

Uma Contribuição À História Das Relações Entre Escola E Família

*Marcus Vinicius da Cunha**

Resumo

Com o intuito de elucidar as bases do discurso educacional renovador, conforme relatado em outros escritos, este artigo analisa alguns aspectos da história das relações entre família e escola, especialmente no Brasil.

Palavras-Chave: Família - Infância - Educação Brasileira

Abstract

This article analyses some aspects of school-family history, specially in Brasil. Its purpose is to elucidate the bases of educacional renovation discourse, like related in others articles.

Keywords: Family - Childhood - Brazilian Education

*Professor Adjunto da Faculdade de Ciências e Letras
UNESP/Araraquara (SP)

Em artigo recente (Cunha, 1997), tivemos a oportunidade de fazer uma caracterização das relações entre escola e família segundo a ótica do discurso educacional renovador, tomando como fonte publicações do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, os periódicos *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação*, entre 1930 e 1945. Conforme afirmamos então, os agrupamentos domésticos em geral, e particularmente os lares acometidos pela pobreza material, eram vistos como desqualificados para educar as crianças. Entre os objetivos da escola e as possibilidades da família havia sempre um desequilíbrio a indicar a insuficiência dos pais diante dos saberes e objetivos da escolarização formal.

Os instrumentos de análise que levavam os educadores da escola renovada a esta conclusão, bem como as estratégias por meio das quais pretendiam intervir nesse desequilíbrio, pautavam-se na compreensão da família enquanto grupo social: a razão dos desvios era buscada, via de regra, no ambiente social e cultural, no âmbito das ações publicamente observáveis, sem pretender invadir os domínios da subjetividade e sem elaborar propostas de controle sobre o universo psíquico mais íntimo.

Fugindo deste padrão, foram localizadas apenas algumas manifestações, publicadas logo no início dos anos trinta. Tratava-se, segundo estas, de admitir que a educação só poderia efetivar-se por intermédio da normalização do psiquismo mais profundo. A ação educativa da escola deixaria, então, o terreno dos comportamentos diretamente observáveis para ingressar nos recônditos da alma humana, no espaço psicológico invisível aos olhos do pesquisador social e do professor.

Em outro artigo sobre a mesma temática (Cunha, 1996), cuja fonte foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP, entre 1944 e 1960, foi possível verificar a permanência do discurso que abordava escola e família como instituições histórica e socialmente determinadas, submetidas às contingências mediatas e imediatas das forças ambientais. Enquanto o desenvolvimento urbano e industrial da sociedade moderna impunha que a educação escolar assumisse suas funções socializadoras, as famílias exibiam a mais completa incompetência para dirigir o destino das crianças e dos jovens.

Do interior mesmo desse discurso renovador formulado em bases histórico-sociológicas, em meados dos anos quarenta rearticulou-se a vertente de pensamento que destacava a relevância do psiquismo como espaço a ser normalizado, pela intervenção da escola, em benefício da boa ordenação da sociedade. Mesmo quando a família era colocada como resultado das influências do ambiente social e cultural, e mesmo quando estas influências eram compreendidas segundo uma visão histórica, o

agrupamento familiar era alçado à posição de responsável direto pelos desajustes psicológicos das crianças. A atenção dedicada a tais desvios promovia um deslocamento no discurso renovador: da ênfase nos fatores sociais e históricos para a compreensão do universo psicológico dos educandos e seus familiares.

Os resultados apresentados nesses artigos indicam a presença de duas grandes vertentes de pensamento no discurso educacional renovador. Na primeira, ao considerar os fatores sociais e históricos para explicar as relações entre escola e família, o discurso dos educadores exibiu recursos de análise e intervenção que abordavam o vasto campo que se estendia da sala de aula aos bairros pobres, às favelas, ao campo, enfim, aos ambientes supostamente deficientes de onde originavam-se os educandos. Neste caso, as sugestões para a prática escolar enfatizavam o comportamento observável das crianças, a exemplo dos recursos lingüísticos e dos traços de agressividade e indisciplina existentes na comunidade de origem.

Na segunda, ao visualizar o espaço psicológico como relevante, o discurso pedagógico incidia sobre o indivíduo escolarizado e as relações entre os membros da família, norteado pela idéia de que é no universo psíquico que as forças ambientais se solidificam. Este enfoque traduzia a idéia de que o psiquismo era o campo privilegiado de atuação da escola em seu empenho para normalizar a pessoa em benefício da ordem social.

É preciso compreender, acima de tudo, que estas duas vertentes não se apresentavam de modo exclusivo e puro. Analisar a família enquanto grupo social, sem levar em conta o estrato psicológico de seus membros, bem como entender o indivíduo isolado de seus condicionantes socioculturais, deixando à parte as exigências impostas pela sociedade, eram tarefas impossíveis de serem efetivadas. Mas é inegável que em certas formulações discursivas os saberes oriundos da Psicologia clínica disputavam crescente ascendência sobre a mentalidade de pais e professores, dada a notável penetração, no discurso educacional, de conceitos que inseriam a problemática psicológica no território das reflexões sobre o tema escola-família.

Este processo dinâmico de alteração das categorias empregadas pelo discurso pedagógico propiciou o deslocamento, para plano secundário, da consideração por fatores sócio-históricos. Mesmo hoje, sempre que o assunto gira em torno de problemas escolares de aprendizagem, indisciplina, violência infantil e juvenil, ausência de valores morais, sexualidade, dentre outros, pode-se perceber, com maior ou menor clareza, que pais e professores referem-se com frequência a fenômenos próprios do universo psicológico: o ambiente doméstico é reduzido ao conjunto de laços

psíquicos que envolvem pais e filhos, sem que seja resgatada a historicidade dos elementos que formam a díade família-escola.

Este é justamente o objetivo do presente escrito: resgatar a historicidade do universo escola-família, lembrando que este esforço, se não resulta em soluções imediatas para os conflitos presentes, pode ao menos levar a um grau maior de compreensão dos desafios educacionais e, assim, auxiliar na tarefa de projetar o futuro. No horizonte cronológico abrangido pelas pesquisas mencionadas, trata-se de compreender o momento que antecede e, de certo modo, sustenta os ideais renovadores desenvolvidos a partir dos anos vinte e trinta.

Universalidade, Diferenciação E Normalização

Para uma adequada compreensão do tema abordado aqui, deve-se partir do pressuposto de que existe um modelo ideal de família dentro do qual são estabelecidas condições para a educação da prole. Elaborado socialmente em consonância com os parâmetros de uma classe social hegemônica, esse modelo é algo que se impõe à mentalidade predominante numa determinada época, embora não venha a ser praticado cotidianamente por todas as famílias existentes.

Desse modo, num mesmo período histórico podem coexistir diversos tipos de famílias. Dentre essas famílias existentes, algumas aproximam-se do modelo ideal, enquanto outras dele se distanciam. A concepção em vigor na atualidade - o modelo de família, portanto - pode ser descrita como apoiada no triângulo família-criança-escola, em que a organização familiar é vista como responsável natural pela educação dos filhos, devendo fornecer condições básicas para o bom desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. A escola, por sua vez, é tida como instrumento complementar encarregado de instruir e, também, de educar, transmitir valores, padrões de pensamento e de comportamento socialmente desejáveis.

Esse modelo, aqui toscamente descrito, teve sua origem na Idade Moderna, quando um certo período da vida, a infância, passou a ser destacado dos demais. Concebeu-se, então, a necessidade de diferenciar o universo infantil, de um lado, e o mundo adulto, de outro. Nesse momento histórico, a escola começou a ser vista como lugar especializado para educar as crianças, mais adequado até do que o grupo familiar.

Philippe Ariès, com estudos pioneiros que aproximam a História da Infância e a História da Educação, sugere relações intrínsecas entre a "descoberta da infância" e a revolução educacional do século XVII (Finkelstein, 1992, p. 183-84). De acordo com Ariès, durante a Idade Média, não era costume as pessoas conservarem "as próprias crianças em

casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas" (Ariès, 1981, p. 228).

Inexistindo limites entre a vida particular e a profissão, as crianças aprendiam, mergulhadas na atividade prática, os conhecimentos necessários a seu futuro ofício. "Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra" (idem, p. 229).

Entre o final da Idade Média e o século XVII ocorreu uma profunda transformação nas concepções relativas aos cuidados com os filhos. "A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro" (idem, p. 270). Surgiu nesse período um novo sentimento de família, alicerçado na figura da criança. Se no período medieval os pequenos aprendiam para a vida por meio da convivência com o trabalho no dia-a-dia dos adultos, no século XVII começou-se a pensar que melhor seria afastá-los deste contato com o mundo das responsabilidades e do trabalho. Convencionou-se que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola; uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política (idem, p. 277). A instituição educacional deveria desempenhar a função de manter a criança numa espécie de "quarentena" antes de permitir-lhe contato com o universo adulto.

Esse sentimento de família e esse novo conceito de infância, ambos estreitamente vinculados à idéia de escolarização, podem ser identificados como aspectos do movimento de ascensão da burguesia (idem, p. 278). Vale observar que o modo burguês de produção, ao transformar profundamente a ordenação do trabalho e as relações sociais envolvidas na produção, colocava-se já como um "relógio moral" a ditar novas concepções de mundo, antes mesmo do desenvolvimento tecnológico que propiciou a introdução da máquina fabril, como assinala Edgar de Decca (1982) fundamentado nas concepções originais de E. P. Thompson.

No plano do ideário burguês, que combatia o modo feudal de organização da sociedade e pregava a igualdade entre os homens, constava a idéia de universalização da escola. As instituições de ensino deveriam abrigar a todos, no horizonte do esforço conjunto das classes oprimidas contra a nobreza e a Igreja, quadro que assumiu cores mais definidas na Revolução Francesa.

No bojo de uma filosofia que pregava o igualitarismo, as mesmas chances de ascensão social sendo oferecidas a todos e a participação política sob a forma democrática, o projeto pedagógico burguês assumiu a bandeira de oportunidades iguais para todos, escolas para todos. Assim apregoava um pensador do século XVII: "em todas as comunidades de qualquer Reino

cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos" (Coménio, 1985, p. 43).

Tratava-se, então, de garantir iguais condições de acesso à educação formal, para que todos fossem colocados num mesmo patamar e pudessem competir sem vantagens prévias. É importante lembrar que o projeto social burguês estabelecia ser o talento individual o único fator decisivo para o progresso de cada pessoa; cabia à escola, portanto, equalizar esses valores e, ao mesmo tempo, selecionar os educandos de acordo com suas potencialidades pessoais.

No século XVII, a divisão entre escolarizados e não escolarizados não correspondia à divisão entre as classes sociais: "os hábitos de escolaridade diferiam menos segundo as condições sociais do que segundo as funções" (Ariès, 1981, p. 192). Essa prática decorria de a educação formal não ser ainda o pólo de concentração das aspirações do homem moderno; pouco freqüentada, não era por seu intermédio que se promovia a distinção social entre as pessoas, como mais tarde veio a ser feito. Tal estado de indiferenciação das classes sociais não era um atributo exclusivo da instituição educacional, pois outros setores da vida social eram contagiados por essa mesma peculiaridade. O lazer, na forma de jogos e brincadeiras, por exemplo, era compartilhado por adultos e crianças de todas as classes sociais (idem, p. 82-124).

No século XVIII, porém, esse estado de coisas alterou-se. Rompeu-se, para utilizar o mesmo exemplo, a "antiga comunidade dos jogos", separando-se, ato contínuo, as crianças e os adultos, o povo e a burguesia (idem, p. 124). E a família burguesa foi o reflexo perfeito dessa tendência diferenciadora (idem, p. 225-71). Até o século XVII, a idéia de família não se impunha como um valor, pois a multidão, a rua e os lugares públicos é que constituíam os espaços de convivência das pessoas. Essa antiga sociabilidade, que mesclava elementos das diferentes classes sociais, foi cedendo lugar, entre os séculos XVII e XVIII, ao sentimento de família, desenvolvido inicialmente apenas entre as classes mais abastadas e, mais tarde, estendido a todas as camadas sociais, impondo-se "tiranicamente às consciências" (idem, p. 273).

No século XVIII, o convívio público passou a ser mal-visto:

chegou um momento em que a burguesia não suportou mais a pressão da multidão, nem o contato com o povo. Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular. (idem, p. 279)

O século XVIII representou, igualmente, o início do movimento de diferenciação das classes sociais no interior da escola. A mesma categoria de "homens detentores da autoridade, da razão e do saber", que contribuiu para imprimir à Era Moderna uma profunda transformação de costumes, serviu como precursora dos iluministas que se esforçaram para "limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático" (idem, p. 193). A escola única, alicerçada no princípio da universalidade que presidira os ideais da burguesia revolucionária, cedeu lugar para o sistema dicotômico de ensino, reflexo da configuração da sociedade no instante em que o elemento burguês estabeleceu sua trajetória em direção ao posto de classe hegemônica.

A sociedade construída pela burguesia avançou, por um lado, rompendo as amarras impostas pelo pensamento medieval que condenava o homem comum à submissão "natural" a seus dominadores; por outro, instalou a realidade do proletariado urbano e da miséria, uma ordem social que, apesar das prometidas oportunidades iguais para todos, expunha cruamente a diferença entre as classes. No plano das idéias, o pensamento burguês procurou absorver essa realidade. Não podendo utilizar indefinidamente a retórica da universalidade, o ideário burguês viu-se na contingência de admitir a diferenciação e buscar superá-la. No que diz respeito à escola, buscou sustentar a coerência do ideário igualitarista, tentando manter viva a convicção de que a escola para o povo, ao lado da escola para a elite, não constituía uma ordenação discriminatória imposta, mas um imperativo da realidade; ao contrário de ser um fator de separação de classes, a escola dualista continha a luz redentora da igualdade de oportunidades, diferenciando-se internamente apenas para respeitar as peculiaridades "naturais" das pessoas.

O século XIX, e com ele a consolidação do capitalismo, trouxe a proliferação da indústria e o pauperismo da classe trabalhadora, colocando para a burguesia o desafio inadiável de conter a insatisfação que se alastrava nos poros dos aglomerados urbanos. Jacques Donzelot (1986, p. 69), ao analisar as considerações de Adolphe Blanqui a respeito do operariado francês de 1848, mostra que as preocupações da burguesia concentravam-se na evidência de que a redução de salários punha "toda essa gente em agonia e no caminho da revolta". Blanqui dizia que é "nas más habitações que começa a dissolução da família e todas as misérias", pensamento que traduzia a situação de promiscuidade e insatisfação que predispunha a classe operária a tornar-se terreno fértil para a proliferação de utopias.

Não por acaso, datam também de 1848 os comentários de Marx e Engels a respeito do assunto, expressos em seu conhecido Manifesto:

A família plenamente desenvolvida existe apenas para a burguesia; mas encontra seu complemento na ausência forçada de família entre os proletários e na prostituição pública. ... A fraseologia burguesa sobre a família e a educação, sobre os afetuosos vínculos entre a criança e os pais, torna-se tanto mais repugnante quanto mais a grande indústria rompe todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio e em simples instrumentos de trabalho. (Marx & Engels, 1989, p. 83, 84)

Desviando-se de admitir a relação de causa e efeito entre o avanço da industrialização e a miséria das populações trabalhadoras, a burguesia organizou estratégias assistencialistas por meio de ações filantrópicas que visavam a normalizar a família operária, resultado imediatamente observável do caótico desenvolvimento das forças produtivas sob o império do capital.

Reproduzindo, de maneira crítica, o raciocínio burguês que evitava o questionamento político das relações econômicas, assim se expressa Donzelot: O inimigo da civilização, causa dos perigos de confrontações políticas destruidoras da ordem social, em vez de provir do econômico, não proviria dessa autoridade arbitrária da família que a autoriza a se reproduzir sem se preocupar com o futuro de sua prole, que lhe permite mantê-la nas malhas de aparelhos de solidariedade inimigos do progresso, que torna lícitos o estado de semi-abandono em que eles se encontram e a exploração precoce de suas forças? (Donzelot, 1986, p. 70)

No interior do campo de atuação do assistencialismo burguês destacou-se um alvo privilegiado, a criança, suposto produto da autoridade abusiva e vítima da ignorância e exploração de seus próprios pais. A criança de classe trabalhadora passou a ser vista como instrumento a serviço da normalização da família. A escola aparecia como solução que traria duplos benefícios: impediria os pais de obterem algum "lucro" com o trabalho de seus filhos e introduziria "a previdência na organização familiar" por meio da criança escolarizada, o que seria possível "devido aos conteúdos do ensino" e "às normas de higiene e de comportamento propícios ao bem-estar" transmitidas pela educação escolar (idem, p. 73).

Para abranger as populações miseráveis, a quem se atribuíam a responsabilidade pelo desrespeito à infância, era preciso obrigar os pais a encaminhar seus filhos à escola. Todos tinham que ser atingidos pela "missão social do professor", encarregado de incutir na criança o desrespeito à autoridade patriarcal com o intuito de fazer com que esta se dobrasse aos ditames da vida civilizada (idem, p. 75).

O século XIX possibilitou a demarcação de duas linhas distintas no âmbito da organização familiar e no terreno da instituição escolar, linhas

precedentes da ordenação da sociedade capitalista em duas classes também distintas. No campo das relações familiares, aperfeiçoou-se a tendência desenvolvida pela burguesia desde o século XVII: a "família burguesa constitui-se através de um retraimento tático de seus membros", a valorização da intimidade, da privacidade e do cultivo aos traços psicológicos mais íntimos. Paralelamente, "a família popular se amolda a partir de uma redução de cada um de seus membros aos outros, numa reação circular de vigilância contra as tentações do exterior, o cabaré, a rua" (idem, p. 47).

No caso da primeira família, o cuidado com a infância assumiu a forma de "liberação protegida" em que a criança é cercada por um "cordão sanitário" e auxiliada "por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço". Quanto à família de classe trabalhadora, "seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada" (idem, p. 48).

Desde essa época, a instituição escolar passou a definir-se como dualista, não apenas quanto às modalidades de formação - ensino clássico e ensino profissionalizante - ou à duração dos cursos. Ao cair por terra a possibilidade de construir uma sociedade igualitária sob o capitalismo, desvaneceu-se o ideal de escola única para todos e estabeleceu-se diferenciadas concepções de infância no interior da instituição educacional: a infância ideal, que merecia promoção e liberdade para se desenvolver, e a infância que inspirava vigilância para não se desviar em direção à revolta e à desordem.

O movimento educacional ocorrido na América do Norte, na passagem do século XIX para o seguinte, é analisado por diversos historiadores sob ângulos mais ou menos semelhantes a esse. Os vários tipos de instituições então surgidas para acolher o operariado são vistas como iniciativas destinadas ao controle da força-de-trabalho. Ao atuarem sobre o processo de socialização de crianças e jovens, as escolas deram andamento ao projeto de racionalizar a educação infantil para adequá-la às exigências econômicas do país (Finkelstein, 1992, p. 185-87).

Sob outra orientação, determinados autores têm considerado que o surgimento das ações governamentais de amparo à infância tiveram como justificativa a incapacidade das famílias para educar seus filhos, quando inseridas no contexto de industrialização e urbanização crescentes. Outros pesquisadores, ainda, analisam a implementação de políticas dualistas junto a famílias de diversos estratos sociais, sejam eles de classe média e alta ou constituídos por indígenas, imigrantes, etnias minoritárias, enfim, por elementos pertencentes a grupos urbanos submetidos à pobreza. São incluídas, nessa categoria, os programas compensatórios, fundamentados

nas teses de "carência cultural", difundidos principalmente nos anos setenta do presente século (idem, p. 189-94).

O que esses historiadores norte-americanos revelam é que os temas da infância, da família e da educação tornaram-se intimamente relacionados, todos abrigados sob a égide do ideário de modernização do país. A regulação da vida das crianças e dos jovens, dentro da família ou no interior da escola, passou a ser vista como iniciativa da qual dependia o processo de mudança da sociedade (idem, p. 194). Normalizar a criança e a família tornou-se uma empresa decisiva para a preservação e o aprimoramento da ordem social capitalista.

No Brasil pode-se dizer que o modelo de família predominante no Brasil até o século XIX não apresentava características que permitissem identificá-lo com a moderna família burguesa em vigor na Europa no mesmo período, consolidada em torno da valorização da infância. A análise feita por Jurandir Freire Costa sobre a vida dos grandes proprietários de terras e escravos mostra que durante o "sistema colonial o filho ocupava uma posição puramente intrumental dentro da família". Obscurecido pela importância da figura do pai, o filho "era visto e valorizado enquanto elemento posto a serviço do poder paterno" (Costa, 1983, p. 153). Nessa "família colonial" que perdurou como modelo até o início do século XIX, a criança "permaneceu prisioneira do papel social do filho" e, portanto, cativa do predomínio do pai nas relações sociais (idem, p. 155).

O trabalho dos médicos higienistas, desenvolvido durante o século XIX, pautou-se justamente pelo combate a esse tipo de família em que a infância era menosprezada. Um estudo realizado no país entre 1845 e 1847 constatou que a causa da grande mortalidade infantil era a incompetência dos pais, que entregavam seus filhos aos cuidados de escravas, deixavam-se tratar por parteiras e não utilizavam adequadamente os serviços médicos, especialmente no caso da saúde das crianças (idem, p. 162-63). O primeiro alvo das campanhas higienistas foi o pai, sustentáculo dessa estrutura familiar ancorada no "parasitismo econômico sobre os escravos", nas "exigências da propriedade" e nas "necessidades dos adultos", estrutura que reservava às crianças apenas as "sobras do banquete" (idem, p. 169).

O segundo alvo dos higienistas foi a mulher, que adquirira o hábito da sociabilidade, especialmente nas famílias atingidas pelo fenômeno da urbanização advinda com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Sob a influência dos costumes citadinos, cuja regra era o contato social em festas e recepções variadas, a mulher, antes um ser indiferenciado no interior do grupo familiar, assumira o papel fundamental de anfitriã, espelho das qualidades da família (idem, p. 108-9). Contra essa situação indispueram-

se os higienistas, pois a "moda e as obrigações sociais consumiam o tempo e a energia que deveriam ser dedicados aos filhos" (idem, p. 169).

Em persistente campanha contra a "família nefasta" encetada durante o século XIX, o ideário higienista disseminou pelas veias da sociedade muitas idéias sobre educação infantil. Seu receituário disciplinador, que continha tópicos sobre alimentação, amamentação e educação física, moral e intelectual, visava ao "enquadramento disciplinar do corpo" em benefício da "transformação social". Nesse contexto, ganhou relevo a figura do internato, instituição que encarnava "o protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo". O microcosmo representado pela escola sintetizava as pretensões sociais dos higienistas (idem, p. 179).

Compreende-se o espaço de atuação educacional dos higienistas mediante o quadro delineado pelo aumento da demanda por instrução secundária ocorrido no século XIX e pela conseqüente proliferação de colégios mantidos pela iniciativa particular. Os médicos detectaram nos colégios a ausência de uma unidade de objetivos que fossem amparados no conceito de nacionalidade; perceberam um verdadeiro "déficit nacionalista dos estabelecimentos de ensino" e sugeriram "suprir as deficiências políticas dos diretores, ditando as regras de formação do corpo sadio do adulto e da consciência nacionalista" (idem, p. 181).

As prescrições higiênicas dirigidas aos colégios incluíam um amplo conjunto de normas disciplinadoras. Pretendiam remodelar a estrutura física das escolas para que as condições de saúde dos educandos fossem privilegiadas; o tempo de cada atividade escolar devia ser rigorosamente calculado e controlado, de maneira a impedir o ócio, entre outros males; exercícios físicos, separados por sexo e idade, visando não apenas ao desenvolvimento da musculatura do corpo mas também ao fortalecimento do espírito, eram parte importante do currículo; a "vigilância moral", cujo objetivo era controlar a sexualidade dos alunos, ocupava de modo acentuado a preocupação dos responsáveis pela escola; o regramento intelectual era imposto para que as diversas funções do organismo não caíssem em desequilíbrio (idem, p. 181-201). Todos esses ditames buscavam atender às necessidades da sociedade brasileira naquele momento, evidentemente de acordo com a visão dos setores dominantes.

Esse período representou o surgimento, no Brasil, da concepção de escola como estabelecimento normalizador da infância e da família. A meta dos higienistas era atingir, afinal, os pais, uma vez que o "modelo educativo" adotado nas escolas acabaria por ser "transplantado para o interior das famílias" (idem, p. 214). A normalização impôs-se, nessa época, tendo como alvo as famílias da elite, aquelas que enviavam seus filhos aos bons colégios e aos internatos.

O mesmo século XIX significava para a Europa, como já foi exposto, uma onda de normalização que pretendia atingir a classe burguesa e também a classe operária. Por intermédio de modelos pedagógicos diferenciados, ambas as classes sociais que compunham o tecido social do mundo capitalista eram abrangidas. Organizava-se um projeto discriminador diretamente voltado para atingir a criança da classe trabalhadora, movimento cujo similar, no Brasil, deve ter ficado a cargo das incipientes instituições destinadas a órfãos e crianças abandonadas.

Estas afirmações não significam que os poderes públicos não estivessem atentos para a necessidade de universalização da escola, mas sim que as medidas tomadas na época acabaram por privilegiar, na prática, tão-somente as crianças oriundas de certas camadas da população. Veja-se o caso das escolas primárias, muito bem analisado por Rosa Fátima de Souza. Os projetos republicanos de disseminação da educação popular levados a efeito no final do século XIX eram movidos pela intenção de criar um modelo de escola fundamentado na racionalização das atividades pedagógicas: a adoção do ensino simultâneo e seriado e do "método intuitivo", a construção de prédios segundo projeções monumentais, a tentativa de revalorizar o profissional da educação, o estabelecimento de horários, programas e controles disciplinares sobre os alunos, uma série de iniciativas que traduziam, enfim, a posição da escola como lugar privilegiado para a educação das futuras gerações, lugar privilegiado para o desempenho da função normalizadora da educação.

E conclui Rosa Fátima de Souza:

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam nas primeiras décadas de sua implantação alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores melhor integrados no trabalho urbano. Deste contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. (Souza, 1998, p. 57)

A peculiaridade do processo de normalização higiênica ocorrido no Brasil pode ser explicada diante da desproporção entre as populações branca e negra e de insegurança quanto à possibilidade de revoltas raciais que colocassem em risco o poder político (Costa, 1983, p. 212). Estabeleceu-se, por aqui, a consciência da necessidade de "criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante". O controle higienista da família deu sua contribuição "através da disciplina do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade" para fazer "multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista" (idem, p. 213).

A ênfase foi colocada na criação do "indivíduo urbano típico do nosso tempo":

física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro. (idem, p. 214)

O indivíduo idealizado pela normalização higienista definia automaticamente seu avesso: o negro, anti-higiênico, desleixado com seu corpo e seu espírito, indiferente quanto aos destinos da nação; enfim, o homem pobre e iletrado integrante da massa trabalhadora.

As preocupações ocasionadas pela convivência com o elemento escravo vieram rapidamente somar-se os problemas oriundos do controle do trabalhador livre. Em consequência das mudanças estruturais que o país começava a sofrer, paralelamente ao modelo ideal de família de classe média instalou-se a família de classe trabalhadora. Na primeira tinha-se o elemento masculino como aquele que trabalha e provê o sustento da casa, ao passo que à mulher cabia ocupar-se dos afazeres domésticos e dos cuidados com a prole, apoiada pelos serviços psicopedagógicos e médicos. A segunda, envolvida pelas condições do trabalho num sistema de inspiração capitalista, era tida como incapaz de atender às prescrições ditadas pelo modelo quanto à atenção dedicada aos filhos. Essa dicotomia iria exibir-se com clareza cada vez maior à medida que se intensificasse a industrialização.

Se as metas de normalização da família de classe trabalhadora não foram visivelmente implantadas com rigor no século XIX, no século XX a situação modificou-se. Na década de vinte deste século, a elite do empresariado nacional tendia a abandonar práticas ostensivamente coercitivas no trato com a força de trabalho e deixar-se guiar por um ideário de higienização da fábrica e de harmonização das relações de produção (Rago, 1985, p. 19).

Anunciava-se um receituário de técnicas normalizadoras fundamentadas em rigoroso aparato científico, racional e moderno. No interior da fábrica, o ideário de vigilância e controle não mais significava repressão externa e imposição da vontade subjetiva dos patrões, porém estratégias inerentes ao processo de organização do próprio trabalho. No espaço exterior à fábrica, a ênfase recaía sobre as relações familiares, no que eram difundidos os modelos de mulher voltada para o lar e de lar como espaço de vida regrada, assexuada, onde se cultivava a intimidade e de onde deviam ser expulsas as influências que ameaçavam a estabilidade social (idem, p. 26-7).

Assim Margareth Rago analisa o projeto de "domesticação do novo operariado", feito para impor um "modelo imaginário de família criado pela

sociedade burguesa", com vistas a habituar os trabalhadores aos "valores dominantes":

Instituir hábitos moralizados, costumes regrados, em contraposição às práticas populares promíscuas e anti-higiênicas observadas no interior da habitação operária, na lógica do poder significava revelar ao pobre o modelo de organização familiar a seguir. Nesta utopia reformadora, a superação da luta de classes passava pela desodorização do espaço privado do trabalhador de duplo modo: tanto pela designação da forma da moradia popular, quanto pela higienização dos papéis sociais representados no interior do espaço doméstico que se pretendia fundar. (idem, p. 61)

Além da planificação das habitações populares e da difusão do ideal de mulher, no início do século XX o poder médico incumbiu-se de redefinir o estatuto da infância, o que implicava, entre outras ações, delimitar o espaço correto para a vivência das crianças. Apoiado na concepção de que a criança representava um "corpo produtivo, futura riqueza das nações" (idem, p. 121), o discurso higienista combatia o perigo representado pela rua, meio danoso onde proliferavam os maus costumes e a decadência moral. Os menores abandonados, virtualmente desprovidos de família, deveriam ser atendidos por instituições competentes que lhes incutissem os hábitos da disciplina e do trabalho. As primeiras iniciativas nessa direção foram implantadas já em fins do século passado e tiveram continuidade no início deste (idem, p. 119-22).

A cruzada dos médicos incluía a prescrição de novas normas para os cuidados com a saúde do corpo e do espírito das crianças. Urgia combater a desinformação das mulheres, visto que as "ignorantes das classes pobres não sabiam cuidar da higiene dos recém-nascidos", o que acarretava as altas taxas de mortalidade infantil da época. Essa iniciativa trazia embutida a proscricção de todo o saber popular que amparava práticas tradicionalmente cultivadas no cotidiano das famílias. A intervenção dos saberes da medicina destinava-se a condenar o "saber autônomo das mulheres", colocando-as na dependência dos ensinamentos científicos da puericultura. Regras sobre vestimentas, aleitamento, alimentação, higiene corporal, exercícios físicos e mentais, enfim, todo um cabedal de conhecimentos era colocado à disposição das gestantes e das mães, para que elas aprendessem a cuidar melhor de si mesmas e de sua prole (idem, p. 127).

O Fenômeno Da Psicologização

Os séculos XVIII e XIX representaram o alvorecer da moderna articulação dos saberes científicos em prol da normalização da vida familiar. As sucessivas gerações de famílias que se constituíram daquela época até os dias atuais parecem ter gradualmente assimilado uma

mentalidade que busca sustentação, via de regra, em opiniões cientificamente orientadas. Esse processo originou gradualmente um modelo de convivência familiar em que as relações entre pais e filhos são intermediadas pela sabedoria científica, por ensinamentos que passaram a contar, já em sua origem, com conceitos originários do terreno da Psicologia, ciência que vinha se organizando e iria colocar-se como portadora de vasto aparato de controle e intervenção sobre os acertos e desacertos praticados pelos pais.

Para que os conhecimentos dessa área do saber tenham sido requisitados pelo processo de normalização da vida, foi necessário que o homem aceitasse a existência de uma realidade íntima a repousar nos recônditos da alma individual. Além disso, foi preciso haver a aceitação de que esse universo interior constituía um espaço sujeito a forças naturais, contrariando a crença de que a condição humana dependia das enigmáticas esferas metafísicas. Mais ainda, as pessoas comuns tiveram que conceber a si mesmas como incapazes de solucionar autonomamente, ou com a ajuda de seus semelhantes, os conflitos surgidos no território de sua intimidade psicológica.

Dadas essas condições, os saberes produzidos pela ciência psicológica e as práticas dominadas por profissionais detentores de soluções para a vida psíquica, inacessíveis aos não iniciados, passaram a gerir a existência individual na condição de agentes normalizadores. Nesse processo repousa o fenômeno da perda do poder decisório das famílias sobre os assuntos domésticos em benefício de saberes e poderes que lhes são estranhos.

A descoberta desse espaço psicológico não é recente, posto que remonta à antiga Grécia. Até o século IV a. C. não existia entre os gregos a idéia de uma "natureza humana", de um homem cuja existência fosse independente da esfera metafísica. O homem homérico não passava de um instrumento movido pelos caprichos das divindades, submetido a controles absolutamente arbitrários e irracionais. Os estados psicológicos individuais e as decisões individualmente tomadas, bem como as conseqüências dos atos humanos, tudo se devia à maior ou menor estabilidade do caráter dos deuses e não às variações no psiquismo das pessoas (Pessotti, 1994, p. 13-5).

Foi com Eurípedes, entre os poetas trágicos, que as paixões e os conflitos individuais apareceram como frutos de escolhas propriamente humanas, na condição de dramas cujos enredos eram tramados por forças ou processos psíquicos inerentes à condição humana. Foi com Eurípedes, aliás, que a loucura pode ser psicologizada: os estados de anomalia psicológica passaram a ser interpretados como resultantes dos desígnios e fraquezas dos

homens e não como ocorrências explicáveis pelo "modelo mítico-teológico" então em vigor.

A análise feita por Isaías Pessotti sobre o modo como Eurípedes concebia a loucura permite que se perceba o movimento de naturalização dos estados psicológicos em geral:

A obra de Eurípedes representa o nascimento da psicologia enquanto concepção do homem como dotado de uma individualidade intelectual e afetiva. Uma individualidade que é a sua própria natureza, pessoal. ... Eurípedes descobre e revela o homem natural, a natureza do homem. Contraditória, conflitiva, por vezes patológica. (idem, p. 46). Tal revelação, porém, foi logo obscurecida pelo organicismo de Hipócrates, cujas idéias, se contribuíram para aprofundar o distanciamento entre o homem e o mito, também dificultaram o desenvolvimento de concepções estritamente psicológicas para explicar a condição humana, à maneira do que vinha sendo elaborado por Eurípedes. Condescendente com a metafísica, a magia e a superstição, Hipócrates entendia que o organismo humano era regido por forças internas e externas, sendo que no primeiro plano contava a economia do sistema de humores, e no segundo, a harmonia entre este sistema e os fatores ambientais (idem, p. 46-51).

Pelo trabalho de Pessotti, compreende-se que as concepções vigentes até o século XIX, inclusive aquelas que subsidiaram as práticas da medicina, não foram capazes de formular uma teoria do universo psicológico individual sem recorrer a determinações místicas ou a explicações organicistas. Com Pinel e suas referências à vida "mental", chegou-se à noção de que o equilíbrio psicológico poderia ser atingido por intermédio do estabelecimento da ordem moral e ambiental. Ordem moral significava o equacionamento da vida afetiva e o afastamento dos desarranjos emocionais. A ordem ambiental era resultante da eliminação dos vícios e dos hábitos errôneos. Restava pouca margem de ação para as funções autônomas da personalidade, pois a fórmula de Pinel para o bom desenvolvimento das funções mentais traduzia uma educação rigorosa e repressiva norteada pelo estabelecimento de "bons costumes" (idem, p. 145-65).

Em que pese a falta de uma concepção dinâmica da personalidade, admitia-se, então, a existência do universo psíquico, com ênfase na possibilidade de seu funcionamento ser suscetível ao constrangimento externo. Embora a seguir, com Esquirol, a medicina tenha retornado à busca de substratos orgânicos para explicar a psique (idem, p. 171), não foi preciso aguardar muito tempo para que o século XIX visse surgir a teoria freudiana e sua peculiar interpretação da alma humana.

Com Freud teve início a "temporada de caça" aos substratos mais íntimos da alma humana, passo decisivo da modernidade para a psicologização das relações familiares. Embora seja legítimo argumentar que a meta prioritária do paradigma psicanalítico não tenha sido estabelecer qualquer tipo de norma para a vida individual, e nem mesmo para a vida familiar, é preciso admitir que ele possibilitou recursos para este fim; recursos que, diga-se de passagem, até então não eram admissíveis para um homem de ciência, posto que só figuravam nas tramas dos ficcionistas mais argutos. À primeira vista, pode parecer que a humanidade tenha sido demasiado vagarosa em dar prosseguimento à concepção de vida psíquica iniciada pelos gregos do tempo de Eurípedes. Ocorre que a subjetividade, tal qual a concebemos hoje, é fenômeno recente. Segundo Luis Cláudio Figueiredo (1992, p. 59), "as experiências subjetivas no sentido moderno do termo e que vieram a se converter em objeto de um saber e de uma intervenção psicológicos" só puderam florescer no homem do século XVI. A invenção do espaço psicológico só foi possível entre os modernos, que promoveram o esfacelamento do mundo, representado, até então, como circunscrito por margens perfeitamente estabelecidas. A descoberta de novos territórios, novos povos e novas crenças suprimiu a certeza de o homem mover-se num campo pleno de homogeneidade, o que instalou a visão de um universo marcado por diversidade e surpresa.

Em Carlo Ginzburg (1991, p. 111) encontra-se uma interessante passagem que mostra a valorização das figuras de Ícaro e de Prometeu, redescobertas durante o século XVII como símbolos da exaltação de impulsos ligados a "ousadia", "curiosidade" e "orgulho intelectual". As noções de "risco" e "novidade" tornavam-se, então, valores positivos numa sociedade fundada no comércio e numa cultura baseada na superação dos antigos limites impostos ao conhecimento. O moderno rompimento das certezas que garantiam a estabilidade do mundo produziu a ameaça de aniquilação da identidade cultural européia e trouxe o perigo do contágio com civilizações, espécies e costumes desconhecidos. Em contrapartida, fez surgir a necessidade de reordenação do mundo, de cerceamento da divergência e de limitação da experiência individual.

Do trabalho de Figueiredo decorre que a história do espaço psicológico, onde residem as vivências interiores do indivíduo, começou com a expansão da liberdade individual, com o rompimento das fronteiras, com a valorização da experiência pessoal e o reconhecimento da experiência de outrem. Sua continuidade foi representada pelo receio diante da fragmentação, pela urgência em reprimir a diversidade, pela necessidade de estabelecer a norma e enquadrar o indivíduo no solo da normalidade.

As correntes da Psicologia que desabrocharam a partir do final do século XIX alinharam-se entre dois pólos: algumas fundamentaram-se em proposições libertadoras do ego, ao passo que outras agruparam-se no rol das tecnologias de poder que visavam à sujeição do indivíduo à norma. Seja como for, a Psicologia estabeleceu-se na qualidade de uma ciência que arroga a si o direito e o poder de restringir o homem a um círculo restrito, no qual o universo das vivências individuais não seja ameaçado pela expansão do mundo circundante.

Na esfera de atuação prática, a Psicologia serve à normalização da vida psíquica individual, contribuindo com os saberes produzidos sob sua égide para o processo cultural de definição do "Tipo Psicológico Ideal" de uma época, segundo a expressão empregada por Jurandir Freire Costa (1986, p. 148-9) para designar o paradigma de comportamento e de estruturação psíquica socialmente desejável. Os indivíduos que não conseguem solucionar os conflitos íntimos causados pela "exigência da performance psicológica ideal" ingressam na psicopatologia.

A articulação da Psicologia como ciência deveu-se à necessidade de atuar sobre o desvio, devendo sua origem histórica ser tributada, portanto, às experiências desviantes, como diz Michel Foucault (1975, p. 84-5). A transformação do homem em uma "espécie psicologizável" só tornou-se possível quando "a loucura foi definida pela dimensão exterior da exclusão e do castigo, e pela dimensão interna da hipoteca moral e da culpa". A Psicologia "científica", "objetiva" e "positiva" - adjetivos entre aspas em Foucault - só pôde surgir quando a loucura passou a ser considerada uma manifestação cabível de ser tratada, "um fato que concerne essencialmente à alma humana, sua culpa e liberdade". A Psicologia surgiu para efetuar o enquadramento moral da dimensão interior do homem, recém-descoberta, e para atuar sobre a interioridade humana onde se localizam os desvios psíquicos (idem, p. 83).

O poder da ciência psicológica apóia-se na admissão da existência desse espaço interior e na crença de que nele residam os males que afligem o indivíduo. Entretanto, para que alguém fique suscetível ao gerenciamento externo de sua vida íntima, é preciso possuir uma mentalidade que atenda a determinados requisitos. Primeiramente, compartilhar da crença na veracidade de tal espaço psicológico e atribuir caráter dinâmico a ele, sem o que não há como o saber científico atuar. Em seguida, é preciso que o indivíduo sinta-se impotente diante das forças que habitam o terreno obscuro de sua própria alma, ameaçada por espectros inexplicáveis excluídos da esfera mística.

O Psiquismo Diferenciado

De acordo com Figueiredo, a noção de indivíduo, gestada desde os gregos, só pôde consolidar-se na Era Moderna. Trata-se, porém, de um modelo de homem, um modelo que não se generalizou imediatamente para todos os homens existentes. Segundo a inserção social das famílias e dependendo das práticas de educação por elas adotadas, formaram-se diferentes espécimes de psiquismo ao longo das épocas. O indivíduo descrito por Figueiredo é apenas o portador de um desses espécimes, embora seja possível suspeitar que todos estejam cada vez mais próximos dele na atualidade.

A "teoria crítica da família" elaborada por Mark Poster pode auxiliar a compreender essas afirmações. Poster conceitua a família como "o lugar onde se forma a estrutura psíquica e onde a experiência se caracteriza, em primeiro lugar, por padrões emocionais". Valendo-se do pressuposto de que a família é "a localização social onde a estrutura psíquica é proeminente de um modo sumamente decisivo", o autor caracteriza quatro tipos de estrutura familiar que refletem, cada qual, um determinado padrão emocional (Poster, 1979, p. 161). A teoria de Poster utiliza ainda outros dois gêneros de análise, que são "a vida cotidiana da família e a relação entre a família e a sociedade", ambos empregados com o intuito de suplementar o enfoque psicológico que ocupa o centro de sua concepção (idem, p. 173, 178).

Poster parte do princípio de que não existe uma "história da família"; ao invés de conceber um modelo único a se transformar ao longo do tempo, vê a "história de estruturas distintas" sendo organizadas em diferentes épocas (idem, p. 182). O primeiro modelo descrito é o da família burguesa, nascido no seio da burguesia européia em torno do ano de 1750 e firmado em meados do século XIX, "mais tarde em alguns lugares, mais cedo em outros" (idem, p. 185).

Um traço importante da vida cotidiana da família nuclear burguesa é que seus membros assimilaram "um padrão distinto de intensidade emocional e privacidade" (idem, p. 186); no terreno sexual, habituaram-se a protelar sua satisfação, concebendo o ato de união carnal como sintoma de impulsividade e descontrole:

A burguesia definiu-se moralmente, em contraste com o proletário promíscuo e a nobreza sensual, como a classe dotada de virtuosa renúncia. A respeitabilidade burguesa levou a uma separação muito singular entre o casamento e o amor, de um lado, e a sexualidade, do outro. (idem, p. 187)

O casamento, motivado por razões de ordem romântica, pretendia unir o casal para sempre, mas produzia de fato um padrão sentimental em que viver juntos significava o oposto da paixão: respeitabilidade austera a todo custo.

Ao homem, centro do poder, cabiam as tarefas de manutenção do lar; à mulher, restavam os filhos, cercados de cuidados que visavam a torná-los moralmente impecáveis (idem, p. 187-88). As relações domésticas escapavam da jurisdição da sociedade e a família tornava-se o simulacro de um "microcosmo privado, um santuário em cujos recintos sagrados nenhum estranho tinha o direito de entrar" (idem, p. 188).

Erigida sobre os pilares da rigidez moral, do amor, da autoridade e da reclusão de mulher e filhos ao espaço doméstico, a família burguesa deu origem a uma forma peculiar de estrutura emocional. As práticas maternas de cuidados com as crianças vinham carregadas de ansiedade; o controle higiênico foi cercado de apreensão e rigor, enfatizando o autocontrole precoce; o cerceamento dos prazeres físicos tornou-se prática habitual (idem, p. 190-92).

Por intermédio desses procedimentos educacionais, cujo resultado promovia mecanismos de internalização de conflitos, ergueu-se um modelo de homem adequado às pretensões de sua classe social:

Assim, a família gerou um burguês "autônomo", um cidadão moderno que não necessitava de sanções ou de apoios externos, mas estava automotivado para enfrentar um mundo competitivo, tomar decisões independentes e bater-se pela aquisição de capital. (idem, p. 193)

O modelo da família burguesa responde, portanto, pelo fenômeno da psicologização das relações entre pais e filhos, relações centradas no controle da vida psíquica dos membros desta estrutura familiar.

No Brasil, foi durante o século XIX que essa família típica organizou as tramas de sua instalação. No contexto do movimento de normalização da família brasileira, descrito por Freire Costa, já mencionado, pais e filhos foram reenclausurados num ambiente doméstico dominado pela ordem médica, o que deu margem à assimilação do moderno sentimento de privacidade. "A exaltação higiênica do corpo, da casa, da educação, em defesa da saúde", criou o clima propício para que os membros desse agrupamento desenvolvessem uma notável acuidade para problemas nunca imaginados na "família colonial":

A conduta social e emocional começava a ser explorada e explicada psicologicamente. Ao mesmo tempo, a interioridade era pintada como um imenso reservatório de surpresas e matizes sentimentais. O psiquismo deixava de ser habitado pela grosseira dicotomia do mal e do bem, da graça e do pecado, de Deus e do diabo. (Costa, 1983, p. 146)

O que Freire Costa revela é a constituição de um novo tipo de estruturação psíquica. Em oposição à rudeza do homem simples que atribui seus males às esferas místicas ou às intempéries do ambiente externo, surge um ser complexo cujo espírito se debate em meio a assombrosos fantasmas

interiores, um ser que habita a região obscura e pantanosa cujo solo é psicológico:

A alma higiênica era incomensuravelmente mais fina que a alma colonial. Diluía-se em infinitos mistérios, anseios indizíveis, lembranças evanescentes; em movimentos frágeis, balbuciantes que se desfaziam quando tocados. Ou, inversamente, em monstros abissais, em instintos perversos, em paixões desordenadas que compunham o painel das anomalias psicológicas. (idem, p. 146)

A família aristocrática europeia dos séculos XVI e XVII, o segundo modelo descrito por Mark Poster, possuía padrões de comportamento e de vida emocional bastante diversos da família burguesa. Suas habitações comportavam grande número de pessoas, todas vivendo sem possibilidade de cultivar qualquer tipo de privacidade, relacionando-se sob rígidas imposições hierárquicas.

Os casamentos eram atos de mais alta importância política e os filhos viviam sob cuidados de serviçais desde que nasciam, sendo usualmente encaminhados a outras casas nobres para serem educados, mais tarde. A relação emocional dos pais com as crianças estava longe de traduzir a concentração exaustiva de afetos que caracterizaria mais tarde a família burguesa. A vida afetiva da criança não era centrada na família e nem era cercada de regras que visassem ao desenvolvimento da autodisciplina e do autocontrole do psiquismo (Poster, 1979, p. 196-202).

As famílias camponesas europeias dos séculos XVI e XVII estruturavam-se segundo um modelo semelhante ao das aristocráticas da mesma época. Embora integradas por um pequeno número de pessoas, no que assemelhavam-se à família nuclear, elas tinham pouca relevância como agrupamentos conjugais. Os laços de dependência, sociabilidade e autoridade, que de fato ligavam os camponeses entre si, eram oriundos da aldeia em que residiam, representada pelos aldeões vizinhos. Era a aldeia, e não o grupo formado por laços conjugais, a verdadeira família do camponês.

Os costumes e as tradições da aldeia impunham-se às famílias e impregnavam cada manifestação cotidiana, desde a escolha de parceiro sexual até as expressões de religiosidade, passando pela educação dos filhos:

A família conjugal não era um espaço privilegiado e privado, mas estava integrada nas mais amplas redes de sociabilidade. As crianças não eram possuídas e controladas pelos pais camponeses tão exclusivamente quanto pelos pais burgueses no período moderno.

No âmbito da família conjugal, as crianças não eram consideradas o centro da vida. Não eram criadas pelos pais com devotada atenção nem por eles modeladas para a perfeição moral. (idem, p. 205)

A estrutura psíquica da criança camponesa, portanto, assumia características peculiares que a diferenciavam da criança burguesa que posteriormente firmou-se como modelo. A fixidez da vida, por força das tradições da aldeia, a impelia a uma vida emocional regida mais "pelo ciclo inexorável da natureza do que pela iniciativa individual" (idem, p. 206). Acima dos pais colocava-se o extenso grupo aldeão, Deus ou o destino; ao contrário da internalização dos conflitos, a psique camponesa era conduzida pelo ritmo da coletividade, pela imposição das tradições e pelos costumes inquestionáveis.

O quarto modelo de Poster, a família da classe trabalhadora, é visto como produto de drásticas transformações desde os primórdios da industrialização. Num primeiro momento, submetida a condições sub-humanas de vida e de trabalho, essa família era o que menos se podia identificar com o "ninho de domesticidade" burgueses (idem, p. 209). O modo de vida dos jovens, especialmente a permissividade sexual e os costumes delinquentes que exibiam, era motivo de preocupação para os que defendiam arduamente o cultivo da respeitabilidade e da intimidade burguesas.

A educação das crianças não primava pela regulação dos hábitos higiênicos, nem pela inculcação da rigidez emocional e nem mesmo pela presença controladora e cuidadosa da mãe:

Os filhos proletários, como se dizia com freqüência, eram criados pela rua, não pela família. Deixados sozinhos grande parte do tempo ou entregues aos cuidados despreocupados de uma parente ou vizinha, esses moleques de rua aprendiam depressa e bem o que era a vida sob o capitalismo. (idem, p. 211)

Somente após uma fase intermediária, em que se fez notar a ação dos filantropos burgueses para normalizar as famílias trabalhadoras, estas adotaram costumes semelhantes aos da burguesia, particularmente no tocante ao trato com as crianças. Certas camadas da classe operária, notadamente as superiores, começaram a centralizar suas atenções na educação dos filhos, tendo em vista sua preparação para o futuro. Adotaram, então, uma série de comportamentos similares aos da burguesia, como o maternalismo e a domesticidade, dando mostras de reconhecimento passivo da legitimidade moral da vida familiar burguesa (idem, p. 214).

Segundo se depreende da análise de Mark Poster, os padrões emocionais da família burguesa e de certas camadas da família de classe trabalhadora podem ser caracterizados como semelhantes. A segunda,

inspirada na primeira, acabou por organizar - ou, pelo menos, por almejar organizar - sua estrutura de família segundo os moldes de intimismo, privacidade e controle do psiquismo que produzem o indivíduo psicologicamente centrado em seus "monstros abissais" e cotidianamente preocupado com suas "anomalias psicológicas" - expressões de Jurandir Freire Costa há pouco mencionadas.

São os indivíduos oriundos desses dois modelos de família que se encontram à mercê dos saberes científicos, à disposição de uma Psicologia que lhes forneça lenitivos para seus males, alento para suas dores, saída para seus conflitos interiores. O inferno está no interior deles próprios; a redenção, na ciência da psique.

Do Modelo À Realidade

A diversidade de situações históricas, de região para região, e a variedade dos modos como se efetiva o contato entre as culturas são elementos que compõem o cenário das particularidades, jamais atingível plenamente por qualquer modelo. É difícil precisar, portanto, a partir de quando e em que medida as famílias contemporâneas assimilaram o modo de vida burguês. Os resultados de algumas pesquisas podem exemplificar a natureza dessa problemática.

Ana Maria Fausto Neto (1982, p. 79-81), que investigou famílias operárias residentes em um bairro localizado nos arredores de Belo Horizonte, mostra que a sabedoria científica oriunda da medicina era acessível ao grupo investigado; por serem responsáveis pelo encaminhamento das crianças às consultas médicas, as mulheres eram as principais intermediárias dessa assimilação. Entretanto, o discurso e a lógica emanadas pelos profissionais conflitavam com os conceitos tradicionais e populares, frutos da experiência das mães e das avós. Não raramente, a medicina caseira acabava ocupando o lugar da "remedada" receita do médico.

Esses dados relativizam a impressão de que as famílias operárias de nosso meio tenham incorporado de maneira acrítica a mentalidade cientificista burguesa. Pelo contrário, o que parece ter ocorrido de fato, no contato da classe trabalhadora com os modernos recursos científicos, é que fortes resquícios do saber popular passaram a conviver, mais ou menos harmonicamente, com as prescrições normalizadoras que traduzem a desqualificação dos conhecimentos tradicionais das famílias.

Quanto à educação dos filhos, Fausto Neto (idem, cap. II) traz informações que permitem comparar os procedimentos das famílias pesquisadas com os que se inscrevem no modelo burguês. A predominância de famílias nucleares no bairro e a preocupação dos pais com os filhos,

particularmente com a educação escolar dos mesmos, pelo menos até uma certa idade, aliadas à intenção de mantê-los afastados do mercado de trabalho formal, sugerem a incorporação do modelo burguês que prevê o centramento da família na educação das crianças.

Entretanto, é difícil visualizar, na descrição fornecida pela autora, algo que ultrapasse os limites de uma ligeira semelhança com o maternalismo e a domesticidade tipicamente burguesas. A convivência das crianças com os adultos nas tarefas domésticas, a dupla jornada de trabalho da mãe e o costume de os pequenos serem cuidados por pessoas estranhas ao núcleo familiar são fatores que depõem contra a possibilidade de efetivação do obsessivo rigor moral e da internalização dos conflitos, traços típicos da família burguesa.

O trabalho de Jeruza Vieira Gomes, por sua vez, aborda aspectos da família de classe trabalhadora relacionados com os cuidados maternos no tocante à amamentação, à alimentação sólida e ao treino de esfínteres, entre outros. A autora realizou um estudo longitudinal acompanhando três gerações de mulheres: na primeira, as avós, com idades entre 45 e 65 anos; na segunda, as mães, entre 19 e 36 anos; por fim, as crianças, de 8 a 14 anos de idade. Analisou três gerações consecutivas, sendo que as duas primeiras tinham nascido no meio rural e enfrentado o clássico processo de migração do campo para a vila e desta para uma região metropolitana - no caso, um município da grande São Paulo.

A investigação desses grupos permitiu a Jeruza Gomes concluir que de uma geração para outra, e de um meio cultural para outro, ocorreu o privilegiamento de hábitos de limpeza nas práticas educativas adotadas pelas mães no trato com os filhos. De um lado, premidas pelo trabalho fora do lar e pela necessidade de conformação ao ambiente urbano e, de outro, influenciadas pelos meios de comunicação de massa e pela convivência com famílias abastadas, devido a suas atividades profissionais como empregadas domésticas, as mulheres adotaram "valores e costumes específicos dos estratos médios urbanos", aproximando-se assim do estilo educacional burguês (Gomes, 1988, p. 55).

Mas tal aproximação não significou identificação plena com os modos burgueses, muito menos a possibilidade de construir nas crianças o espaço psicológico típico dos indivíduos educados segundo o modelo da burguesia. A vida interior das pessoas estudadas por Jeruza Gomes divide-se entre uma identidade interiorizada de acordo com velhos padrões culturais do campo e outra, produzida pelas condições do ambiente urbano.

Posto isto, a situação do migrante educador torna-se sobremaneira dramática: educa, ou deve educar, segundo um conjunto de valores recém-incorporados e que, por isso mesmo, acha-se em constante conflito com

aquele interiorizado em sua socialização primária, e que lhe parece mais natural, mais desejável, ao menos no nível do discurso. (idem, p. 56)

As crianças das gerações mais jovens são frutos bipartidos desse conflito, pois sua vida psíquica divide-se ambigualmente entre os preceitos rurais, que nem chegaram a experimentar em contexto próprio, e os ditames da socialização imposta pela vida moderna.

Quanto às famílias de classe média, aquelas que tendencialmente mais se aproximam do padrão de vida da burguesia, parecem ter cedido recentemente à ordenação psicológica. Maria Helena Dias da Silva, ao traçar o perfil do cotidiano de famílias brasileiras do estrato médio urbano a partir dos anos trinta, sugere uma certa linha evolutiva nesse aspecto particular. A autora comparou três grupos de mulheres que foram mães nas décadas de 30/40, 50/60 e 70/80, e concluiu que, de modo geral, as mais jovens tendiam a educar seus filhos dando menos atenção à sabedoria tradicional. No contexto das mudanças que marcaram a década de sessenta e que afetaram os papéis sociais masculinos e femininos, essas mulheres inclinaram-se na direção de um modelo cientificista no que diz respeito aos cuidados com a prole (Dias da Silva, 1991, cap. V).

Maria Helena Dias da Silva realizou sua pesquisa em Araraquara, no interior paulista, e embora seus resultados não sejam automaticamente generalizáveis, suas conclusões constituem bons indicadores de que o período pós-60 pode ser caracterizado como a época de consolidação da moderna família psicologizada entre a classe média. A psicologização das relações entre pais e filhos pode ser abordada como resultado de processos sociais verificados a partir dos últimos trinta ou quarenta anos, a exemplo do acesso das mulheres ao ensino superior e da veiculação intensiva dos saberes científicos, usualmente vulgarizados, sobre o desenvolvimento humano e a educação dos filhos.

Por certo, a consciência do valor das relações afetivas no seio da família foi apenas acentuada por esses e outros fatores assim datados, mas o processo é mais amplo e sua origem é muito mais antiga, conforme o presente estudo vem procurando mostrar. Trazer para a esfera da vida privada e, mais ainda, internalizar na forma de dramas psicológicos individuais toda crise de desestruturação de valores mediante transformações sociais é um processo que começou com o moderno rompimento das margens do mundo - como diria Figueiredo - e abriu espaço para estratégias de controle da experiência individual.

Não se pode precisar em que medida o espaço psicológico em moldes burgueses, essa privilegiada via de acesso para a aceitação do discurso normalizador, encontra-se sedimentado nas diversas famílias existentes. Pode-se dizer que existem indícios de uma tendência nessa

direção, pois houve, ao longo do tempo, um movimento propiciador de condições para que as famílias existentes se aproximassem da órbita de influência de um determinado modelo de família, um modelo que determina um tipo de indivíduo centrado em seu psiquismo.

A Função Civilizadora Da Educação

Foi sobre essa hipótese plausível - de que os indivíduos em geral possuem um universo psíquico acessível à normalização - que o discurso educacional renovador desenvolveu estratégias de investigação e controle de seus alunos - assunto tratado nas pesquisas mencionadas na introdução do presente escrito. Conforme já foi assinalado, os saberes oriundos da Psicologia que investiga os meandros mais profundos da personalidade foram empregados, via de regra, por concepções educacionais sustentadas numa visão que compreendia a problemática psicológica do indivíduo e da família enquanto realidade social e cultural. Isto significa que a Psicologia era vista pelos educadores na qualidade de ciência cujas contribuições haviam de ser assimiladas naquilo que dissessem respeito à educação como processo socializador.

Dito de outro modo, o discurso educacional renovador buscou meios para desvendar a alma humana como entidade pertencente ao social, desenvolvida no interior do processo histórico de constituição da família na modernidade. O discurso e as práticas normalizadoras, mesmo quando apelavam para o substrato mais íntimo da vida psíquica, tinham como horizonte maior a inserção do indivíduo e da família no contexto histórico e social. Diante dessas conclusões, entende-se que a educação escolar buscou tornar-se cada vez mais aparelhada para integrar o rol das agências socializadoras, cujo objetivo é transformar o indivíduo em ser social. E a socialização do indivíduo, primária ou secundária, que constitui um aspecto da educação de cada pessoa, traduz, em última instância, um processo histórico mais amplo, um "processo civilizador", nas palavras de Norbert Elias.

A abordagem sociogenética de Elias revela como determinadas regras de comportamento, hábitos e modelos de conduta foram sendo cristalizados em códigos de boas e más maneiras para regulamentar procedimentos de higiene, costumes à mesa, funções corporais, atitudes diante do sexo etc. Respeitadas as variações no relacionamento entre a nobreza e a burguesia, Elias afirma que em torno dos séculos XVIII e XIX definiu-se um padrão de civilidade para expressar os cuidados que uma pessoa "civilizada" deve observar diante dos que a cercam. O processo civilizador é formado por um conjunto de procedimentos que criam, gradualmente, a distinção entre as esferas pública e privada, entre o que é

permitido no âmbito secreto da vida íntima e o que é aceito no convívio com outrem. Tal distinção, uma vez estabelecida em bases puramente convencionais, passa a ser imposta a cada indivíduo por intermédio de mecanismos de controle de seus impulsos, mediante proibições que resultam na constituição de sua personalidade (Elias, 1996, v.1, p. 188-9).

Assim, a personalidade, em qualquer momento histórico e particularmente a partir da Era Moderna, espelha as pressões socializadoras feitas ao indivíduo desde tenra idade, pressões exercidas "cada vez menos pela força física direta", antes cultivadas na criança como "autocontrole habitual" pelos vários "órgãos executivos da sociedade", notadamente pela família, até que as "injunções e proibições sociais" tornem-se "cada vez mais parte do ser" (idem, p. 186-7). Essa pequena digressão, que não faz juz à riqueza do pensamento de Elias, serve para indicar que o discurso educacional renovador desenvolvido no Brasil buscou possibilitar à escola efetivar aquilo que era dela esperado num determinado momento da história: normalizar a família, civilizar o psiquismo dos indivíduos a ela confiados, o que, no registro das ciências sociais, significava contribuir para o equilíbrio da ordem social e, de modo mais restrito, para o desenvolvimento do país. Assim, o pensamento da escola renovada brasileira vinha dar continuidade ao processo civilizador que outras agências socializadoras já desempenhavam.

A fala dos educadores brasileiros cujas idéias foram analisadas nos artigos inicialmente citados - que cada família tinha a incumbência de educar seus filhos e, na impossibilidade de fazê-lo, a escola devia responsabilizar-se por esta tarefa - tinha justamente esse conteúdo implícito. A missão da escola tornava-se explicitamente civilizadora - sempre no sentido eliascano - ao assumir que suas ações normalizadoras deviam abranger, acima de tudo, a vida emocional e afetiva da criança. Afinal, imiscuir-se no universo psíquico individual constituía a herança que a modernidade havia legado aos profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Ph. 1981. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- COMÊNIO, J. A. Didáctica Magna. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3a. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

- COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- _____. Violência e psicanálise. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico. 4a. ed. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.
- CUNHA, M. C. P. O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- _____. Cidadelas da ordem: a doença mental na República. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.
- _____. A desqualificação da família para educar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.
- _____. O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família. Araraquara, 1998. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- DECCA, E. O nascimento das fábricas. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Da palmada à Psicologia Aplicada: a educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1991.
- DONZELOT, J. A polícia das famílias. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, J. 1986.
- ELIAS, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. 2a. ed. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- FAUSTO NETO, A. M. Q. Família operária e reprodução da força de trabalho. Petrópolis: Vozes, 1982.
- FIGUEIREDO, L. C. A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). São Paulo: Educ, Escuta, 1992.
- FINKELSTEIN, B. Incorporando as crianças à História da Educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 183-209, 1992.
- FOUCAULT, M. Doença mental e psicologia. Trad. Lilian Rose Shalders. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GOMES, J. V. Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 48-56, fev. 1988.

- MARX, K. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 2a. ed. Trad. Marco A. Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PESSOTTI, I. A loucura e as épocas. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- POSTER, M. Teoria crítica da família. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- RAGO, M. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil: 1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: _____, VALDEMARIN, V. T., ALMEIDA, J. S. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.