



EDUCAÇÃO E INFORMALIZAÇÃO

Cas Wouters*

As crianças, no interior dos relacionamentos em que crescem, são confrontadas com exigências de autorregulação de acordo com costumes e emoções predominantes em sua época, grupo e sociedade. Tais costumes e emoções desenvolvem os tipos de autorregulação, que estão mais ou menos em sintonia com as normas existentes. No século XX, estas normas sofreram mudanças de forma significativa com uma direção determinada. Crianças, cada vez mais, têm de se adaptar a códigos de comportamento e sentimentos que permitam um leque mais amplo de alternativas de comportamentos e sentimentos socialmente aceitos, fazendo parte de um processo de Informalização. A virada do século XX, os Loucos Anos Vinte e a Revolução Expressiva das décadas de 1960 e 1970 foram períodos de fortes im-

pulsos de Informalização: maneiras cada vez mais descontraídas, sutis e variadas, enquanto mostra de superioridade e inferioridade tornaram-se, cada vez mais, tabus. Aqueles anos foram, também, períodos nos quais as diferenças de poder diminuíram rapidamente. Nesse sentido, condutas expressando grandes diferenças de poder e respeito foram banidas chegando mesmo a provocar indignação moral. O processo de informalização no século XX foi desencadeado por um surto de emancipação coletiva das classes mais baixas da sociedade e por uma emancipação de impulsos e emoções “inferiores” da personalidade. As classes mais baixas passaram a ser representadas nos núcleos de poder das sociedades ocidentais, emoções menos refinadas tornaram-se presentes no centro da personalidade – consciência, en-

* Utrecht University. E-mail: c.wouters@fss.uu.nl

quanto que, antes, tinham sido conscientemente reprimidas por um funcionamento mais ou menos automático da consciência.

Como as crianças crescem e se tornam menos dependentes de seus pais, o equilíbrio de poder entre eles muda no sentido de diminuir as desigualdades. É fato geralmente aceito que tal mudança também ocorreu ao longo das gerações: ao longo do século XX, os pais têm cada vez mais em conta as necessidades e desejos das crianças, e uma mudança na direção de uma maior intimidade e afeto bem como mais prudência e sensibilidade. Relações entre gerações (pais, professores e crianças) tornaram-se mais iguais, mais abertas e mais íntimas, um controle mais afetuoso e cauteloso sobre o desenvolvimento do autocontrole das crianças foi estimulado por uma atitude mais flexível e confiante em relação a sua capacidade de autogoverno ou autorregulação. Apelando mais poderosa e convincentemente para a importância do estabelecimento de valores mais amorosos, intimistas, reflexivos, e relações duradouras, os pais têm instrumentalizado seus filhos com uma maior sensibilidade para a relatividade e as complexidades das relações. Foi uma mudança de ênfase na obediência à autoridade das instituições e dos adultos, imposta pelo castigo corporal, para a ênfase em qualidades ligadas à autorregulação das crianças, sancionada pelo raciocínio e diferenciações no afeto e na tolerância (Alwin, 1988).

Essa ênfase crescente na capacidade de autogoverno ou autocontrole significa uma mudança na balança de controles, de uma ênfase no controle social externo para uma ênfase no autocontrole. Como o nível de autocontrole mutuamente esperado estava crescendo, os representantes de controles sociais externos, como damas de companhia ou professores de dança tornaram-se internalizados. As pessoas tornaram-se cada vez mais obrigadas a se pautar por seus próprios meios, ou seja, elas começaram a confiar mais nos seus, e no autocontrole dos outros. O declínio das regras sociais gerais e formais e o aumento de alternativas comportamentais e emocionais, sinalizando a informalização

dos costumes, não só permitiram, mas também exigiram uma autorregulação mais flexível e reflexiva. Isso provocou o surgimento de normas mais flexíveis para decidir as opções possíveis. Essas diretrizes passariam a ser utilizados de acordo com os sentimentos, com a valorização do relacionamento e da situação: de uma valorização das formalidades sociais fixas ou códigos externos e regulamentos, para uma ênfase no uso de uma sintonia fina fundada no individual e no relacional de acordo com dados internos e relacionais, entre os quais o compartilhamento de emoções é crucial.

As normas dos pais e das escolas se sobrepõem; as crianças que não se situam acima das expectativas do seu regime escolar, decepcionam seus pais. Hoje em dia, tanto professores como pais alimentam a expectativa de as crianças se tornarem adultos, seguirem uma profissão gratificante terem uma vida feliz (amor), eles reconhecem que seu regime pedagógico é direcionado para ajudar as crianças a desenvolverem a disciplina necessária e eficiência. Assim, eles expressam um lado da moeda, onde está o desejo de que as crianças não sejam vítimas de degradação social e psíquica. No entanto, eles hesitam em expressar clara e diretamente o último motivo. Ao serem perguntados sobre o motivo de sua decisão de enviar uma criança para uma escola particular cara, os pais holandeses apontam para a falta de autodisciplina de seus filhos, e não mencionam o medo da diminuição de seu *status* por outros motivos relacionados a esta situação (Regt e Weenink, 2003). Assim, eles evitaram manifestar seu temor de perda de poder, *status*, prestígio e valor diante dos filhos.

Esse escapismo é uma expressão recente de uma tendência de longo prazo. No século XX, os motivos relativos a *status* tornaram-se crescentemente camuflados, reprimidos, e negados. Em seu livro sobre *O Processo Civilizador*, Norbert Elias menciona o medo de perder posição social e pessoal, como um dos principais motivos para a transformação do controle social no autocontrole de uma forma mais ou menos automática no

funcionamento da consciência, do autocontrole funcionando como uma “segunda natureza” (Elias, 2000). Uma vez que esses constrangimentos sociais externos foram transformados em autorrestrições corriqueiras da segunda natureza, os constrangimentos sociais, a partir dos quais se originaram e onde se mantêm apoiados, não são mais experimentados ou percebidos como tal, o mesmo vale para o *status* social que foi a força motriz mais poderosa dessa transformação. Isto significa que, a partir de então, o tabu sobre a exibição de *status* relacionado com sentimentos de superioridade e inferioridade é internalizado e não mais vivido como uma restrição social externa, mas como um impulso “natural” interno, embora tenha, de fato, se tornado um contraimpulso emanado da consciência.

Muitas mudanças em sistemas pedagógicos no século XX podem ser ilustradas através de uma reportagem jornalística de 1998 sobre uma escola primária islâmica em Amsterdam. Conforme o relato, a escola nunca permitia que os professores deixassem os alunos sozinhos na sala de aula. As crianças não eram autorizadas a usar mangas curtas ou calças, nem roupa apertada. Oficialmente, o castigo corporal era proibido, mas o que dizer sobre “ter de ficar por uma hora em um canto sobre uma perna?” disse um professor. Segundo outra docente, a gestão escolar não acreditava em qualquer discussão ou consulta, “só em posição de autoridade e intimidação” (NRC Handelsblad, 5 de dezembro de 1998). Aqui, uma supervisão onipresente, austera e controladora de regras autoritárias prevaleceu em relações hierárquicas estritas. Corpos devem ser cobertos, a sua exibição nem mesmo podia ser sugerida. A confiança em códigos internalizados era pequena. Este regime pedagógico estrito foi, natural e intimamente, relacionado com um regime estrito das famílias dessas crianças e ao regime rigoroso no país de origem de seus pais.

Regimes de rigor hierárquico comparável foram utilizados, prevalecendo nos Países Baixos e em todos os outros países do Oci-

dente industrializado. Especialmente a partir da segunda metade do século XIX, os governos dos Estados ocidentais, as famílias e as pessoas ganharam força, resultando em (entre outras coisas) forças policiais de dimensão considerável, poder legalmente definido para os chefes de família, e na formação de uma personalidade autoritária. Este tipo de personalidade é caracterizado por uma “bússola interna”, algo como reflexos e hábitos fixos que funcionam como uma “segunda natureza”. Um monopólio estatal vigoroso e inquestionável do poder sobre os meios de violência e de tributação, correu, assim, paralelamente a uma autoridade paterna igualmente inviolável no seio das famílias, além da prevalência igualmente inquestionável da personalidade individual sobre os impulsos e emoções. O regime pedagógico era “rigoroso mas justo”, e não se esmerava na produção de relações de confiança e intimidades. As crianças que crescem em tais circunstâncias autoritárias normalmente desenvolvem uma consciência autoritária, com uma forte inclinação para a ordem e a regularidade, limpeza e asseio. A vida virtuosa começava, por assim dizer, com uma linha reta repartindo o cabelo. A negligência nesses aspectos mencionados evidenciava inclinação para a dissolução, sem controle rigoroso, a “primeira natureza” poderia correr solta.

Ao longo do século XX, este tipo de regime pedagógico autoritário foi contestado, e os jovens cada vez mais conseguiam escapar das asas dos pais e seus representantes. Um jorro mais radical nesse sentido ocorreu nas décadas de 1960 e 1970. Nessa época, as relações entre os membros da família rapidamente perderam rigidez e distanciamento hierárquico, uma vez que ficaram em sintonia com uma forma mais flexível e variada de tráfico social. Propostas pedagógicas irrefletidas ou de aplicação impositiva foram substituídas por formas pedagógicas “feitas sob medida”. Os casais tiveram menos filhos, e aqueles que vinham eram em sua maior parte, conscientemente desejados. Investimentos afetivos pelos pais em seus filhos vieram juntamente, trazendo, assim, os laços familiares para ní-

veis mais elevados de calor, confiança mútua, intimidade e intensidade. Experiências sociais permitiram às crianças um espectro mais amplo para viver em conformidade com os impulsos emocionais e libidinais do momento – tratados como seres humanos iguais. Os impulsos foram fortemente acelerados nas décadas de 1960 e 1970. Na verdade, essa tendência nas relações entre pais e filhos pode ser percebida a partir das últimas décadas do século XIX. Neste curso, os extremos do que se denominavam normas autoritárias de educação, e o que era negligência ou *laissez faire*, diminuíram.

Simultaneamente, com base na montagem de investimentos afetivos, cada vez mais os grandes grupos tenderam a um padrão que veio a ser conhecido como “disciplina orientada pelo amor” (Bronfenbrenner, 1958; Klein 1965). Imposições às crianças e dirigir-se a elas com as decisões estabelecidas, passaram a ser vistas como atitudes claramente prejudiciais. A aceitação da autoridade ansiosa – “você obedece porque eu falo” – passou a ser percebida como um sintoma de submissão cega, afastando as crianças dos seus próprios sentimentos. Em um regime mais igualitário e afetivo, os pais (e outros) recorreram mais forte e convincentemente ao afeto e à reflexão, portanto, ensinando os filhos a guiarem-se mais de acordo com sua própria consciência e reflexos do que simplesmente obedecer a condicionalismos externos dos adultos. O novo ideal na criação dos filhos é adequadamente resumido no diálogo: “Mesmo quando estávamos com raiva, nunca punimos você. Sua raiva era castigo suficiente”. (GOUDSBLOM, 1998, p. 84).

Essas mudanças nos controles familiares ocorreram em paralelo com as mudanças nos controles de autoridade e de personalidade. Em cada um desses três regimes, as relações passaram a ser mais iguais, abertas, fluidas e flexíveis. No nível da personalidade, uma “segunda natureza”, do tipo consciência autoritária, abriu caminho para uma consciência sintonizada com relações mais iguais, fluidas e flexíveis. Essa sintonia não gera automaticamente uma consci-

ência mais fraca, ao contrário, pois os pais que nunca punem, cuja raiva é castigo suficiente, não perdem automaticamente poder sobre os seus filhos em comparação com pais mais autoritários.

Ao mesmo tempo, o conjunto das autoridades políticas, administrativas e comerciais se abriu para os contatos tornando-os mais leves, assim como as relações entre essas autoridades e os seus seguidores ou subordinados tornaram-se menos hierárquicas e mais abertas. Esta evolução não teria sido possível sem uma integração abrangente de todas as classes sociais, inclusive as camadas mais baixas da sociedade. Embora este processo de integração tenha sido paralisado desde o final da década de 1990 por uma onda de xenofobia, especialmente em pequenos países europeus, como Áustria, Holanda e Bélgica, estas relações mais iguais e abertas nos domínios político e econômico foram estendidas para os domínios da educação, da formação e da personalidade, permitindo crescentemente normas mais abertas e menos formais.

Ao crescerem, as crianças estão em primeiro lugar, preocupadas principalmente com seus próprios sentimentos e impulsos. Só aos poucos elas internalizam as diretrizes e proibições dos pais e de outras pessoas das quais são dependentes. Neste processo, o medo da punição é transformado em um medo de sentir vergonha, um medo da vergonha que, depois das transgressões, pode se manifestar como um sentimento de culpa. O medo da vergonha, de uma consciência gentil se manifesta de forma bastante autoritária: por um momento, as crianças vivem sob as regras recém-aprendidas de uma maneira bastante rígida. Só depois de conseguir manter o mais completo controle destas regras, num momento em que elas também são mais capazes de respeitar os sentimentos e as experiências dos outros, aprendem a aplicar as regras de forma mais flexível. Nas sociedades relativamente complexas do Ocidente moderno, elas aprendem isso a partir dos 11 ou 12 anos.

Uma sequência similar, “aprender a controlar”, precedendo a possibilidade de ‘des-

controle controlado', pode ser observada, nas últimas décadas, nos processos de alcance social e psíquico mais amplo. A transformação de processos mais formais para mais informais e flexíveis, dependem de um nível relativamente elevado de integração de todas as classes sociais nos estados de bem-estar. Desta maneira, nas décadas de 1950 e 1960, o nível de autorregulações mutuamente esperado desenvolveu-se bastante, permitindo normas mais abertas e fluidas às famílias e às pessoas – um descontrole controlado. As formas dominantes de autorregulação adquiriram uma força e uma aplicação que, aparentemente, levou as pessoas a reconhecerem emoções e impulsos “perigosos” em si e próprios de uma para as outras, sem sentirem o medo de perder o controle e de ter de ceder a ele. Só quando o nível de autorrestrições mutuamente esperado atingiu este patamar, fazer experimentos com afrouxamento de controles lhes deu a possibilidade de serem bem-sucedidos. Caso contrário, o “descontrole dos controles emocionais” não é suficientemente “controlado” tornando-se, então, muito arriscado.

Como a maioria dos códigos sociais tornou-se mais flexível e diferenciado, os comportamentos e a regulação das emoções tornaram-se o critério mais decisivo para o *status* ou a reputação. As pessoas têm se esforçado para se tornarem mais conscientes das opções sociais e individuais e das restrições, e isto gerou uma grande demanda pelo autoconhecimento e o conhecimento do social. O mesmo se aplica à capacidade de empatia e de assumir papéis de outros. Respeito e comportamento respeitável tornaram-se mais dependentes de autorregulação, especialmente em se tratando do funcionamento dos controles sociais internos. Assim, as pressões do controle social em cada indivíduo têm se intensificado, o que significa que o fulcro do equilíbrio da balança entre controles sociais externos e internos moveu-se na direção deste último. Neste sentido, os autocontroles são cada vez mais o foco e o *locus* do controle social externo.

Numa palestra em 1970, Norbert Elias utilizou a expressão “descontrole controlado

dos controles emocionais”. Várias experiências que propiciaram às crianças um leque mais amplo para viver de acordo com seus impulsos emocionais e libidinosos de momento tendem para tal “descontrole controlado”. Eles são parte de um processo mais amplo nos quais as pessoas estão se tornando conscientes de sentimentos mais profundos e aprendendo a superar os medos escondidos, um prerrequisito para uma “emancipação das emoções” – uma representação dessas camadas mais profundas no centro da personalidade ou da consciência. Pessoas tomam-se cada vez mais conscientes de emoções que, como regra, no passado, foram ignoradas, ou escondidas, por medo dos pais ou de outras pessoas de quem eram dependentes.

Como regra geral, os pais, em sua maioria, que participaram das experiências sociais da educação dos filhos em um regime afetivamente mais caloroso, sendo os pais mais tolerantes com anseios “animalic” ou primários e impulsos próprios, foram eles próprios criados em regimes mais rígidos e severos. Em grande medida, aprenderam a controlar mais fortemente suas próprias necessidades primárias e impulsos através do funcionamento automático dos contraimpulsos provenientes de uma consciência bastante rigorosa. Este tipo de segunda natureza da personalidade resultou em processos humilhantes que lhes alimentaram o medo-vergonha de serem incapazes de reprimir afetos em conformidade com as regras vigentes em relação aos costumes e emoções. Este medo-vergonha refere-se a preocupações relativas à degradação social, perda de respeito e autorrespeito, com a completa expulsão social e, no extremo, perda de todo o significado da vida. Para evitar essas sanções, a maioria das pessoas, e pais daquela geração, desenvolveu o hábito de evitar certas partes de si mesmos. Elas desenvolveram contraimpulsos que tiravam a carga de afetos potencialmente conectados e, ao mesmo tempo, as impediam de se tornarem conscientes. Assim, o medo dos outros foi transformado em medo de partes de

si mesmo. O que se manteve nas masmorras da sua vida interior, poderia surgir repentinamente, por isso elas temiam ser tentadas. Desta forma, a participação nestas experiências sociais, como é o caso dos processos informalizadores em geral, envolveram viagens de descoberta em um passado mais próximo ou mais distante, em busca das razões e das formas pelas quais os impulsos e as emoções foram conduzidos por diferentes caminhos.

Foi, principalmente, uma geração intermediária que participou das experiências desse tipo. Para seus filhos, os resultados dessas mudanças já foram percebidos como “procedimento normal”. Parte das normas referentes aos costumes e emoções surgiu dessas experiências. Mas os pais tiveram de enfrentar e aprender a controlar os perigos que eles experimentaram durante o acirramento de tais sentimentos, como raiva violenta, angústia, luxúria, ganância ou desejo de glorificação. Ao fazer isso, eles temiam a confusão, perda de controle e ultrapassar as fronteiras da decência. É o “medo de cair” (Wouters, 2004; 2007). Esse medo pelo risco de perder o autocontrole é também demonstrado em provérbios, como “não confiar no gato para guardar o creme”, mas também por pessoas que sofrem de medo de altura: o medo da queda pode se tornar tão insuportável que eles pulam, apenas para escapar deste medo. No processo de enfrentar e superar esses medos e perigos, as gerações subsequentes trouxeram para a superfície da consciência as mais profundas e escondidas emoções e motivações, junto com os temores ligados a elas, e o aprendizado para controlar esses sentimentos, de tal maneira que eles tornaram-se cada vez mais capazes tanto de expressá-las verbalmente quanto de agir sobre elas no tempo e local apropriados, dependendo de variáveis tais como clima, situação e relação. No conjunto, portanto, o processo de Informalização tem sido acompanhado pelo aumento do nível de conhecimento social e psíquico: as pessoas passaram a conhecer mais sobre si e os outros, sobre seus relacionamentos

e interdependências, e sobre a variedade de costumes e estilos de vida.

Tudo isso ajuda a compreender as mudanças ocorridas nas práticas e ideais no crescimento da educação das crianças. Na velha e na nova classe média, pais que aprenderam a se comportar de maneira um pouco reservada, com modos inibidos e de forma indireta, para esconder seus “sentimentos mais profundos por trás da observância restrita das formas convencionais” (GOUDSBLOM, 1968, p.30), tornaram-se encantados e fascinados pelo comportamento mais imediato, espontâneo, simples e direto das crianças. Esta capacidade de atuação do (mais) “natural” funcionou como um catalisador para a emancipação das emoções. Nessa tendência, as exigências sobre a autorregulação não só dos pais, mas também dos professores aumentaram de forma significativa. A classificação dos alunos também se tornou mais difícil, porque acentua a hierarquia e a seleção.

A tentativa de educar os filhos impôs maneiras parentais afetivamente mais calorosas, mais tolerantes com os seus principais anseios e impulsos; significa, também, que os pais passavam a esperar mais gratificação emocional da vida familiar. Ao longo do século, principalmente a partir da década de 1950, o vínculo que tornaria casais em pais desenvolveu-se no sentido de uma maior igualdade, confiança mútua, e calor emocional. E nas décadas de 1960 e 1970, dentro das fronteiras da vida familiar e de forma um pouco mais limitada, também nas escolas, os ideais de relacionamentos mais próximos se alargam e intensificam. Quanto mais esses ideais se propagavam, mais rapidamente podia ser exercida a autoridade – no sentido de emitir ordens ou esperar um tratamento especial em razão de alguma reivindicação de superioridade – experimentada ou imposta como uma humilhação desnecessária. E “quebrar a vontade” de um aluno ou um paciente passou de um conselho pedagógico a um fantasma (Israëls, 1989; Rutschky, 1977). Cada vez mais as formas tradicionais de ‘levar no cortado’ ou ‘jogar o

jogo da autoridade' tornaram-se ridículas e, nesta medida, contraproducentes. O crescimento do desejo por laços mais estreitos e emocionalmente mais satisfatórios gerou um aumento da sensibilidade para demonstrar comportamentos, qualidades pessoais, mérito e respeito, ou ainda eles revelam "restos do poder e das aspirações de *status* dos grupos estabelecidos, e sem outra função que a de reforçar as mudanças de poder e de seu *status* de superioridade" (ELIAS, 2000, p. 446).

Nas últimas décadas, os extremos de um regime pedagógico autoritário e livre ou um *laissez-faire* têm desaparecido significativamente, enquanto as demandas por compromisso e disciplina têm sido elevadas. A ilustração gráfica desta tendência aponta para mudanças no mobiliário e na programação

escolar. Hoje em dia, o mobiliário escolar, que costumava ser fixado no chão tornou-se móvel, às crianças que costumavam ter posições fixas é permitido mais liberdade de ação, enquanto que os horários fixos tornaram-se mais variados em sintonia fina com o nível educacional de cada criança. No conjunto e significativamente, não obstante, as crianças passam muito mais tempo na escola. Transições semelhantes ocorreram em todos os grupos, em todas as sociedades ocidentais, todos os sistemas de organizações e de costumes e emoções mudaram suas posturas, fixas e rígidas, para outras mais soltas, variadas, fluentes e flexíveis. Alternativas comportamentais e emocionais socialmente aceitas aumentaram, enquanto as pressões da competição e cooperação se intensificaram no todo.

Referências bibliográficas

- ALWIN, Duane F. *From obedience to autonomy: change in traits desired in children, 1924-1978*. "Public Opinion Quarterly", 52/1, pp. 33-52, 1988.
- BRONFENBRENNER, U. "Socialization and social class through time and space". In: MACCOBY, E., NEWCOMB, T.M. e HARTLEY, EC (eds), *Readings in Social Psychology*. Nova York: Holt, p. 400-425, 1958.
- ELIAS, Norbert e Eric DUNNING. "Leisure in the Sparetime spectrum". In: R. Albonice K. Pfister-Binz, *Sociology of Sport*. 34.-Basel: Birkhäuser, pp. 27-34, 1971.
- ELIAS, Norbert. *The civilising process*. Sociogenetic and psychogenetic investigations. Cambridge, MA: Blackwell. 2000.
- GOUDSBLOM, Johan. *Dutch society*. New York: Random House. 1968.
- _____. *Reserves*. Meulenhoff: Amsterdam. 1998.
- ISRAËLS, Han. *Schreber, vader en zoon*. Groningen: Historische Uitgeverij, 1989.
- REGT, de Ali e Don WEENINK. *Investeren in je kinderen*. Over de keuze onderwijs voor particulier in Nederland. Amsterdam: Boom, 2003.
- RUTSCHKY, Katharine (red.). *Schwarze pedagogik, quellen zur naturgeschichte der bürgerlichen erziehung*. Berlin: Ullstein, 1977.
- WOUTERS, Cas. "Is het civilisatieproces van richting veranderd?" In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. 3/3, pp. 336-360, 1976.
- _____. "Informalization and civilizing process". In: P. GLEICHMANN, J. GOUDSBLOM e H. KORTE (eds). *Human figuration*. Essays for Norbert Elias. Amsterdam: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, pp. 437-454, 1977.
- _____. *Sex and manners: female emancipation in the west 1890-2000*. London: Sage, 2004.
- _____. *Informalization: manners e emotions since 1890*. London: Sage, 2007.

Educação e
informalização

Cas Wouters