



Haveria uma antropologia infantil na modernidade?

Would have an infantile anthropology in modernity?

José Carlos Souza Araujo

Universidade de Brasília

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Buscando situar uma conceituação de Modernidade, que se expressa paulatinamente a partir do século XIII, a criança e a infância são situadas como um fenômeno central na constituição da cultura ocidental a partir de então. O objeto deste trabalho é configurar alguns marcos filosóficos em torno da criança a partir do século XVI, representados pelas concepções de Martinho Lutero, Erasmo de Roterdão, Juan Luis Vives, Michel de Montaigne, John Locke, João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich W. A. Froebel, Johann Friedrich Herbart, William James, John Dewey e Antonio Gramsci. Evidentemente, tais pensadores revelam posições múltiplas, por vezes antagônicas, expressas através de antropologias assentadas no inatismo, no naturalismo, no deísmo, no empirismo, no cristianismo, no racionalismo, no idealismo, no materialismo histórico, entre outras. Entretanto, a criança é sempre situada em tais posicionamentos como um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua formação.

Palavras-chave: Infância. Criança. Modernidade. Pedagogia. Antropologia infantil.

Abstract

Trying to specify a conception of Modernity, that expresses itself gradually from the 13th Century, the child and the childhood are situated as a central phenomenon in the occidental culture since then. The aim of this text is to configure some philosophical marks about the 16th Century child, represented by the conceptions of Lutero, Erasmo de Roterdão, Juan Luis Vives, Michel de Montaigne, John Locke, João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich W. A. Froebel, Johann Friedrich Herbart, John Dewey e Antonio Gramsci. Obviously, those theorists reveal multiple positions, not rarely with antagonisms expressed by anthropologies based on innate, naturalist, deist, empiricist, christian, rationalist, idealist or historical materialistic ideas, among others. Nevertheless, the child is always situated in those positions as a project inherent to culture. So, pedagogy and education constitute elements for their formation.

Keywords: Child. Modernity. Pedagogy. Infantile Anthropology.



A questão enunciada pelo título implica esclarecimentos iniciais, particularmente sobre a infância considerada filosoficamente. A criança ou a infância não representam adultos em miniatura, como acertadamente advoga o discurso presente no decorrer da Modernidade (esse termo será esclarecido posteriormente). Todavia, a infância ou a criança não revelam, na aparência, vínculos à adultícia, a não ser por semelhança. A infância é uma fase prévia à adultícia, depois de passar pela adolescência e pela juventude, fases intermediárias. Além disso, a infância ou a criança revelam aproximações com as faculdades cognitivas do adulto – tais como, a razão, a memória, a intuição, a imaginação –, uma vez que se trata de construí-las pela educação, mas não as possui; é tão só paulatinamente que a criança estará desenvolvendo-as, além também das potencialidades biológicas.

E tal desenvolvimento paulatino faz-se pela educação – mesmo antes da escola ou também sem ela – como uma prática social inerente ao processo e à produção da existência, da qual a infância constitui-se como primeira etapa. Por isso, a indagação – *haveria uma antropologia infantil na Modernidade?* – sugere um paradoxo: se o termo *antropologia* implica etimologicamente *discurso* sobre o *homem*, uma antropologia infantil implica, na mesma direção, um discurso sobre a infância (fase da existência humana) ou sobre a criança (um indivíduo humano).

Por conseguinte, seriam eles diversos os discursos sobre o homem e sobre a infância? Primeiramente, não se pode desconhecer as relações multidisciplinares que implicam a explicação e a compreensão da criança: de um lado, a filosofia – em especial, a antropologia, a teoria do conhecimento, a ética etc. – e, de outro, as ciências (como exemplos: Biologia, Psicologia, Sociologia – essas se constituíram no tripé da Pedagogia Científica desde o final do século XIX – História, Geografia, Pedagogia etc.).

Em suma, a Antropologia filosófica cuida da interrogação: o que é o homem? Mas, o que é a criança? Tornar-se-á adulta, mas não o é. Haveria especificidades antropológicas no período infantil? Como ponto de partida para a resposta: o desenvolvimento científico das Ciências Humanas, particularmente desde a segunda metade do século XIX, mas também, em especial, da Biologia, desde a segunda metade do século XVIII, não pode ser desconsiderado. Isso porque uma Antropologia Filosófica exige, na visão de Lima Vaz, atenção para algumas tarefas. Dentre elas:



Uma justificação *crítica* [de uma ideia de homem] de sorte a que possa apresentar-se como fundamento da unidade dos múltiplos aspectos do fenômeno humano implicados na variedade das experiências com que o homem se exprime a si mesmo, e investigados pelas ciências do homem. (VAZ, 1991, p. 11).

Tal orientação coloca em interlocução a filosofia e as ciências. Nessa direção, o mesmo filósofo denomina os conhecimentos hoje acumulados como “[...] *pólos epistemológicos* ou centros de referência privilegiados segundo os quais se organiza a compreensão do homem ou se formam ‘imagens de homem’ e que acentuam os aspectos da realidade humana investigados por esse ou aquele grupo de ciências.” Propõe, em seguida, três *pólos epistemológicos*: “[...] a) *pólo das formas simbólicas*: situado no horizonte das ciências da cultura; b) *pólo do sujeito*: situado no horizonte das ciências do indivíduo e do seu agir individual, social e histórico; c) *pólo da natureza*: situado no horizonte das ciências naturais do homem.” (VAZ, 1991, p. 12).

Em outras palavras, trata-se, segundo ele, de compreender, articuladamente, os três polos de referência visando a uma antropologia bem fundada – a *cultura*, o *sujeito* e a *natureza* – sem reduzir o fenômeno humano a um deles, sem justapor um polo ao outro, mas integrando-os dialeticamente.

Explicar de uma outra forma, e associadamente à compreensão da criança e da infância, implica três indagações correlatas:

- *Com relação à cultura*: é possível compreender a infância e a criança somente a partir dos símbolos criados pela cultura? A criança é resultado somente dos símbolos que circulam no seio de sua cultura? Sua aprendizagem significa a aprendizagem de tais símbolos culturais?
- *Com relação ao sujeito*: a criança é um ser histórico, estrutura-se em torno de uma historicidade experimentada enquanto sujeito que tem uma intencionalidade, mas situada em relações com a totalidade social?
- *Com relação à natureza*: é possível explicar a criança e a infância, como fase da existência humana, apenas como seres biológicos, associados a uma perspectiva apenas naturalista?



Observe-se que estão em jogo controvérsias clássicas sobre o homem, mas também sobre a criança, como indivíduo humano, bem como sobre a infância, como uma fase da existência humana. Tais controvérsias explicitam-se pelo culturalismo (que enfatiza a determinação cultural), pelo naturalismo (que enfatiza a determinação natural), bem como pelo idealismo (se se considera o sujeito humano enquanto redutível à subjetividade, desligada dos projetos históricos ou da natureza).

O objeto deste artigo trará explicitações, mesmo que implicitamente, a tais questões. As várias concepções de infância e de criança, que se esboçaram no período da Modernidade, deixam entrever reducionismos assentados na cultura, no naturalismo e mesmo no idealismo. Porém, não significa dizer que tais reducionismos deixaram de produzir projetos educativos e pedagógicos em torno da criança e da infância. O mesmo vale em relação às justaposições e aos idealismos em torno da mesma temática.

Com base em tais referências a um discurso sobre o homem, põe-se Lima Vaz (1991), um filósofo brasileiro, a sistematizar, do seu ponto de vista, primeiramente a) as estruturas fundamentais do ser humano: *corporalidade*, *psiquismo* e o *espírito*; b) quanto às relações fundamentais do ser humano, elege a *objetividade*, a *intersubjetividade* e a *transcendência*; c) em termos de unidade fundamental do ser humano, opta pelas categorias *pessoa* e *realização*.

Sem perder de vista as especificidades relativas à possibilidade de uma antropologia infantil, cabe ao leitor avaliar, pelos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer deste referido *paradoxo*, o qual em sentido etimológico implica dois termos de origem grega: *pará* (contra) + *dóksa* (opinião, julgamento; crença). Seria contrário ao julgamento afirmar-se uma antropologia infantil, compreendida como o ser do homem em processo de construção, em vista de sua corporalidade, de seu psiquismo, de sua intersubjetividade, de sua realização, de sua autonomização, de sua liberdade, de sua historicidade etc?

Como situar o Brasil no âmbito da Modernidade?

Problematizar e investigar a respeito das concepções de criança e de infância no Brasil promove a busca pelas raízes europeias de nossa cultura. E basicamente porque a cultura brasileira veio se nutrindo pelo diálogo com o movimento histórico europeu, ao qual está umbilicalmente ligado, apesar da



influência paulatinamente crescente dos Estados Unidos nos últimos 100 anos ou pouco mais, como poderá exemplificar as concepções de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) a respeito da própria criança, bem como da infância.

Nesse sentido, é cabível tratar, de modo geral, da concepção sobre a infância e sobre a criança no período da Modernidade, visto que o Brasil teve surgimento ocidental, bem como se formou no andamento desta; além disso, a veiculação das concepções-objeto dessa reflexão não estão desarticuladas ou desligadas dessa interlocução com o mundo ocidental europeu, nem mesmo a orientação pragmatista desenvolvida expressamente em William James e em John Dewey.

Inclusive as concepções fundadas no senso comum que circulam entre nós sobre a criança guardam relações com algumas matrizes presentes no pensamento europeu durante o período escolhido. Exemplificando: quando se afirma que *é em menino que se torce o pepino*, ou de *que pau que nasce torto, morre torto*, pode-se associar que tais provérbios guardam relação com a posição de Immanuel Kant (1724-1804) (1986, p. 16), filósofo alemão do século XVIII, expressa em uma de suas obras: “[...] de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto.”

78

Ou quando se busca afirmar que a criança nasce corrompida – dada a herança do pecado original de Adão e Eva –, lembra a concepção comumente ouvida, mas também sustentada, de que *a criança tem uma natureza ruim*. Ou um outro provérbio – *o cipó deve ser torcido enquanto é novo, depois de velho se quebra* – lembra a posição de Erasmo de Roterdão (1469-1536), que concebe a infância como algo a ser moldado, aconselhando que, no período infantil, de um modo metafórico, se deve manusear “[...] a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas.” (ERASMO, 1996, p. 17).

Numa outra concepção popular de criança, oposta a essa, e que também circula na cultura brasileira, há uma ideia de que ela é inocente, é pura. Dessa posição, deriva a necessidade de que se respeite a criança, de que ela usufrua o período da infância, porque é um só e único na vida. Tal concepção pode ser associada à afirmação de Rousseau (1712-1778) (1995) – filósofo suíço que viveu no século XVIII – de que a criança nasce boa, não



precisa ser moldada por nenhum hábito, porque ela tem uma natureza boa. Provavelmente, a afirmação de que a criança é inocente guarda relação com tal posição.

Dadas essas aproximações entre pensadores eruditos e pensadores populares a respeito das concepções de infância e de criança, e sua condizente educação, observa-se, como defende Gramsci (1891-1937) que “[...] todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1982, p. 7). Assim sendo, embora essa reflexão fuja da temática sobre a infância e a criança no Brasil, acredita-se que não há um distanciamento da cultura europeia, quando se propõe a abordar a respeito das concepções de infância e de criança no período da Modernidade.

O que é Modernidade?

Primeiramente, é necessário explicitar o conceito de Modernidade. Começando pelo adjetivo: o que é ser moderno? Moderno significa novo, atual, oposto a antigo, a medieval, a obsoleto. Inclusive em linguagem cotidiana, qualifica-se um dado vestuário ou uma dada música, ou mesmo uma dada pessoa como moderna ou antiga, atualizada ou medieval, ultrapassada ou não.

Etimologicamente, *moderno* vem da palavra latina *modus, i*, e significa *medida*. “Modo significa inicialmente ‘na medida certa, não mais’; ‘somente até essa medida’. Aplicado ao tempo, significa ‘neste instante, não mais’; ‘agora mesmo’; ‘agora’. (CÍCERO, 2009, p. 41). E para Houaiss (2001) “[...] do sentido de ‘medida’, *modus* passou ao de ‘limite’, e também ao de ‘maneira de (se) conduzir ou de (se) dirigir’ e, por generalização, ao de ‘maneira, modo de fazer’ [...].” Para Cícero,

Moderno é, portanto, o que se refere a agora, o que pertence a agora, o que possa chamar de ‘agoral’, segundo o modelo da palavra ‘horal’, que quer dizer ‘relativo a hora’. Essa construção me parece bastante adequada, uma vez que ‘agora’ vem da expressão latina ‘hac hora’, cujo primeiro significado é [...] ‘neste instante’.

[...]



Dado que 'moderno', como 'agoral', qualifica aquilo que se refere a agora, e agora é o instante em que eu – seja lá quem eu for – me encontro, então 'moderno' qualifica aquilo que se refere ao instante em que eu – seja lá quem eu for – me encontro. (CÍCERO, 2009, p. 42).

Através desse encaminhamento etimológico, o que se qualifica como moderno, desde o período da Modernidade, o foi em vista do caráter que, à época, denominada por 'moderna' passou a significar. Ou seja, o que foi afirmado como moderno passou a ter uma significação epocal, para aqueles que viviam desde esses tempos. É pela disputa e pela busca de superação do antigo que o moderno veio a se firmar como uma ideia e como uma aspiração.

Até a emergência do período renascentista, a partir de 1300, a história era comumente dividida em seis idades – referidas aos seis dias da criação – ou em quatro monarquias. (cf. Bíblia. Livro de Daniel, capítulo 2, versículo 40). No início do Renascimento, a história era compreendida por *tempos antigos* e *idade das trevas*. Foi Filippo Villani quem comentou em um tratado, de 1382, a respeito da Antiguidade e do tempo presente, referindo-se, também, ao tempo médio. No início do século XV, afirmou Flávio Biondo que a história viera da idade das trevas para um período em que renasciam os tempos clássicos. No final do século XVII, um alemão, Christoph Cellarius, publicou *História Universal Dividida em Antiga, Medieval e Novo Período*. Aqui nasce a periodização tripartite.

Nesse sentido, a Modernidade passou a ser pensada nos idos do início do Renascimento, uma nova forma de consciência do homem sobre a sua humanidade e sobre a história humana:

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova forma de pensar foram lançadas pelo humanismo/renascentismo [...]. (GOERGEN, 2001, p. 11).

A reflexão de Lima Vaz também elucida a questão: depois de afirmar que a elaboração da concepção moderna de homem emerge no século XIII,



para se configurar quase completa no século XV, sustenta que a antropologia da Renascença é de ruptura:

[...] as concepções do homem [...] tornam-se também mais complexas e passam a enfrentar o difícil problema da chamada 'pluralidade antropológica', quando a unidade cultural (como na Grécia) ou religiosa (como na Idade Média) da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade das culturas e dos tipos humanos e pelo próprio avançar das ciências do homem que submetem o seu objeto a uma análise minuciosa e, aparentemente, desagregadora da sua unidade. (VAZ, 1991, p. 77).

Associada a tais conceituações, a periodização, presente no estudo da História, traduz essa divisão: tem-se a História Antiga, a Medieval, a Moderna e a Contemporânea. Segundo essa divisão, a História Moderna iniciou-se em 1453. Mas tal data não corresponde ao processo cultural denominado por Modernidade, como será abordado adiante, pois é possível situá-la a partir do século XIII. (VAZ, 1991; GOERGEN, 2001; KUMAR, 1997).

Na verdade, a Modernidade é um processo que veio, mas que ainda vem se desenvolvendo, apesar da afirmação de que se vive numa nova era, a pós-Modernidade. Essa é a posição de Lyotard (1986, p. 16) em uma obra de 1979, inaugural a respeito da discussão sobre tal temática no campo das Ciências Sociais. Afirmava ele o seguinte: “[...] considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe [...].” Ou seja, a Modernidade teria estruturado em seu processo um conjunto de metarrelatos, que viriam a ser colocados sob suspeita pela pós-Modernidade.

Como se situou anteriormente, a Modernidade é uma realização que tem seu início desde os finais do período medieval. É no final desse que se inicia o Renascimento: estão renascendo – ou seja, estão sendo retomados os ideais postos pela cultura grega e romana. Nesse aspecto, o homem adquire centralidade, sua valorização é posta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana.

É nesse período do Renascimento – ocupando o tempo entre os séculos XIV e XVI – que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, pelo menos, na direção das realizações das diversas áreas científicas e da



filosofia, valorizando-se sua liberdade de investigação e de expressão no campo científico, filosófico, musical, político, além da pintura, da literatura, da economia.

Situada dessa forma, a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, as quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história; a Modernidade seria, então, um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo. Situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo não somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Assim sendo, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade.

Dessa concepção, deriva a centralidade da criança e da infância no período da Modernidade. Cabia, então, investir na infância e na criança, em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido então que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, no sentido de que essa seria viabilizada pela formação humana, e a criança seria o alvo de tal construção.

82

Certamente, a criança como indivíduo sempre percorreu a história do homem, bem como a defesa de que sua educação é central na configuração da sociabilidade humana. Buscando vestígios seminais na reflexão filosófico-educacional, encontra-se em *Leis* de Platão a seguinte afirmação sobre a educação da criança, mas associada à lei e à experiência de cidadãos mais velhos e virtuosos.

[...] a educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa e, como tal, proclamada de comum acordo pelo saber de experiência feito, dos mais velhos e virtuosos cidadãos. E para que a alma da criança não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda, mas se alegre ou entristeça de acordo com os princípios válidos para os velhos [...]. (PLATÃO, 1980, p. 59).

Entretanto, a ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das possibilidades do ser humano, sendo que essas são inerentes à criança e à infância, os saberes que vieram e vêm se estruturando sobre a sua individualidade, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de



desenvolver as suas potencialidades tendo em vista que o seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade, bem como traduzem as realizações e as promessas em torno da infância.

Nesse sentido, no âmbito do projeto de construção do homem, idealizado e perseguido no decorrer da Modernidade, a criança e a infância constituem o caminho por onde passa, necessariamente, tal construção. É por isso que está se afirmando que a Modernidade se apresentou, em sua gênese e em seu processo de disseminação, como um projeto que ainda hoje seduz, encanta e se renova, apesar das críticas de teor pós-moderno ao afirmarem desconfiança ou mesmo a morte da referida Modernidade, ou seja: de um lado, esta teria fracassado e, num outro extremo, estaria sob suspeita.

Retomando, o período do Renascimento, portanto, revela que está renascendo a possibilidade de o homem buscar, em sua existência, explicações sobre ela; buscar, na história humana, explicações sobre a história humana; buscar, na sociedade, explicações sobre essa mesma sociedade; buscar, na educação, a possibilidade de construção do próprio homem. Daí, então o investimento no período da infância. Na verdade, as respostas a tais buscas são diversas no período da Modernidade.

Trata-se em síntese, de um movimento que se expressa em inúmeros campos, tendo, como propósito, explicar a existência humana pelo existir, e tornando secundários os fundamentos que expliquem a existência humana como um projeto divino. Neste, se o homem deriva de Deus, aí está o sentido da vida humana: o ser humano tem uma origem divina e um destino transcendente à existência, depois de passar pela própria existência.

Portanto, desde o período do Renascimento nascem e se desenvolvem outras formas de explicação, outras maneiras de se buscar explicações para a vida humana, para a existência, para a educação. Então, é aí que a criança e a infância se tornam centrais, visto que essa fase da vida é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, formado e educado. Veja-se, então, que falar de criança e de infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la, compreendê-la.



De maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de educação, no período da Modernidade, estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência como criança. Como materialização de tal preocupação, é, no período da Modernidade, que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente na Idade Média as universidades.

No século XVI, começa a emergir o que se conhece hoje por ensino médio. No século XIX, o ensino primário – hoje situado no Brasil, como parte da educação fundamental – bem como a educação pré-escolar. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão de que a construção da escolarização começou pelo jovem na Idade Média para atingir a criança oito séculos depois através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX.

Portanto, a escolarização é um fenômeno moderno, é algo novo. Aquela maneira antiga de se realizar a educação se diferencia desta que se apresenta como moderna. Nesse sentido, a Modernidade é um processo que nasce em ambiente ocidental e europeu, anteriormente à descoberta do Brasil em 1500. Dessa forma, ela já estava em andamento quando o Brasil – uma terra habitada por indígenas – foi descoberto pelos portugueses, e visitado e cobiçado por outros povos também europeus, como franceses, holandeses, espanhóis etc.

Uma ressalva: este estudo não visa abordar como a Modernidade foi sendo apropriada e disseminada no Brasil. Seria necessária uma outra abordagem sobre a inserção do Brasil na Modernidade, ou melhor, como o Brasil veio se apropriando e se reapropriando de tal Modernidade, e como ela foi-se disseminando pelo espaçoso território brasileiro.

Mas, somente para deixar uma referência, no Brasil há ressonâncias concretas em torno do movimento da Modernidade europeia, seja no período colonial, com a permanência dos jesuítas até 1759, quando a Ordem é expulsa do solo brasileiro e, posteriormente, supressa; através do movimento iluminista europeu expresso, por exemplo, pelas reformas do Marquês de Pombal; através da vontade política, mas não realizada, de disseminar o ensino primário no período imperial; pela penetração das ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de Friedrich W. A. Froebel (1782-1852), representantes significativos da Pedagogia Moderna europeia; pela disseminação das ideias



de progresso no final do século XIX, progresso esse que seria buscado, também, pelas realizações em torno da educação escolar; pela disseminação do método intuitivo na educação escolar, a partir da década de 1870, que elegia a intuição como a faculdade que promoveria melhor o ensino, e impulsionaria a aprendizagem das camadas sociais menos afeitas à escola.

Esse é o tempo da ampliação do ensino primário, que vai se estruturar a partir dos finais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, através dos grupos escolares, uma realização tipicamente republicana. É o tempo da disseminação do movimento escolanovista entre nós, concretamente a partir da década de 1920. É o tempo do confronto da pedagogia moderna com a pedagogia tradicional, até então dominante. Observe-se, pois, que a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade europeia, com descompassos, mas se inserindo e participando de seu andamento.

Depois, vem o tempo da elaboração da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da hegemonia das concepções tecnicistas em matéria pedagógica, da penetração do ideário piagetiano, no momento inclusive renovado entre nós. Em suma, esses movimentos de caráter educacional escolar testemunham que o Brasil não está isento ou ausente do longo processo denominado por Modernidade. Pelo contrário, sua presença se revela através das apropriações, disseminações, re-apropriações e novas significações expressas no decorrer de sua história.

Esclarecidos os vínculos entre a Modernidade e o Brasil, faz-se mister retomar o que foi afirmado anteriormente: desde o período do Renascimento surgem explicações diferenciadas sobre a vida humana, a educação humana, a infância e a criança. De agora em diante, este estudo estará preocupado em expor sobre a relação entre Modernidade e concepção de infância e de criança procurando direcionar a reflexão para o campo da educação.

A infância e a criança como objetos da reflexão educacional da Modernidade

Nessa direção, cabem alguns esclarecimentos conceituais. Primeiramente, é necessário distinguir infância e criança. A infância é uma etapa da vida. Assim como são fases da vida a adolescência, a juventude, a adultícia, a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que



está vivendo a infância. Ser velho num período em que a idade média das pessoas era de 45 a 50 anos (no Brasil, essa era a expectativa de vida na década de 1940), é diferente de ser velho quando a expectativa de vida atinge, atualmente, a casa dos 70 anos.

Dessa forma, quando, hoje, já se afirma que há uma etapa da vida em que a pessoa entra na senescência, ou seja, está em processo de envelhecimento – entre os 50 e 65 anos – é mister assumir que as concepções de velhice, de adolescência, de senescência, de infância etc., estão vinculadas a uma construção social. Ser velho, há 50 anos, era ter 50 anos ou pouco mais. Estar na adolescência hoje implica uma faixa etária bem mais prolongada do que há 40 ou 50 anos.

No decorrer da Modernidade, elaboraram-se várias concepções de infância. E revelam elas divergências entre si, dado que é, nesse período, que a infância é objeto de preocupações educativas, isto é, a infância e a criança são objetos de investigação, de estudos, de debates, sempre preocupados com o exercício de compreender o que representam a criança e a infância através das abordagens científicas e filosóficas, como desenvolvê-las pela educação, e como tratá-las do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, observe-se que a área de conhecimento, denominada por Pedagogia, também é recente na história humana.

Uma observação importante: durante o período da Modernidade, emergem a escola primária, a sala de aula, o professor, a pré-escola, os sistemas nacionais de ensino. É em seu processo, que se desenvolve o que se denominada educação escolar, configurando-se esta, na atualidade, como sinônimo de educação. Um exemplo: no Brasil, há cem anos, o índice de analfabetismo ultrapassava 80% da população, ou seja, a educação escolar pouco fazia parte da educação da criança. O primeiro Jardim de Infância no Brasil, data de 1875, na cidade do Rio de Janeiro. (BASTOS, 2002).

Atendo-se ainda à temática, situa-se em Ariès (1981, p. 10) uma afirmação conclusiva no prefácio de sua obra: “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.” Mas, na conclusão da sua obra, a sua reflexão é mais adensada.



Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

A título de ilustração, esse posicionamento guarda relações com o que acontecia na então capital de Goiás, ao final do século XIX. Em *Criança*, um poema de Cora Coralina (1889-1985), nascida na cidade de Goiás (conhecida por Goiás Velho), a poetisa revela reminiscências do período de sua infância, bem como autentica o que era a criança.

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava / de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda, / porque nem mesmo tinha o valor de incomodar / [...]. Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios / discricionários / a se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito / era o adulto. (CORALINA, 2001, p. 106).

87

Assumindo-se os descompassos da Modernidade entre a Europa e o Brasil, já comentados anteriormente, bem como as observações de Ariès, há pouco citadas, um outro poema de Coralina (2001, p. 124), intitulado *Normas de educação*, também manifesta a mesma concepção de uma maneira lapidar no interior brasileiro do final do século XIX: “Criança não valia mesmo nada. Entendia por acaso / dessas normas de Educação? / Nada era natural e os menores não tinham direitos. / E olha lá, que num passado que não foi meu, tinha sido / bem pior”.

Enfocando-se a criança e a infância como objeto de preocupação, não se pode afirmar que não tivessem existido diferenciações conceituais entre ser adulto (particípio passado do verbo *adolescere*, *adultus* significa *aquele que cresceu*) ou ser criança, seja na percepção do adulto sobre a criança, seja na representação do adulto feita pela criança. No entanto, à medida que a criança e a infância vieram se tornando objeto de preocupações educativas, as diferenças físicas, morais, cognitivas, psíquicas, sociais, de gênero, políticas,



biológicas e quanto à capacidade de prover a sua sobrevivência vieram se estruturando, fazendo aflorar diferentes concepções de infância e de criança.

Infância etimologicamente vem do verbo *fari* – que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; daí a derivação como *infans*, *antis* (que não fala; que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. Já o termo *criança* tem sua etimologia vinculada ao verbo *criar* + *ança*, o que significa o *indivíduo na infância*.

Sendo muitas as concepções de infância, são diversas também as concepções de educação infantil e de educação das crianças. Infância, criança e educação se interligam; a infância é, apenas, uma etapa da vida em direção à adolescência, assim como um preâmbulo, uma porta de entrada para a adolescência (do verbo latino *adolescere*, que significa crescer). Como está se tratando de Modernidade, far-se-á uma reflexão sobre a educação da criança, que vive o período da infância, procurando reunir algumas concepções marcantes manifestadas no decorrer da Modernidade, e que apontaram para a novidade, para o novo em relação ao antigo, ao medieval.

De antemão, é necessária uma ressalva importante: o período em apreço não apresentou somente o moderno. Mas, ela inaugura, no campo educacional, concepções diferenciadas em relação ao medieval. É nesse sentido que as reflexões educacionais modernas são diferenciadas em relação às reflexões medievais, consideradas antigas.

Há, na Modernidade, o aparecimento de uma reflexão pedagógica qualificada como moderna, centrada na existência, na vida, na experiência e na atividade do educando, procurando promover junto à criança a liberdade, a espontaneidade, a criatividade. No entanto, não significa que as abordagens pedagógicas chamadas tradicionais, muitas vezes identificadas como antigas ou ultrapassadas – não venham convivendo, disputando hegemonia ou mesmo se intercambiando entre si.

Em algumas concepções chamadas tradicionais, há inclusive uma perspectiva existencial a inspirar reflexões a respeito da infância e da criança. Na verdade, o que há é um confronto entre as concepções modernas e as concepções tradicionais. Por conseguinte, a Modernidade não é um rolo compressor que a tudo torna atual ou moderniza, que rejeita tudo o que seja antigo ou tradicional. Não é porque tenha aparecido o novo, que o antigo desaparece.



Tais concepções mencionadas como modernas e tradicionais convivem entre si, disputando as teorizações, as explicações e as práticas educativas. Digamos que, nesse aspecto, estejamos desde o século XVI numa encruzilhada entre as abordagens moderna e tradicional, posto que o exercício ou o excesso de autoridade do educador teve como contrapartida a defesa da orientação centrada na liberdade dos educandos.

Do pai exigente ao pai amigo, do professor que cobra ao professor amigo, a família e a escola brasileira têm dado sinais inclusive contemporaneamente, no sentido de rejeitar ou defender os referidos extremos relativos aos pais, aos professores ou mesmo às exigências escolares. A defesa dos limites em educação – um termo de teor metafórico, e muito pouco preciso – tem-se manifestado em várias instâncias, tais como a família, a escola, a literatura educacional, a imprensa.

Às voltas com o tema, o sentido de moderno é o que faz oposição à filosofia medieval, à concepção de que o homem tem sua explicação última e centrada em Deus. Esse se configura como ponto de partida para a explicação a respeito do homem, daí a qualificação de tais explicações como teocêntricas. A concepção medieval situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino, o homem como ser que traz para a sua existência marcas de uma origem divina, mas cicatrizadas por causa do pecado original e, no entanto, restauradas em Jesus Cristo.

Marcos em torno da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância

Feitos esses esclarecimentos conceituais, convém, agora, apresentar, de forma panorâmica, alguns marcos da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância, citando e comentando posições básicas que caracterizaram o período da Modernidade. Para deixar claro, trata-se de retratar posicionamentos de alguns pensadores, tais como: Martinho Lutero (1483-1546), Erasmo de Roterdão (1469-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) e Michel de Montaigne (1533-1592), vinculados ao século XVI; João Amós Comênio (1592-1670) e John Locke (1632-1704), ao século XVII; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), ao século XVIII; Johann Heinrich Pestalozzi



(1746-1827), Friedrich W. A. Froebel (1782-1852), Johann Heinrich Herbart (1776-1841), William James (1842-1910) ao XIX; John Dewey (1859-1952) e Antonio Gramsci (1891-1937) ao século XX.

Dispondo de uma outra forma: a estrutura das reflexões sobre a criança, aqui contemplada, envolve quatorze clássicos da educação ocidental. Suas obras, aqui referidas, estão mencionadas logo abaixo, com as suas respectivas datas de escrita ou de publicação:

Autores contemplados	Obra(s) escolhida(s)	Data de escrita/publicação
Lutero	<i>Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs</i>	1524
Erasmus	<i>De pueris</i>	1529
Vives	<i>Tratado de ensino</i>	1531
Montaigne	<i>Ensaaios</i>	Anos de 1580
Comênio	<i>Didática magna</i>	1632
Locke	<i>Alguns pensamentos sobre educação</i>	1692 ou 1693
Rousseau	<i>Emílio ou da educação</i>	1762
Kant	<i>Sobre a pedagogia</i>	1803
Pestalozzi	<i>Diário sobre a educação de seu filho</i> <i>Horas noturnas de um eremita</i> <i>Cartas sobre a educação infantil</i>	1774 1779 1817
Froebel	<i>A educação do homem</i>	1826
Herbart	<i>Pedagogia geral derivada do fim da educação</i> <i>Esboço para um curso de pedagogia</i>	1806 1835
W. James	<i>Palestras pedagógicas</i>	1899
Dewey	<i>Democracia e educação</i>	1916
Gramsci	<i>Carta à esposa Júlia</i>	1929



No início da Modernidade, as preocupações com a educação, com alguma perspectiva ainda atual, se expressam com o italiano Vitorino da Feltre (1378-1446) que se situava numa posição humanista, preocupada com o desenvolvimento completo do indivíduo humano nas dimensões intelectual, ética, cultural e física. Mas esse entusiasta por uma educação moderna pouca coisa deixou escrita.

Em escrito de 1524, refletindo posições que faziam a defesa da escolarização da criança como instrumento de acesso à evangelização, e para que o Evangelho fosse disseminado, Lutero (1483-1546) (2000, p. 16) afirmava: “Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não as educamos.” Continua o mesmo autor:

Para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada. [...] Mesmo aptos e prontos para assumir, os pais não têm tempo nem espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto, a necessidade nos obriga a manter educadores comunitários para as crianças. (LUTERO, 2000, p. 18).

Nessa direção, nele havia um projeto político-educacional.

[...] caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda a cidade. Portanto, eles não agiriam responsabilmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. (LUTERO, 2000, p. 19).

No andamento da Modernidade, procurando ainda estabelecer suas fundações educacionais, em ordem cronológica, há um importante escrito educacional de Erasmo de Roterdão denominado por *De pueris* (A respeito das crianças) datado de 1529. Nesse texto, a criança é concebida em sua individualidade, manifestando também preocupações com o desenvolvimento infantil, configurando concepções a respeito da necessidade de instrução durante a infância, bem como reflexões a respeito do mundo infantil.



Um tema constante no pensamento de Erasmo (1996, p. 9) em *De pueris*, é a defesa da instrução da criança: “Apenas sobre um ponto advertiria, com atrevimento, talvez, mas, por certo, movido pela bem-querença: não te amoldes à opinião e ao exemplo muito em voga, deixando decorrerem os primeiros anos do teu filho sem tirar proveito algum da instrução.”

Procurando desvendar a natureza infantil, Erasmo de Roterdão toca em um aspecto cordial das teorias educacionais, ou seja, a questão da corruptibilidade à qual está sujeita o ser humano. Ou dito de outra forma, em tom indagativo: o ser humano é corrupto ao nascer ou corruptível após o nascimento? A resposta de Erasmo (1996, p. 34), no tocante à propensão para o mal, é a seguinte: “[...] eles [os filósofos] não atinaram com a causa que só foi trazida à tona pela doutrina cristã. Esta professa que a tal de inclinação para o mal entrou em nós como herança de Adão, o cabeça do gênero humano.”

Até aqui, sua resposta é cabal. Não fica nenhuma dúvida sobre a defesa que faz da doutrina cristã a respeito do pecado original como fundação do mal inerente ao ser humano. Nesse sentido, a postura de Erasmo (1996, p. 12) não deixa dúvidas quanto à sua pertença entre os defensores da concepção tradicional de Educação. Mas afirma que “[...] tudo depende, de modo preponderante, de nós mesmos!”

Do espanhol, Juan Luis Vives (1592-1540), escrito em 1531, o *Tratado de ensino* corresponde à segunda de duas partes de uma obra maior, intitulada *Das disciplinas*, dedicada a João III, rei de Portugal.

A respeito da criança propõe fins quando se trata de orientá-la à escola:

Quando um pai orienta um menino à escola, faça-lhe ver que não há de recorrer às letras como um meio de se procurar um sustento da ociosidade, um fim indigno de trabalho tão elevado. [...] Antes se deve manifestar-lhe que o objeto dos estudos é tornar o jovem mais instruído e melhor. (VIVES, 2004, p. 35).

Em um parágrafo posterior, pródigo em aspectos antropológicos sobre a infância e a criança, posiciona-se a respeito da educação no sentido de centrar-se em ‘coisas boas’: “O essencial é que o menino se acostume em



comprazer-se com as coisas boas, a amá-las, e ao contrário, desgostar-se das que não o são e ter aversão às mesmas.” (VIVES, 2004, p. 37).

No corpo do mesmo parágrafo, explicita um elevado princípio da pedagogia moderna, o da adequação da explicação do professor à capacidade infantil, associado ao papel da razão que aparecerá posteriormente. Também no corpo da mesma argumentação, afirma a imitação como constituinte da natureza infantil:

[...] também tem importância que se acomodem as explicações à capacidade infantil, que não alcançam de imediato coisas sublimes e abstratas, senão que consiste melhor a aprendizagem em um costume que penetra docemente, perdurando todo o resto de nossa vida as sentenças que ouvimos naquela idade, em particular quando se confirma depois pela razão. Além disso, as crianças têm algo de natureza simiesca e são propensas a imitar tudo, principalmente àqueles que consideram dignos disso, como pais, aios e professores. (VIVES, 2004, p. 37).

Embora em citação anterior já tenha o filósofo espanhol manifestado sua orientação vinculada ao humanismo tradicional cristão, especificamente pela sua distinção entre as ‘coisa boas’ e a aversão às más, seu posicionamento é, pela próxima citação, esclarecedor em relação a esse aspecto:

Estejam os educandos persuadidos quanto ao que vão receber na escola de que constitui o cultivo da alma, isto é, da parte melhor e mais imortal de nosso ser; de que tal cultivo foi outorgado ao gênero humano por dom de Deus – nada mais que Ele pode fazê-lo – sendo o procedimento e o caminho para agradá-lo, para chegar até Ele, no qual radica a felicidade verdadeira. [...] Assim também [os educandos] se acercarão da escola com veneração, como a um templo; os professores tratarão com todo empenho para não deixar que se avilte [a escola] com baixezas, nem se contagie com atos viciosos, e eles os amarão e terão como dispensadores dos dons divinos e pais de suas almas. (VIVES, 2004, p. 50-51).

Finalmente, mais um comentário a respeito de Juan Luis Vives: o protagonismo do professor em relação à educação infantil é incontestado. Seu papel é ensinar o que é adequado à mente dos alunos, ou seja, Jesus Cristo é o modelo para aquele que ensina:



Que o artista contemple as alturas, reduza à lei as ideias sublimes, para que nos esforcemos em conhecê-la; mas o preceptor em sua escola há de ter em conta como é seu auditório, não para deformar a arte nem ensinar noções falsas por verdadeiras, senão para não expor mais do que é adequado à mente de seus alunos. A santa história do Evangelho demonstra que aquele divino artífice e mestre [Jesus Cristo] realizou um e outro. (VIVES, 2004, p. 52).

Em Michel Montaigne (1533-1592), na obra *Ensaaios*, escrita em etapas na segunda metade do século XVI, há uma perspectiva claramente moderna em relação à criança, no sentido de que a infância, bem como as outras fases da vida humana, é um construir-se através do qual o homem é compreendido como um ser que se faz, desfaz-se e se refaz sem cessar, e que a humanidade é diversa tanto no tempo quanto no espaço.

Sustenta que a escolha do preceptor tenha em vista um indivíduo “[...] com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova.” (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Tal postura – a de que exercesse suas funções de maneira nova – nos leva a situá-lo entre os propugnadores por uma postura moderna.

A partir de tal sustentação vinculada à maneira nova de educar, ele explicita como devia se realizar isso concretamente. Primeiramente, aprendizagem não significa repetição. Cabe ao preceptor mudar essa perspectiva, pautando-se pelo que segue:

Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Tal observação permite entrever inúmeras dimensões metodológicas de ensino no tocante ao processo educativo de natureza existencial, tais como seguem: a) partir da inteligência da criança; b) incentivar o processo de escolha da criança; c) provocar o discernimento por parte da criança; d) implica



ainda que o processo de ensino seja compartilhado pelas falas do preceptor e do discípulo, ou seja, que haja diálogo.

Ressalte-se a posição de Michel de Montaigne (1972, p. 81) a respeito do ritmo de aprendizagem da criança, tão cara em nosso tempo. Como se observa na citação a seguir, trata-se de respeitar o ritmo infantil: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos.”

Com João Amós Comênio (1592-1670), nascido na Tchecoslováquia, defende através de sua obra *Didática Magna* – (concluída em 1632), e publicada em latim em 1657 –, que há uma renovação da pedagogia tradicional com relação às concepções de infância. Comênio (1996, p. 63) lembra a origem da corrupção humana com o pecado original, mas assevera que Jesus Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as afasteis de mim, porque é delas o reino dos céus [...]”, segundo Marcos, 10, 14. Em Mateus (18, 3) “[...] se não converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis no reino dos céus.” Defendia ele que:

Efetivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda profundamente apegada ao chão. [...] Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). (COMÊNIO, 1996, p. 209).

A defesa da educação no período da puerícia, passa, portanto, pela perspectiva religiosa, pela moralidade, pela educação baseada no exemplo, porque esse pode ser imitado. Por outro lado, a escola, para Comênio, não poderia ser somente um lugar de ciência, mas também de moralidade e de piedade. Trata-se da formação da criança, para a qual a figura do professor é fundamental.

Alguns pensamentos sobre educação de John Locke (1632-1704), obra que veio a público em 1692 ou em 1693, aponta na mesma direção inaugurada anteriormente e presente em algumas citações já feitas, ou seja, a de conferir à criança uma individualidade. Afirma ele:



Existem muitas outras coisas que merecem ser contempladas; especialmente se se quiser abarcar as várias disposições naturais, diferentes inclinações e particulares defeitos que podem se encontrar nas crianças e, assim, prescrever remédios adequados para as mesmas. A variedade é tão grande, que requereria um volume; e nem mesmo assim seria suficiente. A mente de cada homem tem alguma particularidade peculiar, como a de sua face, que o distingue de todos os demais; e possivelmente não haja duas crianças que possam ser guiadas por um método totalmente idêntico. (LOCKE, 1986, p. 275).

Em referência à criança, Locke (1986, p. 275) sustenta que a considera “[...] apenas como uma folha branca, ou cera a ser moldada e formada como se desejar.” Tal posição está em confronto com a posição de Erasmo de Roterdão que afirma que a maldade é trazida ao nascer em virtude do pecado original. Para Locke, somente a experiência iria marcar a folha branca, constituindo-se ela a sua marca desde o período infantil.

É necessário ressaltar que tal posição já se encontrava em Aristóteles (1944, p. 217), cuja afirmação está amparada pelas categorias *potência* e *ato*. Assim, potencialmente, a criança “[...] inteligível deve estar no entendimento, assim como a escrita está na tábua¹ antes dela receber os caracteres: deste modo estão as coisas no entendimento.”

Ou seja, a criança possui em potência um entendimento. Assim como as tábulas estão em potência para receber os caracteres, o entendimento está em potência para fazer fluir o inteligível. Melhor dizendo, é da natureza do entendimento estar em potência. Citando sua própria afirmação: o entendimento “[...] deve guardar relação com o inteligível da mesma maneira que a sensação em relação ao sensível.” (ARISTÓTELES, 1944, p. 213).

O próprio Comênio, em *Didática magna*, anteriormente à obra de John Locke, comenta tal posição de Aristóteles direcionando-o à reflexão sobre a atividade de ensinar, enquanto capaz de deixar marcas na mente humana:

Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, [...] assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar e efígie de todas as coisas. [...] Há, porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até ao limite em que as margens o permitem, ao passo que, na



mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se imagens. [...] Que coisa é esta impável sabedoria da onipotência de Deus? (COMÊNIO, 1996, p. 108).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em obra fundadora da pedagogia moderna, intitulada *Emílio ou da educação*, publicada em 1762, encontra-se: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem.” (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Observe-se que tal posição implica assumir que a criança nasce certa, nasce boa, e que a sociedade a degenera. Além disso, tal posicionamento de Rousseau representa um rompimento com a pedagogia tradicional fundada na concepção cristã de que o ser humano – no caso, a criança nasce corrupta e má em virtude do pecado original de Adão e Eva. Ou seja, a corrupção lhe é inerente, ao passo que a posição rousseuniana atribui à criança uma corruptibilidade que lhe advém, posteriormente, ao nascimento.

Com relação ao hábito, ele é central na pedagogia tradicional, porque é através dele que se estrutura a formação da criança, Rousseau afirma:

O único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum. [...] Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesmo e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver. (ROUSSEAU, 1995, p. 47).

97

Em síntese, a posição de Rousseau afirma que é preciso seguir a natureza. Se essa nasce certa das mãos do Autor das coisas, o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que essa não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Trata-se de orientar-se pela postura de que a sociedade degenera aquilo que nasce de maneira certa das mãos do Autor das coisas.

Em especial, reflita-se sobre a visão de Rousseau (1995, p. 29) sobre o educador da criança: “[...] o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem quanto pode sê-lo um homem sábio”. Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões. Para esse pensador, há uma defesa marcadamente centrada na liberdade da criança, liberdade essa que deve orientar a ação educativa.



Comenta-se que o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) ficou tão interessado pelo *Emílio ou da educação*, que chegou a se esquecer de sua habitual caminhada por causa da leitura da mesma. Sua obra, *Sobre a pedagogia*, resulta de alguns cursos acerca do tema ministrado a partir de 1776 (publicado em 1803), um ano antes de sua morte. Diferentemente de Jean-Jacques Rousseau, defensor da pedagogia da liberdade, Immanuel Kant é o filósofo que faz a defesa da disciplina na educação da criança.

Para ele, a disciplina é que permite transformar a animalidade em humanidade. Para que a criança possa vir a usar a sua razão, planejar a sua conduta, ela deve ser submetida à disciplina. Esta não permite à criança fazer o quer, por isso, a disciplina é a parte negativa da educação, porque nega a possibilidade de a criança realizar o que anseia, e a instrução é a parte positiva, porque acrescenta à criança o que ela não tem:

Assim, por exemplo, as crianças são enviadas logo à escola, não com a intenção de que aprendam algo, e sim de habituá-las a permanecer tranquilas e a observar com pontualidade o que se lhes ordena, para que mais adiante não se deixem dominar por seus caprichos momentâneos. (KANT, 1983, p. 30).

98

Ainda para esse pensador,

A falta de disciplina é um mal maior que a falta de cultura; esta pode ser adquirida mais tarde, enquanto a selvageria não pode ser corrigida nunca. É provável que a educação vá melhorando constantemente, e que cada geração dê um passo em direção à perfeição da humanidade; pois no fundo da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana. (KANT, 1983, p. 32).

As inspirações básicas de Johann Heirich Pestalozzi (1746-1827), embora sejam parcialmente identificáveis com a postura kantiana, advêm de Jean-Jacques Rousseau. Diferentemente deste que escreve *Emílio ou da educação* com objetivo especulativo e teórico, revelando quase nenhuma experiência de educador, embora tenha sido preceptor por pouco tempo, Pestalozzi é um teórico da educação que trabalhou, no decorrer de sua vida, com crianças das camadas populares, sempre com preocupações educativas e pedagógicas. Para Pestalozzi, em reflexão contida no *Diário de 1774*:



Nenhuma aprendizagem vale alguma coisa se ela desanima ou tira a alegria. Sempre que a alegria ilumina o seu rosto, desde que a criança anime de alegria, de coragem e de fervor vital tudo aquilo que faz, não há nada a temer. Breves momentos de esforço que prontamente se condimentam com alegria e com vivacidade não deprimem a alma... Fazer brotar calma a felicidade da obediência e da ordem, eis a verdadeira educação para a vida social. (PESTALOZZI apud ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 593).

Observe-se a centralidade de que goza a criança, e o papel secundário que cabe ao pai, bem como à palavra. Para com ela, são necessários cuidados e sentimentos, uma vez que eles estimulam as forças que a criança tem em si.

Se se usando da bondade obtém-se mais resultado do que com qualquer outro recurso, é que se dá na criança [...] algo que, por assim dizer, responde ao reclamo da bondade. Esta deve ser o mais adequado à sua natureza; a bondade há de despertar em seu coração uma reciprocidade de sentimentos. De onde procede isso? Não vacilo em afirmar: procede do Doador de tudo o que é bom. É justamente a essa predisposição da pessoa que Ele tem dirigido sempre seu chamamento, seja mediante a voz da consciência, seja todas as vezes que, por uma graça infinita, em distintas épocas e de formas diversas tem falado à humanidade. (PESTALOZZI, 1988, p. 27).

99

No pensamento de Pestalozzi, não cabe o ensino centrado em palavras e em excesso de verbosidade, conforme constatado em *Horas noturnas de um eremita*, quando ele afirma que esse tipo de ensino:

[...] não se adapta nem às faculdades da criança, nem às circunstâncias de sua vida. Segundo minha experiência, o sucesso depende de se o que é ensinado às crianças se lhes apresenta como verdadeiro, estando intimamente ligado à sua observação e experiência pessoal. (PESTALOZZI apud MAYER, 1976, p. 344).

Friedrich Wilhelm August Froebel (18782-1852) é fundador dos jardins de infância (em alemão, *kindergarten*) em 1837, dos quais as professoras são consideradas jardineiras. A primeira experiência brasileira com os jardins de infância ocorreu no Rio de Janeiro a partir de 1875. A importância de Froebel, entretanto, não se prende apenas à ressonância histórico-educacional



dos seus *kindergarten* e à sua imediata proliferação por vários países. Também ideias caras à pedagogia moderna estão presentes em seu pensamento, como a aprendizagem por atividade, centrada na liberdade, a importância do jogo, a necessidade de a escola ressoar a vida etc.

Em relação à temática deste artigo, cabe destacar sua obra, *A Educação do Homem*, publicada em 1826. Era filho de um pastor protestante, e a orientação religiosa está fundamentalmente presente nessa obra. Conviveu com a escola de Pestalozzi por dois anos a partir de 1808 em Iverdon, Suíça. A referida obra resulta de suas experiências em Keilhau, Alemanha, a partir de 1817.

Já no primeiro parágrafo da obra, *A Educação do Homem* (2001), seu norteamento é claramente explicitado – exteriorizar o interior que o ser humano guarda em si, eis o papel da educação:

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá, para esses fins, o caminho e os meios. (FROEBEL, 2001, p. 23).

Afirmando que o interior passa a ser conhecido por meio do que é exteriorizado, põe-se este como ponto de apoio de toda educação e de todo ensino. Na mesma medida, do exterior chega-se ao interior. É através dessa “[...] dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo [...]” (p. 24) que se atinge a essência das coisas.

Com esse encaminhamento, Deus é situado como a eterna pluralidade dos fenômenos naturais, a partir do que suas explicações educacionais se estruturam:

Quando não se aplica tal princípio, mas se fala abertamente dele (quando das manifestações exteriores na vida da criança se quer deduzir o íntimo de sua alma), é fácil cair em constantes contradições e debates, perpetuando os erros na vida e na educação. Daí provém, com tanta frequência, o desconhecimento da verdadeira natureza da criança, do jovem ou do adolescente; daí os fracassos em educação; daí a má inteligência entre pais e filhos, tanto por parte daqueles como por parte destes; daí, finalmente, as inúteis lamentações sobre a má conduta dos meninos, assim como também os elogios indevidos e as falsas esperanças sobre o seu futuro.



Por isso, é tão importante esta verdade – a eterna pluralidade dos fenômenos naturais – em suas aplicações para pais, educadores e mestres. (FROEBEL, 2001, p. 24-25).

Mas convém, ainda, esclarecer o seu fundamento da educação infantil pelo seguinte esclarecimento: a *educação ativa* é delimitada pelo 'eterno', e o aspecto passivo da educação exige a atividade do homem em vista da liberdade associada à imitação de Deus:

A educação ativa, a que ordena e prescreve, não tem, em todo caso, mais do que um destes dois sentidos: ou sugerir pensamentos claros e vivos, a ideia verdadeira, fundada em si mesma; ou bem oferecer algo que sirva de exemplo e de modelo. Porém, o eterno intervém onde existe um pensamento vivo e fundado em si mesmo – de onde se prescreve o que é em si mesmo verdadeiro. Portanto, ao contentar-se com o aspecto passivo da educação – com a educação que se limita a adaptar-se e a seguir –, o pensamento vivo, eterno, divino, pressupõe e exige, por sua própria natureza, a determinação e espontânea atividade desse ser – o homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus. (FROEBEL, 2001, p. 27).

Um outro importante pensador do campo educacional e pedagógico é Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que se vincula às orientações kantianas. Em *Bosquejo para un curso de pedagogía*, de 1835, toma a seguinte posição: “[...] têm que experimentar o mesmo as crianças e os adultos, ou seja, a pressão que todo indivíduo tem de sofrer da sociedade humana; têm que ser mantidos dentro de seus limites. O Estado confia este cuidado às famílias, tutores e escolas.” (HERBART, 1946, p. 44). Outra obra sua, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de 1806, é muito reveladora de seu posicionamento em defesa da disciplina. Para ele:

Desprovida de vontade vem a criança ao mundo; incapaz, portanto, de toda voz moral. Os pais podem, pois, apoderar-se dela (ou voluntariamente, ou pelas exigências da sociedade), como de uma coisa [...]; no princípio se desenvolve na criança, não uma verdadeira vontade capaz de tomar decisões, senão uma impetuosidade selvagem que a arrasta de um lado a outro [...]. É necessário submeter esta impetuosidade [...]. Porém os germes desta cega impetuosidade, os desejos rudes preexistem na criança e ainda aumentam e se fortalecem com os anos. Para que não



dêem à vontade que se eleva dentre eles uma direção antisocial, é necessário mantê-los constantemente sob uma pressão sempre perceptível. (HERBART, 1806, p. 89-90).

William James (1842-1910) está situado entre as mais significativas fundações do pragmatismo. No campo educativo, trata-se de um filósofo relegado a plano secundário, em vista da relevância de John Dewey (1859-1952), seu contemporâneo – ressalve-se que ele nasceu 17 anos depois –, como o filósofo mais representativo do movimento da Escola Nova, movimento esse emergente ao final do século XIX.

Sua obra, aqui objeto de elucidação no tocante ao objeto deste, é *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (literalmente, *Palestras aos professores sobre Psicologia e aos estudantes sobre alguns ideais de vida*), resultante de conferências desenvolvidas, em 1892, mas vinda, a público, somente em 1899, cujas reedições completaram vinte e três em 1929. Como se observa, o título guarda, em seu interior, preocupações com professores e com alunos, cuja direção estaria orientada para uma nova escola, destinada a superar a educação, a escola e a pedagogia de caráter intelectualista.

Sua obra aqui em apreço foi publicada no Brasil, em 1917, e intitulada por *Palestras Pedagógicas*; foi organizada em quinze capítulos. Em relação à temática a respeito da criança, chama-nos a atenção o capítulo III intitulado *A criança – organismo activo*. Sustenta aí que as funções da consciência se estruturam em torno do fornecimento de conhecimentos, e de que a mesma consciência é ativa.

Preocupando-se em esclarecer tal perspectiva, defende que a psicologia atual, evidentemente a de seu tempo, busca sobrelevar o lado prático da atividade humana, ou seja, faz prevalecer a função ativa da consciência, situando o papel da teoria da evolução em tal inflexão.

Nessa dimensão funcional, sustenta o espírito humano como um órgão que se destina a adaptar as reações do organismo às impressões recebidas do meio ambiente. E o caráter funcional do ser humano se realiza em torno do exercício da inteligência em adaptar-se à vida. Por conseguinte, o seu encaminhamento em termos das relações entre educador e educando se apresenta em torno da conduta prática de cada um dos educandos.



Concebendo a educação como organização dos recursos do ser humano, afirma que se trata de uma intervenção disciplinadora dos poderes da conduta, intervenção essa destinada a subsistir no meio social e físico. Nessa direção, chega a definir que a educação, tem por objeto, a organização de hábitos adquiridos e de tendências para agir. Ressalve-se, por conseguinte, que sua perspectiva se ancora numa concepção biológica do espírito, o qual é um dado com um objetivo prático.

○ trecho a seguir é muito ilustrativo:

Somos, eu e vós, pessoas educadas de modo particular; manifesta-se, neste instante, essa educação por uma conducta diferente. Ser-me hia absolutamente impossível, dada a minha educação technica e professional, e estimulado como sou pela vossa presença, permanecer assentado, silencioso, completamente passivo. Alguma cousa está a dizer-me que se espera a minha palavra e devo proseguir na palestra. Correntes que me passam pelos olhos, atravessam o meu espírito e me provocam os movimentos, estão de continuo a innervar-me os orgams da fala. Na sua fôrma e na sua sequência, determinam-se estes movimentos particulares por minha educação –, fructo de todos os annos que tenho passado a leccionar e estudar. Por outro lado, puramente receptiva e negativa pôde parecer, á primeira vista, a vossa conducta. Mas o facto de me escutardes já é uma conducta determinada. Todas as tensões musculares do vosso corpo distribuem-se de uma maneira especial emquanto estaes a escutar. A vossa cabeça, os vossos olhos tomam uma posição característica. [...] em dada situação podereis ser guiados differentemente pelas palavras, que estou agora a formular. O mesmo se dá com as impressões que produzimos nos alumnos. Habituae-vos a considerar taes impressões como meios que lhes permittam adquirir capacidades de conducta – emocio-naes, sociaes, physicas, vocaes, technicas, etc. Isso admittido, estareis dispostos a acceitar de uma maneira geral, sem a subtileza de exaggeradas distincções, a concepção biológica do espírito, o qual, segundo ella, é um dado com um objectivo pratico. Esta opinião há de certamente harmonizar-se com a maior parte do vosso trabalho de educadores. (JAMES, 1917, p. 18-19).

Mais adiante, afirma de uma maneira conclusiva: “Nenhuma impressão sem expressão, tal é, pois, o primeiro ponto do nosso conceito evolucionista sobre esse instrumento de adaptação que é o nosso espírito.” Todavia, concebe a expressão como algo que “[...] retorna ao espírito sob a forma de



uma impressão nova, – a impressão de ter agido. [...] Ora, esta impressão a reflectir-se sobre si mesma completa a experiência.” (JAMES, 1917, p. 23).

Nesse sentido, tomando em consideração as orientações pedagógicas, dentre outras, mas vinculadas ao lema que associa a impressão à expressão, aconselha após os exames escolares: “Dae, pois, notas, logares de honra, boletins, salvo si, neste ou naquele caso particular, houver razões praticas especiaes para agirdes de outro modo.” (JAMES, 1917, p. 24).

Os temas presentes em outros capítulos são vários, porém assentados nos princípios já estabelecidos. São desenvolvidas reflexões em torno das reações inatas, adquiridas, instintivas, do hábito, da associação de ideias, do interesse, da atenção, da memória, da aquisição de ideias, da apercepção e da vontade. Em torno desses temas, o professor e o aluno são objetos centrais.

A educação consistiria ‘numa abundância de meios que tornem possíveis “[...] as reações inatas e as reações adquiridas. A arte pedagógica consiste em produzir reacções mais complexas ou reacções substitutivas.” (JAMES, 1917, p. 24). Entre as reações instintivas, tece considerações a respeito do temor, do amor, da curiosidade, da imitação, da emulação, da ambição, da combatividade, do amor-próprio, da propriedade compreendida como um instinto arraigado na natureza humana, da necessidade de construir. Depois de tratar de tais reações, conclui:

Respeitai sempre, pois, as reacções originaes ainda quando tentardes cortar as suas relações com certos objetos para as substituir por outras, de que desejardes fazer a norma de conducta do vosso alumno. Debaixo do ponto de vista pedagógico, uma má inclinação é base tão favorável quanto o seja uma boa. E, de facto, por mais paradoxal que isto pareça, é quase sempre a melhor. As reacções convenientes que adquire o organismo da criança, devem tornar-se habituaes. (JAMES, 1917, p. 39).

É nessa direção que o capítulo VIII trata d’*As leis do hábito*. “As virtudes como os vícios são criaturas dos hábitos e a vida inteira não é por fim de contas senão um feixe de hábitos.” (JAMES, 1917, p. 39-40). Em seguida, porém, afirma que o seu objetivo é prático, além de demarcar que o papel do educador deve estar sintonizado com a construção de sistemas de associações, tal como define abaixo:



É, com effeito, o facto da associação que interessa praticamente o educador e não a sua causa espiritual ou cerebral, nem tão pouco saber si as leis do phenomeno se reduzem a uma só. Os alumnos, sejam elles quaes forem, são, no fim de contas, pequenas machinas de associações. Educa-los é em cada um delles organizar determinadas tendências que se associem umas às outras: as impressões às suas consequências, estas às suas reacções, estas aos seus resultados e assim por diante, indefinidamente. Quanto mais rico for o systema de associações, tanto mais completas serão as adaptações do indivíduo ao mundo exterior. (JAMES, 1917, p. 51).

John Dewey (1859-1952) – o mais expressivo filósofo do movimento das Escolas Novas – deixa suas marcas no campo da educação infantil na medida em que desloca com mais nitidez a questão educacional como realização fundada na experiência. “[...] uma definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” (DEWEY, 1979, p. 83).

Em sua visão, a infância, a adolescência e a idade adulta, enquanto fases da vida, são, apenas, etapas em que se realizam estágios de experiência. O valor educativo de cada uma dessas fases está somente relacionado com o que foi aprendido e experimentado. A vida, inclusive da criança, está ligada à sua experiência, e o viver está ligado às experiências significativas vivenciadas.

A postura de John Dewey focaliza que a criança, como também o adulto, reconstroem ou reorganizam, continuamente, as suas experiências, que devem ser conexas entre si, bem como ter continuidade para que aconteça o enriquecimento da criança. Em 1916 afirmava:

[...] estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles. (DEWEY, 1979, p. 86).

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, clama por um posicionamento que busca historicizar a criança. Nesse sentido, em carta dirigida à sua esposa, Giulia, datada de 30 de dezembro de 1929, situam-se as



suas críticas, bem como a afirmação de princípios em torno de sua visão de criança. As citações a seguir se referem à mencionada carta.

Tenho observado como de modo geral os 'grandes' esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em certa idade dissolvem-se num complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim, esquece-se de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. (GRAMSCI, 1978, p. 145).

Este trecho busca caracterizar o mundo infantil: suas impressões, o rápido desenvolvimento intelectual da criança e a absorção de imagens, concebidas como guias para juízos reflexivos.

Naturalmente, não posso formar juízos e impressões gerais por falta de dados específicos e numerosos; ignoro quase tudo, para não dizer tudo, porque as impressões que tem me comunicado não possuem nenhuma ligação entre si, não mostram um desenvolvimento. Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o quê. (GRAMSCI, 1978, p. 145).

Associando-se aos comentários anteriores, tais juízos e impressões deixam entrever um desenvolvimento. E, em seguida, aponta a sua crítica no sentido de afirmar, como metafísica, a afirmação do homem como potencialmente situado na criança, como portadora de forças naturais espontâneas que necessitam deixar se desabrochar. Nesse aspecto, sua crítica está centralmente direcionada à concepção rousseauiana que veio alimentando as concepções de criança desde o século XVIII.

Antonio Gramsci continua fazendo a defesa de que o ser humano resulta de formação histórica obtida com a coerção, defesa essa já firmada na citação anterior.



Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se julga forma latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. (GRAMSCI, 1978, p. 145-146).

Em trecho da mesma carta, e em sua sequência, o mesmo pensador arremata:

Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se o contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais. É estranho e interessante que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (segundo deduzo pelas revistas que leio) tendências semelhantes às que existiam na França durante o século dezoito; e vá formando um novo tipo de 'bom selvagem' corrompido pela sociedade, isto é, pela história. Nasce daí uma forma de desordem intelectual muito interessante. (GRAMSCI, 1978, p. 146).

107

O teor de sua afirmação reconhece a importância da visão educacional de Jean-Jacques Rousseau, enquanto serviu para se opor à pedagogia tradicional católica de orientação jesuítica. Associando a postura do 'bom selvagem' à psicanálise de Freud, a referida citação deixa entrever novamente a reafirmação da necessidade de formar a criança, sobre ela intervindo e interferindo.

Concluindo

Evidentemente, poder-se-iam multiplicar as várias abordagens que delineassem concepções de infância e de criança. Entre aquelas que foram aqui privilegiadas – Lutero, Erasmo, Vives e Montaigne (século XVI); Locke e



Comênio (XVII); Rousseau e Kant (XVIII); Pestalozzi, Froebel e Herbart (XIX); William James, Dewey e Gramsci (XX) –, se permite visualizar algumas posições inatistas – no caso, afirmam a criança como naturalmente portadora de ideias e qualidades, independentemente da experiência de existir. O exemplo mais significativo é o do pensamento de Rousseau, ao afirmar a bondade inata da criança, bem como de Pestalozzi, quando busca situar a bondade da criança derivada do doador.

Em Michel de Montaigne (1533-1592) não se encontra, senão de uma maneira pontual, certas dimensões críticas à postura tradicional. Ele inspira o percurso que a pedagogia moderna viria percorrer. A posição reflexivo-educacional de Montaigne aponta na direção da afirmação da subjetividade e da individualidade infantis, bem como acredita no desenvolvimento do homem desde criança. E, na perspectiva que aqui interessa, a criança deve gozar de centralidade no decorrer do processo educativo e pedagógico.

As posições de Rousseau novamente são também exemplares, ao afirmar que tudo é certo ao sair das mãos do Autor das coisas; também as reflexões de Kant e de Herbart são significativas ao situar uma natureza humana problemática, sobre a qual se deve exercer a disciplina e a coerção.

Podem ser entrevistadas posições empiristas, como aquela que afirma a criança, enquanto um nascituro, comparável a um papel em branco (Locke); ou a de Dewey ao privilegiar a experiência como elemento fundante da educação, ou ainda as posições de W. James; posições teológicas que afirmam a criança como integrante de um projeto cristão (Erasmus, Vives, Lutero, Comênio e Froebel se situam nessa direção); ou daquele particular posicionamento deísta: a criança nasce boa, mas está sujeita à corrupção porque a sociedade pode degenerá-la.

A postura de Pestalozzi relativa à dependência do Doador é também um exemplo deísta. Posições que enfatizam uma perspectiva histórico-social (Gramsci) como forma de compreensão da criança, bem como de orientação para a sua educação. Posições que são informadas pela Filosofia e, implicitamente, pelas várias Ciências, as quais permitem inúmeras abordagens sobre a criança e a infância, tais como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Economia.

Há abordagens de caráter total – propiciadas particularmente pela Filosofia, como testemunham as reflexões aqui postas –, mas há também as



abordagens de caráter parcial, propiciadas pelas Ciências, aqui pouco ou apenas implicitamente privilegiadas. De qualquer forma, o esforço que se fez no período da Modernidade, foi na direção de se permitir que a Filosofia Moderna e a Ciência triunfassem sobre a abordagem que subordinava o humano ao divino, a razão à fé, o entendimento humano como expressão transcendente, tão hegemônico no período da Idade Média.

As imagens de infância são plurais e se prestam a debates, discussões, crenças, ideais, utopias, aspirações, sonhos, fantasias, anseios, representações. Mas a criança que vive a infância, e se projeta para as outras fases da vida, é forjadora do futuro e da história. Afinal, as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas manifestações culturais etc. – se preocupam em reproduzir-se nas crianças tendo em vista seu futuro. Aliás, a educação implica, fundamentalmente, aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma dada cultura.

Mas, ao lado do exercício das gerações educadoras em se esforçar pela reprodução da cultura nas crianças, há uma dimensão sempre garimpadora por parte das novas gerações, não no sentido de se contrapor às gerações educadoras, ou talvez sim, mas, certamente, na perspectiva de captar e assumir o movimento da história na direção do novo que se apresenta às crianças.

Portanto, o diálogo entre as gerações – usando-se aqui de um recurso discursivo – aconteceria pela tensão entre a reprodução e a garimpagem. Educar implica que os educandos captem e aprendam as maneiras de pensar, de sentir e de agir que estão em circulação na cultura (aí estaria a reprodução), mas educar não pode inibir a produção da existência pelas novas gerações, feita à maneira de um garimpo: trata-se de extrair, de explorar e de construir, também a partir da garimpagem que a produção social da existência permite.

Nesse sentido, a infância é forjadora de história e do futuro, porque, além da reprodução, há também o anseio de inventar e criar o futuro. Por isso, a criança é um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua construção. E tal projeto se explicita pelas dimensões informal e formal da educação. No caso da primeira, um fenômeno que cobre a existência; no caso da dimensão formal, desde a denominada educação infantil até a educação superior.



Pode-se, com certeza, afirmar que a Modernidade, pela via da discussão sobre a infância e sobre a criança, construiu e expressou antropologias infantis: seus fundamentos são diversos, seja do ponto de vista filosófico – dentre outras, as dimensões ética, religiosa, política, ontológica, epistemológica –, seja do ponto de vista científico (biológico, histórico, psicológico, antropológico-cultural, antropológico-físico, sociológico, pedagógico etc.). O que é a infância ou o que é a criança são questões que estão, necessariamente, associadas à resposta sobre o que é o homem.

Notas

- 1 Biblicamente, a teoria sobre o pecado original está assentada nos capítulos 2 e 3 de Gênesis, os quais situam o “primeiro” homem (Adão) e a “primeira” mulher (Eva) como culpados pela desobediência a Deus por ter comido do fruto da árvore da ciência do bem e do mal (cf. Gen. 2, 17 e 3,6). Há que se destacar teologicamente, no interior dessa teorização, a auto-compreensão que sempre teve o povo judeu de que Deus é o sentido da existência, o sentido da História. Essa visão radical sobre o “primeiro” casal acabou por triunfar como concepção antropológica com a afirmação histórica do Cristianismo no Ocidente através, primeiramente, da reflexão de Paulo de Tarso, ou São Paulo (5-62 d.c.), presente em Romanos 5, 12-21; e, em seguida, por Tertuliano (155-222) e Agostinho (354-430). Afirmava ela que a corrupção inicial – a que se dá com o homem dos primeiros tempos bíblicos – torna-se inata ao ser humano; em outras palavras, o homem torna-se um ser corrupto ao nascer; portanto, todo o gênero humano participa de tal corrupção, tornando-se assim fundamentalmente afetado por essa inclinação natural para o mal. A propósito, um trecho fundador de São Paulo no âmbito da teologia neo-testamentária: “Por isso, como por um só homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado a morte, assim a morte passou a todo gênero humano, porque todos pecaram.. Pois, se a falta de um só causou a morte de todos os outros, com muito mais razão o dom de Deus e o benefício desta graça obtida por um só homem, que é Jesus Cristo, superabundou para todos [...]. Se pelo pecado de um só reinou a morte (por culpa dele), muito mais aqueles que recebem a abundância da graça e o dom da justiça reinarão na vida por um só, que é Jesus Cristo. Portanto, como pelo pecado de um só a condenação se estendeu a todos os homens, assim, também por um só ato de justiça recebem todos os homens a justificação que dá a vida. Assim como pela desobediência de um só homem foram todos constituídos pecadores, assim pela obediência de um só todos se tornarão justos.” (CARTA AOS ROMANOS, 5, p. 12-21).
- 2 Entre os assírios, os acadianos e os sumerianos, tábula se refere a uma placa de argila ou de madeira, revestida de cera na qual se faziam inscrições. (DELTA LAROUSSE, 1982). É também chamada por plaqueta. (JEAN, 2002).



Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartín. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (v. 3).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARISTÓTELES. **Tratado del alma**. Tradução A. Ennis, S.J. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, S.A., 1944.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro patria laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BÍBLIA SAGRADA. **Carta aos romanos, 5, 12-21**. São Paulo: Paulinas, 1978.

CÍCERO, Antonio. Moderno. In: MOUTINHO, Marcelo; REIS-SÁ, Jorge. Dicionário Amoroso da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.

DELTA Larousse Novíssima Enciclopédia. **Verbetes tábulas**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1982.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ERASMO, Desidério [de Roterdão]. De pueris. **InterMeio**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 1-60, 1996. (Tradução Luiz Ferracine, encarte especial).

FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (RS): Editora de Passo Fundo, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.



_____. **Cartas do cárcere**. Tradução Noênio Spinola. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERBART, Johann .Friedrich. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. 2. ed. Madri: Ediciones de la Lectura, 1806.

_____. **Antología de Herbart**. Selección y prologo Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JAMES, William. **Palestras pedagógicas**. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1917.

JEAN, Georges. **A escrita, memória dos homens**. Tradução Lídia da Mora Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KANT, Immanuel. **Pedagogía**. Tradução Lorenzo Luzuriaga e José Luís Pascual. Madri: Akal, 1983.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Tradução La Lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Akal, 1986.

LUTERO, Martinho. **Educação e reforma**. Tradução Walter O. Schlupp; Walter Altmann e Ison Kayser. São Leopoldo (RS): Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1986.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Tradução Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.



PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre la educación infantil**. Tradução José María Quintana Cabanas. Madri: Editorial Tecnos, 1988.

PLATÃO. **Diálogos**: leis e epínomis. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VAZ, Henrique Claudia Lima. **Antropologia filosófica I e II**. 2. ed. corrig. São Paulo: Loyola, 1991.

VIVES, Juan Luis. **Tratado de la enseñanza**. México: Editorial Porrúa, 2004.

Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo

Universidade de Brasília | Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação
Superior: História, Sociedade e Política

Universidade Federal de Uberlândia | Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e
Historiografia da Educação
E-mail | jcaraujo@pq.cnpq.br
E-mail | jcaraujo@ufu.br

Recebido 25 nov. 2009

Aceito 29 dez. 2009