



Delimitações antropológicas sobre a criança na modernidade ou a multiplicidade de projetos antagônicos

Anthropological delimitation on children in modernity or the multiplicity of antagonist projects

José Carlos Souza Araújo
Centro Universitário do Triângulo

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 cultura ocidental a partir de então. O objeto deste é configurar alguns marcos filosóficos em torno da criança a partir do século XVI, representados pelas concepções de Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Dewey e 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: Criança, Modernidade, Pedagogia.

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 child from the 16th Century, represented by the conceptions of Lutero, Erasmo, Montaigne, Locke, Comênio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Dewey e 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 preparation.

Keywords: Child, Modernity, Pedagogy.

O tema-objeto deste estudo¹ se fez sob a inspiração da temática denominada *As imagens da criança no Brasil*. Como 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, é cabível tratar, de um modo geral, a respeito da concepção sobre a infância e sobre a criança no período da Modernidade, posto que o Brasil nasce no andamento desta.

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 Kant (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.”

56 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 Roterdã (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 esta, e que também circula na cultura brasileira, há uma idéia de que ela é inocente, é pura. Dessa posição deriva a necessidade de que se respeite a criança, de que ela goze o período da infância, porque é um só e único na vida. Tal concepção pode ser associada à afirmação de Rousseau (1995), um filósofo suíço que viveu no século XVIII, de que a criança nasce boa, que 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 quer Gramsci (1982, p. 7) que “[...] todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” Assim sendo, embora esta reflexão fuja da temática sobre a infância e a criança no Brasil, acredita-se que não há um distanciamento, quando se propõe a abordar a respeito das concepções de infância e de criança no período da Modernidade, vinculadas à cultura europeia.

O que é Modernidade?

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

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).

57

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. (LIMA 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. (LIMA 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, 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 [...]” (LYOTARD, 1986, p. 16). 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 deste 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 adian-



te. 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 esta seria viabilizada pela formação humana, e a criança seria o alvo de tal construção.

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 estas 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 em vista de 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 do homem buscar em sua existência explicações sobre a mesma, 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 esta, 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, posto 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 sendo 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 a mesma 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 idéias de Pestalozzi e de Froebel, representantes significativos da Pedagogia Moderna europeia; pela disseminação das idéias de progresso no final do século XIX, progresso este 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 promo-

veria melhor o ensino, e impulsionaria a aprendizagem das camadas sociais menos afeitas à escola.

Este 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. Veja-se então que a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade européia, com descompassos, mas inserindo-se 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, reapropriações e ressignificações expressas no decorrer de sua história.

62

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. 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 são 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 atrás, 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 Ariés (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 dispen-



sar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, ao 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, este 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).

64

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, 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.” (CORALINA, 2001, p. 124).

Enfocando-se a criança e a infância como objeto de preocupação, não se pode afirmar que não tivessem existido diferenciações conceituais entre ser adulto 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*.

Em 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, posto que 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, este ater-se-á à reflexão sobre a educação da criança, que vive o período da infância, procurando reunir algumas concepções marcantes expressadas 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 na 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 intercambiando-se 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 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, seja 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.

Andando às voltas com o tema, e esclarecendo melhor, 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. Este 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.

66

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

Feitos esses esclarecimentos conceituais, o objeto deste agora é apresentar, de uma 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: Lutero (1483-1546), Erasmo (1469-1536) e Montaigne (1533-1592), vinculados ao século XVI; Comênio (1592-1670) e Locke (1632-1704), ao século XVII; Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804), ao século XVIII; Pestalozzi



(1746-1827) e Herbart (1776-1841) ao XIX; Dewey (1859-1952) e Gramsci (1891-1937) ao século XX.

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 este 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 (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).

67

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 (1460-1536), 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, 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.” (ERASMO, 1996, p. 9).

Procurando desvendar a natureza infantil, Erasmo 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 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.” (ERASMO, 1996, p. 34).

68

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 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!”. (ERASMO, 1996, p. 12).

Em Michel Montaigne (1533-1592), na obra *Ensaio*, 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, se desfaz 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 indicá-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 Montaigne 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.” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Com João Amos Comênio (1592-1670), nascido na Tchecoslováquia, através de sua obra *Didática Magna* (concluída em 1632), e publicada em latim em 1657, 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” (Marcos, 10, 14). [...] se não converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis nos reino dos céus.” (MATEUS, 18, 3). 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, portanto, passa pela perspectiva religiosa, pela moralidade, pela educação baseada no exemplo, porque este 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:

70

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 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 entendi-



mento, assim como a escrita está na tábula² 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 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).

71

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 em 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 corrompida e má em virtude do pecado original de Adão e Eva.

Com relação ao hábito, 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).

Em síntese, a posição de Rousseau afirma que é preciso seguir a natureza. Se esta nasce certa das mãos do Autor das coisas, o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que esta 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 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 [...].” (ROUSSEAU, 1995, p. 29). Para este pensador, há uma defesa marcadamente centrada na liberdade da criança, liberdade esta que deve orientar a ação educativa.

72

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 a cerca do tema ministrados a partir de 1776 (publicado em 1803), um ano antes de sua morte. Diferentemente de Rousseau, defensor da pedagogia da liberdade, 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, 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 da 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).



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 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, posto que estes despertam as forças que a criança tem em si.

Se usando-se 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).

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 o mesmo 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).

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, s/d, p. 89-90).



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 uma 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 subseqüentes.” (DEWEY, 1979, 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, com o que foi experimentado. A vida, inclusive da criança, está ligada à sua experiência, e o viver está ligado às experiências significativas que se vivem.

A postura de Dewey focaliza que a criança, bem como o adulto, reconstróem ou reorganizam continuamente as suas experiências, as quais 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 a Giulia, sua esposa, datada de 30 de dezembro de 1929, podem ser localizadas 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).

76

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.

Gramsci continua fazendo a defesa de que o ser humano resulta de formação histórica obtida com a coerção, defesa esta 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 seqüência, 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).

O teor de sua afirmação reconhece a importância da visão educacional de Rousseau, enquanto serviu para opor-se 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 e Montaigne (século XVI); Locke e Comênio (XVII); Rousseau e Kant (XVIII); Pestalozzi e Herbart (XIX); Dewey e Gramsci (XX) –, permite-se visualizar algumas posições inatistas – no caso, afirmam a criança como naturalmente portadora de idéias 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 Montaigne 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, ao mesmo tempo que 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 deve-se exercer a disciplina e a coerção.

Podem ser entrevistas 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; posições teológicas que afirmam a criança como integrante de um projeto cristão (Erasmus, Lutero e Comênio 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 em



vista de seu futuro. Aliás, a educação implica fundamentalmente em aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma dada cultura.

Mas, ao lado do exercício das gerações educadoras em esforçar-se pela reprodução da cultura nas crianças, há uma dimensão sempre garimpadora por parte das novas gerações, não no sentido de contrapor-se às gerações educadoras, ou talvez sim, mas certamente com a 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 – dar-se-ia 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, que se faz 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 é que 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.

Notas

- 1 Essa reflexão resulta de uma comunicação relativamente ampliada apresentada em uma mesa-redonda, em 16 de junho de 2004, durante o VI Encontro de Pedagogia, intitulado *As imagens da infância no Brasil: Tendências e Perspectivas*, realizado entre 16 e 18 de junho de 2004, no Centro Universitário de Patos de Minas (MG).
- 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 Quartim. 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.

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 tábula**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1982.

80 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).

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.

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



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

_____. **Idéia 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.

LIMA VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica I**. 2. ed. corrig. São Paulo: Loyola, 1991.

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 Ilson 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 epinomis. 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.

José Carlos Souza Araújo
Prof. do Centro Universitário do Triângulo
Rua das Seriemas | 496 | Cidade Jardim
Uberlândia | Minas Gerais | 38412-158
E-mail | jcaraujo@unitri.edu.br

Recebido 2 ago. 2005

Aceito 12 set. 2005