

TECENDO A HISTÓRIA: reflexões sobre criança e espaço de formação

Weaving history: reflections on children and education space

Rodrigo Viana Sales⁶⁵

RESUMO

Realiza-se uma incursão pela história das relações entre o homem e o saber, buscando compreender como essa relação foi produto e produtora de uma sociedade, e que ligações históricas podemos fazer entre os distintos períodos e a nossa produção de conhecimento hoje, bem como discuto os diversos espaços que compuseram os processos de formação. Baseando-se essencialmente no livro “História da pedagogia” de Franco Cambi. Contudo, as observações sobre acontecimentos aqui tratados se delimitam a refletir sobre os espaços de formação majoritários: da criança e da sociedade, sendo assim, o texto privilegia a contextualização e reflexão dessas relações nos espaços formadores e assim, deixa a desejar em uma perspectiva essencialmente histórica, pois realiza saltos cronológicos acentuados e despreza fatos de importância relevante na distinção dos diferentes períodos. Com isto, a intenção é fazer uso da reflexão histórica como método de elucidação da relação homem e saber, que é dinâmica e inextricavelmente ligada a uma época e seus contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Espaços de formação. Homem e saber. Produção de conhecimento. Sociedade.

⁶⁵ Graduado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Prof^a Dr^a Dalcy da Silva Cruz. rocsociais@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O homem sempre foi um ser de dúvidas, por isto, ao longo dos tempos vem buscando explicações para os acontecimentos que estão a sua volta, o que muitas vezes possibilitou interagir melhor com o seu meio e sua comunidade. Entretanto, sabemos que os modelos de explicação do real nem sempre foram e nem sempre são baseados em argumentos cientificistas os quais são os mais legitimados e aceitos em nossa sociedade hoje. Então, como diz Boaventura de Souza Santos: “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006, p.137).

Contudo, existem constelações de outros saberes plurais (religião, mitologia, astrologia, arte etc), que são produzidos fora da academia, nomeio-os aqui como saberes da tradição e apesar de existirem arquipélagos de outros saberes, a nossa sociedade vem se ilhando no conhecimento científico que se perpetua como uma escolha permanente. O que tornou a ciência uma pretensa verdade unitária ao longo dos últimos séculos. Todavia, “as escolhas permanentes resultam de que nenhuma intervenção no real, a partir de um só tipo de conhecimento, tem acesso à realidade toda” (SANTOS, 2006, p.165).

2 “DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA”⁶⁶

Aqueles que não conheceram a ciência buscaram respostas abstratas, mítico-mágicas, no geral, bem como respostas ligadas a reflexão, observação e empirismo. Assim ocorreu com os povos antecessores do paradigma científico cartesiano, onde os saberes da sociedade eram fortemente ligados a valores éticos-morais (que estão em constante transformação, portanto, transformando também os saberes, os valores e vice-versa) e aos seus meios de produção, com isto, a socialização se apresentava e ainda se apresenta como um disseminador de tais valores e saberes, como um condutor da cultura (GIDDENS,2005). Com a valorização da razão como forma de compreensão

⁶⁶ (BRITTO; FROMER; REIS; PESSOA, 1986, faixa 11)

da realidade foi dado o primeiro passo que resultaria no que se entende por **cultura científica**. Entretanto, nem sempre existiu a lógica fragmentária entre racional e mítico.

Como relembrou Morin (1987) no “Método III”, os nossos antepassados caçadores-coletores “dispuseram e usaram nas suas estratégias de conhecimento e ação, de um pensamento empírico/lógico/racional” (MORIN, 1987, p.144), no desenvolvimento de suas armas, técnicas de caça, curas com plantas, dentre outros conhecimentos; bem como articulavam esses atos e técnicas a saberes simbólico/mitológico/mágicos, nos seus mitos, ritos, crenças e magias, pois juntavam ambos os conhecimentos de forma complementar, sem os confundir (MORIN, 1987). Com relação a estes dois tipos de pensamentos, Morin afirmou que:

Os dois modos coexistem, entrelaçam-se, estão em constante interações, como se tivessem uma necessidade permanente um do outro; podem por vezes confundir-se, mas sempre provisoriamente (toda a renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte, toda a renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sua sociedade) (MORIN, 1987, p.144).

Com isto, pode-se associar que assim como as metáforas, o pensamento mítico é uma ligação subjetiva entre o sujeito e o real, pois “o pensamento mitológico tece conjuntamente simbólico, imaginário e eventualmente real” (MORIN, 1987, p.149). Essa relação simbiótica entre o mitológico e a racionalidade permanece nessa harmonia “indissociável” e complementar na história do ocidente até o período Clássico grego.

Já a família nesse período Primitivo não existia como conhecemos, Engels afirmou que nesta época os seres humanos viviam em promiscuidade, por isso não existia paternidade e somente as mães eram responsáveis pela criança (ENGELS, 1884⁶⁷). Assim, a criança aprendia através da observação e imitação dos adultos, pois não existiam espaços formalizados para a educação, com isso todos os espaços, a caça, as interações, as crenças eram unanimemente de formação.

⁶⁷ Documento eletrônico não paginado.

3 CONTEMPLANDO O ÓCIO

Considerando a convenção que os gregos foram os primeiros a fazer o uso intencional da filosofia como instrumento racional para pensar e intervir no real, é importante se resgatar a idéia de *paidéia* desenvolvida por eles que no geral diz respeito a “formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas [...] que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica” (CAMBI, 1999, p.82 - 87), ou seja, na *paidéia*⁶⁸ grega os saberes estavam articulados, eram multidimensionalmente unificados, sendo parte de um todo, pois as explicações sobre o real, ainda que antagônicas, dialogavam; o ensino, sobretudo em Atenas a partir do Século V a.C. , era múltiplo e ministrado nos diversos espaços e instituições da *polis* a partir das experiências diversas dos indivíduos e os diversos conhecimentos legitimados pela própria sociedade, como por exemplo na *Ágora*, que era como uma praça onde se discutiam as questões relacionadas a *pólis* e se caracterizava como um lugar essencialmente de ensino e aprendizagem. Cambi afirmou que essa “atividade educativa total e permanente, [...] faz da *polis* inteira uma comunidade pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 79).

Entretanto, aqui já se nota, embora embrionariamente, um início de fragmentação dos conhecimentos pela diminuição da credibilidade mítico-religiosa, pois não se vê uma tentativa clara de articulação dos saberes, o que se percebe é de um lado a ascensão da prática filosófica, e do outro o declínio da tradição mítico-religiosa.

A família neste período histórico na Grécia, já se definia como hegemonicamente patriarcal, com a mulher submissa socialmente, fortemente ligada aos afazeres domésticos e ao trabalho, enquanto os homens são representados no ócio (CAMBI, 1999).

Com relação aos processos de ensino e aprendizagem exclusivos para a infância, assim como afirmou Cambi, a Grécia, como nas culturas antigas, não valorizava a infância, portanto, se fazia o mínimo de investimento afetivo. A

⁶⁸ Também seria apropriado se falar em *paidéias* gregas, já que o conceito foi dinâmico se transformando com o passar do tempo e visto de formas distintas por diversos filósofos como: Sócrates, Platão, Isócrates, Aristóteles, dentre outros. Ver em: CAMBI, 1999, p.87-93.

infância era assistida pelas mulheres da família e marginalizada socialmente sobre diversos aspectos (violência, estupro, trabalho e até sacrifícios) e a partir do sétimo ano de vida os meninos eram inseridos em instituições públicas e sociais que lhe imprimiam uma identidade e lhe exercia alguma proteção (CAMBI, 1999).

Na adolescência, dependendo da cidade em que o jovem se encontrava, se destacavam dois modelos educativos, o espartano, que caracterizava um ensino militar, onde se destacava a obediência e coragem para a formação do cidadão guerreiro (CAMBI, 1999); e o ateniense, indicado pela

[...] idéia harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e da humanidade do jovem (CAMBI, 1999, p. 85).

4 ESCRAVOS DA FÉ

A fragmentação de conhecimentos que se inicia na Grécia pré-helenística se acentuou no decorrer da história do ocidente eurocêntrico até culminar na Alta Idade Média,⁶⁹ onde fica claro que a interpretação do homem para a sua realidade é unidimensional, baseada na *paidéia* cristã, e os valores ligados à ética cristã, ditada pela igreja católica (pretensa “detentora de toda verdade”), com isto vê-se que a relação homem e saber passa a ser radicalmente dualista.

Contudo, o cristianismo católico na Alta Idade Média acaba por concluir a fragmentação iniciada na Grécia em um sentido oposto, pois a explicação religiosa para os fenômenos naturais e sociais passa a ser a única aceitável. Isso efetiva uma fragmentação “às avessas” de um referencial mítico-religioso para o racional (grego), para um místico-religioso (católico) que se opõe ao racional, bem como a outros mitos e concepções de mundo. Neste período, a Igreja Católica monopolizava as explicações da realidade e perseguia e

⁶⁹ Período histórico que se “agrega em torno do modelo feudal” (p.149), caracterizado por “uma economia de subsistência, uma sociedade regulada pela dependência e pela fidelidade a formas de quase escravidão, uma técnica bloqueada...” (p.141) onde a igreja católica era detentora dos valores ideológicos que regiam a sociedade, o poder político pulverizado entre os senhores feudais, a sociedade hierarquizada e sem mobilidade social (CAMBI, 1999, p. 141 – 149).

condenava simbólica e efetivamente as práticas que se distinguem da sua normatização, como por exemplo, as religiões pagãs e os mitos e lendas não cristãos. Assim, o cristianismo implementa, como diria Santos (2006), uma monocultura do saber, ruptora e aniquiladora das diversidades, fragmentando conhecimentos e impondo uma visão unilateral das leituras do mundo.

É importante evidenciar também que na Alta Idade Média a educação está estritamente ligada à família, reproduzindo os saberes, privilégios, e/ou ofícios hereditariamente, vai dificultando assim, a mobilidade social, aqui não existia a noção moderna de infância, pois as crianças eram misturadas com os adultos “não havendo inclusive diferenças quanto a vestimentas, jogos, atividades, aprendizagem e até mesmo em relação ao trabalho, (o jovem/criança) era visto como um pequeno adulto” (CASTRO, [2009], p. 7); a cavalaria, que modelava os soldados de Deus; e a igreja, através da prática litúrgica, das mensagens subliminares nos afrescos das igrejas (da arte cristã). Nas ações sociais nos demais espaços da esfera pública, como as festas, e a prática educacional mais aprofundada como a aprendizagem da leitura e o acesso a textos escritos era de exclusividade dos clérigos.

Com o advento da Baixa Idade Média⁷⁰ nasce um período de grandes transformações,

opera-se uma primeira revolução social - o nascimento da burguesia - , que implica em uma revolução cultural, e outra econômica como efeito e como causa [...]. Essa nova classe social ganha impulso, alarga seu raio de intervenção, dinamiza toda vida social, pressionando os organismos políticos e religiosos e produzindo uma transformação da mentalidade (CAMBI, 1999, p. 151),

Assim, percebe-se que há uma abertura para outros saberes distintos dos da Alta Idade Média, pois apesar da Igreja Católica ainda ter importância relevante ela perde paulatinamente a hegemonia do “controle das mentes”. Com a mudança de valores por parte da sociedade, a relação homem e saber é também alterada e neste caso se caracterizou como um ressurgimento da

⁷⁰ Período histórico caracterizado pelo “despertar das cidades e do comércio, das ciências, das artes, pelas lutas sociais e religiosas [...], pela constituição de Estados nacionais [...], pelos grandes conflitos que atravessavam a vida da igreja, dá corpo a uma sociedade mais dinâmica, mais inquieta, mais livre também, que alimenta um novo espírito, o burguês (individualista, produtivo, autonomista, etc)” (CAMBI, 1999, p. 149).

valorização do pensamento racional em um movimento oposto ao que se viabilizou na Alta Idade Média.

A educação, neste segundo período, da Idade Medieval também sofre bruscas transformações em relação ao primeiro. Isto é notado até pela própria contradição dos valores existentes entre os períodos e pelas mudanças motrizes e moldadas por estes valores, como por exemplo: a possibilidade de maior dinâmica e mobilidade social, o ressurgimento das cidades a partir dos burgos, a produção artística que se distancia da Igreja Católica e se aproxima da sociedade. Toda essa efervescência gera ações educativas imediatas, como o surgimento da necessidade da especialização para o trabalho que gesta as corporações de ofício, a educação dada pela cidade através de suas lutas sociais e políticas, a arte e literatura voltada para o povo, e, enfim, a reabilitação das escolas com professores laicos em confronto com o ensino religioso (CAMBI, 1999).

Com isto, a Baixa Idade Média é notoriamente um período de transição que alcança seu ápice na Idade Moderna.

5 O DOGMA RACIONAL

Segundo Cambi (1999), a Modernidade é caracterizada como um período revolucionário de laicização e rupturas em muitos âmbitos, como o geográfico, com o deslocamento do eixo comercial do mediterrâneo para o atlântico; econômico, com o fim da era feudal e início do capitalismo; político, com o nascimento do Estado Moderno: centralizado, organizado segundo critérios racionais da nova ciência; com a ascensão do poder crítico/político da sociedade; com a cristalização da nova classe social (burguesia), e a sua nova concepção de mundo (laica e racionalista) ideológico-cultural; e com o novo modelo de mentalidades conduzido primeiramente, pelo Renascimento e posteriormente, pelo Iluminismo (pautando no uso livre da razão).

Conseqüentemente, “a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (CAMBI, 1999, p.198), produzindo assim uma revolução educativo-pedagógica. A escola passa a se destacar como instituição formadora que prepara o homem-cidadão

para a vida nesses novos tempos, torna-se o espaço por excelência de educação da criança.

Muda-se também a relação familiar, e a família passa a ser construída como um núcleo de afetos nesse novo relacionamento familiar. Aqui infância é vista de maneira muito diferenciada dos períodos históricos anteriores. A criança passa a ser vista não mais como um “pequeno adulto” e garante dentro da família um espaço social privilegiado, como um ser inocente que precisa ser rodeado de cuidados e com isto, a escola aparece como um espaço de formação complementar e específico para esse indivíduo frágil que precisa aprender a se relacionar com o mundo (CAMBI, 1999).

A ciência também passa por grandes transformações com o nascimento da ciência moderna. Ela se torna cada vez mais o principal parâmetro mediador entre o homem e o saber, reorganizando novamente essa relação, abolindo os laços existentes no período anterior.

Desta forma, a ciência possibilita uma nova inversão da fragmentação do saber tal como imposta na Idade Média, o entendimento da realidade deixa de ser hegemonicamente místico-religioso e passa a ser regido pela racionalidade científica, os parâmetros de análise do real deixam preponderantemente de estar ligados à Igreja Católica e passam a ser conduzidos por um novo paradigma, o paradigma científico da modernidade, que é o maestro regente da total fragmentação entre o simbólico/mitológico/mágico e o empírico/lógico/racional, através principalmente, do modelo defendido principalmente, por René Descartes que é incorporado no espírito moderno.

Neste modelo, o conhecimento deveria passar por um exame detalhado para avaliar sua racionalidade e justificação, ser fragmentado em tantas partes fossem necessárias para a facilitação da compreensão, e classificado de maneira precisa (RODRIGUES, 2007). O que teve um caráter revolucionário para o conhecimento da época, visto que o paradigma anterior era baseado em verdades eclesiásticas.

Isto possibilitou uma ruptura entre os saberes tradicionais e os racionais, supervalorizando o conhecimento científico, promovendo fragmentações entre as distintas ciências, tornando os cientistas cada vez mais especialistas em determinadas áreas cada vez mais específicas do conhecimento, procurando

verdades científicas, baseados sobretudo nas ciências puras, repugnando outros saberes não científicos.

Socialmente é um período caracterizado por muitas demandas distintas que participavam desse momento histórico. Não era possível realizar uma transição tão democrática para toda sociedade no sentido de atingir a totalidade com suas *benesses* de maneira igualitária, ou seja, nem todos os indivíduos tinham o seu “lugar ao sol”.

Com isto, a modernidade se caracterizou como um período contraditório, permeado pela necessidade de emancipação e conformação dos indivíduos. Para esse novo “modelo” histórico “vingar”, foi necessário realizar alguns ajustes que controlassem parcialmente a sua efervescência, para isto, foi importante se criar (numa perspectiva moderna) novas instituições que possibilitassem a adaptação e conformação das pessoas. Foucault em seu livro “A microfísica do poder” explica que as novas instituições, como os hospitais, manicômios, exército, prisões e principalmente as escolas, através do controle minucioso dos gestos, posicionamentos, estabelecem uma ordem disciplinar modeladora, formando sujeitos dóceis, adaptando-os para a conformação de sua realidade (FOUCAULT, 2001).

Foucault, também compreendia a sociedade moderna como perseguidora do uno (FOUCAULT, 2001), pois ela, ao contrário de algumas sociedades tradicionais se caracterizava como monogâmica, monoteísta, de família mononuclear, com valores machistas, patriarcais, eurocêntricos, heterossexuais, e com certeza a ciência foi o modelo “único” escolhido para explicação do real.

Todavia, ao se analisar as práticas educativas deste período vê-se que a escola passa a ser entendida de duas maneiras: uma otimista, como sinônimo de redenção para os indivíduos, compreendendo que ela é um meio de ascensão social e individual; e outra pessimista, sinônimo de reprodução das ideologias dominantes (LUCKESI, 1994).

6 A HERANÇA

A Modernidade que foi caracterizada pelas transformações históricas protagonizou e deixou como herança para a Contemporaneidade o espírito

revolucionário. Este novo período histórico já nasce de uma revolução e desencadeia muitas outras.

Pode-se destacar dentre os principais conflitos e revoluções que alteraram os rumos da sociedade contemporânea, a Revolução Francesa, mãe da Contemporaneidade; a Revolução Industrial; a Primeira e Segunda Guerra Mundial; Revolução Russa; Guerra Fria; Revolução Tecnológica e Digital, entre outras.

Todas essas foram condutoras de transformações nas diversas esferas da vida humana, como por exemplo, a quebra da lógica do direito divino; pluralização social, ideológica, de classes; a emergência de partidos políticos e movimentos sociais; emergência do Estado burocrático; universalização do voto; novo mercantilismo; a produção em larga escala; a globalização econômica; a multiplicação das cidades; a inserção da mulher no mercado; (CAMBI, 1999); o encurtamento da noção de tempo (alargamento das comunicações) e espaço (desenvolvimento dos transportes); dentre muitos outros acontecimentos.

A partir da racionalização gerada no período anterior, o sujeito toma consciência que está inserido em um coletivo, o que possibilita, apesar das tentativas de controle, uma percepção que são eles mesmos os produto/produtores da história e passaram cada vez mais a buscar igualdades de direitos. Isto gerou tensões e conseqüentemente, instabilidades e rearranjos nas estruturas sociais, em uma lógica prigogineana de tensão, instabilidade, reorganização.

Isso implica na busca por igualdade e por multiplicidade, entendendo que os espaços sociais passam a ser ocupados também por outros protagonistas, atores e autores da história, que através das lutas conquistam e garimpam cada vez mais espaços. Como por exemplo, os grupos étnicos; as mulheres e minorias em geral. Que através dessa dinâmica de luta contemplam diversas conquistas, como o direito a liberdade, ao voto, a escolarização, ao divórcio, a liberdade religiosa, aos direitos trabalhistas, direito a terem direitos.

Contudo, percebe-se que é uma época de constantes antagonismos (capitalismo *versus* socialismo, democracia *versus* ditadura, direitos *versus* repressão, crescimento econômico *versus* meio ambiente, machismo *versus* feminismo, indústria *versus* subsistência, privatização *versus* estatização,

globalização *versus* globalização contra-hegemônica), o que gerou constantes transformações, longe de serem as ideais, entretanto, mudou radicalmente as configurações sociais através de suas disputas de gênero, ideológicas, políticas, étnicas, éticas, de classes, dentre outras.

Mas surgem novos lugares predominantemente formadores como os sindicatos, movimentos sociais e associações. Tudo isto promove mudanças também na família, que passa a se distanciar cada vez mais do modelo patriarcal e mononuclear, possibilitando também um rearranjo que mistura famílias com novos casamentos, a união de pessoas do mesmo sexo, garantia da mulher no mercado de trabalho. Bem como na infância, que passa a ser cada vez mais valorizada e estudada de maneira psíquico/pedagógico/social.

E a educação escolar se universaliza, estatiza e vira obrigatória (em boa parte do planeta). Vista ideologicamente, como diria Luckesi (1994), como um espaço sócio-individual de redenção, reprodução e agora também de transformação da sociedade.

Na Contemporaneidade a educação na adolescência vive conflitos entre a especialização, a formação para o vestibular, a carreira militar, o descaso e a educação humanizadora. Os saberes pedagógico, psicológico e sociológico passam a tomar um lugar cada vez mais central na sociedade.

E, por fim, a ciência inicia um processo de articulação de saberes, no qual observa-se as ciências duras que ditaram o pensamento moderno, passarem a realizar um movimento de aproximação com as ciências humanas (que alimentavam-se da busca quantitativa no período anterior) se tornando cada vez mais qualitativas. Em um movimento oposto ao dos períodos históricos anteriores, os quais favoreceram as fragmentações. Promovendo potencialmente um período de possibilidades de mudança paradigmática, “de novas incertezas”.

É óbvio que a tentativa de rejunção dos saberes não é ainda hegemônica, entretanto, já se espera uma visão otimista comparando a todas as conquistas adquiridas na Contemporaneidade, porém, a luta a se travar ainda é grande, mas já foi iniciada.

Espero-se que esteja claro que os acontecimentos descritos neste artigo, não ocorreram necessariamente de maneira simultânea. Eles foram ora processuais, ora simultâneos, ora espaçados historicamente. Porém ressalta-

se que descrição realizada, neste trabalho, não teve o compromisso de relatar de maneira completa e detalhada os períodos aqui analisados, todavia, a intenção foi de apenas ilustrar suas efervescências relacionadas aos espaços formadores, bem como o lugar da infância e adolescência nessas circunstâncias.



REFERÊNCIAS

BRITTO, Sérgio; FROMER, Marcelo; REIS, Nando; PESSOA, Ciro. Homem primata. Intérprete: Titãs. In: **Cabeça Dinossauro**. [S.l.]: WEA, 1986. CD. Faixa 11.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância**: Diálogos, reflexões, interlocuções. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. [2009]. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf> Consultado em 26 nov 2009. (p. 1-11).

ENGELS, Frederich. Prefácio. In:_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 1ed, 1884. Disponível em: <<http://www.moreira.pro.br/textose37.htm>> Consultado em 02 dez 2009. Documento eletrônico não paginado.

FOUCAULT, **A Microfísica do poder**. 23 ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. O duplo pensamento. In:_____. **O método III: O conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa-América, 1987. (p.144-165)

SANTOS, Boaventura de Souza. A ecologia dos saberes. In:_____. **A gramática do tempo: pra uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V.4) p. 137-154.