UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISLEI DE OLIVEIRA CUSTÓDIO

A infância no espelho da pedagogia:

**Mundo infantil, regimes de temporalidade e
individualização no discurso pedagógico**

São Paulo

2016

CRISLEI DE OLIVEIRA CUSTÓDIO

**A infância no espelho da pedagogia:
Mundo infantil, regimes de temporalidade e
individualização no discurso pedagógico**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de
Carvalho

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na
Publicação Serviço de
Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01
C987i

Custódio, Crislei de Oliveira

A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico / Crislei de Oliveira Custódio; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.

272 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Representação da infância 3. Discurso pedagógico 4. Temporalidade 5. Individualização 6. Modernidade I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.

Nome: CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira

Título: A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus professores, aos meus alunos, à
minha mãe Neuza e ao Zé, meu grande
mestre no curso desta trajetória de
formação.*

AGRADECIMENTOS

As escadas se sobem de frente, pois de costas ou de lado tornam-se particularmente incômodas. A atitude natural consiste em manter-se em pé, os braços pendurados sem esforço, a cabeça erguida, embora não tanto que os olhos deixem de ver os degraus imediatamente superiores ao que se está pisando, a respiração lenta e regular. Para subir uma escada começa-se por levantar aquela parte do corpo situada embaixo à direita, quase sempre envolvida em couro ou camurça, e que salvo algumas exceções cabe exatamente no degrau. Colocando no primeiro degrau essa parte, que para simplificar chamaremos de pé, recolhe-se a parte correspondente do lado esquerdo (também chamada pé, mas que não se deve confundir com o pé já mencionado), e levando-se à altura do pé faz-se que ela continue até colocá-la no segundo degrau, com o que neste descansará o pé, e no primeiro descansará o pé. (Os primeiros degraus são os mais difíceis, até se adquirir a coordenação necessária. A coincidência de nomes entre o pé e o pé torna difícil a explicação. Deve-se ter um cuidado especial em não levantar ao mesmo tempo o pé e o pé).

Julio Cortázar, *Histórias de cronópios e de famas*.

A descrição de Cortázar sobre o procedimento a ser executado na subida de escadas é minuciosa e precisa. Creio que essa seja, de fato, a melhor e mais segura maneira de galgar de um patamar a outro por meio de escadas, sejam elas íngremes ou com muitos e baixos degraus, sejam em espiral, retas ou como as de Escher – a depender da perspectiva do observador, não há certeza se está em aclive ou declive. Entretanto, se a metáfora da escada for útil para ilustrar o processo da minha formação, penso que é necessário acrescentar alguns elementos mais à cena da subida.

Ao subir a escada, houve aqueles que sempre estiveram ao pé, incentivando-me desde os primeiros passos; outros subiram ao meu lado, degrau por degrau, como num movimento cadenciado e, por vezes, servindo-me de apoio quando o cansaço e o desânimo me atingiam. Conforme eu subia, pude enxergar outros no início da escada que, mesmo começando a sua escalada, não deixaram de incentivar-me desde lá e de oferecer-me suporte, caso eu tropeçasse e caísse para trás. Aqueles que estavam mais acima

também me encorajaram a continuar a subida e os que já haviam chegado ao topo, tal como os que estavam à minha frente, além de me estimularem, também sempre foram generosos para aconselhar sobre a melhor forma de caminhar e para alertar quanto aos passos em falso em degraus mais perigosos. Houve ainda um que, em seu ofício incansável, desceu do topo e me segurou pelas mãos para que eu pudesse colocar-me em marcha. A essas tantas pessoas que estiveram e estão em algum ponto dessa escada é que eu, no esforço vão de traduzir em palavras a gratidão que mal cabe dentro de mim, tento agradecer.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado meus estudos no doutorado, permitindo com que eu me afastasse do trabalho docente e me dedicasse exclusivamente à pesquisa e à participação de eventos acadêmicos.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por, ao longo desses treze anos, terem me dado a acolhida e apoio necessários para que eu estabelecesse com a instituição um vínculo de pertencimento. O carinho, a dedicação, o cuidado, a atenção e a presteza dessas pessoas – dos funcionários da biblioteca aos da seção de alunos e da seção de pós-graduação, dos professores às secretárias de departamento, dos funcionários da inspetoria aos servidores da comunicação e mídia, do audiovisual, da seção de informática, enfim, todos – fazem com que essa faculdade seja única.

Agradeço ao Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner e ao Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro pelas contribuições valiosas e pelas orientações profícuas dadas no exame de qualificação, as quais mostraram-se fundamentais para os encaminhamentos desta pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Carlota Boto por ter sido uma figura tão importante em minha formação e por ter permitido que eu pudesse, ao longo de anos, partilhar de sua companhia inspiradora e da companhia agradável e instigante de suas orientandas no Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIP-USP). Muito deste trabalho foi influenciado pelas discussões e pelas leituras desenvolvidas nesse grupo, o que só me torna ainda mais grata pela honra de ter feito parte dele.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Flávia Schilling e à Prof.^a Dr.^a Cristiane Gottschalk por concederem-me o prazer e a alegria de acompanhar as suas aulas na graduação como estagiária. A convivência com ambas foi muito produtiva para a minha formação acadêmica.

Agradeço aos membros do Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP) por serem interlocutores vivazes e parceiros na reflexão acerca do sentido da educação e das temáticas que envolvem a formação em nossos tempos. Participar das discussões semanais e partilhar da presença singular de cada um daqueles com os quais ali pude conviver ao longo dos últimos nove anos foi imprescindível para a minha formação enquanto pesquisadora e como pessoa.

Agradeço ao Paulo Victor Nakano pela expressão de amizade desinteressada, consubstanciada na revisão cuidadosa do meu texto. Os agradecimentos da mesma natureza se estendem ao Guilherme Umeda.

Um agradecimento especial, o qual também se traduz num pedido de desculpas, à minha mãe Neuza e ao Thomas pela paciência nas minhas ausências e pelo incondicional apoio aos meus projetos acadêmicos que, aos olhos de pessoas tão queridas e fulcrais para a minha vida, por vezes pareceram mais onerosos do que proveitosos. A compreensão e o carinho de vocês são incomensuráveis e não há gesto capaz de alcançar-lhes a estatura. Se não bastasse isso, quero salientar que vocês são exemplos para mim: minha mãe, por ser a mulher mais incrível e admirável que conheço, e o Thomas, pelo esmero em aperfeiçoar-se sempre e pela resiliência que tem demonstrado. Obrigada por tolerarem meu mau humor e necessidade de isolamento e afastamento.

Agradeço aos irmãos e irmãs que escolhi para serem minha segunda família na Terra: meus amigos. A eles devo reconhecimento, louvor e tentativa de retribuição. Sou grata, pois, a todos aqueles que cuidam de mim com carinho e que tornaram e tornam minha existência mais alegre, independentemente dos laços de sangue. Dentre eles, gostaria de destacar todos os amigos angariados ao longo do curso de Pedagogia e desse longo percurso na pós-graduação, dado que estas são as pessoas que estiveram e estão em torno de mim na subida da escada.

Sou grata à Ana Clara Bin e à Eliane Oyagawa por sempre estarem presentes nos momentos importantes e por permanecerem a mim ligadas por um vínculo forte de afeto e carinho que ultrapassa os limites do institucional e por, mesmo à distância, continuarem torcendo por mim. À Tatiane Tanaka, pelo incentivo constante, pelas conversas, pela companhia nas lágrimas e nos risos. À Erica Benvenuti, por ser uma das pessoas mais sensíveis e atentas que conheço, por oferecer palavras sensatas nos momentos certos e, quando estas dão lugar à mudez diante daquilo que não se pode remediar nem explicar, por ofertar um olhar amigo e esperançoso. À Fernanda Arantes, pela presença tão marcante, generosa e acolhedora nos momentos finais de escrita desta tese, pela torcida

sincera e pela empatia digna das pessoas mais nobres. Ao Eder Loiola, pela amizade duradoura, pelos debates inquietantes, pela paciência e companhia.

Agradeço à Aline Iozzi, simplesmente por conceder-me a alegria e o privilégio inestimáveis de tê-la por perto e, assim, poder deleitar-me de seu encanto e doçura. Aliás, sinto que tenho uma paixão peculiar por pessoas com este nome, por isso não poderia deixar de agradecer também à Alline Ferreira pelas conversas francas, pelas confidências, pelos momentos alegres, pela partilha de angústias, pela confiança em mim depositada e por, a cada gesto e a cada dia, ratificar a minha escolha em tê-la como companhia ao longo da minha jornada. Agradeço à Anyele Lamas, por ser uma das pessoas mais radiantes que conheço e por iluminar, com seu brilho estonteante, o meu cotidiano: nossos risos não apenas tornam suportáveis os dias difíceis, como também me dão fôlego para tomar impulso e seguir. Sou imensamente grata à Louisa Mathieson, por ser companheira e parceira em todos os momentos e por ser, para mim, a expressão patente da bondade e da gentileza: confesso que não sei explicar de onde vêm essa presteza e essa solicitude que constituem marcas indeléveis da sua personalidade.

Agradeço à Christiane Coutheux pela autenticidade e sinceridade tão proeminentes, por ser a parceira mais experiente, que pacientemente acolhe e estende a mão para aqueles que vêm atrás. Sou grata por aprender tanto com você sobre os assuntos teóricos, mas, sobretudo, sobre a vida. Se eu não a tivesse conhecido, talvez não tivesse adotado um dos maiores princípios que norteiam minha jornada na universidade: o princípio da generosidade acadêmica.

Ao responsável pelas minhas gargalhadas mais longas e pelas sutilezas dos gestos de carinho mais fraternos que um irmão não biológico poderia me dar, eu quero agradecer franca e afetuosamente. Thiago Leite, sua alegria, sua sensibilidade, seu cuidado e sua pronta disposição em ajudar fazem-me ter certeza de que posso contar com você sempre e para qualquer coisa. Obrigada por sua cumplicidade.

Agradeço aos “céus”, ao destino, à vida ou simplesmente ao acaso por terem me presenteado, colocando em meu caminho uma das pessoas mais leais, companheiras e encantadoras que pode existir neste mundo. Gisela do Val, o que teriam sido esses treze anos sem você? Eu não sou capaz de imaginar. Você não apenas é parceira fiel e incansável ao meu lado no curso desse longo trajeto de formação acadêmica como também é uma das pessoas mais presentes na minha vida adulta. Por tudo isso, eu quero agradecer por você ter me dado a honra da sua companhia até aqui e por ser parte da minha história.

Quero agradecer ao meu grande mestre que, do alto de sua excelência e magnitude, consegue ser singelo, solícito e profundamente generoso. Zé, você é o principal responsável por esta tese, que concretiza mais de uma década de formação. Mais do que meu orientador, você é uma das pessoas que mais admiro na vida. Não tenho palavras para agradecê-lo pelo apoio, cuidado, paciência e, principalmente, por sua confiança em mim. Eu jamais chegaria até aqui sem pisar sobre as suas pegadas e sem que você tivesse segurado minhas mãos e me ensinado a dar meus primeiros passos, inicialmente errantes e titubeantes e, com o tempo, mais firmes e resolutos.

Agradeço a todos os professores e alunos que tive até o presente momento por fazerem parte da constituição de minha identidade docente e por me ensinarem a amar o ensino e a escola.

Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram ao meu lado, confiaram em mim e acreditaram que o êxito desta empreitada era possível.

Por que ler os clássicos? [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...] Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Ítalo Calvino

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. 2016. 272f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

A compreensão da infância como uma etapa dotada de especificidade e destinada à proteção e à separação dos perigos e demandas do mundo é produto de uma realidade histórica e cultural, assim como a noção de escolarização e sua centralidade para a formação da criança. Ambos invenções modernas, o conceito de infância e a forma escolar são o fulcro da pedagogia e de seu discurso. Por se caracterizar pela forma prescritiva e programática e por traduzir um ideal de formação, o discurso pedagógico pressupõe uma noção de infância, ao passo que também produz uma representação da infância. Esta tese investiga as rupturas e mutações nas representações da infância delineadas no discurso pedagógico moderno e contemporâneo. Com o intuito de examinar e descrever essas diferentes imagens sobre o mundo infantil, sobre a criança e sobre sua relação com os adultos, esta investigação propôs três categorias analíticas: *infância-quarentena*, que corresponde à representação da infância como um estágio da vida a ser superado em virtude de constituir-se como o *locus* da ausência ou insuficiência da racionalidade e da maestria de si; *infância singularizada*, que diz respeito às concepções de cunho puericêntrico que representam a criança como um sujeito peculiar, inocente e dotado de qualidades específicas; e *infância ensimesmada*, que consiste na representação de um universo infantil praticamente autorrealizado, dotado de um fim em si mesmo e no qual a criança é vista como cidadã e produtora de cultura. Entende-se que as transformações das imagens da infância têm uma estreita ligação com determinados aspectos das sociedades modernas, a saber: as alterações no modo de relacionar-se com o tempo e o processo progressivo de individualização dos sujeitos no contexto da modernidade. Nesse sentido, a compreensão pedagógica de uma infância cada vez mais centrada em si vincula-se à ascensão e ao declínio da ideia de progresso, à eleição do presente como tempo que ordena as relações dos adultos com o mundo e com as novas gerações e, por fim, ao movimento de crescente individualização dos sujeitos e assunção de seus desejos e necessidades como valores centrais.

Palavras-chave: Representação da Infância; Discurso Pedagógico; Temporalidade; Individualização; Modernidade.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Childhood in the mirror of pedagogy**: child world, regimes of temporality, and individualization in pedagogical discourse. 2016. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

The understanding of childhood as a life stage endowed with specificities and oriented to the protection and isolation from the world's dangers and demands is a product of historical and cultural reality, as is the notion of schooling and its centrality in children's development. Both modern inventions, the concepts of childhood and schooling are the fulcrum of pedagogy and its discourse. Being characterized by its prescriptive and programmatic form and representing an ideal of development, the pedagogical discourse presumes a specific notion of childhood, at the same time producing a certain representation of childhood. This thesis investigates the disruptions and changes in the representations of childhood outlined in modern and contemporary pedagogical discourses. In order to examine and describe these different images of the child, its world, and its relationship with adults, this research proposes three analytical categories: *quarentine childhood*, which corresponds to the representation of childhood as a stage in life to be overcome, since it is the *locus* of absence or insufficiency of rationality and of self-command; *singularized childhood*, which regards puero-centric conceptions that represent the child as a distinctive and innocent individual, endowed with specific qualities; and *self-absorbed childhood*, consisting in the representation of a virtually self-determined universe of the child, with an end in itself, and in which children are seen as citizens and producers of culture. Transformations in the images of childhood are considered closely related to certain aspects of modern society, namely: changes in the way we relate to time, and the gradual process of individualization of subjects in the context of modernity. In this sense, the pedagogical understanding of an increasingly self-centered childhood is related to the rise and fall of the idea of progress; to the choosing of the present as the time that orders the relationships of adults with the world and the new generations; and, at last, to the movement toward the individualization of subject and the assumption of their needs and wants as core values.

Keywords: Representations of Childhood; Pedagogical Discourse; Temporality; Individualization; Modernity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A PEDAGOGIA COMO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO E SOBRE A CONDUÇÃO DA CRIANÇA	29
1.1. Infância e escolarização: duas invenções modernas	30
1.2. Sobre a produção discursiva da pedagogia: algumas considerações preliminares	41
1.3. Sobre a modernidade pedagógica: um esforço de delimitação	57
2. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA SOB OS CONTORNOS DA PEDAGOGIA E DAS SOCIEDADES MODERNA E CONTEMPORÂNEA	78
2.1. Pedagogia e infância: da natureza de uma relação intrínseca	79
2.2. <i>Infância-quarentena, infância singularizada, infância ensimesmada</i> : categorias de análise das representações da infância no discurso pedagógico	85
2.3. Imagens da infância sob os contornos da modernidade	99
3. A INFÂNCIA, A CRIANÇA, O INFANTIL: DESCRIÇÃO E CONCEITUAÇÃO	120
3.1. Apontamentos sobre algumas peculiaridades intrínsecas à infância de acordo com o discurso pedagógico moderno	122
3.2. Manifestações da natureza infantil nos atos e características da criança: interpretações sobre quem é a criança e como ela age	138
3.3. Crescimento e desenvolvimento da criança: a infância como estágio da vida ..	154
4. SOBRE IMAGENS E FUNÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS: PROTAGONISMO E COADJUVACÃO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	166
4.1. Das imagens de adulto e de criança sob o viés do processo de individualização: alguns aportes iniciais	169
4.2. Modos de condução da criança: do governo e da disciplina à não diretividade e estímulo à espontaneidade infantil	179
4.3. Sobre a concepção de educação e a relação pedagógica	204
5. INDIVIDUALISMO E TEMPORALIDADE: MUTAÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	226
5.1. Infância e educação: entre o <i>eu</i> , o <i>nós</i> e o <i>todo</i>	228
5.2. A educação da criança: entre a veneração ao passado, a marcha para o progresso e a contínua construção/reconstrução no presente	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
FONTES	265
REFERÊNCIAS	267

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga as representações¹ da infância produzidas no interior do discurso pedagógico a partir da modernidade. Temos como hipótese para a compreensão desse fenômeno de mutações e rupturas na noção de infância no campo da pedagogia as transformações da relação das sociedades modernas com a temporalidade e o processo de crescente individualização dos sujeitos. Ou seja, cremos que a maneira como os indivíduos modernos concebem e organizam sua experiência temporal a partir das articulações entre as categorias de passado, presente e futuro no contexto de sociedades complexas interfere nas relações intergeracionais e, por extensão, incide sobre as imagens da infância e da criança traçadas no âmbito da pedagogia. Dessa forma, para que se tenha clareza do percurso de construção do problema de pesquisa, retornaremos às nossas propostas iniciais de estudo e apresentaremos as opções e mudanças que fizemos, bem como descreveremos a metodologia empregada no tratamento e análise de nossas fontes.

Ao longo de nossos estudos no mestrado², dispusemo-nos a investigar as possíveis relações entre mundo comum e educação na obra de Hannah Arendt. Para isso, partimos de uma imersão na obra da autora com o intuito de elucidar sua concepção de ‘mundo comum’ e, em seguida, propusemos um viés interpretativo que apontava para a íntima afinidade desse conceito com a concepção de Arendt acerca do sentido da educação como a iniciação dos recém-chegados (as crianças) em um legado de realizações históricas. Com base na ideia arendtiana de que a razão de ser da educação é o nascimento e a

¹ O termo “representação” é utilizado nesta tese como sinônimo de “imagem” ou “noção”. Assim, o uso que fazemos desses termos abarca um sentido mais ordinário e corriqueiro de tais palavras, não se referindo a um conceito específico. De acordo com o dicionário Caldas Aulete, “representação”, dentre outros significados, refere-se ao “processo por meio do qual a mente presentifica a imagem, ideia ou conceito de um objeto apreendido pelos sentidos, imaginação, memória, ou concebido pelo pensamento”. Portanto, associada a essa definição, entendemos representação como “uma forma de saber sobre um objeto, um quadro de interpretação que permite apreender o objeto e ordená-lo na categoria de algo ‘conhecido’. Ela responde a uma necessidade de apropriação do mundo pelo sujeito, constituindo um quadro de referência no qual o objeto é apreendido. Ela é, nesse sentido, uma categoria bastante vasta de objetos mentais, indo da ideia precisa e da teoria conceitualizada até as imagens mais vagas e menos conscientes” (DUPEYRON, 2010, p. 11; tradução nossa).

* “[...] une forme de savoir sur un objet, un cadre d’interprétation qui permet d’appréhender l’objet et de le ranger dans la catégorie « connu ». Elle répond à un besoin d’appropriation du monde par le sujet, en constituant un cadre de référence dans lequel l’objet est appréhendé. Elle est en ce sens une catégorie assez vaste d’objets mentaux, allant de l’idée précise et la théorie conceptualisée jusqu’aux images les plus floues et les moins conscientes”.

² Cf. CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/>

chegada de crianças a um mundo humano que transcende a existência dos sujeitos no tempo e no espaço, tivemos como objetivo pensar sobre as relações de inserção, conservação e renovação que se estabelecem entre a formação dos novos e o mundo. Buscamos também refletir sobre a tarefa educativa diante da ruptura da tradição e do esvanecimento da autoridade em nossos tempos – entendidos por Arendt como fenômenos da crise do mundo moderno³.

O percurso então assumido pela pesquisa de mestrado e as reflexões oriundas dos nossos estudos e análises anteriores desvelaram inquietações e questionamentos tais que, sobrepujando os limites daquele quadro teórico, abriram espaço para novas pesquisas. Em vista dos apontamentos de Arendt acerca da crise do mundo moderno – isto é, da falência das antigas respostas e certezas que nos guiavam no passado ante os problemas do presente e da diluição das fronteiras entre público e privado –, e considerando a consequente ruptura do fio da tradição e a crise da autoridade nas esferas pré-políticas, surgiram-nos indagações a respeito de outros fenômenos envolvendo confusões ou transformações de concepções tradicionais que sustentavam a ideia de escola e de infância moderna.

Em linhas gerais, a educação⁴ é para Arendt (2003) o processo de inserção das novas gerações no mundo comum – produto da atividade humana da fabricação e palco das aparências; instância que abriga um cabedal de experiências simbólicas, conhecimentos, instituições, significados, linguagens, histórias e costumes de uma comunidade – de modo a permitir-lhes sentirem-se em casa nesse lugar que existia antes de sua chegada e que permanecerá após sua partida. É por meio da educação que somos introduzidos no mundo, abandonando, ainda que nunca por completo, a condição de estrangeiros em que chegamos a ele. Numa tal perspectiva, os adultos assumem o papel de anfitriões do mundo e guardiões do legado histórico e cultural de nossos antepassados – daquilo que consideramos digno de ser salvo da ruína imposta pela passagem do tempo –, responsabilizando-se pela inserção das crianças e pela conservação do mundo ante o ímpeto do novo. De acordo com a autora, os adultos assumem uma dupla

³ ‘Mundo moderno’ é uma expressão utilizada por Hannah Arendt. De acordo com a autora, “a era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna, que começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDT, 2010a, p. 7). Portanto, o que Arendt determina como ‘mundo moderno’ é o estágio contemporâneo, mais fluido e intenso da Modernidade.

⁴ A autora aborda sua concepção sobre educação no texto intitulado ‘A crise na educação’, publicado no livro *Entre o passado e o futuro*.

responsabilidade: pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (ARENDT, 2003, p. 235).

É, portanto, dessa responsabilidade dos adultos pelas novas gerações e pelo mundo que emana a sua autoridade. Nas relações educativas, a autoridade dos adultos sobre as crianças é temporária. A assimetria entre professor e aluno existiria para, ao cabo do processo educativo, ser suplantada no momento em que aquele que era novo no mundo assume plena responsabilidade por ele. Nesse sentido, cremos que, quando Arendt afirma que a crise do mundo moderno se instaurou na educação, mais do que uma análise sobre a escola ou sobre a pedagogia moderna, a autora visa destacar o estabelecimento de uma crise na relação intergeracional entre adultos e crianças.

Essa crise na relação intergeracional tornou-se mais evidente para nós, ao longo do mestrado, conforme examinamos com profundidade e sob a perspectiva educacional alguns fenômenos apontados pela autora, tais como: as tentativas de nivelamento (entre adultos e crianças) empreendidas pelas pedagogias renovadas no século XX; a afirmação da existência de um mundo das crianças por parte de tais correntes pedagógicas; e o impacto do *pathos* do novo⁵ sobre a escola – uma instituição que tradicionalmente se funda nos saberes do passado para formar o homem que habita o presente e dá durabilidade futura ao mundo.

Ao analisar as pedagogias renovadas, Arendt destaca três pressupostos básicos que as sustentariam: a existência de um mundo da criança autônomo em relação ao mundo dos adultos; a compreensão da pedagogia como uma ciência do ensino; e o postulado de que o aprendizado se dá pelo fazer. O primeiro pressuposto, que diz respeito à ideia de um mundo da criança, foi aquele que inspirou nossas primeiras inquietações para um estudo no doutorado. Interessava-nos, de modo geral, compreender o surgimento e o impacto dessa noção no discurso pedagógico. A ênfase do discurso da pedagogia nesse mundo infantil parecia-nos algo problemático ou, no mínimo, um sinal contundente da ruptura de tais propostas com a tradição pedagógica. Considerando que a pedagogia, principalmente do século XX, deslocou a centralidade do processo de ensino e de aprendizagem para a criança e se empenhou, cada vez mais, em valorizar as manifestações, saberes e necessidades infantis, pusemo-nos a pensar, a princípio, sobre aquilo que denominamos como processo de introversão da educação.

⁵ *Pathos* do novo é o conceito que Arendt utiliza para denominar a paixão, o afã das sociedades modernas pelo novo e o consequente rechaço ao que é velho e tradicional. Nessa perspectiva, a novidade é revestida de positividade e entendida como avanço, enquanto os saberes da tradição são tidos como ultrapassados.

Entendíamos essa introversão da educação como um movimento por meio do qual as ações educativas deslocam-se, progressivamente, do ideal de iniciação em um patrimônio histórico-cultural em direção ao indivíduo, no que se refere aos seus processos cognitivos de aquisição do conhecimento, suas necessidades e seus interesses. Em outras palavras, o processo de introversão da educação consistia, para nós, numa marcha crescente dos discursos sobre a educação escolar que se movia do mundo – que, em Arendt, reúne o legado histórico e cultural de uma comunidade, em suas dimensões simbólica e material – e seus saberes publicamente validados e compartilhados em direção ao aluno, com seus gostos, interesses e concepções pessoais. A nosso ver, o sentido da educação, ou o eixo norteador das ações pedagógicas, não estava mais no mundo que a circunscrevia, mas nas relações que se davam em seu interior e naquilo que se passava dentro do indivíduo – ou seja, seus processos cognitivos, seu desenvolvimento afetivo-emocional, suas necessidades imediatas e suas preferências pessoais.

A formulação da ideia de introversão deu-se a partir da percepção de que o discurso pedagógico contemporâneo, fundamentado em teorias psicológicas do desenvolvimento humano, evocaria como cerne da ação educativa a identificação e consequente ajuste da escola às necessidades do indivíduo e de sua personalidade. Desse modo, o foco estaria na interação pessoal do aluno com o conhecimento e nos aspectos afetivos envolvidos na relação da criança com o professor; isto, em detrimento do compromisso público da instituição escolar e seus docentes com o cabedal de saberes legados por uma comunidade aos seus jovens e crianças.

Assim, pretendíamos, à época, realizar uma leitura e uma análise detida sobre o discurso oficial do Ministério da Educação voltado para concepção e proposição de currículo que se balizava no princípio da centralidade do aluno e de seus processos de aquisição do conhecimento. Acreditávamos que essa seleção de documentos oficiais destinados à formação e ação do professor nos permitiria, a partir de um exame cuidadoso do seu conteúdo, perceber as manifestações da crise do mundo moderno no âmbito educacional, deflagrando assim o movimento de introversão da educação. A partir da concepção de currículo e do rol de conteúdos, objetivos e orientações didáticas oferecidas nos documentos, buscaríamos compreender como a premissa da centralidade do aluno assume um movimento de individualização e introversão da educação, modificando, ao longo do tempo, o ideal de indivíduo a ser formado e deslocando o enfoque no conhecimento para os mecanismos e processos de sua aquisição.

Devido ao sentido vago dessa noção de introversão, à abrangência de conteúdos

envolvidos e à falta de foco da proposta, optamos por abandoná-la. Embora tivéssemos pensado em realizar uma análise do discurso oficial programático sobre o currículo, nossa preocupação repousava numa ideia que identificávamos como oriunda do discurso da Escola Nova e do Construtivismo. Não tínhamos clareza do que diferenciaria (ou não) a teorização sobre a relação com a criança e sua aprendizagem em ambas as correntes de pensamento. Entendíamos o pressuposto do mundo da criança como uma noção quase que unívoca no discurso pedagógico contemporâneo. Além disso, naquele momento inicial de nossas reflexões, detínhamo-nos na crítica do discurso atual sem nos ater, em muitos momentos, à compreensão do seu conteúdo. Como a hipótese arendtiana da crise intergeracional na relação entre adultos e crianças nos parecia potente, tentamos, a princípio, ajustá-la ao lugar comum da crítica à psicologização do discurso pedagógico.

Entretanto, se a inquietação fora provocada pela hipótese arendtiana da crise na relação entre adultos e crianças – que se caracteriza, sobretudo, pela recusa dos mais velhos em assumir sua responsabilidade pelo mundo e pelos mais novos –, julgamos que seria pertinente pensarmos sobre a questão da infância e de sua educação. Afinal, se, tal como Arendt apontou, houve um desencaixe ou até mesmo uma ruptura no modo como a tradição pedagógica concebia a relação com as crianças, seria mais profícuo e oportuno buscar compreender esse fenômeno.

Tal empreitada foi iniciada com uma releitura dos escritos de Neil Postman (1999) sobre o desaparecimento da infância. Diante da tese do autor de que a infância moderna estaria em processo de extinção, novos questionamentos surgiram: como falar em fim da infância se os saberes sobre o universo infantil são crescentes em nosso tempo? Se, como afirma o autor, as marcas distintivas entre adultos e crianças estão desaparecendo, como é possível explicar a setorização do mercado e a expansão de mercadorias voltadas para o público infantil, o surgimento de uma pedagogia da infância, o aumento das medidas legais de proteção da criança, dentre outros? Embora muito potente, a tese do desaparecimento da infância nos parecia incompleta, mormente quando confrontada com outras dimensões da realidade das crianças e da relação contemporânea dos adultos para com elas.

De fato, muitas das marcas que distinguiam crianças e adultos parecem cada vez mais tender ao desaparecimento. No entanto, outros fenômenos que começam a surgir em nosso tempo parecem legitimar um lugar distinto para a infância, o que torna a problemática ainda mais complexa. Embora Postman (1999) constate, com muita perspicácia, que as crianças já não são mais protegidas dos segredos da vida adulta e do

mundo público – pois, elas se deparam, por meio da mídia eletrônica, com uma gama de assuntos que antes eram considerados impróprios para sua idade –, o que podemos dizer dos diferentes discursos de proteção do mundo da criança e do direito à infância na atualidade? Não seriam as declarações e esforços de educadores, psicólogos, pedagogos e outros especialistas sobre a necessidade de conservar e garantir o espaço da ludicidade e da brincadeira na educação das crianças um novo modo de proteção? E as leis que visam salvaguardar as crianças da violência dos adultos e das punições físicas por parte dos pais, bem como as medidas que tentam resguardá-las do *bullying* entre os pares? Isso também não é uma forma de proteção?

Ainda que vagas e difusas, tais indagações nos remeteram a uma ideia de crise do conceito moderno de infância. Parecia-nos mais apropriado pensar que a noção moderna de infância – forjada no contexto das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas da época moderna – não estaria desaparecendo, mas sim encontrava-se num estado de crise, no qual as marcas distintivas que a constituíam estariam se diluindo. A crise não significaria a desaparecimento da infância em si, mas a perda de modelos e respostas, validados pela tradição, que balizavam a relação dos mais velhos com os mais novos. Nesse sentido, é importante ressaltar que a ideia de crise, de acordo com Arendt, não remete a algo pejorativo nem se associa a uma noção de degeneração. Trata-se, antes, da situação em que os parâmetros de que dispúnhamos para julgar se tornam inoperantes, e as respostas que tínhamos já não dão conta dos dilemas que invadem o cotidiano das sociedades.

Pensada em associação à crise na educação, a crise do conceito moderno de infância foi por nós concebida, inicialmente, como relacionada às características do mundo moderno e ao declínio da cultura letrada. O objetivo era mapear e debruçar-se sobre aspectos da alta modernidade⁶ que impactam o âmbito educacional, tais como a aparente dissolução da concepção de infância moderna e o suposto e paulatino desligamento da formação dos novos de um projeto de adulto letrado.

Considerando que o conceito moderno de infância se estabeleceu intimamente ligado à ideia de escola como instituição responsável pela formação do homem novo da sociedade letrada – homem este idealmente escolarizado, consciente de sua

⁶ A alta modernidade é entendida como o período que se inicia em meados do século XX, caracterizando-se como o estágio em que alguns elementos constituintes da modernidade se manifestam de maneira mais acentuada. Adjetivado também como modernidade tardia ou reflexiva, esse período é marcado pela radicalidade das descontinuidades em relação à ordem social tradicional e ao primeiro estágio da modernidade, constituindo-se também como uma época de imediatismo e fugacidade.

individualidade, capaz de controlar o corpo e os sentimentos, dotado de vigor intelectual e hábil no desenvolvimento do pensamento conceitual –, parecia-nos que, em nossos tempos, a imagem de um adulto que encarnasse o espírito dessa cultura letrada e que referenciasse esse ideal formativo vinha se desconectando do discurso pedagógico contemporâneo. E a questão aí evocada não dizia respeito ao aumento ou redução do número de leitores – visto que até em países emergentes como o Brasil a marcha alfabetizadora permanece como bandeira política e demanda social –, mas sim à ruína de certo modelo de adulto e de sociedade que pautava o ideário formativo da escola moderna e que, em face do enfraquecimento de tal projeto, teria alterado a própria concepção de infância, deslocando o cerne da preocupação educativa para a essência infantil e para o ser criança em si mesmo. Ou seja, seria como se da noção moderna da especificidade da infância como categoria social observássemos, desde meados do século XX, a migração para o enaltecimento de uma natureza e essência infantis que se autojustificassem.

A grande estima pela ideia do valor intrínseco da criança e da ‘cultura’ infantil, a nosso ver, desvelava certo paradoxo: se por um lado a escola, a família e a sociedade tendem a reconhecer a centralidade e importância da infância em si, por outro lado a precisa distinção que marcava a linha divisória entre adultos e crianças tem se diluído. Tínhamos em mente, portanto, que o encerrar as crianças em seu mundo específico não necessariamente significaria promover comportamentos e atividades inerentemente infantis. Pois, ao passo que nos desvencilhamos progressivamente da ideia do ser inacabado – que se referencia na imagem de um adulto futuro – para um ser cuja formação se referencia no próprio estágio em que está inserido, criamos também um *status* de criança que se emparelha ao *status* de adulto na imagem da criança consumidora, da criança cidadã etc.

Essas ideias constituíram-se como o terreno mais sólido, até então, para o desenvolvimento das hipóteses e do problema de pesquisa que viriam a pautar nossos estudos neste doutorado. No entanto, foram necessários alguns ajustes para que nossa proposta tivesse um foco mais definido. Primeiramente, decidimos que não empreenderíamos uma investigação empírica sobre a situação real da criança-aluno nem abordaríamos o contexto de sua escolarização, afinal, o que nos interessava, desde o início, era uma reflexão sobre o discurso pedagógico – mais especificamente, sobre a maneira pela qual seus enunciados denotam uma concepção de infância e de sua educação. Em consequência disso, a relação entre a crise do conceito moderno de infância e o suposto declínio da cultura letrada também foi descartada.

Num segundo momento, definimos que o escopo do discurso pedagógico seria muito extenso para uma investigação mais detida sobre as mudanças na noção de infância. Entendemos, portanto, que nossa pesquisa deveria se debruçar sobre as teorias desenvolvidas no âmbito da pedagogia, ou seja, sobre o saber sistematizado deste campo. Ademais, a própria afirmação de uma crise no conceito moderno de infância deixou de ser uma premissa de nossa pesquisa. As transformações na percepção da pedagogia acerca da infância tornaram-se o problema a ser investigado, de modo que a sua análise passou a exigir um questionamento sobre a natureza de tal fenômeno: haveria uma crise do conceito moderno de infância ou uma potencialização da noção de infância nas teorizações pedagógicas?

Com base em nosso conhecimento prévio sobre o campo da pedagogia, começamos a delinear as categorias que nos auxiliaram na análise das rupturas e mudanças na representação da infância – as quais se estabeleceram como nosso problema de pesquisa. Na tentativa de compreender as transformações da imagem da infância no bojo do discurso pedagógico, levantamos como hipótese explicativa a relação de tais mutações com a noção moderna de temporalidade e com o processo crescente de hiperindividualização nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, o que se pretendia era entender como são tecidas as imagens da infância no interior da pedagogia moderna para, dessa maneira, analisar as representações contemporâneas forjadas pelas teorias pedagógicas. Nosso interesse na compreensão das noções atuais da pedagogia acerca da infância era justificado por esse contexto de diluição da linha divisória entre adultos e crianças, bem como pelas mudanças na relação educativa para com os mais novos, uma vez que há aqueles que denunciam um processo de extinção da infância e os que a concebem como uma idade plena da vida, dotada de sentido em si e produtora de uma cultura própria.

Foi com essa proposta de estudo e com essa problemática que chegamos ao exame de qualificação. Interessava-nos delinear as imagens da infância presentes na teoria pedagógica moderna e, a partir daí, pensar as rupturas e mutações que culminaram na representação contemporânea de uma infância autojustificada, dotada de sentido em si mesma. Assim, com as categorias de *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*⁷ já bem definidas e com uma discussão teórica precisamente

⁷ Essas categorias serão discutidas a fundo no segundo capítulo da tese. No entanto, para uma primeira noção do que se trata, basta saber que a *infância-quarentena* consiste na representação da infância como o tempo e espaço da falta, como uma condição frágil e ignóbil que deve ser superada para o alcance da

desenvolvida em relação à noção de temporalidade e de regimes de historicidade, apresentamos nosso relatório de pesquisa. A principal dúvida que tínhamos naquele momento era quanto à seleção das fontes de análise. Não tínhamos clareza do procedimento que adotaríamos na escolha: se selecionaríamos alguns cânones da pedagogia ou se analisaríamos o discurso pedagógico a partir de uma imersão mais livre no campo, isto é, sem estabelecer de antemão um grupo de obras.

Entendíamos, então, que a pedagogia moderna tinha uma obra fundacional, a *Didática Magna* de Comenius, e que os escritos pedagógicos que se seguiram a ela poderiam ser agrupados nesta categoria. A pedagogia contemporânea, para nós, era aquela que se produziu após o movimento da Escola Nova, portanto a partir da segunda metade do século XX até a atualidade. Com base nessa compreensão e em vista da vastidão da produção discursiva da pedagogia, tentamos esboçar um recorte, um tanto vago naquele instante, que consistia na seleção apenas de escritos que pudessem ser concebidos como teorias pedagógicas. Não tínhamos uma ideia clara do que seria uma teoria – e também não nos atentávamos para o fato de que a definição deste conceito não é consensual –, mas acreditávamos que, se estabelecêssemos um crivo para a separação apenas de obras que apresentassem uma discussão sistemática sobre os fins da educação e que tivessem um viés filosófico, conseguiríamos restringir o escopo do discurso pedagógico e assumir um critério mínimo para a escolha dos textos a serem analisados. Em vista desses parâmetros ainda imprecisos, sugerimos um conjunto de obras canônicas que, para nós, podiam ser enquadradas na designação de pedagogia moderna, a saber: *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius; *Alguns pensamentos sobre a educação*, de John Locke; *Emílio ou Da educação*, de Jean-Jacques Rousseau; *Sobre a pedagogia*, de Immanuel Kant; *Como Gertrudes ensina seus filhos*, de Johann Heinrich Pestalozzi; *A educação do homem*, de Friedrich Froebel; *A criança*, de Maria Montessori; e *Liberdade sem medo*, de Alexander Sutherland Neil. Em relação à pedagogia contemporânea, não apresentamos sugestão de obras, autores ou textos.

Com a apreciação do trabalho pelos professores da banca e diante das sugestões que eles nos deram, percebemos que a própria noção do que era a pedagogia e as características gerais do seu discurso não estavam evidentes ou ao menos bem delimitadas

condição adulta – racional, autônoma e civilizada. A *infância singularizada* é a representação da infância pautada na noção de espontaneidade e inocência da criança, mas também de sua potência transformadora e aperfeiçoadora do homem e da sociedade. Por fim, a *infância ensimesmada* tem que ver com essa representação mais contemporânea da infância, a qual toma a criança como cidadã e produtora de cultura e concebe este estágio da vida como dotado de um significado em si mesmo.

para nós. Foi-nos apontado também que, por vezes, em nossa argumentação, à modernidade pedagógica sobrepujamos a modernidade enquanto fenômeno histórico, social e cultural, ou seja, negligenciávamos as especificidades da primeira e a tratávamos como um epifenômeno desta última. Essa observação por certo não visava desconsiderar a relação entre a modernidade num sentido amplo e a modernidade específica da pedagogia, porém nos alertava para o fato de que não é apropriado subsumir uma à outra.

Em face de tais constatações, nosso esforço se voltou para a compreensão da natureza do discurso pedagógico e para a periodização de sua modernidade. Para isso, foi preciso que nos debruçássemos sobre a gramática da pedagogia e sobre o seu universo de significação, com o intuito de deslindarmos os aspectos definidores deste tipo de discurso. Ao percebermos a variedade de perspectivas, de conceituações e de valores atribuídos à pedagogia, demo-nos conta da complexidade do seu campo discursivo e da necessidade de assumirmos uma posição clara em relação àquilo que denominaríamos como pedagogia e aos marcos que estabeleceríamos para determinar a sua periodização. Somente após um posicionamento efetivo diante desta encruzilhada é que pudemos avançar e, enfim, selecionar as obras que seriam tomadas como fontes para nossa análise.

Entendida como um discurso fortemente prescritivo e normativo que tem como principal propósito estabelecer um outro pedagogizável – o *homo educabilis* – que precisa ser conduzido de sua condição atual a outro patamar, a pedagogia é também o campo discursivo do qual emanam as orientações para a condução desse outro e no qual são definidas as capacidades e saberes necessários àquele que será o condutor ao longo do processo de formação. É nesse sentido que a pedagogia se caracteriza, sobretudo, como um discurso que, ainda que assuma traços descritivos da realidade escolar e do aluno, versa sobre como deve ser a educação, como se deve ensinar, como deve agir o professor, como deve ser a escola, como o aluno deve aprender, dentre outras prescrições. Assim, seja na forma didática ou teórica, o discurso pedagógico é, em geral, um discurso que objetiva preceituar os modos de condução da criança no decorrer de sua educação.

Posto isso, dedicamo-nos a compreender o desenvolvimento da pedagogia enquanto campo do saber e depreendemos que a sua modernidade se estabelece, em nossa concepção, a partir da virada paradigmática ocorrida com o *Emílio*, de Rousseau. É claro que uma mudança de paradigma não deve ser concebida de modo simplista, isto é, como decorrência de uma única obra que assumiria um caráter instituinte; no entanto, a influência rousseauiana no discurso pedagógico é indubitável. Dessa maneira, definida

a periodização da modernidade pedagógica⁸ – que teve seu início na passagem do século XVIII para o século XIX –, selecionamos as obras que constituiriam nossas fontes de análise. Consideramos como pedagogia contemporânea⁹ o discurso pós década de 70 até a atualidade.

Partimos para a leitura das fontes tendo como pontos observáveis a ideia de infância traçada nos escritos, a forma de caracterização da criança e de sua atividade como aluno, o tipo de regime de temporalidade ali latente e o projeto de sociedade esboçado no discurso em questão. Por meio deste primeiro crivo analítico, selecionamos um conjunto de excertos, os quais, posteriormente, foram classificados de acordo com as nossas categorias – *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*.

Com essa primeira categorização pudemos perceber que as representações de infância que avaliávamos eram um pouco mais complexas e multifacetadas do que havíamos concebido inicialmente. Não se tratava de imagens planas e tão bem definidas, havia nuances e diferentes matizes entre uma e outra, além de perspectivas e luzes distintas lançadas sobre elas. Foi nesse momento que notamos que já não era mais profícua a ideia que tínhamos desde o relatório de qualificação, de que a análise das representações da *infância-quarentena* e da *infância singularizada* constituiriam uma espécie de plataforma, uma terraplenagem para a discussão da representação da *infância ensimesmada* – a qual, de fato, nos interessava. A concepção da modernidade pedagógica como um período que se inicia entre o final do século XVIII e o começo do século XIX reduziu o intervalo temporal do qual extrairíamos as obras a serem analisadas, o que nos mostrou que as três categorias coexistem no discurso pedagógico contemporâneo. É claro que há períodos de prevalência de uma em relação a outra, mas não é possível sustentar a tese de que a *infância-quarentena*, por exemplo, foi eliminada do discurso pedagógico atual, embora se constitua, desde a primeira metade do século XX, como voz dissonante

⁸ *Pedagogia geral* [1808], Johann Herbart; *A educação do homem* [1826], Friedrich Froebel; *A escola e a sociedade* [1900] e *A criança e o currículo* [1902], de John Dewey; *Psicologia da criança e pedagogia experimental* [1915], de Édouard Claparède; *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano* [1924], Rudolf Steiner; *A educação moral* [1925], de Émile Durkheim; *Reflexões sobre a educação* [1932], de Alain (Émile Chartier); *A criança* [1936], de Maria Montessori; *Experiência e educação* [1938], de John Dewey; *Pedagogia do bom senso* [1949], de Célestin Freinet; *Liberdade sem medo* [1960], de Alexander Neil.

⁹ Na ausência de obras amplamente legitimadas como cânones – algo natural em se tratando de um período tão recente –, selecionamos artigos acadêmicos e livros de pedagogos contemporâneos brasileiros e estrangeiros, como Sonia Kramer, Tizuko Kishimoto, Philippe Merieu, Georges Snyders e Manuel Sarmiento, dentre outros. Num primeiro momento, selecionamos também o importante livro *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, mas, efetuada a leitura, descartamo-lo como fonte por percebermos que, embora seja uma obra que critique veementemente o sistema educacional, ela se caracteriza muito mais como um escrito político do que pedagógico.

dentro do campo discursivo da pedagogia moderna e contemporânea. A nossa análise do material, na verdade, nos mostrou que a *infância ensimesmada*, dotada de sentido intrínseco e relativamente apartada da tão recorrente comparação entre mundo infantil e mundo adulto, é muito menos hegemônica no discurso atual do que imaginávamos. Trata-se de uma perspectiva em ascensão e que desponta com mais força e identidade apenas no século XXI. Exemplo disso é o fato de que a produção acadêmica em defesa de uma pedagogia e de uma sociologia da infância é algo recente, ainda que em franca ascendência.

Diante disso, reorganizamos o material que havíamos categorizado de acordo com as representações de infância a partir de quatro recortes interpretativos: concepção da natureza da infância e descrição das características da criança; relação entre adultos e crianças no processo educativo; regime de historicidade e noção de temporalidade enunciados; compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Após esse rearranjo do material analisado, abandonamos a ideia de discutir as características e concepções inerentes a cada representação da infância em capítulos separados, isto é, de dedicarmos um capítulo apenas para a *infância-quarentena*, outro só para a *infância singularizada* e um somente para a *infância ensimesmada*. Decidimos, então, ordenar os três capítulos finais a partir dos recortes interpretativos, analisando as representações em comparação umas com as outras ao longo do texto. Essa escolha, como é de se imaginar, exigiu-nos mais trabalho na composição da tessitura da argumentação, porém igualmente nos permitiu contrapor e apontar concordâncias e discordâncias entre as imagens da infância ali debatidas.

Assim, a análise proposta nesta tese é modesta e tem uma abrangência reduzida de obras pesquisadas. Não tem a intenção de constituir um inventário das representações da infância no campo da pedagogia, nem muito menos se dispõe a apresentar uma amostra significativa ou um fluxo do aparecimento de cada uma das categorias no discurso pedagógico. Este trabalho se constitui como um esforço de interpretação filosófica das mutações das e nas imagens delineadas pelo discurso da pedagogia, não podendo também ser definido ou classificado como uma produção de cunho historiográfico. Ainda que nos tenhamos debruçado sobre a história das ideias pedagógicas, nosso propósito foi analisar, sob um olhar filosófico, as concepções de infância e de criança que ali apareciam, sem nos ater à correspondência entre o discurso sobre a infância e a infância real e histórica. É nesse sentido também que o nosso estudo não assume um caráter cronológico na abordagem das representações da infância, nem tem a preocupação de oferecer uma

contextualização do período de publicação das obras analisadas. Evidentemente, tem-se a clareza de que todo discurso é proferido de um lugar e de um tempo específicos; no entanto, o que se pretendeu foi, sem desconsiderar os aspectos sociais e históricos em sua amplitude, pensar as imagens e concepções construídas acerca da criança, da infância e do mundo infantil dentro da lógica interna do discurso pedagógico.

Para isso, analisamos nossas fontes com o intuito de compor as faces dessas imagens, não tendo como objetivo, portanto, a discussão das teorizações pedagógicas ou da rede conceitual de cada autor estudado. Sabemos que essa atitude analítica apresenta o risco de suprimir aspectos importantes do pensamento dos pedagogos mencionados – Alain, Claparède, Dewey, Durkheim, Freinet, Montessori, Neil, Merieu, Snyders, dentre outros –, bem como apresenta o risco de tratar de maneira superficial os conceitos por eles desenvolvidos. No entanto, reconhecemos que qualquer tentativa de categorização tende, inevitavelmente, às generalizações e à obnubilação das particularidades. Essa observação é relevante para pensarmos na própria natureza de nossas categorias de análise – *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*. Embora sejam categorias gerais que destacam aspectos predominantes do objeto analisado, elas constituem um empenho em caracterizar as diferentes faces das imagens da infância. Temos por certo, porém, que tais imagens são caleidoscópicas e que suas faces se imbricam e se sobrepõem de maneiras distintas a partir da perspectiva pedagógica em que são apreendidas.

Destarte, este estudo se debruça sobre as noções de infância desenvolvidas no âmbito do discurso pedagógico moderno e contemporâneo. Em outras palavras, a investigação aqui desenvolvida analisa as diferentes representações da infância adotadas pela pedagogia a partir de sua modernidade, de forma a detectar mutações que ocorreram na imagem da criança-aluno, bem como nos modos de conduzi-la ao longo de seu percurso formativo e na relação pedagógica com ela estabelecida. Nesse sentido, colocaram-se como problema de pesquisa as seguintes indagações: se as representações da infância consistem nos saberes e na concepção que os adultos estabelecem acerca da criança, quais movimentos, no interior do discurso pedagógico, possibilitam a compreensão das transformações e disputas que envolvem as imagens da infância? De que maneira determinados aspectos da modernidade, como as mudanças na noção de temporalidade e o processo de individualização, podem ser relacionados a tais mutações e implicam tensões no campo da pedagogia que se vinculam às rupturas na representação da infância?

Na tentativa de buscar possíveis respostas para tais questionamentos, organizamos esta tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os temas gerais – infância e pedagogia – a partir dos quais delineamos o nosso objeto de estudo, discutindo a concepção moderna de infância, as características e particularidades do discurso pedagógico e o alvorecer da modernidade em pedagogia. No capítulo seguinte, definimos acuradamente as categorias de *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*, debatemos as mudanças na noção moderna de temporalidade, valendo-nos dos conceitos de experiência e expectativa em Reinhart Koselleck e do conceito de regime de historicidade em François Hartog, bem como discutimos a ideia de sociedade narcisista desenvolvida por Christopher Lasch. Em nosso terceiro capítulo, iniciamos a análise das fontes, operando com nossas categorias na conceituação da natureza infantil e na descrição das peculiaridades das formas de ser e agir da criança, de acordo com as representações da infância. O quarto capítulo segue a lógica do capítulo anterior, porém analisa as imagens de adulto e de criança sob os contornos do processo de individualização, examinando os modos de condução da criança no processo educativo e a relação pedagógica preconizados pelo discurso pedagógico, segundo a representação de infância adotada. No quinto e último capítulo, tratamos da relação com a temporalidade e do vínculo entre indivíduo e sociedade expressos nas concepções de educação que se baseiam nas diferentes imagens da infância categorizadas neste trabalho.

Muito mais um esforço de compreensão do que uma crítica aguda das representações da infância e da criança no discurso pedagógico, esta tese, ao retomar temas tão explorados pela pesquisa acadêmica da área e ao se debruçar sobre obras amplamente lidas e discutidas por pedagogos de gerações distintas, não tem a pretensão de oferecer um novo panorama sobre o assunto. Cientes das limitações que um trabalho dessa natureza inelutavelmente tem e do fato de que, ao debatermos a lógica do discurso pedagógico, também produzimos um discurso com características semelhantes, objetivamos que esta pesquisa abra uma brecha, uma fresta através da qual seja possível olhar o problema sob uma dentre tantas perspectivas concebíveis. Embora não ofertemos uma ampla janela do alto de um arranha-céu, cremos que abrimos um pequeno buraco na parede, o qual também permite que se enxergue a paisagem do lado de fora.

1. A PEDAGOGIA COMO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO E SOBRE A CONDUÇÃO DA CRIANÇA

*Por que ensina o professor a
geografia da morte? [...]
Onde está o menino que fui,
segue dentro de mim ou se foi?
Sabe que não o quis nunca
e que tampouco me queria?
Por que andamos tanto tempo
crescendo para separar-nos?
Por que não morremos os dois
quando minha infância morreu?*
Pablo Neruda, O livro das perguntas.

Em seus escritos sobre a felicidade, Sêneca exorta seus leitores acerca da facilidade de cometerem-se enganos ou de tomar-se a direção errada na procura da vida feliz. A fim de se evitarem maiores infortúnios ao longo da busca, o filósofo recomenda que se determine, primeiramente, o que se deseja e que, no percurso que levará ao que é desejado, se sigam os passos de um guia. Assim, deve-se decidir para onde ir e eleger a trilha a ser seguida sob a orientação de um sábio que já tenha explorado o caminho.

Ora, a despeito do conteúdo e dos preceitos que a filosofia estoica aponta, principalmente a de Sêneca, essa imagem do caminho, do errante e do sábio nos é importante para ilustrar uma ideia geral acerca da pedagogia: ela trata de um discurso que se propõe a enunciar um caminho, uma direção, uma maneira mais eficaz e rápida de andar, um condutor, bem como se dispõe a identificar carências do aspirante a andarilho errante. Nessa prescrição do trajeto, dos recursos e instrumentos a levar, do modo de caminhar, dos saberes que deverá ter aquele que conduzirá e do local a que deve chegar aquele que é conduzido, a pedagogia, por vezes, também propõe a descrição do caminho, do cenário que o circunscreve e dos viajantes. No entanto, o que lhe marca de forma mais específica é o discurso da condução e do direcionamento: aonde se quer chegar, qual o caminho a ser trilhado e quais os saberes que o condutor deve ter é algo mutável, concorrente entre diferentes planos de trajeto. Porém, a certeza de que há um caminho que leva a outro patamar e que ele é mapeável, a convicção de que há aqueles que precisam de condução e que há aqueles que sabem o caminho são afirmativas basilares no discurso pedagógico.

São esses aspectos do discurso pedagógico que serão explorados neste capítulo, além da discussão sobre o período de sistematização da pedagogia e de sua modernidade e a relação que ela mantém com seu principal conduzido: a criança-aluno.

1.1. Infância e escolarização: duas invenções modernas

A compreensão da infância como um período peculiar da vida, dotado de especificidades, é uma invenção moderna. Para alguns autores, uma das invenções mais humanitárias da modernidade, pois diz respeito a uma preocupação diferenciada em relação à educação e aos cuidados com as crianças. Embora não se possa afirmar que a Idade Média desconhecia qualquer sentimento de infância ou que pouco se ocupava de suas crianças¹⁰, é fato que a modernidade inaugura um novo modo de se relacionar com os mais novos. Dessa maneira, faz-se necessário compreender o contexto moderno e o surgimento desta noção de infância que nos foi legada para que possamos relacioná-los com o campo da pedagogia.

Entendida como mentalidade e projeto social do Ocidente, pode se afirmar, ainda que de forma bastante sumária, que a modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11)¹¹. Sob essa perspectiva, a modernidade estende-se, temporalmente, da Idade Moderna à Idade Contemporânea, caracterizando-se pelas transformações radicais que imprimiu na sociedade e por constituir um “arco plurissecular que colocou no centro o problema da liberdade e o seu acidentado caminho, também o pluralismo de formas de vida, de modelos sociais, de classes, de ideologias etc.” (CAMBI, 1999, p. 39).

Como um regime de rupturas e descontinuidades em relação à ordem tradicional, a modernidade engendrou uma revolução em diversos aspectos: geográfico, econômico, político, social, cultural e, por extensão, também pedagógico (CAMBI, 1999, p. 196). No que se refere ao âmbito ideológico-cultural,

¹⁰ Em sua obra *A libertação das crianças: a era da criança cidadã*, mais precisamente no segundo capítulo, Alain Renaut (2002) questiona a tese de que não haveria sentimento de infância antes da modernidade. Embora faça ponderações sobre as diferenças existentes na relação dos adultos com as crianças nas épocas precedentes, o autor afirma a existência do amor parental na sociedade clássica e na era medieval.

¹¹ Todas as citações diretas utilizadas no presente trabalho serão reproduzidas tal como escritas originalmente, ainda que nelas constem grafias obsoletas, anteriores Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.

[...] a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade – sobretudo das classes altas da sociedade – da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão [...] (CAMBI, 1999, pp. 197-198).

Esse processo de laicização da sociedade e de racionalização dos saberes, os quais, de acordo com o autor, compõem a revolução cultural e ideológica impressa pela modernidade nas sociedades ocidentais, implica uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem passa a seguir um novo itinerário, guiado pela ideia do sujeito como um indivíduo não mais determinado pelos desígnios divinos, mas capaz de tecer o seu próprio futuro e o da sociedade. Ligado primeiramente à cidade e depois ao Estado, este ideal de indivíduo moderno é constituído pelos princípios da autonomia, da liberdade, da emancipação, mas também do autocontrole, da racionalidade e da civilidade.

O ideal de formação do homem moderno relaciona-se profundamente com as transformações radicais no âmbito da educação e da pedagogia. Segundo Cambi (1999), um dos principais aspectos que delineiam a revolução da modernidade é a difusão de um projeto educativo que assume o ideal de formação de sujeitos políticos a partir da perspectiva estatal. Nesse sentido, a modernidade desponta como uma projeção pedagógica que se baseia numa antinomia fundamental: de uma parte, a libertação do indivíduo num processo de emancipação e, de outra, o controle institucional e a conformação dos sujeitos a um padrão de comportamento. Isso é assim, pois, se por um lado almeja-se formar um indivíduo livre, capaz de ditar seus próprios preceitos e a eles obedecer, responsável por sua história, seu futuro e pela sociedade em que se insere, por outro as instituições exercem mecanismos de controle que vão da conformação aos padrões de civilidade à burocracia.

Em consonância com o projeto educativo da modernidade – e também como um veículo para sua difusão e consolidação –, escola e família foram duas instituições formativas que passaram por grandes redefinições de sua estrutura, organização e função social. De maneira muito sucinta, pode-se dizer que:

Na Idade Média, família e escola tinham – comparadas à Modernidade – aspectos diversos: a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos, dirigida pelo pai (herdeiro do *pater familias* latino) e submetida à sua

autoridade, organizada como uma microempresa, mais como um núcleo econômico do que como um centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações; a escola era sobretudo religiosa, ligada aos mosteiros e às catedrais, não organicamente definida na sua estrutura, nas suas regras e na sua função, não articulada por ‘classes de idade’ e ligada a uma didática pouco específica e pouco consciente” (CAMBI, 1999, p. 204).

A reconfiguração da estrutura dessas instituições e do papel social que ambas passam a desempenhar tem como pedra angular a noção moderna de infância. É a partir do surgimento de um novo sentimento e de uma nova atitude para com as crianças, o que implicou a segregação delas, que família e escola assumem contornos renovados: passa-se de uma ideia de família ligada à linhagem e à preservação do sobrenome para uma família nuclear, de uma educação comunitária e aberta para uma educação pública de tipo escolar (GÉLIS, 2009, p. 315).

Referendada na mentalidade ocidental como uma etapa dotada de especificidade e destinada à proteção e separação dos perigos e demandas do mundo adulto, a infância, nesses termos, é produto de uma realidade histórica e cultural, assim como a centralidade da escolarização na formação das novas gerações. É fato que crianças – se concebidas do ponto de vista de um organismo em maturação biológica e psíquica – sempre existiram, porém o lugar que a elas reservamos e a formação que nelas projetamos estão sujeitos a variações históricas e sociais.

O historiador Philippe Ariès afirma na obra *História Social da Criança e da Família*¹² que a Idade Média não conhecera a ideia de infância à maneira que a era moderna nos acostumou a concebê-la. Em seu pioneiro estudo, o autor se dispôs a refletir sobre a sensibilidade moderna perante a criança, perscrutando as representações

¹² Publicada originalmente em 1960 sob o título *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, esta obra de Philippe Ariès é reconhecidamente um marco para os estudos da infância. Foi a partir das observações do autor e de sua tese sobre a invenção da infância na modernidade que se desencadeou uma porção de estudos sobre o tema, ou seja, o historiador francês, incontestavelmente, inaugurou um novo campo de pesquisa. Com isso, muitos autores oriundos de diferentes áreas do conhecimento buscaram refutar ou problematizar alguns dos argumentos, métodos e interpretações de Ariès sobre a história da infância moderna – FLANDRIN, Jean-Louis (1981); DE MAUSE, Lloyd (1980) são alguns dos principais –, no entanto, ainda que existam diferentes críticas, a obra em questão continua sendo referência obrigatória para as pesquisas sobre a concepção de infância moderna.

É importante ressaltar, portanto, que, embora haja considerações relevantes feitas por outros estudiosos sobre o surgimento da noção de infância entre as classes populares e sobre as infâncias distintas nas circunstâncias da Revolução Industrial, por exemplo, não iremos nos deter em minúcias históricas do aparecimento, em diferentes contextos, de um novo sentimento para com as crianças na modernidade. Basta-nos, neste momento, nos debruçarmos sobre a concepção de infância moderna de modo mais generalizado.

simbólicas da figura infantil em diferentes épocas, a partir do final do período medieval até o estabelecimento sólido da ideia de infância como categoria social.

Segundo Ariès (1981, p. 156),

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Nesse sentido, o possível sentimento coletivo que se tinha em relação à criança, principalmente na Idade Média, era quanto à continuidade que ela representava como ente de uma família. Em tal contexto social, “os filhos não interessavam por sua individualidade, mas por serem portadores do germe da preservação familiar” (BOTO, 2007, pp. 19-20). No que se refere ao reconhecimento de um universo simbólico específico, sabemos que este é um aspecto mais recente de nossa história, afinal, as crianças da sociedade medieval viviam devidamente inseridas no mundo adulto, partilhando de hábitos, comportamentos, jogos, festividades, conversas e convivência com os mais velhos. O que marcava mais definidamente a diferença das crianças em relação a jovens e adultos era a primeira infância, o período no qual elas, uma vez que transpusessem a ameaça da mortalidade infantil, adquiririam o domínio da fala e da mobilidade.

Aliás, é em relação a essa criança pequena que surge, no decorrer dos séculos XVI e XVII, uma primeira noção do caráter distinto da infância. A evolução do *putto*¹³ e dos retratos infantis aponta para o afloramento, inicialmente nas camadas mais altas da sociedade, de um novo sentimento em relação às crianças pequenas. Os adultos passam a vê-las como “engraçadinhas” e divertidas, não temendo expressar publicamente certa afeição e contentamento que o modo de falar e as estripulias infantis lhes trazem. Segundo

¹³ *Putto* era a representação da criança nua ou seminua, que surge no século XVI a princípio como tema artístico e passa a inspirar, no século XVII, a representação das crianças nos retratos infantis. Ariès relata a evolução da representação infantil na pintura europeia no segundo capítulo de *História Social da Criança e da Família*. O autor ressalta que, até por volta do século XII, a arte medieval não se ocupava em representar a infância. O aparecimento da figura infantil na pintura da Idade Média se dá no contexto religioso da representação de episódios bíblicos; no entanto, o que se observa é a reprodução do físico e aparência de um adulto em tamanho reduzido. O historiador destaca que a partir do século XIII começam a surgir as primeiras imagens infantis, principalmente do menino Jesus, com feições um pouco mais arredondadas e angelicais. Apenas nos séculos XV e XVI que vemos despontar uma iconografia leiga, na qual se passam a retratar crianças reais, embora estas ainda não apareçam sozinhas.

Ariès (1981, p. 158), “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”.

Essa nova postura em face das crianças pequenas encontrou oposição no discurso de moralistas e pensadores da época, os quais partilhavam entre si um sentimento de ‘exasperação’ em relação à infância, já que repugnavam a atitude de tratar as crianças como seres unicamente engraçadinhos e destinados a distrair os adultos, tal como cãezinhos ou macacos – como exemplificou Montaigne. A partir do século XVII, dedicam-se, especialmente os moralistas europeus, a produzir um discurso pedagógico sobre a criança e sua educação que se centra na ideia da fragilidade e da inocência original da infância.

Assim,

Nessa ideia de ‘inocência infantil’ residiria o segundo sentimento moderno de infância [...] A suposição de uma originária inocência infantil conduzirá os adultos a buscarem preservar a criança do mundo que lhes parecia impróprio: preservá-la do contato precoce com a sexualidade; separá-la dos locais em que se jogava por dinheiro; afastá-la do espaço dos salões; tomar a cautela de afastá-la fundamentalmente das manifestações de violência (BOTO, 2007, pp. 21-22).

A concepção dos moralistas de que a criança deveria ser protegida daquilo que pudesse corromper a sua inocência ou de tudo aquilo que se julgava ser impróprio ao seu pleno desenvolvimento permitiu a difusão de uma necessidade de prolongamento do período infantil, chancelando assim a união moderna entre infância e escolarização. Da consideração dos primeiros sete anos de vida em que a criança ainda progride para o domínio da linguagem oral, os séculos seguintes testemunham o aumento do tempo da infância pela introdução de uma etapa intermediária entre os anos iniciais e a vida adulta: o período escolar¹⁴.

¹⁴ A escola como instituição formativa não é uma invenção deste momento histórico. O que é importante salientar é a mudança em sua função social, a qual se relaciona com a própria noção moderna de infância. Diferentemente dos mestres-escola, das escolas monásticas ou eclesiásticas e das escolas palatinas, que visavam à formação de um estamento social – o clero, a nobreza ou uma corporação de ofício –, os colégios e as escolas primárias de caridade, além de possuírem uma organização racional do tempo e do espaço, voltavam-se, em diferentes níveis, à inserção no mundo letrado e à moralização da juventude. Segundo Narodowski (2001, p. 49), “a escola medieval não recrutava estudantes a não ser para proporcionar um saber eclesiástico ou mercantil enquanto que a escola moderna [...] se dirige à infância, tem em sua formação seu núcleo, sua intrínseca razão de ser”.

É fato que a massificação da escola moderna foi progressiva, sendo-o também até mesmo a efetivação do seu modelo. A forma escolar seriada de modo etário, fundada na disciplina e especificamente voltada à educação de crianças e jovens, tal como conhecemos, se consolida apenas no século XIX, uma vez que comungou semelhanças, em vários aspectos, com os colégios medievais ao longo de sua formação. Entretanto, ainda que o interesse das diferentes camadas sociais¹⁵ e a possibilidade de dedicar tempo para a escolarização não fossem os mesmos para todos, a escola foi responsável pela ampliação do tempo da infância e por abrigar o espaço em que a criança deveria se desenvolver e ser educada.

Acerca da crescente cisão entre o mundo adulto e a criança mediada pela instituição escolar, Ariès afirma que “enquanto durava sua escolaridade, [a criança] era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança – que a suportava – da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar” (1981, p. 191).

Vale ainda ressaltar que a ascensão da ideia de infância moderna foi delineada por outros fenômenos descritos pelo autor, como o aparecimento e aperfeiçoamento da representação infantil na arte, a criação de um vestuário próprio para as crianças, a valorização de uma linguagem infantil que destacasse a inocência dos mais novos, o surgimento da literatura infantil, a redução da mortalidade na primeira infância em decorrência dos avanços nos cuidados médicos e de higiene, o prevalecimento do modelo de família nuclear burguesa. Esses aspectos configuraram-se como indícios desse novo sentimento frente às crianças e, em alguns casos, como balizas da concepção de infância da modernidade. Contudo, como instituição indispensável para a constituição moderna da noção de infância, a escola efetiva-se como um projeto de civilização da sociedade. Nessa perspectiva,

Civilizar[:] essa é a tônica que, desde a Idade Moderna, perpassa a sensibilidade social sobre a escolarização. Pela sala de aula estrutura-se o mundo como se deseja, quando adulto, ordená-lo. A escola deverá postular o ideal de mundo civilizado a suas crianças. Aliás, a mesma escola transformou

¹⁵ Philippe Ariès destaca que ainda no século XVII a escolarização não era privilégio ou monopólio de uma classe, pois “a distribuição da escolaridade não se fazia necessariamente segundo o nascimento” (1981, p. 188). Fato é que o autor aponta que à época muitos jovens nobres desprezavam o colégio e davam-se aos serviços militares. Segundo Ariès, apenas no século XVIII “a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (ARIÈS, 1981, p. 192). É válido lembrar que a educação das meninas foi muito mais tardia.

a criança em aluno. Esse é o sinal mais distintivo da infância moderna: a condição de aluno (BOTO, 2007, p. 37).

Ora, o papel civilizatório assumido pela escola moderna não impacta apenas as crianças, mas também conforma os adultos a uma série de condutas que compõe o projeto social do qual a educação é parte e força motriz. Isso porque, segundo Durkheim (2011, p. 52), “cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; [e] este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos [...]”. Ele é parte estruturante da educação – ação essa que “tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Imbuída da efetivação e manutenção de um projeto de sociedade,

A cultura da instrução, que se institui para a infância pela escola, virá ancorada a um intento de representação do mundo, que buscará construir imagens acerca da realidade, consideradas apropriadas para as crianças. A escola pretende, com isso, direcionar o olhar e construir visões de mundo compatíveis com o mundo que a abriga [...] A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos (BOTO, 2010, pp. 36-37).

Como espécie de passaporte para a vida adulta, conforme afirmação supracitada, a escola assume a função de preparar as crianças para a maioridade e formá-las segundo os princípios da sociedade na qual elas serão inseridas. O signo dessa escola moderna que se liga diretamente à noção de infância como um período específico é, para alguns autores, o advento da cultura letrada e a ideia de civilização que a acompanha e condiciona.

Em *O desaparecimento da infância*, Neil Postman (1999) atribui o surgimento da ideia moderna de infância à ascensão de uma nova imagem de adulto – o ideal do adulto letrado –, proveniente da expansão da cultura letrada¹⁶ após a invenção da prensa

¹⁶ Ao referir-se a uma cultura letrada, Postman baseia-se na concepção de Eric Havelock sobre a revolução cultural ocorrida na Grécia com a invenção do alfabeto e a propagação da leitura e da escrita. Assim, a aplicação do termo ‘letrado’ a um indivíduo “deriva do fato de que sua competência individual para ler e escrever é compartilhada por um dado número de pessoas, todas elas leitores; não apenas esse indivíduo e seus semelhantes exercitam uma habilidade comum, empregando para tanto um material comum, como

tipográfica. É porque se passa a almejar certo tipo de adulto que se cria a infância como categoria dos não adultos, daqueles que precisarão de um longo período formativo para adquirir determinadas condutas, capacidades e habilidades específicas. Ou seja, a origem da infância, para Postman (1999), não estaria no reconhecimento da especificidade da criança como tal, mas sim na identificação daquilo que lhe falta para tornar-se adulto. Daí sua fragilidade, sua necessidade de proteção e formação.

Segundo o autor, a infância é um construto social da modernidade, não se constituindo como algo atemporal, universal e transcultural. Assumindo como pilar de sua discussão os estudos de Philippe Ariès sobre o aparecimento da noção de infância e a compreensão de Norbert Elias sobre o processo civilizador, Postman (1999) traça um percurso no qual esse conceito moderno de infância surge em face de uma crescente consciência acerca da fragilidade e da peculiaridade das crianças, da ascensão de um ideal de homem letrado e de uma progressiva necessidade social de separar as crianças – os não adultos – para protegê-las dos segredos da vida adulta e prepará-las, por meio da transmissão de determinados saberes, para obtenção desse “espírito” da racionalidade moderna.

Ora, essa renovação sociocultural – associada ao conjunto das demais transformações desencadeadas pela modernidade – imprimiu novos hábitos, novos ideais e uma nova maneira de ser e estar no mundo, e, no que se refere à educação, não impactou apenas a instituição e a função escolar. No bojo das rupturas da modernidade, a pedagogia tanto influenciou os novos paradigmas de homem, sociedade e formação como foi por eles influenciada.

Da necessidade de se formar certo tipo de homem para determinada sociedade à elevação do indivíduo como protagonista da atividade educativa, o que se observa é o redimensionamento do lugar da educação no contexto social de modo a associá-la, mais diretamente, aos objetivos políticos e culturais que se têm em vista. Nesse sentido, ainda na Idade Moderna, grandes pensadores – de Comenius a Locke e Rousseau – estavam conscientes da centralidade do pedagógico, de forma a conceber a educação como o ‘lugar’ de:

[...] reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre passado, presente e futuro, entre teoria e práxis, entre indivíduos e governo, com uma função estratégica global enquanto elemento substancial da construção do poder da

também, ao exercê-la, eles se colocam em comunicação automática uns com os outros” (HAVELOCK, 1996, p. 60).

homologação da sociedade ao poder, até nas formas mais ousadas, irenistas e utópicas (CAMBI, 1999, p. 213).

Em relação ao discurso pedagógico, Cambi (1999) destaca que o paradigma metafísico-religioso, único e universal, que o sustentava foi perdendo terreno e entrou em declínio aparente na modernidade, dando espaço a outros paradigmas e itinerários de teorização – embora sua presença não tenha se apagado por completo. A partir disso, a pedagogia passou a traçar os ideais de homem, cultura e sociedade não mais, necessariamente, sob fundamentos que se arrogavam uma universalidade atemporal. Esse modelo de pedagogia, portanto, cedeu espaço, inicialmente, a outros dois paradigmas: o social – em que a reorganização da sociedade torna-se o centro motor do pensamento pedagógico – e o científico – no qual fazer pedagogia significa dotar esse saber de cientificidade, controle empírico e rigor lógico e experimental (CAMBI, 1999, p. 214-215).

Ainda que essas mudanças no âmbito da pedagogia não sejam nosso foco, é importante destacar que o enfraquecimento do paradigma metafísico-religioso no âmbito do discurso pedagógico abriu espaço para uma concepção de formação que pensa não apenas como o homem deve ser, mas o projeta com base naquilo que ele deve ser em determinada sociedade que se almeja atingir. Isto é, os novos paradigmas passaram a sustentar pedagogias que não visavam somente à teorização sobre a educação e conformação do homem a um modelo de sociedade existente, mas que também tinham o objetivo de pensar a formação do homem ideal para reformulação da sociedade e a construção de uma nova ordem¹⁷.

Nesse contexto de mudança e diversificação paradigmática – que se complexificou progressivamente –, é possível notar que a pedagogia se desenvolveu e se especializou de maneira a migrar, paulatina e sensivelmente, da teorização sobre uma ação coletiva e social para uma ação cada vez mais individual e subjetiva. Segundo Cambi (1999, p. 312), “agora é o indivíduo que é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa”. Tal como dissemos, essa individualização da formação em torno de um

¹⁷ Comenius, por exemplo, propôs um modelo de educação universal, em sua *Didática Magna*, tendo em mente uma radical reforma da sociedade de sua época. Embora a obra comeniana seja caracterizada por sua dimensão religiosa e pansófica, o autor aspirou a uma formação humana que garantisse a harmonia de modo a promover a pacificação entre os homens e a constituição de um cristianismo universal. Neste sentido, mesmo dotada de um forte componente religioso, a obra de Comenius visava à construção de uma nova realidade social e não apenas à formação de um bom cristão.

ideal de homem impactou profundamente a noção que se tinha sobre a educação e sobre a infância.

Aliás, no que diz respeito à redefinição da ideia de educação na modernidade, para além da formação do homem novo¹⁸, o que se observou foi a potencialização do escopo educativo na vida social, pois, a partir do Século das Luzes:

[...] à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente *uma* (ou *a*?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem cidadão (CAMBI, 1999, p. 326).

Na medida em que o mito da educação – a crença em sua quase onipotência na formação dos indivíduos e na ordenação social – tornou-se mais vigoroso no contexto sociopolítico, a infância também foi alçada, cada vez mais, ao centro do discurso pedagógico. Foi na modernidade que o discurso pedagógico assumiu a especificidade psicológica e a função social da infância como seu núcleo. No campo da pedagogia, a criança converteu-se no sujeito educativo por excelência, uma vez que a infância passou a ser vista “como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo educativo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação” (idem, p. 387).

De acordo com Narodowski (2013), a pedagogia encontrou no conceito moderno de infância a sua própria justificativa e razão de ser. A relação entre ambas se tornou tão essencial que, segundo o autor, “[...] sem infância a pedagogia simplesmente não é possível”¹⁹ (pp. 19-20, tradução nossa). Nessa perspectiva, a infância é tida como condição *sine qua non* da produção pedagógica, constituindo-se como o seu ponto de

¹⁸ O ‘homem novo’ seria o sujeito formado a partir das ideias de liberdade e emancipação humana por meio da razão. Civilizado e comprometido com os assuntos da cidade, esse homem traria consigo a insígnia de uma nova sociedade. No bojo deste ideal de formação humana, “a educação adquire [...] perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21).

¹⁹ “[...] Sin infancia la pedagogía simplemente no es posible”.

partida e o seu ponto de chegada, como elemento primordial de seu interesse e de suas preocupações. Isso é assim, pois,

[A pedagogia,] de um lado, proclama ser tributária do conceito moderno de infância; de outro, abstrai todas as características históricas da infância humana. Ao mesmo tempo, e mediante um processo de segregação e reintegração de sentidos, contribui para a construção da infância, da qual declara ser subsidiária. Finalmente, se posiciona como reivindicadora de uma infância naturalmente normal; inversa à 'tradicional' visão da criança como um adulto pequeno (NARODOWSKI, 2001, p. 21).

É importante salientar que a relação intrínseca entre pedagogia e infância resulta numa elaboração discursiva específica, distinta dos discursos que tomam a infância de modo geral, como o fazem os campos da psicologia e da pediatria. Pode-se alegar que haja ligações complexas e variadas entre os diferentes campos que se dedicam ao estudo da infância; no entanto, a especificidade da pedagogia, segundo Narodowski (2001), está no fato de ela assumir como objeto de reflexão e teorização a infância em situação escolar. Isso significa que, enquanto a psicologia, a psicanálise e a pediatria estudam crianças, a pedagogia – e também a psicologia escolar – tem como alvo de suas inquietações uma infância integrada em instituições especializadas em produzir adultos: as escolas (NARODOWSKI, 2001, p. 23). Nesse sentido, o que está em pauta é a criança como aluno e, ainda que a criança e o aluno correspondam a um mesmo indivíduo, epistemologicamente ambos são objetos diferentes.

Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar. Esta peremptoriedade faz com que para o discurso pedagógico a existência da infância seja mais do que nada um dado anterior a toda construção discursiva (NARODOWSKI, 2001, p. 23).

A pedagogia toma a infância como um pressuposto para sua produção discursiva. No entanto, uma vez que seu objetivo é definir a criança como aluno e atribuir-lhe qualidades, a pedagogia também constrói uma ideia de infância. Como já foi mencionado, o próprio conceito moderno de infância se constituiu em consonância com a delimitação

e os contornos da escola e com o discurso em torno da educação. Dessa maneira, é possível afirmar que, no contexto da modernidade – em que a criança foi individualizada e segregada do mundo adulto para, em seguida, ser reintegrada socialmente com o *status* de um ser fundamentalmente distinto –, a noção de infância sofreu mutações em sua significação social, cultural e pedagógica.

Segundo Renaut (2002, p. 32), no centro do processo de modernização da educação encontra-se, “com toda a evidência, um determinado número de deslocações relativas à própria representação da criança”, cujas transformações impactaram as relações familiares e pedagógicas. De fato, essas mutações na representação da infância não apenas influenciaram a pedagogia como também foram forjadas, em certa medida, no próprio âmbito do discurso pedagógico. Trata-se, pois, de uma via de mão dupla: à medida que as tensões sociais em torno da proteção e da educação das crianças redefinem o lugar que elas ocupam e a imagem que se tem sobre elas nas instituições formativas, o discurso pedagógico acerca de quem é a criança-aluno e sobre o que e como se deve educá-la também contribui para a redefinição da noção de infância e das práticas sociais consideradas adequadas às crianças.

1.2.Sobre a produção discursiva da pedagogia: algumas considerações preliminares

A palavra *pedagogo* vem do grego antigo, tendo sido formada pela junção dos vocábulos *pais*, que significa ‘criança’, e *agôgê*, que quer dizer ‘condução’, ‘direção’. Não apenas a palavra, mas também o personagem por ela nomeado surgiu na Antiguidade Clássica. Tratava-se de um escravo encarregado de conduzir a criança até o mestre, sendo, portanto, responsável por dirigi-la ao longo do caminho e por protegê-la dos perigos e distrações que o trajeto pudesse lhe oferecer. Segundo o verbete de Michel Bréal no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D’Instruction Primaire*, organizado por Ferdinand Buisson (1911, p. 1550, tradução nossa), “o *pedagogo* era encarregado de velar pelo comportamento da criança e de protegê-la de maus encontros. Seu ofício cessava quando a criança entrava na adolescência. Mais tarde, a palavra tomou o sentido geral de educador [...]”²⁰. Assim, como aquele que acompanhava e conduzia a criança em seu caminho e

²⁰ Le *pédagogue* était chargé de veiller sur la tenue d’enfant et de le garder des mauvaises rencontres. Son office cessait quand l’enfant entrait dans l’adolescence. Plus tard le mot s’est pris dans le sens général d’éducateur [...].

que, depois, passou também a ficar boa parte do tempo ao seu lado, o pedagogo também era quem a aconselhava, quem lhe indicava a direção, quem zelava pelo seu trajeto e lhe transmitia os primeiros preceitos que regiam a vida fora dos limites domésticos.

Às atividades desse pedagogo-escravo, que formava o aluno no caminho da escola e o educava quanto à vida comum (HOUSSAYE, 1997, p. 88), foram acrescidas novas funções e o próprio sentido do seu ofício foi ressignificado. Prova disso é que Xenofontes destaca a oposição entre *paidonomos*, mestre comum de todas as crianças, e *paidagogos*, mestre ligado a uma família; e Platão, por sua vez, já atribui à noção de *paidogôgia* uma conotação educativa (BUISSON, 1911, p. 1550). Esse último, além de conferir um sentido educacional ao termo *pedagogia* – evidentemente, de modo ainda muito incipiente e com significado substancialmente diferente daquele que lhe será atribuído no futuro –, estabelece alguns dos aspectos fundantes do pensamento pedagógico em uma importante passagem do livro *A República: a Alegoria da Caverna*.

Entendida como uma história que estabelece uma clara conexão entre filosofia e educação por prefigurar a imagem-chave do *homo educabilis* (MASSCHELEIN, 2014)²¹ e como *metáfora inaugural* da filosofia e da pedagogia (BRAYNER, 2014, p. 568), a alegoria platônica nos oferece um conjunto de elementos que nos ajuda a compreender a natureza do discurso pedagógico, o qual, desde a etimologia da palavra e do surgimento histórico do pedagogo até o tempo presente, conserva consigo uma forte noção de condução e direcionamento. Se para Masschelein a questão está na apologia que a alegoria faz ao retorno heroico do filósofo e na entrega²² do ‘homem educável’ à sua tutela – de modo que ele, como filósofo-educador, conduza-o à luz das ideias –, para Brayner (2014) o mito platônico apresenta a dupla fratura que marca a verdade da pedagogia ocidental: a divisão da realidade entre *essência* e *aparência* e a divisão dos homens entre os que sabem e os que não sabem. Expliquemos melhor em que consistem tais fraturas e quais são suas implicações para o discurso produzido pela pedagogia.

De maneira sucinta e à custa de suprimir a beleza do texto de Platão, podemos dizer que a *Alegoria da Caverna* narra a história de um grupo de pessoas que está acorrentado numa caverna e contempla as sombras das imagens do mundo exterior

²¹ Essa ideia foi apresentada pelo Prof. Jan Masschelein na palestra *Education, philosophy and... caves: Some reflections on the emergence of the school and its public role*, proferida na “I Jornada Internacional de Filosofia da Educação: filosofia, educação e formação” – evento realizado nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2014 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

²² A essa entrega do homem educável ao filósofo-educador, Masschelein opõe a figura do pedagogo e propõe uma interpretação educacional da história da caverna.

refletidas na parede, julgando ser os objetos em si e não o reflexo do real. Uma pessoa desse grupo, sem maiores explicações ou motivações dadas pelo autor, consegue soltar-se dos grilhões e, com muita dificuldade, ascende para fora da caverna, contemplando a luz do sol e as coisas como elas são – o que a faz perceber que aquilo que outrora conhecera não passara de sombras. Em face de tais descobertas, o liberto retorna à caverna e tenta convencer seus antigos pares de que aquilo que eles veem refletido na parede não é a realidade essencial, mas apenas sombras dela e que, para conhecerem a verdade – ou seja, as coisas como elas são –, eles precisam segui-lo, pois ele conhece o caminho que os levará para fora da caverna. Toda a argumentação do sujeito que se libertara é inútil, já que seus antigos companheiros o rechaçam e o creem louco. Eis um breve relato sobre o enredo do mito. A fratura na realidade que ele estabelece, segundo Brayner (2014), é a cisão entre *essência* e *aparência*, isto é, entre as coisas como são e as coisas como se nos aparecem; entre as verdades que só podem ser contempladas fora da caverna no mundo das ideias e as ilusões enganadoras que se mostram aos sentidos humanos no mundo fenomênico. A fratura que se estabelece entre os homens relaciona-se diretamente com a fratura na realidade, pois divide os homens entre aqueles que contemplaram a verdade, a essência das coisas, e aqueles que delas só conhecem a aparência, permanecendo nas sombras da ilusão, acorrentados em sua ignorância. Em outras palavras, Brayner (2014, p. 569) afirma que essa segunda fratura propõe uma *sofocracia* – o governo dos que sabem –, separando os sujeitos entre aqueles que alcançam a *episteme* e aqueles que se limitam à *doxa*²³. Ambas as fraturas apontam para a inauguração da pedagogia, não como uma teoria ou campo do saber sobre a prática educativa, mas como um discurso que:

a) define a existência de uma realidade *essencial* que precisa ser alcançada em nome de uma presumível realização da condição humana [...]; b) estabelece que o acesso a esta realidade (do saber, da libertação, do aperfeiçoamento), opondo certas e compreensíveis dificuldades, não pode ser realizado sem o auxílio de alguém que, através de um gesto sobre si mesmo (dedicação aos

²³ De modo geral, *doxa* significa opinião, suposição, conjectura. De acordo com Marilena Chauí (1998, p. 347), essa palavra possui dois sentidos distintos por ser utilizada em dois contextos distintos: o contexto político da democracia e o contexto filosófico. No primeiro, ela significa “1) tomar o partido que se julga mais adequado para uma situação; 2) conformar-se a uma norma estabelecida pelo grupo; 3) escolher, decidir, deliberar e julgar segundo os dados oferecidos pela situação e segundo a regra e norma estabelecida pelo grupo”. No outro contexto, o filosófico, *doxa* ganha o sentido de uma modalidade de conhecimento, significando assim “ter opinião sobre algumas coisas, crer, conjecturar, supor, imaginar, adotar opiniões comumente admitidas”. Nessa segunda acepção, a palavra pode assumir “o sentido pejorativo de conhecimento falso, preconceito, conjectura sem fundamento, convenção”.

Episteme, por sua vez, é relativo à ciência, ao “conhecimento teórico das coisas por meio de raciocínios, provas e demonstrações; conhecimento teórico por meio de conceitos necessários (isto é, daquilo que é impossível que seja diferente do que é) e universais (isto é, válidos para todos em todos os tempos e lugares)” (CHAUI, 1998, p. 348).

estudos, reflexão, sacrifício da libertação) já teve acesso a ela e pode, agora, se apresentar como detentor de uma qualidade ausente nos outros; c) define e qualifica a carência do Outro; d) transforma o Outro *em objeto pedagogizável*; e) promete realizar a travessia, a condução (*gogein*) que levará da sombra à luz (BRAYNER, 2014, p. 569).

A afirmação de que há uma essência a ser atingida, o reconhecimento de que há alguém que, uma vez tendo se emancipado, a alcançou e pode identificar nos outros a sua falta, conduzindo-os em direção ao encontro com a realidade essencial e verdadeira caracterizam o discurso pedagógico, pois nesse jogo entre quem sabe e quem não sabe, entre aparência e essência, estabelece-se um outro como *objeto pedagogizável e homo educabilis*. A existência desse outro a ser educado, desse ser que se torna objeto no qual a pedagogia identificará uma carência e lhe proverá um caminho rumo à supressão de uma falta é, para Brayner (2014), o fundamento discursivo da pedagogia, é o ponto de partida e a mola propulsora do pedagógico. Isso significa que “o discurso pedagógico é aquele que, ao configurar um *ideal* humano a ser alcançado (mesmo que como *ideia reguladora*), define, no mesmo movimento, a carência do Outro” (BRAYNER, 2014, p. 570), bem como determina aquele que dispõe de competência para realizar a transição, para conduzir esse outro pedagogizável de um ponto a outro.

Acerca da fratura entre essência e aparência, isto é, entre o mundo das ideias e o mundo das sombras, Suchodolski (2002) afirma que essa cisão estabelecida por Platão se mostrou um campo fértil para a pedagogia que, como um discurso inicialmente centrado na ideia de essência, desconsiderou a reflexão sobre o homem empírico e sobre suas condições reais de existência para voltar-se à concepção de uma educação que pudesse propiciar ao homem o encontro com sua essência verdadeira. A essa vertente que o autor denomina como *pedagogia da essência* irá erigir-se, bem mais tarde e com certa solidez apenas nos escritos de Rousseau, uma *pedagogia da existência*. No entanto, essa oposição não será por nós explorada neste momento, o que importa é salientar essa ideia de essência, de matriz platônica, como “o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p.13).

De acordo ainda com Suchodolski, essa perspectiva essencial do discurso teve prioridade no desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno, manifestando-se nas concepções que conferem “à educação a função de realizar o que o homem deve ser” (2002, p. 13). A pergunta sobre o que deve ser o homem e, mais precisamente, sobre o

que é a sua essência verdadeira e como o processo educacional pode auxiliá-lo a alcançá-la denotam a herança desse idealismo platônico – e mais tarde, cristão – no discurso da pedagogia. Ainda que a noção de “essência verdadeira” possa ter se esvaziado ao longo do tempo e que hoje as preocupações pedagógicas se assentem sobre o aluno como um ser imanente, com suas características pessoais e suas condições socioeconômicas, a noção de um ideal a ser atingido – de um “como deve ser” – continua a impregnar o discurso pedagógico, como no caso dos discursos de recorte psicológico que preveem e normatizam um curso de desenvolvimento idealizado. Assim, mais do que mera impregnação, o caráter normativo – o “como deve ser” – caracteriza a produção discursiva da pedagogia, pois versa sobre como deve ser a educação, como se deve educar, como se deve ensinar, dentre outros. É claro que as perguntas da ordem do “como deve ser” não são as únicas que constituem o interesse da pedagogia. O que é a educação, quais são seus fins, quem é o aluno, quais são os métodos mais eficazes, o que é preciso ensinar e tantas outras questões também compõem o escopo das preocupações pedagógicas. No entanto, uma vez que a pedagogia, entendida como um discurso, faz do outro um objeto pedagogizável, ela também define suas carências e como ele deve ser ou o que ele deve(ria) tornar-se ao final do processo de condução previamente proposto. Mesmo que, em muitos casos, isso não se constitua como um projeto concreto e sim, por vezes, como uma *ideia reguladora*, como foi designado por Brayner (2014), não há como se desvencilhar do discurso pedagógico o seu caráter fortemente prescritivo.

Bruner (1999), ao tecer os aspectos imprescindíveis e característicos de uma *teoria da educação*, salienta que esse tipo de discurso teórico possui natureza prescritiva e normativa. Prescritiva porque “apresenta regras quanto à maneira mais efectiva de alcançar o conhecimento ou a aptidão”, e normativa “pois estabelece critérios e enuncia as condições para que sejam respeitados” (BRUNER, 1999, p. 61). Sabemos que o autor tem como objetivo conceber um discurso mais específico no campo da pedagogia – entendida aqui já como uma área do conhecimento –, e até por isso o denomina como teoria, porém cremos que o caráter prescritivo e o caráter normativo sejam marcas indeléveis do discurso pedagógico em seu sentido mais amplo. Tanto é que Nagle (1976), ao apontar a combinação – para ele sem critério – do uso informativo e do uso normativo da linguagem no discurso pedagógico, constata que na mescla entre ambos os usos sobressai o normativo. Isso é assim, pois, “habitualmente, o discurso pedagógico apresenta-se sob a forma de uma mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos” (NAGLE, 1976, p. 25-26). E mesmo os padrões descritivos, que aspiram

um valor de verdade, nem sempre se prestam a essa função no discurso pedagógico, já que “as palavras são empregadas para difundir valores, expressar ou propagar sentimentos e atitudes, propor uma ação futura, transmitir ordens – e quando se trata do discurso didático, pesam mais tais empregos” (NAGLE, 1976, p. 32). Nessa mesma direção, Carvalho (2001, p. 22) destaca que, com frequência, “o objetivo de uma obra teórica em educação não é apenas obter um quadro descritivo confiável ou mera compreensão de determinada situação, mas também apontar para uma diretriz de ação educacional ou mesmo veicular um determinado programa pedagógico”.

Dessa forma, podemos dizer que o discurso pedagógico, de maneira geral, é amplamente normativo e prescritivo, ainda que também se disponha a fazer descrições da realidade educacional. Como o pedagogo-escravo que conduzia a criança em seu caminho em direção à escola, o discurso da pedagogia – produzido não apenas por aqueles a quem hoje denominamos pedagogos – também conserva consigo esse propósito de condução, direcionamento e ordenamento; entretanto, isso não se dirige apenas à criança que está em pleno processo de formação, mas também ao professor e à instituição em que a educação formal ocorre. O discurso da pedagogia²⁴, seja de caráter teórico ou didático, calca-se, sobretudo, numa noção acerca de algo que deve ser de um modo ou de outro e, nesse sentido, também codifica e propõe práticas.

Em relação a esse esforço contínuo de prescrição, Narodowski (2002, p. 93) salienta que “a estruturação de uma determinada ordem somente se efetua a partir da postulação de pontos de chegada, de metas desejadas, de ideais aos quais é preciso aderir”. Para ele, esses pontos de chegada e ideais se configuram como pontos de fuga que a

²⁴ Quando salientamos essas características gerais do discurso pedagógico – normatividade, prescrição, condução, estabelecimento de uma falta e de um outro pedagogizável –, não desconsideramos o fato de que haja uma grande discussão no campo da pedagogia acerca disso e uma tentativa de se propor outras formas possíveis de produção discursiva que problematizem tais aspectos. Alguns trabalhos recentes na área de Filosofia da Educação buscam discutir a pedagogia sob outras bases e questionar os seus pressupostos, ainda que, para tal, também se valham de um discurso prescritivo e programático. No entanto, não nos interessa aqui teorizar sobre o campo, nem propor-lhe uma nova configuração. Interessa-nos apenas elencar as características mais elementares desse tipo de discurso pedagógico.

Sobre os trabalhos aos quais nos referimos, destacamos:

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. BIESTA, G. **Beyond learning**. Democratic education for a human future. Londres: Paradigm Publishers, 2006. RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

pedagogia moderna²⁵ estabelece como o lugar segundo o qual será traçado o caminho que visa atingi-lo. Nessa perspectiva, os pontos de chegada operam como utopias,

[...] ou seja, como construtores do pensamento que possuem virtualmente a capacidade de realizar-se, que são necessários aos fins de ordenar e harmonizar a realidade existente e ao mesmo tempo produzem um efeito de mediatização, posto que o sistema que se constrói se constitui dotando todos os elementos de um determinado nível e determinando-lhes o lugar de “meios” ou “fins” em termos absolutos ou relativos. A utopia é o motor mais fortemente condicionado pelo discurso pedagógico moderno já que possui a característica circular de ser efeito de uma prática discursiva mas, ao mesmo tempo, impulso privilegiado, força que arrasta para si os diferentes esforços de diversa índole que se encaminhariam até o ideal. Utopia é o nome de uma capacidade estruturadora que a pedagogia dispõe para si mesma (NARODOWSKI, 2002, pp. 93-94).

De acordo com Narodowski (2002), portanto, mais do que prescrever, ordenar e normatizar, o discurso pedagógico funciona numa lógica circular que produz e impulsiona a produção discursiva por meio de um operador que lhe serve de suporte fundamental: a utopia. Compreendida como um ponto final virtualmente alcançável, a utopia ordenaria a construção dos meios e dos fins que conduziriam ao “como dever ser” que organiza e estrutura o discurso da pedagogia. Assim, “a pedagogia desenha um mapa futuro possível e se insere nele como um fazedor, como um fator constituinte” (NARODOWSKI, 2002, p. 94).

Embora reconheçamos o caráter de projeção do discurso pedagógico – uma vez que, em sua natureza prescritiva e normativa, ele se dispõe a traçar um caminho em direção ao que ele previamente estipulou como ponto a se atingir –, não o concebemos como algo necessariamente assentado numa utopia. Cremos que a utopia, como um *não lugar* que ela é, caracteriza-se, fundamentalmente, como uma crítica do presente que se opõe a algo não realizável no momento e que, dessa maneira, consiste num escape do real ou numa denúncia que o torna quase que insuportável, se comparado ao horizonte utópico vislumbrado. O discurso do pedagógico, isto é, do “como deve ser” da educação e do “como deve ser” a educação especificamente como prática social escolar, tem como foco um lugar a ser atingido e que, como premissa inicial, crê-se realizável. O pedagogo²⁶, ou

²⁵ Trataremos na seção seguinte sobre a noção de modernidade pedagógica, isto é, o que consideramos como pedagogia moderna. Por ora, resta destacar que o autor em questão – Narodowski (2002) – concebe a *Didática Magna* de Comenius como o ponto inaugural da pedagogia moderna.

²⁶ Utilizamos a palavra “pedagogo” não no sentido do profissional formado por um curso de Pedagogia, mas sim como aquele que produz o discurso pedagógico, ou seja, como aquele que se dispõe a pensar sobre

o porta-voz do discurso pedagógico, é aquele que sabe o caminho e aquele que se crê capaz de conduzir o outro pedagogizável a um novo patamar, a um outro lugar. É evidente que nesse trajeto de ascensão das sombras à luz há ideais norteadores, porém, em nossa concepção, nem todos os ideais tomam forma de utopias, ainda mais ao nos reportarmos à atualidade de uma sociedade fundamentada na fluidez do tempo presente²⁷, na qual os discursos utópicos, principalmente políticos, esvaziaram-se de sentido e a educação é concebida a partir de uma perspectiva técnica e econômica.

Diante disso, faz-se necessário que, para além de apontar características gerais do discurso pedagógico, comecemos a delimitar melhor o seu uso neste trabalho. Falamos até aqui de discurso pedagógico e de discurso ou produção discursiva da pedagogia. Seriam ambas as expressões tomadas aqui como sinônimas? Elaboraremos uma resposta a essa pergunta em partes – pois falta-nos estipular o uso específico desses termos –, mas já adiantamos que, quanto à sinonímia, a resposta é negativa e positiva ao mesmo tempo. Por um lado, a resposta é negativa se pensarmos que o discurso pedagógico não abarca apenas a produção discursiva da pedagogia, entendida aqui como um campo sistemático do conhecimento. Por outro lado, a resposta é positiva se considerarmos que este trabalho se debruça sobre certo tipo de discurso pedagógico, aquele que é produto teórico da pedagogia e das chamadas “Ciências da Educação” e que, portanto, ao utilizar-se da primeira expressão (discurso pedagógico), o faz a despeito das outras categorias que a compõem.

Segundo Cordeiro (2002, pp. 21-22),

[...] pode-se pensar que o discurso do especialista, do pedagogo que fala *sobre* a educação, poderia ser enquadrado nessa categoria de *discurso pedagógico*. Isso pode se confirmar, pelo menos, para aquele tipo de formulação discursiva de caráter prescritivo, que pretende orientar a prática pedagógica, sugerindo aos professores a *melhor maneira* de ensinar, a partir de uma, suposta ou verdadeira, *cientificidade* desse discurso e dessa prescrição. Nesse sentido, caberia pensar em três tipos de discurso pedagógico: o que se formula do professor para o aluno; o que se formula do professor para ele mesmo, instituindo uma auto-representação do seu trabalho; e, finalmente, o que vai do especialista para o professor, instituindo uma representação da escola, da relação didática e do próprio professor, que podem, então, passar a ser classificados como tradicionais ou modernos, por exemplo.

a prática educativa de modo sistemático. Nesse contexto, pouco importa se aquele a quem chamaremos de pedagogo ou de teórico da educação seja, por exemplo, um filósofo, um historiador ou sociólogo de formação, pois o que destacamos aqui é um pensador que produz um determinado tipo de discurso, geralmente especializado, e não a sua filiação acadêmica ou profissional. Por fim, é válido ressaltar que, embora pudéssemos utilizar o termo *pedagogista*, optamos pelo uso de *pedagogo* para mantermos a analogia com a etimologia da palavra e com os significados a ela atribuídos.

²⁷ Discutiremos a questão da temporalidade na sociedade contemporânea no segundo capítulo desta tese.

Tendo em vista as três categorias destacadas pelo autor, entendemos aqui como discurso pedagógico a formulação discursiva que pretende prescrever e normatizar a prática educativa e que avoca para sua reflexão teórica acerca da educação as bases de um saber epistemológico ou pretensamente científico. Nesse sentido, o discurso pedagógico do qual tratamos e que nos servirá como fonte de análise é aquele do especialista ou do pensador em educação, isto é, um discurso que se propõe a conceber e a prescrever o que é e como deve ser a educação e a escola, o que é o ensino, como se deve ensinar, quem é e como deve ser o professor e o aluno, quais são as finalidades da educação, dentre outros. Trata-se, portanto, da produção discursiva da pedagogia e, por referir-se a essa categoria específica, será utilizado no singular.

É importante, pois, diferenciar pedagogia de educação para que se tenha clareza acerca do que trata o discurso da primeira, afinal o discurso pedagógico que analisaremos é um tipo de formulação discursiva sobre a educação, não se confundindo, portanto, com o ato educativo em si. Começamos, então, pela noção de educação, que, de acordo com Luzuriaga (1977, pp. 1-2), é entendida como:

[...] a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade [...] Ainda que a educação seja elemento essencial e o permanente da vida individual e social, não se realizou sempre do mesmo modo, mas tem variado conforme as necessidades e aspirações de cada povo e de cada época. A sociedade a que a educação se refere não é, com efeito, algo estático, definitivamente constituído, mas em continuada mudança e continuado desenvolvimento.

De maneira muito geral, a educação seria a ação de introduzir e iniciar as novas gerações numa determinada cultura e sociedade. Assim, como cada povo e cada sociedade possui um conjunto de saberes, pensamentos, práticas, técnicas e modos de vida a serem transmitidos aos novos membros que ingressam em sua comunidade, faz-se necessária uma ação que parte dos membros mais antigos em direção aos mais jovens. A educação, portanto, “não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2001, p. 4). Nas palavras de Durkheim (2011, p. 50), “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma

ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos”. Dessa forma, num sentido mais genérico, a educação é essa ação de inserção dos mais novos num certo conjunto de saberes, ideias e comportamentos que lhes possibilite viver e fazer parte de uma sociedade. Numa acepção mais estrita, a educação pode ser entendida como uma prática social formal que, na modernidade, encontra na forma escolar sua expressão por excelência – o que não significa dizer que a educação seja necessariamente escolar, mas que há um certo tipo de educação que denominamos escolar e que, a partir do século XIX, começa a tornar-se hegemônico e massificado em todo o mundo ocidental.

Na definição clássica de Durkheim (2011, pp. 53-54),

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Podemos afirmar, então, que, num sentido amplo, a educação é um processo de socialização, no qual os jovens são apresentados aos saberes acumulados de sua sociedade e dos grupos aos quais pertencem dentro dela, bem como aos seus valores e ideais. Num sentido mais específico, a educação, em sua forma escolar, também apresenta e transmite saberes e valores – assim como certo patrimônio histórico-cultural. No entanto, ela amplia esse escopo que concerne à socialização mais geral e busca atender a certas finalidades sociais que, tal como a educação no sentido macro e a própria natureza do educar, mudam ao longo do tempo.

Não nos alongaremos na discussão desse conceito, pois dizer o que é educação consiste em enunciar muito mais do que uma descrição da realidade. Definir o que é educação de modo mais detido consiste também em dizer “como ela deve ser”, isto é, em prescrever um modelo ou, no mínimo, exprimir um ideal. Por isso, além de não ser algo que caiba a este trabalho e de não se apresentar como uma discussão profícua para o que pretendemos tratar, restringir-nos-emos a adotar essa breve e genérica definição do que é educação. Ela nos serve, sobretudo, para a contrapormos à noção de pedagogia. Importa-nos diferenciar pedagogia de educação, como foi anunciado acima, para que o uso que faremos da expressão discurso pedagógico – ou produção discursiva da pedagogia – seja mais claro para o leitor.

Começemos essa distinção com Durkheim (2011), um dos primeiros e mais assertivos autores a empreenderem tal tentativa. Segundo ele,

Muitas vezes se confunde educação e pedagogia, termos que no entanto pedem para ser cuidadosamente diferenciados. A educação é a ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta ação é constante e geral. Não há nenhum período na vida social e nem mesmo, por assim dizer, nenhum momento do dia em que as novas gerações não estejam em contato com os mais velhos e, por conseguinte, não recebam a influência educadora destes últimos. Isto porque esta influência não é sentida somente nos instantes bastante curtos em que os pais ou professores compartilham, de modo consciente e através de um ensino propriamente dito, os resultados de suas experiências com aqueles que nasceram depois deles. Existe uma educação inconsciente e incessante. Através do nosso exemplo, das palavras que dizemos e dos atos que executamos, fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante. **A Pedagogia é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas sim em teorias. Estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-la.** Elas se distinguem às vezes das práticas vigentes a ponto de se oporem a elas. [...] Portanto, a educação constitui apenas a modalidade prática da Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação (DURKHEIM, 2011, pp. 75-76, grifos nossos).

Em paralelo a essa ação que os adultos²⁸ – pais e professores – exercem sobre as crianças e que possui, de um lado, uma dimensão deliberada e consciente e, de outro, uma dimensão difusa, esparsa e não intencional, há uma reflexão e teorização dessa prática. A pedagogia, para Durkheim, é esse campo que se propõe a pensar sobre a prática educativa e a conceber teorias que ora contestam a ação vigente, ora a norteiam. Em sua perspectiva, a educação é contínua e a pedagogia é intermitente, uma vez que a primeira é uma prática social histórica e necessária e a segunda se dá diante de uma necessidade de reflexão que nem sempre está presente numa época ou sociedade.

Destacamos dessa definição o uso da palavra *teoria*. Em sua tentativa inicial de enunciar o que é pedagogia, Durkheim salienta que, em comparação à educação, ela não é ação, mas produção teórica acerca dos temas educacionais. O autor explora mais essa ideia e chega a uma definição ainda mais precisa do que seria a pedagogia, a qual será retomada adiante. Interessa-nos pensar agora sobre essa afirmação e questioná-la: o que caracteriza a pedagogia é a sua preocupação em produzir teorias sobre a educação?

Alguns diriam que sim, outros diriam talvez, e podemos arriscar afirmar que há aqueles que diriam que não. Isso é assim, pois, tal como em relação à educação, definir o que é pedagogia não é mero esforço descritivo. Definir o que é pedagogia já implica a

²⁸ É importante salientar que a ação dos adultos sobre as novas gerações, a qual denominamos aqui como educação num sentido amplo, não é por nós entendida como algo que se recebe de modo passivo por parte de crianças e jovens. Cremos que a educação, portanto, se dê como relação intergeracional em que se estabelece uma interação entre adultos e sujeitos mais novos.

veiculação de um programa de ação, uma ideia do que ela deve ser. Da mesma maneira que o discurso pedagógico como um todo é fortemente prescritivo e normativo, a autorrepresentação da pedagogia também o é, já que se dá por meio de uma enunciação engendrada pela mesma lógica discursiva que ela propaga. E mais, tal como não há um ideal ou um programa único que paute o discurso pedagógico, mas sim ideias e projetos em disputa sobre “como deve ser” a educação, o ensino, a escola e assim por diante, do mesmo modo não há um ideal, um programa ou uma definição única e consensual do que é pedagogia. Dizer o que é educação ou o que é pedagogia consiste numa definição programática, como concebe Scheffler (1974), isto é, trata-se de uma definição que não possui apenas o propósito de elucidar uma ideia ou conceito, mas também, e sobretudo, possui um propósito persuasivo. Tal tipo de definição veicula como ideal a sua própria consequência prática, seu programa de ação e as suas possíveis implicações efetivas e éticas²⁹.

Arte, ciência, *technè*, *episteme*, o que é a pedagogia? Qual a especificidade do discurso pedagógico que ela produz? É a Pedagogia – com letra maiúscula – um campo diferente das Ciências da Educação? Muitas são as respostas dadas a essas perguntas. Seleccionamos algumas para explicitar a complexidade do tema e para que, após breve exposição, possamos delimitar mais claramente o campo do qual elegemos nossas fontes e o que o torna característico em relação às demais categorias de discurso pedagógico. Esse esforço elucidativo é relevante, embora possa parecer ocioso, justamente porque a noção do que é a pedagogia não é consensual e não teria como sê-lo, uma vez que, como dito, se constitui como uma definição programática. Ainda que escolhêssemos denominar sucintamente a pedagogia como um campo específico do conhecimento, isso pouco diria acerca do recorte bibliográfico que constitui nossas fontes, pois, a depender do que tratamos aqui por pedagogia – para além das características gerais do discurso pedagógico que já salientamos neste texto –, podemos incluir ou excluir determinadas obras.

Essa complexidade e essa variedade de definições da pedagogia podem ser evidenciadas com alguns exemplos. Começemos com uma concepção de pedagogia assaz abrangente. De acordo com Luzuriaga (1966, p. 15), se nos colocássemos a pergunta sobre o que é a pedagogia, teríamos a seguinte resposta:

²⁹ De acordo com Carvalho (2013, p. 29), “o recurso a uma *definição programática* – ou *conceituação persuasiva* – não visa à mera elucidação do uso corrente de um termo como, por exemplo, ‘vírus’, mas sim propor uma acepção que, mesmo não violando abertamente seu uso corrente, sugira um significado fundamental impregnado de valores, em geral comprometido com a transformação ou com a justificação de práticas sociais. Daí seu caráter *programático* ou *persuasivo*”.

[...] embora a pedagogia possa ser arte, técnica, teoria e filosofia, ela é, essencialmente, *a ciência da educação*. A pedagogia estuda a educação como se apresenta na vida individual e social, como parte da realidade humana, e responde à pergunta: que é a educação? Nesse sentido, é *ciência descritiva*. Mas, ao mesmo tempo, a pedagogia estuda a educação como formação ou estruturação do homem, segundo normas ou fins determinados, e responde à pergunta: como deve ser a educação? Nesse sentido, é *ciência normativa*. Por outro lado, a pedagogia estuda a aplicação das normas e das leis da educação como parte da prática, e responde à pergunta: como deve realizar-se a educação? Neste sentido, é *ciência tecnológica*. A pedagogia, finalmente, estuda a educação como produto histórico humano, pertencente ao mundo da cultura, e responde à pergunta: como se formou a educação? Neste sentido, é *ciência histórica*. A pedagogia, portanto, é ciência descritiva, ciência normativa, ciência tecnológica, e ciência histórica. Dentro da classificação das ciências em ciências da natureza e ciências do espírito, a pedagogia pertence evidentemente às *ciências do espírito ou da cultura*. Em vista dessas explicações, poderíamos definir mais largamente a pedagogia, dizendo: é uma ciência do espírito ou da cultura, que estuda o ser da educação, suas leis e normas, assim como a aplicação destas à vida individual e social, e a evolução que a educação tem sofrido. A educação, objeto da pedagogia, dirige-se à vida humana em sua totalidade. Nesse sentido, todas as ciências e disciplinas ligadas diretamente ao homem, relacionam-se com a pedagogia.

Na concepção do autor, a pedagogia é uma ciência do espírito, a qual se debruça sobre a educação de modo a estudar a sua realidade social, a estabelecer suas normas e fins, a definir e a refletir sobre a aplicação prática de tais finalidades e objetivos e, por fim, a analisar o seu percurso histórico nas sociedades. A essa ampla ciência estariam ligadas todas as disciplinas que se dedicam a pensar o homem em suas diferentes dimensões e necessidades. Ou seja, por ter como objeto de estudo a educação – uma prática social e histórica –, a pedagogia se relacionaria, direta ou indiretamente, com todos os saberes que dizem respeito à totalidade da vida humana. Eis aí uma definição ampla, e por que não dizer audaciosa, acerca do que concerniria a esse campo do conhecimento.

Numa direção opostamente restritiva, Gingell e Winch (2007), em seu *Dicionário de Filosofia da Educação*, definem a pedagogia sumariamente como método de ensino e destacam que a escolha do melhor método possui uma natureza técnica, mas também possui uma dimensão ética e epistemológica. Nessa mesma linha, Gauthier e Tardif (2010, p. 133, grifos dos autores) concebem a pedagogia como “o estabelecimento de um **método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula**” em que se têm como principais preocupações a organização temporal e espacial, o currículo e a gestão disciplinar. Assim, a pedagogia é, para eles, um método que estabelece o regimento da

totalidade da vida escolar, tratando-se de “um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 133).

De uma ciência do espírito que busca relacionar-se com todas as ciências e disciplinas ligadas diretamente ao homem a uma metodologia ocupada com o ensino e com a organização da classe, a pedagogia é definida por Houssaye (1997), numa terceira via, como o envolvimento dialético e mútuo da teoria e da prática educativas, o qual constitui um saber específico e não tributário nem da filosofia, para a proposição dos seus fins, nem da psicologia, para a elaboração de seus meios de aplicação. Para esclarecer essa noção, o autor se vale da ideia de *práxis* e afirma que a tentativa de tornar a pedagogia uma ciência constitui uma das formas de sua negação, já que é buscada fora dela, fora do escopo de sua especificidade, a base epistemológica que justificaria a sua cientificidade. De sua análise, Houssaye (1997, p. 92, tradução nossa) conclui que:

A pedagogia é uma teoria que visa menos descrever a realidade como tal do que esclarecer a ação e construir os programas de ação que são, ao mesmo tempo, teorias do homem e da sociedade. É uma teoria-prática que tem por função orientar e regular a prática. Entre arte e ciência, a pedagogia se constitui como um espaço intermediário que tem um estatuto particular, específico e original de reflexão sobre a educação³⁰.

Adotando uma noção de teoria prática para designar a pedagogia, Durkheim (2011) também a localiza numa posição intermediária, entre a ciência e a arte. Em sua tarefa de refletir sobre os processos de ação educativa e estimar-lhes o valor, sugerindo como eles devem ser, verificando se necessitam de alterações e quais seriam elas, a pedagogia, para ele, toma a forma de teoria, pois combina ideias e não atos. No entanto, como tais ideias combinadas não visam descrever ou expressar a natureza das coisas, mas sim dirigir a ação educativa, elas constituem programas de ação. É nessa medida que o autor concebe a pedagogia como uma teoria prática, como o são as teorias médicas e políticas, a qual se difere da chamada Ciência da Educação – ciência que, para Durkheim, estaria voltada para a descrição e explicação das práticas educativas do ponto de vista

³⁰ La pédagogie est une théorie qui vise moins à décrire la réalité comme telle qu'à éclairer l'action et construire des programmes d'action qui sont dans le même temps des théories de l'homme et de la société. C'est une théorie-pratique qui a pour fonction d'orienter et de réguler la pratique. Entre art et science, la pédagogie se constitue un espace intermédiaire qui a un statut particulier, spécifique et original de réflexion sur l'éducation.

empírico e histórico –, embora dela não abra mão. Numa definição curta, a pedagogia é, portanto, “a reflexão aplicada da maneira mais metódica possível às coisas relativas à educação no intuito de regular o seu desenvolvimento” (DURKHEIM, 2011, p. 88) e, para que seja mais do que uma literatura utópica, ela necessita de uma base histórica que lhe auxilie na compreensão do passado, dando-lhe suporte para a elaboração de propostas reformistas da educação sem que se faça abstração da cultura pedagógica que a antecede.

Ora, esses poucos exemplos aqui citados demonstram a complexidade que envolve a definição do que é a pedagogia, uma vez que essa designação tem caráter programático, assim como grande parte do discurso produzido pela própria pedagogia acerca da prática educativa também o tem. Ainda que do ponto de vista linguístico, isto é, do uso das palavras em si, algumas dessas definições se aproximem mais umas das outras, do ponto de vista da aplicação do conceito forjado por cada um dos autores elas podem se afastar. Um bom exemplo disso são as definições de Houssaye (1997) e de Durkheim (2011), que, ao localizarem a pedagogia numa posição entre a arte e a ciência e a denominarem como uma teoria prática, parecem estar próximos em suas concepções. No entanto, o primeiro designa o pedagogo – ou seja, aquele que “faz” a pedagogia, que produz o seu discurso – como um teórico-prático, salientando que ele “não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico”³¹ (HOUSSAYE, 1997, p. 91, tradução nossa), já que o pedagogo não seria apenas um mero utilizador dos sistemas pedagógicos, por um lado, nem lhe bastaria ser um teórico da educação e pensador do ato pedagógico, por outro. Durkheim (2011, p. 84), por seu turno, distingue a experiência prática do professor da produção teórica do pedagogo. O autor ressalta a possibilidade de que haja um excelente professor que não seja capaz de oferecer as razões que justificam os procedimentos que ele utiliza em aula e que não se dê às reflexões teóricas da pedagogia; do mesmo modo, destaca a possibilidade de que existam pedagogos aos quais falte qualquer habilidade prática, como a Rousseau e a Montaigne, aos quais, segundo ele, não teríamos coragem de dar uma turma em mão.

Diante disso, para Houssaye (1997, p. 91), Rousseau não é um pedagogo e não produz um discurso específico da pedagogia porque ele nunca foi um prático, ou seja, porque sua prática não pôde ser produtora de sua teoria, diferentemente de Pestalozzi, Dewey, Freinet, Freire, a quem ele identifica como exemplos de pedagogos. Já para Durkheim (2011, p. 84), não há dúvidas de que Rousseau, Montaigne e também Pestalozzi

³¹ [...] le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien.

– o qual, segundo ele, mesmo sendo um homem do *métier* não devia ser um homem que dominava a arte do educador devido aos seus repetidos fracassos – ocupam o mesmo grande grupo de pensadores e produtores da teoria prática da educação – a pedagogia –, ainda que eles apresentem características distintas em suas obras.

Essa breve explanação serve-nos aqui para caracterizar o campo do qual selecionamos nossas fontes de análise. Em nosso estudo sobre as imagens da infância no discurso pedagógico, tratamos como pedagogia o conjunto de formulações discursivas que se dedica à reflexão sobre a – e também à proposição da – prática educativa no que se refere aos métodos e técnicas de ensino, aos processos educativos e sujeitos que os compõem e, por fim, aos princípios e fins que orientam a ação formativa. Nesse sentido, não nos importa estipular a natureza do saber pedagógico que se traduz no discurso, isto é, não nos interessa definir se a pedagogia é uma arte ou uma ciência. O que é importante aqui é a clareza quanto ao caráter prescritivo e normativo de um discurso que ora se apresenta como a sistematicidade de uma teoria e tenta requerer para si um estatuto de cientificidade, ora se constitui como uma formulação discursiva que busca adesão para um programa de ação – o qual, tal como no primeiro caso, visa propagar uma ideia acerca de “como deve ser” a educação, o ensino, a escola, o aluno, o professor, os métodos, dentre outros. Como já dissemos, não desconsideramos o fato de que o discurso pedagógico possa também descrever e explicar a realidade educacional, no entanto, a sua projetividade, seus mecanismos de identificação de uma falta e a consequente transformação do outro num objeto pedagogizável e passível de direcionamento apontam-lhe uma identidade sobretudo normativa e prescritiva. A pedagogia, sob tais considerações, é concebida neste trabalho como um campo de reflexão sobre a educação que dá forma tanto ao discurso didático como ao discurso teórico baseado nos saberes da filosofia e das Ciências da Educação – um conjunto de áreas como a sociologia, a psicologia e a história, quando dedicadas à compreensão do fenômeno educativo.

Com essa definição, acreditamos que estamos mais próximos da concepção geral de Durkheim, embora não separemos do escopo da pedagogia a filosofia e as chamadas Ciências da Educação, isto é, não as pensamos como áreas à parte que apenas oferecem base para a produção pedagógica. É certo que o autor identifica aquilo que ele chama de Ciência da Educação, no singular, como um campo imprescindível para a compreensão do que ele denomina como *evolução dos sistemas de educação*. Para ele, portanto, os pedagogos – ou teóricos da educação – só podem elaborar uma teoria prática sólida quando não fazem abstração da tradição pedagógica que os precede. Para nós, a despeito

da especificidade que caracteriza os métodos e os sistemas de pensamento da filosofia, da sociologia da educação, da psicologia e da história da educação, o cerne está na apropriação que a pedagogia faz de suas áreas afins, engendrando certo tipo de discurso que possui as características descritas acima. A essas características mais gerais acrescentaremos, a seguir, uma periodização que nos permitirá delimitar ainda mais o que chamamos de pedagogia e apresentaremos o sujeito principal dessa produção discursiva que, como veremos, também é o seu objeto de estudo.

1.3. Sobre a modernidade pedagógica: um esforço de delimitação

A caracterização do que é a pedagogia relaciona-se diretamente com a determinação da sua datação. Isso significa que a definição da pedagogia como uma área do conhecimento, como um certo discurso sobre a educação, como arte, como ciência ou como ciência e arte acompanha, em parte, uma compreensão acerca do seu início. Daí pode-se perguntar: sempre houve pedagogia ou ela nasce atrelada a uma noção de escolarização? Pedagogia e filosofia possuem a mesma origem?

Como já vimos, Durkheim (2011) considera a pedagogia intermitente, pois ela é um tipo de reflexão sistemática sobre a educação que aparece em diferentes momentos e sociedades, dependendo de uma necessidade social que a invoque. Embora não seja nossa intenção uma análise mais apurada e detida das considerações do autor acerca da pedagogia, temos clareza de que ele se refere ao pensamento pedagógico ocidental – de matriz inicialmente europeia – e esse também é o nosso foco. Assim, sabendo que tratamos de um discurso localizado espacialmente, é preciso que o delimitemos temporalmente e identifiquemos algumas fraturas que lhe são constituintes.

Começemos com o ponto de partida. Assim como em relação à definição, a datação da pedagogia não é algo consensual, ainda que consideremos o fato de que o estabelecimento de um marco inicial preciso que identifique um saber ou campo do conhecimento sempre será, em parte, uma escolha arbitrária – mesmo quando devidamente justificada. Para Luzuriaga (1977), a pedagogia se originou na Grécia, assim como o próprio termo. De acordo com ele, a meditação sobre educação, isto é, a teoria da educação e não a ciência propriamente dita, tem como seus principais representantes de origem os sofistas, Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles. O autor ainda salienta que nessa pedagogia inicial não existe “tratado sistemático, unitário, como há na filosofia e

na política”, já que “as ideias pedagógicas dos gregos aparecem intimamente unidas a essas ciências” (LUZURIAGA, 1977, p. 44). Exemplos dessa imbricação entre a pedagogia e as demais áreas citadas são, para o autor, Platão e Aristóteles, que “exprimiram suas ideias educacionais em obras de filosofia e de política” (LUZURIAGA, 1977, p. 44). Aliás, Sócrates teria sido o primeiro grande educador da história enquanto Platão seria o fundador da teoria da educação, pois “no primeiro predominou a atividade educativa [e] neste sobressaiu a reflexão pedagógica associada à política” (LUZURIAGA, 1977, p. 50).

Gauthier e Tardif (2010), por sua vez, reconhecem as grandes contribuições dos sofistas para a constituição de uma ideia mais precisa sobre o que é o ensino e ressaltam a importância da Idade Média como período que dá nascimento à escola. No entanto, mesmo em face de tais considerações e do reconhecimento da relevância dos pensadores humanistas para a discussão da ideia de educação e de infância, os autores são enfáticos na afirmação de que em todos esses períodos históricos não foi estabelecida reflexão pedagógica. Em outras palavras, para Gauthier e Tardif (2010), desde o alvorecer da noção de ensino na Antiguidade até o final do século XVI não se pode dizer que tenha havido algo a que possamos denominar pedagogia, já que tal área teria surgido apenas no século XVII, quando “aparecem um discurso e uma prática formalizados” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 126). Isso é assim, pois os autores entendem por pedagogia, diferentemente de Luzuriaga (1977), “a codificação de certos saberes próprios do docente”, ou seja, “um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, afim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 126).

Sem estabelecer uma datação exata, Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 156) destacam que a pedagogia, entendida como um conjunto de práticas e saberes educacionais correlatos, “emergiu em íntima articulação com a emergência da própria Modernidade”. Para eles, “as relações entre a Modernidade e a pedagogia não são de causa e efeito, mas de implicação mútua”. Assim, decerto elas “não são a mesma ‘coisa’, nem, tampouco, carregam o resumo uma da outra; as relações entre ambas são mais sutis: ambas se implicam mutuamente, ambas se rebatem mutuamente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 157). Nesse sentido, o que os autores destacam é que a relação mútua entre pedagogia e modernidade denota o fato de que ambas tiveram sua origem e seu desenvolvimento numa articulação inextricável, de recíproca implicação, a partir de transformações

econômicas, sociais, políticas e culturais. Em resumo, “a Modernidade e a pedagogia emergiram na ruptura secularizadora que os movimentos renascentista, reformador e humanista fizeram em relação à medievalidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 157).

Ora, estamos de acordo com a ideia de que a pedagogia, como prática e reflexão sistemática sobre a educação, é algo que surge de modo articulado na modernidade, passando por diferentes fases de hierarquização, sistematização e busca de legitimação como campo do conhecimento. Isso não exclui o fato de que o pensamento sobre a educação seja algo mais antigo, que, no mundo ocidental, tem início com os gregos. Diferentemente do que afirmam Gauthier e Tardif (2010), cremos que a questão não é a falta de reflexão ou de preocupação pedagógicas antes do século XVII. O fato é que, no período que antecede à modernidade, essa reflexão e essa preocupação não são sistemáticas, não possuem a especificidade de um campo do saber, não possuem um jargão que lhe é peculiar, não afirmam nem pleiteiam uma identidade especial, como de resto acontece com virtualmente todas as áreas do conhecimento que se fundem na ampla aceção do discurso filosófico. O discurso pedagógico produzido por Platão, pelos sofistas, pelos filósofos da Idade Média ou pelos humanistas constitui ideias gerais sobre a educação, sobre seus fins e até sobre sua utilidade social. As teorias e escritos desses autores não se traduzem em tratados de pedagogia, tal como passamos a conhecer a partir do XVII, pois não são dotados da sistematicidade que constitui a especificidade de um campo do saber, afinal, esse processo é produto de uma especialização moderna do conhecimento.

Entendemos, portanto, que o pensamento pedagógico, isto é, a reflexão acerca da natureza, do sentido e dos fins da educação, é algo que se encontra no mundo ocidental desde a Antiguidade. No entanto, a pedagogia como reflexão específica, metódica, que possui uma linguagem e um campo que lhe são próprios, é algo que começa a se constituir a partir da modernidade, com a invenção do conceito moderno de infância e com as tentativas iniciais de massificação da escolarização. Esse processo de constituição e legitimação do campo se dá ao longo dos séculos, atingindo sua consolidação entre o final do século XIX e início do século XX, como veremos adiante.

O fato é que, embora o pedagógico anteceda à pedagogia, não podemos considerar toda a reflexão pré-moderna sobre a educação – que se dava principalmente no âmbito do pensamento filosófico – como um bloco contínuo e linear. Há diferenças consideráveis entre o discurso pedagógico dos sofistas, de Platão, de Aristóteles e de Agostinho, por exemplo. Entretanto, como vários historiadores e estudiosos da educação apontam, há

alguns traços característicos que, em meio à especificidade de cada um, os identifica. Suchodolski (2002) afirma que desde Platão até a era moderna, o pensamento pedagógico fundamentou-se sob as bases do idealismo, sendo que essa corrente filosófica que passa de platônica a cristã só perde o seu predomínio no discurso acerca da educação com Rousseau. Durkheim (1982), ao tratar da evolução pedagógica e escolar na França, destaca que desde o século VIII o que se vê é uma sucessão de formalismos pedagógicos que vão do formalismo gramatical para o lógico ou dialético, seguido do literário, afinal, era tomado por objeto do ensino apenas o homem e excluído do escopo do conhecimento o saber sobre a natureza.

Diante desses traços característicos, que, como dissemos, não devem ser interpretados como expressão de uma continuidade monolítica do pensamento pedagógico, vários são os autores (DURKHEIM, 1982; CAMBI, 1999; MONROE, 1968; LUZURIAGA, 1977) que, embora apontem a relevância, para a pedagogia, de pensadores do século XVI – como Erasmo, Vives, Montaigne e Rabelais –, destacam um ponto de ruptura e inovação no discurso pedagógico a partir do século XVII. Aquilo que Durkheim (1982, p. 364) denominou mudança radical, não mera questão de dosagem ou matiz, e que fez com que o pensamento pedagógico se deslocasse de uma espécie de antropocentrismo em direção à natureza e às coisas costuma ser nomeado como *pedagogia realista*. Nesse sentido, podemos dizer que o surgimento da pedagogia como um campo sistemático do conhecimento se dá numa fase de transição e de fratura do pensamento pedagógico, que vai da crítica à escolástica no século XVI ao foco na ciência e na natureza, principalmente no século XVII. Sobre esse movimento do Seiscentos, Luzuriaga (1977, p. 136-137) diz que:

Empirismo e idealismo, ainda que contraditórios na aparência, complementam-se na educação e dão lugar à pedagogia *realista*, a qual caracteriza essa época e está representada por personalidades tão destacadas como Ratke, Comenius e Locke. Essa pedagogia trata de substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento das coisas ou, melhor, pelo de suas representações. Aspira a criar nova didática, dando normas para o emprego do método na educação, conforme certas regras. Encara igualmente a individualidade do educando com mais insistência que nas épocas anteriores. Finalmente, na ordem moral e social, cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens.

Ora, esse movimento ao qual se dá o nome de *realismo* coincide com a aurora da pedagogia como um campo sistemático do saber e da prática educativa. Aplicado ao

discurso pedagógico que prioriza uma educação voltada para o estudo dos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento da literatura e das línguas (MONROE, 1968), o *realismo* marca o período de constituição sistêmica da pedagogia. Nesse campo que possui relação inextricável com a modernidade, o deslocamento para o estudo da natureza, das ciências e das coisas como proposta educacional denota certa afinação – ou no mínimo inspiração – da pedagogia com o pensamento moderno da época, uma vez que os séculos XVI e XVII foram palco não apenas de transformações econômicas e sociais, mas também constituem o cenário de uma revolução científica iniciada por Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642) e Johannes Kepler (1571-1630). É nesse período que, de acordo com Monroe (1968), se encontram as origens do pensamento científico e filosófico moderno e, como um movimento que atinge o seu apogeu no *realismo sensorial* do Seiscentos (Comenius, Ratke e Bacon), o autor subdivide o pensamento realista na educação em duas fases seminais antecedentes, a saber: realismo humanista ou literário (Rabelais) e realismo social (Montaigne).

A despeito das divisões que Monroe (1968) faz do realismo, o fato é que o surgimento de grandes doutrinas pedagógicas no século XVI (DURKHEIM, 1982), seguido da virada do discurso pedagógico em direção à afirmação do estudo da natureza e das ciências, aponta para um momento crucial de constituição do campo da pedagogia ou, como apresentaremos adiante por meio da tese de Noguera-Ramírez (2011), indica o seu *limiar de positividade*. Isso é assim, principalmente em relação ao realismo de Comenius e Ratke, pois:

Pela primeira vez deparamos com uma teoria geral da educação baseada em fundamentos mais racionais do que empíricos. Os realistas sensoriais estavam influenciados pelas novas descobertas das ciências e pelas novas inovações destinadas à utilização das forças da natureza. Estavam imbuídos de interesse e respeito pelos fenômenos da natureza como fontes de conhecimento e verdade, e sustentavam que a educação era mais processo natural do que um processo artificial. Acreditavam que era na natureza que se poderiam descobrir as leis ou princípios em que se baseia a educação. [...] Possuíam poucos conhecimentos do desenvolvimento e das atividades do espírito infantil. Sustentavam, contudo, que a criança deveria adquirir a ideia antes da forma, e compreender o objeto antes da palavra, ou a palavra por meio do objeto. Esta afirmação, que nos parece hoje um lugar comum, constituiu, para aquele período, uma revolução na teoria, e na medida em que se realizou, também na prática (MONROE, 1968, pp. 206-207).

Valendo-se de outras bases e de uma lógica argumentativa diferente, Gauthier e Tardif (2010), como já dissemos, situam o nascimento da pedagogia especificamente no

século XVII. Embora discordemos da afirmação dos autores de que antes do século em questão não houvesse reflexão ou preocupação pedagógica, consideramos relevantes as justificativas que eles apresentam para demarcar temporalmente o início da pedagogia nesse período; afinal, além deles, outros historiadores e pensadores da educação enxergam na passagem do XVI para o XVII um ponto de ruptura no discurso pedagógico.

De acordo com os autores canadenses, vários são os fatores históricos que concorrem para a emergência da pedagogia, dos quais eles destacam: a Reforma protestante e a Contrarreforma e os projetos educativos que ambas engendraram; o surgimento do sentimento moderno de infância e a preocupação moral para com as crianças daí proveniente; e o questionamento da utilidade da escolarização para a manutenção da ordem social. Esses fatores tiveram “como efeito um aumento do número de alunos, e logo de escolas”, aumento que acarretou “a necessidade de uma reflexão consciente e organizada sobre a estrutura completa da classe, para resolver novos problemas de ensino”. Assim, todas as dimensões da prática educativa passaram a ser abordadas “em função do controle e da gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres – e submetidas a uma codificação estrita e detalhada” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 121). Diante desse contexto de ampliação da escolarização e da progressiva necessidade social de incorporação das crianças a esse sistema, há o surgimento de um conjunto de saberes metódicos que visaria ao controle de todas as dimensões da prática educativa. Eis que a pedagogia nasce, na visão dos autores, a partir de uma demanda social e educacional de organização e gestão da classe.

É no século XVII que se vê a publicação de vários tratados de pedagogia, algo original e inédito pela precisão e pelo cuidado na emissão de diretrizes minuciosas aos professores e orientações específicas quanto à organização das escolas. Isso revelaria, para Gauthier e Tardif (2010), que, sob o efeito conjugado dos fatores históricos mencionados, o ensino se torna uma preocupação no Seiscentos e passa a exigir um saber metódico peculiar. Portanto,

É no século XVII que se elaboram os primeiros enunciados de um saber pedagógico, saber que se situa em um nível diferente da doutrina. [...] O século XVII procura, antes, organizar a prática escolar. Assim, os protestantes, sob o estímulo de Ratichius [versão latina de Ratke], produzem uma *Introdução*

geral à didática ou arte de ensinar³². Mais tarde, Comenius escreve um livro pedagógico magnífico: [*Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*], que, segundo o seu autor, será “uma das primeiras, senão a primeira tentativa de sistematização da pedagogia e da didática” (COMENIUS, 1952: 18). Os católicos também se manifestam. Jacques De Batencour (1669) redige *A escola paroquial ou a maneira de bem ensinar nas pequenas escolas*; Charles Démia se torna conhecido por seus *Regulamentos para as escolas da cidade e diocese de Lyon*; Jean-Baptiste de La Salle publica a *Conduta das escolas cristãs*, os Jesuítas marcam a época com a sua *Ratio Studiorum* (Programa e regulamento dos estudos da Sociedade de Jesus). Fato novo, esses tratados de pedagogia não são obra de uma elite intelectual que não ensina. Ao contrário, para escrever tratados de pedagogia tão precisos sobre a maneira de ensinar, é preciso ter-se empenhado pessoalmente na prática do ofício durante vários anos (GAUTHIER; TARDIF, 2010, pp. 144-145).

Parece-nos evidente, seja pela argumentação de Monroe (1968) e Luzuriaga (1977) sobre o realismo, pela exposição de Durkheim (1982) sobre o marco que Rabelais e Montaigne representaram no pensamento pedagógico e depois sobre a inovação da pedagogia realista ou pela defesa de Gauthier e Tardif (2010) acerca da especificidade dos tratados pedagógicos em vista do problema educacional gerado com a ampliação da escolarização: os séculos XVI e XVII são palco de mudanças cruciais e estruturais do discurso pedagógico que fazem dar à luz a pedagogia. Não nos apegaremos a uma datação específica e pontual, considerando que esse processo de inovação começa com os humanistas e ganha sistematicidade nos tratados pedagógicos do Seiscentos. Entretanto, ainda que consideremos a grande contribuição de Erasmo, Vives, Montaigne, Ratke, dos jesuítas e, posteriormente, de Locke e La Salle, não é possível falar em nascimento da pedagogia sem fazer menção de destaque a Comenius.

Num primeiro momento, poderíamos dizer que a primazia de Comenius é ponto pacífico entre os historiadores e pensadores da pedagogia, mas isso também requer algumas ressalvas e alguns apontamentos específicos. O fato de que ele é um dos fundadores, se não o principal, da didática é algo inegável. Mas seria a didática sinônima da pedagogia? Esse é um ponto que gera muita discussão, no qual não entraremos aqui. O nó que não podemos deixar de mencionar nem podemos deixar de debater – ainda que modestamente – diz respeito à leitura que é feita sobre a inovação que a obra comeniana traz para a pedagogia. Para sermos mais claros, o ponto em questão é a modernidade ou não de Comenius para a pedagogia. Dito de outra forma, a pergunta que se faz é: teria o

³² No Brasil, a obra foi publicada sob o título de *Escritos sobre a nova arte de ensinar – coletânea de textos* (1571-1635), sendo que o capítulo que traz o texto “Método Geral da Didática ou da Arte de Ensinar”, data de 1613-1614.

autor morávio, principalmente com sua *Didática Magna*³³, inaugurado a modernidade em pedagogia? Ou, em derivação da primeira questão e num sentido mais amplo, o que é a pedagogia moderna?

A resposta que temos para esses questionamentos, em parte, já foi por nós esboçada. Como afirmamos anteriormente, entendemos a pedagogia como um campo que associa um saber da prática educativa à reflexão sobre o seu exercício, sobre o objeto do ensino, sobre quem deve ser ensinado, em quais condições, por quanto tempo e de que maneira, sobre o que é (como deve ser) a educação e quais são seus objetivos, dentre outros. Não se pode dizer que o discurso pedagógico – esta dimensão da reflexão sobre a prática, o público, os fins e o conteúdo da educação – é uma invenção da modernidade, já que os discursos que versam sobre o ideal e a prática educativa datam, pelo menos, da Antiguidade e irrompem com força na alegoria platônica de fundação da filosofia e da pedagogia: a Alegoria da Caverna. Entretanto, a constituição da pedagogia como uma área específica do conhecimento começa a se configurar entre os séculos XVI e XVII, sobretudo com a *Didática Magna* de Comenius, identificada como sua pedra angular. Ora, se a pedagogia surge nesse período, podemos afirmar que, como um campo do conhecimento, ela já é moderna de início – pelo menos do ponto de vista histórico-temporal. O problema é saber quando esse campo que surgiu na modernidade torna-se moderno em relação a si próprio e à sua produção discursiva. A identificação desse momento não é ponto pacífico.

Para nós, a pedagogia é produto e produtora da modernidade, pois, como já mencionado, ambas possuem uma relação inextricável. Assim, sua sistematicidade, sua forma argumentativa, seu conteúdo e a lógica do seu discurso revelariam em si traços da modernidade. No entanto, o fato de nascer na época moderna, histórica e socialmente falando, não significa que a pedagogia não tenha passado por um processo de modernização³⁴ ou que, desde sua aurora, ela tenha se desenvolvido em pacífica continuidade. O problema está em delimitar quando ela passa por essa virada, quando o seu discurso se torna moderno em relação à sua própria tradição discursiva, quando os seus fundamentos são reconfigurados e modernizados.

³³ A primeira versão latina da obra foi publicada em 1631, e a obra completa, que leva o nome de *Didática Magna*, foi publicada pela primeira vez em 1657.

³⁴ Não estabelecemos diferença entre modernidade e modernização neste trabalho, pois utilizamos a última palavra como o processo que leva algo a tornar-se moderno.

Há autores como Narodowski (2006; 2011), Cauly (1995)³⁵ e Gasparin (1998) que identificam Comenius como o marco de fundação da pedagogia moderna. Isso significa que o momento histórico no qual reconhecemos a fundação da pedagogia como campo do conhecimento é, para eles, no que se refere a Comenius, a introdução da modernidade na pedagogia. Ora, num primeiro instante, isso poderia soar como um falso problema ou como mera questão de nomenclatura; porém, como discutiremos a seguir, a demarcação da modernidade pedagógica não é simples questão de convenção.

É fato que não estipulamos a *Didática Magna* como o marco de inauguração da pedagogia como um campo sistemático da reflexão sobre a prática educativa, embora a ela tenhamos dado destaque em virtude de sua reconhecida inovação para o pensamento pedagógico. Enfatizamos um período de gestação da pedagogia que abarca os séculos XVI e XVII e que, como discutiremos adiante, atingirá sua maturidade como campo entre os séculos XIX e XX. Ora, mesmo diante dessa observação, é importante salientar que, quando alguns autores nomeiam Comenius como o ‘pai da pedagogia moderna’, eles, para além de indicarem essa virada no discurso pedagógico que abordamos anteriormente, destacam aquilo que denominam como os pilares da modernidade em pedagogia e em educação. Daí a necessidade de discutirmos essa noção, afinal, cremos que a modernidade pedagógica, isto é, o advento da modernidade da pedagogia em relação ao seu próprio discurso, é algo que ocorre mais tarde, embora a obra comeniana de fato represente um marco – que, para nós, é o marco do estabelecimento das bases da pedagogia em si e não de sua modernidade. Desenvolvamos melhor essa questão.

Narodowski (2001) nos apresenta a obra comeniana como aquela que oferecerá os pilares da pedagogia moderna, a saber: o ideal pansófico³⁶ da possibilidade de se ensinar tudo a todos, o qual se traduzirá na ideia de universalidade da educação, na noção de método que imprimirá as noções de simultaneidade e de gradualidade do ensino e, por fim, na proposição do pacto entre família e escola, o qual consistirá numa concepção ainda rudimentar da escola como “instituição de sequestro”. Essas noções-chave que o

³⁵ Cauly destaca que a importância de Comenius ultrapassa os limites da pedagogia e que a sua obra não deve ser pensada em abstração do fato de ele considerar-se, antes e acima de tudo, um teólogo. Nesse sentido, Cauly (1995) ressalta que a modernidade, como movimento cultural, social e filosófico, sempre foi paradoxal para Comenius, de modo que ele pensava, simultaneamente, com e contra a sua época. Assim, “este grande contemporâneo de Galileu, de Descartes e de Hobbes não participou nesse projecto de dissociar a ciência e a filosofia da teologia – para poder exercer sempre mais a sua crítica à unilateralidade dessa razão emancipada em nome de uma fé purificada pela Reforma. [...] Dessa forma,] o ideal de Comenius não foi o do *Homo rationalis*, mas tão-somente o de um homem capaz de realizar a plenitude da sua existência num mundo unificado e que se torna, por via da educação, uma verdadeira comunidade das nações e dos indivíduos que a constituem” (CAULY, 1995, pp. 16-17).

³⁶ Pansofia diz respeito à totalidade do saber humano.

autor localiza nos escritos de Comenius são, para ele, os pontos deflagrantes da modernidade da obra. Porém, o próprio Narodowski (2001) inicia sua argumentação questionando a possibilidade de se falar em modernidade pedagógica na obra comeniana, visto que ela antecede à obra que, pela primeira vez, captura e codifica a infância como objeto de conhecimento e sujeito da educação: o *Emílio ou Da Educação*³⁷, de Rousseau. Ou seja, o autor questiona-se sobre como é possível afirmar que Comenius é o fundador da pedagogia moderna antes de a infância se tornar, efetivamente, matéria a ser dissecada e perscrutada a fundo pelo discurso pedagógico. Daí ele indaga que, se a infância moderna “é condição de possibilidade e ao mesmo tempo produto do discurso pedagógico moderno, a existência da *Didática Magna* como marco fundacional colocaria em dúvida ou a modernidade dessa obra e seu valor iniciático e originário” (NARODOWSKI, 2001, p. 39), ou, por outro lado, colocaria em dúvida a originalidade da produção discursiva do século XVIII acerca da infância.

Mesmo reconhecendo que a descrição e a investigação minuciosa da infância não se constituíram como cerne das preocupações de Comenius, tal como em Rousseau e nos pedagogos que o procederam, Narodowski (2001) sustenta a modernidade da obra do autor pelo fato de ela instituir um novo ordenamento que perpetuou pelos séculos seguintes mecanismos ali projetados e, também, por ela representar uma fratura no discurso pedagógico que sintetiza as visões de alguns dos seus antecessores e dos seus contemporâneos. Partindo da função que a pedagogia assume, a partir do século XVII, de construir uma analítica do novo espaço criado para normatizar a infância – a escola moderna –, Comenius teria concebido, na perspectiva de Narodowski (2001), um discurso pedagógico transdiscursivo, ou seja, um discurso que estabelece dispositivos que perduram e atravessam toda a pedagogia que o sucede, dispositivos sem os quais seria impossível pensar a pedagogia moderna. Portanto,

A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das mais atuais posições pedagógicas. Nesse sentido é que Comenius constitui uma referência inicial pois dispõe elementos sem os quais a pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais tendências e matizes presentes (NARODOWSKI, 2001, p. 61).

³⁷ Publicado pela primeira vez em 1762.

Os dispositivos e os mecanismos referidos por Narodowski (2001) que demonstram as marcas da modernidade pedagógica em Comenius e estabelecem a transdiscursividade de sua pedagogia são: a ideia de educação para todos, independentemente do sexo ou da classe social; o dispositivo da aliança entre escola e família com vistas à educação e domesticação do corpo infantil, o qual implica a noção de universalização do ensino escolar e a desprivatização da educação – antes majoritariamente comunitária e familiar; o mecanismo de gestão temporal que presume a simultaneidade, seja em relação à idade de ingressar na escola – que corresponderia às diferentes fases da vida –, seja em relação à época do ano e ao período do dia em que se dariam as atividades escolares – daí a noção de calendário escolar unificado. Essa noção universalizadora do ideal comeniano, para além de uma pretensa democratização do ensino, traz consigo, de acordo com Narodowski (2001), um forte interesse normalizador e homogeneizador que se traduz na intenção de Comenius de eliminar a desordem por meio de um método racional, organizado e gradual de ensinar a todos, que imprimiria uma simultaneidade sistêmica e institucional dos tempos, conteúdos e grupos escolares.

Somado a tudo isso, o autor ainda afirma que:

O esforço comeniano é um esforço fundamentalmente didático, como o será o da teoria educativa nos decênios seguintes. Passará muito tempo até que a pedagogia possa pensar a si mesma e desse modo chegar a problematizar suas próprias condições de possibilidade. Em fins do século XIX começam a produzir-se as mais consistentes tentativas de abandonar, embora seja em parte, a natureza prescritiva do pensamento pedagógico, sendo – inclusive na atualidade – pouco abundante a produção epistemológica acerca do discurso pedagógico. A pedagogia iniciática comeniana se condensa com a didática. Por essa razão é que o discurso pedagógico moderno é basicamente normativo e faz dos diferentes “deve ser” uma questão crucial: todo o conjunto explicativo de estruturas está finalmente limitado na intenção didática, pelo que o discurso se restringe à estipulação dos caminhos certos para chegar aos resultados desejados (NARODOWSKI, 2001, pp. 76-77).

É por todas essas características que o autor ressalta a modernidade e a transdiscursividade da obra comeniana. Ainda que alguns dispositivos apareçam de modo incipiente e ainda que não haja uma pedagogização específica da infância³⁸ – uma vez

³⁸ Ao salientar que Comenius não apresenta um discurso pedagogizante da infância, Narodowski não desconsidera que o autor concebesse uma diferença qualitativa em relação à criança e que não priorizasse a sua educação. O fato é que a obra comeniana não se propõe a capturar a totalidade da infância e lhe prescrever a educação concernente a cada estágio do seu crescimento, tal como Rousseau o faz. Comenius reconhece a especificidade da infância, tanto que escreveu um pequeno livro chamado *A escola da infância*,

que o foco reside no ensino –, ele crê que os escritos de Comenius constituem o grau zero do pensamento pedagógico moderno (NARODOWSKI, 2001, p. 102). Os elementos apresentados são, para Narodowski, os pilares da pedagogia moderna, aos quais se adicionará a pedagogização do corpo infantil, que se dará com Rousseau. Ora, concordamos com o autor acerca do caráter fundante que tais mecanismos e dispositivos formulados por Comenius têm para a pedagogia. Entretanto, não os compreendemos como insígnia da modernidade pedagógica. Ao contrário. Como pilares que são, compreendemo-los como fundamentos da pedagogia – ao lado das proposições dos humanistas e dos pedagogos contemporâneos de Comenius –, os quais constituíram a tradição que será questionada com a emergência da modernidade nesse campo.

Cambi (1999, p. 280) afirma que o século XVII “dá início a uma verdadeira refundição da pedagogia e da educação, realizando assim uma real reviravolta na história educativa do Ocidente”, reviravolta na qual há que se admitir a permanência atual de um vínculo e de uma filiação. Comenius e seu modelo de educação universal seriam ícones dessa virada. No entanto, como salienta o autor, o pensamento comeniano, fortemente original ao integrar ciência e utopia, é, ao mesmo tempo, “rico de passado e carregado de futuro” (CAMBI, 1999, p. 280). Trata-se de um pensamento pedagógico inovador e antecipador de questões educacionais cruciais na modernidade, mas ainda carregado de engajamento religioso que, mesmo em face de um engajamento político que visava à paz entre os homens, o alinha à cultura do seu tempo. Assim, toda formulação pedagógica de Comenius é “caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de ‘homem virtuoso’, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes” (CAMBI, 1999, p. 286). Com base nessa concepção de homem, Comenius estabelece seu projeto educativo, o que faz dele “o primeiro verdadeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem” (CAMBI, 1999, p. 287).

Um grande sistematizador. É assim que alguns historiadores da pedagogia e da educação definem Comenius. Luzuriaga (1977) concebe a pedagogia comeniana como a conjunção de ideias religiosas, que balizam os fins da educação, e de ideais realistas, que

publicado em 1633 na versão alemã. Entretanto, esse livro tem por objetivo expor a pedagogia da pré-escolaridade no período dos primeiros seis anos de vida, “ao qual não corresponde efetivamente nenhuma instituição: a escola é a família e os primeiros professores os pais” (CAULY, 1995, p. 143).

definem os meios. Assim, a corrente religiosa estaria em continuidade com a Reforma, e a corrente empirista, com os ideais da Renascença. Manacorda (2000, p. 224) é enfático ao afirmar que:

Comenius não foi um revolucionário: estava repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava entrando em desuso). Foi um utopista, que achava estar no fim do mundo, *sub mundi finem, ultimo saeculo*; e trabalhava, talvez, mais em vista desse fim do que do porvir do mundo.

A partir de sua tese que associa o desenvolvimento do discurso pedagógico às correntes filosóficas, Suchodolski (2002), embora destaque algumas inovações no pensamento comeniano, ainda o localiza no movimento da pedagogia da essência, isto é, numa perspectiva teórica fortemente idealista e afastada do sujeito empírico. De acordo com o autor, Comenius deu continuidade à tradição renascentista de tornar o ensino escolar mais agradável, sendo herdeiro da convicção humanista na potencialidade do homem em tornar-se tudo. Além disso, ele empreendeu um trabalho primoroso de transformação dos programas e métodos de ensino, bem como foi o pensador que mais se aproximou da criança em relação a seus contemporâneos e aos seus predecessores, propondo uma educação da infância em comparação ao exemplo do jardineiro que trata das plantas segundo as suas necessidades. Contudo, todas essas características não fariam de Comenius o criador do naturalismo pedagógico, concebido de maneira moderna como uma adaptação do ensino e da educação à natureza psicológica e ao desenvolvimento da criança. Muito pelo contrário. Comenius sustenta “com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida. A noção de Natureza do autor não tem significado empírico na acepção em que só considera o homem tal como é concretamente” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25). Nesse sentido, a natureza em Comenius é a verdadeira essência do homem, a qual, ainda que exista no homem empírico, não é capaz de desenvolver-se plenamente nas condições da vida concreta, pois se encontra sufocada pela corrupção que a atingiu. Cabe à educação, portanto, contribuir para que “a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; a educação deve [...] escolher como ponto de partida o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

Ora, é na noção de natureza que, para Suchodolski (2002), reside o ponto crucial de ruptura na pedagogia. Embora Rousseau pareça continuar a pedagogia iniciada por Comenius ao utilizar a noção de natureza da criança, ele a vê de modo profundamente diferente. Rousseau concebe a natureza numa dimensão empírica e não como a essência verdadeira do homem, ou seja, como algo que caracteriza o homem concreto e não como aquilo que deve ser atingido ou moldado no indivíduo, como ponto de partida e não como ponto de chegada. Diante disso, o que se observa é uma brusca virada no modo como a pedagogia concebe a educação. Essa mudança de curso marca, de acordo com Suchodolski (2002), o nascimento da *pedagogia da existência*. Isso é assim, pois:

A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação (SUCHODOLSKI, 2002, pp. 31-32).

Não nos debruçaremos sobre a análise do conceito de natureza ou de educação em Rousseau, pois, além de complexa, essa não é a questão central para nossa argumentação sobre a modernidade pedagógica. O que nos importa é apontar a reviravolta que ocorre no discurso pedagógico a partir das ideias de Rousseau, as quais representam uma mudança de curso nos princípios da pedagogia. A leitura sobre o impacto de tais ideias muda, por vezes, de autor para autor, porém é praticamente consensual o reconhecimento da virada rousseauiana.

Para Suchodolski (2002, p. 32), “Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência”. Cambi (1999, p. 354) destaca que o intelectual genebrino “pode ser visto quase como o ‘pai’ da pedagogia moderna”, pois seu tratado romântico exerceu o papel de ‘revolução’ no pensamento pedagógico ao propor uma nova concepção e educação da infância, do mesmo modo que suas ideias introduziram temas inovadores no debate educativo. O *Emílio* ofereceu à tradição pedagógica novos mitos – como a bondade natural da infância –, que tiveram grande e prolongado êxito,

transformando Rousseau numa referência obrigatória para os pedagogos que o sucederam, seja para se associarem às suas teses, seja para se oporem frontalmente à radicalidade de suas ideias. Dessa feita, “ao lado de Comenius, mas com posições nitidamente diferentes, Rousseau é de fato uma chave mestra do pensamento pedagógico e, além disso, é o primeiro artífice do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo” (CAMBI, 1999, p. 355).

Ora, se Rousseau figura ao lado de Comenius como um dos maiores nomes da pedagogia, o que faria do primeiro a pedra angular da modernidade pedagógica em detrimento do segundo? Para nós, a questão primordial é que o pensamento comeniano constitui – ao lado dos humanistas, da *Ratio Studiorum* dos jesuítas e de outros pensadores do XVII – o paradigma de fundação da pedagogia, enquanto o *Emílio* se estabelece como uma ruptura fundamental, como uma mudança paradigmática no âmago desse campo. Cambi (1999, p. 343) nomeia esse deslocamento de curso implementado pelo tratado romântico de Rousseau como “revolução copernicana em pedagogia”. De acordo com Manacorda (2000, pp. 242-243), não há dúvida de que Rousseau “revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia” ao privilegiar uma abordagem que o autor denomina como *antropológica*, isto é, uma perspectiva que tem o foco no sujeito, e ao golpear ferozmente a abordagem *epistemológica*, “centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto”.

A virada rousseauniana estabeleceu novas bases para a pedagogia, principalmente ligada a uma visão puericêntrica da educação. *Emílio* se constitui, assim, como fonte inesgotável de reflexões sobre a infância e sobre os processos mais gerais de educação e de infantilização, produzindo “efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança mas, sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade *natural* de ser formada” (NARODOWSKI, 2001, pp. 29-30). Em Rousseau, a infância tem definida, mapeada, demarcada, nomeada e normatizada a sua existência. Ela torna-se, então, um campo de significados, um objeto a ser perscrutado e, ao mesmo tempo, o ponto zero, o sujeito educável por excelência, mas educável em respeito à sua natureza. Nesse sentido, no tratado rousseauniano “se expressa com contundência ímpar a produção pedagógica do corpo infantil; corpo que necessita ser controlado e protegido e portanto estudado, objetivado, limitado e analisado até em suas dobras menos evidentes e mais íntimas” (NARODOWSKI, 2001, p. 38).

É pela reviravolta que a obra de Rousseau estabelece na pedagogia que o consideramos como o ponto a partir do qual surge a modernidade pedagógica. Tal como

Noguera-Ramírez (2011), assentimos em relação ao caráter transdiscursivo dos escritos comenianos; no entanto, cremos que o *Emílio* se constitui como outro paradigma transdiscursivo, o qual desencadeia um processo amplo de modernização do discurso pedagógico. O autor concebe essa obra como:

[...] o esboço de um novo “regime de verificação” no campo do saber pedagógico; esboço que só será plenamente atualizado e desenvolvido um século depois, com a constituição das psicopedagogias baseadas fundamentalmente na Biologia e na Psicologia experimental. Nesse sentido, é preciso salientar que a constituição de um novo “regime de verificação” não é assunto de um autor ou uma obra em particular; ela implica um processo anônimo que envolve (que cria) autores e obras, que funcionam como suas superfícies de emergência e desenvolvimento. O *Emílio* é essa primeira superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal, que só até os primórdios do século XX funcionará como um “regime de verificação” propriamente dito (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 149).

Emílio seria, dessa forma, a primeira superfície de emergência de um novo conjunto de regras que permite estabelecer um enunciado como falso ou verdadeiro no campo discursivo da pedagogia. Essa obra apontaria para a constituição de um conjunto de novas normas de regulação, validação e circulação dos enunciados pedagógicos. Daí o seu caráter paradigmático. É claro que, como bem salienta Noguera-Ramírez (2011), um novo “regime de verificação” não é produto de uma única obra ou autor, no entanto o tratado de Rousseau é o despontar de algo que emergirá com força no discurso pedagógico apenas no século seguinte. Para além de seu puericentrismo, *Emílio* teria estabelecido o limite da fronteira entre uma condução de conduta de matriz disciplinar, ou seja, um modelo de educação calcado na disciplina e no controle externo com vistas à conformação dos sujeitos a um ideal de cidadão racional e letrado; e uma condução de conduta liberal, isto é, “uma nova forma de educação, condução, direção (governo) do ‘homem’, fundamentada nas ideias de natureza, liberdade e interesse (ou desejo) do agente que aprende (a criança) em um ‘meio’ especialmente adaptado para tal fim” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 152).

Nessa passagem, de uma forma a outra o discurso pedagógico deixa de afirmar, preponderantemente, uma conformação do sujeito a certo tipo de sociedade civilizada para afirmar, enfaticamente, uma manipulação e acondicionamento do meio em função da natureza da criança. Assim, diferentemente da proposta iniciada com a didática, o

gouverneur de Rousseau – e, mais tarde, o professor de modo geral, segundo as prescrições dos pedagogos modernos – não age diretamente em relação ao aluno por meio do ensino e da regulamentação do espaço, dos tempos, dos conteúdos, dos movimentos. O preceptor rousseauiano intervém através do meio, pois a natureza e as coisas são aquelas que ensinam melhor a criança. Essa nova visão educacional prevê a autorregulação em detrimento do disciplinamento; isto é, “a ação do indivíduo em um meio (natural, artificial ou social) cujo resultado é o seu crescimento, seu desenvolvimento, sua maturação e sua aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 165) em vez de sua submissão ao método e ao ensino do mestre. Portanto, a ideia de educação inaugurada em Rousseau “não pretende fundamentalmente disciplinar nem regulamentar, mas regular; ela opera mediante a liberdade de ação do sujeito em um meio que estabelece os seus limites e as suas possibilidades. Por isso, atua sob a forma de uma autorregulação da conduta” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 165).

Ora, revolução copernicana em pedagogia, oposição à pedagogia da essência por meio da constituição de uma pedagogia da existência, reviravolta de uma abordagem epistemológica para uma abordagem antropológica, estabelecimento de um novo paradigma transdiscursivo e primeira superfície da emergência de um novo regime de veridicação: não está em pauta qual é a melhor explicação para esse ponto de ruptura e virada no discurso pedagógico, o que importa é salientar a força de um novo movimento, de outra forma de conceber o pedagógico a partir de Rousseau. Não podemos dizer que *Emílio* é exatamente a obra inaugural da pedagogia moderna, afinal, tal como nos referimos à *Didática Magna*, há escritos anteriores e contemporâneos que anunciam aspectos daquilo que se configurará como a modernidade pedagógica. A inovação e a ruptura numa tradição de pensamento requerem condições de possibilidade para o seu aparecimento. Assim, o destaque a essas obras, principalmente em relação ao *Emílio*, se dá pela função catalisadora que ambas tiveram para o pensamento pedagógico, e isso não significa que elas tenham tido impacto educacional imediato. Muito pelo contrário. O discurso do “como deve ser” da pedagogia não age necessária e diretamente sobre a realidade educacional em concomitância com o seu desenvolvimento, com a sua produção e com a sua circulação. Ele é amplamente normativo e prescritivo, mas também é projetivo. É certo que ele possui uma forte dimensão reformista e que, em nome de determinados ideais e até mesmo de utopias, acaba por criar uma visão da realidade educacional e engendrar práticas a serem nela aplicadas; no entanto, isso não ocorre de modo simultâneo.

Assim sendo, *Emílio* é importante por apontar o limite da mudança de fronteira na pedagogia. Ele imprime uma nova razão educativa, delineando os contornos de uma nova gramática do saber pedagógico, na qual liberdade, natureza e infância são os conceitos mais gerais, e interesse, desenvolvimento, crescimento, maturação e meio são conceitos derivados (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Esses conceitos, que compõem uma nova linguagem em pedagogia, serão explorados e sistematizados pelos sucessores de Rousseau. É por isso que Monroe (1968, p. 268) afirma que:

Nas doutrinas de Rousseau, não obstante suas extravagâncias, é que se encontra o núcleo de verdade sobre o qual se baseia todo o desenvolvimento educacional do século XIX. Rousseau foi o profeta que denunciou os males do passado, predizendo, ainda que vagamente, e em esboço falho, a visão do moderno. Foi a inspiração dos reformadores da educação que transformou os seus devaneios em procedimentos práticos. Foi o precursor de muitos que, inconscientes do que devem ao revolucionário desprezado, têm seguido os rumos que ele traçou, agora transformados na estrada real do viajante comum. As três interpretações da natureza formuladas por Rousseau esboçam as grandes linhas do desenvolvimento educativo do século XIX.

As ideias de Rousseau, por vezes representadas de modo radical e até extravagante no *Emílio*, passam a ser desenvolvidas e decodificadas pedagogicamente já no final do século XVIII e começo do XIX, primeiramente com Pestalozzi e depois com Froebel. O XIX também é o século no qual se observa, logo em sua década inicial, a primeira tentativa de sistematização da pedagogia como uma ciência, promovida por Herbart, e da qual haverá muitos desdobramentos, principalmente na segunda metade do mesmo século, com os esforços para se firmarem institucionalmente as Ciências da Educação. Por isso, é na virada do XVIII para o XIX que situaremos o período de surgimento, ainda incipiente, da modernidade pedagógica. Esse processo de modernização do discurso pedagógico obterá legitimação e robustez no período entre os últimos anos do século XIX e a primeira metade do século XX.

Para traçar o percurso de formação discursiva da pedagogia, Noguera-Ramírez (2011) se utiliza dos quatro limiares, estabelecidos por Foucault em sua *Arqueologia do Saber*, que caracterizam a constituição de um campo do discurso. Postulando de antemão que uma formação discursiva não passa de limite a limite sucessivamente, como se se tratasse de fases naturais de um processo de maturação biológica, o autor conceitua cada uma dessas fronteiras de passagem da seguinte forma:

[...] (1) “limiar de positividade”, momento caracterizado pela individualização e pela aquisição de autonomia de uma prática discursiva, ou seja, momento em que atua um único sistema de formação de enunciados, mas também momento em que tal sistema se transforma; (2) “limiar de epistemologização” quando, no marco de uma formação discursiva, um conjunto de enunciados se recorta, pretende validar determinadas normas de verificação e de coerência; (3) “limiar de cientificidade” no momento em que uma figura epistemológica obedece a determinados critérios formais [...]; (4) “limiar de formalização” quando um discurso científico pode definir, ao mesmo tempo, os axiomas de que precisa, os elementos que utiliza, as estruturas proposicionais que são para ele legítimas e as transformações aceitáveis dentro do edifício formal que constitui (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, pp. 76-77).

Mesmo sem a pretensão de nos determos nessas fronteiras que fazem uma prática discursiva passar de um patamar a outro em sua constituição, elas são de grande valia para entendermos os marcos de transição que Noguera-Ramírez (2011) aponta na formação discursiva da pedagogia. Para ele, nos séculos XVI e XVII encontra-se o *limiar de positividade*³⁹ da pedagogia, isto é, o momento em que o discurso pedagógico se individualiza e obtém autonomia por meio da delimitação das artes de educar e da emergência da noção de ensino. No século XVIII e início do XIX, com as contribuições de Rousseau, Kant e, sobretudo, com Herbart, a pedagogia atinge seu *limiar epistemológico*, em que um conjunto de enunciados se delimita com vistas a instituir normas de verificação e coerência. O *limiar de cientificidade* da pedagogia, segundo o autor, é atingido no fim do século XIX “com a consolidação das três tradições europeias: a *Pädagogik* e *Didaktik* germânica, as *Sciences de l'Éducation* francófonas e os *Curriculum Studies* anglo-saxônicos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 80). Por fim, a última fronteira de passagem, o *limiar de formalização*, não é estipulado pelo autor, embora ele faça uma discussão acerca da emergência e da conduta engendrada por um novo conceito pedagógico no século XX: o conceito de aprendizagem.

O uso dessa noção de limiares numa formação discursiva é profícuo para a identificação e a compreensão de alguns momentos importantes de emergência de ideias e de conceitos cruciais no discurso da pedagogia. Entretanto, para fins desta pesquisa, é relevante que se demarquem dois pontos fundamentais, os quais julgamos momentos de

³⁹ Embora Foucault utilize o termo *positividade*, Noguera-Ramírez propõe o uso da expressão *limiar de discursividade* para evitar confusões e interpretações errôneas desse conceito por associação, por exemplo, à ideia de positivismo. Como não iremos nos deter minuciosamente na tese de Noguera-Ramírez, optamos por manter a expressão foucaultiana.

ruptura e de virada paradigmática no campo da pedagogia. Importa-nos aqui o período de nascimento daquilo que denominamos como pedagogia – séculos XVI e XVII – e o período no qual ocorre uma grande reviravolta na linguagem e nos saberes pedagógicos, isto é, o advento da modernidade em pedagogia, entre o final do século XVIII e o decorrer do século XIX. Aliás, para sermos mais precisos, consideraremos de fato o século XIX como cenário de surgimento da modernidade pedagógica, afinal, como bem salientam alguns autores (NARODOWSKI, 2001; GAUTHIER; TARDIF, 2010), do XVII até meados do XIX, a pedagogia concentrou suas preocupações – com raras exceções – em questões concretas de organização da escola, dos conteúdos e dos agentes que dela fazem parte. Ao longo desse período, o discurso pedagógico foi, sobretudo, de ordem prática e disciplinar. É no século XIX que a pedagogia assume uma nova dimensão, ganhando um caráter mais epistemológico. Segundo Narodowski (2001, p. 180), é nesse século que, “pela primeira vez, essa disciplina passará a pensar a si mesma; analisará suas próprias características e assim inferirá conclusões a respeito de seu próprio status, convertendo-se em seu próprio objeto”.

Ora, a modernidade pedagógica, que tem sua aurora no século XIX, inicia um processo de ascensão acelerado no final do Oitocentos e nas primeiras décadas do século subsequente, período no qual o paradigma rousseauiano constitui-se como majoritário na produção discursiva da pedagogia. Saudado no célebre manifesto de Ellen Key, o século da criança – XX – consolida a pedagogia moderna, pois, a partir dele:

Nenhum pedagogo, nenhuma ideia nova tem repercussão no mundo pedagógico, nem acolhimento nos manuais de pedagogia, se não estão aliados ou em conexão com a mencionada corrente o que Rousseau determinava nos seus dois célebres princípios: **Respeitar a criança; estudar a criança**, é o que, no fundo, deseja ser o grande invento da pedagogia moderna. Deslocar-se deste campo representa, atualmente, uma heresia pedagógica e o desejo voluntário de chegar rapidamente à insignificância ou ao esquecimento (grifo do autor) (GALI, Alexandre *apud* LIMA, Ana Laura Godinho, 2004, p. 96).

Esse período, que marca uma virada da pedagogia para a reflexão aprofundada acerca de seus princípios, sua forma e suas características, e que denota o estabelecimento da criança como principal sujeito e objeto do discurso pedagógico, é o ponto que delimita o intervalo – do século XIX até a atualidade – no qual selecionamos nossas fontes para análise das imagens da infância. É na produção discursiva da modernidade pedagógica que nos debruçaremos nos capítulos seguintes, pois é a partir dela que, mesmo em face

de uma corrente majoritária, despontam modelos e concepções programáticas de educação e de infância fortemente concorrentes entre si.

2. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA SOB OS CONTORNOS DA PEDAGOGIA E DAS SOCIEDADES MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Minha infância faz parte daquelas coisas das quais sei que não sei grande coisa. Ela está atrás de mim, no entanto, é o solo sobre o qual cresci, ela me pertenceu, seja qual for minha tenacidade em afirmar que não me pertence mais. Por muito tempo procurei afastar ou mascarar essas evidências, encerrando-me na condição inofensiva do órfão, do não gerado, do filho de ninguém. Mas a infância não é nostalgia, nem terror, nem paraíso perdido, nem Tosão de Ouro, mas talvez horizonte, ponto de partida, coordenadas a partir das quais os eixos de minha vida poderão encontrar seu sentido.
Georges Perec, W ou A memória da infância.

*W ou A memória da infância*⁴⁰, publicado em 1975, é uma obra composta por dois textos alternados: um, de caráter ficcional, trata da aventura em busca de uma criança desaparecida em um naufrágio; o outro consiste nas parcas memórias infantis de Georges Perec, com as quais ele intenta a escrita de uma autobiografia. Órfão de pai e mãe em decorrência da segunda guerra mundial, o autor demonstra dificuldade em tecer um texto autobiográfico, visto que suas poucas lembranças são marcadas pelo trauma da perda dos pais.

Lidas, inicialmente, como histórias independentes, as duas narrativas passam a se relacionar no curso do livro, de modo que o texto ficcional parece incorporar elementos reais, enquanto a restituição autobiográfica, por vezes, assume traços fabulísticos. As memórias de Perec assim o são, pois, dada a imprecisão de suas lembranças infantis, o autor recorre às fotografias de família para tentar remontar o que e como poderia ter sido sua história. Nesse percurso, ele nos apresenta descrições das fotografias que o auxiliam a reconstituir cenários e cenas de sua vida, os quais, como no próprio esforço intelectual de rememoração, são constantemente corrigidos pelo autor em notas ao final dos capítulos do texto autobiográfico. As memórias, portanto, apresentam o movimento de sua tessitura no próprio texto, sendo que as imagens consubstanciam sua mola propulsora: a narrativa

⁴⁰ PEREC, Georges. **W ou A memória da infância**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

da vida de Perec se assenta na leitura das fotos de seus pais e de sua infância, associada à tentativa de rememoração.

As histórias, mesmo as biográficas, são narrativas feitas da leitura de fatos e imagens armazenadas na memória, daí suas nuances ficcionais. Eis uma conclusão que tiramos da experiência de Perec. Mas isso não é o que nos importa efetivamente. A breve apresentação da proposta de *W ou A memória da infância* na abertura deste capítulo nos serve como disparador para pensar questões acerca da representação na composição de uma história real – que não deixa de misturar elementos ficcionais aos fatos – e também de uma identidade da infância.

Perec constrói um discurso sobre si, uma narrativa que diz o que e como ele é na qualidade de personagem de sua própria história a partir do aporte de imagens fotográficas. Nós trataremos da narrativa, do discurso pedagógico que é constituído a partir de determinadas representações da infância. As imagens que discutiremos, portanto, são construtos sociais que tomam uma forma específica na gramática da pedagogia e que, tal como nas memórias de Georges Perec, são base para a descrição do real, mas também e sobretudo fundamentam uma interpretação e um olhar transfigurador do objeto apreendido.

Destarte, tal como o retrato *Maya com boneca* (1938), de Pablo Picasso, as representações da infância no interior da pedagogia não buscam correspondência ou identificação direta com o objeto real do qual formulam uma imagem. A menina retratada por Picasso não é uma figura realista da criança que a inspirou – no caso, sua filha. Ao contrário. O que se vê, sob o estilo ímpar de Picasso, é uma representação distorcida, não proporcional, porém singular em sua concepção.

Em face de tais considerações iniciais, propomo-nos a discutir neste capítulo a relação intrínseca entre a ideia de infância e o campo da pedagogia, as categorias que norteiam nossa leitura e apreensão das representações da infância no discurso pedagógico moderno e contemporâneo e, por fim, debatemos as noções de temporalidade e o processo de hiperindividualização nas sociedades modernas como explicativas das representações de infância geradas no âmbito da pedagogia.

2.1. Pedagogia e infância: da natureza de uma relação intrínseca

Discutimos no primeiro capítulo desta tese o surgimento do conceito moderno de infância e o caráter fundamental que a educação moderna, com seu projeto civilizador e como forma escolar, teve para tal processo. Afirmamos que a cultura letrada e o ideal moderno de homem racional e cultivado instituíram um fosso entre o mundo adulto e o mundo infantil, de modo que o processo de escolarização passou a ser uma espécie de passaporte da criança para a maioridade e para a formação consonante com os princípios que regem uma sociedade moderna. Ora, sabendo que a pedagogia é o campo do saber voltado à reflexão e à produção discursiva sobre a prática educativa, principalmente de cunho escolar, cabe-nos pensar sobre a relação que esse campo estabelece com a infância.

De acordo com Charlot (2013, p. 157), a ideia de infância não é um conceito constituinte da base pedagógica, isto é, não é uma ideia que figura entre os conceitos-chave da pedagogia. Isso seria assim, pois,

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.

Embora seja apontada pelo autor como uma noção pedagógica derivada da ideia de natureza humana e como uma noção que não é fundamental na pedagogia, a infância é, para Charlot (2013, p. 158), uma referência importante para a concepção de uma teoria educacional; afinal, a pedagogia “elabora uma representação da criança que traduz os conceitos essenciais sobre os quais se funda”. É nesse sentido que ela seria uma noção derivada, já que a sua formulação no âmbito da pedagogia se daria a partir de duas noções que constituiriam a base do campo: as noções de natureza humana e de cultura. A reinterpretação dessas noções básicas é o que permitiria, portanto, uma concepção de criança e de infância pelo discurso pedagógico.

Charlot (2013) afirma que as duas principais correntes pedagógicas – vagamente nomeadas pelos pedagogos como pedagogia tradicional e pedagogia nova – concebem uma representação da infância a partir da problemática da corrupção humana e da educabilidade da criança. Desse modo, para a pedagogia tradicional a natureza infantil é originalmente corrompida e “a tarefa da educação consiste em desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância” (CHARLOT, 2013, p. 177). Para a pedagogia nova,

por sua vez, a natureza da criança é sua inocência original, a qual deve ser protegida pela educação. Essa natureza é corruptível, embora não seja naturalmente corrupta. Dessas pressuposições iniciais da pedagogia e com base na discussão do caráter ideológico que elas tenderiam a veicular, Charlot (2013, p. 200) afirma que a ideia de infância no discurso pedagógico traduz um ideal dessocializado, pois “não apenas ela não passa de um corolário da ideia de natureza humana, como ainda o adulto e a sociedade projetam nela suas aspirações e suas recusas”. Isso seria assim porque, de acordo com o autor, a pedagogia não toma a criança como um ser social em desenvolvimento nem considera as relações sociais que a envolvem, mas sim estabelece uma categoria abstrata e descolada da realidade social, ratificando as desigualdades.

Entendemos a crítica do autor quanto a esse caráter dessocializado da infância em grande parte do discurso pedagógico, no entanto e sem nos delongarmos nessa questão, devemos salientar que não é a descrição do contexto e das relações sociais que envolvem a criança – em diferentes espaços e em tempos históricos distintos – que garante que o discurso, principalmente teórico, da pedagogia será menos abstrato. Lembremo-nos, pois, da discussão de Azanha (2011, p. 42) acerca do *abstracionismo pedagógico* nas pesquisas sobre educação, o qual consiste na indicativa da presunção (e por que não dizer leviandade) de explicar, descrever e compreender situações educacionais reais a partir de princípios e leis gerais, desconsiderando a concretude das determinações específicas da realidade. Ou seja, situar a criança em determinado tempo histórico e em determinada classe social, distingui-la quanto ao gênero e à etnia, por exemplo, não garante que o discurso pedagógico não se fundamente também em categorias abstratas – quando essas são tidas como suficientes para compreensão de um dado quadro da realidade educacional ou das relações pedagógicas. Além disso, num tipo de discurso que se caracteriza pela normatividade e prescrição e pelo estabelecimento de um outro pedagogizável, parece-nos pouco provável e pouco possível que se abra mão do uso de algumas categorias gerais, ainda que bem contextualizadas.

Ademais dessas observações pontuais, o que nos interessa é debater a relação entre pedagogia e infância e, quanto a essa questão, discordamos da afirmação de Charlot (2013) de que a noção de infância seria uma noção pedagógica derivada. Ora, partindo do fato de que a divisão etária é componente fundamental da forma escolar moderna e que a pedagogia se debruça sobre a prática educativa – isto é, sobre a relação formativa que uma geração mais velha exerce sobre uma geração mais nova –, é-nos complicado o assentimento com esse caráter secundário da infância para o discurso pedagógico, tal

como afirma o autor. Assim como Narodowski (2001), cremos que a infância em situação escolar é o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia.

É justamente pelo fato de ser um discurso amplamente prescritivo e programático e por traduzir um ideal de formação que a pedagogia precisa pressupor uma noção de infância, ao passo que também produz uma representação da infância. Nas palavras de Narodowski (2001, pp. 21-22):

A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços a fazer desses pequenos “futuros homens de proveito” ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais. [...] Como se verificará mais adiante, a pedagogia se erige como um “grande relato” em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada. A infância não é somente campo de projeções como, e sobretudo no que aqui interessa, fonte de preocupações teóricas. A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem-na de acordo com esses cânones.

A noção de infância é pressuposto para a constituição da categoria de aluno e, como tal, imprescindível para um campo que surge na modernidade, tendo como uma de suas tarefas centrais a elaboração de “uma analítica da infância em situação escolar” (NARODOWSKI, 2001, p. 22). Isso não quer dizer que apenas as crianças podem ser alunos⁴¹, mas sim que a construção da categoria de aluno no contexto do surgimento da forma escolar moderna constitui uma relação indissociável com a invenção da infância. Nesse sentido, se por um lado o discurso pedagógico e o processo de escolarização ajudaram a tecer os contornos da infância moderna, por outro lado essa infância tornou-se a razão de ser da pedagogia: um dos principais sujeitos de suas formulações e um dos seus principais objetos de estudo.

A infância em situação escolar, isto é, a categoria criança-aluno, é sujeito e objeto epistemológico da produção discursiva da pedagogia. Ela é o outro pedagogizável por excelência, enquanto o conhecimento sobre suas características e sobre aquilo que lhe falta é a matéria-prima a partir da qual se pavimenta o caminho indicado para a sua

⁴¹ Nossa argumentação não desconsidera a preocupação, principalmente da pedagogia da segunda metade do século XX em diante, com a educação dos adultos. O ponto em questão não é esse. O que debatemos aqui é a íntima relação existente entre a escolarização moderna, a invenção do conceito de infância e o surgimento da pedagogia e, em consequência disso, as marcas indeléveis que essa ligação trouxe para a escola, a infância e o discurso pedagógico.

condução em direção à luz das ideias. A criança representa o *homo educabilis* da pedagogia, mas também é a pauta de estudo para a construção do discurso que versa sobre a sua educação.

Considerando que a pedagogia é um campo do saber que se institui numa relação inextricável com a modernidade, podemos nos valer das ideias de Michel Foucault sobre o surgimento das ciências humanas a partir do século XVIII. Em sua tentativa de compreensão do processo de constituição das ciências humanas, Foucault se dispõe a pensar acerca dos discursos em que o sujeito é colocado como objeto do saber. Nesse sentido, ele busca refletir sobre “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, pp. 235-236). Os referidos processos de subjetivação dizem respeito a como o sujeito se reconhece nos discursos dos saberes, ou seja, como o indivíduo se reconhece como sujeito. Assim, as estratégias atinentes a tais processos ditam as condições, as normalidades e os desvios aos quais ele está submetido e, conseqüentemente, os lugares que ele pode ocupar para se tornar sujeito de determinado tipo de conhecimento. Os processos de objetivação referem-se às condições em que algo pôde se tornar objeto de um conhecimento possível, como ele pôde ser problematizado como objeto a ser conhecido e por meio de qual procedimento de recorte determinou-se a parte dele que foi considerada pertinente para certo tipo de saber. Dessa forma, com o aparecimento das ciências humanas veem-se práticas discursivas e não discursivas em que o homem aparece como prerrogativa de objeto de investigação e de descrição. Nesse processo o indivíduo se subjetiva – tornando-se sujeito – por meio dos jogos de verdade produzidos e legitimados por tais saberes.

Sem a pretensão de esgotarmos essa questão, muito menos de nos aprofundar na reflexão sobre as análises foucaultianas – as quais são muito mais complexas do que o exposto acima –, podemos propor uma analogia com o discurso pedagógico. Se pensarmos esses processos de subjetivação e de objetivação na pedagogia, perceberemos que o sujeito infantil, principalmente a partir da modernidade pedagógica, constitui-se como o principal objeto de conhecimento produzido pelo campo. Desse modo, a criança seria o objeto a ser classificado e estudado e dela derivaria um extenso conhecimento, suscitando assim toda ordem de teorias e práticas que a reportariam como o sujeito central da educação, o *homo educabilis* por excelência.

É nesse sentido que Narodowski (2001, p. 56) afirma que essa falta que o discurso pedagógico identifica na infância é “avalizada pela voz do pedagogo que conhece,

ausculta, se intromete, disseca as condutas infantis: já há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes”. De acordo com o autor, as crianças seriam, portanto, objeto de duas operações: constituem domínio de estudo e de análise e, ao mesmo tempo, “são empurradas a emigrar do seio da família para instituições produzidas com o fim de contê-las em sua ineptidão e de formá-las para que, justamente, possam abandonar ou superar a carência que lhes é constitutiva” (NARODOWSKI, 2001, p. 105). Assim, essas duas operações fundamentais determinam a criação e a captura do sujeito infantil, a descrição de sua constituição no regime epistemológico da pedagogia, por um lado, e, por outro lado, a captura da criança e a sua submissão ao regime institucional da escola – no qual ela permanecerá isolada como categoria social distinta dos adultos e será sujeitada pelo processo de escolarização.

Com efeito, é válido salientar que a identificação desses processos de subjetivação e de objetivação do sujeito infantil não assume aqui qualquer juízo de valor. Ao dizer que esse sujeito é objeto do conhecimento pedagógico e sujeitado/subjetivado no discurso e na relação pedagógicos, temos como objetivo a reflexão sobre os modos de produção e articulação discursiva da pedagogia e da sua constituição de saberes e representações sobre a infância – nosso objeto de pesquisa neste trabalho.

Nosso estudo se debruça, portanto, sobre as noções de infância desenvolvidas no âmbito do discurso pedagógico moderno. Em outras palavras, nossa investigação analisa as diferentes representações da infância geradas pelo discurso sobre a educação das crianças no contexto da modernidade pedagógica, de modo a detectar mutações que ocorreram na imagem da criança-aluno produzida nesses processos de subjetivação e objetivação da infância. Trata-se, pois, de tentar captar mutações que, de algum modo, revelam momentos de crise, em que os debates e os conflitos concernentes à educação das crianças se intensificaram, culminando na proposição de outro tipo de relação para com as novas gerações, de um novo modelo face ao antigo. Nesse sentido, consideramos que “as questões levantadas pela própria representação da criança e, correlativamente, pela educação das crianças [...] sejam particularmente agudas num mundo que muda” (RENAUT, 2002, p. 33).

2.2. *Infância-quarentena, infância singularizada, infância ensimesmada: categorias de análise das representações da infância no discurso pedagógico*

O surgimento do sentimento moderno de infância e sua propagação desde a nobreza e burguesia até as classes populares compreendem, no contexto da modernidade, um longo processo que, do mesmo modo que não se pode datá-lo com especificidade, também não se deve pensá-lo como um movimento linear, contínuo e universal. Dessa maneira, com vistas à reflexão sobre as imagens da infância no discurso pedagógico moderno e ocidental, há que se destacar que diferentes culturas e diferentes sociedades, ao elaborarem representações da infância, acabam por constituir também a descrição de modelos ideais. Este modelo, por sua vez, impacta a vida social e a educação das novas gerações como uma espécie de princípio normativo.

De acordo com Trisciuzzi e Cambi (1993, p. 4, tradução nossa)⁴², “entre a estrutura de uma sociedade, a cultura que ela expressa e as imagens da infância que ela elabora em seu processo histórico, existem correspondências muito precisas”. As imagens da infância são, pois, produtos da interpretação e da descrição dos adultos num contexto sociocultural, o que significa que a infância não se define por si mesma, mas sempre para e pelo outro que não a compõe. Por isso, na concepção de tais autores, há uma distância entre a infância real e as imagens da infância, uma vez que a teoria se dirigiria à elaboração de “uma ideologia da infância” (p. 9).

Numa abordagem semelhante, Dupeyron (2010, p. 11, tradução nossa) afirma que “estudar as representações da infância no Ocidente é examinar *o que os adultos creem que as crianças são*, ou ainda aquilo que nos adultos *funciona como um saber sobre a infância*”⁴³. Destarte, o autor justifica a análise das imagens da infância e suas traduções pedagógicas enunciando que, se é comum tentar definir certo tipo de educação a partir do ideal de homem que ela evoca, é “também pertinente compreender como esta ou aquela representação da infância influencia o trabalho educativo”⁴⁴ (DUPEYRON, 2010, p. 15, tradução nossa).

⁴² “Entre la estructura de una sociedad, la cultura que ella expresa y las imágenes de la infancia que ella elabora en su proceso histórico, existen correspondencias muy precisas”.

⁴³ « Étudier les représentations de l'enfance en Occident, c'est examiner *ce que les adultes croient que les enfants sont*, ou encore ce qui chez les adultes *fonctionne comme un savoir sur l'enfance* ».

⁴⁴ « ...aussi pertinent de comprendre comment telle ou telle représentation de l'enfance influence le travail éducatif ».

Em face disso, para analisarmos as representações da infância tecidas no âmbito da pedagogia, temos que ter em mente que tratamos de imagens que se constituem em torno de um ideal de educação, de infância e também de sociedade, bem como de um modo de vida urbano e letrado. Assim, neste trabalho, não nos dispomos a refletir sobre a criança real e suas condições de vida no âmbito de determinadas comunidades, nem, muito menos, tratamos das relações que se estabelecem com ela efetivamente no interior da instituição escolar. Debruçamo-nos sobre as representações da infância que se delinearam no discurso pedagógico moderno, tendo em vista que, pelo fato de serem imagens ideais, tais representações não se relacionam diretamente com a criança-aluno real à qual é dirigida a educação atual ou a ação educativa da época em que os escritos selecionados para a análise foram elaborados.

Com efeito, de sua aurora, entre o humanismo e o Renascimento, até o nosso tempo, a imagem da infância moderna “sofreu uma complexa evolução-transformação desenhando uma parábola, ou seja, um primeiro itinerário de crescimento, expansão e, logo, de declive-transformação que está se cumprindo sob nossos olhos”⁴⁵ (TRISCIUZZI; CAMBI, 1993, p. 12, tradução nossa). Nesse sentido, a infância moderna descrita por Ariès passou por mudanças em sua significação social e na relação que os adultos estabelecem com ela, tanto no contexto familiar quanto no âmbito da educação e da pedagogia.

O nascimento da infância moderna teve como característica fundamental o afastamento da criança da vida cotidiana dos adultos e do mundo público, encerrando-a no ambiente privado da família e institucionalizando a sua formação por meio do ingresso na escola. Portanto, “a afluência da infância do âmbito familiar ao escolar [implicou] um processo de absorção por parte de um organismo historicamente novo e socialmente singular” (NARODOWSKI, 2001, p. 51), o que fez com que a pedagogia assumisse como uma de suas funções primordiais a construção de “uma analítica específica a esse novo e singular âmbito” (NARODOWSKI, 2001, p. 51). Isso significa que, ao mesmo tempo que a pedagogia se propôs a teorizar acerca desse novo espaço institucional que é a escola moderna, ela também acompanhou a criação de um novo lugar para a criança na modernidade.

⁴⁵ “...ha sufrido una compleja evolución-transformación que ha dibujado una parábola, es decir, un primer itinerario de crecimiento, expansión y luego de declive-transformación que se está cumpliendo bajo nuestros ojos”.

Na esteira das mutações da representação da infância no discurso pedagógico, o que se pode notar é que, da época moderna à atualidade, a “pedagogia se [coloca] como meta a tentativa de demarcar tanto os limites entre a infância e a idade adulta como os deveres e direitos que dizem respeito a cada um desses setores em que agora a população fica dividida” (NARODOWSKI, 2001, p. 52). Nesse contexto, a definição do que é a infância, sua duração e sentido passam também pelo discurso da pedagogia, o qual, como já afirmamos, sofre rupturas e transformações nas imagens de infância que produz e ressignifica.

Para analisar tais mudanças nas representações da infância forjadas no âmbito da modernidade pedagógica, propomos três categorias, que nos guiam na investigação das fontes de pesquisa: *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*. Tais categorias visam exprimir três diferentes imagens da infância que podem ser encontradas no discurso pedagógico moderno e contemporâneo. Assim, interessa-nos refletir sobre as duas primeiras representações – *infância-quarentena* e *infância singularizada* – com base em fontes clássicas do pensamento pedagógico e, a partir disso, pensarmos sobre a representação atual que apreendemos do discurso pedagógico mais recente – a *infância ensimesmada* –, estabelecendo relações entre essas imagens da infância e o mundo moderno em que vivemos. Nossa análise das representações não se dá de maneira cronológica e uniforme, visto que, na medida em que são ideias, não é possível tratá-las linearmente, como uma sucessão de noções que surgiram, entraram em decadência e foram suplantadas por outras. Certamente diferentes imagens coexistiram no campo da pedagogia e disputaram a adesão de educadores ao mesmo tempo, assim como também não há dúvidas de que novos modelos despontaram face às tensões em torno da formação das novas gerações e às crises deflagradas no âmbito da educação. Por isso, nosso problema reside, exatamente, nos conflitos entre uma representação e outra.

Entendemos por *infância-quarentena* a representação da criança como o não adulto, como um ser que deve ser separado e formado com vistas ao ideal de homem autônomo, civilizado e racional. A infância, nessa abordagem, assume-se como o degrau anterior à plenitude da vida adulta, como o estágio de formação do futuro homem letrado e, portanto, como o *locus* da falta e o período da vida de maior maleabilidade. A educação destinar-se-ia, pois, a tornar a criança um aluno e guiá-la em direção à sua maioridade.

Embora ainda presente, essa imagem se liga fundamentalmente à concepção moderna de infância de que tratamos anteriormente. Aquela que, de acordo com autores como Ariès (1981) e Postman (1999), a Idade Média não conheceu, já que entregava a

educação das crianças à vida comunitária, não as submetendo a um processo de segregação e individualização. Essa noção social de infância se constituiu face à interposição de marcas distintas entre adultos e crianças, como o conhecimento da língua escrita e demais conteúdos sistematizados que requeriam saberes e capacidades específicas para o seu acesso, o comportamento polido devido à apreensão de um código de conduta, o reconhecimento de assuntos e práticas ligados aos mistérios da vida, da morte, do sexo e outros – os quais passaram a ser banidos quando presentes os mais novos.

Segundo Postman (1999), conforme se erigiu um novo ideal de adulto letrado, capaz de controlar suas pulsões naturais, individualista, devoto da leitura laicizada e da autoridade da palavra impressa, tornou-se fundamental a separação das crianças e o consequente estabelecimento de uma classe distinta de pessoas. Esse grupo segregado deveria, na perspectiva moderna, ser preparado para a vida adulta. Assim, as crianças foram separadas não porque se acreditava que elas tivessem uma natureza especial e peculiar a ser desenvolvida, mas “porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (POSTMAN, 1999, p. 51).

No contexto da consolidação da cultura letrada, do advento da ciência moderna, da profusão dos valores e do modo de vida burgueses e em vista do desenvolvimento econômico, a pedagogia se voltou a pensar sobre o tipo de formação que a criança – agora segregada e tomada como indivíduo – deveria ter para atingir esse ideal de homem. Dessa maneira, uma vez que a infância é pensada em relação a um adulto futuro, a criança é concebida, no interior de determinados escritos pedagógicos, como algo inacabado, em estado de vir a ser.

A coroação do indivíduo adulto é selada pelo Iluminismo e sua promessa de emancipação ética e política por meio do exercício pleno da razão e da autonomia. Para a tradição do pensamento filosófico, a idade da razão opunha-se à idade da desrazão – a infância –, a qual estaria sujeita ao domínio e aos mandamentos externos. Nessa concepção, portanto, a infância assume um estatuto paradoxal: “território perigoso das paixões, do pecado e do erro, zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão, ela é, no entanto, na nossa miséria humana, o único solo à disposição de onde possa brotar, naturalmente, essa mesma razão que lhe faz falta” (GAGNEBIN, 2005, pp. 175-176).

Entendida como *infans*, desprovida de linguagem, a infância detém, em potência, a capacidade da fala e da razão, em suma, da aquisição de um *logos* na diversidade de

sentidos que a língua grega atribuía a esse termo. Assim, caberia à educação efetuar essa potencialidade, transformando “esses pequenos seres egoístas, tirânicos e choraminguentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente, de se tornarem os cidadãos responsáveis e independentes de uma *res publica*” (GAGNEBIN, 2005, p. 176). Isso significa que a formação das crianças deveria dirigir-se rumo ao fim da infância – este estágio da vida que consistiria numa quarentena, num período destinado à superação do estado de incompletude.

A imagem da *infância singularizada* diz respeito às concepções que tomam a criança como um sujeito peculiar, inocente e dotado de qualidades específicas. A educação, nessa perspectiva, é entendida como o conjunto de ações que tornam possíveis o pleno desenvolvimento da criança e o seu amadurecimento natural; portanto, a confiança na razão migra para a valorização da natureza e de seus processos.

Do ponto de vista pedagógico, “os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, a tornar adulta”, o que se almeja agora é “escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis” (GAGNEBIN, 2005, pp. 177-178). Esse pensamento de matriz rousseauiana impregnou o discurso educacional de modo a produzir uma pedagogia pautada no respeito à singularidade da criança e no enaltecimento de sua naturalidade, espontaneidade e inocência perante a corrupção do mundo adulto, no qual prevalecem as convenções, a racionalidade artificial e a inabilidade dos indivíduos em construir uma sociedade melhor. A respeito dessa visão, Snyders (1974, pp. 89-90) assevera que, nessas teorizações pedagógicas:

O mundo adulto nada tem a oferecer como modelo válido à criança, porque esse mesmo mundo adulto seguiu um caminho inteiramente errado e avança para a perdição. Pelo contrário, a criança é o receptáculo de qualidades duma tal excelência que se bastam a si mesmas [...] Por um lado, o adulto representa uma decadência e de modo algum uma realização: ‘a idade adulta é a petrificação’ [...] Sair da infância é entrar nos tempos do declínio.

De acordo com Cambi (1999), a pedagogia tornou-se puericêntrica com Rousseau, de maneira que ela deslocou os seus esforços formativos e sua crença do ideal de homem racional e autônomo para o desenvolvimento da natureza infantil, passando a conceber a criança como ‘o pai do homem’. Essa mudança de abordagem, “produziu uma teorização

pedagógica cada vez mais atenta para o valor da infância, para a função antropológica que esta veio a exercer (de renovação do homem, reconduzindo-o para formas mais espontâneas, mais livres, mais originárias)” (CAMBI, 1999, p. 387).

A representação da infância como um estágio singular da vida e dotado de valor em si produziu, também, um movimento em prol do prolongamento da idade pueril. Importaria, então, estender essa fase, tida como idílica para muitos, por um tempo maior, numa atitude oposta em relação às concepções pedagógicas que se pautavam na imagem de uma infância que existia em função da formação de um adulto racional, letrado, individualizado e civilizado.

Aliada à crença no potencial da educação escolar de transformar a sociedade, a imagem da espontaneidade e naturalidade da infância é, para Cambi (1999), um dos pontos de gravidade da pedagogia a partir da época contemporânea, uma vez que essa representação da infância toma a criança como modelo de um novo tipo de homem, mais livre e genuíno, não autoritário e, portanto, em conformidade com o projeto de educação nas sociedades democráticas e liberais. A criança seria o modelo “desse homem livre e liberado, subtraído às manipulações da sociedade, restituído às suas verdadeiras necessidades e assumido em toda a gama das suas potencialidades (da fantasia ao riso, da aventura ao erotismo polimorfo)” (CAMBI, 1999, p. 392). Essa ideia de infância, compreendida pelo autor como um mito de grande vigor no âmbito da educação contemporânea, teria nascido:

[...] no século XVIII em concomitância/alternativa ao mito do ‘bom selvagem’, [se difundido] com Rousseau e o seu naturalismo educativo, com seu puericentrismo pedagógico, tornando-se um mito cultural com o romantismo e o seu apelo à experiência originária (sentimental e pré-social) e daí ramificando-se para a arte e a literatura, chegando até o cinema, atingindo a poesia e o romance, expressões artísticas e teorias estéticas, além de elaborações psicológicas e sociológicas (CAMBI, 1999, p. 392).

O puericentrismo assumido por uma grande parcela do pensamento pedagógico instaurou inovações e releituras constantes na pedagogia já no século XX. E a mudança de rota depreendida desse movimento deslocou radicalmente o foco da pedagogia, que, da relação com a infância pautada num determinado referencial de adulto, passa a colocar-se a serviço da criança – vista como “o futuro e a esperança do homem, do homem novo” (CAMBI, 1999, p. 393). Ou seja, para numerosas teorizações da área, não caberia mais à pedagogia pensar a formação da criança para o ingresso no mundo adulto, mas atentar-se

à natureza da criança em seu estado presente, tendo como premissa que a observância das especificidades daquele ser poderia, de alguma maneira, humanizar o homem. Cambi (1999) chega a afirmar que a pedagogia passa a colocar-se a serviço da criança e não da sociedade.

Ora, independentemente das possíveis vantagens ou desvantagens da adoção de uma ou de outra representação da infância no interior do discurso pedagógico – se é que é possível avaliar a constituição de uma imagem e a concepção a ela atrelada sob o prisma de ganhos e perdas –, é relevante salientar a transformação que ocorre no sentido da ideia de formação: enquanto a representação da *infância-quarentena* tem um determinado modelo de adulto como parâmetro para as relações educativas com a criança, a imagem da *infância singularizada* inverte essa lógica, elegendo a criança como matriz do novo homem, como modelo sob o qual ele deverá ser reprojeto.

A *infância ensimesmada* consiste na representação de um universo infantil quase que autorrealizado, dotado de um fim em si mesmo, o qual não se justificaria em relação às demais idades da vida – seja em direção à formação de certo tipo de adulto ou como fonte de inspiração de um novo estatuto de humanidade. Dessa forma, o termo *ensimesmado* não visa atribuir conotação pejorativa a essa imagem da infância, mas relaciona-se a uma abordagem que percebe a criança como um ser imerso em seu mundo e como sujeito produtor de uma cultura infantil.

Enquanto especialistas de diferentes áreas têm anunciado, nas últimas décadas, um processo de degeneração da infância e diluição das fronteiras entre adultos e crianças, que promoveria a adultização das crianças e a infantilização dos adultos, o que se observa em parte do discurso pedagógico, talvez numa tentativa impetuosa de ressignificar a infância e de demarcar-lhe o lugar social, é o delineamento da imagem de uma infância concentrada e voltada para si mesma. Isto é, se por um lado a impressão que se tem é de uma indistinção entre as maneiras que adultos e crianças se vestem, se entretêm e consomem mercadorias, aliada à proclamada falta de imposição de limites ou à violência e abandono social dos infantes, por outro a pedagogia tem cumprido, cada vez mais intensamente, o seu papel de promoção da infantilização das crianças, prolongamento da infância e individualização do sujeito da educação, enfocando a consideração de suas idiossincrasias e desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional. Nesse contexto, erige-se a representação de uma criança que produz cultura e que é portadora de cidadania, ou seja, um ser que significa o mundo de um modo essencialmente diferente dos adultos e que assume o *status* de pequeno cidadão numa paradoxal relação de igualdade e diferença.

Dissemos anteriormente que as representações da infância são imagens e saberes que os adultos tecem em relação às crianças e que, portanto, a conceituação da infância se dá fora dela mesma. Sabemos, pois, que desde o advento da pedagogia moderna e o desenvolvimento da psicologia e da medicina a criança se tornou objeto de muitas teorizações e os saberes sobre ela aumentaram exponencialmente. Jorge Larrosa (2010) é assertivo na descrição da gama de conhecimentos e informações sobre a infância que reunimos em nossa cultura. O autor diz que, no que tange à criança, hoje,

Podemos [...] abrir um livro de psicologia infantil e sabermos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e sabermos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias. Podemos ir a algumas lojas e encontraremos roupas de crianças, brinquedos de crianças, teatros para crianças, objetos para os quartos das crianças [...] (LARROSA, 2010, p. 183).

A diversidade de saberes que possuímos sobre as crianças na atualidade, por vezes, as submete à clausura simbólica em um mundo que elegemos como especificamente delas. No entanto, ao mesmo tempo que isso pode nos levar a crer num possível emparedamento da infância contemporânea – acompanhado da descaracterização do seu sentido moderno –, notamos a expansão da idade pueril e o transbordamento das questões que envolvem o universo infantil para todos os setores da sociedade. A infância é, mais do que nunca, um assunto público.

Não são poucas as ações, nas últimas décadas, que se destinam a proteger as crianças da violência, do abandono, da truculência e do autoritarismo por parte dos adultos. Para além da proteção em relação às ameaças do mundo público, de uns anos para cá têm sido discutidas medidas que visam legislar sobre o ambiente privado da criança, como é o caso da “Lei da Palmada”⁴⁶. Isso demonstra o quanto as questões que envolvem a infância fazem parte da agenda política e dos debates da sociedade civil. Porém, tal como dissemos, a situação real das crianças não é o tema sobre o qual nos debruçamos em nossa pesquisa; antes, importa-nos discorrer sobre as imagens da infância que se constituem no âmbito do discurso pedagógico moderno. Por isso, para discutirmos

⁴⁶ Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.

a complexidade desta *infância ensimesmada* que pretendemos conceituar e os dilemas que envolvem a compreensão pedagógica da infância na contemporaneidade, faz-se necessário destacar que a educação, familiar ou escolar, é, antes de tudo, o espaço de uma relação de transmissão de experiências simbólicas que se estabelece entre os adultos e as novas gerações. Ou seja, a educação é o modo pelo qual o mundo dos adultos se relaciona com esse tipo peculiar de ser que é a criança e com seu processo de formação, de inserção na cultura.

De acordo com Renaut (2002, p. 14), grande parte das questões levantadas pela educação diz respeito às transformações na representação da infância, as quais se produziram “[...] à medida que as sociedades se tornaram democráticas e que se basearam, já não (tal como as sociedades antigas) nos valores da tradição e da hierarquia, mas nos da liberdade e da igualdade”. Na abordagem do autor, o ponto fulcral da crise na educação – isto é, da crise na relação intergeracional entre adultos e crianças – é a dificuldade de conciliação entre a complexidade da alteridade da criança e a modernização das representações do outro, proveniente da eleição do princípio da igualdade como base das relações sociais na modernidade⁴⁷. Em outras palavras, para Renaut, o princípio moderno da igualdade coloca um paradoxo no que se refere à alteridade da infância uma vez que, embora a criança passe a ser tomada como um igual no que diz respeito aos direitos, a sua imaturidade e dependência inviabilizam a efetivação desse princípio; isto é, ainda que seja vista como possuidora de igualdade de direitos, a criança tem como marca constitutiva de sua relação com os adultos a diferença que caracteriza sua condição e a exigência de proteção.

Ora, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Este, que é o primeiro artigo da declaração, postula a igualdade e a liberdade de todos os seres humanos. No entanto, ainda que esteja inserida, desde o seu nascimento, nesse escopo de direitos, a criança não é dotada da independência necessária para assumir o seu estatuto de ser livre e igual. Os modernos, ao inventarem a infância, a organização estatal e as democracias liberais, criaram um dispositivo pelo qual a criança ascenderia à comunidade dos iguais: a educação passou a ser a promissória que lhe garantiria a igualdade e a liberdade. Em consequência,

⁴⁷ É importante ressaltar que essa noção de “igualização” consiste em um princípio regulador abstrato e não em uma realidade empírica.

[...] a passagem à idade adulta já não poderá estar garantida por um percurso iniciático cujas fases e fim seriam fixados previamente. Pelo contrário, por essência torna-se problemática. A criança impõe agora o paradoxo da sua diferença, sob a forma da sua incapacidade presente em ser verdadeiramente o que é em direito e cuja dinâmica democrática vai cada vez mais levar a afirmar que já o é. O domínio da educação vai, assim, tornar-se, entre os Modernos, exactamente aquele onde vão cristalizar-se todos os dilemas da sociedade democrática [...] (RENAUT, 2002, pp. 16-17).

A promessa de obtenção da igualdade e da liberdade após o processo de educação e, portanto, com o ingresso na vida adulta está na origem do ideário da escola republicana. No entanto, o equilíbrio moderno entre autoridade e tutela dos adultos em relação às crianças e o direito indistinto à igualdade e à liberdade assegurado a todos – ainda que formal ou virtualmente – fragilizou-se com o desenvolvimento dessa mesma modernidade. À medida que a identificação da criança como portadora de direitos adentrou no âmbito familiar e escolar, as relações entre igualdade e diferença, liberdade e autoridade ou tutela foram fortemente tensionadas no contexto educacional. Dessa maneira, “este processo moderno de educação na autonomia e na identidade comum é [...] complexificado e densificado na idade contemporânea, por diversas razões que respeitam àquilo que caracteriza a fase mais recente da dinâmica democrática” (RENAUT, 2002, p. 18); já que, conforme a representação do outro como semelhante se fortaleceu na sociedade, o valor da diferença foi que passou a gerar conflitos.

A respeito dessa tentativa moderna de igualizar todos os indivíduos e relações sociais e desse desencadeamento de tensões que envolvem a questão da diferença entre os sujeitos e grupos aos quais pertencem, Renaut (2002, pp. 18-19) afirma, no que tange à educação, que:

Vivemos, sem dúvidas, o momento em que esta tensão, que se introduziu durante estes últimos decénios na relação com a criança, atingiu a intensidade mais forte, a ponto de fragilizar todas as referências conhecidas, na escola e no seio da família. É-nos fornecido um indício desta tensão, se pensarmos, por exemplo, na maneira como todas as conquistas da antropologia, ou da psicologia, de há trinta anos para cá, nos convidam a aprofundar a diferença, a dissemelhança da criança, ao passo que, por outro lado, toda a apreensão jurídica da infância nos conduz a imaginarmos, cada vez mais, a sua identidade de direito. É evidente que poderia ser tentador pensar que as duas orientações se equilibram. De facto, estas duas componentes da nossa percepção da infância equilibraram-se durante muito tempo e, deste equilíbrio precário, não reflectido, resultou, até há poucos decénios, a relativa estabilidade da relação moderna com a infância. Todavia, não é certo que esta seja a situação actual.

A ênfase progressiva das ciências humanas na dessemelhança da criança e nos valores intrínsecos da infância é o que nos traz de volta à pedagogia. Como bem destaca Renaut (2002), o desequilíbrio entre a apreensão jurídica da criança na atualidade – calcada na igualdade de direitos – e a produção de saberes sobre a infância – fundada na diferença desse grupo em relação aos demais – ajudam a deflagrar uma crise intensa no âmbito da educação. Nesse sentido, não é falsa a impressão de que, em determinados contextos e setores da sociedade, as fronteiras entre adultos e crianças pareçam ter se desmoronado; entretanto, em outras áreas, e principalmente no domínio das teorias sobre a infância, a criança aparece representada em sua diferença e especificidade radical em relação às demais gerações.

O reconhecimento e a valorização da especificidade da infância, como dissemos, é algo que se observa no contexto do discurso pedagógico desde Rousseau. No entanto, a evidenciação da diferença da criança em relação ao adulto tem se mostrado um movimento crescente no âmbito da pedagogia, seja pela apreciação de uma certa cultura da infância ou pela consideração de cada criança, individualmente, como um universo de significados que deve ser tomado como ponto de partida e de chegada da ação educativa.

A celebração da infância no contexto pedagógico é tão evidente que, nos últimos anos, temos visto o fortalecimento de uma vertente denominada pedagogia da infância. Com foco na teorização sobre a educação da primeira infância, essa pedagogia revela em seu discurso, para além de uma reconhecida defesa dos direitos e proteção da criança, a representação dessa infância que gira em torno de si, que se introspecta para dentro de seu universo e se afasta da relação com o mundo dos adultos. No que diz respeito a esse segmento teórico específico, Arce (2012, pp. 142-143) afirma:

Pode-se dizer que esta pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores. [...] Parece-me que a pedagogia da educação infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea. Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade mas preservada pela infância. Defender a pedagogia da infância seria como defender o retorno a essa pureza perdida.

A ideia da infância como o reduto de uma pureza perdida pelo adulto e que, em certa medida, deve ser protegida das mazelas do mundo e da própria intervenção deste adulto – tida como castradora e tolhedora das manifestações espontâneas e legítimas da

criança – é, segundo a autora, um fetiche para os educadores. A compreensão dessa ideia de fetiche nos ajuda a perceber em quais aspectos essa imagem da infância se aproxima e potencializa a noção de *infância singularizada*.

De acordo com Duarte (2012), a palavra ‘fetiche’ é utilizada em língua portuguesa por influência do vocábulo francês *fétiche*, que significa ‘feitiço’. No dicionário *Aurélio*, fetiche é definido como “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto” e, fetichismo significa “culto de objetos materiais, considerados como encarnação de um espírito, ou em ligação com ele, e possuidores de virtude mágica” (DUARTE, 2012, p. 1). Nesse sentido, fetiche e fetichismo são fenômenos que possuem origem religiosa, no sentido que envolve a sacralização, culto e adoração a algo produzido pela natureza ou pelo homem.

O entendimento da infância contemporânea como um fetiche para os educadores traz à baila a imagem de uma infância que não é somente valorizada pelos seus atributos e especificidades, mas que seria alçada como objeto de culto secular. É como se a infância se revestisse de sacralidade – não do ponto de vista religioso, mas como algo venerável e imaculado – e fosse representada em oposição ao mundo adulto, entendido como profano e corrompido. Além disso, a representação da infância associada à pureza, inocência e espontaneidade, que, como sabemos, é uma construção simbólica dos adultos em relação às crianças, passa a ser naturalizada no discurso pedagógico, como se se tratasse de atributos inatos e universais das crianças ou se se manifestassem como símbolos inerentes às relações que elas tecem entre si no grupo.

A visão da infância fetichizada como paraíso perdido dos adultos implica, na concepção da autora, uma inversão por meio da qual “passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela” (ARCE, 2012, p. 139). Mais do que isso, cremos que, ao pensar a infância como um universo simbólico e cultural independente e dotado de um valor que se sobrepõe ao do mundo adulto, a pedagogia concebe a criança e as linguagens e saberes a ela atribuídos como sentido último de suas teorizações, desconsiderando a transitoriedade cronológica da infância. Ou seja, ainda que a intenção seja valorizar a corporeidade, os símbolos, as representações e saberes da infância, pensá-la como um estágio da vida autônomo, afeito às relações existentes unicamente em seu universo particular, despreza, por vezes, o fato de que as crianças crescem e tornam-se adultos.

De qualquer modo, o recrudescimento dessa noção pedagógica puericêntrica é apenas um aspecto daquilo que entendemos como uma imagem ensimesmada da infância que, a nosso ver, se torna cada vez mais patente na contemporaneidade. Como dissemos, a representação da infância, em nossos tempos, traz em seu cerne a tensão entre igualdade e diferença, o que significa que tais princípios não se repelem, mas se relacionam entre si. Nesse sentido, pode ser que o próprio movimento de significação e valorização da infância por sua dessemelhança revele não apenas a transformação de uma ideia, mas também a tentativa de demarcar a diferença em que as indistincões parecem avançar. Isso talvez possa ser tomado como o sintoma do declínio de certo tipo de relacionamento da sociedade para com as crianças, uma vez que “quando um artefato social fica obsoleto se transforma num objeto de nostalgia e contemplação” (POSTMAN, 1999, p. 19).

É no bojo dessa ideia de obsolescência que observamos importantes trabalhos na área das humanidades que alertam para o desaparecimento ou o fim da infância em nossos tempos, destacando a conspícua diluição da linha divisória entre adultos e crianças. Publicado nos Estados Unidos nos anos 80, o livro de Neil Postman, *O desaparecimento da infância*, é uma das principais referências sobre a tese de que a noção moderna de infância está em processo de perecimento. A respeito da maciça influência desse livro nos meios acadêmicos e de sua redescoberta por estudiosos da infância na primeira década do século XXI, Narodowski (2011, p. 103, tradução nossa) afirma que isso “marca a preocupação e, muitas vezes, desorientação por um fenômeno que ocupa um lugar cada vez mais importante nos debates sociológicos contemporâneos: as mudanças no status da infância moderna e as predições a respeito de sua extinção”⁴⁸.

A referida obra dedica-se a refletir sobre o âmbito da comunicação social, debruçando-se sobre a relação da sociedade moderna e contemporânea com as tecnologias da informação e o papel destas últimas no processo de invenção e desaparecimento da infância. O percurso empreendido por Postman para reconstruir as bases da invenção da infância moderna lhe serve para fundamentar sua tese de que essa infância, que se estabeleceu como operação de segregação e simbolização de uma etapa formativa e de seus estágios constitutivos, está desaparecendo. E são muitos os indícios que o autor apresenta para justificar seu argumento acerca do desaparecimento da

⁴⁸ “[...] marca la preocupación y muchas veces la desorientación por un fenómeno que ocupa un lugar cada vez más importante en los debates sociológicos contemporáneos: los cambios en el estatus de la infancia moderna y las predicciones respecto de su extinción”.

infância: decadência dos jogos infantis, indistinção entre vestuário tipicamente infantil e de adultos, erotização das crianças, aumento dos crimes e delinquência juvenis.

A primazia de uma cultura imagética e midiática em detrimento da cultura letrada nos tempos atuais é, para Postman, o ponto fulcral para a diluição da linha divisória entre adultos e crianças. Como “meio que escancara tudo”⁴⁹, a televisão não requer nenhum saber altamente especializado para a apreensão de seu conteúdo, não se funda na propagação de conhecimento e sim na divulgação de uma imensidade indistinta de informações, não seleciona o seu público nem segrega determinados grupos do acesso aos diversos assuntos – de culinária a assassinato, de paisagismo a sexo, de esportes a política, de relacionamentos a conflitos armados – que ela aborda. Assim, sem segredos e sem o dispositivo da vergonha para exercer o crivo civilizatório, o declínio da noção de infância moderna é um processo em curso, de acordo com o autor.

Ora, consideramos como hipótese mais plausível a ocorrência de um processo de transformação da noção de infância, o qual, embora caminhe para supressão de algumas marcas distintivas entre adultos e crianças, amplia espaços socioculturais em que o específico da idade pueril passa a ter lugar e expressão. Ou seja, apesar de a perplexidade apresentada por Postman ser legítima e de sua crítica ser certa, cremos que seja temerário afirmar que a infância está em curso de desaparecimento. O que abordagens como a do autor nos apontam são as insuficiências explicativas que o conceito moderno de infância apresenta no contexto atual, visto que sua função de delimitação da fronteira geracional tem perdido em significação com as mudanças nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas (PEÑA, 2008).

O paradoxo da representação da infância contemporânea se apresenta, de um lado, pelo esgarçamento da linha divisória entre as gerações e a perda progressiva do significado de dicotomias como adulto/criança, menor de idade/menor de idade, educador/aprendiz, responsável/tutelado; do outro lado, pela intensificação da noção de diferença da criança, a ampliação da oferta de produtos e serviços voltados à infância e o aumento da produção de saberes específicos sobre este grupo. Segundo Peña (2008, p. 41, tradução nossa),

Em certa medida, a infância não desaparece, mas sim se converte em meio para erodir o infantil. Dito com outras palavras, os critérios de demarcação entre infância e vida adulta se racham – o infantil se esfumaça – e a infância, por sua parte, coloniza e se expande – se ressignifica – nos âmbitos do social e do

⁴⁹ Essa expressão intitula o sexto capítulo de *O desaparecimento da infância*.

cultural. [...] Ocorre também uma expansão da infância que tem como consequência uma infantilização dos adultos – que querem ver-se jovens, seguir estudando, etc. – e isto leva, por sua vez, a um “endeusamento” [...] da infância – como condição que há que se ansiar, adorar, etc. A cotidianidade se enche de símbolos, nos quais se outorgam características divinas e sagradas às crianças no sentido de deidades redentoras.⁵⁰

É no interior desse panorama de mutações da representação da infância na pedagogia que localizamos nossa problemática. A visão geral que apresentamos até aqui nos indica a indissociabilidade entre infância e pedagogia e aponta o constante processo de significação e ressignificação que se dá na relação entre ambas no que se refere à imagem do infantil produzida pelo discurso pedagógico. Nesse sentido, entendemos que as rupturas que ocorrem entre uma determinada representação da infância e a constituição de outra se associam ao próprio projeto de modernização da sociedade e aos dilemas que se colocam, a partir disso, no âmbito da educação.

2.3. Imagens da infância sob os contornos da modernidade

As transformações e rupturas da representação da infância no bojo do discurso pedagógico, a nosso ver, possuem uma estreita ligação com determinados aspectos das sociedades modernas, a saber: as alterações no modo de relacionar-se com o tempo e a progressiva individualização dos sujeitos no contexto da modernidade. Nesse sentido, cremos que a compreensão pedagógica de uma infância cada vez mais centrada em si tem que ver com a ascensão e declínio da ideia de progresso, com a eleição do presente como tempo que ordena nossas relações com o mundo e com as novas gerações e, por fim, com o movimento de hiperindividualização dos sujeitos e assunção de seus desejos e necessidades como valores centrais.

Ao comentar a centralidade da noção social do tempo, Agamben (2008, p. 111) afirma que “toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova

⁵⁰ “En cierta medida la infancia no desaparece, sino que se convierte en medio para erosionar lo infantil. Dicho con otras palabras, los criterios de demarcación entre infancia y adultez se resquebrajan – lo infantil se desdibuja – y la infancia, por su parte, coloniza y se expande – se resignifica – en los ámbitos de lo social y lo cultural. [...] Ocurre también una expansión de la infancia que tiene como consecuencia una infantilización de los adultos – que quieren verse jóvenes, seguir estudiando, etc. – y esto lleva, a su vez, a un ‘endiosamiento’ [...] de la infancia – como condición que hay que anhelar, admirar, adorar, etc. –. La cotidianidad se llena de símbolos, en lo que se otorgan características divinas y sagradas a los niños en el sentido de deidades redentoras”

cultura não é possível sem uma transformação desta experiência”. Segundo o autor, como dispomos da experiência e não da representação do tempo, nossa mente se vale de imagens espaciais para concebê-lo. Um exemplo disso é que a concepção temporal da antiguidade greco-romana era circular e contínua, o que significa que, para essa cultura, o tempo não tinha direção. Ou seja, não tinha “início, nem centro, nem fim, ou melhor, ele os [tinha] somente na medida em que, em seu movimento circular, [retornasse] incessantemente sobre si mesmo” (AGAMBEN, 2008, p. 112).

Em contrapartida, a imagem que guiava a concepção cristã do tempo era a de uma linha reta. Diferentemente da noção de um tempo sem direção da cultura clássica, esse tempo tinha um rumo e um sentido: estendia-se do ponto inicial da criação ao fim do mundo, tendo um ponto de referência central no nascimento de Cristo – que caracterizava o próprio desenvolvimento do tempo como progressão do pecado original à redenção final. Nessa ideia de tempo retilíneo é que se pode conceber a novidade como aquilo que acontece uma única vez, em oposição à eterna repetição do ciclo da vida e do mundo.

A concepção do tempo na idade moderna, de acordo com Agamben (2008, p. 117), “é uma laicização do tempo cristão retilíneo e irreversível, dissociado, porém, de toda ideia de um fim e esvaziado de qualquer sentido que não seja o de um processo estruturado conforme o antes e o depois”. Uma vez que a história da salvação tornou-se mera cronologia, o autor afirma que um resquício do sentido pôde ser salvo apenas com a introdução da ideia de progresso. Trataremos dessa noção mais adiante, porém é importante ressaltar neste momento que a imagem do tempo como uma reta reconfigura as categorias de passado, presente e futuro, ordenando-as cronologicamente e operando uma divisão mais nítida entre o antes, o agora e o depois.

Assim, como a cada cultura corresponde um tipo de experiência do tempo, e a mudança de tal experiência condiciona e desencadeia transformações socioculturais, é possível afirmar que as mutações ocorridas na modernidade trazem em seu interior modificações na relação das sociedades com o tempo. A maneira como os sujeitos, na coletividade, apreendem e engrenam as noções de passado, presente e futuro, constituindo significados, relações e experiências no tempo, define o regime de temporalidade e de historicidade que fundamenta uma sociedade em determinado momento de sua história.

Esse conceito de *regime de historicidade*, proposto por François Hartog, consiste num instrumento de análise que permite “colocar em foco modos de relação com o tempo: formas da experiência do tempo [...] e] maneiras de ser no tempo” (HARTOG, 2013, p. 29). Não se trata, pois, de abordar a imagem associada ao tempo, mas sim as experiências

que se desenvolvem em sua extensão. Daí o termo historicidade, que expressa o modo como um indivíduo ou coletividade se instaura e se desenvolve no tempo, ordenando e dando sentido às suas experiências por meio das categorias de passado, presente e futuro. Portanto, o regime de historicidade é uma noção que se coloca como “ferramenta heurística” para ajudar a apreender melhor “não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro” (HARTOG, 2013, p. 37).

Considerando nossa concepção de tempo retilíneo, a noção de regime de historicidade nos auxilia a pensar sobre as mutações que ocorreram na própria experiência temporal das sociedades modernas, possibilitando a análise da condição contemporânea e as relações estabelecidas com as categorias de passado, presente e futuro em outros períodos da história. A ênfase incide, sobretudo, “sobre as categorias que organizam essas experiências e permitem revelá-las, mais precisamente ainda, sobre as formas ou os modos de articulação dessas categorias ou formas universais, que são o passado, o presente e o futuro” (HARTOG, 2013, p. 39). Desse modo, entende-se que a maneira como essas categorias são operacionalizadas, em determinadas épocas e sociedades, possibilita a análise e percepção do deslocamento de uma ordem do tempo, uma vez que tais categorias são, simultaneamente, de ação e de pensamento.

Ao analisar as transformações na forma pela qual nos relacionamos com o passado e o futuro na modernidade, Koselleck (2006) afirma que a distância entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, estabelecendo-se como marca constitutiva do moderno. Segundo o autor, o tempo histórico é produzido por essa distância entre o espaço da experiência e o horizonte da expectativa, isto é, pela tensão que se dá entre ambos os polos. Assim, “para Koselleck, a estrutura temporal dos tempos modernos, marcada pela abertura do futuro e pelo progresso, caracteriza-se pela assimetria entre a experiência e a expectativa” (HARTOG, 2013, p. 39), sendo que, do século XVIII para cá, o desequilíbrio entre essas dimensões não cessou de crescer, potencializado pelo efeito da aceleração do tempo.

Experiência e expectativa são categorias que compõem um par indissociável de conceitos, de modo que, como afirma Koselleck (2006, p. 307), “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”. A experiência é o passado atualizado, aquele no qual se fundem a compreensão racional e as formas inconscientes de comportamento que constituíram os acontecimentos incorporados pela memória e que

podem ser recordados. Ademais, “na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia” (KOSELLECK, 2006, p. 310). Da mesma maneira, a expectativa possui dimensão pessoal e interpessoal e realiza-se também no hoje, constituindo-se como futuro presente. Ela é formada por esperança e medo, vontade e desejo, inquietude, anseio, mas também pela análise prospectiva racional, pela curiosidade. Como um porvir presente, a expectativa está voltada “para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Nessa perspectiva, é possível dizer que a experiência advinda do passado é espacial, porque ela aglomera acontecimentos e recordações para formar um todo em que diferentes recortes de tempos anteriores estão concomitantemente presentes, não havendo referência a antes e depois. Ou seja, a experiência não é ordenada ou mensurada cronologicamente, “porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida dos outros” (KOSELLECK, 2006, p. 311). Portanto, ela não estabelece continuidade como uma sequência de acontecimentos que são adicionados, de maneira cronológica, ao passado.

A expectativa, por sua vez, é representada pela metáfora do horizonte. Isso é assim porque ela é vislumbrada adiante, num futuro que pode se abrir para um novo espaço de experiência que, embora se espere ou se projete como plano, ainda não pode ser contemplado. Essa imagem da linha do horizonte significa que “a possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada” (KOSELLECK, 2006, p. 311). De maneira geral, as expectativas são formuladas a partir das experiências, podendo ser confirmadas ou não no futuro – o que repercute na reordenação do próprio material do vivido, isto é, na reconfiguração das experiências. O acontecimento não previsto e não esperado rompe a linha do horizonte de expectativa e institui uma nova experiência, reorganizando ambas as dimensões. Assim,

As expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas. Das experiências se pode esperar hoje que elas se repitam e sejam confirmadas no futuro. Mas uma expectativa não pode ser experimentada de igual forma. É claro que nossa expectativa do futuro, quer seja portadora de esperança ou de angústia, quer preveja ou planeje, pode refletir-se na consciência. Nesse sentido, a expectativa também pode ser objeto de experiência. Mas nem as situações nem os encadeamentos de ações visadas pela expectativa podem também ser desde já objeto da experiência. O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o

estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas (KOSELLECK, 2006, pp. 311-12).

Essa relação entre experiência e expectativa – que tornava o diagnóstico imprescindível para a formulação do prognóstico e a realização ou não da previsão fundamental para a reordenação dos conteúdos do passado – desequilibrou-se na época moderna. Abriu-se um fosso entre experiência e expectativa. O caráter da distância que se estabeleceu entre ambas e os modos de tensão instaurados são o que a ideia de regime de historicidade ajuda a analisar. Em outras palavras, a relação que as sociedades modernas tecem com as categorias de passado, presente e futuro alteram-se conforme a distância entre experiência e expectativa se aprofunda.

Um exemplo disso é que, enquanto a doutrina escatológica cristã impunha rígidos limites ao horizonte de expectativa, futuro e passado permaneciam atrelados. A revelação bíblica envolvia a tensão entre experiência e expectativa de tal modo que elas se conservavam indissociáveis; afinal, o que organizava as projeções futuras era a espera pelo fim do mundo – que havia sido anunciado como uma promessa do passado. A experiência cristã, que se traduziu em tradição, era o terreno sobre o qual se faziam as profecias do fim, ou seja, era o espaço de onde se deslumbrava a linha da expectativa. As projeções que se lançavam para além da experiência vivida não diziam respeito a este mundo, referiam-se ao transcendental, àquilo que era extramundano. Assim, o não cumprimento de uma profecia podia culminar em sua reiteração, servindo como prova de que a enunciação apocalíptica do fim do mundo, uma vez não realizada, tinha uma probabilidade maior de concretizar-se da próxima vez. Com isso, “a estrutura repetitiva da expectativa apocalíptica garantia que as experiências contrárias, aqui embaixo, fossem imunizadas” (KOSELLECK, 2006, pp. 315-16).

Entretanto, à medida que os cálculos em relação ao apocalipse foram adiando o dia do fim e com a cessão das guerras civis religiosas do século XVII, a discussão sobre o tema foi sendo abandonada e as próprias expectativas cristãs, em virtude da extensão do conflito entre católicos e protestantes, foram enfraquecidas pouco a pouco. O avanço das ciências e a descoberta do Novo Mundo ajudaram a constituir, a princípio lentamente, uma consciência de história universal e uma projeção para o futuro mais afastada da experiência do passado. Assim, com o enfraquecimento da crença nas profecias do fim dos tempos, um novo horizonte de expectativa se abriu para a modernidade sobre a forma da ideia de progresso. Dessa maneira,

Do ponto de vista da terminologia, o *'profectus'* espiritual foi substituído por um *'progressus'* mundano. O objetivo de uma perfeição possível, que antes só podia ser alcançado no além, foi posto a serviço de um melhoramento da existência terrena, que permitiu que a doutrina dos últimos fins fosse ultrapassada, assumindo-se o risco de um futuro aberto. Por último, o objetivo da perfeição foi temporalizado, primeiramente por Leibniz, e trazido para o nível do acontecer mundano: *'progressus est in infinitum perfectionis'* [o progresso é para a perfeição infinita]. [...] Desde então toda a história pôde ser concebida como um processo de contínuo e crescente aperfeiçoamento; apesar das recaídas e rodeios, ele teria que ser planejado e posto em prática pelos homens. [...] Em suma: a partir de então o horizonte de expectativa passa a incluir um coeficiente de mudança que se desenvolve com o tempo (KOSSELLECK, 2006, pp. 316-17).

A substituição da doutrina da profecia pela ideia de progresso, como diretriz do tempo, balizou-se no objetivo de promover o aperfeiçoamento da sociedade e de alcançar a perfectibilidade humana. Desconectada da perspectiva do fim do mundo, a expectativa do progresso abre a dimensão do futuro e de suas potencialidades. Destarte, em contraposição aos períodos e sociedades anteriores, que depositavam sua esperança na experiência do passado – a qual se constituía como modelo para o presente e como medida para as projeções futuras –, as sociedades modernas, a partir de então, voltam-se para o futuro e nele identificam a luz que ilumina as ações do presente e lança sombras sobre o passado – que já não é mais reconhecido como parâmetro para as decisões e os dilemas que se colocam no âmbito das relações sociais e da política.

De um regime de historicidade calcado na valorização das experiências do passado passa-se para o regime de historicidade moderno, direcionado para o futuro sob a forma de progresso. Com isso, “o presente é, então, percebido como inferior ao futuro, o tempo torna-se um ator: se é levado por sua aceleração. É preciso acelerá-lo mais. O futuro está na velocidade” (HARTOG, 2013, p. 260). Ou seja, a abertura do futuro instaurou o fator da mudança no horizonte das expectativas e, uma vez que o progresso é pautado pela noção de aperfeiçoamento contínuo, torna-se necessário acelerar o tempo para que o futuro chegue mais depressa. A produção constante da novidade, seja pelo desenvolvimento da ciência ou da técnica, propicia essa aceleração, pois introduz a mudança e a descontinuidade nas novas experiências.

De acordo com Koselleck (2006, p. 318), é importante destacar que “o progresso estava voltado para uma transformação ativa deste mundo”; por isso, “as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo quanto as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer”. Ainda que o desenvolvimento científico e tecnológico tenha

acrescentado novos acontecimentos e significados às experiências modernas, estas não eram mais suficientes para servirem de base para novas expectativas no futuro. Uma nova descoberta ou experiência – e que dizer então os conteúdos do passado? – não assegurava mais uma previsão estável do futuro, pois ele tornara-se pouco afeito a prognósticos mais longos. A crença no progresso e a transformação ativa do mundo desestabilizaram a relação que as sociedades modernas estabeleciam, até então, com as categorias de passado, presente e futuro, de modo que o espaço da experiência deixou de limitar o horizonte da expectativa.

Nesse contexto, as expectativas emanciparam-se das experiências e, ao passo que o futuro se abria em possibilidades antes impensadas, o passado também se estendia como um reservatório de conteúdos e saberes ultrapassados. Segundo Hartog (2013), esse regime de historicidade futurista que se instalou nas sociedades modernas e que perdurou, ainda que tenha passado por transformações e ajustes, até o século XX, chegou a desvalorizar o passado e a sacrificar o presente em nome da perfectibilidade e do progresso, que se acreditava residirem no futuro. Com isso, passou-se a entender o passado como algo a ser constantemente superado, e o presente, por vezes, como a mera “véspera do futuro” (HARTOG, 2013, p. 33). O autor ressalta que “o evolucionismo do século XIX naturalizou o tempo, enquanto o passado do homem se prolongava cada vez mais”, e, a partir de então, foram introduzidos como operadores temporais “os progressos da razão, os estágios da evolução ou a sucessão dos modos de produção, e todo o arsenal da filosofia da história” (HARTOG, 2013, p. 33).

No interior desse regime de historicidade moderno, fundamentado num princípio futurista, a visão teleológica da sociedade se robusteceu, pois,

Esse futuro, explicando a história passada, esse ponto de vista e esse *telos* dando-lhe significado, adquiriu sucessivamente, com a roupagem da ciência, a fisionomia da Nação, do Povo, da República, da Sociedade ou do Proletariado. Se há ainda uma lição da história, ela vem do futuro e não mais do passado. Ela está em um futuro que se deve fazer surgir como ruptura com o passado, pelo menos como algo diferente dele, enquanto a *historia magistra* repousava na ideia de que o futuro, se não repetia exatamente o passado, pelo menos não o excedia nunca. Vivia-se no interior do mesmo círculo [...], com a mesma Providência ou as mesmas leis e, em todos os casos, com homens dotados da mesma natureza humana (HARTOG, 2013, p. 138).

Essa perspectiva teleológica do futuro não se traduziu apenas na noção de Nação, Povo ou República. A relação com a infância, nesse contexto, também sofreu mudanças.

Se a infância nasce, a princípio, entendida como um período de segregação em relação aos adultos para o desenvolvimento e inserção na cultura, nessa virada da modernidade para o futuro ela passa a ser concebida como uma idade da vida que encarna a possibilidade de efetivação do progresso. Ou seja, se numa acepção inicial a infância era reconhecida como a idade da falta, a qual seria suprimida aos poucos pela posse dos saberes da tradição, com a ascensão da noção de progresso ela torna-se o símbolo do novo e o germe da mudança.

Tendo em vista que a ideia de progresso coaduna a concepção de aperfeiçoamento com a de perfectibilidade, os adultos poderiam, agora, conceber a sua história e da sociedade como um aperfeiçoar-se constante, por um lado, e as novas gerações, como um projeto em direção à perfectibilidade humana, por outro. Nesse sentido,

No marco da ideologia do progresso da sociedade ocidental moderna, os filhos e filhas aparecem como projeção dos pais e mães, com vistas a um futuro diferente e, sobretudo, melhor. [...] Assim, a tomada de consciência sobre a inelutável condição de finitude humana, vista agora a partir de um horizonte de compreensão social onde a obsessão é o progresso, não somente desperta o angustiante anseio por vivê-lo todo, mas também por perpetuar-se [...] Igualmente, essa projeção em direção a um futuro melhor traz consigo um momento de sacrifício: sacrifica-se o momento presente dos meninos e meninas, e a infância se converte em um período que se deve intervir (PEÑA, 2008, pp. 37-38, tradução nossa)⁵¹.

Nesse primeiro estágio do regime de historicidade moderno, em que a crença no progresso sustentava um forte otimismo e esperança no futuro, a criança foi pensada como projeto, como a versão aperfeiçoada do indivíduo. Ainda que a referência inicial tenha sido a formação de um adulto letrado, cidadão e racional, esperava-se que a criança do presente viesse a ser o sujeito aprimorado do futuro. Essa ideia se constituiu, de certo modo, como um dos pilares do programa da educação republicana, o qual visava à formação do homem novo – o homem aperfeiçoado.

De modo geral, na modernidade, “o cotidiano passa a ser tencionado em *direção ao futuro* e não mais organizado a partir de uma *referência ao passado*”

⁵¹ “En el marco de la ideología del progreso de la sociedad occidental moderna, los hijos e hijas aparecen como proyección de los padres y madres con miras a un futuro diferente y, sobre todo, mejor. [...] Así pues, la toma de conciencia sobre la ineluctable condición de finitud humana, vista ahora desde un horizonte de comprensión social en donde la obsesión es el progreso, no sólo despierta el angustioso anhelo por vivirlo todo, sino también por perpetuarse [...] Igualmente esa proyección hacia un futuro mejor trae consigo un momento de sacrificio: se sacrifica el momento presente de los niños y niñas, y la infancia se convierte en un periodo que debe ser intervenido”.

(LAJONQUIÈRE, 1999, p. 99). Em vista dessa mudança de perspectiva sobre o cotidiano, os sujeitos – que até então orientavam suas vidas a partir das experiências e da memória – passam a requisitar outro referente existencial no caminho para o futuro: se a palavra proveniente da narrativa do passado não mais orienta o presente, restam apenas a projeção e as expectativas, uma vez que o futuro não pode ser transmitido pela palavra. Ele só pode ser imaginado, porque qualquer tentativa de apreendê-lo numa narrativa o torna um pouco passado, lhe cerceia a novidade. Diante disso, “se o homem moderno quer um futuro que ‘não deva nada ao passado’, então, a ‘ida’ na sua direção deve se dar sem memória e em silêncio”, ou seja, ele “precisa de um referente que tanto não seja contaminado pelo passado quanto seja silencioso” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 99). E quem se torna o acompanhante e referente mais propício para essa ida em direção ao futuro? Certamente, é a criança, afinal, como um novo ser no mundo, ela não dispõe de um passado extenso e, como *infans*, é desprovida de fala, de uma linguagem articulada e significada no contexto social. Concluiu-se, portanto, que à medida “que o cotidiano moderno tira do homem a sua referência ao passado, acaba condenando-o à companhia ideal da criança. Dessa forma, pareceria que a existência do homem moderno não pode não girar em torno dessa ilusão chamada *criança-esperança*” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 100).

A noção de *criança-esperança*, como nomeia Lajonquière, ou da criança como matriz de uma nova sociedade e como promessa de um futuro afortunado se intensifica à medida que progresso e avanço deixam de ser tomados, necessariamente, como sinônimos. Isso significa que, conforme a crença no progresso como equivalente à evolução ética e política dos sujeitos – e não apenas como desenvolvimento tecnológico e científico – começou a ser colocada em xeque, os adultos se voltaram para as crianças na esperança de que elas seriam os únicos agentes capazes de construir um novo mundo, de realizar o projeto de modernidade que eles não foram suficientemente competentes para efetivar.

Ora, é evidente que, desde a invenção moderna da infância, as crianças passaram a ser vistas como apostas para o futuro, como seres sobre os quais repousa um grande investimento formativo por parte da sociedade. O que é importante destacar é o movimento que as torna de objeto a sujeito da mudança. E esse processo se dá de maneira paulatina na educação – um dos setores da sociedade em que, de acordo com Arendt (2003, p. 237), o processo de modernização foi iniciado mais tardiamente –, atingindo o

cerne da pedagogia com os discursos de renovação da escola e do ensino, no início do século XX.

Na intenção de estabelecer uma linha divisória entre a educação até então e a nova educação proposta, vários teóricos da pedagogia se dedicaram a demonstrar as diferenças fundamentais entre a pedagogia tradicional – por eles assim nomeada – e as pedagogias renovadas⁵². John Dewey, um dos principais expoentes dessa tendência educacional renovada e também um dos autores mais criteriosos de tal corrente pedagógica, exprime com clareza a questão da relação que ambas as pedagogias estabelecem com as novas gerações e o tempo. Ao definir a educação segundo a pedagogia tradicional, Dewey (1976, p. 4) destaca que, nessa abordagem pedagógica, o conteúdo “consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado” e que “a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração”. Ele ainda diz que, no passado, “também padrões e regras de conduta se estabeleceram; logo, educação moral consiste em adquirir hábitos de ação em conformidade com tais regras e padrões” e que, desse modo, o principal objetivo da educação tradicional “é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução” (DEWEY, 1976, p. 4).

Em sua crítica a tal modelo educacional, o autor afirma que, para a pedagogia tradicional:

Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originalmente assim se faz, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar (DEWEY, 1976, p. 6).

A definição de Dewey sobre a tradição pedagógica aponta a vigência do regime de historicidade que ainda mantinha a vinculação entre o espaço de experiência e o

⁵² Para nos referir ao movimento de renovação da educação iniciado entre o término do século XIX e meados do século XX, utilizaremos o termo ‘pedagogias renovadas’. Não empregamos este termo, no entanto, como sinônimo de Escola Nova, pois tal designação abarca um conjunto de autores e teorias que extrapolam os limites do movimento escola-novista. Trata-se de correntes plurais que, de alguma maneira, propuseram transformações nos princípios e no modelo escolar e pedagógico consagrado na tradição educacional.

horizonte de expectativas, uma vez que a formação das novas gerações era pensada na relação entre os conteúdos do passado como referência para a construção e atuação no futuro. A esse modelo formativo, que, de acordo com o autor e diversos outros teóricos das pedagogias renovadas, não se adequaria mais às demandas da época contemporânea, é proposta uma educação mais condizente com um mundo em constante transformação. Nesse sentido, “à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança” (DEWEY, 1976, p. 7).

É importante ressaltar que Dewey, em especial, não desconsidera a experiência e os saberes dos mais velhos e também não diz “que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo” (1976, p. 9). De modo algum. O que o autor propõe é uma reflexão sobre a maneira de relacionar a experiência das gerações mais velhas com a experiência pessoal da criança. De qualquer forma, tanto ele quanto muitos dos seus contemporâneos apontam as constantes transformações como uma das principais marcas da sociedade moderna, o que, nessa acepção, requereria uma nova atitude para com as crianças e uma nova leitura sobre o significado da infância e da experiência escolar.

Um aspecto relevante a ser enunciado é que as pedagogias renovadas se originaram, em sua maioria, na primeira metade do século XX – período em que a fé no progresso começou a ser questionada. O cenário político e social dessa época, como sabemos, foi marcado por guerras, depressão econômica e muitas incertezas. Numa breve descrição,

[...] as décadas que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda foram uma **Era de Catástrofe**. Durante quarenta anos, ela foi de calamidade em calamidade. Houve ocasiões em que mesmo conservadores exigentes não apostariam em sua sobrevivência. Ela foi abalada por duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de rebelião e revolução globais [...]. Os imensos impérios coloniais erguidos durante a Era do Império foram abalados e ruíram em pó. [...] Mais ainda: uma crise econômica mundial de profundidade sem precedentes pôs de joelhos até mesmo as economias capitalistas mais fortes [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 16) (Grifo nosso).

Ora, nesse contexto problemático em que, pouco a pouco, as evidências pareciam atestar que a promessa iluminista de emancipação humana pela razão não havia conduzido os homens para um mundo melhor, a infância passa a ser representada, num retorno ao ideal rousseauiano, como símbolo de inocência e como possibilidade de

redenção dos seres humanos. Face à aparente incapacidade dos adultos de resolverem seus conflitos politicamente e de constituírem uma sociedade pautada na igualdade e na liberdade, agora a fé na criança devolvia aos mais velhos a esperança no futuro e na perfectibilidade humana.

Segundo Hartog (2013, p. 142), embora as guerras e crises da primeira metade do século XX tenham provocado um princípio de rejeição ao futurismo, as sociedades ocidentais ainda conservaram uma série de fatores, às vezes retomados em *slogans*, que concorreram “finalmente para relançar os hinos ao progresso e não somente para manter operatório o regime moderno de historicidade, mas para fazer dele o único horizonte temporal”. cremos que a representação da infância, nesse momento, constituiu um desses fatores que mantiveram o futurismo em voga, mesmo que despido do seu lirismo inicial e adaptado a um novo contexto de ameaça nuclear e de conflitos políticos que tornavam incerta a própria possibilidade de futuro.

No interior de várias teorizações das pedagogias renovadas, esse regime futurista se manifestou sob um discurso reformista da sociedade. Ou seja, a representação da infância em tais teorias incorporava também um desejo de mudança da sociedade, de formação das crianças para um novo projeto sociopolítico. Em seu ensaio sobre *A crise na educação*, Arendt (2003) destaca essa característica das pedagogias renovadas – e não apenas da Escola Nova – de conceber a educação como instrumento da política, isto é, de pensar que a construção de um novo mundo deve ser realizada a partir das novas gerações. Nessa mesma direção, Legrand (1970, p. 6, tradução nossa), ao discutir os discursos de tais pedagogias, afirma que:

Este valor fixado à infância se junta, na maioria das vezes, à atitude contestadora fundamental. Se a criança vale, é porque não é ainda deformada por uma sociedade pervertida. Ela carrega consigo as garantias de uma sociedade melhor. **A maioria dos sectários da educação nova transfere para o nível do ato pedagógico sua recusa à sociedade estabelecida e sua esperança de fundar uma ordem social nova.** [...] A mudança procura pelo homem, e a criança, em sua pureza e sua ingenuidade primeira, carrega as promessas e a possibilidade de uma ordem nova. A verdadeira revolução é, para eles, uma revolução pacífica que a ação pedagógica prepara. Se a ação revolucionária violenta não é rejeitada por todos, ela só é admitida como uma consequência final da educação – segundo os idealistas –, ou seja, como a condição institucional dos progressos ulteriores. Mas, em todos os casos, o progresso deve ser pedagógico, ou não ser. **A criança é o ser de amanhã, disponível para todos os progressos, portadora natural das esperanças de uma sociedade nova**⁵³ (Grifos nossos).

⁵³ “Cette valeur attachée à l’enfance rejoint d’ailleurs, la plupart du temps, l’attitude contestataire fondamentale. Si l’enfant vaut, c’est qu’il n’est pas encore déformé par une société pervertie. Il porte donc en lui les gages d’une société meilleure. La plupart des sectateurs de l’éducation nouvelle transfèrent au

A noção da infância como promessa da instauração de uma nova ordem social perdura até a atualidade e impregna os discursos da sociedade civil e a propaganda política. No entanto, cada vez mais, a impressão que se tem é que o porvir no qual as crianças realizarão nossos sonhos de um mundo melhor está muito próximo, logo ali, à nossa porta. Na verdade, para muitos, o futuro já chegou. Ora, o coeficiente de mudança que fora acrescentado ao horizonte de expectativas, como dissemos, implicou a aceleração progressiva do tempo. Com isso, a partir da segunda metade do século anterior, notou-se que “o futuro começava a ceder terreno ao presente, que ia exigir cada vez mais lugar, até dar a impressão recente de ocupá-lo por inteiro. Entrávamos então em um tempo de supremacia do ponto de vista do presente: aquele do presentismo, exatamente” (HARTOG, 2013, p. 142).

Embora a crítica ao progresso não implique uma promoção automática do presente, ela, certamente, introduziu a dúvida a respeito do caráter necessariamente positivo da marcha para o futuro. Dessa forma, ainda que o futurismo não tenha sido totalmente descartado, as catástrofes do século passado fizeram com que as sociedades questionassem a noção de que não apenas a ciência e a tecnologia progridem com o passar do tempo, mas que também os homens se desenvolvem social, política e eticamente com o passar das gerações. Nesse sentido, Hartog (2013, p. 141) destaca que o século XX aliou futurismo e presentismo, sendo que, num primeiro momento, foi “futurista com paixão [e] com cegueira” e, pelo menos em suas últimas três décadas, foi muito mais presentista. Por conseguinte,

O século XX foi aquele que mais invocou o futuro, mais construiu e massacrou em seu nome, levou mais longe a produção de uma história escrita do ponto de vista do futuro, conforme os postulados do regime moderno de historicidade. No entanto, também foi aquele que, sobretudo nos seus últimos trinta anos, deu a maior extensão à categoria do presente: um presente maciço, onipresente, invasivo, que não tem nenhum horizonte a não ser o próprio, fabricando cotidianamente o passado e o futuro de que necessita, dia após dia. Um

niveau de l’acte pédagogique leur refus de la société établie et leur espoir de fonder un ordre social nouveau. [...] Le changement est à chercher dans l’homme, et l’enfant, dans sa pureté et sa naïveté première, porte les promesses et la possibilité d’un ordre nouveau. La révolution véritable est pour eux une révolution pacifique que l’action pédagogique prépare. Si l’action révolutionnaire violente n’est pas rejetée par tous, elle n’est admise soit que comme une conséquence finale de l’éducation – ce sont les idéalistes – soit que comme la condition institutionnelle des progrès ultérieurs. Mais, dans tous les cas, le progrès doit être pédagogique, ou ne pas être. L’enfant est l’être de demain, disponible pour tous les progrès, porteur naturel des espoirs d’une société nouvelle”.

presente já passado antes mesmo de ter ocorrido completamente (HARTOG, 2013, p. 238).

A progressiva extensão do presente na ordem temporal de nossa época é um fenômeno que foi notado por diferentes estudiosos. Hobsbawm (1995, p. 13), por exemplo, aponta como uma das principais características do final do século XX a destruição do passado, “ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas”. Em sua caminhada para o futuro, o indivíduo moderno apartou-se das experiências de seus antepassados, desconectando-as do horizonte de expectativas. Assim, à medida que a aceleração do tempo e a crença no progresso consolidavam-se como marcas da modernidade, aumentava o fosso entre experiência e expectativa, de modo que, na relação dos sujeitos modernos com o tempo, os saberes da tradição deixaram de constituir-se como referência para o presente e de oferecer respostas para os dilemas vigentes.

O que Arendt assinala como ruptura do fio da tradição tem que ver com essa perda da autoridade do passado. A autora diz que:

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDT, 2003, p. 31).

Embora haja a constatação do rompimento do fio da tradição e da separação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, não devemos interpretar negativamente tais mudanças na relação das sociedades modernas com o tempo. Como ressalta Hartog (2013, p. 14), a hipótese do regime de historicidade presentista não está “nem no registro da nostalgia (de um regime melhor) nem daquele da denúncia. Tampouco no de uma mera aquiescência à ordem presente do tempo”. Entendido como o regime de um presente dilatado e quase sempiterno, que se estende para os extremos, obliterando o passado e produzindo o futuro, o presentismo pode “ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante” (HARTOG, 2013, p. 15).

Os momentos de ruptura, nos quais as crises se instalam, oferecem possibilidades e oportunidades para que as sociedades sigam por caminhos diferentes dos usuais. Podem ser momentos de reinvenção, desde que não se busque enfrentar problemas inéditos com as respostas de sempre. A respeito de nosso estado atual, cabe acrescentar o fato de que, desde meados do século XX, o futuro, em muitos aspectos, passou a ser visto não mais como promessa e sim como ameaça. Isso certamente contribuiu para o descrédito no porvir e a aposta no presente, no instante imediato. É, portanto,

[...] talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho. [...] É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designo presentismo (HARTOG, 2013, pp. 39-40).

Ademais, a expansão progressiva do presente e seu alargamento exagerado têm como força motriz o rápido desenvolvimento e as crescentes exigências da sociedade atual. Pautada no consumo e na geração de necessidades, essa sociedade torna, muito rapidamente, as inovações tecnológicas obsoletas e transforma as pessoas em seres supérfluos. Nesse contexto, “produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se as palavras-chave” (HARTOG, 2013, p. 148) de um mundo em que tudo vira mercadoria e que, por estar imerso na lógica da mudança constante e da efemeridade, não dispõe de tempo para que as novas experiências decantem e os sujeitos possam delas extrair algum sentido.

Arendt (2010b, p. 71) salienta que “a transformação é constante, inerente à condição humana, mas a rapidez da transformação não o é”. Segundo ela, em comparação com a ida e vinda das gerações, o fluxo das coisas do mundo sempre ocorreu tão devagar a ponto de ele poder se constituir como um *habitat* estável para os que chegam, permanecem e partem. No entanto, desde “que apareceu a ideia de mudança pela mudança em nome do progresso”, a velocidade de transformação “das coisas do mundo suplantou a troca de seus habitantes” (ARENDT, 2010b, p. 71).

A ligeireza das mutações é uma marca de nossa época e representam também a maneira como nos relacionamos com o tempo. Entretanto, o fato de tantas mudanças ocorrerem em um ritmo cada vez mais acelerado propõe um paradoxo em relação à nossa atual condição: “nunca vivemos tantas mudanças e nunca fomos tão incapazes de mudar”

(SILVA, 2008, p. 154). A experiência de um tempo marcado pela velocidade e pela variação, em nossa sociedade, tem sido equivalente à indiferença, à previsibilidade do cotidiano. É como se as mudanças tivessem se tornado rotina e, em virtude disso, nos atingissem apenas como passageiros no curso da experiência histórica e não como agentes. Isso, porém, não ocorre porque exista uma continuidade histórica tão confiável a ponto de não despertar em nós inquietações frente ao inesperado. Pelo contrário. Na contemporaneidade, o devir histórico tem sido surpreendente a ponto de constituir-se, muitas vezes, como ameaça ou como a realização do absurdo, daquilo que não pudera ser imaginado. Nesse sentido,

Se estivermos diante do absurdo, talvez seja natural que não exerçamos o poder de afirmar a possibilidade de outra [realidade]. Com efeito, a negação ocorre sempre a partir de uma situação, a mesma que nos faz vislumbrar outros conteúdos de realidade, para os quais nos transportamos em projeto, estimulados pela contradição do que existe a encontrar num outro tempo, ainda não existente, uma outra realidade. Mas se o que está diante de nós situa-se aquém da possibilidade de negação, porque não possuiria um mínimo de densidade real para ser comparado a algo que o superasse, então sobrevêm a indiferença, a impossibilidade de projetar-se e de projetar um mundo, a anulação da expectativa. A uniformidade do deserto, que faz com que o que se percorreu não sirva de referência, tampouco o que ainda se está por andar; e o lugar presente é uma referência, mas vazia (SILVA, 2008, p. 154).

Com efeito, a negação de uma postura ativa frente às mudanças e descontinuidades do mundo seria justificada apenas em vista da certeza de nossa impotência. No entanto, Silva (2008) aponta que a condição dos sujeitos nas sociedades contemporâneas é caracterizada pela incapacidade de projetar-se e de projetar um mundo, dado que as experiências não são referência para o futuro, e o presente, tal como se encontra, consiste numa referência vazia.

Isso é assim porque, segundo o autor, a inovação tornou-se um processo rotineiro, de modo que as novidades tecnológicas se situam num campo previsível, são completamente banais em nosso cotidiano. Ou seja, o novo, que nos chega periodicamente, “não nos afeta como surpresa, antes tende a nos entediar como continuidade rotineira de um processo com o qual já nos acostumamos e que, na medida mesma em que se define pela apresentação do novo, nada de novo tem mais a nos oferecer” (SILVA, 2008, p. 155). O progresso migrou do âmbito da expectativa e da promessa para a esfera do hábito, de maneira que “se fortalece a certeza de que tudo muda para continuar o mesmo. Assim, entendemos o progresso como uma *força* sempre

presente em nossas vidas, mas cujo *sentido* já nos é difícil decifrar” (SILVA, 2008, p. 155).

O paradoxo da velocidade das mutações em um mundo no qual as pessoas, de modo geral, sentem-se incapazes de mudar ou serem afetadas pela novidade torna-se um problema no campo da educação, uma vez que a relação entre as gerações, nesse contexto, perde a referência no passado e no futuro. Se, em um regime presentista, é fortalecida a certeza de que o mundo muda para continuar o mesmo, as crianças já não são vistas necessariamente como promessa, mas como aquilo que são em seu estado presente. Isso significa que, diante desse quadro, a representação de uma infância concentrada em si aparece como decorrência de uma sociedade caracterizada por um presente maciço e hipertrofiado.

Ora, se o espaço das experiências já não é mais referência e se o horizonte de expectativas é alcançado, cada vez mais depressa, por um presente que se estende continuamente em direção ao futuro, tornando efêmeros os momentos e as coisas, pensar a infância como um universo quase que autorrealizado e dotado de valor em si – uma *infância ensimesmada* – parece consoante com uma sociedade em que grande parte dos adultos percebe-se incapaz de projetar a si e de projetar outra realidade.

De fato, a negação do passado, para Lasch (1983), demonstra o desespero de uma sociedade que teme enfrentar o futuro ou que a ele esteja indiferente. Em sua análise sobre a sociedade norte-americana dos anos 60, o autor destaca o quanto a ameaça de destruição da espécie humana e do mundo – que se tornara uma possibilidade latente com a invenção da bomba atômica e com o agravamento das questões ecológicas – implicava uma apatia política generalizada, já que não fomentava mais a discussão entre as pessoas sobre como encontrar alternativas para evitar a catástrofe. Lasch (1983, p. 24) afirma que:

O holocausto nazista, a ameaça de aniquilamento nuclear, o esgotamento de recursos naturais, as predições bem fundamentadas de desastre ecológico preencheram a profecia poética, dando substância histórica concreta ao pesadelo, ou desejo de morte, que os artistas vanguardistas foram os primeiros a exprimir. A questão de saber se o mundo terminará em fogo ou em gelo, com um estrondo ou em lamúrias, deixou de interessar somente aos artistas. O desastre em suspenso tornou-se uma preocupação cotidiana, tão comum e familiar, que ninguém mais pensa em como o desastre pode ser afastado.

Em suas duras críticas à sociedade e à cultura norte-americanas – nas quais também podemos identificar, de modo mais geral, aspectos comuns às sociedades

ocidentais –, Lasch (1983) discute a instantaneidade do mundo contemporâneo e a aparente negação do passado e do futuro, dado que os esforços e preocupação dos sujeitos de nossos tempos têm se concentrado no presente, nos desejos e necessidades imediatas. Segundo ele, a sociedade moderna não tem futuro e, por essa razão, dedica seus pensamentos apenas ao que lhe possa oferecer pronta satisfação. A ausência de futuro de que ele fala diz respeito ao enfraquecimento das expectativas e das esperanças na transformação política e social do mundo. Assim, como “‘a sociedade’ não tem futuro, faz sentido vivermos somente para o momento, fixarmos nossos olhos em nossos próprios ‘desempenhos particulares’, tornarmo-nos peritos em nossa própria decadência, cultivarmos uma ‘auto-atenção transcendental’ (LASCH, 1983, p. 26).

Diante de um regime de historicidade presentista, em que até o horizonte de expectativas é eclipsado por um presente inflado, a atenção e ênfase da sociedade recaem sobre o indivíduo. Um indivíduo atomizado, que não se insere em uma comunidade porque não tem experiências compartilhadas que possam congregá-lo aos demais sujeitos em torno de algo que lhes seja comum. Face ao declínio da experiência e das esperanças, resta um indivíduo autocentrado, preocupado consigo e com seus desejos, ávido por inovações e temeroso pelo futuro.

Embora a modernidade tenha se caracterizado, até meados do século passado, pela ampla abertura do horizonte de expectativas, a crença num progresso ilimitado não lançou os sujeitos, do plano metafísico da religião, de volta para o mundo humano. De acordo com Arendt (2010a, p. 316), “a evidência histórica mostra que os homens modernos não foram arremessados de volta a este mundo, mas para dentro de si mesmos”. O processo de individualização⁵⁴, característico da modernidade, recebe outros contornos na contemporaneidade. Se o indivíduo, num primeiro momento, foi produzido no interior de uma concepção que negou a contingência inicial do nascimento como fado para alçá-lo ao posto de *artifex fortunae suae*, o que atesta um suposto processo de hiperindividualização, na atualidade, não é a expansão da vida privada desse indivíduo ou seu isolamento do mundo. Muito menos a ampliação de sua capacidade de fazer sua própria sorte e futuro.

⁵⁴ Embora façamos referência aos escritos de Hannah Arendt nesta parte de nossa argumentação, é imprescindível destacar que a autora não trata especificamente de um processo de individualização. Arendt, em *A condição humana*, descreve um duplo processo de alienação dos homens: a alienação da Terra, proveniente da descoberta do ponto de vista arquimediano e da consequente formulação de leis universais válidas para além dos limites do planeta; e a alienação do mundo, proveniente dos processos de expropriação, do advento da esfera social e emergência de uma sociedade de consumidores, bem como da ascensão da vida como bem supremo e perda do senso comum.

Esse fenômeno no qual o indivíduo moderno volta-se, progressivamente, para si mesmo não deve ser pensado apenas da perspectiva da falência do homem público, isto é, do cidadão que se compromete com os assuntos da cidade e com a política. Não nos tornamos cada vez mais autocentrados e comprometidos com a satisfação de nossas necessidades imediatas apenas porque nos isolamos em nossas vidas privadas. O quadro atual é mais complexo, pois, em nossas sociedades, a possibilidade de privacidade genuína diminuiu: nossas vidas pessoais e nossos desejos estão expostos como nunca antes. O ponto em questão é que, uma vez enclausurados num presente sem fim e entediados pela rotina das mutações – a qual, ao mesmo tempo, nos dá a impressão de mesmice e de instabilidade –, restaria aos sujeitos modernos apenas a preocupação consigo mesmos e com sua intimidade.

Tendo isso em vista, Lasch (1983, p. 31) define o indivíduo contemporâneo como narcisista, pois, segundo ele, o narcisista vê o mundo como espelho, “ao passo que o individualista áspero o via como um deserto vazio, a ser modelado segundo seus próprios desígnios”. Esse modo de ver o mundo associado à desesperança com o futuro e à preocupação apenas com as necessidades imediatas implica um problema para a educação – entendida como transmissão intergeracional de experiências simbólicas com vistas à formação dos sujeitos. Se os mais velhos pouco têm a dizer acerca das experiências acumuladas e das expectativas sobre o mundo, às crianças sobrarão apenas suas vivências pessoais, seus próprios conflitos e seus desejos. É nesse sentido que Lasch (1983, pp. 76-77) afirma que:

Uma sociedade que teme não ter futuro, muito provavelmente dará pouca atenção às necessidades da geração seguinte, e o sempre presente sentido de descontinuidade histórica – o câncer de nossa sociedade – cai, com efeito particularmente devastador, sobre a família. A tentativa dos pais modernos de fazer com que os filhos se sintam amados e desejados, não disfarça uma frieza subjacente – o distanciamento dos que pouco têm a passar à geração seguinte e que, de qualquer modo, dão prioridade a seu próprio direito de auto-satisfação. A combinação de distanciamento emocional com as tentativas de convencer uma criança de sua posição de predileção na família, é uma boa prescrição para a estrutura de uma personalidade narcisista.

De fato, um comportamento narcisista por parte dos adultos implica a incapacidade dos mais velhos em identificar-se com a posteridade ou entender-se como parte do fluxo da história. A supervalorização da juventude, nesse sentido, aparece como expressão da tentativa de autossatisfação dos indivíduos modernos, os quais, embora

estejam presos a um presente sempiterno, se veem envelhecer e temem por isso. Temem porque, no curso das mutações constantes, o envelhecimento não assume *status* de experiência, mas de obsolescência. Portanto, por mais que vivam um tempo que se autoproduz, e que permanece presente justamente porque esse tempo está emancipado das experiências e das expectativas, os indivíduos narcisistas das sociedades contemporâneas sabem que, cada vez mais rapidamente, tornam-se supérfluos.

O que queremos dizer é que, pelo fato de a geração mais velha suspeitar do futuro e negar a possibilidade de permanência na posteridade pela transmissão das experiências, “ela não cede, dignamente, lugar aos jovens” (LASCH, 1983, p. 258), mas agarra-se à ilusão da juventude e ao consumo da novidade. Acabam por abandonar os mais novos aos seus próprios recursos e imaturidade, ao passo que prestam culto à representação que fazem dessas novas gerações – representação essa na qual veem refletida a imagem que gostariam de manter de si, mas que não podem, porque são passageiros e envelhecem.

O temor irracional da velhice e da morte, de acordo com Lasch (1983, p. 254), “está intimamente associado à emergência da personalidade narcisista como tipo dominante de estrutura da personalidade na sociedade contemporânea”. Numa perspectiva semelhante, Hartog (2013, p. 148) destaca que:

O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato. Os sinais dessa atitude não faltaram. Assim, **a morte tem sido cada vez mais escamoteada**. [...] Os mortos não têm mais seu lugar, e mesmo, lugar nenhum. Como historiador, Philippe Ariès soubera chamar nossa atenção sobre esse mesmo fenômeno: ‘**Tudo se passa na cidade como se ninguém mais morresse**’. A recusa do envelhecimento [...] seria outro indício disso, que a valorização crescente da *juventude* enquanto tal acompanha as sociedades ocidentais que já começavam a envelhecer (Grifos nossos).

A escamoteação da morte e da velhice numa sociedade presentista e narcisista demonstra, por fim, a incapacidade atual dos mais velhos em reconciliar-se com sua própria substituição: com o fato de que o mundo transcende a ida e vinda das gerações e que, para se constituir como um lugar estável e como um lar que acolhe os recém-chegados, necessita de sujeitos que creiam que ainda podem transmitir algo aos mais novos e que podem fazer prognósticos e ser agentes de mudança (ARENDT, 2003, 2010). No entanto, “quando o elo ‘geracional’ começa a desgastar-se” (LASCH, 1983, p. 255),

a própria confiança de que haja posterioridade, para além do imediato e do presente, é posta em suspenso.

Dessa forma, a imagem de uma infância autocentrada se torna um problema quando pensada sob uma perspectiva unicamente presentista, divorciada do espaço da experiência e do horizonte de expectativas. Afinal, embora seja profícuo se ter um olhar sensível para a infância e suas especificidades, do ponto de vista educativo não há como suprimir o fato de que essa idade da vida é passageira e que, mesmo em um mundo marcado pelas discontinuidades, as novas gerações nos ligam ao passado e ao futuro.

3. A INFÂNCIA, A CRIANÇA, O INFANTIL: DESCRIÇÃO E CONCEITUAÇÃO

E recomeço a me perguntar o que poderia ser esse estado desconhecido, que não apresentava nenhuma prova lógica, e sim a evidência de sua felicidade, de sua realidade, ante a qual as outras se desvaneciam. Quero tentar fazê-lo reaparecer. Pelo pensamento, retrocedo ao instante em que tomei a primeira colherada de chá, e encontro a mesma situação, sem qualquer luz nova. Peço a meu espírito mais um esforço, que me traga ainda uma vez a sensação que escapa. E, para que nada quebre o impulso com que ele vai procurar recuperá-la, afasto todos os obstáculos, toda ideia estranha, protejo meus ouvidos e minha atenção contra os rumores da sala ao lado. Porém, sentindo que o espírito se cansa sem proveito, forço-o, ao contrário, a aceitar a distração que lhe recusava, a pensar em outra coisa, a se refazer antes de uma tentativa suprema. Depois, pela segunda vez, faço o vácuo diante dele, e coloco-o de novo em face do sabor ainda recente daquele primeiro gole, e sinto palpitar em mim algo que se desloca, desejaria elevar-se, algo que teria se soltado a uma grande profundidade; não sei o que é, mas aquilo sobe devagar; experimento a resistência e ouço o rumor das distâncias atravessadas. Certamente, o que palpita desse modo bem dentro de mim, deve ser a imagem, a lembrança visual, que, ligada a esse sabor, tenta segui-lo até mim.

Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*.

No célebre episódio das *madeleines*, presente no romance *Em busca do tempo perdido*⁵⁵, o narrador-personagem se vê surpreendido pela memória de uma experiência de infância que se presentifica no momento em que ele toma o chá no qual acabara de molhar uma *madeleine*, tal como fazia quando criança. A sensação que aquele ato lhe desperta o coloca em estado de excitação e inquietude, desencadeando em seu espírito o

⁵⁵ PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido** (volume 1): No caminho de Swann. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

desejo de perscrutar o seu passado na busca por um tempo que se perdeu, mas para o qual ele precisa encontrar um sentido.

Um tempo perdido para o qual se busca um sentido: esse parece ser um dos elos da corrente que liga as gerações mais velhas com as gerações mais novas. A infância é no imaginário adulto esse tempo perdido, nem sempre nostálgico, mas para o qual faz-se necessária a busca de um sentido, um sentido que torne possível a reconciliação entre aquele que se foi e aqueles que hoje detêm a condição infantil. Não se trata, pois, de uma operação subjetiva, de um encontro consigo. Essa busca de sentido se dá como experiência, como interação de uma geração com a outra.

As representações da infância, embora não consistam exatamente nessa atribuição de sentido, são um primeiro estágio de interpretação e de tentativa de significação da infância e dos modos de ser criança. Elas constituem as imagens que os adultos traçam acerca do tempo e do espaço da infância.

Em vista disso, propomo-nos a analisar neste capítulo as descrições e conceituações sobre a infância, a criança e a condição infantil gestadas a partir das representações da *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada* no discurso pedagógico moderno e contemporâneo.

Nota preliminar

O exercício de análise que iniciaremos neste capítulo e que, seguindo o mesmo *modus operandi*, se dará nos capítulos subsequentes sob outros recortes interpretativos constitui uma investigação filosófica que visa examinar as representações da infância no discurso pedagógico moderno e contemporâneo de maneira multifacetada. Isso quer dizer que, embora partamos de três categorias muito gerais – *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada* – e de um conjunto de fontes bibliográficas de caráter exemplar e não amostral, nos debruçaremos sobre o estudo e conceituação das representações da infância a partir da leitura de diferentes dimensões que as constituem. Numa analogia com a geometria, podemos dizer que concebemos nossas categorias como poliedros e não como figuras planas.

Assim, é importante destacar que as categorias que estipulamos para pensar as imagens da infância no discurso da pedagogia são compostas por diferentes visões, dimensões e perspectivas que, ainda que distintas, possuem características elementares e coincidentes, as quais nos permitem operar com tal classificação. Portanto e a título de

exemplo, embora os livros *A criança*, de Maria Montessori, e *A educação do homem*, de Friedrich Froebel, não apresentem a mesma concepção de criança e de infância, ambos interpretam e representam tais elementos a partir de pressupostos e ideias que, do nosso ponto de vista, constituem a imagem da *infância singularizada*. Então, sem menosprezar a especificidade do conteúdo de cada uma das fontes pesquisadas, buscamos entender e conceber as representações por nós elencadas como imagens multifacetadas.

3.1. Apontamentos sobre algumas peculiaridades intrínsecas à infância de acordo com o discurso pedagógico moderno

Em sua relação de interdependência com a infância, a pedagogia, inevitavelmente, constitui representações da criança e do infantil que possuem, em certa medida, um caráter generalizante. Mesmo algumas vertentes do discurso mais recente – calcadas numa noção de infância como categoria geracional, histórica e socialmente construída – acabam se valendo de características mais gerais para descrever e conceituar a noção de infância, embora procurem considerar as condições reais às quais as crianças estão submetidas e as imagens sociais que lhes são projetadas e atribuídas.

E assim o é devido às características e ao próprio estatuto do discurso pedagógico. Como um discurso altamente prescritivo e que tem na infância o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada (NARODOWSKI, 2001, p. 21), a pedagogia cria representações da infância e da criança mesmo quando se dispõe a descrevê-las. Nesse sentido, como sujeito e objeto da produção pedagógica, a infância capturada por este discurso não se constitui apenas como uma descrição da situação real da criança-aluno ou da ideia de infância em determinado contexto sociocultural. A pedagogia, como já afirmamos, produz a infância ao definir os contornos da sua condução. Ela diz o que é a infância, o que é a criança, o que é o infantil, mas também como estes devem ser.

Dizer o que é a infância pressupõe enumerar, descrever e conceituar aquilo que é peculiar e específico desta categoria. Identificar tais especificidades implica, por sua vez, uma seleção de significados atribuídos à noção de infância e não apenas a detecção de características aparentemente factuais. Assim, por mais que algumas correntes do discurso pedagógico contemporâneo se comprometam com a consideração da condição e da realidade infantis – questões de caráter histórico, cultural, geográfico, socioeconômico, étnico, de gênero etc. –, não há como conceber uma noção de infância, do ponto de vista

da pedagogia, sem atribuir-lhe alguns aspectos generalizantes; isto é, sem denotar os elementos inerentes à natureza da infância. Por mais que hoje se fale em infância(s), a própria conceituação desta categoria pressupõe um conjunto de significados comuns que permita a sua designação.

Há que se ressaltar, porém, que, embora a pedagogia se constitua, desde sua aurora, como um discurso prescritivo e normativo acerca da educação e da condução das crianças, as especificidades da infância passam a ser mais focalizadas pela produção pedagógica no limiar de sua modernidade. Assim, é possível afirmar que:

No século XVIII, começa a se delinear uma relação da infância com a arte pedagógica em termos filosóficos, em que a consciência da particularidade infantil e o autêntico sentimento dos adultos em relação à criança passam a ser ainda mais valorizados. A infância passa a ser almejada pelos pedagogos, filósofos e moralistas, não mais como objeto pleno de governo, mas a ser explorada em suas virtualidades naturais e potencialidades humanas [...] (PAGNI, 2015, pp. 305-306).

Ora, são essas virtualidades naturais e potencialidades humanas identificadas na infância pelos pedagogos que nos ajudam a começar a entender o caleidoscópio das imagens da infância, categorizadas por nós em *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*. Em nossa análise do discurso pedagógico moderno foi possível identificar muitas e diferentes peculiaridades e propriedades específicas atribuídas à infância e à criança nas fontes pesquisadas. Sob variadas perspectivas, sejam elas de caráter mais metafísico ou pretensamente científico – baseado em interpretações sociológicas ou psicológicas –, a circunscrição das especificidades da infância e do mundo infantil se faz pela comparação com certas representações acerca dos adultos e do seu mundo, bem como pela concepção de uma natureza infantil.

A noção de natureza que evocamos aqui não é de conotação estritamente biológica, nem muito menos faz referência ao conceito rousseauiano. Embora o *Emílio* de Rousseau possa ser tomado como um novo paradigma transdiscursivo no campo da pedagogia, a ideia de natureza que utilizamos para designar os variados conjuntos de especificidades, virtualidades naturais e potencialidades humanas da infância que aparecem nas diferentes vertentes teóricas do discurso pedagógico moderno possui um significado mais amplo. Entendemos natureza no sentido do vocábulo grego *physis*. De acordo com Chauí (1998, p. 357), uma das acepções de *physis* – de que nos valem quando fazemos uso da palavra ‘natureza’ neste contexto – é “disposição espontânea e

natureza própria de um ser; características naturais e essenciais de um ser; aquilo que constitui a natureza de um ser”. *Physis* se opõe a *nomos*, ou seja, a essência ou natureza inerente a algo ou alguém é oposta àquilo que lhe é atribuído por costume, uso ou convenção. Dessa forma, quando afirmamos que a produção discursiva da pedagogia, ao conceber uma noção de infância, apoia-se, inelutavelmente, em características generalizantes que tecem certa natureza infantil, queremos dizer que os esforços de conceituação ou descrição das propriedades da infância no discurso pedagógico resvalam, de um modo ou de outro, em um conjunto de significados entendidos como inerentes à infância e ao ser criança. Portanto, ao destacar as virtualidades naturais e as potencialidades da infância, o pedagogo pode até considerar as particularidades do contexto histórico, cultural e social das crianças que lhe aparecem como sujeitos de sua produção teórica ou didática; no entanto, na formulação de um discurso sobre a educação, ele precisa pressupor a generalização de tais características para que possa operar com um conceito de infância.

Dito isso, passaremos agora a apresentar e discutir essas potencialidades e características que compõem, em cada uma das imagens de infância por nós elencadas, uma visão distinta sobre a natureza infantil. Começaremos debatendo algumas formulações que se aproximam da conceituação e descrição de certa essência imaterial inerente à infância e, em seguida, abordaremos características da natureza infantil que se manifestam nas ações das crianças. Salientamos, mais uma vez, que os exemplos extraídos das obras analisadas não são utilizados aqui como base para uma discussão acerca da rede conceitual e produção teórica de determinado autor, nem para a caracterização de uma vertente de pensamento. O que nos interessa é a apreensão das imagens da infância no discurso pedagógico moderno a partir de diferentes perspectivas e pontos observáveis, sob o recorte das três categorias que compomos para classificar as variadas representações coexistentes no campo discursivo da pedagogia.

A conceituação e a descrição da natureza infantil nas representações da *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*, de um modo geral, assumem duas abordagens distintas e aparentemente opostas: uma que entende a infância como um tempo e um estado de incompletude, no qual a criança possui estados mentais, afetivos e morais primitivos e incipientes em relação ao adulto; outra que compreende a infância como dotada de uma natureza complexa, com qualidades positivas diferentes das do adulto e que devem ser apreendidas em sua totalidade, como algo uno e singular, isto é,

que caracteriza um processo em curso de transformação e de aquisições constantes por parte da criança, mas que não representa uma falta em relação ao adulto.

Em meio à evidenciação dos elementos, potencialidades e especificidades que compõem a natureza infantil, podemos encontrar descrições de cunho mais abstrato e outras que destacam as características desta natureza que se concretizam nas ações e modos de ser da criança. Embora possuam um caráter generalizante, as primeiras são consideravelmente amplas e constituem postulados acerca da natureza da criança, os quais objetivam, antes de qualquer coisa, conotar a infância em sua positividade ou negatividade.

É o que podemos observar nas descrições de Durkheim (2012) acerca da natureza infantil – notadamente concernentes à representação da *infância-quarentena* –, nas quais o autor afirma categoricamente as limitações e o primitivismo dos estados mentais da criança. Mesmo salientando que “a ação educativa não se exerce sobre uma tábula rasa” (2012, p. 133), Durkheim concebe a natureza própria da criança como algo sensivelmente rudimentar e incompleta em relação à natureza do indivíduo adulto que irá compor o corpo social. Dotada de uma consciência formada “por estados fluidos, inconsistentes, que se substituem uns aos outros, que não duram o bastante a ponto de poder se consolidar, que não conseguem fazer frente às influências mais fortes que vêm de fora” (DURKHEIM, 2012, pp. 214-215), a infância é por ele caracterizada a partir da grande suscetibilidade da criança a tudo que lhe é externo. Assim, a imitação, tão característica do ser infantil, não pode ser tomada como uma manifestação instintiva, afinal, “a criança imita porque sua consciência ainda não possui afinidades eletivas bem definidas; portanto, ela assimila sem resistência todas as impressões um pouco mais fortes que lhe chegam de fora” (DURKHEIM, 2012, p. 215).

Uma natureza que implica “uma personalidade pobre, carente de substância” (DURKHEIM, 2012, p. 222). Eis uma abordagem que exemplifica, de forma frisante, o caráter elementar e a ideia de falta presentes na imagem da *infância-quarentena*. No entanto, numa dimensão diametralmente oposta, a natureza infantil é concebida como totalidade, como gênese do homem e do humano. Isso não significa que não seja reconhecida a necessidade do desenvolvimento de certas disposições, porém a ênfase não recai na ausência, mas na potência que a criança representa. Se em muitas acepções da representação da *infância-quarentena* a negatividade e a carência da infância são expressas por abstrações às vezes caricaturais, em algumas abordagens que assimilam a criança e o infantil aos contornos da *infância singularizada* a infância é concebida como

a essência do humano, como a chave da história e das realizações futuras da engenhosidade do homem, mas também como um mito, como um ente sagrado.

Podemos constatar essa ideia da infância como o germe do homem e da humanidade nas palavras de Froebel (2001, p. 41), nas quais o autor sugere que:

Tentemos ver o homem na criança; consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos na criança o germe de toda a atividade futura do homem. Assim deve ser. Para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança, reduzida à unidade, à totalidade das relações e dos aspectos da existência. Porém, a unidade não pode manifestar-se mais que se desdobrando em múltiplas singularidades, e essa pluralidade de manifestações se expressa por uma sucessão, por uma série. Por isso, o mundo e a vida se desenvolvem na criança e para a criança só em forma de particularidades, só em série.

A criança, portanto, já traria inscrita consigo a totalidade da vida humana. Nesse sentido, ela não seria potência e devir apenas da sua vida individual, mas também do próprio humano. De acordo com Montessori (s/d, p. 16), a criança guarda “em si própria um segredo vital que [pode] desvendar os mistérios da alma humana”, ela traz “dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais”. Isso quer dizer que, além de representar a totalidade da humanidade, a infância, nessa concepção, traria em si a chave de compreensão das questões existenciais e sociais do homem. É exatamente esta última propriedade que justificaria, para Montessori, a ampliação e aprimoramento da gama de estudos acerca da criança. A autora propõe que as ciências, de modo geral, se debrucem sobre a criança para promover “o estudo do homem desde as origens, procurando decifrar na alma da criança seu desenvolvimento através dos conflitos com o ambiente, bem como para desvendar o segredo dramático ou trágico das lutas através das quais a alma humana conservou-se contorcida e tenebrosa” (MONTESSORI, s/d, p. 18).

Numa abordagem menos preocupada com certa justificativa ou aspiração científica, Steiner (2005) compara as qualidades do homem às dos animais e enfatiza que o ser humano possui, em si, algo da majestade do leão, da crueldade do tigre, da paciência da ovelha e da indolência do burro. Entretanto, embora tais animais disponham dessas características em maior intensidade do que o homem, o ser humano as têm todas e em harmonia. Ele já as traz consigo. Portanto, “o ser humano é a confluência harmônica, ou, se quisermos expressar de maneira mais culta, é a síntese de todas essas diferentes qualidades anímicas que o animal possui” (STEINER, 2005, p. 44). Mesmo não

abandonando a ideia de formação e de atualização de determinadas disposições e potencialidades, parte-se da premissa de que o homem traz em si, desde o nascimento, a totalidade do seu ser e a insígnia do humano: tudo é uma questão de decodificação do segredo por parte do adulto ou de desabrochamento, de eclosão, de desenvolvimento e, principalmente, de um trabalho da criança sobre si mesma.

Uma outra dimensão da natureza infantil sob os contornos da *infância singularizada* aponta para um processo de mitificação da infância e da criança. Tornada um personagem mítico, a criança aparece como a figura central de um sistema de valores que positiva a infância como a qualidade suprema do humano (LAUWE, 1991, p. 4). Assim,

Organiza-se dessa ação em torno da infância a atribuição de todo um raio de qualidades idealizadas: a pureza, a inocência, a clarividência visionária, a santidade, a honestidade, a franqueza, a espontaneidade, a criatividade, a despreocupação feliz, e outros estigmas de uma essência particular. Porque a infância, nessa concepção, é uma *essência positiva*. O modelo representativo a coagula numa essência perfeita, eterna e admirável (DUPEYRON, 2010, p. 87, tradução nossa)⁵⁶.

Nessa representação, diferentemente da *infância-quarentena* – que destaca certa superioridade da condição adulta em detrimento da condição infantil –, a infância não apenas é valorizada, como assume um estatuto de positividade incontestável. Na verdade, não só é incontestável como também, em certas acepções, sagrada, divina, transcendente. Montessori (s/d, p. 36) expressa bem essa visão ao dizer que o sentimento que se deve ter diante do recém-nascido não é de compaixão, “mas de veneração pelo mistério da criação, pelo segredo de um infinito que se compõe dentro de limites que nos são perceptíveis”. Tal como ela, Steiner (2005, p. 11) afirma que o educador “deve estar perante a criança com uma reverência imensa, e saber: *aqui está um ser divino-espiritual que desceu à Terra*”.

Essa representação mitificada e idealizada de uma infância tida como essência humana positiva e dotada de sacralidade, transcendência, visionarismo e pureza aparece com muita clareza no conceito montessoriano de encarnação. Segundo a autora,

⁵⁶ « S’organise de ce fait autour de l’enfance l’attribution de tout un faisceau de qualités idéalisées: la pureté, l’innocence, la clairvoyance visionnaire, la sainteté, l’honnêteté, la franchise, la spontanéité, la créativité, l’insouciance heureuse, et autres stigmates d’une essence particulière. Car l’enfance, dans cette conception, est une *essence positive*. Le modèle représentatif la fige en une essence parfaite, éternelle et admirable ».

A palavra encarnação evoca a figura do recém-nascido considerando-a como um espírito que se encerrou na carne para vir viver no mundo. Tal conceito é contemplado no cristianismo entre os mistérios mais veneráveis da religião, no qual o próprio espírito divino se encarna: “*et incarnatus est de Spiritu Sancto: et homo factus est*”. A ciência, pelo contrário, considera o novo ser como vindo do nada: então, ele é carne, não uma encarnação. É apenas um desenvolvimento de tecidos e órgãos que constituem um todo vivo. Também isso é um mistério: como aquele corpo complexo e vivo surgiu do nada? (MONTESSORI, s/d, p. 42).

A encarnação diz respeito ao mistério da corporificação das propriedades humanas por meio de um espírito, de um fôlego de vida e de movimento, vindo do nada, que anima os membros e órgãos de articulação da palavra – inertes no estágio de recém-nascido –, fazendo a criança passar de um estado de dependência total para uma nova condição de locomoção e fala. A palavra encarnação, em Montessori (s/d, p. 43), refere-se a fatos psíquicos e fisiológicos do crescimento que denotam “o processo misterioso de uma energia que animará o corpo inerte do recém-nascido e dará à carne de seus membros, aos órgãos de articulação da palavra, o poder de agir segundo a vontade – e assim se encarnará o homem”. É por intermédio de um trabalho custoso sobre si mesma que a criança passa, misteriosamente, a encarnar o homem, deixando seu estado de total dependência e aparente invalidez, como denomina a autora, para dar lugar a um ser ativo, falante e dotado de vontade. A criança gera o homem. E esse processo é tido como misterioso porque, na concepção montessoriana, se dá de dentro para fora, aparentemente vindo do nada, quando visto da dimensão do adulto.

Eis aí, nessa face da imagem da *infância singularizada*, uma característica mítica da natureza infantil muito peculiar, pois conduz “à construção de uma essência que se apresenta, principalmente, como o substrato de entidades desmaterializadas, literalmente ausentes do mundo. É a *criança-vazia*, a criança que toca o nada [...]”⁵⁷ (DUPEYRON, 2010, p. 127, tradução nossa). Em virtude dessa suposta propriedade, a criança não seria alguém adaptado nem adaptável ao mundo tal como ele é. Sua capacidade de evadir-se, de situar-se acima de um estado atual não desejado e constantemente repellido pelos mais velhos a torna, de acordo com esse tipo de representação, “o porta-voz de uma recusa da realidade adulta, embora seja também apresentada como o coração da realidade humana, da vida: *a infância é o que alimenta a vida*”⁵⁸ (DUPEYRON, 2010, p. 127, tradução

⁵⁷ «[...] à la construction d’une essence qui se présente principalement comme le substrat d’entités dématérialisées, littéralement absentes du monde. C’est l’enfant-vide, l’enfant qui touche au néant [...]».

⁵⁸ «[...] le porte-parole d’un refus de la réalité adulte, bien qu’il soit aussi présenté comme le cœur de la réalité humaine, de la vie: *l’enfance est ce qui nourrit la vie* [...]».

nossa). Esse aspecto será mais bem explorado adiante, quando discutirmos as diferenças entre mundo infantil e mundo adulto apresentados na representação da *infância singularizada*. Sem prejuízo, por ora é válido destacar essa simbolização desrealizada – no sentido de algo que está para além da realidade – e essencializada da criança, como bem aponta Lauwe (1991, p. 4) ao descrever também o processo de mitificação da infância. Para a autora, assim como para Dupeyron (2010), essa noção de criança idealizada transporta a infância para um outro mundo, ou melhor, a constitui como um outro lugar, um mundo superior e mais valioso do que a realidade adulta.

Numa perspectiva fundamentalmente distinta das duas que foram descritas até aqui, a conceituação da natureza da infância e da criança, sob os contornos da *infância ensimesmada*, confronta aspectos e interpretações caras às representações da *infância-quarentena* e da *infância singularizada*. Se por um lado essa abordagem rejeita a compreensão da infância como falta, selvageria e primitivismo ou como estágio que deve ser rapidamente superado, por outro lado também critica uma visão idealizada e abstrata da infância, na qual não são considerados os fatores histórico-culturais e sociais que a impactam diretamente. Entretanto, a observação desses fatores e o reconhecimento da diversidade de formas da infância – a qual, entendida como fenômeno social e categoria geracional, se manifesta como infâncias distintas e não apenas como um estado universal e invariável – não impede que, nessa abordagem, haja uma ideia mais generalizada sobre as peculiaridades da infância. Ou seja, ainda que plural, haveria aqui também uma certa natureza que caracterizaria e permitiria demarcar o que há de comum entre as diferentes manifestações da infância. Ao tentar definir essa natureza, Muniz (2011, p. 248) diz que:

Estamos considerando natural uma ideia que busque o que é próprio da infância e que a caracterize como tal. Nem tão próxima do biológico ou inato, mas, sim, de uma ideia de natural como aquilo que possa ser específico da infância, ou seja, sua linguagem, seu modo de pensamento, suas limitações, seu comportamento – o que distingue a infância dos outros tempos do homem, sem que seja necessário considerá-la um tempo à parte, anterior ao convívio e à participação na sociedade. Os aspectos naturais e culturais que marcam a elaboração de um conceito de infância não devem ser redutíveis um ao outro. Ao procurarmos conjugar esses aspectos, estamos buscando alcançar uma compreensão mais completa do que seja a infância, seu significado e suas peculiaridades.

A natureza infantil seria, portanto, a conjunção entre aspectos biológicos ligados ao desenvolvimento da criança e aspectos socioculturais que caracterizam a infância em sua peculiaridade. Na tensão entre diferença e igualdade que marca a representação da

infância ensimesmada, o que há de específico e genuíno na infância não pode ser delineado por uma dimensão mítica e transcendental – já que a criança é entendida como um cidadão dotado de direitos tal como o adulto e, com isso, ela é concebida como um sujeito social que influencia o contexto histórico-cultural e a coletividade na qual está inserida. Entretanto, não se pode negar também as dessemelhanças que marcam a condição de adulto e a condição de criança – o que envolve as implicações do fato de a criança constituir-se como um ser em desenvolvimento.

Assim, diferentemente da *infância singularizada* em que o fosso entre infância e adultez se estabelece por uma ascensão mítica ou, no mínimo, por uma idealização da criança que a coloca como o símbolo de uma humanidade a ser atingida pelo homem, aqui os contornos que estabelecem a fronteira entre adultos e crianças são as linguagens e culturas infantis, as quais, ainda que estabelecidas em meio ao mundo adulto, são fundamentalmente específicas e incontestavelmente valorosas. Nesse sentido, a infância não é nem um estágio que deve ser suplantado mediante a inserção das crianças numa tradição histórico-cultural e no mundo adulto – como é na representação da *infância-quarentena* –, nem um estado ou um tempo da vida que se constitui como a essência verdadeira e imanente da humanidade ou como o arquétipo do futuro homem a ser atingido – como na representação da *infância singularizada*. A infância é, nessa perspectiva, uma situação atual de desigualdade e invisibilidade, mas para a qual deve ser requerido o seu estatuto de igualdade, bem como devem ser reconhecidas as diferentes culturas que ela produz. A infância constituiria, então, um universo próprio de significação do mundo e da sociedade, completamente diferente do universo cultural do adulto. Mesmo submetidas a uma sociedade de massas, tal como os adultos, as crianças possuiriam um olhar interpretativo e diferentes linguagens por meio dos quais elas conceberiam o mundo ao seu redor. Portanto, a infância e a criança não estariam como pontos de referência em relação ao adulto: nem como ponto de origem do qual parte o vetor em direção ao mundo adulto, nem, ao contrário, como ponto de chegada do vetor que se origina na decadência e corrupção da realidade humana. A natureza da infância é pensada a partir de um pressuposto de especificidade radical⁵⁹: apesar de ser uma categoria geracional que se delineia em relação à categoria de adulto, a infância tem valor em si mesma e possui os seus próprios instrumentos culturais e cognitivos para pensar o

⁵⁹ Entende-se aqui o termo “radical” não no sentido de algo ousado, drástico ou enérgico. O significado atribuído a este adjetivo no contexto de nossa discussão é de algo referente à raiz, à base, portanto algo básico, fundamental, inerente, substancial.

mundo e interferir no contexto social, não tendo justificada a sua relevância unicamente em contraposição com o mundo adulto.

É sob esse pressuposto de especificidade radical que a ideia de culturas infantis se torna possível. Afinal, as produções infantis são entendidas como manifestações culturais diferentes das dos adultos e, para além dessa clivagem inicial, são concebidas em sua pluralidade. Isso é assim, pois, de acordo com Sarmento (2007, pp. 22-23), as crianças:

Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando-se assim uma situação de “reprodução interpretativa”.

Embora não sejam totalmente independentes das culturas adultas – já que as crianças estão inseridas na mesma sociedade que os mais velhos e dela sofrem influências –, as culturas infantis são específicas porque são resultado de uma reprodução interpretativa⁶⁰, na qual as crianças recebem e reproduzem a cultura da sociedade, mas também a apropriam e a reinterpretam por meio de suas linguagens e códigos próprios. Assim, a especificidade da infância, portanto a sua natureza, assenta-se ainda nos princípios geradores das culturas infantis, a saber: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO *apud* BARBOSA, 2007, p. 1067). Em linhas gerais e de modo muito sucinto, pode-se dizer que, de acordo com essa perspectiva, nos jogos e brincadeiras é que as crianças interagem com seus pares e reinterpretam, reinventam, reproduzem e simbolizam situações e atividades cotidianas constituintes do mundo que as rodeia, de forma a também modificar e cristalizar modos de interagir e brincar, os quais são compartilhados com outras crianças num tempo recursivo. A imaginação do real por meio do *faz de conta* seria, em meio a esse contexto lúdico e interativo, um dos principais elementos interpretativos de que as crianças dispõem para se apropriar da cultura e assim imprimir-lhe marcas próprias.

Com isso, a natureza da infância residiria, para além das questões voltadas para o seu desenvolvimento físico e psicológico, na ideia de que as crianças são geradoras de culturas próprias e fundamentalmente distintas das culturas adultas. Há o reconhecimento da igualdade da criança em relação ao adulto, como portadora de direitos e de cidadania,

⁶⁰ Conceito desenvolvido por William Corsaro, renomado sociólogo da infância, amplamente difundido entre os pedagogos atuais.

mas o que caracteriza aquilo que lhe é próprio e inerente são as linguagens e elementos pelos quais ela significa o mundo e atua, como sujeito social, na interpretação, apropriação e reinvenção da cultura de sua sociedade. As crianças têm cem linguagens, como diria Loris Malaguzzi. Elas são, portanto, “*designers* de linguagens” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 42). E a infância, como categoria geracional que se relaciona com a cultura e os valores do mundo adulto e com a realidade social, seria, nessa representação, uma condição de potência geradora de culturas e de linguagens específicas. Segundo Sarmiento (2003, pp. 11-12):

Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças. [...] As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogénea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança.

Ora, há que se fazer uma ressalva importante em relação às ideias acima citadas. Sabemos que muitos desses estudos que se apoiam na e defendem a noção de culturas infantis se circunscrevem no campo da sociologia da infância e que, como tais, estão sob os critérios avaliativos desta área específica, mas, sobretudo, do campo das ciências sociais. Com vistas a propor uma revisão crítica do conceito de “socialização”, o discurso sociológico sobre a infância tem se proposto a pensar as crianças como atores sociais ativos no processo de socialização e “não como destinatários passivos da socialização adulta” (SARMENTO, 2008, p. 20). Essa atitude tem por objetivo estabelecer uma ruptura com os limites clássicos da sociologia que, de acordo com Sarmiento (2008), analisava a criança apenas sob as categorias de aluno ou de delinquente. Assim, “a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: *as crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008,

p. 22)⁶¹. Essa descrição muito geral e sucinta de um campo importante para a inovação dos estudos sobre a infância e que está em franco processo de ascensão é necessária para que pontuemos aqui nossa opção por incluir alguns desses escritos às nossas fontes. Como vários autores dessa vertente – Régine Sirota, Gilles Brougère, William Corsaro e o próprio Manuel Sarmiento, para citar alguns – resvalam, inevitavelmente, em temáticas referentes à educação ao abordarem as culturas da infância, muitos de seus conceitos passaram a compor o vocabulário dos pedagogos e foram incorporados ao discurso pedagógico. Uma vez pensados sob a gramática do discurso pedagógico, tais conceitos são ressignificados pelo contexto da reflexão sobre a relação entre adultos e crianças na escola, sobre os modos de educar e de conduzir a infância. Portanto, é sob essa óptica específica e particular que trataremos a representação da infância produzida ou influenciada por este campo, deixando em suspensão as diferentes abordagens e correntes que o compõem. Logo, o valor sociológico desses estudos não compõe nossa pauta.

Dito isso, podemos retomar nossa análise acerca das noções de natureza infantil que atravessam as representações da *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*. Vimos que elas se distinguem consideravelmente entre si, tendo enfoques diferentes sobre o que caracterizaria as especificidades da infância, aquilo que lhe é inerente e próprio. É válido destacar, porém, que a descrição e a interpretação das peculiaridades da infância e da criança se dão, por vezes, na contraposição com uma suposta natureza adulta ou, no mínimo, com uma certa leitura acerca do mundo adulto. A magnitude ou a degenerescência da infância ou da adultez, a depender da perspectiva adotada, são muitas vezes colocadas lado a lado: valora-se o mundo infantil e o mundo adulto por meio de dicotomias e de aproximações comparativas.

Em seus escritos sobre a educação moral, Durkheim (2012) exprime bem esse recurso comparativo. Ao defender a necessidade da disciplina moral para a formação do caráter dos indivíduos, o autor apresenta uma imagem de adulto ideal que serve como parâmetro para descrição da natureza primitiva, volúvel e falível da criança. Segundo ele,

⁶¹ Já dissemos que as fontes selecionadas para a análise das representações da infância nos interessam como exemplos do que é produzido pelo discurso pedagógico moderno e não pela rede conceitual de um autor específico. É por isso que dois textos de Manuel Jacinto Sarmiento (2003, 2007) compõem nosso corpus analítico, e o texto citado acima (SARMENTO, 2008) para referenciar uma definição do campo da Sociologia da Infância não faz parte das fontes. Não é o pensamento ou os conceitos de Sarmiento que importam neste trabalho, mas sim os seus escritos que nos parecem representativos de uma certa forma de conceber a infância no âmbito do discurso pedagógico moderno. De propósitos diferentes, os textos de 2003 e 2007 propõem discussões pedagógicas e educacionais, para além do olhar sociológico sobre a infância. O texto de 2008, por outro lado, consiste numa espécie de inventário ou estado da arte do campo da Sociologia da Infância, por isso, não nos interessa como fonte de pesquisa das representações da infância no discurso pedagógico moderno.

[...] aquilo que há de mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles. Um ser com personalidade é um ser capaz de imprimir sua própria marca em tudo o que faz, uma marca que lhe é peculiar, que é constante, pela qual ele é reconhecido e se distingue de todos os demais. Ora, enquanto as tendências, os instintos e os desejos reinam sem contrapeso, enquanto nossa conduta depende da intensidade desses impulsos, permanecemos jogados ao vento, lançados bruscamente de um lado para outro, como ocorre com as crianças ou como os primitivos, a vontade permanece em conflito com ela mesma, constantemente dispersa pelo sopro de cada capricho e, assim, somos impedidos de nos constituir com a coerência necessária e de trilhar com perseverança o que seria uma condição primordial para a formação da personalidade. É precisamente essa maestria de si que é forjada pela disciplina moral. É ela que nos ensina a agir sem nos curvar à dominação dos impulsos interiores, deixando nossa atividade interior seguir seu próprio curso (DURKHEIM, 2012, pp. 59-60).

A criança teria por natureza, então, guiar-se pelos seus instintos, lançar-se a seus caprichos e desejos sem controle, sem razão. Ela não conseguiria ainda se submeter ao constrangimento da disciplina moral e das regras sociais, pois lhe falta caráter e maestria de si. A infância, na perspectiva da *infância-quarentena*, é terreno da falta, das lacunas que serão sanadas pela educação, pela formação que dará lugar ao adulto. Ela é uma “enfermidade passageira”, uma “animalidade residual da qual o indivíduo deve se livrar” (DUPEYRON, 2010, p. 54, tradução nossa). Dessa forma, uma série de oposições se delineia “sobre esse modelo da *privação*: a infância é falta, uma privação de certas capacidades. Outra maneira de apresentar esta oposição: o adulto é sério, austero, capaz de pesar suas decisões, enquanto a infância é a leviandade, a labilidade, a evanescência”⁶² (DUPEYRON, 2010, p. 54, tradução nossa).

Se nessa concepção o potencial de perfectibilidade humana está no adulto, na representação da *infância singularizada* a perspectiva é oposta. Numa inversão dos polos dicotômicos, a criança aparece aqui como a geradora do homem, como o germe do progresso humano. Na comparação entre infância e adultez, Montessori afirma que o adulto aperfeiçoa o ambiente por meio de seu trabalho e competência técnica. Já a criança, de acordo com a autora, aperfeiçoa a própria criatura humana, mediante o trabalho silencioso e misterioso que ela exerce sobre si com vistas à encarnação do homem. Assim,

⁶² «[...] une *infirmi passagre* ou d’une *animalit rsiduelle* dont l’individu doit se dlivrer. Toute une srie d’oppositions se dessine sur ce modle de la *privation* : l’enfance est un manque, une privation de certaines capacits. Autre faon de prsenter cette opposition : l’adulte est srieux, grave, capable de peser ses dcisions, alors que l’enfance, c’est la *lgret*, la volatilit, la labilit, l’vanescence ».

“a perfeição do homem adulto depende da criança. Nós, adultos, *dependemos* dela. No campo de sua atividade, somos seus filhos e dependentes, da mesma forma que ela é nosso filho e dependente no mundo do nosso trabalho” (MONTESORI, s/d, p. 229).

Manifestando uma visão romântica e idealizada da infância, na qual esse estágio da vida aparece como o paraíso perdido dos adultos, Freinet (2004, pp. 43-44) descreve e compara o modo de ser da criança e o modo de ser do adulto, desvelando certa natureza inerente a cada um. O autor indaga-se:

Quando será, então, que os adultos deixarão as crianças caminharem a passo de criança? Quando será que verão com olhos de crianças as crianças viverem? Nós somos os rios domados na planície; as crianças são as torrentes ainda impetuosas que não correm nem segundo os mesmos ritmos, nem com o mesmo impulso. Nós somos os animais cansados para quem o próximo instante já está inscrito no presente e que, no seu passo uniforme e ordenado, encaminham-se para o curral ou para o bebedouro; as crianças são os cabritos cabriolando pelos caminhos, e os potros impacientes por avaliar a agilidade das pernas delicadas, e para os quais a sabedoria é saltitar, cabriolar e pular. Nós ficamos, por um tempo longo demais, em conversas intermináveis, remoendo os problemas do passado, que nem sempre são os do dia seguinte; as crianças vão com a vida que caminha, e nós somos tentados a retê-las, incessantemente, pois a corrida delas nos exaure e o seu dinamismo nos atordoa e cansa.

Ora, relativamente comum como recurso argumentativo presente no discurso pedagógico que apresenta as representações de *infância-quarentena* e de *infância singularizada*, os pares dicotômicos que opõem e valoram a natureza e mundo infantil em relação à natureza e mundo adulto não aparecem nas fontes identificadas por nós como concernentes à imagem da *infância ensimesmada*. Isso não quer dizer, por certo, que não haja escritos pedagógicos que apresentem tal representação da infância e utilizem também esse tipo de polarização no desenvolvimento de sua argumentação, até mesmo porque selecionamos um número muito reduzido de exemplos dentre a produção pedagógica moderna e contemporânea. No entanto, esse dado nos chama a atenção justamente pelo fato de tratar-se de um recurso bastante frequente utilizado nas outras fontes.

Acreditamos, assim, que essa ausência se dê em virtude daquilo que mencionamos ao debatermos a noção de natureza infantil na perspectiva da *infância ensimesmada*: as especificidades e particularidades da infância e da criança não são pensadas tendo o adulto como referência. A infância vale em si e por si mesma. Conquanto seja compreendida como uma categoria geracional que se constitui a partir de outra categoria geracional e em conexão com variadas categorias sociais – gênero, etnia, classe social, dentre outras

–, a infância é vista como uma unidade de sentido, como um “estatuto ontológico social pleno” (SARMENTO, 2008, p. 20). Mesmo do ponto de vista da afirmação da igualdade de direitos, não faz muito sentido opor e valorar infância e adultez, pois, embora as crianças estejam, de acordo com essa perspectiva, em situação social de desigualdade com relação aos adultos, elas são entendidas e representadas como cidadãs dotadas dos mesmos direitos individuais e sociais (há quem defenda também a incorporação dos direitos políticos) daqueles que são maiores de idade.

Com efeito, se não há oposição entre uma natureza e outra ou uma tensão constante entre ambas, não há a justificação de uma suposta corrupção da natureza infantil em virtude da ação direta dos adultos. O que não significa que não haja influência dos diversos fatores sociais nas especificidades inerentes à infância, do ponto de vista da representação da *infância ensimesmada*. Muito pelo contrário. No entanto, ainda que se faça, por vezes, uma denúncia das condições reais das crianças e de como isso pode interferir no modo de ser criança e ter infância, não há aqui uma noção de “corrosão” da essência infantil.

É o que vemos, porém, em alguns escritos que se apoiam nas outras duas imagens da infância. Neles há uma preocupação em preservar certo espírito infantil ou prevenir a degeneração de uma essência genuína da criança. Vemos isso em Herbart (2014) ao interrogar-se sobre o que poderia deteriorar o espírito infantil. Para ele, “deteriora-o tudo o que se opõe ao desprezo natural do próprio eu”, afinal, “o homem natural sente o seu corpo – e é neste sentido precisamente que a criança despreocupada não deve sentir a sua existência para que a não tome como padrão de importância daquilo que é exterior a ela” (HERBART, 2014, p. 200). Ou seja, o que adulteraria o espírito infantil seria consentir com um estado de natureza inalterado, não submetido ao governo e à disciplina da criança, o que lhe tolheria uma percepção para além de si mesma e, portanto, a medida de seus atos a partir dos outros. Isso, para Herbart, destruiria um determinado olhar despreocupado em direção ao mundo específico da criança, que a permite olhar para os outros e olhar para si, naquilo que ela tem de particular.

Desse modo, a corrupção do espírito infantil, sob a representação da *infância-quarentena*, se daria pela reclusão da criança no estado natural em que ela veio ao mundo. Não constrangê-la ou não oferecer meios para que ela saía do seu estado primitivo acarretaria a adulteração do seu espírito genuíno, uma vez que ela não teria como humanizar-se tendo os outros como padrão e não apenas a si.

Numa leitura diferente desta e em consonância com a imagem da *infância singularizada*, Froebel (2001) reafirma o pressuposto rousseauiano de que o homem é naturalmente bom. Para ele, os defeitos – que seriam a fonte da maldade no homem – proviriam de uma perturbação, de uma falta de “equilíbrio consciente e racional entre o espírito e a matéria, entre a alma e o corpo” do homem (FROEBEL, 2001, p. 82). Nesse sentido, os defeitos e os vícios se arraigariam no homem a partir do descompasso, da ausência de harmonia entre o que ele é e o que nele muda. Daí o autor depreende que:

O menino é, às vezes, teimoso, travesso, preguiçoso, frouxo de alma e corpo, presunçoso, orgulhoso, brigão e dominante, amigo ruim, egoísta, pedante, desobediente, lento para o trabalho e para o jogo, talvez irreligioso... E se tratamos de inquirir a origem dessas e de outras muitas manifestações viciosas, que indubitavelmente nos oferece a vida do menino e do garoto, encontraremos sempre uma dupla causa. De um lado, veremos que tem sido inteiramente descuidado o desenvolvimento de importantes aspectos da natureza humana; e, por outro lado, observaremos que outros aspectos foram originariamente desenvolvidos em sentido falso e antinatural, ficando afogadas ou distorcidas as energias primitivas, as boas disposições, mercê de uma torpe e arbitrária intervenção no processo regular da evolução da personalidade (FROEBEL, 2001, p. 81).

Com efeito, se para Herbart (2014), com base na imagem de *infância-quarentena*, a corrupção do espírito infantil se dá pelo confinamento da criança num estado natural inalterado e não cerceado pelo governo do adulto sobre ela; para Froebel (2001), a origem da degeneração da natureza boa da criança está na distorção de suas energias primitivas decorrente de uma intervenção antinatural por parte do adulto. Aqui também os polos de positividade e negatividade são trocados, a depender da representação que se tem da infância.

Essa identificação e consequente interpretação dos elementos que constituem certa natureza da infância e da criança são importantes para se pensar a leitura que é feita, no discurso pedagógico moderno, da personalidade, das atividades e da maneira como a criança se insere e participa do mundo. Portanto, a partir dessa visão geral daquilo que seria inerente ao estágio infantil, segundo o viés das representações da infância por nós elencadas, passaremos para a análise das imagens construídas com base na interpretação de quem é a criança e do que ela faz, de como ela age e de como ela se comporta no mundo.

3.2. Manifestações da natureza infantil nos atos e características da criança: interpretações sobre quem é a criança e como ela age

Depósito da falta e estágio de imaturidade, incompletude, volubilidade, irrazoabilidade e dependência: eis um breve retrato da natureza infantil sob os limites da representação da *infância-quarentena*. A inferioridade da infância e de seu mundo em relação ao adulto não implica, necessariamente, que a criança seja considerada sempre, de acordo com essa perspectiva, um mau elemento ou um mal a ser extirpado. De maneira alguma. A infância é aqui, acima de tudo, um estágio de fraqueza e ignobilidade a ser superado. Não um mal supremo a ser brutalmente arrancado, mas um mal necessário que, em toda a incapacidade e falta deflagradas, oferece a maleabilidade necessária para a sua intervenção, governo e educação por parte dos mais velhos, com vistas à formação de um adulto autônomo e racional.

Embora não seja entendido como forçosamente mau, o ser no qual se manifesta tal natureza – a criança – apresenta, segundo tal representação da infância, comportamentos e atitudes indesejáveis os quais devem ser corrigidos. Para Durkheim (2012, p. 58), a criança é como um déspota que possui desejos irrefreáveis, mas que acumula fraquezas por não ser senhor de si. Esses desejos que a criança não sabe ainda dominar, bem como os defeitos e vícios que a caracterizam, se expressam com clareza em seu temperamento colérico, pois:

A frequência da cólera na criança e a intensidade com que se manifesta demonstram melhor do que qualquer outra observação a sua natural falta de moderação. Ademais, também nesse aspecto, a criança não faz mais do que reproduzir um traço bastante conhecido do espírito primitivo. Sabemos bem que é impossível conter a paixão dos selvagens, conhecemos sua incapacidade de se controlar, sua tendência natural a todo tipo de excesso (DURKHEIM, 2012, p. 137).

Um ser primitivo, colérico, desmedido e compulsivo em suas paixões, tal como os selvagens⁶³. Essa é uma das faces que delineiam a imagem da *infância-quarentena*, quando pensada a partir dos modos de ser e existir da criança que concretizam certa natureza infantil. De acordo com essa representação da infância, tal estado de privação e

⁶³ Como o que nos interessa aqui é a exemplaridade das descrições de Durkheim, as quais nos ajudam a tecer os contornos e faces diferentes da imagem da *infância-quarentena*, não discutiremos sua ideia controversa acerca de quem seriam e como agiriam os povos selvagens – que para ele são, notadamente, os povos não civilizados, isto é, os povos não europeus ocidentais, com exceção, talvez, aos estadunidenses.

menoridade deve ser superado e, para isso, a aquisição de um espírito de disciplina é imprescindível; pois apenas com a obtenção do autocontrole e da moderação dos desejos – decorrentes da submissão a uma forte disciplina moral – a criança pode ultrapassar os limites aviltantes da condição infantil e, enfim, tornar-se adulto. Enquanto criança, ela ainda:

[...] não percebe em absoluto que é preciso impor limites a seus próprios desejos; quando ela gosta de alguma coisa, ela a quer até se sentir saciada. Ela não consegue conter-se facilmente, tampouco aceita que alguém a contenha. Ela não se deixa frear sequer pela necessidade das leis naturais: ela não percebe a existência dessas leis. Ela não sabe distinguir o possível do impossível, não sabe que a própria realidade impõe limites intransponíveis aos desejos. Ela imagina que tudo deve ceder diante de sua vontade, e impacienta-se tanto com as resistências impostas pelas coisas como aquelas impostas pelos homens. Há uma emoção que manifesta de uma forma muito característica esse temperamento infantil. É a cólera (DURKHEIM, 2012, p. 136).

O temperamento irascível e colérico da criança é acompanhado também pela instabilidade e irregularidade de suas ações. Ela transita de um sentimento a outro, de uma impressão a outra de modo muito rápido: “a cólera surge e vai-se embora instantaneamente; as lágrimas sucedem às risadas, a simpatia sucede à ira, ou vice-versa, sem que haja causa objetiva para isso [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 134). Herbart (2014) observa, por exemplo, que as individualidades das crianças são bem marcantes, porém elas ainda não possuem caráter. É por isso que seria necessário, nessa perspectiva, submetê-las ao governo da disciplina moral de modo a permitir que elas desenvolvam a faculdade da vontade, em vez de permanecerem escravas de “impulsos de humor e de desejos” (HERBART, 2014, p. 55).

Numa abordagem que assume a representação da *infância-quarentena*, a necessidade de disciplina e de governo das crianças não seria apenas uma demanda pela inserção e pela incorporação delas no contexto social, mas também algo que as próprias crianças requerem para si. O adulto mostrar-se-ia, então, como a figura que lhes impõe uma força superior que as limita e as sustenta. Afinal, embora as crianças sejam caracterizadas como seres irregulares e volúveis, sua natureza as submeteria a uma necessidade de rotina e de contenção. Aparentemente contraditória, a criança é, nesse tipo de descrição, um ser que flutua com rapidez de um interesse a outro, de um sentimento a outro ou de uma curiosidade a outra, mas que, ao adquirir um hábito, o repete infinitas vezes, não raramente à exaustão. Disso Durkheim (2012, p. 139) conclui que “ao mesmo

tempo em que é um ser completamente instável, a criança é também uma verdadeira misoneísta”.

Se não bastasse a ambivalência de seu comportamento, a criança possui, na visão durkheimiana, um estado semelhante ao de um sujeito hipnotizado. Isso é assim porque, uma vez que não tem maestria de si nem dispõe de uma vontade desenvolvida, a criança é amplamente suscetível a tudo que está ao seu redor, principalmente às prescrições do adulto dadas de modo firme e imperativo. Ela agiria, portanto, tal como um hipnotizado diante de seu hipnotizador, pois, na relação com seus pais e professores, a criança encontrar-se-ia num estado de passividade devido à pobreza de representações em sua consciência e, reconhecendo a dependência moral que tem quanto a eles, ela assentiria em obedecer às ordens dos mais velhos sem oferecer-lhes resistência. Em virtude de sua pouca densidade mental, a criança é “suscetível ao contágio pelo exemplo, por isso é tão inclinada à limitação”; daí “quando ela vê um ato sendo realizado, a própria representação desse ato a induz a reproduzir um ato similar” (DURKHEIM, 2012, p. 143).

Além de a curiosidade infantil, de acordo com essa representação da infância, ser interpretada como um indício, ou melhor, como uma forma de manifestação da natureza instável da criança, a atividade constante e o desejo de movimento que ela apresenta são lidos como uma potência energética violenta e destruidora. Haveria na criança, portanto, certa atividade acumulada que está em tensão contínua. Essa atividade “não se consuma regularmente, em pequenas descargas constantes, em intervalos de tempo regulares; ela se manifesta de uma só vez, em uma explosão, e essas explosões são necessariamente violentas e destrutivas” (DURKHEIM, 2012, p. 220).

Ora, numa leitura rápida das descrições e da própria imagem de *infância-quarentena* pode-se correr o risco de depreender certa demonização da criança ou, no mínimo, uma depreciação patente de seu estatuto. É claro que há uma conotação negativa da infância e das ações da criança – no sentido de uma não positividade –; no entanto, não se pode afirmar que isso ateste um descrédito em suas potencialidades. Diferente de uma visão mais antiga que associava a infância ao pecado original, a *infância-quarentena* figurada pelo discurso da pedagogia moderna não é fonte de maldade e de perversão. A criança não é fundamentalmente má ou boa, ela é tida como um ser primitivo, selvagem, dependente, suscetível, vulnerável, passional, desprovido de vontade e de caráter. A fragilidade de sua condição é tida como fraqueza e incompletude e, nesse sentido, todos os esforços educativos são voltados para a suplantação desse estágio. Isso não significa que não haja alegrias ou nada de bom na infância. A questão central é que, dessa

perspectiva, ser adulto consiste num estágio superior ao da criança e, assim, a infância é tomada como período preparatório para a vida adulta. A infância aqui é pura transitoriedade.

Snyders (2001), que, de acordo com nosso ponto de vista, apresenta uma representação da infância situada no limiar entre a *infância-quarentena* e a *infância singularizada*, faz uma ponderação importante acerca dessa leitura da infância como transitoriedade, isto é, como ponto de origem de um vetor que se dirige à adultez. Embora consinta com uma noção de formação consistente na inserção das novas gerações numa cultura que as precede e ainda que reforce a legitimidade e responsabilidade dos adultos pelas crianças, o autor contesta uma perspectiva pedagógica que procura a justificação de sua ação formativa sobre as crianças “num ‘mais tarde’, que deixa vazio e frio o instante actual e até, gradualmente, toda a juventude” (SNYDERS, 2001, p. 80). Para ele, é importante que se pense a criança também no presente, sem que ela seja “apanhada, oprimida, pela imagem do adulto em que vai transformar-se. Não deve ser ‘forçada’, como numa estufa, para atingir a maturidade, quando ainda não conheceu realmente as fases sucessivas e não se beneficiou das riquezas que cada uma tinha [...]” (SNYDERS, 2001, p. 81).

Sabemos, pois, que na representação da *infância-quarentena* a infância é tida como um estágio de menoridade, de incompletude e de formação das faculdades morais – como o juízo e a vontade. Em vista disso, as atitudes da criança – o modo como ela é e se insere no mundo – são entendidas como sujeitas à correção, pois apenas assim é que seria possível transformar um ser inacabado e suscetível a muitos vícios em um adulto racional, consciente de si e de suas ações, letrado e comprometido com a vida social e política na qual está inserido. É claro que a concepção de homem que pauta a ideia de formação da criança é variável de acordo com cada vertente do discurso pedagógico e com a filosofia na qual ela se apoia. No entanto, há consenso no pressuposto de que a infância é um estágio de formação, o que é diferente de um estágio de desenvolvimento e maturação; pois, na primeira visão, parte-se da ideia de que o ser inacabado – a criança – deve ser submetido ao governo e à educação das gerações mais velhas para que venha a humanizar-se por completo e transformar-se em adulto. Já na segunda visão, crê-se que a criança traga inscritas em si diferentes virtualidades e potencialidades que serão desenvolvidas por meio de sua ação sobre si mesma e da interação com seus pares, com os adultos e com o meio. Embora não se despreze o fato de que a criança esteja em estado de crescimento biológico e cognitivo, a ênfase da representação da *infância-quarentena*

recai na ação do adulto sobre ela com vistas a propiciar a sua formação e humanização completa. Daí o porquê de um olhar mais negativo e do ímpeto pela correção de suas ações: a criança é um “não ainda”, mesmo que acumule em si um conjunto de potencialidades.

É fundamentalmente uma mudança de ênfase, que estabeleça outro pressuposto – o da criança naturalmente boa, dotada de virtualidades ímpares e de um olhar diferenciado e curioso para o mundo –, que se deve perceber na representação da *infância singularizada*. Como já advertimos, nossas categorias são bastante gerais, o que possibilita uma visão ampla das concepções de infância no discurso pedagógico moderno, mas que também pode eclipsar algumas nuances entre as diferentes facetas que compõem as imagens por nós delimitadas. Trata-se de um risco patente quando lidamos com classificações, porém necessário para se pensar um fenômeno sob o recorte de categorias analíticas. Destacamos isso para ressaltar que a mudança de ênfase que buscamos demonstrar – na qual a fragilidade da criança não é mais entendida como fraqueza e sim como pureza, tal como sua incompletude e necessidade de formação passam a ser tidas como potencialidades em desenvolvimento – apresenta-se como uma tendência do discurso pedagógico moderno que se manifesta em diferentes modos de leitura e interpretação dos pedagogos que concebem a criança na perspectiva da *infância singularizada*.

Assumindo a infância como um estágio valoroso em si mesmo e a condição de criança como mais virtuosa e potente do que a condição adulta, a representação da *infância singularizada* traz consigo uma ressignificação das ações da criança. Já não se trata de corrigi-la, mas de, primeiramente, compreender o sentido e a potência daquilo que ela faz. A curiosidade infantil não significa mais um estado de instabilidade, mas manifesta o senso investigativo da criança. O desejo de movimento não é mais interpretado como uma energia caótica e violenta que precisa ser conformada, mas sim como o modo sensorial pelo qual a criança experimenta seu corpo e age no mundo.

Froebel (2001), amplamente conhecido como um dos primeiros pedagogos da infância, nos apresenta um conjunto de descrições das atividades e comportamentos infantis que vão de encontro com as leituras que Durkheim (2012). Para ele, a atitude exploradora e investigativa da criança, embora possa resultar em pequenos danos materiais ou no estrago de elementos da natureza – como plantas, flores etc. –, constitui a maneira infantil de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. Numa descrição que ilustra bem sua posição sobre isso e que pode ser tomada como exemplar da interpretação

das ações infantis no contexto da *infância singularizada*, Froebel (2001, pp. 56-57) afirma que:

O menino interessa-se por tudo que entre no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido; nada é tão insignificante que não constitua para ele um verdadeiro descobrimento; porém, tudo deve ter vida neste pequeno mundo: nada deve estar morto ali, porque, do contrário, obscurecer-se-ia penosamente o limitado círculo de sua existência. Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas; gostaria de conhecer as suas propriedades e a essência íntima, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos; por isso, os quebra e destrói; por isso, também, os leva à boca e os morde; ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então, nós a repreendemos e a consideramos má e travessa. Porém, não é mais discreta em suas travessuras que nós com nossas repreensões? A criança quer conhecer o interior das coisas. Esse é um instituto que ela não se deu a si mesma, um instinto que, bem entendido e guiado, há de levá-la a conhecer a Deus em todas suas obras. Para isso, Deus mesmo lhe deu o entendimento, a razão e a linguagem. Como satisfazer esse instinto? Nós não a ajudamos; não sabemos fazê-lo. O menino busca, então, sua satisfação nas próprias coisas. Claro é que as coisas, uma vez destroçadas, permanecem em silêncio. Mas a pedrinha partida, a flor desfolhada, mostra em seu interior certa igualdade ou desigualdade entre suas partes, e não é isso já uma ampliação do conhecimento? Por acaso, nós, adultos, os adquirimos ou aumentamos de outro modo? A planta por dentro é oca? Ou está macia e cheia de seiva? O corte dela é redondo ou anguloso? É triangular ou quadrado? E a superfície do corte não se apresenta igual e desigual, lisa ou áspera, compacta ou porosa, ou irisada, ou filamentosa, ou irregular? Os pedaços cortados apresentam-se agudos ou arredondados em seus ângulos? Pulam com facilidade, ou melhor, cedem e se esmagam aos golpes? O menino se pergunta sobre tudo isso, pois está desejoso de conhecer a essência interior das coisas pela pluralidade de suas manifestações externas. Quer conhecer também as relações que pode estabelecer com os objetos e quer saber o fundamento do amor e do afeto que o fazem sentir o atrativo que exercem sobre ele.

A criança seria, portanto, uma investigadora nata. Assemelhando-se ao cientista, ela teria como objetivo de suas ações exploratórias o desejo de conhecer a natureza, suas propriedades e características. Ela seria guiada por suas inquietações e questionamentos sobre a organização e funcionamento do mundo e das coisas naturais. Ou seja, a criança traria consigo o germe do espírito científico. Contudo, a atitude do adulto, de modo geral, tenderia a um desprezo pelas pequenas descobertas infantis e a uma irritação latente por seus constantes questionamentos. Faltar-nos-iam, como adultos, paciência e sensibilidade para compreender as atitudes da criança diante do mundo e para experimentarmos o seu modo de olhar para aquilo que nos rodeia. À atividade da criança “chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos os olhos

para vê-la, nem ouvidos para percebê-la, nem, menos ainda, sentimento para sentir como o menino”. Daí sentencia o autor que nós, adultos, “estamos como mortos e nos parece, por isso, morta a vida do menino; não podemos explicá-la. Esse seria, portanto, seu desejo; por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam à vida infantil, porque nós estamos mudos [...]” (FROEBEL, 2001, p. 56).

Ora, se na representação da *infância-quarentena* o adulto se constitui como modelo e figura responsável pelo governo e pela formação da criança, aqui ele é um ser insensível: surdo para ouvir o que a criança lhe diz, cego para perceber o que se passa com ela em seu mundo particular, mudo para lhe oferecer respostas. A criança confiaria ao adulto os tesouros materiais e imateriais de suas descobertas e de seus questionamentos, porém ele os ignoraria não apenas por julgá-los insignificantes, mas também por ser incapaz de compreendê-los. Nessa abordagem, o fosso entre o mundo adulto e o mundo infantil parece ser aprofundado e, junto a isso, é como se fosse estabelecida uma fronteira praticamente intransponível. Afinal, entendida na perspectiva da *infância-quarentena*, a criança estaria encerrada em seu mundo primitivo e em sua condição de incompletude apenas temporariamente, uma vez que o processo de formação lhe daria acesso ao mundo superior do adulto. Na perspectiva da *infância singularizada*, por sua vez, a criança estaria reclusa em seu mundo, pois o adulto, de modo geral, seria inábil para acessá-lo e insensível para decodificá-lo e compreendê-lo, tornando a comunicação entre ambos – adulto e criança – pouco possível. Se na abordagem anterior a criança deveria ouvir às prescrições dos adultos como um hipnotizado, aqui ela tem voz e fala, porém nem mesmo o eco de suas palavras é entendido pelos mais velhos. Ela estaria num estágio superior, ao qual os adultos não teriam acesso em razão de sua impotência.

Chegamos aqui, por uma via interpretativa diferente, ao mesmo ponto que Hannah Arendt (2003) quando afirma, em seu ensaio sobre a crise na educação, que o pressuposto da educação moderna, de que haveria um mundo infantil, exclui a criança do mundo adulto. Numa leitura um tanto distinta da de Arendt, não cremos que a afirmação de um mundo infantil seja produto da pedagogia moderna, mas sim resultado da própria concepção moderna de infância, descrita por Ariès (1981) e Postman (1999) e da qual tratamos no segundo capítulo. A sociedade moderna, ao inventar certo conceito de infância, estabeleceu uma clara divisão entre adultos e crianças, a qual foi tomada como pressuposto pela produção pedagógica desde sua aurora. A diferença, em nosso ponto de vista, está na positividade incontestável que este mundo infantil assume no discurso

pedagógico moderno. Ao positivá-lo e valorizá-lo em sua essência, os pedagogos modernos, a partir de uma representação aqui identificada como *infância singularizada*, o alçam a um estatuto de superioridade em relação ao mundo adulto e, progressivamente, começam a emancipá-lo. Entretanto, mesmo diante dessa pequena divergência com Arendt, valer-nos-emos da perplexidade dela, ao identificar a cisão e quase incomunicabilidade entre o mundo adulto e o mundo infantil, para delinear o fenômeno por nós acima ressaltado. Para a autora, ao proporem a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar, as correntes pedagógicas ditas progressistas e renovadas, “sob o pretexto de respeitar a independência da criança” (2003, p. 233), a excluem do mundo dos adultos e a mantêm:

[...] artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a vida adulta (ARENDT, 2003, p. 233).

Não entraremos no mérito das análises da autora, a qual, claramente, apresenta uma noção de infância como estado de vir a ser e da criança como um sujeito a ser formado pelas gerações mais velhas; portanto, uma concepção mais próxima da representação da *infância-quarentena*. Sabemos do contexto no qual o texto foi escrito – a década de 1950, nos Estados Unidos – e da preocupação arendtiana em refletir acerca da educação sob os contornos do mundo moderno. Assim, descontada a forma densa e vigorosa de análise – em que a autora parte de um fenômeno concreto, o sistema educacional norte-americano em meados do século XX, passa para a crítica dos pressupostos básicos da educação moderna, às vezes calcada numa visão caricatural da pedagogia progressiva, e, então, chega a uma concepção de educação –, o que nos interessa é a detecção desse fosso entre o mundo adulto e o mundo infantil presente numa vertente do discurso pedagógico moderno. É importante destacar que, diferentemente de Arendt, nossa análise não parte de uma reflexão macrossocial – no caso, a crise do mundo moderno – com o intuito de pensar sua manifestação fenomênica no âmbito da educação – também entendida numa dimensão geral, como relação intergeracional. Nossa preocupação é inversa: debruçamo-nos sobre o campo discursivo da pedagogia moderna

– sem nos ater à realidade empírica da escola e da criança-aluno – e, a partir dele, buscamos entender correlações com aspectos da modernidade que o influenciam.

De qualquer forma, e retomando a discussão principal, essa fronteira muito demarcada entre mundo infantil e mundo adulto, embora reforce uma dificuldade de comunicação entre ambos, não emancipa completamente o universo particular da criança em relação à realidade adulta. Afirmamos isso porque, ainda que haja, em determinada vertente do discurso pedagógico moderno, a ascensão do mundo infantil a um *status* de superioridade em relação ao mundo adulto, ambos os universos continuam a ser avaliados, qualificados e significados por meio da comparação de um em relação ao outro. Nesse sentido, por mais que seja uma criatura superior – por vezes entendida como sagrada –, dotada de sensibilidade e de um entendimento diferenciado em relação à sociedade, a criança é assim concebida devido ao cotejo entre suas características e natureza específica e as características tidas como inerentes ao adulto.

Além disso, numa concepção que assume a imagem da *infância singularizada*, apesar de se estabelecer a inversão dos polos de positividade e negatividade entre infância e adultez, a suposta insensibilidade e incomunicabilidade entre o mundo infantil e o mundo adulto podem ser amenizadas por meio de um esforço de compreensão e de adaptação por parte dos mais velhos em relação às crianças. Daí a denúncia e acusação feitas por alguns pedagogos modernos contra as atitudes dos adultos: haveria que se repensar não só as ações, mas o próprio modo pelo qual a criança é recebida pela sociedade. Montessori (s/d, pp. 226-227) descreve esse quadro de estranhamento da criança diante do contexto social adulto e expõe, em linhas gerais, a maneira como os adultos costumam recebê-la. Segundo a autora,

A criança, que é um ser natural por excelência, vive materialmente junto ao adulto e se encontra, em toda família, associada às mais diversas condições de vida. Todavia, permanece sempre estranha à atividade social do adulto: sua atividade não pode ser aplicada à produção social. Na verdade, faz-se necessário inculcar em nossa consciência o princípio de que a criança está excluída da possibilidade de participar da atividade social do adulto. A criança é completamente estranha a essa sociedade e poderia resumir sua própria posição na frase evangélica: “O meu reino não é deste mundo”. Trata-se, portanto, de uma criatura totalmente apartada da organização elaborada pelos homens, estranha ao mundo artificial que o homem construiu separadamente da natureza. No mundo em que ingressa ao nascer, a criança é um *extrassocial* por excelência, entendendo-se como tal uma pessoa incapaz de adaptar-se à sociedade, que não pode tomar parte ativa na obra produtiva desta nem ajustar-se aos regulamentos de suas organizações e, portanto, constitui uma perturbação do equilíbrio estabelecido. Com efeito, a criança é um ser extrassocial, que perturba sempre o ambiente onde se encontram os adultos e até mesmo a casa de

seus pais. Sua falta de adaptação é agravada pela circunstância de ser ativa e incapaz de renunciar à sua própria atividade. Por isso, tende-se a combatê-la, obrigando-a a não intervir, a não aborrecer, procurando-se reduzi-la à passividade. Costuma-se, portanto, confiná-la em *nurseries* ou quartos de brinquedos; e também nas escolas, locais de exílio aos quais a criança é condenada pelo adulto até que seja capaz de viver no mundo sem causar incômodos. Só então poderá ser admitida na sociedade; antes, porém, deve prestar um compromisso de submissão ao adulto, como uma pessoa privada de direitos civis, porque, na verdade, sua existência civil é nula. O adulto é seu amo e senhor, e a criança deve estar sempre submetida às suas ordens – ordens que não admitem apelação e que, portanto, são justas *a priori*.

A criança não é deste mundo e este mundo, adulto por excelência, pouco estaria interessado em conhecê-la, perscrutar-lhe a essência e adaptar-se para recebê-la. Ela seria, portanto, tratada como uma intrusa e inconveniente que precisa ser conformada às regras de uma sociedade que lhe é estranha. Ela deveria, também, ser limitada e ter esterilizada sua natureza e potencialidades genuínas. É por enxergá-la desse modo que o adulto estaria incapacitado de percebê-la e de entender quem ela é e o que ela faz. Assim, embora a inferioridade da condição adulta seja um pressuposto, a total incomunicabilidade com o mundo infantil e a completa incompreensão da criança não são necessárias. Basta que o adulto se incline em direção à criança, se adapte a ela, tente ver e perceber o mundo sob o olhar dela para que ele se aperfeiçoe como ser humano, para que ele se coloque em marcha rumo a um estado melhor do que o atual, para que ele repense o seu mundo tendo a criança como modelo. Em relação a isso, Dupeyron (2010, p. 88, tradução nossa) destaca que uma representação de infância como a que denominamos *infância singularizada*:

[...] valoriza no lugar de desvalorizar e atribui as qualidades inversas aos defeitos reprovados imediatamente nas crianças. A infância torna-se um estado invejável, uma verdadeira maneira de existir, de perceber, de comunicar, de imaginar, de amar. E tudo se organiza em torno do personagem mítico da criança; por exemplo, os adultos são julgados em função do comportamento dela: que fazem eles pelas crianças? Que fazem eles *como* as crianças? Vê-se, então, aparecer, via a idealização da infância, uma modelização do próprio adulto [...]⁶⁴.

⁶⁴ «[...] il valorise au lieu de dévaloriser, et attribue les qualités inverses des défauts reprochés tout à l'heure aux enfants. L'enfance devient un état enviable, une véritable façon d'exister, de percevoir, de communiquer, d'imaginer, d'aimer. Et tout s'organise autour du personnage mythique de l'enfant ; par exemple, les adultes sont jugés en fonction de leur comportement : que font-ils *pour* les enfants ? que font-ils *comme* les enfants ? On voit alors apparaître, via l'idéalisation de l'enfance, une modélisation de l'adulte lui-même [...]».

Nesse contexto interpretativo, as ações da criança são ressignificadas. Na verdade, não apenas as da criança, mas também as ações do adulto e as ações entre ambos. A curiosidade e constante movimento da criança não são mais lidos como características inoportunas, sujeitas à correção. Ao contrário, se a criança se movimenta muito, pergunta, mexe, remexe, experimenta é porque, de acordo com essa representação da infância, ela possuiria um caráter explorador por natureza e voltado à superação dos desafios. Ela sente-se arrastada "em todas as direções pela necessidade de dominar os múltiplos fenômenos da vida, de acercar-se do que está mais longe, unificar o diferente e abarcar em sua unidade, em sua totalidade, as distintas coisas que [a] rodeiam" (FROEBEL, 2001, pp. 73-74). Todo o esforço da criança, portanto, seria no sentido de ampliar seus horizontes e satisfazer seu desejo natural de descoberta. Ela dificilmente agiria por mal, por mera teimosia ou deliberadamente por travessura ou crueldade, e isso mesmo quando o produto de suas ações é desastroso ou traz consequências desagradáveis. O fato é que, "com frequência, os meninos esquecem o resultado que hão de ter suas ações: deixam-se arrastar simplesmente por seus impulsos, por seu instinto de viver" (FROEBEL, 2001, p. 83).

Vários são os exemplos dados por Froebel (2001) para demonstrar essas ações exploratórias da criança, em relação às quais, por vezes, ela não é capaz de dimensionar as consequências de seus atos e se guia apenas por seu instinto de experimentação, movimento e descoberta. Dentre eles, destacamos:

Um garoto encontrou em um grande recipiente de água vários pratos de porcelana. Notou, por causalidade, que os pratos, ao se chocarem contra a tranquila superfície da água, produziam uma lasca tanto maior quanto mais rápido fosse o choque. Essa observação o divertiu: por isso, repetiu várias vezes o experimento, convencido de que, amortecendo-se o golpe com a água, a porcelana não podia se romper. Por fim, veio a cair o prato de tal altura e com a superfície tão exatamente paralela à da água que o ar comprimido entre os dois, não encontrando saída, rompeu o prato em dois pedaços quase iguais. Tão surpreendido quanto desolado ficou o pequeno físico autodidata diante do resultado inexplicável de sua experiência. [...]

Outro garoto atirava pedra por pedra contra a janela de um edifício vizinho, esforçando-se para acertar o alvo, sem pensar que, se errasse, a janela ficaria em pedaços. Assim sucedeu, e, ao ouvir o barulho, o menino ficou atônito e desolado, como se não tivesse podido prever aquele desenlace.

Outro menino – nada travesso, mas, pelo contrário, de muito boa natureza e particularmente amigo das pombas, as quais cuidava com carinho – disparava com o maior entusiasmo contra uma que havia pousado na casa do vizinho. Não lhe ocorreu que, se a acertasse, cairia ao chão a pobre da pomba, que acaso era uma mãe cuidando de seus filhos. Por fim, caiu ferido o animal, que era uma bela pomba; só então compreendeu que havia desfeito o amoroso casal, que os pequenos não teriam mãe para alimentá-

los – e todas as outras consequências de sua irrefletida ação (FROEBEL, 2001, pp. 83-84).

Ora, o autor argumenta que tais ações não possuem uma maldade implícita ou uma perversidade infantil que as impulsiona. Não haveria más intenções nos atos da criança, que, como crê Froebel e grande parte dos pedagogos modernos, é boa por natureza. Seriam os adultos, por ignorância ou precipitação, quem conotariam negativamente tais ações e a elas atribuiriam um vício que não se encontra na origem. Esse olhar distorcido faria com que tais adultos, muitos deles professores, interpretassem os infantes "como diabólicos enroladores e perversos" (FROEBEL, 2001, p. 84). O autor nomeia esses professores "aves de mau agouro que convertem o menino inocente em culpado, atribuindo-lhe intenções e propósitos dos quais não têm nenhuma ideia"; eles, assim, "põem maldade, se não na sua vontade, pelo menos em seus fatos; matam o espírito do menino, tiram-lhe a vida [...]" (FROEBEL, 2001, p. 84).

Essa pretensa depreciação do adulto não é o que se vê na abordagem do discurso pedagógico mais contemporâneo que assume a representação da *infância ensimesmada*. Isso não significa que o adulto está ali isento de críticas, mas, diferentemente da perspectiva discursiva da *infância singularizada*, ele não é mais o acusado, o algoz da criança. Parte-se da noção de que a condição da criança em relação ao adulto é social e historicamente desigual e, a partir disso, afirmam-se a especificidade de suas culturas e os seus direitos como cidadã. A interação entre adulto e criança, portanto, não é interpretada como uma relação entre opressor e oprimido. Reconhece-se que, socialmente, o adulto dispõe de uma situação mais privilegiada que a criança – a qual se encontraria num estado de invisibilidade social – e, por isso, atesta-se a igualdade entre ambos na relação adulto-criança, ao mesmo tempo que se reforça a diferença das culturas produzidas por cada grupo geracional. Loris Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini, exprime bem essa visão ao afirmar que:

Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados. [...] Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelecem desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. [...] A idade da infância, mais do que as idades seguintes, caracteriza-se por essas expectativas. Desapontar as crianças priva-as das possibilidades que nenhuma exortação

pode fazer surgir, nos anos posteriores. Contudo, ao elogiarmos desta forma a criança, não pretendemos retornar à ingenuidade dos anos 70, quando a descoberta de seu papel ativo na estruturação dos eventos e da causalidade de duas vias na interatividade entre criança-adulto resultou em uma estranha desvalorização do papel do adulto. Nem desejamos supervalorizar o controle que ela exerce sobre essa interação. Na realidade, imagine a interação como um jogo de pingue-pongue – você recorda os jogos de Badminton entre dois meninos, esplendidamente recontados pelo grande psicólogo da Gestalt, Max Wertheimer, em *Productive Thinking* (1945)? Para que o jogo continue, as habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados, que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades da criança. Todas essas considerações nos lembram que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem (EDWARDS; GADINI; FORMAN, 1999, pp. 76-77).

Vê-se aqui que não há uma desvalorização do papel do adulto, nem sua exclusão do mundo infantil. Entretanto, a interação estabelecida com a criança seria, de acordo com essa interpretação, como um jogo de pingue-pongue, ou seja, pautada por uma noção de horizontalidade que não dispensaria o reconhecimento das diferenças entre adultos e crianças. Tal como já mencionamos, não há uma tendência fortemente polarizadora da relação entre adulto e criança nem do universo cultural de ambos, afinal, na representação da *infância ensimesmada*, a infância é interpretada em sua especificidade radical, naquilo que lhe é próprio e que, de acordo com essa concepção, interfere no contexto sociocultural assim como as ações e produções culturais adultas.

Com isso, a criança, nessa abordagem, deixa de ocupar o lugar do incompreendido, do guardião da potencial perfectibilidade humana, do ser sensível e superior, porém frágil e ignorado pelos adultos. A criança, na perspectiva da *infância ensimesmada*, é forte, vigorosa e, como membro de um grupo geracional específico, é também única. Um exemplo disso aparece na descrição feita por uma educadora de Reggio Emilia, na qual ela assevera que:

Um ponto, entre muitos, parece-nos ser fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisa, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas

também querem oferecer (EDWARDS; GADINI; FORMAN, 1999, p. 114).

Única, rica, forte, poderosa, dotada de direitos e capaz de expressar-se em linguagens simbólicas plurais, ou melhor, em cem linguagens diferentes. Assim é vista a criança numa representação da *infância ensimesmada*. Busca-se concebê-la em suas potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, de modo a entendê-la como “um ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, a autonomia”. Propõe-se, portanto, que a criança deixe “de ser pensada como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de ações” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 11).

O caráter ativo da criança, aqui, não diz respeito apenas ao seu desejo de movimento e de exploração dos objetos e do meio. Ser ativa implica que a criança, nessa perspectiva, é um ator social que interfere na sociedade por meio de sua produção cultural e de sua leitura do mundo. É importante destacar que, enquanto na *infância singularizada* a criança é figurada como um indivíduo em desenvolvimento que interage, principalmente, com os objetos e com o meio, mas também com seus pares e com os adultos; na *infância ensimesmada* a criança é interpretada como um indivíduo dotado de direitos civis e sociais, produtor de cultura e parte de uma categoria geracional específica. Daí uma preocupação em pensar-se em crianças e infâncias, no plural, pois tem-se em mente a relação da infância com outras categorias sociais, o que geraria modos e condições de ser criança muito distintos entre si. Mesmo em face disso, como já ponderamos, resta ainda uma noção geral acerca de quem é a criança e do que é a infância, de forma que essa concepção:

[...] apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhes impõem ou inculcam. A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem protecção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos; protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais. [...] Contudo, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação da acção e estabelecem modos de monitorização que são específicos e genuínos (SARMENTO, 2007, p. 25).

Como produtores de cultura que são, adultos e crianças possuem modos de significação da ação distintos e, dessa maneira, uns não são tidos nem como superiores nem como inferiores em relação aos outros. É afirmada, pois, a necessidade de estabelecer-se igualdade entre eles, sem desconsiderar suas diferenças. E a especificidade das culturas da infância é que elas seriam produzidas num processo criativo e reprodutivo ao mesmo tempo, sendo resultados da convergência, na ação concreta da criança, entre fatores ligados às relações e condições sociais (de classe, etnia e gênero) e as relações inter e intrageracionais. Essa confluência de fatores que ocorre na ação infantil possibilitaria a constituição da criança como sujeito e ator social. Desse processo de produção cultural se infere, de acordo com essa abordagem, que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2007, p. 26).

Afirma-se nessa vertente do discurso pedagógico moderno, a qual fundamenta sua imagem de criança na representação da *infância ensimesmada*, que as culturas infantis são entre-culturas constituídas pela incorporação, interpretação e reconstrução que as crianças fazem “dos valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefactos culturais” (SARMENTO, 2007, p. 36). A construção dos universos simbólicos infantis se dá, portanto, pela interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam elementos culturais oriundos de variados círculos de produção simbólica, a saber: a cultura de massas, as culturas nacionais e sua clivagem pela cultura escolar, as culturas locais, bem como as culturas geradas na interação das crianças entre si (SARMENTO, 2007).

Ora, esse pressuposto de que as crianças produzem cultura e de que a expressam, com seus sentimentos e pensamentos, por meio de variadas linguagens implicaria uma necessidade de não apenas conhecer, reconhecer e valorizar os universos simbólicos infantis, mas também de tomá-los em paridade e similar importância às produções culturais adultas, concebendo as crianças como atores sociais e porta-vozes de seus próprios anseios, significados e interpretações acerca da sociedade. Seria preciso, então, “tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso”, o que significa “afirmar que elas são competentes, capazes de organizar

suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhes dizem respeito” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

A imagem de criança engendrada no interior da representação da *infância ensimesmada* consiste, em suas diferentes faces e abordagens, na afirmação de um ser que, à semelhança do cidadão adulto, possui o direito de falar, agir e decidir sobre aquilo que lhe concerne. A questão da proteção torna-se aqui problemática, afinal, não há como negar a relação de dependência que existe entre crianças e adultos, porém isso não deve implicar desigualdades entre eles. Nesse sentido, as crianças são interpretadas como detentoras de saberes diferentes daqueles dos adultos: nem melhores, nem piores. As capacidades e formas de significação da ação que elas possuem as habilitam, assim, para ser e habitar a sociedade de modos consideravelmente distintos dos modos dos adultos. O reconhecimento dessas diferenças faz com que se conceba as crianças não como meio-cidadãs ou como potenciais cidadãs, mas como cidadãs que comungam direitos com os adultos, mas que detêm maneiras singulares de atuar na sociedade. Em razão disso, a criança, de acordo com essa leitura, não seria um ser extrassocial por natureza ou um eterno estranho no mundo adulto, tal como na representação da *infância singularizada*.

Num olhar que se volta para o presente efetivo da criança, isto é, que não a concebe em razão do que ela será e nem a pensa a partir de uma essência imaterial ou de uma partícula divina que ela traria consigo, as abordagens que manifestam a representação da *infância ensimesmada* primam por uma definição que deixe “de ver a criança por aquilo que ainda não é, por aquilo que ainda não faz mas, sim, por aquilo que já é e por aquilo que já faz” (TREVISAN, 2007, p. 44). Nesse sentido, em vista da noção de que a criança é um ator social dotado de direitos e é produtora de cultura, a qual é expressa por meio de diferentes linguagens, afirma-se que:

[...] a infância não mais poderá ser pensada, então, como a idade da não-fala: as linguagens da criança deverão ser consideradas múltiplas, desde que a criança nasce; nem como a idade da não-razão, uma vez que as crianças encontram outras formas de construir razão, nas suas interações quotidianas, nomeadamente, na incorporação de afectos e fantasias; também não será designada como a idade do não-trabalho, se se tiver em conta as múltiplas tarefas realizadas, diariamente, pelas crianças, nos diferentes espaços que habitam [...] (TREVISAN, 2007, p. 44).

Há aqui uma proposta de ressignificação completa da condição infantil, a qual emancipa e peculiariza o universo simbólico da criança. Assim, a criança não é mais entendida como *infans* – desprovida de fala – ou como um ser que tem sua voz emudecida,

que fala um idioma inacessível ao adulto, mas sim como um ser que possui múltiplas linguagens por meio das quais ela exprime seus pensamentos e sentimentos. Ela não é mais vista como um ser irracional ou como um ser dotado de uma razão incipiente que está em curso de desenvolvimento, mas sim como alguém que dispõe de formas próprias de significação racional do mundo. Por fim, a criança não é mais tida como um ser que goza de tempo livre apenas para o seu lazer e que não trabalha, mas sim como aquele cujas tarefas específicas constituem sua atividade produtiva⁶⁵.

Dessa maneira, pode-se afirmar aqui que:

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 2011, pp. 271-272).

Essa abordagem de caráter social e histórico que delineia a imagem da criança na representação da *infância ensimesmada*, ainda que sem pretensão, oblitera a qualidade processual e transitória da infância. Tomada pelo discurso pedagógico como categoria geracional específica em que há a produção de culturas, a infância passa a ser compreendida como unidade de sentido quando concebida do ponto de vista educativo. Com isso, a noção de que ela é um estágio da vida – singular e dotado de significado, porém passageiro – é, por vezes, olvidada.

3.3. Crescimento e desenvolvimento da criança: a infância como estágio da vida

É talvez por essa recusa em sobrelevar a categoria etária a uma das principais características da infância que o desenvolvimento infantil, no discurso pedagógico fundamentado na representação da *infância ensimesmada*, não aparece como problemática relevante. Aliás, uma preocupação patente dessa vertente do discurso mais

⁶⁵ Nesse contexto, atividade produtiva não significa atividade remunerada. O trabalho da criança a que a autora se refere não é, logicamente, o trabalho infantil, mas sim a atividade criativa e criadora exercida pela criança.

atual da pedagogia é com a *desnaturalização* da infância, isto é, com a tentativa de desconstrução de uma visão que considere a infância apenas como um período de desenvolvimento de um organismo ou meramente como uma categoria etária. O que se pretende, portanto, é “buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é e não somente como possibilidade” (MUNIZ, 2011, p. 247).

Nota-se, então, uma crítica aguda a uma concepção biologizante ou que classifique a infância tão somente como um grupo de indivíduos que possui certo intervalo de idade. A criança, na perspectiva da *infância ensimesmada*, não é apenas um ser em maturação, desenraizado do contexto histórico e social do qual faz parte. Seu desenvolvimento, portanto, não se daria de modo semelhante em todos os indivíduos do mesmo grupo etário, independentemente das condições sociais às quais ela estaria submetida. Assim:

Torna-se clara para esta perspectiva de análise a rejeição firme das ideias da criança como *naturalmente* desenvolvida. A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a falar de infância, mas de *infâncias*, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes. A noção de “socialização” aparece como desadequada a esta visão da infância e das crianças. As crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada. Também nesta perspectiva tem vindo a desenvolver-se a forte convicção de que as crianças são produtoras de culturas próprias – as *culturas da infância* (TREVISAN, 2007, pp. 42-43).

Nessa crítica acima explicitada, a afirmação de uma concepção de infância e de criança calcada na noção de culturas infantis rechaça duas premissas fundamentais para as representações da *infância-quarentena* e da *infância singularizada*, cada uma referente a uma das categorias analíticas: a ideia do crescimento e formação da criança por meio do processo de socialização, no primeiro caso; e a noção de desenvolvimento e maturação natural da criança, no segundo caso.

Adotando uma noção de crescimento e de formação, a representação da *infância-quarentena* assume como princípio o carácter temporário da condição infantil, de modo que o estágio da infância é entendido como pré-requisito e preparação para a vida adulta. É nesse sentido que Alain (1978, p. 7) afirma que “toda infância se passa em esquecer a criança que se era na véspera. O crescimento não significa outra coisa. E a criança nada

mais deseja senão deixar de ser criança”. É por meio do processo de socialização e pela instrução propriamente dita que a criança superaria a sua menoridade. Nesse sentido, o crescimento infantil – a marcha em direção à vida adulta – se daria por meio de um longo percurso formativo, o qual permitiria que a criança, progressivamente e com muito esforço, adquirisse certos estados intelectuais, morais e sociais para assim romper com seu *status* atual e ascender a outro patamar. Portanto, nessa concepção:

Toda a arte de instruir consiste em conseguir-se [...] que a criança se esforce e se erga ao estado de homem. Não é a ambição que falta aqui; a ambição é a mola do espírito infantil. A infância é um estado paradoxal no qual se percebe que não é possível permanecer; o crescimento acelera imperiosamente este movimento de auto-superação, que, em seguida, tornar-se-á bem mais lento (ALAIN, 1978, p. 12).

A infância, desse modo, é compreendida como um estado temporário que serve de mola propulsora para um estado considerado superior, mais avançado. Crescer tem aqui o significado de ascensão, de uma escalada árdua em direção à maioridade. Este movimento de autossuperação seria mais acelerado na infância, como destaca Alain (1978), e por isso ela mesma, no intervalo que a separa da vida adulta, seria marcada por fases distintas. Durkheim (2012, p. 33), por exemplo, divide a infância em dois estágios – correspondentes ao período da socialização primária e da socialização secundária⁶⁶: o primeiro, que se dá no âmbito familiar ou na escola maternal; o segundo, “que se passa na escola primária, quando a criança começa a sair do círculo familiar e a se inserir no meio que a circunda. Esse é o período que designamos como segunda infância”. Para o autor, o momento para a formação do caráter moral é esse segundo estágio infantil, pois:

Mais cedo, a criança é ainda muito jovem; sua vida intelectual ainda é muito rudimentar e sua vida afetiva demasiadamente simples e pobre; nesse momento não se tem matéria mental suficiente para a constituição das noções e sentimentos relativamente complexos que estão na base de nossa moralidade. Os contornos estreitamente cerrados de seu horizonte intelectual também limitam seu horizonte moral. Nesse período só é possível uma propedêutica bastante geral, uma iniciação preliminar a um pequeno número de ideias simples e de sentimentos elementares. Inversamente, depois da segunda infância, quer dizer, depois da idade escolar, se as bases da moral já não estiverem constituídas, jamais o serão. A partir desse momento, tudo o que se pode fazer é aperfeiçoar a obra começada, refinando os sentimentos, intelectualizando-os, isto é, fazendo

⁶⁶ Cf. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985. Nessa obra, os autores discutem detidamente as noções de socialização primária e socialização secundária.

com que a inteligência penetre neles com profundidade cada vez maior. Mas o essencial já deve estar feito. Portanto, é especialmente sobre essa idade que se deve fixar o olhar (DURKHEIM, 2012, p. 34).

A ideia de crescimento na representação da *infância-quarentena* é diretamente associada a uma noção de formação, de socialização, de inserção das crianças, pela ação dos adultos sobre elas, numa cultura e no contexto social. Não é descartada nesse processo formativo a existência de estados físicos, mentais, intelectuais e afetivos ainda incipientes; no entanto, mesmo quando há, em algumas vertentes do discurso que se apoiam nesse tipo de representação infantil, um viés psicológico que fundamenta a noção de crescimento, este não é visto de uma perspectiva fundamentalmente biológica, como desenvolvimento natural. O mesmo não ocorre na representação da *infância singularizada*. Nela se observa, de fato, uma naturalização do desenvolvimento infantil, entendido como um processo evolutivo, movido por um conjunto de impulsos e causas naturais que impelem à maturação física e cognitiva da criança.

De acordo com Claparède (1959, p. 130), “uma criança é um ser que cresce, que se desenvolve; suas diversas funções mentais não se acham em estado de equilíbrio, mas acusam uma progressão constante”. Existiria um impulso interior que “vai, pois, influir em todas as atividades da criança e lhe dar um modo de ser, uma forma especial”. Dessa assertiva acerca do impulso natural que movimenta o desenvolvimento da criança, o autor indaga-se sobre a necessidade biológica e evolutiva de haver infância. Ou, em outras palavras, indaga-se do porquê de a espécie humana dispor de uma fase inicial da vida em que os seres são tão frágeis. Segundo ele,

Parece-nos a cousa mais natural do mundo que haja crianças e que a vida não comece já pela idade adulta; mas, intrinsecamente, não há nenhuma necessidade lógica que o exija. Poder-se-ia muito bem imaginar seres que entrassem na vida completamente armados, como Minerva, para sustentar o combate. De feito, observamos numerosos animais inferiores na escala zoológica, que são adultos desde que nascem, não têm infância. Mas, quanto mais subimos na escala dos seres, mais vemos aumentar o período de infância. Não é de se admirar? Um menino, uma criancinha, é um ser muito mal adaptado à vida: é fraco, pode facilmente ser presa de outros animais: não pode prover por si só às suas necessidades. Sabemos ainda que a luta pela existência tem constantemente eliminado e impiedosamente sacrificado, no curso da evolução, todos aqueles que não eram aptos, todos os que apresentavam sobre os seus semelhantes o menor traço de inferioridade. Por que, pois, a Natureza, tão avara, não somente protege o período da infância, mas até o desenvolve e o prolonga? Há apenas um meio de sair desta dificuldade: é o de admitir que, se este período de

infância triunfa assim, o mesmo tem para o indivíduo ou para a raça certa utilidade (CLAPARÈDE, 1959, p. 385).

Em face da infância, Claparède (1959) propõe uma perspectiva teleológica: a que fim ela serve? E essa questão não é colocada de uma dimensão que busque avaliar a finalidade social. A contestação é dirigida à natureza. O cerne da pergunta é o caráter evolutivo e a função biológica da infância diante de certa concepção de desenvolvimento. Seria, então, a infância “simplesmente uma circunstância contingente, secundária, accidental de algum modo, uma simples sucessão nas idades da vida” (CLAPARÈDE, 1959, pp. 385-386)? Seria ela apenas um período de insuficiência intelectual decorrente da falta de experiência de vida que se interpõe entre o nascimento e a adultez? Ou ainda: “a criança é criança *porque* não possui experiência da vida, ou é criança *para* que adquira esta experiência? A criança é pequena *porque* não é grande, ou é pequena *para* tornar-se grande?” (CLAPARÈDE, 1959, p. 386).

Ora, é importante que destaquemos alguns elementos relevantes para a compreensão dessa vertente do discurso pedagógico moderno – da qual os escritos de Claparède são exemplares –, calcada na representação da *infância singularizada*, e fundamentada por uma interpretação biologizante do desenvolvimento infantil. O que se nota nessa noção de maturação, movida por impulsos naturais, e nos questionamentos sobre a finalidade da infância é uma interpelação à condição do homem, como ser animal e social, e às características que diferenciam a espécie humana das demais. É claro que Claparède não descarta os componentes sociais que interferem no desenvolvimento infantil; até porque isso representaria um consequente descarte de qualquer ideia de educação. O ponto aqui é a compreensão do homem e a proposição de uma educação “sob medida”, apropriada às necessidades da criança, a partir do asserto quanto aos componentes naturais que lhe são intrínsecos. Ou seja, parte-se da premissa de que há um conjunto de dispositivos naturais, inerentes a todos os seres humanos, que movimenta o desenvolvimento da criança. E de tais impulsos decorreria uma série de problemas, a serem pesquisados, relativos “aos fatores que determinam a forma que tomarão o espírito e a personalidade da criança, aos caracteres que a atividade mental das diversas idades revestirá, ao ritmo do crescimento, às relações entre o crescimento corporal e o crescimento mental, etc.” (CLAPARÈDE, 1959, p. 130). Por uma outra via, fortemente influenciada pelas descobertas científicas – como a teoria das espécies, de Charles Darwin – e movida por uma tentativa de conferir certa cientificidade às teorias pedagógicas, o

que se observa aqui é a reformulação de questões seculares e sua ressignificação em outras e novas condições de conhecimento. Sob o olhar da biologia e da psicologia, questões sobre a relação entre “natureza e cultura, orgânico e mental, biológico e social” mostram sua persistência “enquanto indagações, dilemas ou polêmicas. Os modos de formular, no entanto, vão veiculando novas conceituações, novas ideias sobre um sujeito de caráter essencialmente epistêmico, *bio-lógico*; ou um ser *geneticamente social*” (SMOLKA, 2002, p. 119-120).

Em vista disso e numa tentativa de oferecer resposta quanto à suposta finalidade da infância, Claparède (1959) afirma, tal como os autores que com ele partilham a representação da *infância*, que a criança não é um homem em miniatura. No entanto, para comprovar tal alegação, o autor não se remete à natureza da criança no sentido amplo que designamos no início deste capítulo. O autor busca evidências empíricas e mensuráveis, dando como prova de sua tese o fenômeno do crescimento físico da criança. De acordo com ele, “verifica-se, com efeito, que o crescimento da criança não é um simples aumento em bloco, comparável ao aumento de um cristal: o futuro adulto não se acha pré-formado no embrião”. Daí o autor infere que “o desenvolvimento do animal e do homem em particular consiste em uma sucessão de criações, de formações novas que sobrevêm inopinadamente, tanto aqui como acolá, em aparente desordem” (CLAPARÈDE, 1959, p. 386), como explosões. Ou seja, diferentemente da teoria do homúnculo, a partir da qual os fisiologistas do século XVII criam que o espermatozoide trazia em si um pequeno homem pré-formado, é afirmado que o crescimento físico da criança atesta o contrário, pois ele não ocorre uniformemente, mas em ciclos de estirões.

Essa primeira afirmação, porém, nada diz acerca da utilidade da infância, muito menos sobre a especificidade da infância na espécie humana – dado que essa categoria é aqui interpretada em sua dimensão biológica e evolutiva e não como invenção da modernidade, ou como produto de uma construção e simbolização social e cultural. Tendo em vista que a criança não é um homem em miniatura, mas um ser em desenvolvimento, Claparède (1959) sustenta que a infância é o tempo do jogo, o qual se dá como exercício de aprimoramento dos instintos naturais presentes nas espécies mais elevadas, como a espécie humana. Para ele, ao nascer, boa parte dos “instintos herdados não são bastante desenvolvidos, sobretudo no homem e em outros animais superiores, para que de pronto possam satisfazer sua missão: é preciso, ainda, que esses instintos sejam exercitados e completados por meio de novas aquisições” (CLAPARÈDE, 1959, p. 403). A infância, portanto, seria o período de exercício e experimentação por meio do jogo,

com vistas a desenvolver os instintos naturais que são incipientes na criança, mas que ao mesmo tempo colocam em movimento o seu processo evolutivo. Isso significa que a criança já viria “aparelhada” para a vida – já que é dotada de instintos naturais que movimentam seu desenvolvimento –, mas o uso pleno dos “comandos” que lhe foram legados pela espécie humana precisaria ser experimentado e ampliado em suas funções, a partir do exercício do jogo.

Desse conjunto de assertivas, o autor conclui que:

A infância serve para jogar e para imitar. Não é porque não possua experiência que uma criança é criança; é porque tem necessidade natural de adquirir experiência. Não é porque não seja grande que o menino é pequeno e, sim, porque um instinto secreto o impele a fazer o possível para tornar-se grande. [...] A atividade da puerícia, a mentalidade infantil, notemo-lo bem, não é de modo algum consequência necessária da simples falta de experiência ou de desenvolvimento, segundo a opinião vulgar. A insuficiência das funções de maneira alguma basta para criar o tipo infantil. Uma vaca, por exemplo, é sem dúvida insuficiente com respeito à reflexão ou às virtudes sociais; entretanto, ela não é uma criança. O que faz que um ente seja criança não é a sua ignorância, mas o seu desejo de saber e sua tendência a progredir. A bezerra é uma criança-vaca, porque tende a transformar-se em vaca; mas a vaca não é uma criança-homem (apesar de sua insuficiência em relação à mentalidade humana), porque não revela nenhuma tendência para converter-se em homem. [...] O característico do menino não é, pois, ser um insuficiente, mas ser um candidato. Agora compreendemos por que as espécies animais, em que o período da infância se dilata, são protegidas durante o curso de sua evolução: é que essas espécies animais são as que alcançam com este fato maior grau de desenvolvimento. Com efeito, quanto mais longa é a infância, mais largo é o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, imita e experimenta, isto é, multiplica suas possibilidades de ação e enriquece, com o fruto de sua experiência individual, o exíguo capital que lhe foi transmitido pela hereditariedade. A idade adulta é a cristalização, a petrificação; a infância tem por fim fazer recuar mais longe possível o momento no qual o ser, perdendo sua aptidão para “mudar”, se condensa, adquire forma definitiva, como pedaço de ferro que o ferreiro deixou esfriar (CLAPARÈDE, 1959, pp. 445-446).

Há que se atentar aqui para o fato de que o autor concebe a infância como um período de preparação e experimentação, de modo que o que caracterizaria a criança não é a sua falta de experiência, mas o fato de ela ser candidata a converter-se em homem. Ora, pode-se indagar acerca de quais seriam as diferenças entre essa abordagem e a aquela que se baseia na representação da *infância-quarentena*. Dito de outra forma: se a infância é o tempo de preparação para a vida adulta e se crescer é ser impelido para o abandono da condição infantil, o que haveria de distinto, para além da ideia de desenvolvimento natural da criança, entre essa interpretação e aquela da outra representação?

Proposta dessa maneira e a partir de um olhar breve e superficial sobre a questão, ambas as perspectivas podem parecer mais próximas do que de fato são. Aqui, mais uma vez, há uma inversão de polos, ou, no mínimo, uma inversão de ênfase. Embora entendida como período que antecede ao e prepara para o estágio posterior, a infância, sob essa face da representação da *infância singularizada*, é concebida como uma fase de desenvolvimento movida pelos instintos inatos, os quais têm suas funções ampliadas e atualizadas por meio da ação experimentadora e imitativa da criança. Nesse sentido, tais instintos – ou lógica de desenvolvimento – impeliriam a criança a desenvolver-se e a colocariam em marcha de crescimento, rumo à adultez, porém esse processo não teria como principal força motriz a ação formativa e diretiva do adulto, mas sim a atividade interna e a atividade exploratória da própria criança. Além disso, diferentemente da perspectiva concernente à representação da *infância-quarentena*, aqui o período da infância não deve ser suprimido e ultrapassado o quanto antes. Pelo contrário. A infância, como fonte e força evolutiva, deve ser aumentada, experimentada pela criança a fundo, estudada e observada pelos adultos com o fim de promover ajustes no meio que possam potencializá-la.

De um ponto de vista menos biologizante, Froebel (2001, p. 63) destaca também a importância da infância como fase que antecede a vida adulta. Ele ressalta que:

Sem profundas raízes na infância, não é possível obter logo como adulto uma verdadeira elevação no pensar e no sentir, em saber e em conhecer. Todas as aprendizagens e doutrinas futuras têm na infância seus primeiros sinais. Na infância, são acessíveis os tesouros da natureza e da linguagem: começam a revelar-se as propriedades do número, da forma, da magnitude, do conhecimento do espaço; a natureza das energias e os fenômenos da matéria; a cor, o ritmo, o som, a estrutura das coisas apresentam-se com suas várias peculiaridades, excitando a atenção e o interesse. Pouco a pouco, separam-se ante seus olhos o mundo da natureza e o mundo da arte; a partir da oposição entre mundo exterior e interior, desenvolve-se o sentimento de mundo interior.

É preciso salientar que o valor da infância como estágio de desenvolvimento do futuro homem não é a sua condição de pedra bruta ou tábula rasa. Ainda que se reconheça a plasticidade desse período, a sua relevância, aqui, não está em seu suposto *status* de página em branco ou de cera mole a ser modelada pelo adulto, mas sim nas potencialidades inatas inscritas na natureza infantil, as quais se constituem como condição de possibilidade para a geração do homem. Além de trazer consigo o germe que culminará

no adulto, a criança, ao desenvolver-se, reproduziria em si o processo de criação e de evolução da humanidade. Ela seria a síntese do humano, pois “na alma de cada criança – na experiência de cada criança, no ritual de sua evolução, na história do desenvolvimento de cada consciência humana, desde que aparece sobre a Terra – se repete e reproduz a história da criação de todas as coisas [...]” (FROEBEL, 2002, p. 44).

É sob uma óptica semelhante a essa que Montessori concebe a sua ideia de encarnação, já discutida no início deste capítulo. No processo de crescimento físico e desenvolvimento psíquico que culminará na encarnação do homem, o espírito da criança – todas as características e funções que são relativas ao organismo vegetativo, portanto também relativas à individualidade e ao desenvolvimento da vontade – agiria em interação profunda com o meio, buscando atribuir-lhe significado e assimilá-lo. Esse esforço contínuo é o que moveria o desenvolvimento da personalidade da criança, o que auxiliaria na constituição daquilo que lhe é singular. Disso a autora infere que a criança é o pai do homem e não vice-versa; pois, nesse processo evolutivo silencioso que delineia aquilo que Montessori denomina como o segredo infantil – a transformação de um corpo inerte e mudo em um ser ativo e falante –, a criança realiza uma atividade unicamente humana sobre si mesma, a qual não se assemelharia em nada com os instintos-guias fixos dos animais. Para a autora, dessa forma:

O espírito deve comandar continuamente, para que o movimento, livre do domínio de um instinto fixo, não conduza ao caos. O exercício de tal esforço produz um desenvolvimento sempre ativo de energia construtiva e contribui para a obra perpétua da encarnação espiritual. Assim se forma, por si mesma, a personalidade humana, como o embrião e a criança se transformam no criador de homens, no *Pai do homem*. Na realidade, o que fizeram o pai e a mãe? O pai atuou unicamente com o fornecimento de uma célula invisível. A mãe, além de uma célula germinativa, proporcionou o ambiente vivo adequado, com os requisitos necessários à proteção e ao desenvolvimento, a fim de que a célula germinativa se segmentasse tranquilamente por atividade própria, produzindo o recém-nascido inerte e mudo. Quando se diz que o pai e a mãe construíram o filho, repete-se uma expressão inexata. É necessário dizer: o homem foi construído pela criança – esta é o pai do homem. Deve-se considerar sagrado o esforço secreto da infância: essa laboriosa manifestação merece uma expectativa acolhedora, pois nesse período de formação determina-se a personalidade futura do indivíduo (MONTESSORI, s/d, p. 50).

Tudo o que o homem é, ele deve à criança. Ela que o forma, que edifica os alicerces sobre os quais surgirão a inteligência e a personalidade do adulto. Porque vem do nada e chega ao mundo pobre de impressões, a criança age a partir do nada, valendo-

se apenas de seus impulsos e potencialidades ainda incipientes, daí porque o seu trabalho é mais árduo do que o trabalho do adulto: sua atividade não é reprodutiva, mas sim criadora. Essa é a interpretação montessoriana acerca do desenvolvimento infantil e que nos serve de exemplo do discurso pedagógico moderno, o qual, baseado na representação da *infância singularizada*, toma o processo de crescimento da criança “como elucidativo das origens e dos processos de desenvolvimento humano, contribuindo para a noção de que *a criança explica o homem, a criança é o pai do homem*” (SMOLKA, 2002, p. 114).

Se não bastasse ser herdeiro direto de sua criação, o adulto ainda seria um ingrato e esnobe, pois, além de não reconhecer o esforço da criança em criar condições para que ele exista, ele ainda sentir-se-ia superior por estar bem provido e bem situado na sociedade. Até sua pretensa superioridade viria do trabalho da criança: “basta-nos agora usar a razão que a criança nos preparou, a vontade que ela construiu para nós, os músculos aos quais ela deu energia para que pudéssemos utilizá-los, e nos orientarmos no mundo porque ela nos proporcionou tal faculdade”. Assim, de acordo com essa concepção, o adulto é o que é porque a criança “traz do nada todos os fundamentos” que alicerçarão a sua vida. A criança atuaria no fatigante esforço de dar o primeiro passo: “aquele que leva do nada ao princípio. Está tão próxima das próprias origens da vida que age por agir, porque assim ocorre no plano da criação, não se fazendo sentir nem recordar” (MONTESSORI, s/d, p. 76).

Como mencionamos, o que se nota é uma inversão dos polos: não é o adulto que age sobre a criança, propiciando que o seu crescimento físico seja acompanhado de um processo formativo que culminará no homem; mas é a criança que exerce uma atividade constante sobre si mesma e sobre o meio, desenvolvendo suas potencialidades a partir dos elementos naturais que lhe foram dados e gerando, assim, o homem futuro. Destarte,

A criança também é um trabalhador e um produtor. Embora não possa participar do trabalho do adulto, tem um trabalho a desenvolver, uma grande missão, importante e difícil: a de produzir o homem. Se do recém-nascido inerte, mudo, inconsciente e incapaz de movimentar-se forma-se um adulto perfeito, com inteligência enriquecida pelas conquistas da vida psíquica e resplandecente com a luz que lhe é dada pelo espírito, isto se deve à criança. O homem é construído exclusivamente por ela. O adulto não pode intervir nesse trabalho; a exclusão do adulto do mundo da criança é mais evidente e absoluta que a exclusão da criança do trabalho produtor da “*supernatureza*” social na qual reina o adulto (MONTESSORI, s/d, p. 228).

Gerar o homem: esse seria o trabalho da criança. Trabalho que só diz respeito a ela e que a ela foi dado como missão. Segundo Montessori, isso colocaria a criança na posição de um verdadeiro operário, pois, embora seja em parte silencioso, o seu trabalho consiste em atividade constante de interação com o meio. E aqui nos deparamos com uma perspectiva muito semelhante à de Claparède. O desenvolvimento infantil seria impulsionado pela atividade da criança, e a atividade, ou seja, o trabalho que lhe seria peculiar, é o jogo, o exercício de experimentação dos objetos e do ambiente exterior. Isso seria assim porque “a criança se exercita e se movimenta fazendo experiências”, de modo que ela “coordena os próprios movimentos e vai registrando as impressões provenientes do mundo exterior, que, plasmando-lhe a inteligência, conquista afanosamente sua própria linguagem à custa de milagres de atenção e de esforços iniciais” (MONTESSORI, s/d, p. 229) que só são possíveis a ela.

Ora, podemos dizer, portanto, que o desenvolvimento infantil, sob a representação da *infância singularizada*, é interpretado como um processo desencadeado por impulsos e aspectos naturais, os quais são ampliados em suas funções e aprimorados mediante a interação com meio e a atividade da criança. Em linhas gerais e de acordo com essa abordagem, é razoável afirmar que:

O menino desenvolve-se naturalmente, passando por determinado número de estádios que se sucedem em ordem constante. Cada estágio corresponde ao desenvolvimento de certa função ou aptidão, cujo jogo proporciona algum gozo ao menino. Todos os objetos suscetíveis de fazer movimentar essa função ou aptidão nascente interessam naturalmente o menino, cativam-no, atraem-no, ao passo que os que não correspondem ao jogo de alguma aptidão existente o deixam indiferente ou instintivamente lhe repugnam. O segredo da Pedagogia consiste em servir-se dessas aptidões naturais do menino, em vez de castigá-lo sob o pretexto de que elas lhe falem, ou porque não seja dotado delas, ou porque não as possui ainda (CLAPARÈDE, 1959, p. 500).

Em um processo de desenvolvimento natural que se dá em fases sucessivas e que tem como força motriz a atividade da criança, a parte que caberia à pedagogia, em seu discurso de condução da infância, seria, principalmente, a de sugerir e prescrever formas de potencialização das aptidões naturais da criança por intermédio da organização do ambiente e dos objetos que ela irá experimentar e com os quais irá interagir. É evidente que o discurso não se resumiria apenas a isso, mas a sua via de condução é a da proposição de uma educação que se coloque como mediadora entre a criança e o ambiente. Nesse

sentido é que, mesmo numa abordagem que dá um peso maior aos componentes sociais do que as demais vertentes do discurso pedagógico que se apoiam na representação da *infância singularizada*, Dewey (2002) explicita bem essa noção de educação que se atrela à premissa de que a atividade infantil incita o desenvolvimento da criança. De acordo com ele,

A afirmação, tantas vezes proferida, de que educar significa “extrair” é excelente, se pretendermos apenas estabelecer o contraste com o processo de encher um recipiente. Porém, afinal de contas, é difícil relacionar a ideia de extracção com a postura habitual duma criança de três, quatro, sete ou oito anos de idade. À partida, ela transborda já com actividades de todos os tipos. Não se trata dum ser em estado de completa latência, que o adulto tem de abordar com grande cuidado e perícia, para assim extrair gradualmente o germe oculto da actividade. A criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido (DEWEY, 2002, p. 42).

É justamente sobre a interpretação da relação que se estabelece entre adultos e crianças, a partir da educação, que discutiremos no próximo capítulo, mediante nossas categorias analíticas da representação da infância no discurso pedagógico moderno e contemporâneo.

4. SOBRE IMAGENS E FUNÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS: PROTAGONISMO E COADJUVANÇA NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

*Estou tão longe da infância como da
decrepitude; não anseio pelo futuro, mas
também não choro pelo passado. Nisto sou
exceção dos outros homens que, de
ordinário, diz um romancista, passam a
primeira metade da vida a desejar a
segunda, e a segunda a ter saudades da
primeira.*

Machado de Assis, À opinião pública.

*Temos todos duas vidas:
A verdadeira, que é a que sonhamos na
infância,
E que continuamos sonhando, adultos, num
substrato de névoa;
A falsa, que é a que vivemos em
convivência com os outros,
Que é a prática, a útil,
Aquele em que acabam por nos meter num
caixão.
Na outra não há caixões, nem mortes,
Há só ilustrações de infância [...]*
Fernando Pessoa, Obra Poética.

Um dos tantos contos compilados pelos irmãos Grimm⁶⁷ conta a história de um suposto milagre operado por Jesus Cristo enquanto ele havia se hospedado, juntamente com o apóstolo Pedro, na casa de um ferreiro. Durante sua estada na residência do hospitaleiro ferreiro, um velho mendigo passou pela casa pedindo esmola. Compadecendo-se do idoso, Pedro rogou ao Senhor que curasse as chagas do homem e o livrasse de tormentos, de sorte que ele pudesse conquistar o pão de cada dia em vez de suplicar pela caridade alheia. Atendendo ao pedido de seu querido discípulo, Jesus solicitou que o ferreiro acendesse sua forja e declarou que iria rejuvenescer o velho mendigo. Então, Cristo o lançou para dentro da fornalha e, enquanto ardia em chamas, o homem exultava e louvava a Deus. Em seguida, Jesus empurrou o homem incandescente para dentro do tanque de resfriamento de modo a imergi-lo completamente. Quando teve

⁶⁷ Cf.: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. O velho homem rejuvenescido. In: **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tomo 2 [1815]. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2015, pp. 265-267.

certeza de que o mendigo estava arrefecido, o Senhor o abençoou e retirou-o da água. Produto do milagre, o homem emergiu do tanque jovem e bem-apessoado, aparentando não mais do que vinte anos.

Após a partida de Cristo e de Pedro, o ferreiro, que a tudo observara com atenção, teve a ideia de rejuvenescer sua sogra e perguntou se ela também não desejava transformar-se numa jovem de cerca de dezoito anos. A mulher, animada com a proposta, aceitou a empreitada de seu genro. O ferreiro, então, preparou uma grande fornalha e empurrou a velha para dentro das chamas. A mulher se retorcia toda e urrava, agonizava em meio ao fogaréu. Diante do desespero da idosa, o ferreiro concluiu que algo não havia dado certo e puxou a mulher de dentro das chamas, lançou-a, em seguida, para dentro do tanque de resfriamento. Foi aí que ela gritou com mais fervor e agonia e seus urros despertaram a atenção da esposa do ferreiro que, descendo de seus aposentos, encontrou a velha mãe deitada dentro do tanque, chorando e com aparência disforme, semelhante a uma obra inacabada.

Em outro conto, *A luz é como a água*⁶⁸, de Gabriel García Márquez, temos a história de dois irmãos, Joel e Totó, que pedem aos seus pais um barco a remo, com sextante e bússola, como recompensa por terem sido laureados como os melhores alunos do terceiro ano primário. A princípio contrariados com a ideia, dado que em Madrid não havia local para os garotos navegarem, os pais acabam cedendo diante da conquista dos louros por parte dos filhos.

Na noite de quarta-feira, como em todas as quartas-feiras, os pais de Totó e Joel foram ao cinema. Os meninos, como senhores da casa, fecharam todas as portas e janelas e quebraram a lâmpada acesa que estava num lustre. Conforme quebrada, uma luz dourada e fresca como água começou a jorrar da lâmpada e os garotos deixaram-na correr até que atingisse o nível de quatro palmos. Desligando a corrente, os irmãos colocaram o barco no chão e sobre a luz navegaram pelos cômodos da casa.

Assim o fizeram por outras quartas-feiras, até que pediram aos pais equipamentos de mergulho (pés de pato, máscaras, tanques de ar comprimido) sob a promessa de obterem a gardênia de ouro do primeiro semestre. Passada a resistência inicial dos pais e em face de outra premiação, os meninos ganharam os equipamentos solicitados. Então, numa noite de quarta-feira em que seus pais estavam no cinema, Totó e Joel convidaram seus amigos de turma para o seu apartamento e inundaram o local de luz a tal ponto, que

⁶⁸ MÁRQUEZ, Gabriel García. **Doze contos peregrinos**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1992.

quem passava em frente ao velho edifício via cascatas de luz escorrerem em torrentes pelas fachadas. Os bombeiros foram chamados e, ao chegarem, depararam-se com os meninos e mais 37 colegas de classe flutuando de barco pela casa.

Ora, às custas da supressão da beleza literária de ambas as narrativas, apresentamos os contos em questão porque trazem componentes interessantes para pensarmos as imagens de adulto e de criança e as condições e papéis a eles vinculados. Ambos os contos trazem dois elementos da natureza como metáforas importantes para a narrativa: o fogo e a água; sendo que a luz, no conto de García Márquez, pode ser interpretada como uma idealização ou uma transfiguração do elemento fogo. Na história dos irmãos Grimm, o fogo e a água são utilizados, com outras ferramentas, como artifícios da metalurgia. Na narrativa de García Márquez, eles constituem elementos do fantástico.

Em alusão aos deuses ferreiros, presentes em diferentes religiões e culturas – Hefesto, Ogum, Thor, dentre outros –, o personagem do conto dos irmãos Grimm usa de suas ferramentas para tentar, por meio da técnica metalúrgica, rejuvenescer, ou seja, dar nova forma e aparência à sua velha sogra. Fracassado em seu intento, o que sobra da mulher é um corpo disforme: nem idoso, nem jovem, na verdade descaracterizado até em sua aparência humana. No conto fantástico, por outro lado, o fogo, na forma de luz, escorre como água sobre a qual apenas as crianças podem navegar e mergulhar. Entendido em sua metáfora mais usual, o fogo é purificação e, tal como afirma Bachelard, transfigurado em luz, “não é apenas um símbolo, mas agente de pureza” (BACHELARD *apud* URZEDO). Como fluxo numa corrente de luz, água e fogo traduziriam a pureza em movimento e profundidade, a purificação que metamorfoseia o sujeito que no fogo líquido imerge.

Muitas são as interpretações possíveis, porém cremos que as imagens que ambos os contos nos apresentam são interessantes para pensarmos as representações sociais de adulto e de criança. O fogo e a água não foram capazes de metamorfosear e fazer surgir da profundidade e da imersão uma jovem, enquanto para as crianças eles aparecem como fluxo que movimenta e transborda. O indivíduo adulto, ainda que tente sair de sua condição de componente de uma geração mais velha e, com isso, intente uma postura ou um modo de se relacionar com o mundo que o equipare ao jovem ou que o torne, metaforicamente, jovem, dificilmente conseguirá assumir a forma da juventude: descaracterizar-se-á em aparência e função. A criança, mesmo representada em seu caráter de pureza, ao navegar pelo fogo luminoso – que purifica e depura – é lançada para frente, posta em movimento, num fluxo por meio do qual ela se transforma e adquire outra

condição. Essa corrente de luz acontece dentro dos limites de um apartamento, mas também o transborda. Assim, cremos, é possível também pensar a educação da criança no contexto escolar: possui um tempo e um espaço limitados, mas transborda na condição do imponderável.

Feito esse longo preâmbulo, passaremos, a seguir, a discutir os processos de civilização e de individualização como mecanismos sociais que engendram imagens de adulto e de criança, bem como, a partir dessa noção e em vista do exame do discurso pedagógico moderno e contemporâneo, debateremos os modos de condução da criança em seu percurso formativo e os papéis de professor e de aluno na relação pedagógica sob o viés de nossas categorias analíticas.

4.1. Das imagens de adulto e de criança sob o viés do processo de individualização: alguns aportes iniciais

No segundo capítulo desta tese, discutimos amplamente a ideia dos regimes de historicidade e a perda progressiva de esperança no futuro e de transmissibilidade de experiências, que poderiam ser concebidas como características de uma sociedade narcisista. Um regime presentista e uma carência crescente de identificação com a posteridade e de autocompreensão dos adultos como parte do fluxo da história: estes foram os contornos destacados para a composição do quadro contemporâneo.

Entretanto, para um entendimento mais profícuo do percurso que nos leva a uma condição e organização social de caráter narcisista, tal como a caracteriza Lasch (1983), é importante observar o processo civilizador e o processo ascendente de individualização pelos quais os indivíduos das sociedades modernas passaram e que definiram, redefiniram e tensionaram as imagens de adulto e de criança. Na esteira do pensamento de Norbert Elias (2011), entende-se por civilização a formação social europeia que se desenvolve a partir da sociedade de corte e define, paulatinamente, a autoimagem, as características, os costumes e o comportamento dos indivíduos num contexto cada vez mais complexo e que os enreda numa teia de interdependência. Concebida como um processo que se desenvolve no ocidente e que abarca todas as formas de vida, a ideia de civilização “refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes” (ELIAS, 2011, p. 23). O modo de portar-se diante dos outros, a etiqueta, os bons hábitos,

os costumes, o comportamento polido, a regulação e normatização da vida social, de maneira geral, compõem a noção do que é civilizado em contraposição às atitudes bárbaras ou incivilizadas. Essa regulação social que toma forma num processo civilizador, de acordo com Elias (2011), implica um autocontrole crescente por parte dos indivíduos e reconfigura a autoimagem dos adultos no contexto social.

Ao descrevermos brevemente o decurso de invenção do conceito de infância moderna, no primeiro capítulo, tangenciamos a noção de processo civilizador ao relacionarmos a segregação das crianças num mundo à parte – o que demarca a esfera infantil – como tempo e espaço formativo pautado em um ideal de adulto letrado, polido e autônomo. Esse indivíduo autocontrolado e racional é o protótipo do homem civilizado moderno, o qual, além de ser produto de um longo processo civilizador, também está inserido num processo de crescente individualização que o torna cada vez mais atomizado em relação às comunidades a que pertence e, paradoxalmente, cada vez mais enredado numa trama complexa de interdependência, em que cada indivíduo possui uma função social correlacionada aos demais.

Esse homem que aqui designamos indivíduo moderno passa, segundo Elias (2011), por um processo civilizador individual iniciado na mais tenra idade que dele exige uma regulação rígida de sua conduta por meio do controle efetivo de suas pulsões e da adequação de seu comportamento aos padrões sociais vigentes, tornando o período que antecede a vida adulta mais longo do que em sociedades menos complexas, uma vez que esse tempo de aprendizado dos padrões e dos mecanismos de autocontrole se estende em consonância com o aumento dessa necessidade de autolimitação. De acordo com Elias (1993, p. 202):

Em comparação com o outro padrão, instilam um autocontrole mais uniforme, envolvendo toda a conduta, como se fosse um anel apertado e uma regulação mais firme das paixões, de acordo com as normas sociais. Além disso, como sempre, não são apenas as funções adultas que produzem imediatamente esse abrandamento de paixões e sentimentos. Em parte automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamento correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma autossupervisão automática de paixões [...].

Ora, dizer que o padrão de comportamento nas sociedades ocidentais modernas requer maior moderação e autolimitação do adulto e, por consequência, demanda o treino de tais capacidades desde a infância não significa dizer que os mecanismos de coerção externa sejam mais intensos que antes. É justamente o contrário. A necessidade de controle e de autolimitação dos indivíduos no curso do processo civilizador é marcada por uma crescente introspecção dos mecanismos de coerção e de coação da conduta. É nesse sentido que observamos, principalmente no âmbito da pedagogia e da educação, a mudança de um modelo autoritário e disciplinar – no qual identificamos a representação da *infância-quarentena* – para um modelo socializador calcado na liberdade e na ideia de uma autonomia que se traduz na autodisciplina da criança. De acordo com Ramos do Ó (2003, p. 112)⁶⁹:

No também designado “século da criança”, a *disciplina* é, de facto, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem a vida colectiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior – onde é claro a velha lógica da emulação e do mimetismo identitário mantêm muito do seu peso socializador –, mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito. Liberdade e autoridade são invariavelmente descritas como realidades justapostas, senão mesmo simbióticas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. É aquele que sabe medir as consequências tanto dos seus actos como das formas de comportamento através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma *adaptação espontânea* à vida escolar.

Não nos interessa ainda discutir a apreensão desses mecanismos de autolimitação por parte da criança que, no discurso pedagógico, assume a forma de uma defesa por sua liberdade e por sua autonomia em oposição à autoridade docente e à submissão infantil a um regime disciplinar. Importa-nos, neste momento, pensar certos contornos na imagem de adulto, provenientes do processo civilizador moderno. O principal deles, como já mencionado, é a necessidade crescente de autocontrole dos afetos e dos instintos na relação com os outros em sociedades complexas, o que faz com que nestas sociedades “o isolamento e a encapsulação dos indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 103) sejam características marcantes. Essa mudança social, de acordo com Elias (1994), pode ser vista, por um

⁶⁹ As análises que Jorge Ramos do Ó propõe têm como referencial teórico as ideias de Michel Foucault, principalmente no que se refere ao conceito de governamentalidade. No entanto, cremos que elas são profícuas para exemplificar as noções de Norbert Elias que discutimos aqui.

aspecto, como resultado de um processo de civilização e, por outro, como consequência de um processo de individualização progressivo. Em ambos os processos, “as tensões entre os ditames e proibições sociais, internalizados como autocontrole, e os impulsos espontâneos reprimidos” se intensificam de modo a ressaltar o conflito entre indivíduo e sociedade, despertando naquele “a sensação de ser, ‘internamente’, uma coisa totalmente separada, de existir sem relação com as outras pessoas, relacionando-se apenas ‘retrospectivamente’ com os que estão ‘fora’ dele” (ELIAS, 1994, p. 103).

Esse conflito entre indivíduo e sociedade, marcado por uma divisão do sujeito que o faz sentir-se inteiro e verdadeiro apenas em seu interior e não em suas relações com os outros, seria reforçado no processo de adaptação dos jovens a suas funções adultas. Isso seria assim, pois “quanto mais intenso e multifacetado é, numa sociedade, o controle dos instintos exigido pelo correto desempenho dos papéis e funções adultos, maior se torna a divergência entre o comportamento dos adultos e o das crianças” (ELIAS, 1994, p. 104). Num processo civilizador que parte da infância em direção à obtenção do padrão de comportamento requerido pelas sociedades modernas, mais complexas e especializadas na divisão de funções, o período de remodelação do indivíduo é mais demorado, isto é, “prolonga-se o lapso de tempo necessário para preparar os jovens para os papéis e funções complexos dos adultos” (ELIAS, 1994, p. 104). Tal afirmação, no entanto, não invalida nossa análise anterior em que apontamos para uma diluição da fronteira entre adultez e infância, a qual implicaria, de um lado, certa adultização das crianças e, de outro lado, uma infantilização dos adultos. Ao contrário. A intensificação dos mecanismos de autocontrole e autoc coerção, bem como a complexificação das funções adultas imprimem tensões e uma cisão na personalidade do indivíduo, como aponta Elias (1993; 1994), o que torna o seu processo de individualização e de civilização mais conflitante e traumático. Se por um lado o período que antecede a vida adulta se estende, por outro a própria vida adulta apresenta-se como onerosa, tolhedora dos instintos e das pulsões. Daí que “os impulsos, os sentimentos apaixonados que não podem mais manifestar-se diretamente nas relações *entre* pessoas frequentemente lutam, não menos violentamente, *dentro* delas contra essa parte supervisora de si mesma”, e “essa luta semiautomática da pessoa consigo mesma nem sempre tem uma solução feliz, nem sempre a autotransformação requerida pela vida em sociedade leva a um novo equilíbrio entre satisfação e controle das emoções” (ELIAS, 1993, p. 203).

O fato é que a crescente demanda pela introspecção de mecanismos de coerção dos impulsos e ajuste da conduta, o aumento da especialização das funções sociais e a

subsunção da vida do indivíduo aos ditames do trabalho e do consumo, sua encapsulação e desvinculação em relação aos outros e à vida comunitária o tornam mais solitário e recluso em sua intimidade. Somada a isso, a perda da fé no progresso e no futuro lançam o indivíduo moderno para um presente sempiterno e o desconectam de uma ligação geracional tanto com o passado como com a posteridade. A vida individual torna-se um valor supremo, e o desejo por manter-se jovem num mundo onde, tal como dissemos, tudo atinge a obsolescência com rapidez produz adultos narcisistas, adultos que negam sua condição de adultez para gozar da fluidez de uma juventude complacente. Em nossas sociedades modernas complexas, muitas das paixões e pulsões reprimidas ganham espaço para eclosão apenas na realidade paralela do mundo dos sonhos, nas artes, na intimidade, no consumo ou em ilhas especiais, em paraísos perdidos do imaginário adulto. E aqui se manifesta mais um conflito na individualização e civilização dos indivíduos, pois, como afirma Elias (1994, p. 105), “muitas vezes, não há uma congruência ou continuidade adequada entre a vida na reserva da juventude e nos campos predominantemente restritos da atividade adulta”, dado que, nas sociedades modernas, “a primeira assemelha-se a encaves ou ilhas especiais de onde nenhuma via direta leva à segunda”. Se não bastasse, então, a forte ruptura esperada entre a condição juvenil e o ideal de adulto – o que não implica que tal ruptura se efetue como fato para todos os adultos, tendo em vista que muitos não se ajustam ao modelo civilizado esperado, permanecendo numa espécie de juventude permanente –, a infância e a juventude tendem a se configurar no imaginário do indivíduo como esse território idílico no qual a sua existência era mais verdadeira.

A ruptura entre um universo e outro e a aparente carência de mecanismos de transição de uma condição a outra apresentam, pelo que pudemos perceber até aqui, seus reflexos no âmbito da pedagogia, nas representações da *infância singularizada* e da *infância ensimesmada*. Em tais imagens à infância é conferido um estatuto de autonomia e uma pretensa emancipação de sua vinculação geracional com a idade adulta, mesmo que isso não seja completamente possível do ponto de vista fático – o que deflagra também uma tensão constante entre os limites da proteção e da liberdade da criança. No que tange ao amplo processo de individualização, a transição das ilhas especiais da infância e da juventude para o território restritivo da vida adulta – locais vistos a partir dessa conotação de positividade do universo infanto-juvenil e não positividade e sobrecarga autocoercitiva do universo adulto – “é marcada por um corte notável na vida do indivíduo” (ELIAS, 1994, p. 105), quando ele atinge o estágio de civilização almejado,

ou se expande e se dilui para além dos limites divisórios entre ambos os estágios da vida, tornando a consolidação da condição adulta mais conflitiva e tensa.

No entremeio da descontinuidade e das dessemelhanças na passagem das ilhas da infância e juventude para a austeridade da civilidade adulta ou a descaracterização desse modelo de indivíduo moderno decorrente da diluição das fronteiras que separam a juventude da adultez, “perpetua-se o símbolo metafísico da individualização crescente, a ideia que o indivíduo tem de que seu eu interior está isolado do mundo lá fora como que por um muro invisível” (ELIAS, 1994, p. 106). Essa ideia manifesta-se como a sensação de um fosso que separa e isola o indivíduo da sociedade, ampliando a noção desse eu interior recôndito. De acordo com Elias (1994, pp. 106-107):

A mudança que se pode observar em diversos sistemas metafísicos concebidos pelos filósofos tem seu equivalente nas mudanças na maneira como mais e mais setores da sociedade percebem a si mesmos. Nessa percepção, a ênfase amiúde se desloca da “razão”, como traço distintivo do eu “interior” separado do mundo “externo”, para algo que, na verdade, é apenas uma reificação da mesma coisa numa base mais ampla: a “vida inteira”, a “existência” do ser humano. Nesse campo ampliado da sociedade, não é incomum depararmos com autoimagens em que a ideia do eu interior se baseia não apenas nas funções intelectuais, mas também nos sentimentos, na “verdadeira natureza” da pessoa inteira, inclusive nos aspectos mais animais do ser humano, à medida que estes vão sendo crescentemente privatizados. Assim, o indivíduo pode expressar o sentimento de que a vida social lhe recusa a realização de seu eu interior. Pode achar que a sociedade o impele a violar sua “verdade íntima”.

Nessa atomização do indivíduo e consequente ênfase na noção de um eu interior que conservaria a verdade íntima e a verdadeira natureza de quem ele é, a sociedade é concebida como freio, força restritiva e opressora que impede a satisfação individual. Ela passa a ser tomada como o sujeito coletivo a quem o indivíduo deve se opor e até se rebelar. Como ressalta Elias (1994, p. 107), “na metafísica popular – e até erudita – de nossa era, a ‘sociedade’ é comumente apresentada como aquilo que impede as pessoas de desfrutarem uma vida ‘natural’ ou ‘autêntica’”. Entendido dessa forma, “o eu interior é percebido como ‘natural’, enquanto o trato com as outras pessoas é visto como coisa imposta ‘de fora’, como máscara ou capa colocada pela ‘sociedade’ sobre o núcleo interno natural” (ELIAS 1994, p. 107), tal como bem podem ilustrar as palavras de Fernando Pessoa na epígrafe deste capítulo. Assim, essa verdadeira natureza tolhida pela sociedade encontraria refúgio apenas nos meandros obscuros de um eu interior ou na ilha perdida

da infância e da juventude – tempo e espaço em que, do ponto de vista desse indivíduo moderno, a autenticidade da vida ainda é pulsante e natural.

Ora, esses aspectos dos processos civilizador e de individualização, inelutavelmente, impactam também a relação do indivíduo e da própria sociedade com o tempo. Concebido como experiência humana e instituição social que regula as ações dos indivíduos em sociedade e que, pela demarcação de suas unidades de medida, confere a irreversibilidade dos acontecimentos nas sociedades modernas, o tempo é mais que uma ideia; como destaca Elias (1998), é um símbolo social que é apreendido também num longo processo de aprendizagem que acompanha o desenvolvimento das comunidades. Vimos, anteriormente, que a imagem do tempo relacionada às sociedades ocidentais a partir da concepção cristã é a do tempo retilíneo, segundo a qual o caráter de irreversibilidade dos fenômenos e eventos se torna patente, bem como a própria noção de inovação e de progressão. É nesse contexto de significação que a experiência temporal dos indivíduos em sociedades modernas complexas, ou seja, a ordenação social das categorias de passado, presente e futuro, é fortemente marcada pelas noções de cronologia, de irreversibilidade e de previsibilidade.

Como tempo retilíneo, demarcado por unidades quantificáveis e regulado por instrumentos que racionalizam a sua percepção, como os dias e meses do calendário e as horas e minutos do relógio, a experiência temporal dos indivíduos modernos sofre a coerção externa do regime de historicidade que caracteriza sua época, mas também, tal como no processo de civilização, é apreendida como coerção interna que regula a vida e a personalidade individuais. Isso significa dizer que, para além da influência de uma experiência temporal em que o fosso entre espaço de experiência e horizonte de expectativa se aprofunda, o homem moderno, em seu processo de civilização e de individualização, passou a internalizar o tempo como instituição social reguladora não apenas da vida coletiva e da relação para com os outros, mas também da sua própria vida individual. O indivíduo moderno regula e concebe sua vida por meio de um tempo racionalizado. Exemplo simples disso é o fato de que toda pessoa que vive numa sociedade mais desenvolvida sabe dizer quantos anos ela tem e, em consequência disso, procura, de um modo ou de outro, orientar sua conduta por meio daquilo que é esperado para determinada faixa etária. A vida é pensada em anos: a idade da escolaridade, a idade da maioridade, os anos de formação universitária, o tempo de trabalho que define a aposentadoria, os anos entre certo acontecimento e outro da biografia de cada um. E isso não é concebido assim apenas em relação aos anos ou à idade dos indivíduos. A

introspecção de uma coerção temporal atinge os indivíduos em seus atos cotidianos, no cálculo e na previsão daquilo que concerne à sua própria vida, na antecipação ou no adiamento de determinada decisão dentro do curso retilíneo traçado entre seu nascimento e sua morte.

Segundo Elias (1998), o tempo é também um símbolo social apreendido pelo indivíduo de modo a constituir a sua individualidade. Ele salienta que:

Para deixar claro o caráter simbólico do tempo, talvez seja útil lembrarmos que a forma dominante da comunicação humana é a que se efetua por meio de símbolos sociais. Todo indivíduo, ao crescer, aprende a se comunicar na língua de seu grupo, a qual se torna parte integrante de sua personalidade. Em outras palavras, no contexto da sociedade formada pelos homens, o “múltiplo” tem a particularidade de não constituir somente um “mundo externo”, estranho ao indivíduo, mas de suas manifestações virem, ao contrário, inscrever-se na própria estrutura da “individualidade”. A transformação sempre renovada da língua da sociedade numa linguagem individual é apenas um dos inúmeros exemplos dessa individualização dos dados coletivos. Esse processo, com demasiada frequência, é desconhecido ou mascarado pela socialização do indivíduo, que é correlata dele (ELIAS, 1998, p. 18).

Essa individualização do símbolo social do tempo se inscreve também, como aponta o autor, no decurso de um processo civilizador em que a relação entre coerções externas e coerções internas se alteram, modificando também os tipos de autodisciplina e seu modo de integração. E os tipos de autodisciplina exigidos em sociedades modernas complexas não dizem respeito apenas a uma racionalização do tempo pessoal ou à concepção da vida individual por meio da regulação cronológica, etária e sob a lógica da previsão e da irreversibilidade dos acontecimentos. A autodisciplina requerida do indivíduo civilizado possui também um caráter geracional que impacta sua personalidade e regula sua conduta social.

Em nossas sociedades, parece-nos evidente e até mesmo natural que todos os indivíduos concebam sua identidade como um ser que passou da infância para a maturidade, que envelhece e que um dia morrerá. Porém, “esta representação de identidade pessoal como um *continuum* de mudanças, como uma individualidade que passa por um crescimento e um declínio, pressupõe um imenso patrimônio de saber” (ELIAS *apud* VEIGA, 2004, p. 39). A percepção da vida individual como passagem do tempo é uma marca cultural historicamente recente, a qual demandou muita aprendizagem por parte dos indivíduos, no desenvolvimento das sociedades, até o ponto de universalizar-se como um padrão, como algo inerente ao modo de se conceber a

identidade pessoal e a biografia em nosso contexto social. Ademais, as categorias geracionais de infância, juventude, adultez e velhice não apenas servem de unidades temporais de demarcação do intervalo que vai do nascimento à morte, mas também implicam comportamentos, condutas e uma identidade específica que as definem. Tanto no curso do desenvolvimento das sociedades quanto no curso da vida de cada um, há um conjunto de significados, um acúmulo de saber que delinea o que é ser criança, o que é ser jovem, o que é ser adulto e o que é ser idoso em determinada época e em consonância com os mecanismos de coerção externa e de coerção interna configurados no processo de civilização.

É nesse sentido que, tal como debatemos no primeiro capítulo, houve um longo processo cultural, no contexto das sociedades modernas ocidentais, de formação e de apreensão da noção de infância como uma categoria geracional inventada. Segundo Veiga (2004, p. 40), “foi necessário, para isso, produzir unidades regulares de referência da infância diferenciadas do mundo adulto, sendo estas unidades reguladoras componentes do processo de produção da modernidade”. Daí a autora infere que o tempo da infância, diferentemente do tempo do adulto, “se produziu como um símbolo socializador com função de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações” (VEIGA, 2004, p. 40), dado que é na infância que se iniciam os processos de civilização e de individualização, bem como a própria educação. Portanto, a infância constituiu-se na modernidade como um símbolo socializador, visto que:

A concepção de símbolo socializador foi elaborada a partir de Elias (1998) nas suas reflexões sobre o tempo como uma aprendizagem e produção social, por isso; um símbolo, entretanto, para ser aceito e legitimado por um grupo ou sociedade, precisa se constituir em uma referência. A constituição do adulto civilizado, como vimos, foi fundamental para demarcar as diferenças geracionais. Concomitantemente a esse processo, a infância civilizada, reconhecidamente diferente do adulto, passou a ser a referência na ordem geracional, já que a existência e a permanência de uma sociedade civilizada passou a depender da boa educação da criança. Dessa maneira, a infância, como tempo geracional, aos poucos foi se constituindo como um símbolo socializador. Entretanto, também isso requereu aprendizagem, uma vez que a criança precisou aprender a ter não qualquer infância, mas certa infância. Para isso foi necessário combater ou ir de contrário à sua primitividade e instintividade. Ou melhor, foi necessário educar o seu corpo, os seus instintos, a sua rudez (VEIGA, 2004, pp. 64-65).

Essa aprendizagem coletiva no curso da modernidade esteve ligada ao processo de interiorização da coerção do tempo, a qual propiciou uma conscientização, um certo

tipo de autodisciplina que conforma a existência do indivíduo e a sua personalidade aos modos de ser e agir requeridos pela categoria geracional da qual participa. Assim, no âmbito de um processo civilizatório e de individualização, tanto a criança quanto o adulto, “em determinado momento histórico, precisaram modelar sua sensibilidade em relação ao tempo como coerção externa e como autocoerção”. Isso significa dizer que “agir ou comportar-se como criança ou como adulto foi parte de um processo que envolveu a individualização da regulação social do tempo e o desenvolvimento do sentimento da passagem do tempo como referente ao curso da própria vida” e também das transformações sociais (VEIGA, 2004, pp. 40-41).

O tipo de autodisciplina e os modos de ser e agir concernentes às categorias geracionais também sofreram mutações ao longo do desenvolvimento da modernidade. Na relação com os processos de individualização e de civilização, assim como na relação das sociedades com a noção de temporalidade e com as consequentes coerções externa e interna do tempo, a conduta e a identidade esperada do adulto e da criança alteraram-se. A consolidação da infância moderna como símbolo socializador, dessa maneira, deu-se também com a captura da criança e da infância como objetos de conhecimento de diferentes áreas, principalmente da pedagogia. Com isso:

O desenvolvimento da consciência das diferenças geracionais foi acompanhado da produção cada vez mais ampliada da criança e da infância como objeto de conhecimento. A consolidação do tempo da infância como um símbolo socializador foi possibilitado pela definição de suas especificidades em diferenciação as dos adultos. Dessa maneira, o que se produziu como problema, a partir do século XIX, não mais dizia respeito às formas de regulação dos comportamentos na cadeia das gerações, mas a necessidade de se produzirem mecanismos reguladores da sociabilidade das diferentes crianças (VEIGA, 2004, p. 74).

Essa problemática voltada à produção dos mecanismos reguladores da sociabilidade e também da educação das diferentes crianças torna-se uma das principais pautas na agenda da pedagogia moderna. O estudo, a investigação e quase dissecação da infância como objeto de produção do conhecimento pedagógico contribuem para a construção e propagação de um discurso que versa sobre os papéis e condutas esperados da criança e do adulto no processo educativo. As imagens e funções atribuídos a ambos os sujeitos das categorias geracionais da infância e da adultez nas relações pedagógicas são o objeto de nossa análise nas seções seguintes.

4.2. Modos de condução da criança: do governo e da disciplina à não diretividade e estímulo à espontaneidade infantil

Discutimos na seção anterior os processos de civilização e de individualização, a partir das definições de Norbert Elias, bem como a questão da interiorização do tempo como autocoerção e autodisciplina com a finalidade de pensarmos sobre o delineamento das imagens de adulto e de criança no contexto das sociedades modernas, no qual tais processos e mecanismos entram em operação. Com base nessas noções e tendo em vista o papel central da pedagogia como produtora de um discurso sobre a infância e sobre a criança, passaremos, a seguir, a analisar os papéis e as funções atribuídos aos adultos e às crianças nas relações pedagógicas. Cremos, pois, que tais papéis têm como fundamento e justificativa as imagens de infância e de adultez traçadas no interior do discurso pedagógico.

Entendido neste trabalho como fortemente prescritivo e normativo, o discurso pedagógico, como campo de produção de saberes, preceitua os modos de condução da criança em seu percurso formativo, bem como diz sobre o que é e como deve ser a educação, quem é e como deve ser o professor, o que e como se deve ensinar, dentre outros. Assim, ao estabelecer um discurso prescritivo sobre a condução da criança ao longo de sua formação, a pedagogia preconiza também como devem ser as relações entre este sujeito infantil e os adultos, entre professores e alunos, tendo como base para isso as imagens e noções que a própria pedagogia traça da infância e da criança.

Nesse sentido, as formas de condução da criança prescritas pelo discurso da pedagogia são variadas, mutantes e vinculadas à representação que se tem da infância. Na perspectiva do discurso pedagógico que tem como base a representação da *infância-quarentena*, o adulto deve relacionar-se com a criança e conduzi-la em seu processo de formação assumindo o lugar daquele que é responsável por sua proteção, cuidado, governo e disciplina. Tomada como um ser frágil, fraco e heterônomo, a criança deve, nessa abordagem, ser protegida do mundo, acolhida no colo e no conforto zeloso daqueles que respondem por seu cuidado e preservação. Nas palavras de Alain (1978, p. 39):

Vendo uma criança levada ao colo compreendemos esta justa proporção entre a infância, que não sabe viver, e a humanidade, que protege a infância. Vemos também por toda parte, no trabalho, e mesmo no movimento agitado de nossas cidades, a criança feliz ou a criança adormecida, transportada, carregada, tão tranquila neste gesto envolvente quanto em seu berço. Esta sabedoria da criança nos engana; ela pertence a nós, não a ela.

Ora, a proteção e o cuidado requeridos nesse modo de conduzir e educar a criança não dizem respeito apenas ao resguardo de sua saúde física e mental. A criança no colo, tal como argumenta Alain (1978), ilustra a relação que os adultos devem estabelecer com ela: são as gerações mais velhas que protegem, cuidam e detêm a sabedoria necessária para conduzir as gerações mais novas nas trilhas tortuosas do mundo, no trajeto árido da formação. A criança, portanto, é concebida como frágil, carente de cuidados, mas também como ainda incapaz de tomar decisões pertinentes, dado que, segundo a representação da *infância-quarentena*, ela ainda não possui formados a faculdade da vontade e o caráter. Herbart (2014, p. 30) afirma que, enquanto pequena, a criança é para seus pais uma coisa da qual eles podem se apropriar; no entanto, rapidamente começa a se manifestar nela “um ímpeto selvagem que a arrasta para aqui e para ali, que é de si *um princípio de desordem*”, o qual contraria “as disposições dos adultos e, inclusivamente, [é] capaz de pôr em perigo de vária ordem a pessoa *futura* da própria criança”. Dessa maneira, até que a vontade se manifeste e o caráter comece a se formar, haveria que se subjugar a impetuosidade e a selvageria infantis ao governo dos adultos. A fim de que a vontade das crianças não se oriente “num sentido contrário ao da sociedade [...], é necessário mantê-las constantemente sob uma pressão sempre tangível. O adulto e aquele que chegou à idade da razão assumem com o tempo governarem-se a si próprios” (HERBART, 2014, p. 31).

Nota-se aí não apenas uma imagem não positiva da infância como período de ignobilidade e fraqueza – representação essa sobre a qual nos detivemos longamente em sua descrição no terceiro capítulo –, mas também e por consequência uma imagem de adulto autocentrado, civilizado, dotado de autodomínio e capaz de governar a si mesmo quanto aos seus desejos e pulsões. É justamente porque a criança é representada como expressão profunda da falta (de caráter, de educação, de moralidade, de prudência, de autonomia) que se faria necessário “dirigi-la, conduzi-la”, de maneira que ela viesse, então, a emitir “seu pensamento próprio, coisa rara, coisa preciosa [...]” (ALAIN, 1978, p. 134). A criança, na esteira da *infância-quarentena*, precisa ser submetida para que, uma vez coagidos os seus impulsos, ela possa começar a desenvolver um pensamento próprio e uma vontade ajustada às normas e aos preceitos sociais. A essa urgência de submissão da impetuosidade infantil e de estabelecimento das condições para a formação do caráter se impõe a necessidade do governo das crianças. Tal governo teria como finalidade, por

um lado, “impedir prejuízos para terceiros e para a própria criança, tanto de momento como de futuro e, por outro lado, [...] evitar toda a espécie de choque, pelo que a sociedade, sem que tenha para tal plena autoridade, se veria envolvida no conflito” (HERBART, 2014, p. 31). O governo, portanto, não teria como pretensão alcançar a alma da criança, como salienta Herbart (2014), mas estabeleceria a ordem necessária para o desenvolvimento da disciplina – um atributo entendido como fundamental para a formação moral e da capacidade do autodomínio.

O governo seria um estágio inicial do processo de formação da criança. Na verdade, ele é a condição primeira para que se possa formar o sujeito infantil de acordo com os princípios morais e comportamento requeridos pela sociedade. Herbart (2014) destaca que, de início, a atitude dos adultos para com as crianças é de cuidado e proteção ao ser vivo, ou seja, de resguardo do animal humano, ainda frágil e débil. Só depois é acrescida a esta primeira atitude “a preocupação voluntária pela evolução exacta do futuro ser dotado de razão” (HERBART, 2014, p. 179). Como esta última preocupação assume um carácter próprio – “sendo muito diferente o que pode fazer parte do cuidado e da assistência ao ser animal, da sua habituação às condições, sob as quais poderá viver em sociedade” –, a vontade da criança, ao se constituir, precisaria “ser *dobrada* até que a formação substitua” (HERBART, 2014, p. 179) a coação imposta pelo governo. Nesse processo, o governo, paulatinamente, cederia espaço à disciplina, a qual, diferentemente daquele, possui natureza formativa.

A arte da disciplina, pela perspectiva da *infância-quarentena*, implica a submissão da criança às regras sociais e à formação de sua conduta de acordo com os princípios e critérios morais exigidos pelo corpo social. Em outras palavras, a submissão da criança aos ditames de uma disciplina preconiza um processo no qual ela, inicialmente, é subjugada por meio de coerções externas e as interioriza com vistas a uma formação concernente a certo modelo de adulto. Assim, na relação pedagógica, o professor, por meio da imposição da disciplina, encarnaria a superioridade dos adultos relativamente às crianças, exercendo uma força formativa sobre elas. Na acepção de Herbart (2014, pp. 187-188):

É, sem mais, evidente que a arte da disciplina só pode a princípio ser uma modificação da arte do convívio com os homens e que, por isso, a flexibilidade social é um talento primordial do educador. O aspecto essencial da *modificação* está, neste caso, na importância de afirmar a superioridade sobre as *crianças* de um modo que torne sensível uma força formativa, força essa que, mesmo

nos casos em que oprima, ainda dê ânimo, mas que siga a sua orientação natural
nos casos em que, espontaneamente, anima e estimula.

A disciplina não consistiria, portanto, em mera repressão. Ela seria um mecanismo de coação que tem como propósito a imposição e submissão da criança às regras do convívio social e aos princípios morais que inspiram a conduta numa comunidade. No entanto, como parte de um processo formativo, a disciplina seria a condição de possibilidade para o desenvolvimento de uma autodisciplina. Ela seria o mecanismo regulador do qual o adulto, como alguém maduro e representante do código de costumes, de preceitos morais e de regras que rege a vida social, se vale para exercer uma força formativa que conforme e eduque a criança. Dessa maneira, do ponto de vista das relações estritamente pedagógicas, o que se pretende não é oprimir deliberadamente as crianças. Pelo menos essa não é uma intenção assinalada no discurso pedagógico moderno, ou seja, naquele discurso da modernidade pedagógica que, em nossa demarcação, começa a partir do século XIX. O que os autores que assumem a representação da *infância-quarentena* ressaltam é que não é desejável que as crianças sejam educadas e se desenvolvam sem que, desde muito cedo, sejam confrontadas com as regras, costumes e princípios que norteiam e regem a vida social, tendo assim suas ações limitadas por tais imposições. O que está em destaque aqui é a integridade do corpo social. De acordo com essa perspectiva, a sociedade, ou melhor, a manutenção da vida em sociedade e a durabilidade dos valores – e também do patrimônio histórico-cultural – que a constituem é o pressuposto dos modos de conduzir e de educar a criança.

É por isso que Herbart (2014, p. 201) aconselha que se favoreça a alegria natural das crianças. “Porém, com a mesma razão aconselha a Pedagogia a não realizar tudo aquilo que mediante sensações de *prazer* realce o eu próprio”. Não é o indivíduo criança que constitui valor supremo. O que importa nessa visão de educação é a sociedade, daí a necessidade de formação das novas gerações. Importa o adulto que dará lugar à criança de hoje e o papel que ele terá na estabilidade do corpo social. A criança do presente, aquela que é conduzida em seu percurso formativo por adultos já civilizados, deve ter disciplinados e reprimidos seus impulsos, bem como “tudo aquilo que, sem proveito, ocupa os desejos, o que antecipa desejos próprios de anos mais tardios, tudo o que alimenta a vaidade e o amor-próprio”. Isso assim o é, pois a criança e o jovem “têm de ser habituados, seja qual for a sua idade, a suportar a *censura*, para a qual haja razão, desde que seja justa e compreensível”. Um ponto fulcral da disciplina “é a preocupação

de que a voz geral do meio ambiente – que corresponde à opinião pública – faça ouvir distintamente a censura sem a contrariar com comentários ofensivos” (HERBART, 2014, p. 201).

A preocupação com a integridade da vida social e a ideia da disciplina como condição imprescindível para o desenvolvimento da moralidade e para a civilização da criança aparecem muito claramente na argumentação de Durkheim (2012). O autor salienta que:

[...] devemos nos abster de ver na disciplina a que submetemos a criança um instrumento de repressão ao qual precisamos recorrer apenas quando se mostra indispensável, para prevenir a repetição dos atos repreensíveis. A disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. Seguramente, essa limitação necessária varia segundo cada país e cada época; ela não se mantém a mesma em todas as faixas etárias. À medida que a vida mental dos homens se desenvolve, à medida que se torna mais intensa e complexa, o âmbito de sua vida moral também deve ser ampliado, na mesma proporção. A arte, a ciência, o bem-estar já não nos contentam da mesma maneira que contentavam a nossos pais. O educador iria contrariar a própria finalidade da disciplina se tentasse estreitar artificialmente seu limite. Mas, se é mesmo necessário que ela varie, se é preciso levar em conta essas variações, não é menos importante que ela exista; e, no momento, isso é tudo o pretendo deixar estabelecido (DURKHEIM, 2012, pp. 57-58).

A disciplina seria mais do que um instrumento. Ela consistiria um fator indispensável para a educação. Aliás, em Durkheim (2012, p. 61) especificamente, a moral “é essencialmente uma disciplina”. Daí a sua imprescindibilidade, afinal, o objetivo último da educação seria formar o sujeito moral, isto é, um indivíduo que, além de civilizado e polido, possui uma conduta moral e é comprometido com a sua sociedade. A disciplina, então, teria um duplo propósito: “promover certa regularidade na conduta dos indivíduos e atribuir fins determinados a essa conduta, o que ao mesmo tempo limita seu horizonte. A disciplina forja o hábito na vontade e lhe impõe freios. Ela regulariza e ao mesmo tempo contém” (DURKHEIM, 2012, p. 61). Em suma, a disciplina, nessa perspectiva, promove a regularidade da conduta ao mesmo tempo que a limita, sendo o fruto de uma disposição existente no indivíduo e não apenas um adestramento ou condicionamento cego – tal como compreendem os críticos dessa concepção.

É importante destacar que o governo e a disciplina, tomados como os mecanismos que sustentam certa maneira de conduzir a criança em direção à sua formação, delineiam

um conjunto de ações educativas que visam limitar aquilo que é identificado como concernente à natureza infantil. Nessa abordagem que se apoia na representação da *infância-quarentena*, os atributos considerados inerentes à infância e à criança – a suscetibilidade, a selvageria, a irascibilidade, a fraqueza da vontade, a inconstância das ações – devem ser reprimidos, as ações infantis devem ser limitadas e a conduta precisa ser conformada às regras sociais. Embora essa ação efetiva concentre grande esforço em relação às crianças, a imposição de obstáculos à livre expansão do homem é entendida aqui como algo que permite a própria vida em sociedade. Do pressuposto que “viver é estar em harmonia com o mundo físico que nos circunda, com o mundo social do qual somos membros, e [de que] tanto um quanto outro são limitados” se depreende que “os fins que perseguimos são igualmente definidos, e não podemos nos libertar dessa limitação sem que, com isso, nos coloquemos em uma situação contrária à natureza” (DURKHEIM, 2012, p. 62). A disciplina, portanto, não seria uma violência categórica contra a natureza. Ao contrário. Ela se erigiria justamente a partir do fato incontornável de que somos seres limitados, vivendo num mundo limitado, o que tornaria necessário “que em cada momento nossas aspirações e nossos sentimentos de todos os tipos” fossem circunscritos (DURKHEIM, 2012, p. 62).

Desse modo, tal como a disciplina não é a expressão de uma violência à natureza do homem, a regra não é concebida como um dispositivo de opressão, mas como um instrumento que propicia a liberdade dos indivíduos. De acordo com Durkheim (2012, p. 62-63):

A regra é um instrumento de libertação e de liberdade, precisamente porque nos ensina a moderação e a maestria de si. Acrescento ainda que é especialmente nas sociedades democráticas como a nossa que ensinar à criança essa moderação salutar é ainda mais indispensável. Afinal, justamente porque as barreiras mais convencionais, presentes em sociedades estruturadas sobre outras bases, que reprimem violentamente os desejos e as ambições, já tombaram parcialmente, é somente a disciplina moral que pode exercer essa ação reguladora sem a qual o homem não poderia subsistir. Precisamente porque, em princípio, todos os caminhos estão abertos para todas as pessoas, o desejo de progredir pode ser facilmente inflamado e expandir-se indefinidamente, até o ponto de não conhecer limites.

Assim sendo, a criança, como um ser débil e que não possui maestria de si, deve ser conduzida por um adulto civilizado e dotado de uma conduta moral ilibada, o qual a submete, inicialmente, ao governo e depois à disciplina com o intuito de formá-la como um indivíduo ‘sadio’ que irá compor e exercer uma função no corpo social. Nesse

processo formativo, a regulação das ações e da conduta por meio das regras é substancial. As regras não seriam, em educação, um mecanismo utilizado para moldar insidiosamente a criança para que esta se resigne ou para fazer esvanecerem-se nela as ambições e os desígnios legítimos que a constituem. Elas seriam as fronteiras que estabelecem os limites da circunscrição imposta pela disciplina. As regras permitiriam, portanto, que a criança aprendesse a limitar suas ações, mas também aprendesse a determinar “objetivos próximos, exequíveis, que estejam em consonância com a natureza de cada um, e que devem ser atingidos” (DURKHEIM, 2012, p. 63).

Com isso, a defesa da disciplina como pilar da educação, isto é, como mecanismo indispensável para a condução da criança em seu processo formativo, assenta-se na noção de que “o homem só pode realizar sua natureza se for disciplinado” (DURKHEIM, 2012, p. 64). Compreendido como animal social, o indivíduo só poderia cumprir o seu desígnio e exercer a sua função no contexto de uma sociedade organizada, que requer dele a contenção de seus impulsos e pulsões e a submissão de suas ações a um código de regras. Para efetivação disso e para a manutenção da própria sociedade, faz-se necessário, nessa perspectiva, que as crianças sejam disciplinadas, conformadas a um conjunto de preceitos, de modo a tornarem-se adultos civilizados⁷⁰. Embora as crianças não sejam completamente passivas nesse processo, o personagem principal da educação aqui é o adulto, dado que, na figura dos pais e do professor, ele é um representante da sociedade e, como ideal que norteia a ação educativa, ele é o modelo de indivíduo civilizado que se deseja formar na criança.

Ora, isso não quer dizer que todos os adultos sejam exemplares ou que a sociedade formada pelos adultos seja irretocável. O que se pressupõe nessa visão de educação é que a sociedade possui um valor superior aos indivíduos que a compõem separadamente, e que a idade adulta consiste numa condição mais elevada do que a condição infantil, uma vez que os adultos passaram, pelo menos em sua maioria, por um processo de civilização que os tornou capazes de controlar seus desejos e pulsões e de agir em consonância com as regras do convívio social. Nesse sentido, o discurso pedagógico que se apoia na representação da *infância-quarentena* alvitra que a condução da criança em seu processo formativo se dê por meio da proteção e do cuidado, mas também do governo e da

⁷⁰ É importante salientar que ao sintetizarmos as noções que caracterizam esse modo de conduzir a criança relacionado à representação da *infância-quarentena* – disciplina, governo, conformação – não estamos emitindo juízo de valor acerca delas. Trata-se aqui de um esforço de descrição e de elucidação que, em virtude da carga de significados que tais conceitos assumem, historicamente, no campo da pedagogia, pode soar como uma crítica negativa, o que não intencionamos fazer.

disciplina, porque tem a sociedade como sua principal preocupação e concebe a infância como a idade da razão incipiente, da falta da maestria de si e da fragilidade. Essas características seriam opostas no adulto, pelo menos no adulto civilizado.

Mas seriam os adultos incontestes na imposição da disciplina às crianças? Seriam eles bons modelos, mesmo que do ponto de vista ideal? Tais questões perpassam o discurso pedagógico que se assenta nas representações da *infância singularizada* e da *infância ensimesmada*. Por inverter os polos de positividade e de negatividade entre infância e idade adulta, no primeiro caso, ou por conferir uma especificidade radical à infância, no segundo caso, ambas as representações tecidas no interior da pedagogia permitiram que a imagem do adulto racional, autocontrolado e autônomo fosse colocada em xeque. Mais do que isso, o seu papel como protagonista do processo educativo passou a ser questionado, afinal, seria o adulto alguém a quem a criança deve, necessariamente, obediência? Estaria ele numa condição de mais sapiência e virtude do que ela? De acordo com Claparède (1959, pp. 199-200):

Aqui tocamos no delicado problema da OBRIGAÇÃO MORAL. A [...] “consciência do dever” resulta de uma ordem recebida e aceita pelo indivíduo. Para que esta ordem seja aceita, é mister que haja certa relação afetiva entre o que dá a ordem e quem a recebe. Esta ordem vale tanto quanto a relação afetiva, na medida em que o indivíduo está sujeito ao prestígio de outra personalidade. De onde provém este prestígio? Por que os meninos aceitam as ordens de seus pais, de seus mestres, de certas pessoas? Que condições devem reunir-se para fazer que as ordens emanadas do educador sejam aceitas pelo menino? [...] Até que ponto temos o direito de usar de nosso prestígio para gravar no espírito do menino impressões que determinarão sua conduta? Teremos o direito de fazer que um indivíduo se torne contra a sua vontade, isto é, de atentar contra sua liberdade de escolha, contra sua liberdade moral?

Se o questionamento acima versa sobre a origem do prestígio dos adultos e sobre os limites deste prestígio, as considerações de Neil (1976) em relação ao comportamento e à moralidade dos adultos são muito mais enérgicas. Para o autor, os adultos receiam a corrupção das novas gerações porque eles são, de modo geral, corruptos; eles enxergam maldade nas ações dos jovens e crianças porque possuem a mentalidade suja. Em suma, “o homem que afeta virtude é o libertino sem coragem para enfrentar a nudez da própria alma” (NEIL, 1976, pp. 106-107). À pergunta sobre por que a criança deve se submeter à disciplina dos adultos, ou mais diretamente, sobre por que ela deve obedecer aos mais velhos, Neil (1976, p. 144) assevera que:

– Ela deve obedecer para satisfazer o desejo adulto de poder. Se não fosse por isso, por que deveria uma criança obedecer?

– Bem – diz você – ela pode molhar os pés se desobedecer à ordem para calçar-se, pode, mesmo, rolar de um rochedo abaixo, se não obedecer ao grito do pai. Sim, a criança deve obedecer quando a questão é de vida e morte. Mas quantas vezes a criança é castigada por ter desobedecido em questão de vida e morte? Raramente, se chegou a sê-lo.

Para Neil (1976), portanto, a obediência só deve ser requerida nos casos em que a criança sofra risco de vida, isto é, apenas em casos extremos de proteção de sua integridade física. Ora, é evidente que esta é uma visão ímpar que radicaliza a ideia de liberdade da criança, rechaçando quase que completamente a noção de autoridade adulta. Aliás, as concepções de Neil sobre educação, infância, liberdade, ensino e correlatos são tão *sui generis* que não conseguimos delimitar com razoável precisão qual representação, dentre as categorias estabelecidas nesta tese, mais se aproxima de sua imagem de infância e de criança. Cremos que os escritos do autor apresentam uma noção de infância que possui aspectos da *infância singularizada* – como a convicção em relação à bondade inerente à criança e ao desenvolvimento natural dela – e aspectos da *infância ensimesmada* – como a defesa radical da liberdade infantil e da igualdade de direitos entre adultos e crianças. A despeito dessa imprecisão classificatória e do fato de que abordaremos as ideias do autor presentes em seu livro *Liberdade sem medo* numa zona de intersecção entre as categorias de *infância singularizada* e *infância ensimesmada*, o importante é destacar essa desconfiança quanto à potencialidade e à pretensão do adulto em se colocar como um modelo de formação e como condutor absoluto da criança em seu processo de formação.

O discurso pedagógico que se fundamenta na representação da *infância singularizada* é o que questiona com mais veemência o estatuto do adulto na relação com a criança. Por inverter os polos de positividade e negatividade entre infância e adultez, promovendo assim a criança ao *status* de pai do homem, tal perspectiva denuncia a inadequação da sociedade para a recepção e incorporação dos mais novos, bem como acusa o adulto de oprimir a criança com sua demanda injustificada por disciplina e controle. O adulto aparece, então, como o indivíduo sedento de poder, tirânico, que subjuga a criança aos seus ditames pessoais e aos ditames da sociedade simplesmente para privar as novas gerações de qualquer direito à fala ou à decisão. A submissão infantil estaria apoiada num certo direito natural do adulto, a ele atribuído por uma sociedade da qual ele é legislador. Para este tipo de adulto aqui descrito, a criança seria “um importuno,

que procura algo para si e não encontra, que entra e logo é repudiado” (MONTESORI, s/d, p. 8). Nessa concepção:

O adulto domina a criança em virtude de um direito natural reconhecido, que ele possui pelo simples fato de ser adulto. Discutir tal direito significaria atacar uma forma de soberania estabelecida e consagrada. Se na comunidade primitiva o tirano é representante de Deus, para a criança o adulto constitui a própria Divindade, em torno da qual é impossível qualquer discussão. Quem poderia desobedecer, isto é, a criança, tem que calar-se e adaptar-se a tudo. [...] De um lado o respeito, do outro o direito legítimo à *ofensa*: o adulto tem o direito de julgar a criança e ofendê-la. O adulto pode dirigir ou suprimir, segundo sua própria conveniência, as exigências da criança, cujos protestos podem ser julgados como insubordinação, atitude perigosa e inadmissível. Eis um modelo de governo primitivo, no qual o súdito tem que pagar o tributo sem qualquer direito a apelação. Existiram povos que acreditavam que todas as coisas fossem uma dádiva graciosa do soberano. O mesmo acontece às crianças, que pensam dever tudo ao adulto. Não foi o adulto que criou essa crença? Assumiu o papel de criador e seu orgulho o leva a acreditar que foi ele quem criou tudo que existe na criança. Ele a torna inteligente, boa e piedosa, fornece-lhes os meios de entrar em contato com o ambiente, com os homens e com Deus. Difícil empresa! E para que o quadro se complete, o adulto nega exercer uma tirania (MONTESORI, s/d, pp. 177-178).

Com efeito, a falta não se localizaria mais na criança. A falta, nessa abordagem, estaria no adulto. A ele faltaria a compreensão do segredo, da essência da criança. Faltar-lhe-ia também a humildade de aprender com ela, de escutar nela a voz da natureza. O adulto, longe de ser o indivíduo seguro e autocontrolado descrito pelo discurso pedagógico que adota a representação da *infância-quarentena*, é aqui um tirano, um ser mesquinho que nutre um instinto de defesa em relação à criança, pois teme que ela fuja do seu domínio. A obediência que a criança lhe concede, portanto, não emanaria da autoridade ou superioridade do adulto em relação a ela. Para Montessori (s/d, p. 122), a criança obedece porque ama o adulto de um modo muito especial:

O adulto é para ela um ser venerável, de cujos lábios, como de uma fonte inexaurível, brotam as palavras que lhe servirão para construir a linguagem e constituirão sua orientação. As palavras do adulto agem na criança como estímulos sobrenaturais. E o adulto, com suas ações, ensina à criança saída do nada como se movem os homens: imitá-lo significa, para a criança, ingressar na vida. As palavras e ações do adulto a encantam e fascinam até nela penetrarem como uma sugestão. Em consequência, a criança é extremamente sensível perante o adulto, até o ponto de permitir que ele viva e aja nela mesma. [...] Diante do adulto, a criança está disposta à obediência até as raízes de seu espírito. Mas quando o adulto lhe pede que ela renuncie, em favor dele, ao comando do motor que impulsiona a criatura segundo normas e leis inalteráveis, a criança não pode obedecer. Seria como pretender fazê-la interromper, no período da dentição, o aparecimento dos dentes.

A criança resistiria à obediência e à submissão a uma disciplina quando tal demanda aspirasse tolher-lhe o impulso criador. Não seria por simples rebeldia, por um princípio de desordem, por selvageria. A desobediência infantil seria, de acordo com a representação da *infância singularizada*, “a defesa de um gesto vital necessário ao desenvolvimento da criança” (MONTESSORI, s/d, p. 123). Dessa forma, a desobediência é não apenas sadia para o desenvolvimento infantil – quando se opõe a ordens vazias que só serviriam para atestar o poder e autoridade dos adultos –, é também legítima e necessária. A necessidade e a legitimidade da desobediência infantil seriam justificadas em face do tipo de educação que os adultos dariam às crianças, que, nessa abordagem, é entendida como uma forma de adestramento. A disciplina e o governo demandados por certo modo de condução das crianças são aqui interpretados como um treinamento, no qual “a criança chicoteada, como o cãozinho chicoteado, torna-se um adulto obediente, inferior”; de modo que, “como treinamos os cães para que se adaptem aos nossos propósitos, treinamos nossas crianças” (NEIL, 1976, p. 94).

Para além da suposta tirania dos adultos em relação às crianças, a crítica proposta pelo discurso pedagógico moderno e contemporâneo que tem como apoio de suas discussões as representações da *infância singularizada* e da *infância ensimesmada* se dirige também à sociedade como um todo. Se no discurso que parte da representação da *infância-quarentena* há uma forte defesa e tentativa de manutenção da integridade do corpo social, nessas outras vertentes a sociedade é descrita como um corpo doente, corrompido e que, portanto, pouco tem a oferecer às novas gerações. Os adultos, membros por excelência do corpo social, são vistos como indivíduos degenerados ou, no mínimo, inaptos para educar as crianças tanto quanto a coletividade à qual eles pertencem. Nas palavras de Neil (1976, pp. 95-96):

A civilização está doente e infeliz, e eu afirmo que a raiz de tal estado pode ser encontrada na família destituída de liberdade. As crianças tornam-se endurecidas por todas as forças da reação e do ódio, endurecidas, desde os dias em que estavam num berço. São treinadas para dizerem *não* à vida, porque suas jovens vidas são um longo *não*. Não faça barulho! Não se masturbe! Não minta! Não roube! São ensinadas a dizer *sim* a tudo quanto é negativo na vida. Respeite os velhos! Respeite a religião! Respeite o professor! Respeite a lei do país! Não pergunte coisa alguma. Obedeça, apenas. Não há virtude em respeitar o que não é respeitável, não é virtuoso viver em pecado legal com uma mulher ou um homem que deixamos de amar, não é virtude amar um Deus que realmente tememos. A tragédia está no fato do que o homem – que mantém a família em sujeição – é, e deve ser, ele próprio, um escravo, pois que numa prisão também o carcereiro está confinado. A escravização do homem é sua escravização ao ódio: reprime a família, e assim fazendo reprime sua própria

vida. E tem de levantar tribunais e prisões para castigar as vítimas de sua repressão.

Nessa crítica à civilização e aos adultos é possível observar o conflito deflagrado entre indivíduo e sociedade. Os mais velhos oprimiriam os mais novos porque, na verdade, eles também são oprimidos, porque são escravos das prisões que eles próprios construíram, isto é, os adultos padeceriam pelas limitações impostas pelas instituições que eles mesmos erigiram e que obrigam as crianças e os jovens a se adequarem. Se não bastasse a rigidez quase sem sentido desse processo civilizatório e dessas demandas sociais restritivas que se acumulam, a sociedade, nessa acepção, seria a prova concreta e instituída da falência humana, da inaptidão dos adultos de viverem juntos e de construírem um ambiente acolhedor e saudável para seus herdeiros. O mundo dos adultos, portanto, seria a expressão do que há de pior no humano, de suas características mais vis, a saber: a cobiça, a crueldade, a violência, a mesquinhez, o egoísmo, dentre outros. De acordo com essa vertente do discurso pedagógico, a sociedade que os adultos oferecem às crianças como legado e espaço de convívio é palco da miséria, da violência, das desigualdades sociais e dos preconceitos de toda ordem. Assim, em vez de colocar-se como condutor soberano da criança, o adulto, aqui, deveria descer de sua presumível empáfia, reconhecer sua falibilidade e dar ouvidos à criança, aprender com a experiência daqueles que ainda não foram completamente civilizados.

Kramer (2011, pp. 275-276) sintetiza muito claramente essa perplexidade dos pedagogos modernos e contemporâneos diante da falência do mundo adulto. Apresentando um discurso alinhado à representação da *infância ensimesmada*, a autora argumenta que:

Filhas da guerra, do paraíso, da miséria ou da esperança, as crianças aprendem a encontrar sua voz, a pronunciá-la, ensinando-nos talvez que é mesmo possível fazer de outro modo, ir em outra direção, estabelecer elos onde a solidão, o isolamento, a opressão e a anulação das pessoas pareciam imperar. [...] E é numa realidade violenta, hostil e que não sabe lidar com a diferença que temos educado nossas crianças. Elas são obrigadas a conviver com: Galdino, índio pataxó queimado; mendigos mortos nas esquinas; homossexuais chacinados nas estradas; meninos executados nas candelárias deste país; presos torturados ou trucidados em carandirus; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os mais primários direitos das pessoas; processos visíveis ou invisíveis de calar a palavra alheia; tentativas explícitas ou implícitas de buscar a posição unânime, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são, no cotidiano, educadas com imagens da guerra distante da Europa, das guerras crônicas da África e do extermínio progressivo das populações pobres da América Latina; com

imagens de crianças matando colegas de escola; neonazistas vitimando *gays*, negros, judeus. Embora se tenha tentado emudecer tantos meninos, meninas, jovens e adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade social, a miséria que mata pela fome, pela falta de terra, de trabalho e de liberdade, os discursos oficiais nos impõem a hipocrisia que sugere que a mudança geraria caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo da história, reinventando a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. A falta de sentido.

Para um mundo degenerado do qual os adultos são o símbolo da falência, haveria duas atitudes possíveis: libertar as crianças da disciplina rígida e deixá-las se desenvolverem naturalmente de modo a não tolher-lhes as virtualidades e, com isso, permitir que elas possam futuramente modificar o mundo por meio de suas mentes livres de repressão; ou torná-las parceiras, acompanhantes de caminhada que possuem o mesmo estatuto dos adultos e que, por isso, podem com eles criar, reinventar a sociedade e dar-lhes conselhos de como os indivíduos podem juntos dar movimento a esse corpo do qual todos fazem parte igualmente – não obstante esse corpo, no discurso pedagógico, esteja cindido entre mundo infantil e mundo dos adultos. Em outras palavras, ou a criança deve ser conduzida de maneira mais livre, com direito a atalhos e caminhos diferenciados, com vistas a, no futuro, passar de pai do homem para parteira da nova sociedade; ou ela deve se tornar companheira no trajeto e, liberada do direcionamento e não da condução dos adultos, assumir-se responsável pela escolha do seu próprio caminho. Andando à frente, atrás, ao lado ou apenas espreitando o caminho, o adulto sempre é quem define os modos pelos quais a criança será conduzida ao longo de sua formação. No entanto, contra o adulto soberano e supostamente tirânico, há perspectivas do discurso pedagógico moderno e contemporâneo que preconizam modos de condução da criança que se pautam numa noção de liberdade mais ou menos radical.

Dentro dessa escala de maior ou menor liberdade ou, no mínimo, de redução das coerções externas, temos a defesa sumária de Neil pela garantia de uma liberdade individual consideravelmente elevada para todas as crianças. Como vimos anteriormente, o autor sustenta que a obediência infantil deveria se dar apenas nos casos em que a criança corresse risco de vida. Às crianças deveria ser resguardada, na concepção dele, toda sorte de direitos voltados à escolha e à ação, havendo pouquíssimas limitações previstas – em geral, o obstáculo para a liberdade de alguém seria apenas o espaço de liberdade do outro. Somado a isso, Neil (1976) assevera que o papel do adulto, além de conferir liberdade de movimento e de escolha para a criança, dando-lhe condições de exercê-la, é o de amar os

e confiar nos mais novos. Para o autor, seria preciso que os adultos concedessem sua aprovação às ações das crianças e nelas tivessem fé. Assim, ele diz que “devemos estar do lado da criança. Estar do lado da criança é dar-lhe amor – não amor possessivo, não amor sentimental – mas comportarmo-nos para com a criança de tal maneira que ela se sinta amada e aprovada por nós” (NEIL, 1976, p. 110).

Em seus matizes de *infância ensimesmada*, a representação da infância apresentada por Neil (1976) ilustra essa perspectiva de encapsulação da criança e da própria categoria de infância. Entendidas como um grupo à parte do grupo de adultos – mas que detém praticamente os mesmos direitos que este –, as crianças possuiriam características, valores e saberes fundamentalmente distintos dos dos adultos. E além da especificidade do grupo, cada criança, individualmente, seria um universo particular que se reconheceria como parte de algo que lhe é exterior apenas ao esbarrar em outro indivíduo. Dessa concepção mais individualizante, o autor depreende como modo de condução da criança uma relação pedagógica não diretiva, o que consistiria no extremo oposto de uma educação baseada na disciplina e no governo. Com isso, Snyders (2001, pp. 68-70), alinhando-se ao discurso que tem como pressuposto a representação da *infância-quarentena*, argumenta que, na visão de Neil:

E, especialmente, a separação entre a criança e o adulto torna-se nem sequer um facto, mas um ideal, uma virtude, a virtude cardeal: tudo o que a criança espera do adulto é que este fique em casa e a deixe em paz. O autor interpreta assim o pensamento inexprimido de um aluno feliz: “Neil é um tipo espantoso, nunca me aborrece. Deve gostar de mim, senão dava-me ordens”. Não será o mesmo que dizer que a melhor prova de amor, ou a única, é ficar à distância? [...] a criança é declarada fundamentalmente heterogênea do adulto e é precisamente devido a essa incompatibilidade que o adulto não pode ajudar a criança por qualquer outro meio que não seja refugiando-se na abstenção: “Uma criança não pode ver as coisas como um adulto”; e sobretudo: “Os valores da criança são inteiramente diferentes dos do adulto”. Daí o segundo postulado: não haveria qualquer convergência possível entre os interesses da criança e os do adulto. A vida da criança deve desenrolar-se segundo uma espécie de mecanismo interno, sem nada dever às influências do meio físico ou social: desejos, um mundo interior, fechado sobre si mesmo. E, por outro lado, as direcções sugeridas por pais e professores, o que o adulto pode proporcionar, cultura, aspirações, constituem um outro mundo sem comunicação com o primeiro, sem comunidade com o primeiro; de resto foram descritas como uma longa sequência de erros e de malogros, nada mais.

Comumente, Neil é apresentado como um dos principais expoentes de uma vertente que ficou conhecida como pedagogia não diretiva. Para além das concepções dele e de sua radicalização da noção de liberdade da criança, o princípio danão

diretividade, em suas diferentes manifestações no discurso pedagógico, consiste basicamente na menor interferência direta possível por parte do adulto, especificamente o professor. Porém, pouca ou quase nenhuma interferência e direcionamento, como já ressaltamos, não implica ausência de uma proposta de condução por parte do pedagogo. A escolha por não indicar deliberadamente um trajeto no percurso formativo da criança também é um modo de conduzi-la eleito, sobretudo, pelo adulto. Oferecer caminhos distintos, com atalhos curtos ou longos, com estradas pavimentadas ou de terra, bem como propor que o itinerário seja trilhado numa caminhada de intensidade constante, numa corrida, aos saltos: nada disso altera a natureza do discurso pedagógico. Trata-se de um discurso prescritivo e normativo que delineia um modo de conduzir a criança, assim como define o seu condutor e aquele que é conduzido.

Ciente desse caráter basilar e inelutável do discurso pedagógico, Snyders (2001) acusa as pedagogias pretensamente não diretivas de estabelecerem um regime pedagógico de despotismo esclarecido. Para ele, embora num primeiro instante pareçam sedutores os relatos apaixonados dos pedagogos que se rebelam contra a figura autoritária e disciplinadora do professor e, em seu lugar, propõem que se deixem livres as crianças, seria pouco provável que os interesses dos alunos, espontaneamente, convergissem e se harmonizassem com as exigências escolares. Mesmo que nós já tenhamos lido as descrições entusiastas dos pedagogos não diretivistas nas quais, parece, todas as crianças anseiem por escrever um texto que irá compor um jornal, apresentem uma curiosidade e ímpeto natural por obter conhecimentos geográficos, ou ainda aceitem sem reservas ter suas lições corrigidas coletivamente; segundo Snyders (2001), isso se apresentaria como um milagre fácil num contexto de harmonia preestabelecida. De acordo com o autor, tais pedagogias “estabeleceram de facto um regime de despotismo esclarecido. Sem aplicar princípios à maneira dos sistemas tradicionais e, com mais forte razão, sem recorrer a qualquer sanção estabelecida, uma personalidade calorosa é capaz de influenciar” os desejos e interesses da criança com afeição ou por afeição, de maneira “a coincidirem com os imperativos escolares”. É por isso que, na acepção de Snyders, esse despotismo suave consiste na “pior forma de autoritarismo: o aluno é entregue à vontade de outrem e nem sequer pode sonhar com a revolta” (SNYDERS, pp. 228-229).

Ora, se fôssemos sintetizar, brevemente, o que tratamos até aqui, poderíamos afirmar que apenas na categoria da *infância-quarentena* identificamos um modo de condução que lhe é diretamente correspondente. O discurso pedagógico que se baseia nessa imagem da infância adota claramente como modo de condução da criança uma

perspectiva formativa de cunho disciplinar, na qual o adulto é o protagonista da relação pedagógica e a sociedade é o valor supremo. Em relação às demais categorias, *infância singularizada* e *infância ensimesmada*, embora a construção da imagem da criança e da infância seja substancialmente distinta, a imagem do adulto e a crítica à sociedade se aproximam. Daí o fato de os modos de condução propostos serem mais diversificados, variando entre si numa escala de concessão de liberdade à criança. Em consonância com uma das antinomias precípuas⁷¹ da pedagogia moderna – que diz respeito à relação entre autoridade e liberdade na educação –, os modos de condução da criança apresentados a partir de uma representação da *infância singularizada* ou da *infância ensimesmada* se diversificam numa ordem que vai da valorização da espontaneidade e das experiências infantis no processo formativo até a adoção do princípio da não diretividade e de um *laissez-faire* pedagógico.

A partir da ruptura rousseauiana e com o posterior alvorecer da modernidade pedagógica, o discurso acerca da educação das crianças passou a enfatizar a primazia e a importância da natureza no processo formativo, embora dentro desse mesmo discurso moderno houvesse vozes dissonantes – tal como vemos em Durkheim, Herbart, Alain e nos demais autores aos quais associamos uma representação da *infância-quarentena*. Assim, dentro dessa modernidade pedagógica, observa-se uma cisão e um deslocamento do império da razão para o império da natureza, ou seja, há uma mudança de paradigma no discurso pedagógico que indica a passagem da preeminência do ideal de formação de um adulto racional para a preeminência de um ideal de formação a partir da natureza. É nesse contexto que surgem, massivamente, diferentes propostas pedagógicas que

⁷¹ Dupeyron (2010), ao apresentar um conjunto de ideias que caracterizam as representações da infância no ocidente, debate algumas antinomias constituintes da pedagogia moderna e contemporânea. À medida que a sociedade passa a entender a criança como um sujeito e começa a reconhecê-la como alguém dotado de direitos, o equilíbrio entre coerção social e liberdade individual na educação torna-se uma questão pedagógica de primeira ordem. O processo de modernização da educação trouxe consigo uma série de princípios democráticos que foram incorporados pelo discurso pedagógico, intensificando a tensão entre coerção social – que se expressa na autoridade docente – e liberdade individual do aluno no processo formativo. Se a pedagogia até então apoiava sua ação e seu discurso na submissão da criança a uma coerção externa impressa por meio da disciplina imposta pelo adulto e pela figura da autoridade docente e da instituição escolar, tendo como promessa a obtenção da liberdade por parte do aluno apenas no término do processo educativo; grande parte do discurso pedagógico moderno e contemporâneo contrabalança esses elementos, relativizando a questão da autoridade (ou até pregando a sua quase supressão, em alguns casos) em nome de uma liberdade no presente da criança e não mais no futuro, quando ela viesse a adquirir a condição adulta. Isso consistiria numa antinomia porque tanto autoridade quanto liberdade são componentes do processo educativo. A questão fulcral, portanto, diz respeito a como ponderá-los: seria dando mais peso à autoridade no presente da criança com vistas à liberdade futura do cidadão ou seria diminuindo o componente autoritário em nome de uma liberdade individual garantida já na condição infantil?

destacam a necessidade de se dar vazão à espontaneidade infantil em vez de coagir a natureza da criança por meio da disciplina.

A natureza, nessa concepção, deve tornar-se o principal guia do adulto na condução da criança em seu processo de formação. De acordo com Claparède (1959, p. 450):

As menores manifestações que caracterizam o estado de infância devem, pois, ser seguidas com o maior cuidado pelo educador, que, longe de contrariar a Natureza, nada poderá fazer de melhor que segui-la, sob pena de expor-se a um malogro. A Natureza sabe bem o que faz; ela é melhor biólogo que todos os pedagogos do Universo, e a maneira como procede para fazer de uma criança um adulto deve ser o único guia do preceptor.

Embora ainda seja o condutor, o professor teria o papel de decifrar e de atentar para os caminhos fomentados pela natureza para o desenvolvimento da criança. E aqui é importante salientar que os dois processos – de educação e de desenvolvimento da criança – se tocam e se friccionam a ponto de, por vezes, parecerem ser tratados como um único decurso no interior do discurso pedagógico. Sabemos, pois, que, por mais que tais processos sejam aproximados no campo discursivo, eles ainda são concebidos pelos pedagogos como movimentos paralelos que não chegam a se fundir. Dessa maneira, a despeito de a pedagogia moderna, sobretudo a vertente que se baseia na representação da *infância singularizada*, tomar a natureza da criança como guia da educação e do educador, não há a compreensão de que apenas a natureza em si é educadora. Ela deveria, de acordo com tal abordagem, ser o princípio que inspira a ação educativa, o norte a partir do qual o pedagogo extrai os demais pontos cardeais e colaterais que direcionarão o caminho da condução. Diferentemente da perspectiva disciplinar, aqui não há um mapa de orientação traçado que, em geral, é transmitido de um condutor a outro; até porque, por orientar-se pela natureza infantil, que se desvelaria apontando os caminhos, tal norte não se apresentaria como o processo sócio-histórico de uma civilização. O que se tem é o paralelo e o meridiano centrais dos quais emanam as demais coordenadas por meio das quais se pode precisar uma localização.

A valorização da natureza infantil e o consequente estabelecimento dela como guia da ação do professor se justificariam na crença em uma certa sabedoria da natureza ou ainda na confiança em uma ordem natural invariável que se traduziria num desenvolvimento contínuo e que, portanto, não deveria sofrer interferência direta para que

não se desvirtuasse de seu curso espontâneo. Assim, crê-se que, ao se submeter a criança à disciplina e ao imperativo do esforço e do dever, “procede-se como o insensato que, desde a primavera, sacudisse uma macieira, esperando que caíssem maçãs: longe de as colher, muito pelo contrário, delas se privaria, fazendo cair as flores dos frutos que o outono prometia” (CLAPARÈDE, 1959, p. 458).

Essa comparação entre o desenvolvimento natural das plantas e o desenvolvimento infantil é muito presente nesse discurso pedagógico que se apoia na representação da *infância singularizada* e que, em vista disso, sugere a natureza como norte do adulto na condução da criança ao longo do processo de formação. Segundo Froebel (2001, p. 26), toda educação e ensino “demasiadamente inclinados à coação, demasiadamente abundantes em prescrições tendem, inevitavelmente, a anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originariamente são”. Com isso, ele depreende que o correto seria seguir o curso da natureza em todo intento educativo. O autor adverte os adultos quanto à observação da natureza infantil, dizendo que:

Em geral, tratando-se de plantas ou animais, contentamo-nos em dar-lhes espaço e tempo, não ignorando que, segundo as leis que regem cada espécie, crescerão bem e adquirirão um belo desenvolvimento. É o que geralmente ocorre com as plantas e animais: se deixados em paz, isto é, se for evitada qualquer influência perturbadora, eles terão um livre e são desenvolvimento. Porém, ao contrário, o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina? (FROEBEL, 2001, p. 26).

A natureza deveria indicar um modo de condução da criança que priorizasse a sua espontaneidade e o curso do seu desenvolvimento, pois, em última instância, ela seria a derradeira “pedra de toque, a única infalível [que] está sempre dentro do homem” (FROEBEL, 2001, p. 27). Ou seja, sendo uma perspectiva que questiona o valor supremo da sociedade e nela aponta uma corrupção flagrante, a compreensão da natureza como última pedra de toque do humano é muito significativa na assimilação desse discurso pedagógico que se mostra condizente com um processo de ascensão do indivíduo em detrimento do corpo social. Afinal, nessa forma de conceber a condução da criança, a educação é vista menos como resultado de uma ação externa do que como um afloramento paulatino das potencialidades humanas num contexto de liberdade. Tanto num caso como

no outro não haveria exclusão de fatores internos e externos. No entanto, no modo de conduzir pautado na disciplina, a coação exercida sobre a criança é entendida como mais preponderante para a sua formação do que aquilo que se passa em seu interior; e, nesse modo de condução que tem na natureza e na espontaneidade infantis o seu guia, o estímulo àquilo que é interno na criança, ao que lhe é inerente, é tido como prevalecente em seu processo educativo.

À criança, então, deveria ser concedida a liberdade para que ela pudesse se movimentar, fazer escolhas e apreender, inicialmente do seu ponto de vista, o meio que a rodeia. Numa acepção mais extremada desse discurso assentado no princípio da liberdade, quase toda sugestão adulta seria dispensável e inconveniente; pois acredita-se que, se entregue a si própria, “sem sugestão adulta alguma, [...a criança] se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver” (NEIL, 1976, p. 4). Em outras palavras, à criança caberia “viver sua própria vida, não a vida que seus pais [...] pensam que elas devem levar, nem a que está de acordo com os propósitos de um educador que imagina saber o melhor. Toda interferência e orientação por parte de adultos só produz uma geração de robôs” (NEIL, 1976, p. 11).

Haveria, entre o governo e disciplina e a espontaneidade e não diretividade, uma terceira via? Este é o questionamento proposto por Dewey (2002). Para ele, não há razão para se pensar a condução da criança no processo educativo por meio de extremos. No tocante à dúvida sobre como seria possível partir dos impulsos e interesses da criança – os quais são ainda incipientes e dispersos – e fazê-la alcançar a disciplina e a cultura esperadas, o autor destaca a impertinência do dilema; pois, na sua concepção, a questão só seria adequada se tivéssemos que escolher “entre duas opções: ignorar e reprimir essas iniciativas [da criança] ou condescender com elas” (DEWEY, 2002, p. 42). De acordo com Dewey (2002, p. 112):

Nada é mais absurdo do que supor que não existe um meio termo entre deixar a criança entregue aos seus próprios caprichos e desejos ou controlar as suas actividades através da sucessão formal de instruções ditadas. Como foi dito anteriormente, é da competência do professor saber quais são as capacidades que estão a lutar para se manifestarem num determinado período do desenvolvimento da criança, e que tipos de actividade a levará a uma expressão adequada, de maneira a poder colocar então à disposição os estímulos requeridos e os materiais necessários.

Entendida como falsa questão a escolha entre “deixar a criança entregue à sua espontaneidade desgovernada ou sugerir-lhe a direcção do exterior” (DEWEY, 2002, p. 177), Dewey argumenta que o modo de conduzir a educação da criança deve se alicerçar na noção de atividade. A atividade seria o cerne da ação educativa sobre a criança, pois, por um lado, não se poderia impor completamente uma verdade externa a alguém, uma vez que “tudo depende da actividade por que passa a própria mente ao responder ao que lhe é apresentado de fora”; por outro lado, a atividade sempre tem um lugar no meio e relaciona-se com as condições ali presentes, por isso ela não teria como ser dirigida apenas pela criança em seu ímpeto individual. Disso o autor postula que “o valor da riqueza do conhecimento formulado, que forma o curso de estudos, é poder permitir ao educador *determinar o meio da criança* e, portanto, indirectamente dirigir” (DEWEY, 2002, p. 177).

Um direcionamento indireto: essa é a noção que perpassa as propostas que, a partir das representações de *infância singularizada* e de *infância ensimesmada*, se colocam como terceira via entre o extremo da condução disciplinar e a não diretividade. Sem desconsiderar a necessidade da criança de ser orientada, os pedagogos que assumem essa concepção propõem que a orientação não seja imposta e que não se dê diretamente em relação aos mais novos, mas que a sua condução ocorra pela intervenção no meio que os circunda. O adulto aparece, sob a figura do professor, como um mediador entre a criança e o acesso ao saber. Em vez de traçar o mapa e a conduzir, sem desvios, ao longo do trajeto de aquisição do conhecimento e de saberes por meio dos quais ela se forma e é educada, o adulto, nessa abordagem, cuida do caminho por onde a criança irá passar, buscando retirar ou colocar obstáculos que lhe pareçam pertinentes, bem como propõe rotas e atalhos variados, os quais, dentre o escopo sugerido, a criança poderia escolher trilhar. Entendido como alguém mais experiente, portanto habilitado para auxiliar os mais jovens no curso de suas próprias experiências, o adulto teria como função “ver em que direcção caminha” a experiência de cada criança. Sua maturidade e maior capacidade de percepção lhe serviriam “para ajudar a organizar as condições da experiência dos menos maduros”, de maneira que “o fracasso na percepção da força do movimento de uma experiência de modo a poder avaliá-la e direcioná-la como base no sentido em que ela se encaminha” significaria “deslealdade ao próprio princípio da experiência” (DEWEY, 2011, p. 39).

É oportuno ressaltar que a teoria da experiência de John Dewey possui suas especificidades e fundamentos, os quais não foram e não serão abordados neste trabalho.

Como já mencionamos, nosso foco não é a análise da teia conceitual que compõe a produção teórica de cada um dos autores citados como fontes bibliográficas. Assim, apesar da relevância do seu pensamento para o campo da pedagogia e da sistematicidade dos conceitos que o constitui, os escritos de Dewey nos ajudam a entender aqui esses modos de condução da criança que se apresentam como uma terceira via e que, conseqüentemente, delineiam a imagem e a função do professor nesse processo. De acordo com o autor:

É válido, portanto, dizer algo sobre a maneira como o adulto pode exercer a sabedoria que sua experiência mais ampla lhe dá, sem impor um controle meramente externo. Por um lado, é sua tarefa estar alerta para ver quais atitudes e tendências de hábito estão sendo criadas. Nesse sentido, ele deve, como educador, ser capaz de avaliar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Além disso, ele deve possuir aquela compreensão e simpatia pelos indivíduos enquanto indivíduos que o possibilitem ter uma ideia do que está realmente se passando pela mente dos que estão aprendendo (DEWEY, 2011, p. 39).

O adulto, esse indivíduo mais experiente e maduro, deveria se posicionar como líder e partícipe do grupo social que os alunos constituem. Diferentemente de uma visão que o toma como agente externo que conduz uma turma, o professor, para Dewey (2011, p. 60), precisaria agir “como líder das atividades do grupo do qual ele é membro”, de maneira a direcionar “os processos de troca em que todos participam”. Nesse sentido, o adulto não estaria à frente das crianças, conduzindo-as em sua educação. Ele estaria entre elas, avaliando as suas experiências e intervindo no meio para que a atividade propiciasse a extensão dessa experiência.

Na concepção do autor, haveria aí um deslocamento da figura do ditador para a figura do líder, uma vez que esse modo de condução das crianças não estaria pautado nas coerções externas, mas na intervenção no meio e na percepção do professor para proporcionar as condições necessárias para a ampliação da experiência de cada criança. Esse processo de formação teria, assim como em todas as demais propostas, uma função civilizatória, afinal, “o principal objetivo da educação é criar o poder de autocontrole” (DEWEY, 2011, p. 66). O modo de conduzir as crianças de maneira que elas atinjam tal capacidade é que pretende ser distinto. Entretanto, Dewey (2011, pp. 66-67) alerta que “a simples abolição do controle externo não garante a produção do autocontrole”, pois seria “fácil escapar de uma forma de controle externo apenas para se deparar com outra, e ainda mais perigosa, forma de controle externo”, na qual os impulsos e desejos não organizados

pela inteligência “ficam sob o controle de circunstâncias acidentais”. Estar sob os ditames dos impulsos e caprichos imediatos, segundo o autor, é ter “uma ilusão de liberdade”, por isso o modo de condução da criança, nessa acepção, consiste num afrouxamento da forte coação imposta por meio das regras e da disciplina, mas não numa eliminação do direcionamento e da sugestão por parte do adulto.

Ainda nessa escala que vai do governo e da disciplina à não diretividade, podemos encontrar a proposição de modos de condução que, tal como em Dewey, se colocam numa terceira via entre os extremos, mas que, diferenciando-se do pedagogo norte-americano, se aproximam mais da valorização da espontaneidade da criança sem negar, no entanto, uma dimensão de sugestão por parte do adulto. É aqui que vemos aparecer uma noção do professor como facilitador no processo de formação da criança. Além de mediar o acesso da criança aos saberes, o adulto deveria, nessa perspectiva, colocar-se numa condição de coadjuvante, permitindo que a criança tenha mais liberdade de exploração do meio.

Numa visão um tanto romântica de educação, Freinet (2004, p. 7) afirma que o adulto deveria sair do lugar de “autoridade formal – material, intelectual e moral” – em que ele se encontra e se preocupar em “acariciar, amar e servir as crianças de caracóis loiros”, segurando-as “pela mão nas passagens difíceis” e baixando “para elas os galhos que [elas] não conseguem alcançar”. Para ele, o adulto não deveria ir à frente, conduzindo direta e forçosamente as crianças nos caminhos “que sobem até os cumes da cultura”. Sua função deveria ser a de “*ajudar as nossas crianças a tornar-se homens*” (FREINET, 2004, p. 8). Auxiliar as crianças nesse caminho de ascensão à cultura, nesse processo e trajeto ao longo do qual elas se formam, não seria, portanto, direcioná-las com precisão e rigor, mas sim retirar-lhes os obstáculos que se apresentam no decorrer da caminhada.

Retirar os obstáculos e facilitar a caminhada da criança, como se pode perceber, não abole a ideia por nós defendida de que a pedagogia é um discurso sobre a condução das crianças em seu processo de educação. O fato de que o pedagogo conhece o(s) caminho(s) não é questionado em momento algum. O que se coloca em xeque, em várias dessas propostas pedagógicas, é o modo de orientar a caminhada, os meios e instrumentos utilizados no trajeto e a autoridade do condutor em definir um único caminho para todos. Esse questionamento ganha contornos claros na descrição de Freinet (2004, pp. 11-12), que diz:

O pedagogo prepara minuciosamente os seus métodos e, segundo dizia, estabeleceu cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento; medira experimentalmente a altura dos degraus,

para adaptá-la às possibilidades normais das pernas das crianças; arranjava, aqui e ali, um patamar cômodo para se retomar o fôlego, e um corrimão benévolo amparava os principiantes. E o pedagogo zangava-se, não com a escada, que, evidentemente, fora concebida e construída com ciência, mas com as crianças que pareciam insensíveis à solicitude dele. Zangava-se porque tudo acontecia normalmente quando ele estava presente, vigiando a subida metódica da escada, degrau por degrau, tomando fôlego nos patamares e segurando no corrimão. Mas, se ele se ausentava uns momentos, que desastre e que desordem! Apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomando fôlego nos patamares, os indivíduos que a escola marcara suficientemente com a sua autoridade [...] O bando de crianças retomava os seus instintos e as suas necessidades: uma subia a escada de quatro, engenhosamente; outra tomava impulso e subia os degraus de dois em dois, saltando os patamares; havia mesmo as que tentavam subir de costas, adquirindo até algum desembaraço. Mas sobretudo – incrível paradoxo – havia aquelas, e eram maioria, para quem a escada se mostrava desprovida de atração e aventuras, e que, contornando a casa, segurando-se nas calhas, saltando as balaustradas, chegavam em cima num tempo mínimo, muito melhor e mais depressa do que pela escada pseudometódica; uma vez lá em cima, escorregavam pelo corrimão... para recomeçarem a ascensão apaixonante. O pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos que considera normais. Mas terá ele perguntado a si mesmo, por acaso, se essa ciência da escada não seria uma falsa ciência e se não haveria caminhos mais rápidos e mais salutareos, em que se avançasse por saltos e largas passadas? Se não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma pedagogia das águias que não sobem pela escada?

Os pedagogos erram ao não permitirem que as crianças explorem o caminho e desenvolvam outros meios e formas de caminhar: esta é crítica de Freinet. Com outras metáforas que exprimem essa ideia de condução, o autor destaca que os bons resultados pedagógicos não se concretizam “porque fazemos manobras erradas, como quem aprende a guiar e vira para a direita em vez de virar para a esquerda, sobe na calçada proibida, ou à noite lança o farol alto sobre o automóvel da frente, quando queria acender o farol baixo”. Em sua desconfiança – tal como dos demais autores que assumem as representações da *infância singularizada* ou da *infância ensimesmada* – em relação à soberania do adulto na condução das crianças, Freinet propõe que, para melhor conduzir os mais novos, é preciso “enxergar bem, aplanar os caminhos, evitar as ravinas e os becos sem saída”. Isso já seria, para ele, “uma pequena ou uma grande vitória quando nos aventuramos nas regiões tão mal exploradas da orientação de crianças e de homens” (FREINET, 2004, p. 75).

Com efeito, esse modo de condução da criança não suprime a figura do condutor nem o concebe como mero observador dos seus pequenos peregrinos. O adulto possui um papel. Não é o de guia soberano, mas é o daquele que prepara o caminho, que retira as pedras mais perigosas, que sabe se desviar dos becos. Ou seja, é aquele que facilita o

trajeto da criança não a impedindo de superar os desafios por si própria, mas antecipando-se ao surgimento de tais desafios e permanecendo, idealmente, ao seu lado para socorrê-la no caso de uma queda ou de um entrave que se mostre maior que suas forças. Ora, a pergunta que pode surgir aqui é sobre qual seria a diferença desse professor em relação àquele entendido como disciplinador. Ambos precisam conhecer o caminho, ambos se antecipam aos obstáculos e buscam meios pertinentes para ultrapassá-los. Para além de uma disciplina rígida e de um lugar de destaque devidamente identificado, de um mapeamento racionalizado e de um direcionamento uniforme, haveria um contraste acentuado entre a figura do adulto traçada pelo discurso apoiado na representação da *infância-quarentena* e a figura do adulto delineada por esse discurso que se aloca entre os extremos da autoridade docente e da liberdade discente? As formas de condução e os pressupostos são distintos, mas, de fato, ambos são modos de o adulto conduzir a criança. Ela, em si, jamais se autoconduz, mesmo quando o discurso da liberdade radical evoca a impertinência da sugestão adulta. Tais questões não estão aqui para que se apresente, em seguida, um conjunto de respostas fechadas e categóricas. Elas aqui estão como molas propulsoras do pensamento, principalmente pelo fato incontornável de que, no fundo, a escolha sobre como e por qual caminho a criança será conduzida é, em última instância, sempre dos adultos. Este é um pressuposto pedagógico: há um outro pedagogizável – a criança – e ele deve ser conduzido por alguém mais experiente – o pedagogo – em direção a outro patamar. A forma, os meios, as características e funções do condutor e do conduzido são variáveis, mas a necessidade de condução, com mais ou menos liberdade, está posta.

Essa digressão em nossa argumentação é justificada em vista da detecção de um caráter importante. Por mais que se faça uma crítica à disciplina e ao governo das crianças, as demais propostas pedagógicas que tentam se opor a essa perspectiva não podem abrir mão de certa dimensão coercitiva. Como discutimos em relação ao processo civilizador, seja sob a carga das coerções externas ou sob a carga das coerções internas, a autocoação e o autodomínio são o resultado esperado, em certa medida, de um percurso formativo. Mesmo na abordagem de Neil em que a criança é entendida, principalmente, como um indivíduo que possui liberdade de escolha e movimento, a força coercitiva não é eliminada, pois a liberdade individual de um, como destaca o autor, terminaria na liberdade do outro. E aqui voltamos aos exemplos de Freinet (2004). Embora ele preconize um abrandamento da força impositiva do adulto, ele não deixa de comparar a criança a um cabrito que reage à investida de orientação, tentando se mover no sentido

oposto ao indicado pelo pastor. Daí o autor aponta que, se os esforços do adulto “forem visíveis, obstinados, se [...ele] a puxar ou a empurrar, ela se oporá até a violência” (FREINET, 2004, p. 82), mas se ele seguir a natureza infantil, a criança não oferecerá resistência, o que não significa que ela não precisará ser coagida de outro modo. Essa noção fica evidente quando Freinet (2004, pp. 80-81) atesta:

Você já tentou girar o volante do seu carro quando está parado e começa a andar lentamente, ou quando, em velocidade reduzida, tem dificuldade em fazer uma curva fechada? Apesar dos seus esforços, você não consegue dominar a direção obstinadamente rebelde e que só chiando responde às suas solicitações. Ganhe velocidade primeiro; a direção se tornará cada vez mais obediente e manejável, nervosa e viva; quando você estiver a uma boa velocidade, o volante estará tão sensível, que bastará uma leve pressão para girá-lo. Trata-se, neste caso, de uma daquelas leis de bom senso que, como tais, são comuns à mecânica, à sociologia e à pedagogia. Não tente orientar a criança se antes não a tiver colocado em marcha, ou se você lhe tiver detido artificialmente o impulso nas curvas difíceis da vida.

Primeiro coloque a criança em marcha para, depois, conseguir oferecer-lhe algum direcionamento: eis um postulado desse modo de condução. Colocar a criança em marcha é não a reprimir em seus impulsos naturais logo de partida. É dar vazão ao seu desejo de movimento, atentar para os seus interesses, valorizar a sua espontaneidade e, a partir daí, adequar o trajeto de acordo com as necessidades da criança e ajustar a marcha ao tempo de maturação e a fase de desenvolvimento em que ela se encontra. Tendo iniciado a caminhada, caberia ao adulto observá-la e direcioná-la indiretamente. Seu desafio, portanto, “é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter a melhor dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 117). Assim:

Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças. Em outros momentos, deve envolver-se para reviver uma situação, quando as crianças estão perdendo o interesse, porque o mapa cognitivo que está sendo construído está além ou abaixo das capacidades atuais delas. O professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 117).

Em vista desses exemplos de modos de condução da criança apresentados pelo discurso pedagógico moderno e contemporâneo, bem como dessas imagens de adulto a

eles associados, passaremos adiante a discutir as relações efetivas entre professor e criança-aluno.

4.3. Sobre a concepção de educação e a relação pedagógica

Debatemos na seção anterior alguns modos de conduzir a criança em seu processo de educação prescritos pelo discurso pedagógico moderno e contemporâneo, de acordo com as representações da infância adotadas. Passaremos a analisar agora as características que designam a figura do adulto, especificamente o professor, como um modelo formativo para a criança e quais ações e posturas que lhe são sugeridas no contexto da relação pedagógica.

Se aceitamos a premissa de que a pedagogia é um discurso sobre a condução da criança em seu percurso formativo e que disso decorre um conjunto de prescrições sobre a educação, o ensino e seus correlatos, não é possível, por consequência, prescindir da figura do condutor – ainda que o seu escopo de intervenção e de atuação direta varie conforme a perspectiva teórico-educacional e didática em questão. É nesse sentido que, nas diferentes vertentes do discurso pedagógico, são atribuídas características fundamentais e são delineados os traços da imagem que o condutor – no caso, o professor – precisa assumir para que os propósitos educativos sejam alcançados.

Mesmo que se parta da concepção de que o mundo dos adultos e a sociedade estão corrompidos e que as crianças seriam a promessa ou o germe de um mundo melhor, não há como pensar num discurso de condução da criança – mais ou menos diretivo – sem que se outorgue um conjunto de atributos positivos à figura do professor e, a partir daí, se prescreva quais deverão ser as atitudes e condutas docentes tidas por desejáveis. Em outras palavras, ainda que se acredite que os adultos em geral são degenerados, há que se reconhecer que alguns dentre eles são ou deveriam ser capazes de revestir-se de uma determinada virtude docente, a qual é composta por uma gama de características prescritas pelo discurso pedagógico.

A descrição do adulto como um modelo para crianças e jovens é recorrente no discurso pedagógico que se pauta na representação da *infância-quarentena*. Por ser um estágio de fragilidade a ser superado, a infância é entendida como período de formação do qual se espera obter certo tipo de adulto civilizado. Com isso, para além de um ideal de adulto que aparece como norteador do processo formativo, o professor precisaria,

nessa perspectiva, incorporar um conjunto de qualidades que se apresentem como um espelho⁷² para a criança no qual é refletida não a imagem de sua condição atual, mas sim a projeção do adulto que se espera que ela deseje ser no futuro. Ora, se pensarmos na ideia de que o espelho plano apresenta a imagem invertida da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda – fenômeno que a física denomina enantiomorfismo –, poderíamos supor que o professor, segundo essa concepção, deveria ser para a criança a sua imagem invertida e não um outro eu; isto é, ele representaria o oposto, o inverso daquilo que ela é em sua condição atual. Assim, se ela é aqui compreendida como um ainda não, como um ser inacabado, a imagem do professor refletiria para ela a figura de um ser que é e que já está formado, portanto, a imagem daquilo que ela deveria almejar ser. Essa noção se concretiza nas palavras de Herbart (2014, p. 46), quando ele afirma que “o educador representa o futuro homem junto do adolescente”.

Por ser essa imagem, esse modelo que inspira a criança e que a faz projetar-se como adulto, o professor precisaria ser uma figura exemplar, no sentido daquele que presentificaria para os mais novos as virtudes que se espera que adquiram até o término de sua formação. Daí “os objectivos que o educando vai impor a si mesmo, futuramente como adulto, esses objectivos tem agora o educador de impor aos seus próprios esforços. Ele tem de preparar de antemão a disposição interior para esses mesmos propósitos” (HERBART, 2014, p. 46). Alain (1978, p. 13) enfatiza que, na sua compreensão, não haveria como “a criança se educar sem admiração e sem veneração”, pois “é nisso que ela é criança”. Aprender e crescer consiste, para o autor, em “ultrapassar esses sentimentos, quando a razão desenvolve sem fim toda a riqueza humana, inicialmente pressentida”. Isso quer dizer que, enquanto criança, os sujeitos projetariam uma imagem grandiosa dos adultos, a qual deveria ser confirmada pelas atitudes do professor que, nessa perspectiva, inspiraria a admiração de seus alunos e os impulsionaria rumo ao crescimento e à formação – a qual consistiria, de acordo com Alain, em nada mais do que ultrapassar esse estágio de veneração, desenvolvendo e atualizando aquilo que fora disposição e potência.

Além dessa figura exemplar, o professor, numa abordagem pautada na representação da *infância-quarentena*, assume esse lugar do condutor diretivo, que toma a frente dos alunos e guia-os com disciplina por um caminho previamente mapeado e delimitado. Para Snyders (2001, p. 321), “a pedagogia exige a iniciativa de um professor,

⁷² A metáfora do espelho não é tomada aqui em referência à perspectiva analítica da psicanálise, mas num sentido muito mais geral que tem como propósito ilustrar uma ideia por meio da comparação.

a direção por um professor, o único capaz de conduzir até aos conhecimentos teóricos e às práticas, tanto uns como as outras tão diferentes dos hábitos adquiridos”.

É curioso, no entanto, que, ainda quando questionada a diretividade que tem como respaldo a noção de governo e de disciplina, a figura e o papel do professor também aparecem como condição *sine qua non* para o êxito do processo educativo. Nota-se isso na argumentação de Froebel (2001), que, mesmo professando um discurso calcado na representação da *infância singularizada* – e, portanto, assumindo a positividade incontestável da condição e natureza infantis –, destaca o professor como uma referência, como aquele que é responsável por dar unidade ao mundo. Segundo o autor:

É, efetivamente, um professor quando, na maior parte dos casos, revelar a seus discípulos a unidade do mundo; é o professor de escola que sabe compreender e fazer compreender aos demais a íntima e espiritual essência de todas as coisas. Não há criança, não há aluno que não presuma, espere, crie e exija isso do seu professor. E esse pressentimento, essa confiança e fé tecem o laço invisível e eficaz que os une. [...] Essa presunção, essa esperança enchem a alma do garoto. Ele pensa que seu professor de escola, pelo sentido que atribui a criança às palavras *escola* e *professor*, é capaz de unir por dentro espiritualmente o que na aparência está separado, de animar o que parece morto e de dar sentido à vida. Por nebuloso, por inconsciente que seja esse pressentimento, a ele deverá o professor toda a eficácia de sua obra educadora. Essa fé infantil é o ambiente vivo da escola: graças a ela, as pedras que o professor dá às crianças se convertem no centro do seu entendimento e de seu coração. Esse pressentimento, esperança e desejo permitem que o garoto, apesar de tudo, sinta um verdadeiro amor pela escola (FROEBEL, 2001, pp. 86-87).

Embora se observe certa mudança de tom em que o lugar de referência do professor, para além de sua autoridade institucional e de sua ação educativa propriamente dita, viria da fé que a criança depositaria nele, é inegável que aqui ele aparece como uma figura essencial para a formação da criança. Esse é um ponto relevante. Vimos que na perspectiva pedagógica que se fundamenta na imagem da *infância singularizada* a sociedade e também o caráter dos adultos, de modo geral, são colocados em xeque. O protagonismo do professor como aquele que dirige veementemente a criança é, nessa abordagem, substituído por uma proposta de direcionamento indireta em que ele apareceria ora como mediador, ora como observador e facilitador do acesso da criança aos saberes. Entretanto, mesmo com esse abrandamento de uma coerção externa proeminente, a posição do condutor – ainda que realocada – não se torna dispensável.

Aliás, a suscetibilidade e a sugestionabilidade infantis aparecem como um terreno fértil sobre o qual o professor deveria trabalhar, afinal e em consonância com a representação da *infância singularizada*, a criança se sentiria naturalmente atraída pelo meio que a circunda e, principalmente, pelas ações do adulto – o que lhe despertaria o desejo de conhecê-las e de reproduzi-las. Assim, sob esse ponto de vista, o adulto deveria ter “uma espécie de missão: ser um inspirador das ações infantis, um livro aberto no qual a criança lesse a orientação de seus próprios movimentos e aprendesse o que lhe é necessário saber para agir com acerto”. Para isso, ele precisaria “manter-se sempre calmo e agir *lentamente*, a fim de que sua ação seja clara em todos os seus detalhes para a criança que o observa” (MONTESSORI, s/d, p. 110).

Não anular a relevância do condutor no processo de formação da criança, inclusive quando seu papel é tido como secundário diante do valor conferido à atividade infantil, não significa, porém, deixar de desconfiar do adulto que ocupa essa função. Se o período da infância é, na representação da *infância-quarentena*, um mal necessário para a obtenção do *status* de adulto civilizado, nas asserções de alguns autores que concebem a infância sob a representação da *infância singularizada* a participação indispensável do adulto na educação da criança seria também um mal do qual não há escapatória. É nesse contexto de desconfiança que vemos Claparède (1959) questionar quais seriam as necessidades da alma satisfeitas pela vocação docente. O autor declara que:

Dá-se o nome de *vocação* ao exercício de uma profissão quando esta corresponde a certas e profundas necessidades da alma. Na vocação pedagógica, quais são essas necessidades profundas que a prática educativa satisfaz? Há-as provavelmente, de várias classes: amor às crianças (às vezes de base sexual, pedofilia), ideal de renovação social, desejo de transmitir o que se sabe, inclinação para mandar, para governar, – talvez mesmo desejo secreto de castigar, de fazer sofrer. Seria interessante investigar se a volúpia que experimentam certos indivíduos ante a visão dos sofrimentos de outrem não explicaria a dureza excessiva ou a crueldade de alguns mestres. Seguindo a mesma ordem de ideias, poderíamos também perguntar se a própria vocação pedagógica não seria, algumas vezes, uma sublimação dos instintos de crueldade, como a escolha de carreira de cirurgião seria, segundo Stekel, uma sublimação de tendências sádicas, satisfação de ver o sangue correr, etc. (CLAPARÈDE, 1959, p. 209).

Diante dessas pulsões de crueldade e de dominação eminentes, o antídoto sugerido seria o resgate de uma alma infantil, de um modo de ver e conceber o mundo a partir do olhar da criança. Freinet (2004, p. 28) é enfático em sua máxima: “se você não voltar a

ser como uma criança... não entrará no reino encantado da pedagogia...”. Quase tão evangelístico quanto as palavras de Cristo ao exortar que aqueles que não se fizessem como crianças de modo algum entrariam no reino dos céus⁷³; o postulado de Freinet expressa uma noção corrente no discurso pedagógico que se pauta na imagem da *infância singularizada*: não é o adulto a inspiração da criança, mas a criança quem inspira o adulto a se constituir como um condutor e um modelo de pessoa mais bem acabados. Dito de outra maneira, “a infância passa a representar, ao invés de um objeto de governo dos adultos e do mundo, um sujeito a governá-los, na expectativa de que possam ser adultos melhores no futuro e, conseqüentemente, existirem em um mundo melhor” (PAGNI, 2014, p. 307). Logo, ser puro de coração e sincero como uma criança daria, pois, acesso tanto ao reino dos céus quanto ao reino da pedagogia. Conferiria também as chaves de ingresso num novo mundo.

Com uma recomendação parecida, mas bem menos messiânica do que algumas correntes do discurso pedagógico moderno que assumem a imagem da *infância singularizada*, as propostas que partem da representação da *infância ensimesmada* sugerem um professor sensível ao tempo e às individualidades de cada criança e do grupo de crianças, ponderado em suas atitudes e julgamentos e coadjuvante – no sentido de quem auxilia, de quem é colaborador e não o principal agente – na situação de aprendizagem em que a criança, por meio de sua atividade, apreende e depreende os diferentes saberes. Tal como expressa Loris Malaguzzi:

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que estudar as crianças é tão necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 83).

⁷³ Em pregação a seus discípulos na cidade de Cafarnaum, Jesus, respondendo à pergunta sobre quem seria o maior no reino dos céus, anuncia: “Em verdade vos digo que se não vos converterdes e não vos fizerdes como crianças, de modo algum entrareis no reino dos céus. Portanto, quem se tornar humilde como esta criança, esse é o maior no reino dos céus” (Mateus, capítulo 18, versículos 3 e 4).

Esse conjunto de características e qualidades que o professor precisaria ter, conforme descrito acima, nos remete a uma questão também fulcral. Tratamos até aqui dos modos de condução da criança ao longo de seu processo educativo, do papel e características que o condutor – o professor – deveria possuir e, de maneira mais geral, de como ele deveria agir em relação aos seus conduzidos. Falta-nos, porém, pensar o que seria a caminhada em si e que fins se pretenderia, de acordo com a representação de infância adotada pelo discurso pedagógico, com ela alcançar. Em outras palavras, falta-nos analisar o que se entende por educar nas diferentes vertentes pedagógicas por nós pesquisadas e, inexoravelmente associado a isso, precisamos debater também como é descrita e proposta a relação pedagógica no contexto de determinada concepção acerca da educação.

Na perspectiva da representação da *infância-quarentena*, a resposta é simples e clara: a educação é o processo por meio do qual o adulto conduz a criança de um estado de fragilidade, irregularidade, imaturidade, passionalidade e ausência de caráter a um estado de racionalidade, maestria de si e moralidade. Essa condução é pautada na disciplina e no respeito a um conjunto de regras, e o trajeto percorre os conteúdos selecionados do patrimônio histórico-cultural da sociedade. É nesse sentido que Durkheim (2012, p. 137) afirma que “podemos perceber a distância entre o ponto do qual parte a criança e o ponto ao qual devemos conduzi-la: de um lado, há a consciência perpetuamente instável, um verdadeiro caleidoscópio que é diferente a cada momento, são movimentos passionais” ininterruptos até que as forças se esgotem; “de outro lado, está o gosto por uma atividade regular e comedida. Essa enorme distância, que a humanidade levou séculos para percorrer, deve ser superada pela criança em poucos anos, e essa é a tarefa da educação”. Em linhas gerais, a educação seria o processo que leva a criança do seu estado primitivo e selvagem até o estado civilizado e racional.

Essa difícil tarefa, que consiste em “constituir por inteiro um estado completamente novo, que não está pré-formado na criança” (DURKHEIM, 2012, p. 137), não teria como ser realizada, todavia, caso o professor tivesse que iniciar sua obra do nada. Ou seja, a criança não é tomada aqui como tábula rasa, como alguém que está no nível zero da condição de homem. Ela não é, como salienta Durkheim (2012, p. 137), “uma coisa tão maleável a ponto de fazê-la tomar formas que não está apta a receber”. Assim, compreende-se que já exista “na criança, senão os próprios estados mentais que devemos constituir, ao menos algumas predisposições gerais que possam nos ajudar a

alcançar o objetivo almejado, como alavancas que ajudam a fazer com que a educação atinja até o fundo da consciência infantil” (DURKHEIM, 2012, p. 137).

Essas predisposições gerais, mais especificamente a suscetibilidade e certo tradicionalismo ou formalismo cerimonial da criança – sua tendência a repetir uma atividade ou um comportamento quase que à exaustão e a concebê-los como leis imutáveis, como destaca Durkheim (2012, p. 139) – seriam os pontos de apoio, as alavancas para o estabelecimento de uma condução de caráter disciplinar. Com base nisso, seria preciso que a criança aprendesse o respeito pela regra e aprendesse “a fazer seu dever porque é seu dever, porque se sente obrigada, sem que a sensibilidade [facilitasse] demasiadamente essa tarefa” (DURKHEIM, 2012, p. 149). A escola, portanto, seria responsável de, por intermédio de seu sistema de regras, submeter a criança a uma série de obrigações e deveres – comparecer às aulas com regularidade e pontualidade, fazer as lições com atenção e dedicação, não perturbar a ordem etc. –, cujo objetivo seria o de auxiliar na determinação da conduta infantil e na inculcação de um espírito de disciplina. Isso se justificaria, pois, de acordo com o discurso pedagógico que sustenta uma representação da *infância-quarentena*:

É respeitando a regra escolar que a criança aprenderá as regras, que irá adquirir o hábito de se conter e de se mortificar, porque é preciso conter-se e mortificar-se. Trata-se de uma primeira iniciação à austeridade do dever. É a vida séria que começa. Eis a verdadeira função da disciplina. Não se trata de um simples procedimento destinado a dar trabalho para a criança, a estimular seu desejo de aprender, ou a poupar as forças do professor. Trata-se essencialmente de um instrumento de educação moral, difícil de ser substituído (DURKHEIM, 2012, p. 150).

A disciplina, como destaca Durkheim (2012), não seria mero instrumento de contenção ou uma medida utilizada para ocupar, para dar trabalho à criança. A disciplina, na concepção dele e também da perspectiva do discurso pedagógico que adota a representação da *infância-quarentena*, é um instrumento de formação moral. É nessa direção que Snyders (2001, p. 303) afirma que “toda coacção escolar não é infantilização: é sinal de maturidade na medida em que a criança demonstra que ultrapassou o estágio primitivo do bel-prazer e do jogo despido de regras e é capaz de inserir a sua actividade no interior de uma ordem global”. As regras e a disciplina impulsionariam o crescimento e, associadas à aquisição dos saberes de uma tradição do conhecimento, possibilitariam

que esse trajeto educacional conduzisse à formação de um adulto civilizado e dotado de uma conduta moral.

Embora, num primeiro momento, as regras escolares pareçam excessivamente rígidas e inúteis – obedecer a um horário fixo, cumprir tarefas, estudar assuntos e temas que não se relacionam com a vida prática e cotidiana, dentre outras –, principalmente se olhadas a partir do sentimento de benevolência que a infância nos inspira, elas assumem, segundo tal abordagem, uma significância formativa ímpar quando pensadas como um código de deveres do aluno. Observada dessa dimensão, “a exatidão no cumprimento dessas pequenas obrigações aparece como uma virtude; é a virtude da infância, a única que está de acordo com o estilo de vida que se deve levar nessa idade, a única que pode ser exigida da criança” (DURKHEIM, 2012, p. 152). É interessante notar que, nessa assertiva de Durkheim acerca do código de deveres do aluno como a única virtude a ser exigida da criança, o autor não apenas sobrepõe como une e equipara a condição infantil à condição de aluno. Em consequência disso, a virtude da infância só poderia ser a virtude do aluno, portanto, criança e criança-aluno aparecem como uma única figura, sem dissociação de seus papéis.

Nessa concepção de educação em que a criança, ao desenvolver uma virtude de aluno, tem em si, progressivamente, inculcado o hábito que forma sua conduta e um espírito de disciplina, o esforço é também um atributo indispensável. Isso seria assim, pois, “sem dúvida, nada é mais contrário ao espírito de disciplina do que dissimulá-lo sob uma aparência agradável; apresentar a disciplina como algo fácil e amável” (DURKHEIM, 2012, p. 159). Ora, como a vida em si não é uma brincadeira, “é preciso que a criança seja preparada para o esforço, para o sofrimento e, por conseguinte, seria desastroso fazê-la acreditar que se pode fazer tudo brincando” (DURKHEIM, 2012, p. 159). É evidente, porém, que a educação, nessa perspectiva, é uma iniciação e que, dessa forma, a criança não é ainda um adulto e não deve ser tratada como tal, sendo submetida a toda aridez e responsabilidade da vida em sociedade. Daí se recomenda que “a autoridade do mestre [deva] ser temperada com benevolência, de modo que sua firmeza não degenera em um comportamento duro e rude” (DURKHEIM, 2012, p. 159).

Em vista também da grande suscetibilidade infantil, essa vertente do discurso pedagógico adverte para o amplo poder e vultosa influência que o professor tem e exerce sobre a criança, os quais poderiam, quando empregados de modo equivocado, degenerar a condução do aluno ao longo de sua formação. A esse respeito, Durkheim (2012, p. 145) confessa que:

Quando pensamos sobre o quanto a consciência da criança é acessível à ação, com que facilidade ela guarda a marca de qualquer pressão um pouco mais enérgica e repetida, começamos a temer mais o abuso de poder do que a impotência do educador. Devemos tomar todo o tipo de precaução para proteger a liberdade infantil contra a força toda-poderosa da educação. Como, nessas condições, podemos pensar em deixar a criança passar todo o seu tempo nas mãos de um mesmo professor? Uma educação desse tipo se tornaria facilmente subjugadora. A criança não poderia deixar de reproduzir passivamente o único modelo que tem diante de seus olhos. O único meio de prevenir tal escravidão, de impedir que a educação faça da criança uma cópia dos defeitos do professor, é multiplicar o número de professores, de modo que estes se completem, a fim de que a multiplicidade de suas influências não permita que uma delas seja exclusivamente preponderante.

O que aparece aqui como um risco para o qual haveria meios de evitá-lo, para os pedagogos, principalmente os que assumem a representação da *infância singularizada*, constitui uma ameaça constante. O desejo de poder dos adultos e sua forte influência sobre a criança é, segundo eles, um perigo iminente para a educação da infância. Merieu (2002, p. 66) destaca que, para esse grupo de pedagogos, “haveria uma espécie de complô contra a infância: quando seria necessário estar atento a ela e voltar as suas preocupações para favorecer seu desenvolvimento harmonioso, aqueles que se dizem seus educadores a esmagariam com exigências absurdas”, impondo-a “[...] um ‘mecanismo desumano’, um ‘ritmo incompatível com a conduta natural da criança’”. O autor argumenta, ainda evidenciando a lógica desse discurso de acusação do adulto, que seríamos:

[...] perdoados, pois nosso objetivo não é educar nossas crianças nem torná-las inteligentes, mas apenas prepará-las para sofrer, para aceitar e mesmo para desejar a lei do rebanho e da servidão”, explica Freinet em uma obra na qual não hesita em comparar nossas escolas a galinheiros ou até a campos de concentração, na qual evoca as “gaiolas de juventude cativa” e denuncia o “rolo compressor” e o “aquartelamento”... antes de afirmar que hoje se poderia gravar na porta das escolas a inscrição que Dante lia nas portas do inferno: “Deixe aqui qualquer esperança”. É evidente que o quadro pode parecer excessivo e, sob muitos aspectos, devido aos seus excessos, causa um desserviço ao discurso pedagógico em seu conjunto... Salvo, talvez, para compreender esse discurso como um gênero literário particular, um texto cuja preocupação maior não é descrever exatamente, e com todas as nuances exigidas, a realidade educativa, mas mobilizar energias, suscitar a reação do leitor e estimulá-lo ao engajamento. Uma espécie de discurso épico, que demoniza um adversário altamente místico – a “educação tradicional” – para exaltar uma causa da qual se afirma, ao mesmo tempo, a urgência absoluta e a importância essencial para o futuro dos homens (MERIEU, 2002, p. 66).

Um discurso que prolifera certa visão sobre a infância e que evoca a adesão a uma causa, concretizando-se na forma de um gênero literário específico e não como uma teoria pedagógica propriamente dita. Essa descrição que Merieu faz dos escritos de autores como Célestin Freinet, Maria Montessori, Alexander Neil ou mesmo Anton Makarenko os define como uma espécie de discurso épico que visa combater uma caricatura denominada “educação tradicional” e denunciar um certo estado de coisas que se deseja mudar. Ressalvados os exageros nas comparações e caracterizações apresentadas por essa vertente do discurso pedagógico, e tendo em vista que, em seus aspectos mais gerais, outros vários autores apresentam também uma imagem da *infância singularizada*⁷⁴ em suas propostas, dentre eles o próprio Merieu, as reservas em relação ao tipo de intervenção adulta parecem ser uma constante. O receio por uma degeneração da natureza infantil ou por um dano na formação do aluno provocado pelo excesso de diretividade do professor desponta como uma grande preocupação de muitos pedagogos quando se dispõem a pensar sobre modos de conduzir a criança que não sejam disciplinares e sobre o percurso a ser trilhado no processo de educação.

Vemos essa apreensão em relação ao professor e à própria educação escolar nas palavras de Claparède (1959, p. 164), ao salientar que:

O primeiro dever do educador, convenhamos todos, é o de não ser nocivo. O *primo non nocere* quadra tão bem aqui como na prática médica. – Certamente é impossível conformar-se literalmente a este desiderato, porque toda educação escolar é de algum modo nociva ao desenvolvimento normal da criança, ainda que não se fizesse mais do que obrigá-la a permanecer sentada o dia todo em ambiente confinado, com as costas curvadas, em vez de deixá-la correr e pular livremente. Mas, a preocupação constante do educador deve ser a de reduzir o mais possível esta nocividade, porque não convirá nunca que o dano causado a uma criança, sob o pretexto de instruí-la, seja superior ao benefício que para ela resultar desta instrução.

Não ser nocivo, na concepção da *infância singularizada*, é ser, sobretudo, coadjuvante no processo educativo. Já que a educação escolar, como pensa uma parte dos pedagogos que assume essa imagem da infância, é um mal necessário no contexto das

⁷⁴ É importante lembrar que, embora tenhamos coligido variados exemplos que nos ajudam a conceber a natureza e os modos de ser e agir da criança na perspectiva da *infância singularizada*, nossas categorias são amplas e, por isso, circunscrevem registros das imagens da infância que possuem nuanças, matizes e intensidades distintas entre si. Isso significa que, mesmo que categorizadas a partir da mesma representação, as diferentes propostas pedagógicas podem figurá-las, em seu discurso, com tons e colorações mais ou menos fortes. É por isso que, com base nos contornos gerais que definem a imagem de *infância singularizada*, podemos afirmar que Montessori, Dewey e Merieu, conquanto muito diferentes em suas proposições pedagógicas, a adotam.

sociedades complexas em que vivemos, já que não é possível deixar que as crianças se desenvolvam naturalmente apenas em interação com o meio, os pares e as coisas (e, talvez, com um preceptor parecido com o *gouverneur* de Rousseau), haja vista que o modelo institucional de educação é o único, até então, capaz de atingir as massas da população; considerando, portanto, todas essas proposições, caberia ao professor, ao menos, ser um auxiliar, um colaborador mais experiente, porém sensível, paciente e pouco diretivo. Como afirma Montessori (s/d, p. 92), “é necessário que o adulto se convença a manter-se numa posição secundária e se esforce para compreender a criança, no intuito de tornar-se seu companheiro e auxiliar-lhe a vida”. Por isso, a recomendação que se faz acerca da relação pedagógica, de modo geral, é que a personalidade do adulto “se faça passiva e, recebendo e seguindo a orientação que a própria criança lhe oferece, considere[-se] uma honra poder compreendê-la e segui-la” (MONTESSORI, s/d, p. 92).

Ora, concebendo o condutor na posição de coadjuvante e a relação pedagógica como uma forma de colaboração e um esforço de compreensão e atendimento das necessidades infantis, a educação, nessa perspectiva, assume finalidades distintas das que debatemos acima. É certo que, tal como afirmado anteriormente, o processo educativo em sociedades modernas, de modo geral, arroga um projeto civilizador; no entanto, o modelo de civilização preconizado, ou seja, o tipo de pessoa que se espera formar não é invariável.

A educação, segundo o discurso pedagógico que se apoia na representação da *infância singularizada*, tem como objetivo potencializar o desenvolvimento infantil, por meio da adaptação do meio e do professor às necessidades e características naturais da criança. É por isso que, nessa perspectiva, os jogos e as atividades infantis são priorizadas e a tensão das coações externas é questionada. Toda sorte de intimidação, imposição e coerção é condenada, afinal, crê-se que as necessidades e o interesse da criança devam estar em primeiro lugar, cabendo ao professor, no curso do processo educativo, identificá-los e compreendê-los, de modo a torná-los guias de suas ações. Portanto:

Os interesses da criança variam *pari-passu* com o seu desenvolvimento. Tem-se, pois, de procurar quais são, para cada idade, os interesses sobre os quais convirá depositar confiança. [...] Demais, há interesse e interesse; o que se trata de despertar é aquele interesse profundo que revolve o indivíduo e o excita à ação, ao esforço, – não o interesse superficial, que não prende seus olhos ou seus ouvidos senão por um instante (CLAPARÈDE, 1959, p. 169).

O interesse, em suas diferentes acepções presentes nas teorizações dos autores que integram a perspectiva do discurso pedagógico que sustenta a representação da *infância singularizada*, é uma das bases sobre a qual se delineia o trajeto a ser trilhado no percurso educativo da criança. Em vista disso, seria fundamental, de acordo com essa perspectiva, distinguir a estrutura e o conteúdo do espírito da criança da estrutura e conteúdo do espírito do adulto, os quais, pressupõe-se, são profundamente diferentes. Da identificação e compreensão dessa diferença crucial, entende-se que é “necessário traduzir a experiência do adulto, em termos tais que possam ser apreendidos pelo espírito do menino. Se esta tradução não é adequada, se a distância entre a estrutura mental do mestre e a do aluno é demasiado grande, este último não pode mais acompanhá-lo [...]” (CLAPARÈDE, 1959, pp. 181-182). Esse processo de tradução, no entanto, não poderia ser feito como uma imposição da razão do adulto à razão infantil. Para fazê-lo seria preciso que o professor, para além da identificação e compreensão dos interesses da criança, se adaptasse às suas necessidades; de maneira que “corresponder às necessidades do ser imaturo, adaptando-se a elas e renunciando às próprias necessidades – eis o que [deveria] fazer o adulto” (MONTESSORI, s/d, p. 93).

A adaptação do professor às necessidades da criança-aluno requereria, assim, a implantação de “condições ambientais que favoreçam a aparição das características normais que estão ocultas. Para isso, basta simplesmente ‘afastar os obstáculos’ e este deve ser o primeiro passo, o alicerce da educação” (MONTESSORI, s/d, pp. 160-161). Note-se aqui que o valor do esforço perde o seu espaço, ou melhor, perde o seu sentido. A ideia é quase que oposta: não se deve submeter a criança a uma disciplina que lhe exija esforço, deve-se afastar os obstáculos que se encontram em seu curso de desenvolvimento, em seu processo educativo. Aliás, o próprio professor não pode se constituir como um obstáculo para a criança, ele deveria a ela ceder espaço, a ela conceder o protagonismo.

Retirar os obstáculos e abrir atalhos que atendam aos diferentes temperamentos e personalidades das crianças: assim deve agir o condutor durante o trajeto. Freinet (2004, p. 73) é categórico em sua recomendação para que a escola não se transforme num “desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e precipícios, sem que haja esperança de ver, finalmente, na curva seguinte, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida”. O autor orienta, então, que o condutor “abra pistas, mesmo que nem sempre [...] tenha a certeza de que levarão à passagem, mas que sirvam para todos os temperamentos e gostos”. Dessa prescrição

quanto à abertura do maior número de atalhos possíveis e necessários com vistas ao atendimento das especificidades e individualidades de cada criança, Freinet (2004, pp. 73-74) arremata dizendo que:

[...] o rebanho não é mais difícil de conduzir quando se espalha pelos atalhos, calmo e satisfeito, em marcha para o mesmo horizonte, do que quando se junta nos locais difíceis, cabeça colada à cauda, numa massa passiva que uma sombra surgida de repente pode lançar no precipício, ou espera somente a saída do desfiladeiro para seguir às cegas pelo primeiro caminho que lhe surgir.

Consideramos intrigante essa diretriz do autor, ainda mais quando pensamos que o interesse e as necessidades da criança são apresentados como os pilares dessa ideia de educação. Entretanto, Freinet (2004), para justificar certo modo de condução, não hesita em dizer que, tendo alguma liberdade de escolha do caminho que lhe apraz, a criança seria mais facilmente conduzida. Ou seja, mesmo com a suavização das coerções externas, algum outro tipo de força coagiria a criança a manter-se na rota de condução, sem estagnar ou desistir do caminho. Aliás, como já salientamos, à criança não é facultada em nenhum momento a trilha de um percurso formativo. Seja com mais liberdade individual ou sob a autoridade do condutor, a decisão do modo de condução e a proposição do(s) trajeto(s) sempre serão feitas pelos adultos. É por isso que, em sua dura crítica às pedagogias não diretivas ou àquelas que acusam a autoridade docente de intimidar e coagir a liberdade discente, Snyders (2001, p. 304), numa afirmação consonante com a imagem da *infância-quarentena*, objeta que “a habilidade em dissimular a autoridade não [...] parece [ser] uma virtude pedagógica, mesmo se permitir apresentar crianças gentis, doces e tranquilas. Os conflitos, as tensões, foram enterrados sob uma camada apaziguadora, mas quão equívoca, de amabilidade”.

Dito isso, se no discurso pedagógico que sustenta a representação da *infância-quarentena* a educação tem como fim constituir um estado completamente novo na criança, levando-a da sua condição de primitivismo à condição de civilidade e racionalidade; nessa abordagem que se apoia na representação da *infância singularizada*, a principal função da educação seria a de “prolongar a infância ou, pelo menos, protegê-la os caracteres próprios, em vez de encurtá-la indevidamente, encerrando o menino desde cedo em molde talhado para adulto (e mesmo assim um adulto muito esquemático, irreal [...])” (CLAPARÈDE, 1959, pp. 467-468). Prolongar a infância nos soaria, num primeiro momento, algo inquietante; afinal, se a educação é também um processo que

deveria, de acordo com essa concepção, destinar-se à criação de condições e adaptações para o desenvolvimento infantil, há que se pensar que a criança, ao desenvolver-se, cresce e caminha para o fim de sua infância. Contudo, avaliando as proposições dos pedagogos modernos e contemporâneos que assumem, em seu discurso, a imagem da *infância singularizada*, podemos notar que esse desejo por um prolongamento da infância se traduz, para eles, na preocupação com o tempo e os ritmos do processo de desenvolvimento. Em vez de empreender esforços para que a criança saia o quanto antes de sua condição infantil e assuma uma conduta mais regulada e próxima daquela que se espera para um adulto civilizado, o que esses pedagogos propõem é que o condutor se demore com seus conduzidos ao longo do caminho, ou melhor, que não os apresse, mas que faça com que se prolongue esse estado de pureza, de sinceridade, de honestidade, um estado em que o verdadeiro eu, o “eu interior” mencionado por Elias, ainda seria pulsante e potente.

É nesse sentido que Freinet (2004) argumenta sobre o caráter da instituição escolar comparando-a a estufas ou a plantações ao ar livre, a depender do modelo adotado. O autor diz:

Será a Escola uma estufa onde se “forçam” os indivíduos, fazendo-os produzir antes da idade e da estação, vangloriando-nos dos resultados antinaturais que obtivemos? Ou então vamos cultivar a criança ao ar livre, ao sabor do tempo e das estações, ajudando somente a plantinha nova a vencer os elementos para atingir a plenitude da vida? [...] Entre nós, existem de fato os dois modos de cultura. Produzem-se, em estufas, cravos e rosas na época do Natal, tomates em março e melões em abril. É inegável que essas flores e esses frutos possuem valor excepcional, não pela qualidade, mas pela produção fora da estação própria. Do mesmo modo você poderá produzir, nas estufas escolares, pequenos prodígios cuja única originalidade será fazerem e dizerem, aos oito anos, o que normalmente só poderiam fazer e dizer aos dez ou doze. Esses produtos de estufa nunca têm, no entanto, o profundo valor das coisas naturais. [...] Também a escola só construirá sólida e profundamente, com todo o sabor desejável, se souber fazer crescer, na própria terra e ao ar livre, os seres frágeis, certamente, mas feitos também para enfrentar uma vida que é, sobretudo, luta e conquistas (FREINET, 2004, p. 106).

Acelerar o crescimento por meio de escolas estufa, nessa acepção, poderia até produzir frutos aparentemente bons e palatáveis; no entanto, seria apenas numa cultura ao ar livre, ou seja, condizente e ajustada com a natureza e o tempo de desenvolvimento da criança, que a escola produziria frutos vistosos e mais sadios, dotados de qualidade ímpar. Para obter esse fruto crescido naturalmente, o professor, como bom jardineiro, trataria de retirar os obstáculos e preparar a terra, escolher o local que reuniria as melhores

condições naturais para cada tipo de planta e, ainda de acordo com a espécie vegetal, regá-la na medida e periodicidade que o processo do seu crescimento e do seu florescimento requereriam. A liberdade e a individualidade de cada criança, bem como a preservação de sua espontaneidade, são aqui elementos fulcrais da educação.

Porém, entre aqueles que tomam a noção de interesse e as necessidades da criança como pilares da concepção de educação e aqueles que sustentam uma ideia de processo educativo fundamentada na disciplina e no conhecimento dos conteúdos escolares, Dewey (2002) tenta situar-se no meio. Na realidade, não necessariamente no meio, dado que o autor assume uma imagem da *infância singularizada* – embora despida de certa sacralidade, como aparece em Montessori, e igualmente despida de uma noção de desenvolvimento natural quase que espontâneo, como em Claparède –, mas numa posição que prioriza a intervenção do professor e não relega a segundo plano a importância das matérias de estudo. Para o autor, a posição dos pedagogos que levantam a bandeira da disciplina e dos conteúdos “realça a necessidade de um treino e de uma erudição adequados da parte do professor”; já a posição daqueles que têm como palavras-chave de seu discurso o interesse e as necessidades do aluno realça a premência “de simpatia para com a criança e o conhecimento dos seus instintos naturais”. Assim, “orientação e controlo” são o *slogan* de uma escola; ‘liberdade e iniciativa’ o da outra. [...] O antigo, a conservação do que foi conquistado com dor e trabalho árduo ao longo dos séculos, é querido de uma; o novo, a mudança e o progresso, ganha a afeição da outra” (DEWEY, 2002, p. 162).

Com efeito, entre a imposição do dever e a autoridade sagrada do mestre e o império da liberdade individual e da espontaneidade, Dewey (2002) propõe a noção de experiência como pilar da educação, ou melhor, ele concebe a própria educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência. Não nos aprofundaremos neste conceito, visto que não é de nosso interesse a discussão acerca do conteúdo e das especificidades dos autores de cada obra selecionada; sem prejuízo, cremos ser importante apontar que, em meio ao conjunto de escritos nos quais identificamos a representação da *infância singularizada*, Dewey, especificamente, concebe o processo educativo de modo distinto. Para ele (2002), a experiência imediata da criança seria incompleta e imperfeita, e os conteúdos das matérias de estudo, como resultado de um saber sociocultural acumulado que constitui a experiência presente de uma comunidade e reporta ao aprimoramento futuro da inteligência humana, seriam o ponto distante que direciona o movimento dessa experiência infantil no curso do processo educativo. Então:

Considerado deste modo, não se trata de um resultado remoto e distante a ser atingido, mas sim de um método orientador do confronto com o presente. Por outras palavras, a experiência sistematizada e definida da mente adulta tem valor para nós na interpretação da vida da criança, como ela se revela no imediato e ao passar a ser orientação ou direcção. Olhemos por um momento para estas duas ideias: interpretação e orientação. A experiência presente da criança não é, de forma alguma, auto-explicativa. Não é final, mas sim transitória. Não é completa em si, mas apenas um sinal ou índice de certas tendências de crescimento. Enquanto confirmarmos o nosso olhar ao que a criança produz aqui e agora, ficamos confusos e iludidos. Não conseguimos ler o seu significado. Depreciações extremas da criança, moral e intelectualmente, e idealizações sentimentais dela, têm as suas raízes numa falácia comum. Ambas nascem de se tomar os estádios de crescimento ou movimento como algo isolado e fixo (DEWEY, 2002, p. 164).

A experiência – que na pedagogia do autor envolve todo um ciclo, no qual a atividade suscitaria o interesse e, por meio de um método investigativo composto por levantamento de hipóteses e experimentação, conduziria a um acréscimo da experiência imediata no contexto de um *continuum* experiencial – seria para Dewey o fundamento da educação, assim como, conforme mencionamos, a própria educação seria uma reconstrução da experiência. Essa concepção, embora diferente das demais, também assume uma representação da *infância singularizada* na medida em que a atividade da criança possui papel preponderante, o que, como em todos os outros exemplos citados, não exclui a atuação do professor.

Supostamente próxima a essa concepção de Dewey encontra-se a visão geral sobre a natureza da educação e da relação pedagógica na perspectiva da *infância ensimesmada*. Dizemos ‘supostamente’ porque, numa análise um pouco mais acurada, é possível notar que há diferenças significativas entre ambas as concepções. Enquanto no terceiro capítulo analisamos e diferenciamos com detalhes a ideia de natureza infantil e os modos de ser criança de acordo com cada representação da infância, neste capítulo, até o presente momento, não apresentamos diferenças marcantes na interpretação da relação entre adulto e criança entre as imagens de *infância singularizada* e *infância ensimesmada*. De fato, no que se refere aos modos de condução e à postura a ser adotada pelo professor em relação à criança, as perspectivas que se pautam em ambas as representações pouco se diferenciam em suas proposições gerais. Entretanto, seria enganoso inferir, a partir disso, que a *infância ensimesmada* consiste apenas na intensificação do valor das especificidades e individualidades da criança afirmadas pela noção de *infância singularizada*. Embora ambas as representações preconizem um olhar atento para as

especificidades da criança enquanto membro de um grupo geracional distinto e enquanto indivíduo, o que as difere e as particulariza não é uma alteração na intensidade da consideração e valorização das peculiaridades infantis. Nesse sentido, não será uma orientação por maior atenção do professor aos particularismos da infância que caracterizará o tipo de relação pedagógica proposto pelo discurso que sustenta a imagem da *infância ensimesmada*.

Cremos que as diferenças possam começar a emergir a partir da análise das palavras de Loris Malaguzzi que, em entrevista a Lella Gandini, declara:

Não desejaria minimizar o papel determinante dos adultos no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique. Ao mesmo tempo, porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um **modo autônomo**, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um **diálogo produtivo**, seus significados e interpretações com os das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 91, grifos nossos).

Note-se que, de maneira geral e sem considerar as particularidades conceituais, a assertiva de Malaguzzi pouco se diferencia, pelo menos no que se refere ao tom ponderado, das prescrições de Dewey. No entanto, algumas expressões que aparecem em sua afirmação nos ajudam a perceber certas diferenças na interpretação da relação adulto-criança e na concepção de educação sob a perspectiva da *infância singularizada* e da *infância ensimesmada*. Malaguzzi afirma que as crianças são seres capazes de extrair significados de suas experiências de modo autônomo. Este é um ponto importante: a autonomia. Diferentemente dos pedagogos modernos que demonstram, em sua abordagem pedagógica acerca da educação da criança entendida por eles sob a noção de *infância singularizada*, receios quanto à extensão e força da influência do adulto sobre uma criança pura, inocente e suscetível, nessa perspectiva a autonomia da criança é afirmada como princípio. A criança não estaria sujeita à determinação do adulto em sua apreensão dos conteúdos que a cercam e da sua experiência cotidiana. Decerto isso não significa que ela não possa ser subjugada por meio da imposição do adulto, porém, partindo do pressuposto de que a criança é produtora de cultura, não haveria necessidade

de reear pelo crivo supostamente determinante dos julgamentos e das concepções dos mais velhos. Elas seriam, pois, autônomas o bastante para extrair significados do contexto que as circunscreve a despeito dos (o que não é o mesmo que excluindo os) significados que os adultos lhes oferecem.

Além da autonomia mencionada, o processo educativo é entendido pelo autor como a ação indireta do professor para a ativação da capacidade infantil de extrair significados e, a partir desse desencadeamento, como a união das interpretações e significações das crianças com as interpretações, abordagens e significações do próprio docente em um diálogo produtivo. Ou seja, os significados e interpretações das crianças e dos adultos deveriam, de acordo com essa perspectiva, ser defrontados na forma de um diálogo. Daí, ainda que não se minimize o papel fulcral dos adultos “no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique”, tal como enfatiza Malaguzzi na citação acima, o conjunto de significações do professor e do aluno são tomados, inicialmente, numa posição de simetria. Isso assim o é, pois, como já dissemos no capítulo anterior, os saberes e linguagens das crianças não são vistos, aqui, nem como piores nem como melhores que os dos adultos, eles são tidos como de natureza distinta.

Por serem tão importantes quanto os saberes escolares, as linguagens e os saberes da criança deveriam constituir parte incontestada do processo formativo. É nesse sentido que é defendido que a educação seja “pensada como promotora das aprendizagens infantis, comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a meninas e meninos espaços e meios em que suas expressões languageiras” estejam presentes (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 12). Essa pretensa horizontalidade ou suposto princípio de equidade no tratamento dos saberes infantis e daqueles provenientes da cultura adulta no contexto educacional se sustentaria no pressuposto de que “cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento [...e de que] as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com os outros e comunicar-se” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 124). Em outras palavras, as crianças são compreendidas como “*protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com professores servindo como guias” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160).

O protagonismo da criança é, dessa forma, um pressuposto. Aliás, não apenas o protagonismo, como também a capacidade infantil de significação própria do mundo e de produção de cultura. Não há, então, espaço para a falta: a criança é plena e aquilo que os adultos nela identificam como ausência é, nessa abordagem pedagógica, o seu modo peculiar de ser e estar no mundo. Por conseguinte, esse discurso que tem por base uma representação da *infância ensimesmada* postula que:

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis (BARBOSA, p. 1078).

Diálogo e autonomia parecem ser as palavras-chave da concepção de educação avocada por esse discurso. Palavras que, não por acaso, compõem o vocabulário do discurso democrático moderno. Não cremos, pois, que haja casualidade no emprego desses termos, tão carregados de sentido no contexto político, aqui nesse discurso pedagógico que se embasa na representação da *infância ensimesmada*, afinal, como pioneiramente destacou Tocqueville, a ascensão das democracias na época contemporânea e o individualismo moderno são fenômenos correlacionados. Segundo Renaut (2004, pp. 25-26), “a dinâmica da democratização pode identificar-se inteiramente com a afirmação do indivíduo enquanto princípio e, ao mesmo tempo, enquanto valor [...]”, de modo que esse individualismo “traduz-se em primeiro lugar pela revolta dos indivíduos contra a hierarquia em nome da igualdade” e, em segundo lugar, como denúncia das tradições em nome da liberdade. Assim, como já discutimos no segundo capítulo, o processo mais tardio de democratização da educação trouxe consigo questões que acentuaram a antinomia entre autoridade e liberdade e intensificaram a tensão entre igualdade e diferença. Esses conflitos não teriam como não impactar com força o discurso pedagógico moderno e contemporâneo. Logo, em um contexto de crescente individualização, a representação da *infância ensimesmada*, que nos parece ser a imagem da infância que mais ascende na pedagogia atual, aponta de modo flagrante para essas tensões e rupturas.

Em razão disso, a noção de autonomia infantil e o princípio do diálogo consubstanciam, no discurso pedagógico contemporâneo, esse levante do individualismo contra as tradições – já observado na pedagogia associada à representação da *infância singularizada* – e contra as hierarquias. Contra essas últimas, ademais, soma-se uma defesa veemente da liberdade individual da criança-aluno. É nesse quadro interpretativo que podemos figurar a concepção de Neil (1976) como, em certa medida, uma das precursoras da perspectiva pedagógica que interpreta a infância como uma categoria e um conjunto de significados fechados em si mesmos. Ressalvados os exageros que o autor emprega em sua argumentação – os quais se ajustam àquele tipo quase literário de discurso épico descrito por Merieu (2002) –, as ideias e as denúncias que ali aparecem são muito representativas dessa dupla rebelião do individualismo moderno: da igualdade *versus* a hierarquia e da liberdade *versus* a tradição. Exemplo frisante disso é a afirmação de Neil (1976, p. 105) de que:

Dar liberdade a uma criança não é coisa fácil. Significa recusarmos ensinar-lhes religião, política, ou consciência de classe. Uma criança não pode ter liberdade real quando ouve o pai bradar contra alguns grupos políticos, ou ouve a mãe zangar-se com a classe das domésticas. É quase impossível evitar que as crianças adotem nossa atitude diante da vida. O filho de um açougueiro não poderá, provavelmente, pregar o vegetarianismo, isto é, a não ser que o medo em relação à autoridade paterna o leve para a oposição. A própria natureza da sociedade é inimiga da liberdade. A sociedade – a multidão – é conservadora, e hostil aos pensamentos novos.

Dar ampla liberdade de escolha às crianças, conferir-lhes o mesmo direito de opinar e agir dentro do contexto das relações educativas de cunho familiar e de cunho escolar e, deliberadamente, não lhes ensinar nenhuma doutrina ou conjunto de valores: esses preceitos radicais que compõem a pedagogia “da liberdade sem medo” denotam o ápice de um tipo de pensamento individualista em educação. Aliada à completa descrença no mundo adulto, a visão de Neil (1976) é a tradução pedagógica da rebelião do indivíduo contra a sociedade. Para ele, “os progressos da civilização consistem em livrar o mundo da falsidade e da impostura”, daí a necessidade de “deixar as crianças livres para caminharem um passo adiante do ponto a que chegou nossa civilização da fachada”; pois, “livrando as crianças dos medos e dos ódios, estamos ajudando o advento de uma nova civilização [...]” (NEIL, 1976, p. 183).

Dessa forma, não ensinar nenhuma doutrina seria uma atitude de sinceridade dos adultos, os quais, diante da incapacidade de tornar a sociedade mais justa e mais livre,

admitiriam que nada sabem e/ou que não possuem autoridade alguma para dizer “o que a criança deve ter, deve aprender, deve ser”. Toda confiança, portanto, seria depositada “na liberdade para fortificar a juventude contra a fraude, contra a fantasia e contra os ismos de qualquer espécie”; afinal, “uma criança não é um pequeno adulto, e não pode, de forma alguma, ver pelo ponto de vista adulto” (NEIL, 1976, p. 238). Essa atitude, que, para Neil, seria uma expressão de honestidade dos adultos e um voto de fé na capacidade das crianças de superá-los, é, para Snyders (2001), a demonstração clara do medo que os adultos têm de responsabilizar-se por suas escolhas e por tomar posição em um mundo caótico. Assim:

O professor não-directivo mostra-se-nos, sobretudo, como um professor que tem medo... medo de ser adulto. Queria reviver a infância, a idade de ouro e o tempo das alegrias perfeitas; vai ser aceito pelos jovens como um deles, ainda é jovem, é sempre jovem. Medo também de abordar os problemas, de ter de dizer qualquer coisa a esse respeito, de guiar os alunos para concepções sobre as quais está a perguntar, a si mesmo, se não serão falsas, insuficientemente fundadas. Muitos professores, assustados pelas críticas a que estão expostos, desamparados perante as reivindicações vivazes mas confusas da opinião pública, muitos professores chegam a pensar que não há mais nada que mereça ser ensinado, que seja sólido bastante para ser ensinado. [...] Falar para um auditório, falar para os alunos, é exporem-se ao risco de serem julgados por eles; torna-se bem tentador refugiarem-se na discussão em que cada um tem precisamente o tempo para lançar a sua frasezinha... e, no entremeado dos diálogos, as responsabilidades atenuam-se. Que alívio! (SNYDERS, 2001, p. 305).

Esse medo de agir e de se responsabilizar como um adulto, medo que Snyders denuncia e critica categoricamente a partir de uma perspectiva pedagógica pautada numa representação da infância essencialmente oposta à de Neil, traz à baila as questões concernentes à temporalidade e às relações geracionais, tratadas anteriormente. O que se vê aqui como ameaça de degeneração da liberdade da criança é, para o autor francês, o próprio risco pedagógico: o constante “risco de se induzir os alunos em erro ou de lhes influenciar arbitrariamente a vontade, a fim de os dirigir para o que julgamos ser verdadeiro, esse risco é a própria definição do ensino” (SNYDERS, 2001, p. 306). Esse risco, embora precise de um esforço incansável e enérgico do professor para que seja reduzido, seria, contudo, de improvável supressão. Daí que, de acordo com Snyders (2001), ser adulto implicaria a tomada diretiva do lugar de condutor. Como ele, Arendt (2003) concebe a educação como uma atividade que implica dupla responsabilidade dos adultos: pelo desenvolvimento e proteção das crianças e pela durabilidade do mundo – a

saber, pela preservação do patrimônio histórico-cultural de uma comunidade. O professor seria, então, em relação à criança como o “representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDT, 2003, p. 239).

5. INDIVIDUALISMO E TEMPORALIDADE: MUTAÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A trama do tempo é, a cada instante, partida e são apagados os traços das gerações. Os que se foram, logo são esquecidos; dos que virão, ninguém faz qualquer ideia; o interesse do homem confina-se àqueles que estão em estreita proximidade consigo mesmo.

Alexis de Tocqueville, *A democracia na América*.

A forma que don Gregorio tinha de mostrar-se muito irritado era o silêncio. [...] E andava em direção à janela, com o olhar ausente, perdido no Sinai. Era um silêncio prolongado, desencorajador, como se tivesse nos deixado abandonados em um país estrangeiro. Logo dei-me conta de que o silêncio do professor era o pior castigo imaginável. Porque tudo que ele tocava era um conto fascinante⁷⁵.

Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?*

No belo prólogo que Hannah Arendt escreve para seu livro *A condição humana*, ao comentar sobre os rápidos avanços técnicos do século XX e o prodigioso desenvolvimento da ciência, a autora diz, num breve trecho, que aquilo que antes fora relegado à ficção científica tornava-se real com a empreitada humana no espaço e a possibilidade de o homem alienar-se da Terra. Referindo-se ao gênero literário da ficção científica, a autora lamenta o fato de, infelizmente, ninguém lhe ter dado, até aquele momento, “a atenção que merece como veículo dos sentimentos e desejos das massas” (ARENDT, 2010a, p. 2).

É a partir dessa ligeira observação que abrimos o último capítulo desta tese com uma sucinta exposição do enredo de *O fim da infância*⁷⁶, obra do célebre autor de ficção

⁷⁵ Tradução nossa: La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio. [...] Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante.

⁷⁶ CLARKE, Arthur c. **O fim da infância**. Tradução de Carlos Angelo. São Paulo: Aleph, 2010.

científica Arthur C. Clarke. A referida obra narra a história do fim da espécie *homo sapiens*, tendo como início a chegada de grandes naves alienígenas à Terra ainda no período da Guerra Fria. Diferentemente do esperado, as naves, que pairam sobre os céus dos grandes centros urbanos do mundo, não trazem a destruição nem a eliminação em massa da população terráquea. Muito pelo contrário. Os Senhores Supremos, assim denominados pelos humanos, sem mostrar seu rosto e sua forma, estabelecem a paz mundial, acabam com a fome, a miséria e as desigualdades sociais, trazendo para a Terra a Era de Ouro de uma vida harmoniosa e bem provida em todas as necessidades humanas, antes imaginada apenas como uma utopia.

Sem intervir diretamente na administração política dos assuntos humanos e na organização social, os Senhores Supremos promovem a formação de um único estado mundial e, mesmo diante da resistência de alguns opositores – os quais não podiam fazer coisa alguma para reprimi-los ou expulsá-los –, ganham aos poucos a confiança dos habitantes do planeta, os quais, em tempos de abonaça, nada viam de interferência dos agora supervisores da vida terrena. Dotados de uma inteligência imensamente mais evoluída do que a dos seres humanos, os Senhores Supremos impõem aos homens apenas a restrição de que eles não devem explorar o espaço, pois, como raça inferior, o universo não poderia ser matéria do parco conhecimento humano.

Aos poucos e com a felicidade terrena garantida, os homens perdem a motivação para a ciência e para a pesquisa, bem como passam a ver a religião como algo inútil. Tudo isso ocorre, pois, tendo os homens suas necessidades totalmente atendidas e sabendo-se inferiores à capacidade intelectual dos Senhores Supremos – que tudo sabiam e conheciam. Assim, os homens se veem desestimulados a investigar a natureza das coisas, os fenômenos ou a produzir quaisquer equipamentos tecnológicos, já que estes, comparados ao aparato técnico dos alienígenas que ocupavam a Terra, não passariam de quinquilharias rudimentares.

Passados muitos anos, os Senhores Supremos enfim anunciam seu propósito em nosso planeta. Servos da Mente Suprema, um gênero ainda mais desenvolvido que eles, os alienígenas haviam sido enviados à Terra para prepará-la para o seu fim e para a subsunção do *homo sapiens* a uma raça mais elevada. O plano de efetivação desse objetivo ingressa em sua fase final quando as crianças de dez anos para baixo entram num estado de transe constante e são separadas totalmente dos adultos, passando a habitar um continente à parte. Nos anos que se seguem, os adultos, agora sem crianças e incapazes de reproduzirem-se, aceleram o fim da espécie lançando-se, em número cada vez maior,

ao suicídio ou a esportes notadamente perigosos. Com a eliminação completa dos adultos da Terra, com exceção de um único homem a quem foi concedido o “privilégio” de testemunhar o fim do planeta, a espécie *homo sapiens* é totalmente extirpada quando as crianças são absorvidas por esse ser, do qual há pouca descrição no livro, chamado Mente Suprema. O que se entende é que elas, uma vez incorporadas por esse ser soberano, converteram-se numa espécie muito superior à humana.

Ora, entendendo com Arendt que a ficção científica é um gênero literário no qual as massas projetam seus medos, anseios e esperanças, consideramos a narrativa de *O fim da infância* sobremaneira interessante para pensarmos sobre a relação entre promessa de uma civilização melhor, aprimoramento da espécie e interação entre as gerações. No livro em questão, as crianças, comumente retratadas na literatura e nas utopias como esperança de um porvir mais vigoroso e avançado, são tomadas como sacrifício para a evolução da espécie. Essa sobrelevação da raça humana acontece às custas da separação entre adultos e crianças e pela consequente dizimação de tudo o que fora o homem, tal como sua história e seu mundo. O fim dessa humanidade infantil, uma vez que estava tutelada por uma espécie superior, se dá com o fim simultâneo da possibilidade de as crianças conviverem com os adultos, tomarem parte de suas tradições e cultura – tendo em vista que eram teleguiadas, como zumbis – e, com isso, poderem tornar-se adultas também.

Tomando essa breve reflexão da obra de Clarke como uma alegoria dos temas que serão desenvolvidos a seguir, discutiremos neste capítulo algumas manifestações do individualismo moderno e da experiência das sociedades ocidentais com a temporalidade no discurso pedagógico e, consequentemente, sua relação com as representações da infância.

5.1. Infância e educação: entre o *eu*, o *nós* e o *todo*

Nos capítulos anteriores, buscamos operar com nossas categorias de análise de maneira a mapear e delinear no discurso pedagógico moderno e contemporâneo as visões que se têm sobre a natureza infantil, sobre quem é a criança e a forma como ela age, sobre o papel do adulto no processo de educação dos mais novos e sobre os modos de condução da criança ao longo desse percurso. Em nosso esforço de composição das imagens que constituem as representações da infância por nós elencadas, trabalhamos com duas hipóteses explicativas: a do crescente processo de individualização e a da relação das

sociedades com a temporalidade, a qual, na contemporaneidade, é marcada por um forte presentismo. Tais hipóteses explicativas funcionaram até aqui como vetores que perpassaram os recortes temáticos propostos para a compreensão das imagens da infância no discurso da pedagogia. Foi nesse sentido que pudemos notar, por exemplo, que a valorização do indivíduo se faz presente no discurso pedagógico, dentre outras manifestações, pelas prescrições dos pedagogos quanto à observância das características e especificidades da criança e da infância; tal como a rebelião contra a sociedade adulta e a esperança nos mais novos como germe de uma nova civilização, dentre outras formas de expressão, também deflagram certo rechaço pelos saberes e valores que compõem as tradições, ao passo que demonstram uma crença vigorosa no futuro.

Neste último capítulo, no entanto, debruçar-nos-emos sobre as questões da hiperindividualização e da temporalidade também como um recorte temático a partir do qual podemos compreender as representações da *infância-quarentena*, *infância singularizada* e *infância ensimesmada* no discurso pedagógico moderno e contemporâneo. Assim sendo, começaremos agora a debater a tensão indivíduo e sociedade nas propostas da pedagogia acerca da educação das crianças.

Para discutir aquilo que entendemos como um deslocamento do eixo norteador da educação que, em nossa visão, passa da sociedade como valor primeiro para a ênfase no indivíduo e na infância – concebida, então, como um universo de significações apartado do mundo adulto –, começaremos com uma questão que toca novamente à ideia de natureza infantil. Afinal, seria a criança naturalmente egoísta e individualista ou seria ela um ser essencialmente sociável? Da perspectiva da *infância-quarentena* a resposta é simples e direta: a criança é um ser egocêntrico nato, que precisa passar por um processo de socialização por meio do qual adquire uma consciência de pertencimento a diferentes grupos sociais. Ela seria como uma espécie de tirano que nada vê para além de si e de seus desejos, exigindo-se, assim, sua submissão à disciplina e ao processo de socialização. Em sua descrição sobre as relações da criança pequena ainda no seio familiar, Alain (1978, pp. 78-79) diz que:

A primeira experiência da criança é a de simbiose, ou vida comum, com um organismo muito composto, sede de necessidades, de desejos, de emoções, de paixões, de ideias; e daí, vindo ao mundo, não vem ainda diretamente ao mundo, mas o pai, a mãe, o irmão, o cão e outros objetos caprichosos formam inicialmente seu pequeno universo. É então que ela conhece a súplica e a ameaça, dois procedimentos mágicos aos quais confia a princípio suas esperanças, e que circunscrevem suas primeiras noções, que são assim supersticiosas e ao mesmo tempo religiosas, queiramos ou não. Não há objeto

na natureza que possamos fazer mover-se e trabalhar apenas por um signo; mas a mãe cede a um sorriso, e a ama obedece a um grito repetido. A criança toma então a experiência do governo antes de qualquer outra. Conhece o poder das paixões antes de imaginar as estritas leis do trabalho. Pensa, inicialmente, como um rei.

Ora, por certo essa descrição da criança como um soberano absolutista que tem todo o universo ao seu redor a seu favor só é possível no contexto da modernidade, em que o modo de vida da família nuclear, delineado por certo padrão da civilização burguesa, prescreve um tipo de relação entre pais e filhos pautado no amor parental, na preocupação com as necessidades físicas e afetivas das crianças e também com as possíveis implicações que o relacionamento estabelecido na infância possa ter posteriormente na vida do indivíduo, dentre outras preocupações. Como destaca Elias (2010, p. 82, tradução nossa), “o comportamento das crianças e dos pais em suas relações recíprocas é uma forma de comportamento de grupo, modelada por um código específico e socialmente determinado, e que não pode ser compreendida simplesmente em termos de papel individual”⁷⁷. Dito isso, é interessante notar que sob a perspectiva da *infância-quarentena* a criança é esse ser que, dada a sua recepção familiar, experimenta o mundo, inicialmente, quase que sem restrições; então, o seu egocentrismo esboçaria um comportamento pretensamente individualista e autoafirmativo de seus desejos e pulsões. A essa desmedida que se expande numa percepção autocentrada do mundo corresponderia, portanto, a necessidade do governo das crianças, seguido de sua sujeição a uma disciplina. O governo já se iniciaria no lar, e a disciplina e a educação, de modo mais efetivo, se completariam na escola por meio da ação docente, conforme discutimos no capítulo precedente.

Sem negar essa experiência de mundo muito restrita nos primeiros anos de vida e esse comportamento mais centrado em si, o discurso pedagógico que se pauta na representação da *infância singularizada* sustenta, no entanto, que há na criança um ímpeto⁷⁸ natural e latente para a sociabilidade. As crianças demandariam a vida em companhia dos outros, pois:

⁷⁷ « [...] le comportement des enfants et des parents dans leur relations réciproques est une forme de comportement de groupe, modelée par un code spécifique et socialement déterminé, et qui ne peut pas être comprise simplement en termes de rôle individuel ».

⁷⁸ É importante destacar que a disposição para a sociabilidade é um pressuposto básico de qualquer vertente pedagógica. Aliás, arriscaríamos dizer que se trata de um pressuposto filosófico basilar para qualquer teoria sobre o homem. O que salientamos em relação à perspectiva da *infância singularizada*, todavia, não é essa disposição humana para interagir com os outros nem o caráter gregário do ser humano. A questão ressaltada

A maioria das crianças é naturalmente “sociável”. O isolamento é ainda mais entediante para elas do que para os adultos. Uma vida comunitária verdadeira tem como base essa sociabilidade natural. Porém, a vida comunitária não se organiza por si mesma, de forma permanente e puramente espontânea. Ela requer reflexão e planejamento prévio. O educador é responsável pelo conhecimento de indivíduos e de matérias que possibilitarão a seleção de atividades que contribuem para a organização social em que todos os indivíduos têm a oportunidade de participar de alguma maneira, sendo as próprias atividades compartilhadas o principal elemento de controle (DEWEY, 2011, p. 57).

À vista desse ímpeto para a sociabilidade que já existiria em potência, caberia ao professor conhecer cada um dos indivíduos que compõem a classe e saber selecionar os conteúdos e matérias que, por meio do seu planejamento pedagógico, favoreceria a constituição de uma vida comunitária na escola. Ou seja, a tônica aqui é inversa: não se prima pela coação externa do indivíduo com vistas à sua adaptação e assimilação ao corpo social como um de seus membros, mas sim preconiza-se um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo com os pares, criando, pois, situações pedagógicas nas quais ele possa exercer a palavra e a participação num contexto microsocial.

Essa noção de comunidade escolar como microcosmo social que teria como objetivo propiciar certa equidade no direito à palavra e à participação entre os indivíduos que o compõem – adultos e crianças – também aparece com força nas propostas pedagógicas que sustentam a representação da *infância ensimesmada*. Nessa abordagem, crê-se que a criança seja um ser dotado de personalidade desde seu nascimento e que, por meio das variadas linguagens infantis, interaja, desde cedo, com pares e adultos. Ou seja, ela também seria considerada sociável de partida, embora isso não prescindia, é claro, de uma inserção da criança no contexto social. Essa inserção, na verdade, é o que permitiria que ela produzisse suas culturas infantis, relacionando-se tanto com outras crianças, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, quanto com os adultos. A criança não seria, pois, concebida como um ser essencialmente egoísta, mas como um indivíduo que anseia por interagir com os outros e interpretar o mundo por intermédio de suas múltiplas linguagens – desenvolvidas também num contexto histórico-cultural e não apenas como manifestação natural de um estágio do crescimento. Tomada fundamentalmente como um

diz respeito a um ímpeto, a um forte impulso natural, a uma força espontânea que faria com que a criança quisesse, por si, se inter-relacionar com os pares e com os adultos.

ser histórico e social, a criança, de acordo com essa concepção, é vista como alguém que, “desde o seu nascimento, tem uma personalidade e manifesta-se utilizando uma linguagem expressiva, apropria-se de conhecimentos do contexto, interage com adultos e crianças de diferentes idades” (KISHIMOTO, 1999, pp. 1-2).

Quanto à necessidade de a criança ser socializada não há dúvidas nem divergências no âmbito do discurso pedagógico, afinal, é justamente nesse processo de inserção e reinterpretação de uma cultura que consiste a educação. Os pontos de discordância dizem respeito à noção de socialização, tão questionada principalmente pelos pedagogos que assumem uma representação da *infância ensimesmada*. Para eles, a socialização não seria um processo passivo ao qual as crianças são submetidas, tendo em vista que, como produtoras de cultura, elas apreendem, reinterpretam e significam o mundo no qual estão inseridas, produzindo visões especificamente distintas das dos adultos. Tal socialização, então, se daria de modo dinâmico, numa via de mão dupla em que a criança é inserida num contexto sociocultural, mas também nele interferiria, mediante a significação que atribui ao entorno e à sua ação no mundo. Por ser considerada como alguém que não apenas possui uma disposição para a sociabilidade, mas que, ademais, possui uma forte motivação para a interação com os outros, a criança não é tomada, nessa concepção, como um ser fundamentalmente egocêntrico para o qual se deveriam envidar todos os esforços necessários para arrancá-lo de um universo em que ele é o próprio eixo de gravitação e, assim, fazê-lo perceber os demais que com ele integram um todo. A visão aqui é diferente. Embora se entenda que a noção de “nós” seja construída, os pedagogos que assumem a representação da *infância ensimesmada* não creem que o movimento natural da criança seja de fechar-se em si mesma⁷⁹, mas acreditam que o seu maior anseio seja pela interação, pela troca com aqueles que estão ao seu redor, a partir da qual ela produziria cultura. Assim, a criança é compreendida como um ser social que participa de diferentes grupos e microcosmos que compõem a sociedade.

⁷⁹ É curioso observar que, em nossa interpretação, a representação da *infância ensimesmada* é justamente uma imagem que delineia a infância como um universo de significações autojustificado e que traz em si uma tensão entre igualdade (de direitos em relação aos adultos) e diferença (decorrente das especificidades da condição infantil). No entanto, o discurso pedagógico que se apoia nessa representação tem como uma de suas principais marcas a concepção da criança como um sujeito histórico e social, portanto, não como um ser atomizado que se desenvolve naturalmente. Daí a complexidade dessa categoria que, ao mesmo tempo que afirma a sociabilidade e a historicidade da infância, a encapsula num universo particular constituído por suas culturas e linguagens específicas.

Da perspectiva da representação da *infância-quarentena*, entretanto, a construção do “nós” se daria por um processo educacional que fomentasse a identificação da criança primeiramente ao todo da classe e, posteriormente, aos grupos sociais a que pertence. Nesse segundo caso, a identificação seria ensejada mediante a inserção na cultura e na história de tais agrupamentos. Assim, para que a criança se perceba como parte do corpo social, far-se-ia necessário o sacrifício da sua individualidade em nome do todo. Ou seja, diferentemente das concepções atreladas às outras representações da infância, não seria o realce das personalidades individuais e suas manifestações na forma do discurso ou da participação no microcosmo da esfera escolar que faria com que a criança se sentisse parte do grupo. Ao contrário. Seria justamente pela minimização dos imperativos do seu “eu” que a criança poderia entender o significado e partilhar do “nós”. De acordo com Durkheim (2012, p. 234):

Existe certo prazer em dizer *nós*, em vez de dizer *eu*, porque quem está em condição de dizer *nós* sente que atrás de si existe algo, um apoio, uma força com a qual pode contar, uma força muito mais intensa do que aquela de que dispõem os indivíduos isoladamente. E esse prazer é tanto maior quanto mais pudermos dizer esse *nós* com segurança e convicção. Trata-se de ensinar à criança o gosto por esse prazer, fazê-la ter a necessidade disso. [...] Com efeito, o grande obstáculo a essa fusão, a essa comunhão de consciências no seio de um grupo comum, é a personalidade individual. Quanto mais acentuada ela for, quanto mais definidos forem os seus contornos, mais é difícil que ela se funda a outras consciências. Para obter o prazer de dizer *nós*, é preciso não dizer demasiadamente *eu*.

É importante destacar que “não dizer demasiadamente *eu*” ou, em outras palavras, a redução do espaço para as individualidades de cada um em nome da construção coletiva do “nós” não significa uma anulação do indivíduo. Isso nem seria possível diante do fato de que as sociedades modernas engendram processos de individualização cada vez mais complexos e intensos. Não se trata, pois, da aniquilação do “eu” ou da supressão das características, gostos pessoais e modo de ser do indivíduo. A questão em pauta, de acordo com essa perspectiva do discurso pedagógico que sustenta a imagem da *infância-quarentena*, é a prevalência da comunidade ou da sociedade em detrimento do indivíduo, isto é, a supremacia do interesse comum em face do interesse individual e a construção de uma noção de coletividade que sobrepuja as particularidades e personalidades de cada um de seus membros. A educação, então, seria responsável por fomentar esse prazer pela vida comum, pelo pertencimento ao corpo social. Dessa forma,

[...] para vincular a criança ao grupo social de que faz parte não basta fazer com que sinta sua realidade; é necessário que ela a sinta efetivamente em todas as fibras de seu ser. Ora, para tanto, o procedimento mais eficaz é fazer com que a sociedade viva nela, que seja uma parte integrante dela, de modo que não possa separar-se dela sem separar-se de si mesma. Mas a sociedade não é a obra dos indivíduos de um determinado momento da história; não é somente o solo que ela ocupa; é, sobretudo, um conjunto de ideias e sentimentos, de certas maneiras de ver e sentir, certa fisionomia intelectual e moral característica do grupo inteiro. A sociedade é, antes de tudo, uma consciência: é a consciência da coletividade. É, pois, essa consciência coletiva que deve ser passada para a alma da criança. Sem dúvida, essa penetração se dá, em parte, pela própria ação da vida, pelo jogo automático das relações humanas. Essas ideias e esses sentimentos estão espalhados por todo lugar, a criança impregna-se deles ao viver. Mas esta é uma operação demasiado importante para que possa ser abandonada ao acaso desses encontros fortuitos. É à escola que cabe organizá-la metodicamente (DURKHEIM, 2012, p. 267).

Fazer com que a sociedade viva no indivíduo e dele não se separe sem que, com isso, o faça separar-se de si mesmo: essa diretriz educacional materializa o pressuposto dessa vertente do discurso pedagógico de que a sociedade possui valor de primeira grandeza em relação aos indivíduos que a compõem. Assim, caberia à educação apresentar o conjunto de ideias, sentimentos, valores e saberes que caracterizam determinada coletividade, de modo a criar laços de pertencimento entre esta e o indivíduo. A criança precisaria, então, entender-se e, ao longo de sua formação, tornar-se parte de um corpo social.

No entanto, pelas demais vertentes do discurso pedagógico, essa sociedade que constitui o cerne dos esforços educativos na perspectiva que adota a representação da *infância-quarentena*, tal como já debatemos no capítulo anterior, é compreendida como um corpo corrompido ou, no mínimo inadequado. Para os pedagogos que representam a infância como *infância singularizada*, nossa civilização não foi pensada para a criança, não é ajustada às suas necessidades e, em virtude disso, constitui-se como um obstáculo para o desenvolvimento infantil. O ritmo frenético da vida dos adultos, a industrialização e urbanização das cidades, as demandas capitalistas das sociedades modernas, as convenções sociais: fatores como esses criam impeditivos, de acordo com essa visão, para que a criança tenha uma vida ativa que melhor se adapte à sua natureza. Por ser um excluído, alguém a quem não se dá a voz e o direito de opinar sobre aquilo que lhe concerne, “a criança é um fugitivo no mundo, um ser inerte, um escravo. Ninguém pensa na necessidade de criar para ela um ambiente de vida adequado; não se reflete que ela tem exigências de ação e de trabalho” (MONTESORI, s/d, p. 225).

Com efeito, daí decorre a conclusão de que em nossa realidade os problemas sociais seriam dois, “porque duas são as formas de vida: o problema social do adulto e o problema social da criança – e de que existem dois tipos essenciais de trabalho: o do adulto e o da criança, ambos necessários à vida da humanidade” (MONTESSORI, s/d, p. 225). É interessante notar que essa compreensão dos problemas sociais como algo de dupla ordem e, conseqüentemente, o entendimento da própria sociedade como um corpo dividido entre um mundo adulto e um mundo infantil tornam difícil uma identificação da criança com o entorno que a circunscreve, para além do seu universo infantil. Sob a alegação de que os adultos excluíram as crianças da sociedade, o que esses pedagogos propõem, paradoxalmente, é uma divisão e uma separação geracionais quase que completas. Se, tal como afirma Elias (1994), a complexificação dos processos de civilização e de individualização acabam por estabelecer fortes rupturas entre a infância e juventude e a vida adulta de modo a tornar pouco congruentes essas etapas geracionais na vida do indivíduo, a demanda de tais pedagogos pela particularização do mundo infantil só faz, pelo menos no campo das representações e do discurso, com que esse fosso entre infância e adultez se aprofunde.

Ora, mesmo as iniciativas da sociedade para incorporar as crianças e adaptar o meio às demandas delas são vistas com desconfiança pelos pedagogos que adotam a representação da *infância singularizada* ou a representação da *infância ensimesmada*. Montessori, por exemplo, reconhece as transformações arquitetônicas e estruturais que tentam contemplar as crianças, tais como a proposição de áreas de recreação nos parques e praças, a adaptação da mobília para as dimensões do corpo da criança, a criação de um mercado editorial voltado para a publicação de revistas e livros infantis, dentre outros. Entretanto, essas e demais iniciativas constituiriam, em muitos casos, tentativas dos reformadores políticos de “assenhorear-se da infância a fim de transformá-la num instrumento dócil de seus desígnios” (MONTESSORI, s/d, p. 9) ao invés de reais esforços da sociedade em auxiliar o desenvolvimento da criança. Loris Malaguzzi, por seu turno, acusa as sociedades adultas, principalmente as mais desenvolvidas, de esconderem das crianças a morte e o desespero e, sobretudo, a própria condição infantil na qual os direitos da criança seriam usurpados. Para ele, no rico mundo dos adultos “a ocultação continua, às vezes cínica e violenta, às vezes sutil e sofisticada, plena de simulações e temperada com hipocrisia e teorias não-liberais” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 103).

Diante dessa sociedade inapta para a criança e corrompida em seus princípios, muitos pedagogos propõem que o universo infantil seja concebido como um mundo à parte do mundo adulto, específico em suas demandas e não subjugado aos ditames da sociedade. É nessa perspectiva que Montessori (s/d, p. 10) afirma:

Encontramo-nos agora no limiar de uma nova era em que será necessário trabalhar em favor de duas humanidades diferentes: a dos adultos e a das crianças. E caminhamos para uma civilização que deverá preparar dois ambientes sociais, dois mundos distintos: o mundo dos adultos e o das crianças. A tarefa que temos a cumprir não é a organização rígida e exterior dos movimentos sociais já iniciados. Não se trata de facilitar uma coordenação das diferentes iniciativas públicas e particulares em favor da infância. Nesse caso, tratar-se-ia de uma organização dos adultos para prestar auxílio a um objetivo externo: a infância. Pelo contrário, o problema social da infância penetra com suas raízes na vida interior, chegando até nós, adultos, para despertar-nos a consciência, para renovar-nos. A criança não é um estranho que o adulto possa considerar apenas exteriormente, com critérios objetivos. A infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor.

A proposta, portanto, não é incentivar a realização de alguns ajustes na sociedade para a inserção da criança, para que ela, antes de tornar-se adulta, sinta-se menos estranha ao corpo social antes mesmo de identificar-se com ele e integrá-lo de fato. A ideia aqui é de repensar a própria sociedade a partir da criança-indivíduo e do seu mundo particular. Nas palavras de Malaguzzi, a sua proposta pedagógica – que entendemos como pautada na imagem da *infância ensimesmada* – e também a atividade educativa desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia têm como principal objetivo “liberar esperanças para uma nova cultura humana da infância. Esse é um motivo que encontra suas origens em uma poderosa nostalgia pelo futuro e pela humanidade” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 103).

No que concerne especificamente à educação e às práticas pedagógicas sugeridas, o que se vê é realmente uma mudança no eixo norteador, pois, diferentemente do discurso calcado na representação da *infância-quarentena*, a tônica que as demais vertentes da pedagogia passam a dar é na criança como indivíduo, por um lado, e/ou na infância como um mundo simbólico distinto do resto da sociedade, por outro. Em relação à primeira abordagem, da criança como um indivíduo que assume posição central no discurso sobre a educação, temos como exemplo a orientação de Steiner acerca de como manter a ordem

e o bom funcionamento da classe. À pergunta sobre como conseguir esse ambiente produtivo de trabalho, o autor responde:

Conhecendo as crianças. [...] Em nossas reuniões de professores, que são a alma de todo o ensino, falamos com cuidado justamente das características individuais das diferentes crianças, de forma que o ato de olhar para essas individualidades constitua o essencial do que o próprio professor aprende no decorrer das reuniões pedagógicas. Através disso, o professor se aperfeiçoa. A criança, na realidade, oferece um grande número de enigmas, e é na solução desses enigmas que se desenvolvem os sentimentos que temos de trazer para dentro da classe (STEINER, 2005, pp. 62-63).

Essa atenção às individualidades de cada criança é uma premissa de grande parte do discurso pedagógico que se baseia na representação da *infância singularizada*. Não se trata apenas de observar as especificidades da criança enquanto categoria, enquanto um ser genérico cujas características e estágios naturais do desenvolvimento seriam supostamente comuns a todos os demais sujeitos denominados como criança. A observância das especificidades se estende ao particular de cada criança, às idiossincrasias de cada uma. É nesse sentido que ela é tomada como um indivíduo que, na ordem de importância estabelecida por essa perspectiva pedagógica, se sobressai ao coletivo, isto é, à classe como um grupo e a este grupo como parte de um todo que compõe a escola e, em extensão, à própria sociedade.

Alertando para os riscos desses particularismos para a prática pedagógica, Merieu (2002), mesmo compartilhando de uma visão que se pauta na *infância singularizada*, afirma que “esse cerco do sujeito e de suas particularidades às vezes assume a forma de uma ‘atenção às diferenças’, a qual se apresenta como a virtude cardeal em matéria pedagógica”; no entanto, questiona o autor: “será que não estamos aqui justamente à beira daquilo que constitui um dos maiores perigos do projeto pedagógico? De fato, quem não vê que a obsessão descritiva e a vontade de saber tudo sobre o aluno denunciam enormes riscos de encurralamento?” (MERIEU, 2002, p. 76). Ora, o que Merieu denomina como uma ameaça de “encurralamento” da criança é o afã pedagógico por descrever as características infantis e classificá-las com base em categorias psicológicas, psicanalíticas ou sociológicas. Ou seja, a crítica se dá quanto a essa dissecação da infância e da criança como objetos do conhecimento, os quais precisam de definição, exploração e explicação. O autor, portanto, não nega a necessidade de conhecer a criança a fundo. Muito pelo

contrário. Exatamente por apresentar uma representação da *infância singularizada* em sua proposta pedagógica, Merieu defende que o professor conheça a criança e tenha empatia por ela. No entanto, essa objetificação do sujeito infantil, na concepção do autor, consistiria numa ameaça à relação de solicitude que é esperada do professor para com a criança-indivíduo. Estabelecendo “tipologias caracterológicas” da criança, como o autor define:

Certamente, concede-se a ela existir em sua diferença, mas uma “diferença” herdada, que nada tem a ver com a diferença assumida ou decidida na qual se esboça uma liberdade. A criança é reduzida a um conjunto de determinações sociológicas e de patologias; ela se torna uma soma de dados ou até mesmo de sintomas. Postula-se a incompletude da pessoa engajando-a em uma educação; por outro lado, recusa-se essa incompletude definindo sua personalidade como um “objeto de saberes”, isto é, como um “objeto” simplesmente (MERIEU, 2002, p. 76).

Numa abordagem mais radical desse individualismo pedagógico, se assim podemos denominá-lo, encontramos Neil (1976), que, na expressão *ensimesmada* de sua representação da infância, afirma a liberdade e o interesse individuais de cada criança como o campo gravitacional da atividade educativa. De acordo com ele, “*devemos consentir que as crianças sejam egoístas – não dadivosas – livres para seguirem seu interesse infantil através da infância. Quando o interesse individual da criança e seu interesse social chocam, o interesse pessoal deve ter precedência*” (NEIL, 1976, p. 107). Vemos aqui uma perspectiva fundamentalmente oposta à defendida por Durkheim (2012), a qual tomamos como exemplo da relação entre indivíduo e sociedade sob a leitura do discurso pedagógico pautado na representação da *infância-quarentena*. Deste ponto de vista, em que a ênfase recai sobre o indivíduo, a educação teria como objetivo expandir os interesses naturais da criança e retirar os obstáculos à sua livre manifestação, de modo que a limitação do indivíduo e de suas escolhas se desse apenas mediante o choque com os interesses e liberdade dos outros indivíduos com os quais ele convive. Em outras palavras, entende-se aqui que “a liberdade significa fazer o que quisermos, desde que não se interfira com a liberdade alheia. O resultado é autodisciplina” (NEIL, 1976, p. 107).

É nesse contexto que as palavras “autonomia” e “liberdade individual” vêm à baila como termos chave dessa perspectiva pedagógica. A ideia é de que a criança seja formada

como um indivíduo autônomo, livre para fazer suas escolhas pessoais e para emitir suas opiniões. Uma educação dessa natureza, segundo essa vertente do discurso pedagógico que assume um caráter mais individualista em sua representação da *infância ensimesmada*, prepararia o futuro homem para constituir uma e agir numa sociedade mais democrática. Afinal, uma educação que se diga progressiva, isto é, que se queira renovada e democrática nos métodos e na prática pedagógica, “não pode ter liberdade a não ser que as crianças se sintam livres para governar sua própria vida social. Quando há um padrão, não há liberdade real” (NEIL, 1976, p. 47).

Com efeito, tal como assinalamos, o discurso que se apoia na representação da *infância ensimesmada* aponta para duas vertentes no que tange à relação entre indivíduo e sociedade sob o olhar educacional. Ambas deslocam o eixo norteador outrora fixado na sociedade, mas o fazem de maneira distinta: uma corrente, aqui representada pelas ideias de Neil, reforça a centralidade da criança-indivíduo; a outra, que passaremos a tratar a seguir, coloca, sem abandonar a preocupação com as especificidades de cada criança, maior ênfase nas particularidades do grupo de crianças e da própria infância como categoria geracional. É evidente que a primeira corrente também atribui grande valor ao grupo formado pelas crianças, até porque as relações no interior de tal agrupamento consistem na base da noção de educação democrática, tão cara para os pedagogos que defendem a igualdade, entre crianças e adultos, dos direitos à participação, à decisão e ao uso da palavra. No entanto, entre uma vertente e outra há um sopeso distinto do foco dado a esses fatores: as individualidades da criança-indivíduo, de um lado, e as especificidades da infância e do grupo de crianças, do outro.

Essa diferença na ênfase individualista dada à educação da criança fica mais nítida no relato que uma pesquisadora faz da prática pedagógica nas escolas de Reggio Emilia, no qual ela diz que:

É colocada ênfase sobre a aprendizagem como um grupo e sobre o desenvolvimento de um senso de “nós”. Os educadores de Reggio Emilia usam a expressão “*Io chi siamo*” (“O eu que nós somos”) para expressarem a ideia de que é dentro deste espaço compartilhado do “nós” que cada criança pode oferecer seu melhor pensamento, levando a um intercâmbio rico e fértil no grupo e estimulando algo novo e inesperado, impossível de ser criado por uma única pessoa sozinha. O papel da professora neste processo é estimular cada criança a participar e crescer, tanto quanto possa, dentro do contexto da investigação no grupo. Isto é realizado dentro de uma compreensão de que o projeto pertence ao grupo; cada criança é uma parte, essencial mas apenas uma parte. A realidade do “nós”, que os educadores de Reggio creem estar dentro

de cada criança desde o nascimento, é valorizada e encorajada em todas as atividades da vida escolar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 199).

Avaliemos com cautela a proposta pedagógica acima descrita. Diferentemente de Durkheim, que fala de uma redução do “eu” em detrimento da composição do social, aqui a abordagem é bem distinta. Em primeiro lugar o “nós” preconizado é aquele do pequeno grupo infantil e a sua construção passa pela afirmação do “eu” de cada criança que o compõe. O “nós” é o grupo do qual a criança faz parte, mas que, em vez de ser pensado como um todo com características que designam o coletivo, é pensado como plataforma para a autoafirmação da identidade e das individualidades de cada um. Isso é assim porque se entende nessa concepção que “uma criança não pode desenvolver um bom senso de individualidade isolada de outras pessoas: as crianças adquirem uma identidade no contexto do seu grupo” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, pp. 222-223). Por isso que toda a dinâmica de sala de aula é pautada por esse princípio que visa conciliar as particularidades de cada criança e a construção de um senso coletivo: para a assimilação da ideia do “eu que nós somos”, os educadores de Reggio Emilia organizam as crianças, desde muito novas, em pequenos grupos (geralmente com quatro componentes) para que ali elas conversem, troquem experiências, aprendam a apresentar suas opiniões e, posteriormente, compartilhem suas impressões, vivenciadas e discutidas nos grupos menores, para a sala como um todo. Acredita-se, com isso, que “essa ‘educação social’ – na qual [as crianças] têm frequentes oportunidades para ouvir múltiplos pontos de vista bem como para expressar e esclarecer suas próprias perspectivas – não é vista como algo que cancela as diferenças individuais, mas como meio de identificá-las” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 223).

Embora com foco na constituição dos grupos menores, seguida do grupo classe e do grupo escola, uma das principais agendas do discurso pedagógico que assume a representação da *infância ensimesmada* é ainda o indivíduo, pois, tal como destacamos, o “nós” só se estabeleceria, nessa abordagem, pela autoafirmação do “eu”. Em vista disso, postula-se que “o professor deve estabelecer um relacionamento pessoal com cada criança e basear este relacionamento no sistema social da escola. As crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também tornam-se agentes ativos em sua socialização” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, pp. 116-117). É interessante destacar que a atenção individual e o relacionamento pessoal do professor com o aluno deveria, de acordo com essa recomendação, sustentar-se no sistema social da escola. A

noção de que a escola consiste num sistema social peculiar, isto é, num microcosmo que possui uma organização interna e relações sociais específicas, é recorrentemente afirmada no discurso pedagógico que tem como base a representação da *infância ensimesmada*.

Ao propor uma pedagogia da interculturalidade que teria como objetivo a promoção de um *cosmopolitismo infantil*, Sarmiento (2007) se vale também da ideia da escola como um sistema social complexo, capaz de acolher e potencializar a produção de culturas infantis. Em sua concepção, é na interação dialógica entre as culturas da sociedade e as culturas da infância, suscitada pela ação pedagógica do professor e pelas relações sociais que ocorrem entre os diferentes atores no contexto escolar, que se pode formar na criança uma consciência crítica do mundo e um sentimento de pertencimento a uma esfera global. Ora, esse propósito pedagógico – formação de uma criticidade em relação ao mundo e de um senso de pertencimento à sociedade e ao mundo globalizado – não possui grande novidade para a discussão acerca da educação. Contudo, o que há de diferente na abordagem do autor e de boa parte daqueles que também adotam a representação da *infância ensimesmada* é a crença de que esse cosmopolitismo infantil, o senso democrático ou o apreço à participação política possam ser completamente formados no âmbito escolar e por meio de práticas ali desenvolvidas; assegurando assim que, uma vez bem constituídos ao longo da educação, tais valores serão assumidos pela criança na vida social, quando adulta, e que a ação individual dela e de seus pares possivelmente gerará transformações na estrutura da sociedade. É praticamente como se a escola fosse pensada como uma sociedade em miniatura cujas relações e práticas servissem como ensaio da vida em sociedade. Assim, a sociedade democrática, nessa concepção, seria formada pela adição de democratas, como se a propriedade de um todo político resultasse da somatória de personalidades individuais. Essa ideia também aparece em muitos autores que apresentam a representação da *infância singularizada*; entretanto, à perspectiva da *infância ensimesmada* é somada uma forte compreensão individualista da formação da criança, dado que a própria ideia do “nós” e do pertencimento ao “todo” passa por uma autoafirmação recorrente do “eu”.

Snyders (2001), ao analisar essa confiança dos pedagogos de que a modificação no sistema educativo teria como resultado a gestação de uma nova civilização, destaca o risco da crença de que uma renovação pedagógica pudesse substituir a ação política dos adultos na sociedade. De acordo com ele, essa ideia é uma:

[...] Ilusão perigosa e propriamente conservadora: a escola não seria uma parte da sociedade, função da sociedade, mas causa primeira; poderia constituir um domínio miraculosamente preservado, de tal modo que a Revolução poderia ser substituída por uma simples revolução escolar. A utopia da escola fora do mundo, independente do mundo, leva a aceitar o mundo tal como é, com a única condição de permitir construir, nele, algumas ilhotas de renovação pedagógica (SNYDERS, 2001, p. 65).

É relevante que façamos uma ressalva. Snyders, autor que profere um discurso alinhado à representação da *infância-quarentena*, tem como interlocutores em sua crítica os pedagogos não-diretivos, em especial Neil. Sabemos, pois, que o discurso pedagógico contemporâneo que sustenta a imagem da *infância ensimesmada*, diferentemente de Neil – que, para nós, é um dos primeiros pedagogos a apresentar traços dessa representação em seus escritos –, não é ingênuo a ponto de apostar que a nova civilização se constrói intramuros escolares. No entanto, embora tenha como plataforma de seu discurso a consideração aos componentes históricos, culturais e sociais que delineiam a relação com a infância e com a criança e que denotam a própria concepção de educação, essa abordagem contemporânea que se pauta na representação da *infância ensimesmada* não abandona a ideia de que a escola consiste num microcosmo social peculiar. Se não bastasse essa sustentação da noção de sistema social específico, a vertente mais atual, sob os contornos de uma pedagogia da infância, particulariza ainda mais essa pretensa esfera microsocial escolar ao atribuir uma singularidade às instituições de educação infantil. Um exemplo disso é a afirmação de Muniz (2011, p. 264) no sentido de que:

Ao procurarmos abordar a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebendo-a com base em uma visão sociocultural, estamos considerando a creche e a pré-escola como um espaço e um tempo com características próprias, não somente no sentido etário ou estritamente de acordo com alguma teoria do desenvolvimento, mas como local de produção de conhecimento, de cultura própria do grupo ali reunido. Segundo Perrotti (1990), é preciso pensar a criança como “um ser portador de uma cultura própria, viva, definida nos grupos infantis, e que é do maior valor e significado”. A afirmação desse autor remete ao que dissemos a respeito da natureza infantil, uma natureza que congregue em sua definição tanto os aspectos fisiológicos (em termos de maturação do organismo), quanto os sociais e culturais acerca desse ser em transformação, a criança. Assim, os espaços que se constituem e se definem como espaços da educação infantil são também locais de criação, de produção, que não devem ser reduzidos a espaços onde o pedagógico se limite a pensar a aprendizagem e o desenvolvimento com base em conteúdos preestabelecidos, segundo esta ou aquela teoria.

Ora, ao evidenciarmos essa dupla individualização – das especificidades de cada criança-indivíduo e da singularidade da escola como um organismo social particular e, atualmente, também da educação infantil como um espaço e um tempo ainda mais específico do que a instituição escolar de modo geral – não queremos desconsiderar a importância de se atentar para o que há de característico em cada criança e no universo educativo que a envolve, bem como nas relações que são tecidas entre os diferentes atores pedagógicos que participam dessa formação. O que nos interessa aqui é apontar certo paradoxo que se apresenta nessa concepção, pois, ao passo que o discurso pedagógico pautado na representação da *infância ensimesmada* destaca a necessidade de pensar a criança como um todo, para além da função de aluno, e como um ser que possui igualdade de direitos e que é capaz de significar o mundo a partir de seu olhar; esse mesmo discurso individualiza a criança e a infância de modo a separá-las do mundo adulto e do universo cultural da sociedade. Ou seja, essa abordagem defende uma ampliação da visão que se tem sobre a criança, de maneira a considerá-la como ator histórico, social e produtor de cultura, o qual interfere na realidade da sociedade e não é apenas passivo num processo de socialização; mas, para afirmar tal ampliação da compreensão sobre a criança e sobre a infância como categoria geracional, tal discurso propõe um afunilamento do olhar e da percepção sobre esses mesmos agentes que se pretendia considerar em sua totalidade de significação. E isso não acontece apenas em relação à criança e à infância. O mesmo movimento de individualizar, particularizar e delinear algo no que há de específico, para assim pensá-lo em sua amplitude de significados e de relações, se apresenta no tratamento dos conteúdos e saberes ensinados na escola. Se por um lado os conteúdos não devem ser abordados como saberes fragmentados em disciplinas e teoricamente desconectados de sua utilidade e significação social, por outro lado o seu tratamento deve se dar a partir de relações tecidas com o cotidiano e olhar específicos de cada criança, bem como em interação com as culturas da infância.

A oposição em relação à transmissão dos conteúdos e saberes da cultura socialmente acumulada é também um ponto fulcral para a compreensão dessa perspectiva individualizante do discurso pedagógico. Como salienta Renault (2004), o individualismo moderno é marcado pela rebelião quanto à hierarquia e à tradição, em nome, respectivamente, da afirmação da igualdade e da liberdade individual. Se pensarmos que a decomposição progressiva das tradições e, posteriormente, a erradicação emancipatória em relação a elas são percebidas como movimentos que se expressam em diferentes dimensões da sociedade – da política à estética, dos costumes à educação –, podemos

notar que “essa tendência de criticar qualquer conteúdo preconcebido e herdado em nome da liberdade dos indivíduos, em nome de sua criatividade ou de seu pleno desenvolvimento” (RENAUT, 2004, p. 29) aparece também no discurso pedagógico moderno e contemporâneo, constituindo-se como um sintoma desse individualismo. Nesse sentido,

É mister acrescentar, ainda, que é precisamente esse segundo componente do individualismo que fornece às sociedades modernas um de seus traços mais específicos, que consiste na contínua dissolução das referências oriundas do passado e “transmitidas” de geração em geração; estas referências, cuja transmissão constitui a tradição, são, por definição, indefinidamente corroídas em função direta do projeto que anima o indivíduo moderno a apropriar-se das normas em vez de recebê-las. Dissolução contínua dos referenciais herdados que significa, por outro lado, a permanente revolução dessas referências. Seguramente, é possível considerar com tranquilidade esses temas (igualdade *versus* hierarquia, liberdade *versus* tradição) como aceitável caracterização da “era democrática” e, mais especificamente, de nosso mundo atual em sua dimensão de modernidade. O indivíduo nele se afirma simultaneamente enquanto valor e princípio (RENAUT, 2004, pp. 29-30).

Trataremos na seção seguinte da relação que o discurso pedagógico estabelece com as categorias de passado, presente e futuro, a qual, também como manifestação de um processo de hiperindividualização, aponta para uma erosão – para utilizar a expressão de Renaut (2004) – dos saberes da tradição em prol da afirmação dos conteúdos que melhor se ajustam às demandas sociais e individuais, bem como em favor da valorização das culturas infantis em detrimento da transmissão do patrimônio cultural de uma comunidade ou sociedade.

5.2. A educação da criança: entre a veneração ao passado, a marcha para o progresso e a contínua construção/reconstrução no presente

A relação que as sociedades estabelecem com o tempo, isto é, o modo de ordenar e significar o espaço da experiência e o horizonte de expectativa por meio das categorias de passado, presente e futuro impacta, a nosso ver, diretamente as relações intergeracionais. A educação, em seu sentido mais amplo, diz respeito a essas relações entre gerações, à maneira de receber, acolher e assimilar os mais novos à cultura e ao

fluxo histórico do qual os mais velhos fazem parte e no qual os mais novos acabam de se inserir. Dessa forma, para além de pensarmos a questão da temporalidade como uma hipótese explicativa das representações de infância no discurso pedagógico, passaremos a analisá-la agora quanto à interpretação e à associação das categorias de passado, presente e futuro no contexto das propostas para a educação da criança.

Em consonância com os próprios estágios da modernidade nas sociedades ocidentais – mas de maneira um pouco mais tardia –, o discurso pedagógico apresenta um deslocamento em relação aos regimes de historicidade, de modo que, de uma valorização dos saberes da tradição, observa-se a mudança de ênfase para um tom futurista pautado na crença no progresso e no aperfeiçoamento da humanidade, passando também por uma defesa dos conteúdos mais úteis para a vida individual e social e, mais atualmente, para uma preocupação com o imediato, com aquilo que a criança produz e com o que ela dialoga e convive em seu cotidiano. Esse deslocamento no que tange à ordem de importância dada aos saberes e valores do passado, do presente ou daqueles projetados como demanda futura acompanha as alterações nas representações da infância no interior do discurso pedagógico.

Sabemos, pois, que para o discurso pedagógico que assume a representação da *infância-quarentena* o patrimônio historicamente sedimentado e os valores da sociedade adulta são elementos fundamentais para a educação das crianças. Entende-se que a superação da condição infantil passa por uma inserção nos saberes e conhecimento produzidos pela razão humana, dado que a formação de um certo tipo de adulto – racional, autônomo, civilizado – é compreendida como um caminho que passa pela trilha deixada pelos grandes homens e pelo contato com as grandes obras legadas pela inteligência humana. É nessa direção que Alain (1978, p. 43) afirma que “o ensino deve ser resolutamente retardatário. Não retrógrado, muito pelo contrário. É para andar no sentido direto que ele recua. Porque, se não nos colocarmos no momento superado, como superá-lo?”. Essa superação do conhecimento, ou seja, a sua ampliação e avanço, só seria possível a partir da imersão naquilo que já foi consolidado e, em se tratando especificamente do ensino desses saberes acumulados, acredita-se que os antigos autores “nos dão a amêndoa, para que a quebreemos” e que a virtude das relíquias da tradição do conhecimento “consiste no fato de que é preciso ouvirmos o [seu] oráculo” (ALAIN, 1978, p. 44).

Se entendermos “oráculo” como conselhos, respostas e palavras que possuem autoridade, inferiremos que, nessa concepção, o passado e a tradição são tomados como

referências para o pensamento e para a inovação. De acordo com Alain (1978, p. 133), “só existe um método para inventar: é imitar. Só há um método para bem pensar: é continuar algum pensamento antigo e experimentado”. Daí que, no discurso pedagógico pautado na representação da *infância-quarentena*, não faz sentido a valorização de certa originalidade ou criatividade da criança; afinal, a repetição e a observação dos modelos são imprescindíveis para qualquer criação posterior. Considerando que a criança é concebida aqui como alguém em estágio de vir a ser, aquilo que ela pensa ou produz no presente é tão fraco e falível quanto a sua condição infantil, visto que lhe falta a solidez do pensamento racional e o repisar, o revisitar dos grandes feitos e das grandes obras dos antepassados, os quais lhe permitiriam, após sua formação, dar continuidade ao que nos fora legado como patrimônio histórico, artístico, técnico e cultural. Nessa perspectiva:

O modelo encarna uma posição e, ao mesmo tempo, incita “a porem-se cada vez mais questões”. Não há contradição alguma entre o facto de se sustentar uma opinião e o de se incitar o discípulo a procurar por ele mesmo. E é dizer demasiado pouco: a condição para ele poder pôr verdadeiras questões, tendo um sentido, permitindo-lhe progredir e, finalmente, ir avançando sozinho, é que o modelo o ajude, e o ampare, e o conduza, abrindo-lhe as perspectivas. É pela imitação dos grandes, ou antes, inspirando-se nos grandes, que se formaram todos os grandes; a invenção é descoberta a partir de aquilo que os outros já estabeleceram. Isto é verdadeiro, isto só é verdadeiro, a partir do momento em que a relação com os modelos, a relação pedagógica, se instauram não como cópia, mas como revivescência em mim de aquilo que o outro sentiu; portanto, uma acção na qual me empenho profundamente e que modifico, que afeiço, pela própria maneira de me inserir nela (SNYDERS, 2001, pp. 348-349).

Embora os detratores dessa concepção de educação a acusem de promover exercícios vazios e mecânicos de cópia e repetição, a imitação, tal como destaca Snyders no trecho acima, é inicialmente uma reprodução dos modelos, mas, no processo de formação, torna-se parte de uma atividade de apropriação e interpretação por parte do aluno. Portanto, imitar não seria um mero ato de copiar. É por isso que a possibilidade de mudança ou invenção se efetivaria apenas diante do conhecimento do passado, daquilo que nos precede e que compõe a tradição, pois “o novo não existe e não é compreensível, a não ser relacionado com o antigo e, ao mesmo tempo, oposto ao antigo. Para ultrapassar, é necessário já ter passado por...” (SNYDERS, 2001, p. 155). Ora, esse é o mesmo pensamento adotado em relação à infância: uma geração só pode superar a outra depois de alcançá-la; em outras palavras, não há como as crianças representarem o aprimoramento do humano e o germe de uma nova civilização enquanto elas não se

fizerem homens, enquanto não percorrerem um percurso formativo, dominarem os saberes e valores que regem a sociedade para, então, em posse do *status* de cidadão, poderem renovar as estruturas políticas e sociais, bem como estender o conhecimento humano. Assim, no discurso pedagógico que assume a representação da *infância-quarentena*, o espaço de experiência e o horizonte de expectativa não estão separados por um fosso profundo, dado que se compreende que o novo só pode ser vislumbrado a partir do solo firme das tradições.

Além de serem vistos como condição de possibilidade para o novo, os saberes da tradição constituem aqui um patrimônio cultural valioso que nos diz sobre o que é o homem, seus feitos e conflitos e o que a inteligência humana pode produzir como forma de conhecer, pensar e significar o mundo e as experiências dos sujeitos. É de acordo com essa perspectiva que Alain (1978, p. 172) assevera que:

Quando leio Homero, faço sociedade com o poeta, sociedade com Ulisses e com Aquiles, sociedade também com a multidão daqueles que leram estes poemas, e ainda com a multidão daqueles que apenas ouviram o nome do poeta. Em todos eles, e em mim, faço soar o humano, ouço os passos do homem. A linguagem comum designa pelo belo nome de Humanidades essa busca do homem, essa procura e essa contemplação dos signos do homem. Diante desses signos, poemas, músicas, pinturas, monumentos, a reconciliação não está por ser feita, ela está feita.

As grandes obras da tradição seriam, então, o elo que nos une ao passado, aos antepassados, ao nosso presente e, dada a sua transmissibilidade às novas gerações, ao futuro. É por meio delas que o homem comemora o homem, que ele se liga aos mortos e aos seus feitos, que presta culto ao passado e ao produto do gênio humano. Para entender a importância dos saberes e obras da tradição para a concepção de educação evocada pelos pedagogos que assumem a representação da *infância-quarentena*, faz-se necessário citar mais uma vez as palavras de Alain, que, como numa ode ao passado, afirma que:

É o elo do passado com o presente que faz uma sociedade. Mas não ainda o elo de fato, o elo animal. Não é porque o homem herda do homem que ele faz sociedade com o homem. É porque ele comemora o homem. Comemorar é fazer reviver o que existe de grande nos mortos, e nos maiores mortos. É nos conformarmos, tanto quanto possível, com essas imagens purificadas. É adorar o que os mortos teriam desejado ser, o que foram em raros momentos. As grandes obras, poemas, monumentos, estátuas, são os objetos desse culto. O hino aos grandes mortos não cessa. Não há escritor ou orador que não procure abrigo sob essas grandes sombras; a cada linha eles os evocam, mesmo sem querer, por estas marcas do gênio humano que estão impressas em todas as línguas. E é por esse culto que o homem é o homem. Suponhamos que esqueça

essas grandes lembranças, esses poemas, essa língua ornada; suponhamos que se limite à sua própria guarda, e à guarda do campo, aos gritos de alarme e de cólera, ao que o corpo produz sob a pressão das coisas que o cercam: ei-lo animal, procurando ração e zumbindo em torno do obstáculo, como fazem as moscas (ALAIN, 1978, p. 173).

É pela rememoração do passado e pela comemoração do homem na forma do culto às grandes obras da inteligência humana que o sujeito se humaniza. Esta é a premissa adotada pelo discurso pedagógico que sustenta a imagem da *infância-quarentena* e que alicerça a sua concepção de educação. Em vista de tamanho peso dos modelos, das grandes produções humanas e dos grandes vultos de uma cultura, o passado e a tradição são venerados, pois, além de constituírem condição de possibilidade para a mudança e inovação, são, antes de mais nada, entendidos como aquilo que torna o homem digno de sua humanidade. É também por essa razão que a infância é concebida nesse discurso como o depósito da falta: a criança não é um ser completamente acabado não apenas pelo fato de estar em desenvolvimento, mas também porque não entrou em contato com os saberes e obras da tradição, os quais permitirão que ela também comemore o homem, cultue seus feitos, imite e interprete os modelos, humanizando-se e adquirindo o estatuto de homem – que em muito ultrapassa a condição dada pela espécie.

Colocar os mais novos em contato com os tesouros do passado e da tradição seria, portanto, a tarefa do professor e uma das principais funções da escola. Esse professor, mais do que um agente institucional, seria representante dos antepassados e do patrimônio histórico-cultural de sua sociedade. Sua tarefa consistiria em “elevar um jovem a uma existência melhor”, de modo que o próprio professor assentiria que, do seu lugar de indivíduo, ele não é “o verdadeiro e autêntico educador, mas sim *a força de tudo aquilo que os homens foram alguma vez capazes de sentir, experimentar e de pensar*, que é na realidade o verdadeiro e autêntico educador” e que, portanto, para si “foi apenas atribuída a função de companheiro respeitável para uma interpretação compreensível do mundo” (HERBART, 2014, p. 10). Assim, para que a criança caminhe para frente e seja conduzida a outra condição de humanidade, far-se-ia necessário que o condutor – o professor – a direcionasse pelas trilhas que dão acesso ao conhecimento da tradição, permitindo-lhe que, desde cedo, ela reconhecesse os “antepassados como *seus*” (HERBART, 2014, p. 108).

Esse reconhecimento dos antepassados como seus contribuiria também para a formação moral da criança, pois “a representação viva daqueles que *foram*, traz

certamente consigo a preparação mais cômoda para a observação daqueles que *são*. O que é necessário é iluminar o passado com suficiente clareza para que os *seus* homens pareçam homens *como nós*” (HERBART, 2014, p. 178). Aqui também se tem a proposição de uma educação, mesmo no que se refere ao ensino dos preceitos morais, pautada na observação dos modelos, na atenção à voz e aos ensinamentos dos antepassados. O passado, nessa perspectiva, lança luz sobre a experiência presente e auxilia na atribuição de significado a ela.

É em vista de tudo isso que Snyders (2001) argumenta que a inserção da criança na cultura e a apresentação dos saberes da tradição como conteúdo de sua educação não violentam o desenvolvimento infantil. Segundo o autor:

A cultura, o acesso aos conhecimentos mesmo os mais abstractos, não é uma violência exercida sobre a criança, não é a imposição arbitrária de um dado que a criança estaria condenada a receber, sem ter convivência com ela mesma. Não há, de um lado, uma criança que quer desabrochar-se espontaneamente, desenvolver aptidões e desejos puros e puramente interiores e, do outro, uma cultura que viria aplicar-se sobre esse crescimento selvagem, contra ele ou, pelo menos, sem relação com ele. Crescer é precisamente, para a criança, apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural. A criança não se transforma em si mesma, a não ser relacionando-se com os recursos humanos que estão fora dela (SNYDERS, 2001, p. 333).

A assertiva do autor sobre a importância da transmissão dos saberes de uma tradição vem rebateras críticas dos pedagogos que propõem uma renovação das práticas e métodos pedagógicos sustentando que a inserção no patrimônio histórico-cultural de uma sociedade seria uma imposição externa, marcada por autoritarismo e saudosismo, pela qual os adultos submeteriam as crianças à repetição mecânica de modelos e à veneração de um passado que em nada se comunica com as necessidades infantis ou que nada tenha de útil para a vida delas. Num levante contra a autoridade da tradição, o que se percebe no discurso pedagógico é um desencantamento com esse culto ao passado e a adoção progressiva de uma perspectiva mais utilitária e contextualizada com as demandas da sociedade presente e futura. Esse é um movimento que podemos observar no discurso pedagógico que assume a representação da *infância singularizada*, no qual o passado, certamente, não é descartado nem completamente descreditado – dado que seria impossível pensar numa ação educativa que se dê sem referência a uma cultura

estabelecida ou a um conjunto de saberes consolidados –, mas lhe é atribuída menor relevância no que tange à formação da criança.

É possível notar uma mudança de tom em relação ao tratamento e valorização do passado e das tradições já em Froebel (2001), para quem o jovem e a criança buscariam naquilo que os antecedeu e nos saberes de seus antepassados uma explicação para a compreensão da complexidade do presente. Muito longe de um culto às grandes obras ou à comemoração do homem, a importância do passado emanaria, segundo ele, do fato de que o jovem gostaria de conhecer o que o precedeu, pois “interessa-lhe o motivo anterior, a causa já desaparecida dos fatos presentes. Seu desejo seria que o que nos foi legado de outros tempos poderia explicar sua realidade, a causa de sua existência, os sucessos daquelas épocas antigas” (FROEBEL, 2001, p. 79). O passado aqui começa a ganhar apenas função explicativa quanto à realidade presente. Porque “o presente vivido pelo jovem tem muitas coisas que ele não sabe explicar e que, todavia, gostaria de entender; coisas que estão em silêncio e que desejaria que falassem; coisas que parecem mortas e que gostaria de ver cheias de vida” (FROEBEL, 2001, p. 79) é que o conhecimento do passado teria lugar na educação.

Essa abordagem funcional do passado, isto é, esse modo de se relacionar com passado, no contexto da educação das crianças, a partir da atribuição de uma finalidade que lhe seria inerente, é evidenciado nas palavras de Dewey (2002, p. 131), ao dizer que:

Se a história for entendida meramente como o registo do passado é difícil ver algum fundamento na exigência de que deva ter um papel importante no currículo da educação elementar. O passado é o passado e o que está morto deve ser deixado em paz. Há muitas exigências urgentes no presente e demasiadas necessidades no limiar do futuro para permitir que a criança fique profundamente imersa no que já lá vai. Mas o mesmo não se pensará quando a história é considerada como um registo das forças e formas da vida social. A vida social é algo que nos acompanha; a distinção entre passado e presente é-lhe indiferente. Ser vivido agora ou no passado é uma questão temporal insignificante.

Ora, é possível perceber neste excerto que Dewey se refere ao passado de um ponto de vista específico: o passado é aí visto na dimensão histórica de fatos transcorridos, não se tratando, pois, do templo das grandes obras, dos grandes feitos humanos e dos personagens de vulto. Como depósito e memória das experiências vividas pelas gerações precedentes, ele só teria sentido na educação da criança se nos auxiliasse na compreensão

das forças e formas de vida social presentes. Porque o homem é social por natureza, importar-nos-ia investigar a história apenas para compreender os meandros de sua sociabilidade e os modos de organização social ao longo do tempo. Tudo isso, é claro, como ferramenta para a interpretação da realidade presente. A questão que se coloca quanto à relação entre os saberes do passado e a educação, para Dewey (2011, p. 25, grifo nosso), é a “de descobrir a conexão exata entre as realizações do passado e os problemas do presente existentes na experiência. Temos que investigar como o fato de conhecer o passado pode ser traduzido em um **instrumental** poderoso para lidar efetivamente com o futuro”. Logo, depreende o autor que “podemos rejeitar o conhecimento do passado como um *fim* da educação e, assim, apenas enfatizar sua importância como um *meio*” (DEWEY, 2011, p. 25).

Um meio para a compreensão da realidade e da vida social presente: essa é a principal finalidade que o passado assume na concepção de educação evocada pelo discurso pedagógico que se pauta na *infância singularizada*. É claro que, tal como em relação à representação da *infância-quarentena* e à representação da *infância ensimesmada*, há diferenças consideráveis entre os escritos de pedagogos que adotam a mesma imagem da infância; no entanto, o esforço empreendido nesta tese é justamente o de localizar as congruências e as premissas comuns às propostas pedagógicas que selecionamos como exemplos das categorias e dos eixos temáticos aqui debatidos. É nesse sentido que temos em Dewey (2011) uma síntese dessa perspectiva da *infância singularizada*, dado que o autor, ao se contrapor aos pedagogos da corrente que ficou amplamente conhecida como “educação tradicional” – e que, para nós, está associada à imagem da *infância-quarentena* e não a um conjunto de práticas antiquadas e desconectadas relativamente aos ditames das sociedades modernas, tal como os seus detratores acostumaram-se a concebê-la –, afirma que:

Pelo fato de os estudos da escola tradicional serem constituídos por matérias selecionadas e organizadas com base no que os adultos julgavam ser útil para o jovem em algum momento no futuro, o conteúdo a ser aprendido encontrava-se fora da experiência de vida presente do aluno. Consequentemente, esse conteúdo a ser aprendido tem a ver com o passado, pois era aquilo que era considerado útil no passado. Como reação que levou a uma posição extremamente oposta, tão infeliz quanto a anterior, mas talvez natural diante das circunstâncias, a ideia correta de que a educação deve produzir seu material a partir da experiência presente e deve capacitar o aluno para lidar com os problemas do presente e do futuro converteu-se na ideia de que as escolas progressivas podem, em larga medida, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser separado do passado, essa conclusão seria válida. Porém, as

descobertas do passado constituem o único meio capaz de nos possibilitar compreender o presente. Assim como o indivíduo precisa recorrer à memória do seu próprio passado para compreender as condições em que ele individualmente se encontra, também as questões e problemas da *vida social* presente estão em conexão tão íntima e direta com o passado que os alunos não podem estar preparados para compreender tais problemas e nem a melhor forma de lidar com eles sem explorar suas raízes no passado (DEWEY, 2011, pp. 79-80).

Para além dessa função instrumental, o passado também é concebido pelo discurso que se apoia na representação da *infância singularizada* como um vetor que aponta para o processo evolutivo do homem e das sociedades. Porque o homem, desde os primórdios, inventa objetos, aprimora técnicas, modifica a natureza e interroga-se sobre os fenômenos do mundo, grande parte da sua produção tecnológica e intelectual relaciona-se com as necessidades humanas; de maneira que as crianças, à medida que desenvolvem interesses e questionamentos dessa ordem, isto é, relacionados às suas demandas e ao meio, “não só recapitulam as atividades passadas importantes para a espécie, como reproduzem as do seu ambiente presente” (DEWEY, 2002, p. 119). Isso significa que, de acordo com essa noção, os interesses, anseios e indagações elementares que a criança tem e que se ligam às suas necessidades naturais a vinculariam ao passado da espécie humana, de forma que as suas interações com os objetos e com o entorno consistiriam, de algum modo, na recapitulação de um processo evolutivo da espécie. Essa ideia de evolução da humanidade ao longo da história é apresentada de maneira frisante por Froebel (2001, p. 31), que declara que:

Não há critério mais prejudicial que o de considerar o desenvolvimento da humanidade como definitivo e concluído, julgando que ela se limita a tão-só estender-se e repetir seus tipos. Com semelhante critério, cada menino, cada geração seria unicamente uma imitação, uma cópia exterior e morta, algo assim como um vazio no molde das gerações anteriores. Porém, não é assim. Pelo contrário, o novo sujeito, no lugar que ocupa dentro da totalidade da evolução humana, vem a ser um modelo vivo para o futuro e para todas as gerações futuras. Certo é que cada geração, e também cada indivíduo, deve recorrer, e de fato recorre, a todos os estágios sucessivos da evolução anterior e da cultura da humanidade. Se não fosse assim, o homem não compreenderia os seus antepassados nem os seus contemporâneos. Porém, ele não segue essa marcha pelo estéril caminho da imitação, da cópia, mas pelo caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação. Cada homem deve apresentar-se a si mesmo e aos outros como um modelo livre porque, em cada um, existe e se encerra a humanidade inteira.

Com efeito, não faria muito sentido pensar em exemplos de obras e de homens específicos quando se parte da ideia de que a história consiste num grande processo evolutivo, do qual cada geração é uma parte e que, segundo essa lógica, caminha para o progresso das sociedades e para o aprimoramento do homem. A noção de imitação e de repetição de modelos perde sua força, pois, considerada como um vetor em direção ao melhoramento e como uma marcha para o futuro, a história da humanidade – e não dos homens e de suas tradições – seria um processo evolutivo no qual cada geração deveria superar a anterior e não se inspirar nela. É nesse aspecto que Froebel (2001, p. 32) afirma que a missão dos homens é desenvolver a essência da humanidade, “essência que nesta última dorme, não inteiramente conhecida e reconhecida”. Ou seja, a essência do humano a ser desenvolvida pelos homens de cada geração já repousaria na própria humanidade.

Em consonância com essa ideia, Montessori atesta que a criança é o destino da vida futura da humanidade. Portanto, “quem desejar conseguir qualquer benefício para a sociedade deve necessariamente apoiar-se na criança, [... afinal,] sob esse ponto de vista, a figura da criança apresenta-se possante e misteriosa”, e é preciso meditar sobre ela, visto que a criança traz “encerrado em si o segredo de nossa natureza” (MONTESSORI, s/d, p. 245). Segundo o discurso pedagógico que assume a representação da *infância singularizada*, então, o que encanta e entusiasma a educação “nunca é o passado, por mais rico que seja, mas o futuro que encerra em si mesmo a criança, a aventura e a vida. A escola nunca é uma parada. É a estrada aberta para os horizontes que se devem conquistar” (FREINET, 2004, p. 47).

Há que se ressaltar algo relevante em relação a essa concepção de educação: embora o interesse maior esteja no futuro que a criança irá construir ou na extensão da experiência humana que se dará pelas gerações posteriores, a compreensão dessa marcha para o progresso da sociedade e para o aprimoramento do homem só pode ser aprofundada se tivermos em mente que o processo evolutivo não prescinde do passado. Entendido como ferramenta para a apreensão do presente, o passado é também parte e estágio evolutivo da sociedade. É dele que se origina o vetor em direção ao futuro. E, nessa perspectiva, não há mais razão de se pensar a história como uma narrativa do passado que reúne os grandes feitos, as grandes obras e a figura dos grandes homens de nossa cultura. Em conformidade com a mudança pela qual o conceito de história passou a partir do advento da modernidade, vê-se que a percepção do passado por parte dessa abordagem

pedagógica evidencia o que Arendt⁸⁰ (2003) apontou como características da noção moderna de história. De acordo com ela, a história que emergiu na modernidade “não mais compôs-se dos feitos e sofrimentos dos homens, e não contou mais a estória de eventos que afetaram a vida dos homens; tornou-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu exclusivamente à razão humana” (ARENDT, 2003, p. 89).

Se o passado é, em educação, um meio para a compreensão do presente e também parte componente de um processo evolutivo, o culto às tradições é eliminado e combatido por esse discurso pedagógico que se assenta na imagem da *infância singularizada*. Nele não há espaço para a sacralização das realizações do passado e dos ritos tradicionais da escola. Se o progresso é a sina e a missão da humanidade, a educação, então, passa a ser pensada nesse contexto de marcha para o futuro, em que as necessidades e a realidade da criança importam porque ela compõe a geração que aprimorará a sociedade atual e porque ela traz em si o germe da mudança. De acordo com essa visão, portanto, o professor recebe a seguinte orientação:

Não pense que, na Escola, você deve imitar passivamente os mais velhos, empregar os seus métodos mesmo que bem conceituados na sua época, usar os manuais com que se declaravam satisfeitos e orgulhosos. [...] Passar sem refletir nem escolher, pelos caminhos que outros traçaram, e sem perguntar se esses caminhos conduzem verdadeiramente aos objetivos de que você sente necessidade, é imitar a ovelha que segue a trilha por onde, desde sempre, enveredam os rebanhos, sabe-se lá para que destinos! Abandonar a trilha, sem outra razão que não seja não fazer como os outros, é perder deliberadamente o benefício da experiência dos homens que, antes de nós, trabalharam e viveram. Devemos permanecer sempre de atalaia, experimentar todos os nossos passos, partir da tradição, apoiar-nos nela nos momentos difíceis, mas ultrapassar e abandonar os caminhos traçados, lançar pontes, cavar túneis, escalar encostas, alcançar cimos, para irmos sempre em busca de mais claridade e mais sol. Um escritor e pedagogo inglês resumiu essa preocupação sensata numa fórmula que inscrevemos como título da p. 115: Tire o chapéu para o passado, Tire o casaco para o futuro! (FREINET, 2004, pp. 116-117).

⁸⁰ Não nos aprofundaremos na questão, dado que não é de nosso interesse abordá-la e não consiste em algo profícuo para a problemática abordada neste trabalho, mas, no referido texto, Hannah Arendt discute as diferenças entre o conceito de história antigo e moderno. Aqui, cabe-nos uma rápida apreciação sobre uma visão geral de história e não do campo do conhecimento propriamente dito. Para uma análise mais aprofundada da questão, sugerimos a consulta da seguinte tese:

AUGUSTO, Mauricio Liberal. **A narrativa cativa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-104145/>.

Já que a atividade educativa não tem como abrir mão do passado, o professor deveria, então, reconhecer a importância da tradição, mas ao mesmo tempo lançar-se para o futuro, entregando-se à descoberta de novos caminhos e atalhos juntamente com seus alunos. Isso seria necessário não apenas porque as novas gerações trazem em si o germe da transformação da civilização e do aperfeiçoamento do homem, mas, além disso, porque o passado, do ponto de vista desse discurso, testemunha os fracassos e os desacertos dos adultos, abrigando em seu fluxo os vestígios da incapacidade humana de oferecer um mundo mais digno para as crianças. Essa é uma visão compartilhada também pelos pedagogos que adotam a representação da *infância ensimesmada*: a falência da sociedade dos adultos os leva a agarrarem-se na esperança no futuro, na crença de que as crianças possam ser melhores do que fomos e do que somos.

Perguntado por Gandini sobre os motivos que o fizeram dedicar sua vida à educação das crianças, Loris Malaguzzi respondeu que “a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma forma de começar do zero, viver e trabalhar para o futuro” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 66). A guerra, a barbárie, a violência, a miséria: tudo isso constitui cancrios que maculam a história dos homens, daí a necessidade de zerar, de olhar para frente. De acordo com o pedagogo italiano:

Este desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo de destruição. Não sei ao certo. Acho, porém, que é aí que se busca um início. Logo depois da guerra senti um pacto, uma aliança com as crianças, com os adultos, com os veteranos de campos de prisioneiros, com os partidários da Resistência e com os sofredores de um mundo devastado. Contudo, todo esse sofrimento foi afastado por um dia na primavera, quando ideias e sentimentos se voltaram para o futuro, pareceram tão mais fortes do que aquele que nos exigia que parássemos e nos focalizássemos no presente. Parecia que as dificuldades não existiam, e que os obstáculos não eram mais insuportáveis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, pp. 66-67).

Ora, se a última Grande Guerra data de mais de meio século, a impressão de que a sociedade adulta é corroída e marcada pela barbárie cotidiana ainda é muito presente entre os pedagogos e, por isso mesmo, aparece com tanta força no discurso que assume a representação da *infância ensimesmada*. O futuro no qual se apoiam atualmente tais pedagogos não é mais tão longínquo nem se insere no fluxo de um processo evolutivo. Este porvir é efervescente, é presente e se encarna nas crianças que se pretende conduzir

no momento contemporâneo. Daí que a educação é vista aqui como um ato de resistência em relação à realidade de um mundo degenerado. Por isso que Kramer (2011, p. 278) argumenta que uma educação contra a barbárie visa recuperar a história e estabelecer uma outra relação com a tradição; “significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro”. O olhar para o passado, então, é um olhar guiado pela crítica, pela ressignificação daquilo que foi legado pela tradição. Educar da maneira prescrita pela autora “exige reconhecer a opressão e, ao mesmo tempo, ter capacidade de resistência e utopia de uma sociedade justa e sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e sem eliminação” (KRAMER, 2011, p. 278). Zerar, começar do início, então, não significaria ocultar ou esquecer o passado; mas, diante dele, assumir outra postura: a de inquiri-lo quanto ao presente e percebê-lo como uma das opções possíveis, dentre tantas outras que poderiam ter se realizado. Trata-se de virar-se para o passado estando com os pés bem fincados no presente; de retomar o enredo estando ciente do final provisório, ou melhor, estando consciente do ponto até onde a trama se desenvolveu.

Como um ato de resistência às condições e valores da sociedade vigente, a educação, de acordo com o discurso pedagógico pautado na *infância ensimesmada*, é concebida também sob o viés democrático. Embora não haja muito consenso acerca do que seria essa democracia na escola e sobre qual projeto de sociedade tal perspectiva pedagógica evocaria como alternativa à atual, “destaca-se o ideal de uma sociedade mais igualitária, com alto grau de liberdade e acesso às instâncias de decisão, ideal esse explicitado pelas vertentes tanto romântica quanto socialista do pensamento moderno” (SINGER, 2010, p. 155). O desejo por uma democracia real em oposição à democracia degenerada que estaríamos vivendo é um dos princípios que moveria a atividade educativa nessa abordagem. Porém, “a preocupação fundamental está no presente: busca-se tornar a infância um período mais feliz da vida humana ao mesmo tempo em que se nega a aplicação dos dispositivos disciplinares de sujeição” (SINGER, 2010, p. 25).

Essa preocupação com o momento presente da criança se manifesta não só numa ampla preocupação com a felicidade na infância, mas também na relação com os conteúdos e na abordagem do currículo. De acordo com esse discurso, de maneira geral, não haveria “um conjunto predeterminado de conhecimentos a ser oferecido nem conceitos a serem adquiridos, exceto uma aquisição contínua de estratégias para a solução de problemas e a capacidade para transmitir conceitos através de uma variedade de

sistemas simbólicos” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 225). É fundamental salientar que o fato de não haver um conjunto predeterminado de conteúdos e saberes a serem transmitidos não significa que conteúdo algum, para além das estratégias e capacidades citadas, seja ensinado às crianças. Evidentemente há uma proposta de ensino nessa perspectiva pedagógica, mas o ponto em questão é que o currículo não é apresentado como forma acabada e previamente determinada pelos professores. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não é, ele está sendo; ou seja, ele não é tomado como um conjunto de saberes legitimados pela tradição e que recebe a aquiescência do corpo docente, mas apresenta-se como um processo em construção, o qual é desenvolvido na parceria entre adultos e crianças.

Nessa abordagem, portanto, os interesses imediatos da criança e os objetos de sua curiosidade ganhariam espaço e adentrariam na sala de aula. Comparando a proposta pedagógica das escolas de Reggio Emilia às práticas dos professores americanos, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 225) ressaltam que:

Portanto, bonecas *Barbie*, *videogames* e figuras heroicas de desenho animado podem exercer um papel proeminente no desenho e direção dos projetos em Reggio Emilia, que se focalizam sobre o mundano (sombras quebra-cabeças), o tabu (papéis de ambos os gêneros, jogos de guerra) e o profundo (morte, amor). Os professores americanos, em contraste, lutam por competir com as Tartarugas Ninja, chegando a banir não apenas os brinquedos e jogos associados a eles mas também, em alguns casos, os esforços das crianças para falarem sobre essas figuras ou desenharem os personagens. Embora os educadores para a primeira infância estejam começando a reconhecer a futilidade dessas ações e a importância de facilitar interpretações mais criativas de dramas baseados nos meios de comunicação [...], os professores americanos continuam sentindo-se desconfortáveis ao responderem o que consideram como sendo interesses controversos das crianças. Em vez disso, os educadores americanos empregam um filtro altamente seletivo através do qual as sugestões das crianças são analisadas, mesmo quando descrevem entusiasticamente seus programas como focalizam-se em tópicos inócuos frequentemente muito distantes dos interesses e paixões reais das crianças.

Porque fazem parte das culturas infantis, elementos como os citados acima teriam vez no contexto educativo. No entanto, o receio dos professores em aceitar o que as crianças lhes trazem, em ceder e recuar um pouco da sua prerrogativa de escolher o que deve ser ensinado e o que é valioso para ser transmitido aos mais novos viria, de acordo com esse discurso, do medo de que as novas gerações rivalizassem com eles e contestassem o seu estatuto de autoridade. Nessa perspectiva, “a eterna imposição dos

conceitos e valores adultos sobre as crianças é um grande pecado contra a infância”, de modo que “apenas nossos hábitos desastrosos de ensinar, modelar, pregar e cogitar, [...] nos tornam] incapazes de compreender a simplicidade da verdadeira liberdade” (NEIL, 1976, p. 106).

Essa liberdade e esse espaço dado aos interesses e necessidades imediatos da criança, unidos à preocupação com a sua felicidade no presente, são muito bem traduzidos, como princípios pedagógicos, no apelo que Neil faz aos pais – mas que também pode ser estendido aos educadores – para que eles não sacrifiquem as novas gerações ao passado. Reconhecendo que “a coisa mais difícil deste mundo seja renunciar àquilo que consideramos importante”, o autor acredita que “só através da renúncia encontramos vida, progresso, felicidade”. Assim, os educadores “devem renunciar. Devem renunciar à hostilidade que se mascara sob autoridade e crítica. [...] Devem renunciar à velha moral e ao veredito das multidões” (NEIL, 1976, p. 111). Embora a renúncia defendida por Neil seja radical, cremos que, se ela for pensada como um recuo para trás por parte dos adultos e como uma acolhida das sugestões e demandas trazidas pelas crianças em pé de igualdade com os conteúdos selecionados pela escola, tais recomendações expressam com vigor os propósitos assumidos pelo discurso pedagógico que adota a representação da *infância ensimesmada*. Aqui, o passado é visto a partir da crítica, o futuro é pensado como possibilidade de oposição a uma sociedade vigente corrompida e o presente é o tempo em que a criança pode agir e se expressar, por meio de suas linguagens, sem o cerceamento da cultura e dos valores adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

– Como viveste antes, bem e agradavelmente? – perguntou a voz. E ele começou a examinar na imaginação os melhores momentos da sua vida agradável. [...] Lá, na infância, existia algo realmente agradável, e com que se poderia viver, se aquilo voltasse. Mas não existia mais o homem que tivera aquela experiência agradável: era como que a recordação sobre alguma outra pessoa.

E apenas começava aquilo que resultara no seu eu atual, Ivan Ilitch, tudo o que parecia então ser alegria derretia-se aos seus olhos, transformando-se em algo desprezível e frequentemente asqueroso.

Lev Tolstói, A morte de Ivan Ilitch.

O legado mais significativo do pensamento político de Hannah Arendt, assim como suas reflexões sobre as peculiaridades da crise moral do mundo moderno, é fortemente marcado por seus esforços de compreensão⁸¹ do significado da ascensão e consolidação do fenômeno totalitário. De acordo com Arendt, terminada a 2ª Guerra Mundial, a sua geração tinha sido obrigada a viver grande parte da vida adulta tentando elaborar e articular indagações em torno daquele fato, buscando, enfim, compreendê-lo. Em face do terror e da barbárie, as questões que não poderiam deixar de atormentar a todos eram: “O que havia acontecido? Por que havia acontecido? Como pôde ter acontecido?” (ARENDT, 2009, pp. 339-340).

Para Arendt (2009), é o fenômeno totalitário que estabelece um ponto de ruptura na estrutura das civilizações, de maneira que a imprevisibilidade do futuro se tornou patente de uma forma que jamais fora experienciada. Decerto a autora não entendia que os demais conflitos ocorridos após a 2ª Guerra Mundial eram resultado da experiência totalitária, mas a novidade de sua irrupção, para ela, aponta para uma ruptura sem precedentes em relação aos critérios do juízo moral e político, às estruturas jurídicas e às

⁸¹ Para Arendt (2009, p. 12), “compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar os fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja”.

próprias categorias de pensamento que compunham a tradição ocidental. A partir daquele fenômeno:

É como se a humanidade se houvesse dividido entre os que acreditam na onipotência humana (e que julgam ser tudo possível a partir da adequada organização das massas num determinado sentido), e os que conhecem a falta de qualquer poder como a principal experiência da vida. A análise histórica e o pensamento político permitem crer, embora de modo indefinido e genérico, que a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura. Mesmo quando aparentemente melhor preservada, o que ocorre em certas partes do mundo, essa estrutura não autoriza antever a futura evolução do que resta do século XX, nem fornece explicações adequadas aos seus horrores. Incomensurável esperança, entremeada com indescritível temor, parece corresponder melhor a esses acontecimentos que o juízo equilibrado e o discernimento comedido. Mas os eventos fundamentais do nosso tempo preocupam do mesmo modo os que acreditam na ruína final e os que se entregam ao otimismo temerário (ARENDT, 2009, p. 11).

A fenda aberta na experiência histórica dos homens, a qual Arendt denomina a “ruptura do fio da tradição”, atinge sua maior profundidade no mundo moderno, isto é, no período que se inicia em meados do século XX. Nomeada por Eric Hobsbawm como a Era da Catástrofe, a primeira metade deste século, marcada pelas duas Grandes Guerras, foi a época de produção de uma parte considerável das obras aqui analisadas e o período de nascimento e formação da maioria dos autores que tiveram seus escritos eleitos como nossas fontes. Direta ou indiretamente afetados pela barbárie e pelo terror dos conflitos mundiais, os pedagogos europeus e também o estadunidense John Dewey, tal como Arendt, viram-se confrontados com as mesmas questões diante da capacidade humana de destruição em massa e de extermínio: o que se sucedeu? Por que e como pôde ter ocorrido? Como o mundo adulto pôde assentir a uma sociedade caracterizada pela intolerância, pelo terror, pela miséria, pelo desejo de dominação, pelo ódio? Qual o lugar das crianças numa sociedade atroz e corrompida?

Várias são as tentativas de respostas a tais perguntas, e os pedagogos, em especial, se confrontaram com elas do lugar daqueles que, diante de um contexto tão devastador e avesso às esperanças, buscaram pensar sobre a condição infantil e sobre a educação das crianças em tempos de crise. Assim, entre o otimismo temerário e a crença na ruína final, como destaca Arendt, cremos que podemos situar algumas das imagens da infância que se produziram a partir desse período. Não apenas os pedagogos – embora estes frequentemente se arroguem o *status* de maiores defensores das crianças –, mas os adultos

de modo geral passaram a identificar na infância ou a encarnação de um futuro melhor ou o último universo e estágio da vida não maculados pelos vícios humanos.

A *criança-esperança*, símbolo do futuro e da nova sociedade, é uma expressão mais otimista e também mais recorrente dentre as representações que os adultos passaram a adotar em relação às novas gerações. Não necessariamente inédita no âmbito das representações sociais acerca da criança, essa imagem ganha novo vigor num mundo destruído pelas catástrofes da primeira metade do século XX, que seguiu o seu curso com a Guerra Fria e a ameaça constante de destruição da humanidade (ou ao menos de uma parte dela), em virtude da corrida armamentista entre as duas principais potências globais da época. Guerras civis pela independência dos países africanos, principalmente entre as décadas de 60 e 80, ditaduras militares nos países latino-americanos, o problema da fome, as crises econômicas, a destruição do meio ambiente e risco de escassez dos recursos naturais: o século XX foi palco de muitos desastres, e a conotação da infância como fonte de esperança no futuro das sociedades não deixa de ser uma tábua de apoio, uma fagulha de confiança no porvir.

Se a fé na capacidade dos mais velhos de construírem uma sociedade melhor se esvaiu, a criança podia ainda representar a mudança, constituindo-se, na visão dos adultos, como uma anunciante de boas novas, como precursora de um tempo mais justo e feliz para a humanidade. Além de serem o germe de tempos vindouros para o homem, as crianças passam a ser vistas também como mais sábias, como aquelas que realmente percebem o sentido das coisas e do mundo. Sensíveis e ainda não corrompidas pelos maus desígnios que regem as ações dos adultos, as crianças, de acordo com essa imagem social, tinham que ter muita paciência para conviver com as “pessoas grandes”. Pelo menos, essa é a observação que o narrador do *Pequeno Príncipe* faz ao deparar-se com adultos incapazes de reconhecer a diferença entre a ilustração de um chapéu e de uma jiboia digerindo um elefante. Cremos que não é demasiado salientar que esta obra de Antoine Saint-Exupéry foi escrita e publicada em 1943, durante a 2ª Guerra Mundial.

Uma visão não tão otimista como a dessa representação social que associa a infância à sensibilidade e à sabedoria e a criança ao futuro é aquela que se constitui a partir da crença na ruína final e que assume o porvir mais como ameaça do que como possibilidade de transformação. Nesse contexto, as crianças são vistas como os únicos membros do corpo social não atingidas pelo câncer da imoralidade, da intolerância, das atrocidades, do desejo compulsivo de poder e dominação e do egoísmo que alegadamente

teria corrompido todos os tecidos e células que formam o organismo que abriga o mundo adulto.

O personagem Oskar Matzerath, do filme *O Tambor*⁸², uma adaptação do livro homônimo de Günter Grass, é uma alegoria dessa representação profundamente pessimista em relação às expectativas futuras e à sociedade como um todo. Oskar, após deparar-se com a corrupção e perversão do mundo adulto, inconformado com o fato de seu nascimento estar relacionado a um triângulo amoroso vivido entre seu pai, sua mãe e seu tio, toma uma decisão inusitada: aos três anos de idade decide parar de crescer. Do alto de uma escada, da qual ele irá lançar-se para baixo e, com isto, interromper seu crescimento físico e psicológico, o garoto – que é o narrador da história – justifica sua atitude com as seguintes palavras: “naquele dia, ao pensar no mundo dos crescidos e no meu futuro, decidi pôr um fim a isto. Parar de crescer e continuar um rapaz de 3 anos, um gnomo agora e para sempre”. A interrupção de seu crescimento se dá justamente no mesmo período em que está em curso a reorganização do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, já liderado por Adolf Hitler. Oskar, que vivia na cidade-estado semiautônoma de Danzig, acompanha, em sua condição infantil permanente e inalterada, a ascensão do nazismo e a consolidação do Terceiro Reich. Na figura de uma criança que é *infans*, o garoto pouco conversa com os outros, comunicando-se na maior parte das vezes por meio do seu tambor, objeto do qual ele jamais se separa e que lhe fora dado exatamente no dia do seu aniversário de três anos de idade, quando ele decidiu que não cresceria mais, pois temia se tornar tão desprezível quanto os adultos à sua volta. Oskar, assim, não desenvolve a capacidade comunicativa e argumentativa nem aprende a ler e escrever, de modo que ele exprime suas vontades ou se opõe às ordens adultas não pelo diálogo, mas com o batucar dissonante em seu tambor ou com seu grito agudo, capaz de estilhaçar vidros.

O protagonista do filme, portanto, vive numa sociedade em que se observa o recrudescimento dos valores nazistas e na qual ele, como criança que se recusou a tornar-se adulto, busca um espaço mesmo não se reconhecendo em nada nem em nenhum adulto ao seu redor. Assim, quanto mais tenebrosos se tornavam aqueles tempos, Oskar tragicamente perdia cada um daqueles adultos imorais e desprezíveis que deveriam ser responsáveis por sua educação: sua mãe cai em depressão profunda ao saber que estava grávida e, sendo alérgica a peixe, começa a se alimentar apenas de carne pífica, o que a

⁸² O Tambor. Direção: Volker Schlöndorff. 1 DVD (142 minutos). Artemis Film, 1979. Título original: Die Blechtrommel.

leva a óbito; seu tio, que optara pela resistência polaca à dominação nazista de Danzig, morre num confronto com as tropas alemãs; e, por fim, seu pai, então entusiasta do partido nazista, morre assim que os militares russos tomam a cidade. Finda a guerra e mortos todos os seus responsáveis diretos, Oskar se desfaz de seu tambor e decide que voltará a crescer, algo que não é possível saber se de fato aconteceu, dado que o filme se encerra com ele, seu pequeno irmão e a jovem madrasta embarcando para a Renânia em busca de um novo recomeço.

Não saber se o personagem retomou o seu crescimento e tornou-se adulto simboliza, para nós, a incerteza em relação a um futuro menos violento e bárbaro para aquela e para as gerações seguintes. A recusa do garoto a crescer não deixa de ser um ato de resistência e repúdio a uma sociedade corrompida, degenerada e perversa. No entanto, esse ato aponta para um profundo pessimismo e, mesmo diante do final da guerra e da manifestação, por parte de Oskar, de um desejo de amadurecer, reforça a ideia de um tempo sem promessas.

Ora, a falência de um projeto de modernidade teleologicamente orientado para o progresso nos é, atualmente, ponto comum, sendo-o igualmente a percepção de que vivemos uma crise generalizada e constante. Mas o que isso implica para a relação entre adultos e crianças ou pelo menos para a maneira pela qual representamos essa relação e concebemos a criança, a infância e o mundo infantil? Passada a perplexidade muda diante das atrocidades das diversas tragédias mundiais modernas, vemos hoje um mundo ainda profundamente desigual, violento, intolerante e no qual os elementos que se cristalizaram na experiência totalitária permanecem presentes. Parte significativa do mundo moderno já não crê mais num processo de aperfeiçoamento e melhoramento do homem e das sociedades, nem acredita que haja uma lei histórica em curso e que todas as crises sejam etapas que antecedem o derradeiro cumprimento da sua finalidade.

Na contemporaneidade, de acordo com Revault d'Allones (2012, pp. 14-15, tradução nossa)⁸³:

⁸³ Le schéma qui prédomine aujourd'hui est celui d'un futur infigurable et indéterminé. Cette nouvelle manière d'« être au temps » affecte à la fois le regard que la société porte sur son avenir collectif voué à l'incertitude et les représentations que les individus se font de l'orientation (tout aussi incertaine) de leur existence. Si la logique de l'accélération qui prévalait déjà dans la « première » modernité s'est encore amplifiée, elle a quelque peu changé de nature. Elle a été décrite, à juste titre, comme la logique paradoxale d'une *immobilité fulgurante* où tout semble changer de manière frénétique alors qu'en réalité rien ne bouge dans un monde pétrifié et immobile. [...] Il y a manifestement un lien étroit entre ce paradoxe de l'immobilité fulgurante et la perception d'une crise généralisée dont on ne voit pas l'issue. Il est non moins évident qu'il s'agit avant tout d'une crise de la projection dans le futur. L'horizon d'attente étant en quelque sorte vidé de sa substance, le présent – temps de l'initiative – s'en trouve d'autant paralysé même s'il se donne à voir comme une succession effrénée d'instantanés éphémères.

O esquema que predomina [...] é aquele de um futuro inimaginável e indeterminado. Essa nova maneira de “estar no tempo” afeta, por vezes, o olhar que a sociedade dirige ao seu futuro coletivo, devotado à incerteza e às representações que os indivíduos têm da orientação (também incerta) de sua existência. Se a lógica da aceleração que prevalecia já na “primeira” modernidade mais se amplificou, ela pouco mudou de natureza. Ela foi descrita, merecidamente, como a lógica paradoxal de uma *imobilidade fulgurante*, onde tudo parece mudar de maneira frenética enquanto, na realidade, nada se mexe num mundo petrificado e imóvel. [...] Há manifestadamente uma ligação estreita entre esse paradoxo da imobilidade fulgurante e a percepção de uma crise generalizada para a qual não se vê saída. É não menos evidente que se trate, mais que tudo, de uma crise da projeção no futuro. O horizonte de expectativa sendo, de certo modo, esvaziado de sua substância, o presente – tempo da iniciativa – se encontra paralisado mesmo se é visto como uma sucessão desenfreada de instantes efêmeros.

Vivemos, pois, este presente que nos parece paralisado para o colocar em marcha de transformações políticas e sociais importantes e, ao mesmo tempo, marcado pela sucessão de instantes efêmeros, que não apontam para uma clara continuidade. Num mundo onde o futuro permanece aberto e no qual o diagnóstico e o prognóstico parecem não mais possuírem entre si uma ligação estreita, a sensação coletiva dessa imobilidade fulgurante da qual fala Revault d’Allones quita-nos da responsabilidade que temos para com as novas gerações. Não podemos, pois, assumir que o nosso mundo se tornou inabitável para as crianças e que o que lhes resta é a busca solitária por um lugar na sociedade que esteja afastado daqueles que deveriam responsabilizar-se por sua formação. Tampouco podemos depositar sobre elas o peso de nossos fracassos e esperanças. As crianças trazem consigo a potência de mudança, mas são ainda aquelas que, por meio da relação intergeracional, tornam possível a ligação dos homens e das sociedades com o seu passado, o seu presente e o seu futuro.

Nesse sentido, cremos que as representações da infância não têm implicações apenas na educação escolar das novas gerações. As representações da infância, seja no interior do discurso pedagógico ou no contexto cultural de determinada sociedade como um todo, expressam o modo como os adultos interpretam suas experiências no tempo e se projetam, coletivamente, no fluxo da história.

FONTES

ALAIN (Émile Chartier). **Reflexões sobre a educação**. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acessado em: 05 fev. 2016.

CLAPARÈDE, Edouard. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental. Tradução de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A escola e a sociedade e A criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2001.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. In: **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 5, pp. 1-7, jul. 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90/103>. Acessado em: 13 fev. 2016.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2011. pp. 269-280.

MERIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda;

GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2011. pp. 243-268.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf. Acessado em: 29 fev. 2016.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Edição revisada, atualizada e ampliada. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as Pedagogias Não-diretivas?** Tradução Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano** – Sete palestras proferidas em Torquay, de 12 a 19 de agosto de 1924, e um colóquio de 20 de agosto de 1924. Tradução de Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti. São Paulo: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 41-70.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Tempo e história: crítica do instante e do contínuo. In: **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 109-128.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 129-150.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. Desobediência civil. In: **Crises da república**. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2010b. pp. 49-90.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 23, n. 2, pp. 35-72, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a03.pdf>. Acessado em: 17 set. 2013.

_____. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 1, n. 1, pp. 13-41, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/5/5>. Acessado em: 08 jun. 2013.

_____. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, pp. 557-572, abr./jun. 2014. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/33696/28867>. Acessado em 30 set. 2015.

BRUNER, Jerome Seymour. Notas para uma teoria da educação. In: **Para uma teoria da educação**. Tradução de Manuela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999, pp. 60-96.

BUISSON, Ferdinand (org.). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'instruction Primaire**. Paris: Hachette, 1911.

CAMBI, Franco. **A história da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAULY, Olivier. **Comenius**: o pai da pedagogia moderna. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Glossário de termos gregos. In: **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1998. pp. 341-361.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEWEY, John. Educação Tradicional versus Educação “Nova” ou “Progressiva”. In: **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. pp. 3-11.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____ (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 1-17.

DUPEYRON, Jean-François. **Nos idées sur l'enfance**: étude des représentations de l'enfance en Occident. Paris: L'Harmattan, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**: la evolución pedagógica en Francia. Tradução de María Luiza Delgado e Félix Ortega. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1982.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** (volume 1): uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

_____. La civilisation des parents. In: **Au delà de Freud**: sociologie, psychologie, psychanalyse. Paris: La Découverte, 2010. pp. 81-112.

_____. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **O processo civilizador** (volume 2): formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FOUCAULT, Michel. Foucault. In: **Ética, sexualidade, política**: Michel Foucault. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, pp. 234-239.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: _____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. pp. 169-183.

GASPARIN, João Luís. **Comênio**: a emergência da modernidade na educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (orgs.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. pp. 305-320.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GINGELL, John; WINCH, Christopher. **Dicionário de Filosofia da Educação**. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa Souza de Menezes; Bruna Beffart; Camila R. de Moraes; Maria Cristina de Alencar Silva; Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HAVELOCK, Eric A. O som da fala e o signo escrito. In: _____. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Tradução de Ordep José Serra. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, pp. 45-61.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUSAYE, Jean. Spécificité et dénégation de la pédagogie. In : **Revue Française de Pédagogie**. vol. 120, 1997, pp. 83-97. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1159. Acessado em 10 set. 2015.

JAEGER, Werner. O lugar dos gregos na história da educação. In: _____. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 3-20.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro. As formas da ilusão. In: **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. pp. 51-103.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 183-198.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Tradução de Ernani Pavareli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAUWE, Marie-José Chombart de. **Um outro mundo**: a infância. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

LEGRAND, Louis. L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés. In : **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 11, p. 5-11, abr./jun., 1970. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1970_num_11_1_1784. Acessado em jan. 2014.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema". Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **A pedagogia**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

_____. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução de Idel Becker e Therezinha G. Garcia. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, Jorge (org.). **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976. pp. 11-42.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era dos derechos del niño. In: **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, n. 62, pp. 15-36, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2686/2301>. Acessado em: 15 abr. 2014.

_____. No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. In: **Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 23, n. 60, pp. 101-114, mai./ago., 2011. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/11418/10436>. Acessado em: 12 abr. 2014.

_____. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasebek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em 28 mai. 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. pp. 305-321.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su 'desaparición' y del 'final de su educación'. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 6, n. 1, pp. 31-53, jan./jun. 2008. Disponível

em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latino-americana/article/view/264/132>. Acessado em: 16 mai. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução de Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

_____. **A libertação das crianças**: a era da criança cidadã – contribuição filosófica para uma história da infância. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

REVAULT D'ALLONES, Myriam. **La crise sans fin**: essai sur l'expérience moderne du temps. Paris : Éditions du Seuil, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Descontrole do tempo histórico e banalização da experiência. In: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações**: ensaios sobre as novas configurações do mundo. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008. pp. 149-162.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS; Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 99-127.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Tradução de Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TRISCIUZZI, Leonardo; CAMBI, Franco. La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición. In: **Documento de Trabajo**, Centro de Documentación Comexani. Roma: Riuniti, 1993. Disponível em: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Trisciuzzi.pdf>. Acessado em: 08 mai. 2014.

URZEDO, Luma Maria Braga de. A luz é como a água, de García Márquez: a criação de um universo fantástico. In: **Crátilo** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Patos de Minas, vol. 4, pp. 143-147, 2011. Disponível em: http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41118/a_luz_e_como_agua.pdf. Acessado em: 11 abr. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. pp. 35-82.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **Educação Temática e Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, pp.

147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2311/pdf_38 (Acessado em 15 ago. 2015).