

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Infância(s), Educação e Governo

Volume 12

Kamila Lockmann(Org.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Reitor

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alfredo Veiga-Neto, Cleuza Maria Sobral Dias, Dora Lilia Marín-Díaz,
Gabriela Medeiros Nogueira, Joice Araújo Esperança,
Kamila Lockmann (Org.), Maria Renata Alonso Mota, Maura Corcini
Lopes, Paula Regina Costa Ribeiro, Paula Corrêa Henning, Rachel
Freitas Pereira, Roberta Monteiro Brodt, Sidiane Barbosa Acosta,
Silvana Maria Bellé Zasso, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Autores

Infância(s), Educação e Governo



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG

Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG

Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL

Alexandre Cougo de Cougo – UFMS

Carlos Roberto da Silva Machado – FURG

Carmo Thum – FURG

Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

Cristina Maria Loyola Zardo – FURG

Danúbia Bueno Espindola – FURG

Débora Pereira Laurino – FURG

Dinah Quesada Beck - FURG

Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG

Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG

Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel

Ivete Martins Pinto – FURG

Joanalira Corpes Magalhães – FURG

Joice Araújo Esperança – FURG

Karin Ritter Jelinek – FURG

Maria Renata Alonso Mota – FURG

Narjara Mendes Garcia – FURG

Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG

Sheyla Costa Rodrigues – FURG

Silvana Maria Bellé Zasso – FURG

Simone Santos Albuquerque – UFRGS

Suzane da Rocha Vieira – FURG

Tanise Paula Novelo – FURG

Vanessa Ferraz de Almeida Neves - UFMG

Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Tôni Rabello dos Santos

Diagramação: Bruna Heller

I433 Infância(s), educação e governo / Alfredo José da Veiga-Neto... [et al.] ; organização de Kamila Lockmann. – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013. – Ed. da FURG.

169 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, ISBN 978-85-7566-191-8 ; v. 12)
ISBN 978-85-7566-291-5

1. Educação da infância. 2. Pedagogia da infância.
3. Aspectos sociais. I. Veiga-Neto, Alfredo José da.
II. Lockmann, Kamila. III. Série.

CDU 37-053.2

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/1731

SUMÁRIO

Apresentação..... 7

PARTE I – A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS

1. Consistências Modernas: modos de ver e experimentar a ciência.....
Paula Corrêa Henning 11
2. A concepção de infância em uma perspectiva de construção social
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves e Gabriela Medeiros Nogueira.. 25
3. História das práticas de atendimento à infância no Brasil: entre a caridade e a assistência científica
Kamila Lockmann 39
4. As políticas de atendimento à pequena infância no Brasil a partir da década de 1930: entre avanços e retrocessos
Rachel Freitas Pereira 59

PARTE II – PENSADORES DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

5. O campo discursivo da infância: correlato de um descompasso
Dora Lilia Marín-Díaz 79
6. Discursos pedagógicos sobre as crianças e a constituição de diferentes formas de educar a infância na Modernidade
Maria Renata Alonso Mota e Cleuza Maria Sobral Dias 99
7. As contribuições da Pedagogia de Freinet para a Educação da Infância
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Silvana Maria Bellé Zasso e Sidiane Barbosa Acosta 115

PARTE III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PRESENTE

8. Ser criança na sociedade de consumidores: problematizações sobre a produção das infâncias no cenário Contemporâneo	
<i>Joice Araújo Esperança e Paula Regina Costa Ribeiro</i>	127
9. Comportamento desviante e medicalização da infância: algumas problematizações	
<i>Roberta Monteiro Brodt</i>	145
10. Educação infantil: dois modelos em conflito	
<i>Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes</i>	159
Sobre os autores	169

APRESENTAÇÃO

Ao olhar para a constituição histórica da infância e para seus processos de escolarização, os autores desta coletânea buscam dar visibilidade a cenas, episódios e fragmentos distintos que nos ajudam a compreender o presente. Essas cenas podem ser pensadas como as peças do quebra-cabeça disposto na capa deste livro. Peças de tamanhos variados, com cores fortes e fracas, algumas em maior destaque, ocupando lugares de evidência, e outras quase subsumidas no emaranhado da dispersão dos acontecimentos. Peças que não se encaixam na ordem imposta pela linearidade e que contam uma história que se afasta tanto da sucessão progressiva dos acontecimentos quanto da busca incessante pela origem de determinado objeto, o qual, neste caso, configura-se na infância e em suas formas de escolarização.

Sendo assim, não se trata de revelar a essência da infância ou desvendar, no passado, o ponto embrionário em que ela estaria alojada, de onde evoluiria. Para Michel Foucault (1979), “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvendar enfim uma identidade primeira” (p.17, grifo do autor). Nesse sentido, a pesquisa da origem se constitui em um projeto metafísico, que busca o momento e o lugar em que as coisas se encontrariam em um estado de perfeição.

Foucault, assim como os autores deste livro, recusa a pesquisa da origem e, no lugar de acreditar na metafísica, propõe que escutemos a história, suas agitações, discórdias, surpresas, seus acasos, desvios e acidentes. Dessa forma, não se acredita, aqui, em um ponto único entendido como a origem da infância ou de sua escolarização. Em vez disso, buscam-se, na dispersão dos acontecimentos, os diferentes começos possíveis. Trata-se de compreender que a constituição de um objeto é o resultado do entrecruzamento de uma variedade de práticas e discursos que tornaram sua existência possível em um dado momento histórico.

Justamente, é esse o entendimento de história que pauta a escrita e a reflexão dos autores desta obra, a qual está dividida em três grandes partes. A primeira delas — A educação da infância: contextualizações históricas — é composta por textos que discutem os

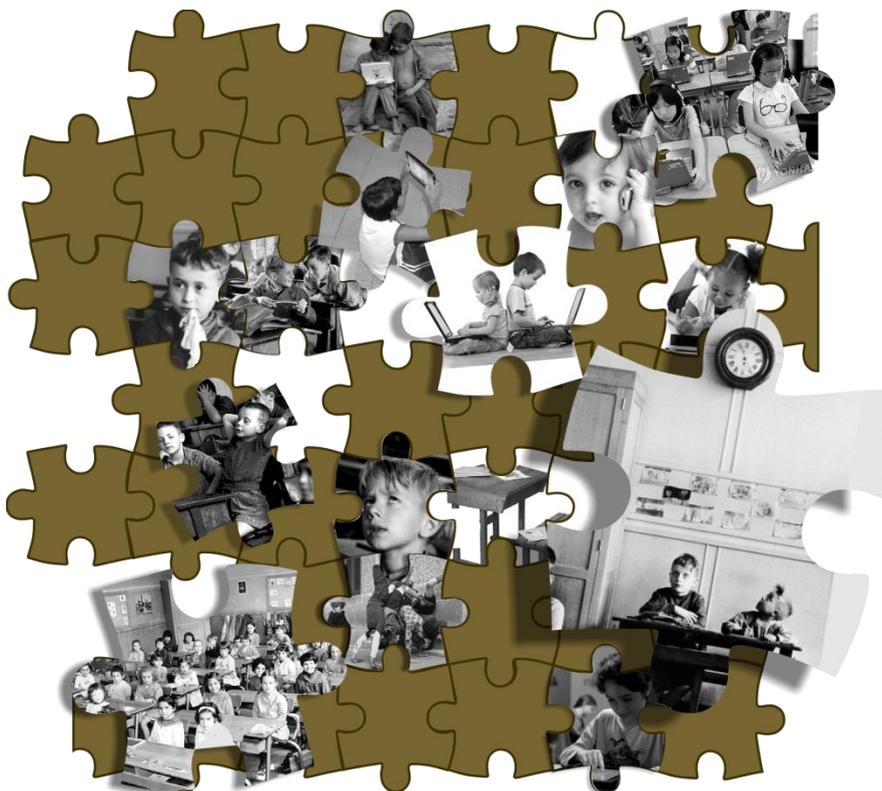
deslocamentos históricos operados no ocidente e as implicações que tais deslocamentos produzem na compreensão da infância e nas formas de atendimento efetivadas ao longo do tempo.

A segunda — Pensadores da Educação: contribuições para uma pedagogia da infância — reúne textos, os quais apresentam as contribuições de alguns autores que tiveram grande influência no pensamento pedagógico moderno, sobretudo, na constituição de práticas educativas para a infância. Neste seguimento do livro, será possível analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas na atualidade foram constituídas historicamente, a partir de determinados modos de pensar a educação das crianças, construídos em meados do século XIX e início do século XX.

Por fim, a terceira — Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições para pensar o presente — apresenta discussões importantes sobre o momento contemporâneo e como podemos visualizar a constituição de diferentes formas de ser, viver e educar a(s) infância(s) na Contemporaneidade. Este momento, que alguns chamam de Pós-Modernidade, Modernidade Líquida ou Modernidade Tardia, coloca, sob suspeita, as metanarrativas construídas pela Modernidade, desconfiando de noções que, muitas vezes, apresentam-se como naturais, universais e a-históricas.

Dessa forma, a infância não é entendida neste caderno como uma essência a ser descoberta e desvendada, mas como uma invenção produzida na contingência de acontecimentos históricos. No bojo dessas discussões, esta obra pretende se constituir como um convite ao leitor para colocar seu pensamento em movimento, sacudindo, quebrando e desestabilizando determinadas verdades construídas sobre a infância e a educação.

Kamila Lockmann



PARTE I

A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS

CONSISTÊNCIAS MODERNAS: MODOS DE VER E EXPERIMENTAR A CIÊNCIA¹

Paula Corrêa Henning

Progresso. Modernização. Renovação. Palavras de ordem que se constituíram na produção de um novo mundo, um admirável mundo novo: nascimento da ciência no século XVI e invasão de novas formas de vida, de convívio social, de ser, estar e permanecer no espaço social. O mundo moderno foi constituído por uma vontade de progresso, de emancipação e de renovação diante de saberes e práticas que deixaram suas marcas antes da emergência da ciência. Pois bem, hoje, em tempos contemporâneos, o mundo já não é mais o mesmo. Projetos coletivos, certezas perfeitas e previsibilidade parecem se esmaecer diante da progressiva compulsão à mudança, em direção ao novo que, aliás, dura cada vez menos tempo.

É sob o enfoque de olhar as modificações no cenário atual que este texto é composto. É com a perspectiva focada no tempo em que vivemos e nas modificações que se instauram em nossas vidas que traço algumas provocações no campo que foi o grande regime de verdade na modernidade: a ciência. Para isso, aproximo-me especialmente de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que vem se preocupando em estudar as transformações que nos constituem no século XXI.

Olhando para o contemporâneo, ou para aquilo que muitos chamam de pós-modernidade, ou ainda de modernidade tardia, busco nesse artigo borrar fronteiras tão caras à constituição moderna da ciência. Analisando essa Modernidade Líquida – expressão utilizada por Bauman e que a tomarei aqui – perceberemos as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que vêm tomando corpo e esmaecendo projetos coletivos tão em voga há, pelo menos, quarenta anos.

A falência da explicação total, do conhecimento perfeito proferido pela ciência, da constituição do sujeito moderno fez com que

¹ O texto apresentado aqui é uma revisão do artigo publicado originalmente em Revista Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 53-65, jun. 2010, sob o título “Modernidade Líquida e os borramentos de fronteiras no campo das ciências”.

colocássemos sob suspeita a episteme moderna². Pensando nos tempos atuais, em que se delineia uma rachadura no projeto inicial de Modernidade, quero trazer algumas problematizações acerca do conceito de Ciência em Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, autores que se tornam, para mim, intercessores³ em potencial. Com eles, experimeto uma provocação ao pensamento acerca desse conceito tão caro para o projeto oficial de Modernidade.

Para isso, traço como objetivo desse estudo problematizar o conceito de Modernidade Líquida. Entendo que essa ideia se torna importante para pensarmos sobre os atravessamentos da Contemporaneidade e problematizarmos o conceito de Ciência por outras vias para além da categorização produzida por uma Modernidade Sólida. Em seguida, pretendo provocar o leitor a pensar a Ciência como uma ferramenta para olhar as nossas produções e a nossa forma de ser e estar no mundo e na comunidade científica. Nesse sentido, penso em anunciar algumas rupturas e problematizações advindas de uma Ciência alegre, como nos provoca Nietzsche.

A Modernidade Sólida e a constituição de um admirável mundo novo

Ao longo de toda Modernidade, traçamos a busca pela modernização, pelo progresso do mundo. O rompimento da hegemonia

² Entendo episteme, a partir do conceito foucaultiano, como o solo do qual emergem saberes que constituem a ordem intrínseca para as condições de possibilidade, para a emergência desses saberes em uma determinada época histórica. Assim, os saberes que ali se produzem não são a-históricos e universais, mas, antes de mais nada, uma ordenação histórica que cria as condições para os discursos que, nesse momento, são constituídos. Nas palavras de Foucault (2002): “A *episteme*, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõe ao discurso” (p. 217).

³ Utilizo a expressão “intercessores” de Gilles Deleuze (2006) por entender que Nietzsche e Foucault provocam em mim o que pensar. Disparam meu pensamento, tensionam meu fazer enquanto cientista da educação. Nas palavras de Deleuze (2006, p. 128): “[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para cientistas filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas ou até animais [...] Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores”.

dos saberes e das narrativas míticas, das referências teológicas clássicas e de todas as metanarrativas transcendentais nos fez alcançar uma nova ordem, querendo colocar as verdades consolidadas em questão para redesenhá-las, sob a perspectiva da filosofia e da ciência racionalistas.

Nesse projeto inicial, chamado por Bauman (2001, 2007) de Modernidade Sólida, a proposta era derrubar os grandes ideais até então vigentes, querendo instaurar outros em seus lugares: no lugar de Deus, o homem racional, por exemplo. A tentativa do Projeto Inicial da Modernidade era

[...] limpar a área para *novos e aperfeiçoados sólidos*, para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por um outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável. [...] Os tempos modernos encontram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez *duradoura*, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo possível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, p. 10, grifo do autor).

Uma época de emoldurar a realidade e fixar-lhe uma forma. Através de rígidas regras de procedimento, a certeza e a verdade das coisas eram medidas de acordo com a lógica científica: a comprovação sustenta a continuidade e a solidez do real. Os papéis sociais, demarcados que eram, fixavam identidades claras. O mundo, devendo ser previsível e administrável, tinha na razão seu grande aliado. Afinal, se tudo se encontrava sob o jugo da ciência, tudo podia ser previsto e gerido com antecedência.

O exercício da dúvida e do questionamento era desejável na direção exclusiva da derrubada de algumas verdades para consolidação de outras, ainda mais perfeitas e acabadas. Os fundamentos do pensamento moderno, ao serem balizados/indagados, levam-nos a um momento de incertezas e inseguranças. Digo isso, pensando no espaço-tempo em que vivemos, pensando em nós como humanos, constituídos a partir dos pressupostos colocados pela Modernidade Sólida. Seu desmanchamento, pelo menos em seu sustentáculo das *verdades verdadeiramente verdadeiras*, parece eclodir em nossos tempos

contemporâneos. Criar condições para analisar os atuais movimentos nesse tempo ambíguo e paradoxal que se instala sem pedir licença em nossas vidas públicas e privadas, pensar esse novo tempo e compreender que alguns dos sólidos alicerces modernos vêm se rachando, produzindo fissuras e dobras, tornam-se desafios contemporâneos, estejamos nós preparados ou não.

Ao se legitimar, em tempos iniciais da Modernidade, como saber sistemático e verdadeiro, a Ciência se tornou um sólido hegemônico, demonstrando sua importância para o desenvolvimento do país e do mundo. Com seu valor universal e absoluto, é o saber da ciência que diz o que conta e o que não conta como verdade neste espaço e tempo. “A morte de Deus”, como trata Nietzsche (2000, 2001), é então efetivada⁴ na Modernidade, abrindo lugar a outra voz: a da Ciência. Há, então, a troca de ídolos: da Idade Média, em que a fé em Deus era a maior verdade, passa-se para um mundo em que ainda existe fé, porém a fé na ciência se torna agora a grande propagadora de cultos. Nas palavras de Nietzsche (2000):

[...] Hoje não possuímos ciência senão enquanto nos decidimos por aceitar os sentidos: por torná-los mais incisivos, por armá-los, por fazê-los aprender a pensar até o fim. O resto é algo que nasceu abortado e que ainda-não-é-ciência: Metafísica, Teologia, Psicologia, Teoria do Conhecimento, ou ciência-formal, teoria dos signos: exatamente como a lógica e aquela lógica aplicada, a matemática. Nelas a efetividade não se apresenta absolutamente como problema nem sequer uma vez. Elas tampouco se interessam pela colocação da questão acerca de que valor em geral possui uma convenção de signos tal como a lógica (p. 27).

⁴ Quero deixar claro que na Modernidade a constituição da sociedade ocidental se organiza a partir da razão e da prática humana. Certamente, a efetivação da morte de Deus não se dá totalmente, porém, nesse momento histórico, a força da religião, dos mitos ou de qualquer outra explicação para o conhecimento perde força frente às explicações científicas. Nesse momento, a ordem discursiva é o saber científico, é ele que conta como verdadeiro nesse espaço-tempo da Modernidade. Ainda referenciando a morte de Deus, é impossível esquecer que Nietzsche traz em suas discussões, pela primeira vez, a célebre frase que marca seu pensamento “Deus está morto”.

Diante da questão nietzscheana da morte de Deus, a Modernidade se torna o local privilegiado em que saem de cena os mitos, as religiões, a filosofia. Aqui, o homem é assumido como personagem principal, em uma época em que o advento da Ciência, através de suas mãos, toma forma e se constitui no regime de verdade, corporificado através das metanarrativas favorecedoras de um único saber legítimo.

Os saberes científicos e também os matemáticos são produzidos buscando explicar, prever e, se possível, controlar a natureza. Assim sendo, são tidos como universais, atemporais e a-históricos. Latour (2000) trata dessa questão evidenciando a demonstração matemática como o único método capaz de abrigar um acordo unânime, em que, através dela, abandonam-se os cálculos transcendentais de Platão e se assume, agora, o cérebro como máquina capaz de desvelar a verdade das coisas, através de conhecimentos fixos e válidos em qualquer tempo e espaço.

Toda essa seletividade, a marca de um processo linear, matematizável e, muitas vezes, determinista, fez com que constituíssemos a ordem discursiva vigente, legitimada e sancionada como verdadeira. Compartilho com Nietzsche ao afirmar que a ciência foi promovida e constituída como um saber legítimo graças a três erros.

A ciência foi promovida nos últimos séculos, em parte porque com ela e mediante ela se espera compreender melhor a bondade e a sabedoria divina – o motivo principal na alma dos grandes ingleses (como Newton) –, em parte porque se acreditava na absoluta utilidade do conhecimento, sobretudo na íntima ligação de moral, saber e felicidade – o motivo principal na alma dos grandes franceses (como Voltaire) –, em parte porque na ciência pensava-se ter e amar algo desinteressado, inócuo, bastante a si mesmo, verdadeiramente inocente, no qual os impulsos maus dos homens não teriam participação – o motivo principal na alma de Spinoza, que, como homem do conhecimento sentia-se divino: - graças a três erros, portanto (NIETZSCHE, 2001, p. 82).

A Ciência se faz, então, como um saber que acredita superar os conhecimentos divinos, fazendo deste algo tão absoluto, útil e, ainda, neutro e puro, capaz de nos favorecer a chegar ao que é mesmo essa realidade: “Para nós, modernos desvelar era tarefa sagrada. Relevar

sobre as falsas consciências os verdadeiros cálculos ou sob os falsos cálculos os verdadeiros interesses” (LATOURET, 2000, p. 84). A pretensão e a supremacia compunham o cenário da Ciência Moderna, fazendo dele um saber frio e imparcial.

Com esses delineamentos, a Ciência foi se constituindo e corporificando os valores, as verdades e a forma de ser e viver aquele tempo. Na busca por bases sólidas de conhecimento e desvelamento do mundo, esse conhecimento legítimo se produziu por uma nova ordem, cada vez mais fixa. Como nos sugere Bauman (2001), parece que esta busca desenfreada pelos sólidos não faz mais parte da nova agenda moderna.

Os sólidos se desfazem, os líquidos tomam espaço e compõem novas formas de referência, não mais tratadas como projetos coletivos de consolidação e solidificação para a sociedade como um todo, mas, cada vez mais, pensando na política da vida individual, “do nível macro para o nível micro do convívio social” (BAUMAN, 2001, p. 14). Sob essas transformações é que se dá uma outra consistência de modernidade, a Modernidade Líquida.

Rastros, rachaduras e fissuras na Modernidade: a liquidez contemporânea

Mudanças nesse projeto da Modernidade Sólida nos levaram na direção de outro tipo ou consistência de Modernidade, a Modernidade Líquida. A metáfora, muito ilustrativa de Bauman (2001), refere-se ao momento atual, a essa nova fase na história da Modernidade, inaugurada especialmente pelas mudanças no capitalismo industrial que, assumindo novas configurações, leva-nos a outros modos de organização social.

A gana pela novidade, pela mudança, pela transformação, em grande parte decorrente dos avanços de natureza tecnológica de uma sociedade dita pós-industrial, está presente em nosso tempo. A desenfreada busca pelas novidades implica em uma compulsão às trocas infinitas e sucessivas, seja de produtos, seja de ideais. Quanto mais rápidas essas trocas, melhor: o que vale é a fluidez, em que nada toma forma. A mudança parece ter se tornado não apenas a tentativa de trocar novamente de ideais, mas implica uma espécie de compulsão, em que o que vale é a permanente liquidez dos ideais que estão sempre em vias de se desfazer. Por isso, para Bauman (2001), estamos em um estado de fluidez:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorregam”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é que os associa a ideia de leveza (p. 8, grifos do autor).

As transformações sociais, culturais, econômicas, políticas, apresentadas por nossa sociedade, evidenciam a mudança de uma nova ordem, através da flexibilização como principal característica desse novo tempo. Um tempo em que as transformações acontecem sem pedir licença, em que se exige a flexibilização na nossa forma de ser, viver e estar no mundo como pessoa e como profissional.

Marca deste novo tempo é o esmaecimento de projetos e ações coletivas claras e objetivas que buscavam uma sociedade justa com base no princípio da razão esclarecida. Esse desdobramento político dos ideais kantianos de autonomia pela razão fez com que a sociedade se organizasse em torno de utopias coletivas, de projetos político-sociais com pretensões universalizantes e duradouras. O que as análises de Bauman (2001) mostram é o fato de vivermos um momento em que esses projetos coletivos se esvaem, perdem força, em favor de uma lógica de individualização também universal.

Os projetos que hoje vemos eclodir em nosso mundo são projetos individuais, projetos, como diz Bauman, dos “direitos humanos” e, não mais, os grandes e unificados projetos coletivos de “bem comum”. O que importa agora é garantir a liberdade individual do sujeito, oportunizando margens mais fluidas para escolhas de como gerenciar a sua própria vida. Garantimos, nessa Modernidade Líquida, os direitos dos pequenos grupos, das pequenas comunidades, os direitos à autodeterminação. Vivemos em um mundo no qual “estamos passando de uma ‘era de grupos de referência predeterminados’ a outra de ‘comparação universal’, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão” (BAUMAN, 2001, p. 14) [grifos do autor].

A preocupação predominante não está mais tão ligada ao *bem geral*, ao *bem comum* do povo, mas das comunidades que vão se produzindo como guetos, pequenos grupos culturais autodeterminados eticamente e que reivindicam seus *direitos* de existir com suas *diferenças*. Os sujeitos podem fazer escolhas em sua vida, desde que não haja perturbação no direito de os outros sujeitos também serem respeitados em suas escolhas individuais. Curiosamente, essa *liberdade* de autoconstituição surge como uma prescrição geral, com pretensões universais, reduzindo, de certo modo, a importância ou o sentido político de afirmação das diferenças. A norma é ser diferente.

Assim, se, em um determinado momento – ainda não superado completamente – buscávamos incessantemente um padrão estabelecido com margens rígidas, hoje, o padrão que buscamos é aparentemente fluido, que nunca cessa de mudar e exigir, permanentemente, novas configurações. De qualquer forma, ainda existem margens, por vezes, mais rígidas, por vezes, mais fluidas, mas que, de um jeito ou de outro, delimitam nossas formas de ser, estar e agir neste mundo. Isso não garante, como se pôde pensar, romanticamente, em determinado momento, que o elogio da mudança seja a garantia de efetiva transformação para melhor ou maior liberdade na criação de nossos modos de existir. O que experimentamos é uma aceleração das mudanças formais, as quais nem sempre alteram o caráter mais original da própria modernidade. Como sugere Bauman (2001):

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva, e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou a criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto: de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (p. 36, grifos do autor).

Com essa aproximação ao pensamento de Bauman, quis mapear, ainda que sumariamente, as mudanças presentes naquela configuração mais dura ou típica da Modernidade inicial, industrial, política e eticamente determinada pelas mudanças do século XVII, mas também de formas contemporâneas de Modernidade, em que a busca pela flexibilização e fluidez das formas não garantiu a inauguração de uma nova episteme.

Assim, não busco questionar a legitimidade das verdades que são produzidas pelos discursos atuais da Ciência, em favor de outros supostamente mais verdadeiros ou nobres, mas colocá-los em exame, de modo que se possa enxergar a produtividade da ordem discursiva moderna em diferentes momentos e com diferentes roupagens. Minha preocupação é pensarmos que essa forma de ser e estar no mundo, a partir de alguns discursos modernos – como é o caso da Ciência como única forma de ler o mundo –, nos molda e nos faz crer que essa é a legítima maneira de viver dignamente. Pergunto-me: como esses discursos chegaram a ser tão indispensáveis, necessários e aceitos para vivermos nesse mundo? Mesmo havendo uma mudança nos discursos atuais do que de outrora, aparentemente talvez não produzam efetivamente alguma diferença nos nossos modos de saber.

Com isso, é importante deixar claro que não entendo a Modernidade Líquida como uma solução para as mazelas sociais. Compartilho com Latour (2000) o entendimento de que ela é um sintoma de uma sociedade que vive as metanarrativas modernas, mas, paradoxalmente, dá-lhe as costas, na tentativa de entender como esses discursos vêm se produzindo, fazendo-nos tornar aquilo que somos. Um indício que deixa para trás o desvelamento das coisas, a essência do sujeito autocentrado, a Ciência como única e legítima explicação do mundo.

Ao mesmo tempo, esse sintoma é pouco conhecido por nós. Sabemos quais metanarrativas questionar, mas quais caminhos trilhar a partir daí? “Um outro terreno, muito mais vasto, muito menos polêmico, encontra-se aberto para nós, o terreno dos mundos não modernos. É o Império do Centro, tão vasto quanto a China, tão desconhecido quanto ela” (LATOUR, 2000, p. 52).

Provocações ao campo da Ciência em tempos líquidos

Diante desses atravessamentos modernos, talvez, valesse a pena pensar outras concepções de ciência, abrindo horizontes e olhares para o caminho científico. A prática científica não mais obrigada a prescrever

o mundo, agora, pode, talvez, abandonar um pensamento totalizante de explicação do mundo, através da razão moderna. Mudam-se as análises, as metodologias, os problemas, as promessas. O mundo da razão soberana científica está se liquefazendo, abrindo espaços para uma Ciência alegre (NIETZSCHE, 2001). Um saber que, longe de querer representar o que é mesmo essa realidade, percebe-se frágil e limitado diante das questões do conhecimento e do mundo. Essa perspectiva de Ciência se despede das metanarrativas do Iluminismo, do sujeito transcendental, da razão onipotente, da verdade objetiva e das essencializações e universalizações do conhecimento.

O olhar avesso para a Ciência e tantos outros discursos marcados como legitimadores de nossa época colocam em xeque as verdades consagradas e indiscutíveis da consistência sólida moderna, tais concepções se tornam problemas que perturbam nosso cotidiano. Rejeitando a totalização de um saber, põe-se sob suspeita a *verdade verdadeira* da Ciência. Assim, a discussão não está em se a Ciência deve ou não existir, mas em entendermos como ela produz efeitos regulamentados de poder e verdade. Desloca-se, assim,

a problemática a ser trabalhada, 'resolvida': da busca das bases racionais sólidas sobre as quais se poderia erigir um conhecimento científico seguro, para a busca na 'outra ponta', isto é, para o exame de como se pratica a ciência e quais as relações entre essa prática (e os 'produtos' que dela decorrem) e o mundo (VEIGA-NETO, 1998, p.148).

Nesse sentido, compreendo a necessidade de colocarmos em suspenso as metanarrativas, os grandes relatos que aprendemos a aceitar, corporificando nossa cultura, nossos pensares e nossos fazeres. Essa rachadura na Modernidade não é tranquila para nenhum de nós é, antes de tudo, uma condição que se coloca presente em nossas vidas, constituindo transformações, colocando-nos em ambiguidade diante dos saberes ditos verdadeiros.

Com tudo isso, não se tem a pretensão de dar um fim à Modernidade, mas de questionar por todos nós as verdades consagradas por séculos. Ao contrário do que fez a solidez moderna, colocando a Ciência como a única forma possível de se chegar aos conhecimentos, a Contemporaneidade nos coloca a pensar em um caráter mais modesto: o que conta como verdade hoje? Quais as condições para validação da verdade?

Diante disso, compreender que constituímos as coisas das quais falamos é um golpe na base epistemológica da Modernidade. Entendo a Ciência como produtora de um discurso que institui e legitima saberes, não por ser mais verdadeiro, mas por ser um campo que se constitui através de um consistente regime de verdade que tomou forma no século XVI, pela rigurosidade, matematização e linearidade bem-vindas ao momento histórico, social, político, econômico e cultural daquela época.

Nesse sentido, trata-se de levarmo-nos ao exercício do pensar, ao questionamento de conceitos, de padrões e de valores estabelecidos. Olha-se a Ciência não como algo binário, como olhamos ao longo de todos esses séculos: boa ou ruim, mas identificá-la como um construto humano, demasiado humano...

[...] Ainda hoje vocês têm a escolha: ou o *mínimo de desprazer possível*, isto é, a ausência de dor [...] ou o *máximo de desprazer possível*, como preço pelo incremento de uma abundância de sutis prazeres e alegrias, até hoje raramente degustados! Caso se decidam pelo primeiro, caso queiram diminuir e abater a suscetibilidade humana à dor, então têm de abater e diminuir também a *capacidade para alegria*. Com a *ciência* pode-se realmente promover tanto um quanto outro objetivo! Talvez ela seja agora mais conhecida por seu poder de tirar ao homem suas alegrias e torná-lo mais frio, mais estatuésco, mais estóico. Mas ela poderia se revelar ainda como a *grande causadora de dor!* – E então talvez se revelasse igualmente o seu poder contrário, sua tremenda capacidade para fazer brilhar novas galáxias de alegria! (NIETZSCHE, 2001, p. 63, grifos do autor).

Diante desse entendimento, a ciência não demarca uma dualidade: a dor e a alegria são seus objetivos. Não como contraditórios, mas como produções humanas que fazem da Ciência muito mais do que uma produção de conhecimentos universais e atemporais, fazem dela um saber que nos traz a alegria, o sentimento de errar, de ser tolo por vezes e, como queria Nietzsche (2001), que se faça da Ciência, algo alegre, uma Ciência do contrassenso, que alia o riso e a sabedoria. Um saber alegre que dá as costas à pretenciosa intenção do homem moderno: a obtenção do saber profundo.

No entanto, sabemos a dificuldade de viver em um mundo como esse, em que, ao mesmo tempo, nos forçamos a problematizar a Ciência e encontramos uma ordem discursiva instaurada: a Ciência como o grande regime de verdade da Modernidade. O paradoxo no qual estamos inseridos parece perigoso, mas este olhar amigável com que acolhemos as certezas, além de ter sido construído culturalmente e ser resultado de um processo histórico – portanto nada tendo de “natural” – também nos arma uma cilada.

A lógica do “ou”, ao mesmo tempo em que conforta, também conforma. Por esse caráter do *verdadeiro*, do *certo*, do *bom*, é que nosso mundo está assentado sobre binarismos. Por essa lógica é que nos encontramos divididos, presos em infinitas e sucessivas duplas, contrárias e fatais, que limitam nossas possibilidades de pensar e agir. Assim, a dificuldade de propor e produzir, cotidianamente, novas formas de ser e viver a Modernidade me parece valer a pena.

Parece exercer sobre nós mesmos outra forma de viver, lutar para romper com estratégias de governo da conduta que muitos discursos exercem sobre nós – e vale dizer, ainda, nesta Modernidade Líquida, mesmo que com margens mais tênues – seria uma possibilidade de resistência e criação de outros olhares para o campo da Ciência. Se esses discursos que circulam precisam que os aceitemos e os incorporem como nossos, temos a possibilidade de romper com eles e traçar, talvez, aquilo que Nietzsche (2002) nos anunciou ser sua vida: um ensaiar e perguntar. Essa, talvez, seja a oportunidade para nos indagarmos acerca daquilo que nos tornamos e ensaiarmos outras possibilidades de vida e, quem sabe, outras possibilidades de traçar e compor a Ciência na atualidade. Talvez, seja possível uma outra Ciência, uma gaia Ciência, como nos sugere Nietzsche (2001):

Dança agora sobre mil dorsos,
Dorsos de ondas, malícias de ondas –
Salve quem *novas* danças cria!
Livre – seja chamada a *nossa* arte
E gaia – a *nossa* ciência! (p. 313, grifo do autor).

Ao finalizar este texto vem a indagação: que outras formas de conhecimento poderão advir quando não tivermos mais o homem e a razão soberana como grandes centros do saber? Que outras formas de saber seriam possíveis? Assim como inventamos o homem na Modernidade e colocamos a razão em lugar de destaque, podemos então inventar outros modos de saber? Não? Quando o homem e a sua

razão esclarecida já não são mais a medida de todas as coisas, anunciam-se no horizonte outras possibilidades.

Nesse sentido, ficamos tão ofuscados pela evidência desse homem que não sabemos viver em um mundo sem ele, racionalmente e conscientemente soberano. Estamos tão ofuscados por esses saberes desenvolvidos e colocados em funcionamento pela Ciência, que já não sabemos viver sem eles.

A nós, que nos acreditamos ligados a uma finitude que só a nós pertence e que nos abre, pelo conhecer, a verdade do mundo, não deveria ser lembrado que estamos presos ao dorso de um tigre? (FOUCAULT, 2002a, p. 444).

Estamos presos ao conhecer através da Ciência. Presos a esse dorso, limitamo-nos, fazendo disto nossa única forma de ler o mundo e pretender a validade de nossos saberes.

Gostaria que este texto pudesse ser lido como um catalisador para pensar os espaços em que nos situamos pessoal e profissionalmente. Que possamos pensar nos atravessamentos que se produzem neste cenário líquido diante de nós. Talvez o derretimento dos sólidos nos possibilite, como nos ensina Nietzsche, a dançar com a Ciência, para fazermos bailar nossos espaços profissionais e, para isso, que criemos nossos próprios passos de dança ao longo do caminho, ensaiando e perguntando, pois como sugere Nietzsche (2002), o caminho não existe.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martins Claret, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Ciência e pós-modernidade. In: **Revista Episteme**, Porto Alegre, v.3, n.5, 1998.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

*Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Gabriela Medeiros Nogueira*

Este texto tem como objetivo apresentar e discutir a concepção de infância, aqui compreendida como uma construção social. Para a realização das discussões realizadas neste artigo, procuramos estudar os principais teóricos que, ao longo dos tempos, vêm estudando a infância e problematizando este conceito. Nesse sentido, destacamos os estudos de Ariès, Kuhlmann Jr., Corsaro, Narodowski, Sarmiento, entre outros.

A concepção de infância, a qual conhecemos hoje, é fruto de uma construção social que ao longo dos anos foi se constituindo, a partir de determinantes políticos, econômicos, históricos e sociais. Não existe uma única maneira de compreendermos a infância, esta pode ser entendida como a concepção ou representação que os adultos fazem dessa etapa inicial da vida ou, ainda, como o período vivido pelas crianças nessa fase. Segundo Kuhlmann Jr. e Freitas (2002),

a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (p. 7).

Destacamos que a infância tem sido reconhecida como um conceito da Modernidade, conforme evidenciou os estudos de Philippe Ariès⁵ (1981) sobre a história da família e da infância. Em sua obra, “História Social da Criança e da Família”, o autor ao problematizar o sentimento dos adultos com relação às crianças na sociedade europeia,

⁵ Cabe salientar que apesar do reconhecimento e da importância dos estudos de Ariès, existem críticas à sua obra que apontam, por exemplo, uma tendência universalista. Porém, mesmo não sendo aceito por todos, entendemos que há uma grande contribuição em seus estudos. Não obstante as críticas, nossas discussões e reflexões estão em acordo com sua teoria.

desde o final da Idade Média e início do século XIX, demonstra que a infância, compreendida como uma fase da vida do ser humano, foi fruto das mudanças provocadas pelo início da época moderna, que culminou com o surgimento e a consolidação do modo de produção capitalista.

Antes do início da Modernidade, ainda segundo Ariès (1981), não existia o sentimento de infância conforme temos hoje, as crianças não eram vistas com grande importância e um dos aspectos que justificava esse fato eram os altos índices de mortalidade infantil existentes na época. Somente após terminada essa fase de risco de vida para as crianças e tão logo estas já pudessem valer por si próprias, elas poderiam conviver com os adultos, porém sendo vistas como um miniadulto. Ou seja, a criança convivía com os adultos, sem distinção em seus modos de vida, vestindo-se de maneira semelhante aos adultos, sem nenhum sentimento de pudor com relação a ela, bem como eram educadas sem que existisse qualquer instituição responsável por tal finalidade.

Kohan (2003), a partir dos estudos de Ariès, relata que essa não “consciência” da infância diferente da adultez, pode ser verificada no próprio registro da Língua Francesa, que só reconhecia três palavras para se referir às idades, quais sejam: infância/*enfance*, juventude/*jeunesse* e velhice/*vieillesse*. Segundo esse autor, registros obtidos entre os séculos XIV e XVI demonstram que pessoas de 14, 18 ou até mesmo de 24 anos, poderiam ser consideradas *enfant*.

Desse modo, o sentimento de infância, conforme conhecemos atualmente, começa a se desenvolver a partir do século XVII. Nesse período, a criança passa a ser percebida a partir de suas especificidades e passa a ocupar lugar central na atenção familiar, sendo fonte de distração e relaxamento para o adulto, passando a ser paparicada, por meio de um sentimento que Ariès (1981) denominou de “paparicação”. A partir disso, as famílias passam a dar importância para as crianças e começam a se organizar entorno delas.

O sentimento de Infância e a definição de novos padrões sociais para a criança

O interesse, que começa a surgir nessa época, com relação às crianças é também externo à família. O Estado passa a se preocupar com a formação das crianças, principalmente no que se refere às questões moralistas, disciplinares e também em relação à racionalidade dos costumes do período. Assim, são criadas instituições com o intuito de separar as crianças do mundo adulto, a fim de educá-las e moldá-las

para a vida em sociedade. Desse modo, podemos afirmar que foi se configurando uma subjetividade moderna para a infância, na qual o Estado passa a se interessar pela formação e educação das crianças.

Cabe chamar a atenção, que os estudos realizados por Ariès (1981) também foram contestados por não considerar, nas análises realizadas, as formas de vida das crianças pobres. Muitos pesquisadores, mesmo reconhecendo o pioneirismo de seu trabalho, apontaram os limites de sua pesquisa. No entanto, tais críticas não impediram que, a partir de sua obra, o tema da infância passasse a ser tratado como uma categoria social e temporalmente situada.

Veiga (2010), assinala que

No início do século XXI, observamos que ainda os sentimentos em relação à infância são ambíguos, embora as referências científicas e culturais de diferenciação geracional já estejam consolidadas. Isso serve tanto do ponto de vista do seu tratamento, como podemos constatar através da permanência de atos de violência física e moral contra a criança, como de sua percepção, a criança por ela mesma ou o adulto que virá a ser (p. 23).

A autora busca enfatizar que a compreensão da infância como um tempo distinto do adulto, vai além do debate acerca da existência, ou não, de um sentimento de infância. Esta, ainda procura entender o que levou e tem contribuído para as mudanças que ocorreram no trato com as crianças e com os sentimentos em relação a elas. Veiga (2010), defende a hipótese de que a compreensão da infância como objeto sócio-histórico vai além do entendimento da infância como uma etapa biológica da vida, sendo necessário que se compreenda o tempo geracional, a partir de uma perspectiva relacional da experiência humana que envolve crianças e adultos.

Desse modo, o debate acerca da produção da infância em uma perspectiva relacional com o mundo adulto incide na análise dos diferentes processos que envolveram a definição da infância como um tempo geracional diferente do adulto. Tais processos são resultados de mudanças sociais que consolidaram um novo lugar para os adultos e para as crianças. Nesse sentido, foram ocorrendo significativas alterações, provocadas pela condição de um adulto civilizado que deveria assumir a responsabilidade pelo cuidado das crianças e se preocupar com o futuro adulto, produzindo, assim, uma infância também civilizada. Aos poucos, os adultos deixaram de ver a criança como um

miniadulto, para projetá-la no futuro, sendo a infância compreendida como um tempo de preparação para o futuro.

A necessidade da definição de um adulto civilizado e de uma infância civilizada, que fossem reconhecidamente diferentes, foram fundamentais para demarcar as diferenças geracionais. Assim, evidencia-se a preocupação com uma boa educação para as crianças, uma vez que esta marcará a existência da civilidade adulta. Com relação a esse aspecto na constituição da infância, podemos destacar o papel da mulher nesse novo contexto histórico e a reconfiguração da escola, com o intuito de difundir a escolarização para todas as crianças.

No que se refere ao papel da mulher, com a Modernidade se definiu um novo padrão de comportamento. Veiga (2007) aponta vários acontecimentos que interferiram na definição desse novo papel, entre eles:

o desenvolvimento da família nuclear, as alterações no equilíbrio de poder entre os sexos, as mudanças ocorridas na divisão do trabalho, as mudanças nas formas de controle da sexualidade e da afetividade, entre homens e mulheres e, entre adultos e crianças, bem como o desenvolvimento dos saberes científicos do cuidado com o corpo e a saúde (p. 7).

A definição do comportamento a ser adotado pela mulher adulta irá se consolidar a partir do século XIX, no qual são divulgadas publicações que orientam, de forma racionalizada, as mulheres a se tornarem boas mães, esposas e donas de casa. Como consequência desses aprendizados da mulher, acreditava-se que se estava formando a criança civilizada e se constituindo uma família harmonizada.

A infância e os processos de escolarização

A respeito do aparecimento de instituições especializadas para o atendimento da infância, a escola primária possui destaque. O Estado, ao propor a escolarização para todas as crianças, desenvolveu um mecanismo que geraria a coesão social por meio da socialização da infância, já que a escola se constituiu como o espaço profícuo para socializar as crianças e organizá-las para o futuro, de acordo com a ideia da época. Nesse sentido, Narodowski (2001) afirma que a concepção de infância produzida na Modernidade torna a criança dependente do adulto, conseqüentemente essa relação de dependência faz com que seja possível educá-la, escolarizá-la, a fim de torná-la futuramente um adulto independente.

A escola possuía uma representação de criança vinculada a ideia do “caráter incompleto da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto” (BOTO, 2002, p.17). Desse modo, percebidas pelo que lhes faltava, com a Modernidade as crianças irão ganhar um espaço específico não apenas na família, mas, também, fora dela, com a intenção de prepará-las para o convívio social.

Cabe destacar, ainda, que Dahlberg, Moss e Pense (2003) defendem que a concepção que se tem da infância e das crianças é responsável pela prática pedagógica que se propõe, ou seja, se a criança pequena é concebida como “um vaso vazio ou como um reprodutor” (DAHLBERG et al., 2003, p. 75), a ideia é de uma prática de transmissão, de treinamento. Essa concepção “[...] valoriza as crianças sobretudo pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança “pobre” e dependente de um adulto ‘rico’, autônomo e maduro” (DAHLBERG et al., 2003, p. 75, grifo do autor).

O processo que culminou na não representação da criança como um adulto em miniatura, teve influência de vários aspectos, conforme estamos procurando evidenciar neste texto. Além das mudanças de caráter político e econômico ocorridas a partir da Modernidade, também podemos destacar o interesse na criança e na infância como objetos do conhecimento. O desenvolvimento de saberes científicos como o higienismo, a medicina, a psicologia e a pedagogia contribuíram para a compreensão da infância como um tempo geracional e para a definição de padrões de cuidado necessários.

O avanço nos conhecimentos científicos da época, em especial os que tratavam sobre as crianças, foram responsáveis por profundas mudanças na organização escolar e nos procedimentos pedagógicos. Com a escola primária e a constituição de uma concepção de infância se tem a necessidade de inventar uma nova pedagogia, ou seja, uma pedagogia moderna. Além dos aspectos metodológicos, o debate acerca da escolarização da infância influenciou a estrutura física dos prédios escolares, que se basearam nos estudos das áreas médicas e higienistas, com o intuito de oferecer às crianças espaços saudáveis para a aprendizagem.

Ainda sobre os processos de escolarização da infância, Veiga (2007) destaca que

a difusão da escola criou uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Contribuiu para isso a organização racional das classes homogêneas possibilitadas pela aplicação dos

testes psicológicos e aferição das diferenças da inteligência. É neste aspecto que se alternaram os procedimentos identitários das crianças, sendo possível classificá-las a partir de categorias formuladas cientificamente. Vários foram os estudos que associaram as idades cronológicas das crianças à idade escolar e idade mental, a partir de diferentes obras de especialistas de fins do século XIX. Firmados na cientificidade, os especialistas confiavam largamente na intervenção calculada e quantificada na escola (p. 10).

Conforme a escolarização foi sendo instituída na sociedade como mecanismo de integração e inserção social, a distinção entre as gerações foi ficando mais clara, inclusive com atividades específicas direcionadas para o público infantil. As inovações pedagógicas, presentes na escola na época em questão, contribuíram para o debate acerca das especificidades e características individuais das crianças e suas distinções entre as demais crianças, jovens e adultos. Esse movimento ocorreu ao mesmo tempo em que o esforço da escola também era no sentido de promover ações homogeneizadoras de costumes e comportamentos.

Com o intuito de compreender “[...] o que pode significar a conceituação das instituições dedicadas à primeira infância⁶(2003, p. 17), Dahlberg, Moss e Pense (2003) analisam a qualidade na Educação Infantil tanto na perspectiva da política internacional como pedagógica. De acordo com esses autores a questão da qualidade é bastante complexa, pois não se trata de uma definição simples. Ao contrário, na definição de qualidade estão imbricados aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos, entre outros, interferindo e, até mesmo, modificando o sentido do termo.

Da mesma forma, o conceito de infância não é único ou estático e, conseqüentemente, a caracterização das instituições de atendimento à infância também varia. Contudo, os referidos autores ressaltam que hoje em dia é amplamente reconhecido, tanto na política, como na literatura voltada para infância, que a expectativa da sociedade em relação às instituições voltadas para o atendimento da criança é que haja preparação para o ensino obrigatório, o que inclui “iniciar a escola pronto para aprender” (DAHLBERG et al., 2003, p. 89).

⁶ O conceito de primeira infância é utilizado pelos autores como o período anterior ao ensino obrigatório, sendo que na maior parte dos países é aos seis anos de idade (DAHLBERG et al., 2003, p. 30).

O aparecimento de uma concepção de infância provocou o surgimento de diversos discursos sobre o assunto, acarretou processos de institucionalização das crianças e a definição de novas formas de educar a infância (BUJES, 2002). Podemos considerar que a nova condição de infância civilizada, produzida pela escola, acabou por transformar as crianças em alunos.

A respeito dessa nova categoria aluno, Narodowski (2001) discute o quanto ela também passa a ser alvo da produção de conhecimento em diferentes campos do saber:

Essa diferenciação entre a elaboração discursiva promovida a partir da infância em geral (psicologia – psicanálise – pediatria) e da infância em situação especificamente escolar (psicologia educacional – pedagogia) supõe, além das múltiplas e complexas relações existentes entre ambos os campos, uma diferenciação no nível do objeto de estudo: enquanto as primeiras estudam crianças, as segundas se aproximam de uma infância integrada em instituições escolares especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto destas últimas apenas é a criança enquanto aluno. A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes (p. 23).

Desse modo, a escola se constituiu como a instituição responsável pela preparação das crianças para a vida em sociedade e, também, pela produção de sentidos sobre a infância. Sentidos que envolvem as formas da criança ser percebida em sua relação com os adultos, com outras crianças e na maneira de se portar no mundo.

Ao escolarizar a infância se passou a produzir novos significados para a mesma e os discursos dos especialistas ficaram voltados para a definição dos comportamentos desejados para essa nova categoria criança-aluno. Com isso, a partir do século XIX, passam a ser divulgados diferentes modelos institucionais e educacionais para a educação da infância.

Dessa maneira, o sentimento de infância que modifica a forma de inserção das crianças na sociedade, na qual estas deixam de ocupar um papel produtivo direto e se tornam merecedoras de cuidados e de educação desde o nascimento, surge com a Modernidade, mais precisamente em um contexto burguês. Contraditoriamente, esse fenômeno produz, ao mesmo tempo, um olhar para a infância, que

percebe a criança tanto pela sua ingenuidade e inocência, como também como um ser incompleto, desprovido de razão. Tal fato, nos leva a afirmar que o sentimento de infância é contraditório, o qual está atrelado a atitudes sociais preocupadas tanto com a moralização das crianças, como com o seu cuidado.

Chamamos atenção para o fato de que o ser humano criança sempre existiu, independentemente de o compreendermos neste ou naquele contexto ou se tiveram ou não infância. Já a infância, esse sentimento que nasceu na Modernidade, é uma categoria historicamente criada, que vem se transformando e sendo reinventada com o passar do tempo, a partir das mudanças sociais.

Dahlberg, Moss e Pense (2003) ressaltam que há diferentes visões sobre a criança e uma delas se refere à criança como “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura” (p. 65). Nessa perspectiva, a instituição de atendimento à criança é responsável por equipá-la, prepará-la com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados “[...] tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório” (DAHLBERG et al., 2003, p. 65).

A respeito das percepções sociais, que se possui acerca da infância, é comum que esta seja percebida e pensada a partir das ideias dos adultos, os quais desconsideram as especificidades das crianças e as enxergam como se fossem todas iguais, com os mesmos comportamentos, e buscando atingir as características que o adulto julga pertinentes de serem desenvolvidas.

Para Sarmiento (2005), a construção da infância na Modernidade provocou, a partir da separação das crianças dos adultos e da sua institucionalização, um processo de construção simbólica sobre a infância. Tal fato acabou por reforçar na Contemporaneidade, a distinção geracional da infância. Ainda, segundo o mesmo autor, essa distinção geracional precisa ser melhor compreendida a partir da construção de diferentes olhares sobre as crianças e do entendimento das várias dimensões da infância. A afirmação que segue reforça essa ideia:

A (in) visibilidade da infância na sociedade adulta contemporânea aponta para a complexa natureza de sua condição social. Incapaz de agir por si própria em um mundo cercado por perigos dos mais diversos, à criança é vetada uma participação social efetiva sob o argumento de que necessita de *proteção*, o que evidencia um pensamento

puramente paternalista, em face da velha teoria que concebe as crianças como “homúnculos”, ou seres humanos em miniatura, desprovidos de especificidade própria e originalidade.

Tal teoria retira das crianças o “estatuto de atores sociais” para destinar-lhes a exclusiva função de “destinatários das medidas protetoras dos adultos”, os quais são tidos como “inerentemente sábios, racionais e maduros” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20, grifos do autor).

Sob esse enfoque, urge compreendermos que na atualidade a infância é um lugar de mudanças, em que as transformações da sociedade têm provocado significativas alterações nas condições sociais da infância. Tais alterações incidem em uma revisão da concepção de infância instituída pela Modernidade. Nesse sentido, entendemos a infância como uma construção social e socialmente contextualizada (SARMENTO, 2000).

A infância irá, em cada momento histórico, constituir-se de maneiras diferenciadas, pois as formas de compreendê-la estão implicadas nos modos de vida das crianças, no valor social atribuído a elas e nas experiências por elas vivenciadas. É preciso entender a criança como um sujeito do agora, do presente, com necessidades próprias e produtora de cultura.

Para Corsaro (2011):

[...] grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade (p. 19).

Uma sociologia tradicional propõe dois modelos para o processo de socialização: um determinista com duas abordagens, a funcionalista e a reprodutivista; e outro modelo construtivista (CORSARO, 2011). Contrapondo esses modelos da sociologia tradicional, Corsaro (2011) propõe um modelo de reprodução interpretativa, o qual considera que a socialização “[...] é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (p. 31). A base dessa perspectiva é reconhecer a “importância da atividade coletiva e conjunta” (p. 31).

Sarmento (2003), que defende a desconstrução do conceito de socialização, é imprescindível e “[...] inerente a concepção da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos”

(2003, p. 59). Para esse autor, o conceito de socialização inspirado nos pressupostos de Durkheim concebe a criança como um ser “pré-social” e, portanto, passível “[...] de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes” (SARMENTO, 2003, p. 59).

Na mesma perspectiva defendida por Sarmento, o qual critica a posição estrutural-funcionalista de estudos da criança, Cohn (2005) esclarece que “a socialização de que falamos”, refere-se principalmente:

[...] a práticas que têm como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema [...] Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade (p. 16).

Entendemos que a criança é um sujeito social, que vive em relação com infantes e adultos no tempo e no espaço e está constantemente produzindo e sendo produzida nesta convivência. Desse modo, concordamos com Veiga (2004) que a infância deve ser percebida em uma perspectiva relacional.

Sarmento (2003) argumenta que as crianças, através da interação com seus pares ou com os adultos, estabelecem processos comunicativos. Esses processos são fortificados pelo jogo simbólico, que é desenvolvido pelas crianças desde suas experiências iniciais e manifestado nas interações grupais, especialmente na coletividade entre pares. Dessa forma, o jogo simbólico se insere na experiência de vida, favorecendo a apreensão do mundo pela criança. Sarmento (2003) acredita que o jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica da infância juntamente com a fantasia.

O autor salienta também que o imaginário infantil é considerado o núcleo da compreensão e significação do mundo pelas crianças, elas desenvolvem a sua imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam das experiências vividas, da mesma forma que

[...] as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2003, p. 64).

Por fim, esse movimento com relação à definição de uma

concepção de infância ou infâncias, está relacionado intrinsecamente com a forma como as crianças são percebidas socialmente, de modo a constituírem uma categoria social e temporalmente construída que implica diretamente na maneira como os adultos irão se sentir perante elas e enxergá-las na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BOTO, Carlota. O Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés Jr. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-ago., 2000. p.5-18. Disponível em: <www.anped.org.br/.../RBDE14_03_MOYSESKUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

____; FREITAS, Marcos César de. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

____. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz H. (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172-177.

____. **Infância e Poder**: Conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Crianças**: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

____. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. **Movimento**. n.3, maio 2001.

____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-70, jul./dez. 2003.

____. Os ofícios da criança. In: Congresso Internacional "Os Mundos Sociais E Culturais Da Infância", 2000, Braga. **Anais**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000.

____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago., 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 97-118.

____. Monopolização do Ensino pelo Estado e a Produção da Infância Escolarizada. In: **Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas, SP. 2007. Disponível em: <www.uel.br/grupo-estudo/.../anais10/.../Cynthia_Greive_Veiga.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

____. As crianças na história da Educação. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL: ENTRE A CARIDADE E A ASSISTÊNCIA CIENTÍFICA

Kamila Lockmann

Este texto tem por objetivo analisar os deslocamentos históricos ocorridos nas práticas de assistência à infância desde a Idade Média até o período da Primeira República no Brasil (1889-1930). Para tanto, tomo como ferramenta teórico-metodológica a noção de Governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault no decorrer de dois cursos proferidos no *Collège de France*: “Segurança, território, população (1978)” e “Nascimento da biopolítica (1979)”.

Tal noção se torna extremamente produtiva, uma vez que nos permite compreender as práticas de assistência à infância como formas de governo⁷ que objetivam conduzir a conduta dos sujeitos. Essa noção de Governamentalidade pode ser entendida a partir de dois sentidos distintos, mas que são estritamente relacionados. O primeiro sentido atribuído à noção de Governamentalidade trata de compreendê-la como uma forma de racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social, a qual organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade.

De acordo com Avelino (2010), “Por racionalidades Foucault entendia os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; nesse sentido as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real” (p.22). Sendo assim, percebe-se que as práticas, as tecnologias e os procedimentos utilizados para governar são produzidos e orientados por uma determinada forma de racionalidade.

⁷ A expressão governo será utilizada neste texto para referir o conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Veiga-Neto (2002) sugere que se utilize Governo, com G maiúsculo, para se referir à “[...] instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (p.19). Porém, quando quisermos falar das “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (2002, p.21), o autor sugere que utilizemos a palavra governo, com a letra inicial em minúscula. O presente texto considerará tais orientações no uso dessas duas expressões.

O segundo entendimento de Governamentalidade se refere ao estudo desenvolvido por Foucault sobre o deslocamento histórico que ocorreu nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população ao longo da história do Ocidente. Trata-se, portanto, de uma história das artes de governar ou como o próprio filósofo destaca “uma história da Governamentalidade”. Ao fazer essa história, Foucault mostra como, desde a Idade Média até o século XX, existiram diferentes maneiras de governar: desde uma forma de conduzir as condutas, relacionadas à “pastoral das almas”, até a emergência de um “governo político dos homens”, temos, aqui, o segundo sentido atribuído à noção de Governamentalidade.

Como destaca Dean (1999), esse “segundo sentido é uma versão historicamente específica do primeiro”, pois não trata apenas de entender a Governamentalidade como uma racionalidade política, mas de se perguntar sobre “quais são os tipos de racionalidade usados nos procedimentos, nos dispositivos e nas tecnologias que a administração estatal⁸ emprega para governar” (ARAÚJO, 2009, p.42) em diferentes períodos históricos.

Neste texto, escolho operar, principalmente, com o segundo sentido atribuído à noção de Governamentalidade —história das artes de governar—, pois ele me forneceu ferramentas importantes para compreender historicamente como surgiram as práticas de assistência à infância no Brasil, assim como as suas modificações e deslocamentos ocorridos em épocas distintas, ao longo da história do Ocidente.

Para desenvolver tal empreendimento, organizei o artigo da seguinte forma: na próxima seção, discuto o entendimento de história, que acompanha este trabalho, mostrando que, ao olhar para o surgimento de práticas de assistência à infância, não busco uma origem ou um ponto embrionário de onde tudo evoluiria. No lugar disso, opto por lançar um olhar para condições diversas e dispersas que contribuíram para a emergência e para a consolidação dessas práticas.

Já na seção seguinte, abordo os deslocamentos ocorridos nas práticas de assistência à infância, de forma a analisar como essas práticas foram se efetivando ao longo da história do Ocidente. Desenvolvo ainda a ideia de que, até meados do século XIX, as práticas

⁸ O termo administração estatal não pode ser entendido como a instituição do Estado. A autora nos lembra que Foucault não fez uma análise das instituições, nem uma análise sociológica do Estado, que o compreende como o ponto final de uma dominação sobre a sociedade civil e sobre os indivíduos. O Estado moderno, para Foucault, é visto como o resultado, o produto de práticas de governo (ARAÚJO, 2009).

de assistência à infância apareciam ligadas à caridade e à benemerência, sendo desenvolvidas de forma individual ou coletiva, por meio de ordens religiosas.

Em um segundo momento, a partir de meados do século XIX até início do século XX, período da Primeira República no Brasil, a assistência à infância utiliza a escola como um mecanismo fundamental para agir sobre a conduta dos sujeitos, de maneira a disseminar hábitos de higiene, cuidados com a saúde e formas adequadas de se comportar em sociedade – trata-se de uma assistência científica à infância. Com isso, procuro mostrar que essas práticas se constituem em cada período histórico, a partir de determinados regimes de verdade.

Neste texto escolhi lançar um olhar histórico para as práticas de atendimento à infância desde a Idade Média até o início do século XX no Brasil, pois o próximo artigo do livro irá tematizar também sobre o atendimento à infância no Brasil, porém, a partir da década de 1930.

Um olhar genealógico para a história

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente (FOUCAULT, 2002, p.232).

Tomando as palavras de Foucault como propulsoras para a construção dessa seção, sinto-me instigada a percorrer alguns caminhos históricos que podem contribuir para responder, mesmo que minimamente, algumas de minhas inquietações sobre o presente. Na epígrafe trazida aqui, Foucault destaca a necessidade que temos de conhecer as condições históricas que possibilitaram a constituição de determinados objetos no presente. Nesse caso, em específico, trata-se de compreender como historicamente foram se configurando diferentes formas de atendimentos à infância, que produzem um modo específico de tratá-la e educá-la na contemporaneidade.

Para percorrer esses traços históricos, opto por tomar emprestado de Nietzsche e Foucault o conceito de genealogia, ou seja, um estudo histórico que se opõe à pesquisa da origem (*Ursprung*). Trata-se de compreender que a constituição de um objeto é o resultado do entrecruzamento de uma variedade de práticas e discursos que tornaram sua existência possível em um dado momento histórico. Para Foucault (1979),

Seguir o filão complexo da proveniência é [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos

desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (p.21).

Nesse sentido, pode-se compreender o que pretendo neste texto, quando me pergunto pela proveniência das práticas de assistência à infância no Brasil. Não se trata de desvendar o ponto originário e verdadeiro que marca seu único começo possível. Trata-se, no lugar disso, de buscar na história, no acontecimento mesmo da nossa vida social, as diferentes condições que possibilitaram a constituição de um conjunto de práticas vinculadas ao que chamamos infância, com suas estratégias e seus objetos próprios.

Lançar um olhar genealógico pressupõe considerar uma série de fatos dispersos que, ao se relacionarem, podem ter contribuído para a sua emergência. Isso evita uma busca incessante pela história totalitária, relatando, cronologicamente, todos os acontecimentos que se relacionam à constituição das práticas de assistência à infância em nosso país. Conforme destaca Veyne (1998),

[...] em nenhum caso, o que os historiadores chamam evento é apreendido de maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e lateralmente, por documentos, testemunhos, ou seja, por *tekmeria*, por indícios (p.18, grifos do autor).

Dessa forma, compreendo que toda e qualquer maneira de contar uma história, realiza um processo de seleção, de inclusão de alguns acontecimentos e exclusão de outros. A história nunca consegue e, nesse caso, nem pretende ser totalitária. Ela seleciona, organiza, produz recortes, destaca determinadas cenas e negligencia outras.

Nesse processo de escolhas, opto por realizar o seguinte exercício metodológico: tento compreender como, em cada momento histórico específico, a infância e as práticas de atendimento direcionadas a ela se vinculam a determinadas verdades desse tempo, produzindo modos distintos para conduzir as condutas dos sujeitos e das populações. São, portanto, formas de governo que se apresentam relacionadas a determinadas formas de manifestação da verdade. Com Foucault (2010), aprendemos que

[...] o exercício de poder se acompanha bem constantemente de uma manifestação de verdade entendida no sentido amplo. [...] poder-se-ia chamar a manifestação da verdade como um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro (p.35).

Sendo assim, podemos dizer que, em cada época estudada, temos uma forma de manifestação da verdade, ou seja, um conjunto de procedimentos que produzem, por meio de uma ritualização, algo como sendo verdadeiro. O regime de verdade pode ser compreendido, segundo Foucault (2010), como

aquilo que constringe os indivíduos a um certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e feitos específicos (p.67).

É o regime de verdade, pelo que ele expressa de verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p.71). Tal operação faz com que o sujeito conduza as suas ações a partir de determinados regimes de verdade. Ele passa a ser constrangido e subjetivado por esses regimes. Não se trata aqui de atos de obediência ou submissão, mas atos de verdade através dos quais mostramos nosso reconhecimento e aceitação de algo como verdadeiro.

Dessa forma, trata-se de compreender que, em cada época histórica abordada neste texto, as práticas de atendimento à infância aparecem vinculadas a um regime de verdade específico que constringe os indivíduos e os leva a exercer determinados atos de verdade. Lançar um olhar genealógico sobre a história me permitiu construir um caminho possível para compreender a proveniência e as condições de emergência das práticas de assistência à infância no Brasil. É sobre isso que tratarão as próximas seções.

A assistência à infância como caridade e benemerência

[O objetivo da Roda era o de] evitar-se o horror e a deshumanidade que então praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorosas mães,

desassistindo-os de si, e considerando-as a expor as crianças em vários lugares imundos com a sombra da noite, e de quando amanhecia o dia se achavam mortas, e algumas devoradas pelos cães e outros animais, com lastimoso sentimento de piedade catholica, por se perderem aquelas almas pela falta de Sacramento do Baptismo. (Atas da Mesa da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, 1726)⁹.

Caridade; piedade; generosidade; solidariedade; benesse; benemerência; complacência; misericórdia; ajuda; favor; esse é o quadro inicial em que as práticas de assistência à infância encontraram espaço para se desenvolver. No Brasil, até meados do século XIX, as práticas de assistência à infância se apresentavam como atos de caridade ao próximo e eram desenvolvidas por meio de ordens religiosas ligadas às igrejas e conventos que ofereciam não só ajuda material, mas, também, moral e espiritual.

Ao compreender as práticas de assistência à infância como uma espécie de filantropia caritativa e ato de benemerência ao próximo, estou operando com a ferramenta da governamentalidade, a qual me permite perceber que tais práticas objetivam conduzir as condutas dos sujeitos por meio de determinadas verdades que fazem circular. Em outras palavras, trata-se de compreender que as práticas operacionalizadas em épocas distintas, vinculam-se a determinadas racionalidades, que são constituídas por verdades específicas dessa época e que, ao mesmo tempo, sustentam tais verdades.

Há, neste período histórico, um tipo muito específico de manifestação da verdade, uma verdade religiosa que se utiliza da fé cristã para agir sobre a vida dos sujeitos aqui na terra. Pode-se perceber, “[...] nessa manifestação da verdade sob a forma de subjetividade efeitos que estão para além da ordem do conhecimento, mas que são da ordem da salvação” (FOUCAULT, 2010, p.57). Por meio da crença na salvação eterna é que se torna possível exercer o poder sobre as condutas dos homens, determinando a forma como devem agir neste mundo. Foucault (2010) nos lembra de que:

[...] na medida em que os homens estão mais preocupados com a sua salvação no outro mundo

⁹ Estes excertos iniciais foram retirados do estudo desenvolvido por Corazza (1998). Optei, assim como a autora, em manter os registros com ortografia da época.

do que com isso que se passa aqui embaixo; na medida em que querem verdadeiramente serem salvos, eles permanecem tranquilos e é mais fácil governá-los. [...] [quanto] mais os homens estão preocupados com a sua salvação no além, mais é fácil aqui embaixo governá-los (p.58).

Esse é o princípio que podemos observar nesse primeiro recorte histórico. Trata-se de indexar ao exercício de poder uma verdade metafísica que promete a salvação eterna dos sujeitos quanto mais bondosos e caridosos eles se mostrarem aqui na terra. Porém, o princípio da salvação, referido aqui, não se relaciona apenas à salvação eterna. Há, também, uma espécie de salvação terrena, que se manifesta pelas formas de qualificar ou melhorar a vida dos sujeitos neste mundo.

Dessa forma, podemos dizer que a assistência à infância, nesse primeiro momento, funciona por meio da benemerência e caridade ao próximo, com a finalidade de salvar – neste e no outro mundo – tanto a criança pobre e abandonada, que recebe a ajuda, quanto àquele que a oferece.

Essas primeiras práticas de assistência à infância podem ser observadas através das Santas Casas de Misericórdia. Segundo Mestriner (2008), as Misericórdias foram as primeiras e duradouras instituições de assistência no Brasil, instalando-se, primeiramente, em Santos, em 1543, e chegando a Porto Alegre, em 1803. Com isso, é possível notar que as Santas Casas de Misericórdia começaram a funcionar no Brasil desde o primeiro século da colonização portuguesa. Podemos dizer que elas foram as únicas instituições que socorreram gratuitamente os pobres, os indigentes e as crianças abandonadas, por quase três séculos.

Corazza (1998) aponta que, a partir do final do século XVII, as instituições caritativas, tal como as Irmandades de Misericórdias, passaram a ser chamadas de “Casas da Roda”, “Casas dos Enjeitados” ou “Casas dos Expostos”. Tal nomeação foi atribuída a essas instituições, pois elas ficaram responsáveis por recolher, batizar, cuidar e, até mesmo, educar as crianças abandonadas. No que se refere ao papel do Estado, tanto o Estado Português (que governou o Brasil durante o período colonial, de 1500 a 1822) quanto o Estado Brasileiro (no seu período monárquico, de 1822 a 1889) não se envolviam diretamente com a administração dessas instituições ou com verbas para o seu funcionamento.

Mesmo com a Independência do Brasil, em 1822, a forma de compreender e tratar o problema das crianças abandonadas no país,

pouco se modificou. Mesmo que a responsabilidade legal pelas crianças expostas devesse ser do poder público, esse sequer repassava as verbas destinadas para esse fim e quando, raramente, o repasse ocorria, era sempre insuficiente para arcar com as despesas. Isso mostra o quanto, nessa época, o Estado não assumia responsabilidades sociais; estas ficavam a cargo de instituições de caridade ou de iniciativas individuais¹⁰.

Para cumprir com suas atribuições referentes ao cuidado e a criação dos expostos, as Misericórdias desenvolviam uma série de rituais. Inicialmente, realizavam todos os registros possíveis sobre a criança abandonada, no Livro de Matrículas.

Nesse livro, anotava-se o número de entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde, o dia, a hora o mês e o ano em que fora deixada na Roda. Apontava também o enxoval ou roupa, qualquer papel escrito, medalha ou sinal, pelos quais a criança pudesse ser identificada, se algum dia viessem buscá-la (CORAZZA, 1998, p.108).

Após os primeiros registros, desenvolviam-se os cuidados iniciais para com a criança, cuidados que se direcionavam ao corpo e a alma infantil. Eram tratadas, alimentadas pelas amas de leite e também batizadas. Depois do batismo, muitas vezes eram entregues a uma criadeira que recebia dinheiro para se responsabilizar por sua criação, mais ou menos até os sete ou oito anos de idade, quando a criança era devolvida a Casa da Roda.

Os meninos devolvidos pelas criadeiras iam para o Arsenal de Guerra aprender uma profissão; enquanto as meninas ajudavam a cuidar dos menores, como amas-secas, estudavam bordado, costura e as primeiras letras e recebiam um dote quando chegavam aos 18 anos para se casarem (CORAZZA, 1998, p.115).

Nessa época, a educação aparecia associada às igrejas ou ordens religiosas e tinha como principal função o ensinamento de ofícios aos pobres, assim como a educação moral e religiosa. Tratava-se,

¹⁰ Essas iniciativas individuais podem ser visualizadas entre os séculos XVIII e XIX, quando a prática de criar filhos alheios ou de deixar as crianças aos cuidados de famílias ricas foi amplamente difundida no Brasil. Era raro encontrar famílias que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíssem pelo menos um filho de criação. Para aprofundar tais discussões, sugerimos a leitura do texto “A roda do Infantil” (CORAZZA, 1998).

portanto, de recolher e doutrinar as crianças pobres através das instituições caritativas e beneficentes, tais como: albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, seminários etc. Corazza (1998, p.116) relata que no interior das Santas Casas de Misericórdia havia, entre outros funcionários, uma professora responsável por ensinar as primeiras letras e as lições de costura às meninas expostas.

A autora destaca que todos os fins de semestre a professora precisava dar parte “do adiantamento das expostas [...] quer quanto às lições, quer quanto à conduta na aula”¹¹. Aqui, podemos observar uma das primeiras articulações entre assistência e educação. Nesse momento, as práticas educacionais eram desenvolvidas no interior das instituições de assistência à infância e se vinculavam, sobretudo, a um ensino manual. Arantes (2011) destaca a necessidade de analisarmos, com mais minúcia, essas práticas de ensino vinculadas às instituições caritativas. Ela diz que:

Quando analisamos mais de perto em que consistia o ensino ministrado pela caridade, constatamos que ele não apenas era o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, como também era atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfão, abandonados e desvalidos, como por exemplo, órfão branco e órfão de cor, filho legítimo e ilegítimo, pobre válido e inválido, criança inocente e viciosa. Ou seja, um ensino marcado pelos preconceitos da época, que visava apenas a manutenção do ordenamento social (p.182).

Sendo assim, podemos notar que para cada grupo de órfãos eram ensinados determinados ofícios que, futuramente, fariam com que essas crianças ocupassem determinadas posições na sociedade, geralmente, posições hierarquicamente inferiores às demais crianças. Torna-se interessante perceber que nessa associação entre assistência e educação é esta última que passa a ser introduzida no interior do espaço assistencial, ou seja, da Santa Casa. Tratam-se de práticas educativas que são desenvolvidas pelas instituições de assistência à infância. São essas instituições que desenvolvem uma série de

¹¹ Essas informações foram retiradas, segundo Corazza, do Regimento Interno da Santa Casa de Misericórdia da Cidade de Porto Alegre, em 1882.

procedimentos para a formação e, principalmente, para a profissionalização das crianças abandonadas.

Sendo assim, podemos dizer que essas práticas apresentavam uma dupla função: cuidar da alma e do corpo dos expostos. Se, por um lado, eram orientadas pelo princípio da salvação divina, o qual se alcançava por meio do batismo ou das orientações espirituais; por outro, tais práticas também se direcionavam aos cuidados do corpo, da sobrevivência, da criação e da formação. Eram, portanto, práticas de salvação da alma e do corpo dos abandonados, desprovidos, pobres e enjeitados.

Importa ressaltar que “[...] a caridade jamais teve a pretensão de erradicar a pobreza, mas viver dela, nesta e na vida eterna” (LOBO, 2008, p.295). Dessa forma, não se questionava a existência da pobreza, ela não era entendida como um problema para a sociedade, pelo contrário, era, até mesmo, carregada de uma positividade mística. Destaca Foucault que havia uma espécie de glorificação da dor e do sofrimento que produzia uma salvação comum à pobreza e à caridade (FOUCAULT, 2010).

Nessa época, o sofrimento gerado pela pobreza era concebido como o caminho à salvação divina, tanto para o pobre que, ao suportá-la na vida terrena, encontraria futuramente o reino dos céus quanto para os nobres, que poderiam, exercendo sua caridade, garantir sua própria salvação. É verdade que os corpos das crianças abandonadas nas ruas e devoradas por animais incomodavam o ordenamento e a limpeza da cidade. Porém, nesse momento, a preocupação ainda não se direcionava a vida dessas crianças, mas a limpeza da cidade e ao encaminhamento da sua alma para a vida eterna.

Conforme destaca Lobo (2008), a principal questão não era a vida que se perdia, mas a preocupação de evitar que uma alma se fosse sem o batismo cristão. Esse era o principal objetivo da Roda – batizar as crianças expostas –, já que, quando eram abandonadas nas ruas, corriam o risco de morrer sem receber o sacramento do batismo. Obviamente, que essas práticas também pretendiam desenvolver um controle sobre a sociedade. Porém, isso ainda não se dava no âmbito coletivo.

Estas eram ações que se direcionavam sobre o corpo individual das crianças abandonadas, orientando-as por meio de regras morais e ensinando-as determinados ofícios para que pudessem se tornar úteis para a sociedade e, ao mesmo tempo, evitar os perigos que elas pudessem causar futuramente, caso trilhassem caminhos desonrosos. Dessa forma, pode-se dizer que, mesmo funcionando no interior de um

quadro religioso, principalmente cristão, essas práticas se constituem em mecanismos de controle, tal como nos lembra Lobo (2008). Segundo a autora, o poder exercido

[...] pela ajuda aos necessitados e a moralização dos costumes, com a construção dos recolhimentos e as doações de dotes para moças órfãs evitando que a pobreza as empurrasse para a prostituição, foram práticas de controle que se disseminaram com a preocupação religiosa de salvação das almas (p.282).

Ao compreender o entendimento da referida autora, penso ser possível apreender as práticas de assistência à infância, desenvolvidas até fins do século XIX, por meio da caridade e da benemerência, não apenas como práticas de controle, mas como práticas de controle pastoral. Resolvi nomeá-las dessa forma, pois elas não são como as práticas de controle que funcionam atualmente em nossa sociedade, ou que podemos encontrar posteriormente com a entrada em cena dos discursos higienistas¹².

Essas práticas de controle pastoral funcionam a partir dos efeitos produzidos pelas verdades divinas e religiosas, as quais conduzem as condutas dos sujeitos na vida terrena com a promessa da salvação eterna. Dessa forma, podemos perceber as relações que se podem estabelecer entre essas práticas de assistência à infância, as quais marcam esse primeiro recorte histórico e os princípios do poder pastoral, trabalhados por Foucault. O poder pastoral, principalmente em sua vertente cristã

[...] deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência. (FOUCAULT, 2008a, p.218-219).

Diz-se respeito a uma arte de conduzir que regula a existência dos homens na Terra, através da promessa divina de salvação das almas. Uma arte que só funciona como controle-pastoral da vida cotidiana dos homens, porque promete conduzir suas almas piedosas

¹² Tais discursos serão retomados na continuidade deste texto.

pelo caminho da salvação. Porque eles almejam e creem na salvação eterna é que se deixam conduzir de determinadas formas neste mundo.

Nesse sentido, é porque tais sujeitos se deixam constanger por esse regime de verdade, em que seus atos, neste mundo, são regulados, moldados e determinados. Trata-se de um processo de convencimento que faz as pessoas se inclinarem diante de determinada verdade. Não é obediência, nem obrigação, mas um conjunto de técnicas de convencimento que agem por meio de um governo pela verdade. Tais ações são práticas de governo, de condução, de regulação, de controle-pastoral.

A assistência científica à infância

Um deslocamento importante ocorre nas práticas de assistência à infância, desenvolvidas nesse período: passa-se de uma filantropia caritativa, na qual a preocupação com a salvação das almas era prioritária, para uma filantropia higiênica, onde a preocupação central se direciona para a vida biológica e para os efeitos que ela pode causar à sociedade. Não demorou muito para se perceber que as formas de controle-pastoral, empregadas até então, tornavam-se ineficientes.

Era necessário criar novas táticas de governo que permitissem não apenas um controle-pastoral dos indivíduos, mas, principalmente, um controle político-biológico da população. Então, começa a ser esboçada uma nova forma de governar que possibilitasse controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgraças, miséria e doenças.

Isso somente foi possível com a emergência dos discursos médicos higienistas em meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Tal fenômeno pode ser visualizado por meio da emergência do que alguns autores, tais como Zanirato (2001), Mestriner (2008), Adorno (1990), Abreu e Castro (1987), chamaram filantropia higiênica. A filantropia higiênica tinha por objetivo restabelecer a ordem e cuidar da preservação da vida dos sujeitos, evitando, sobretudo, o alastramento das doenças e epidemias que, na época, causavam muitas mortes. “Eram os valores de preservação da vida que se faziam anunciar na cidade” (LOBO, 2008, p.302). Prova disso se encontra na severa crítica produzida por Manuel Vitorino (1981), as Rodas dos Expostos, quando destaca que elas são uma forma de “perpetuação de um matadouro de inocentes, sob o pretexto de velar a desonra e amparar a miséria” (p.381).

Cabe lembrar que não há uma substituição entre a filantropia caritativa e a filantropia higiênica, como se a segunda tomasse o lugar da primeira, fazendo-a desaparecer. Abreu e Castro (1987) são bastante claros nesse sentido quando salientam que a

[...] filantropia, o civilismo cristão das elites e a medicina social deram-se as mãos para inaugurar um corte decisivo para com o passado da assistência social aos 'desafortunados', incentivando a introdução e prática de novas concepções pedagógico-sanitárias (p.102).

Deve-se compreender que esse deslocamento ocorrido nas práticas de assistência à infância se apresenta vinculado à emergência de uma nova racionalidade política, a qual surge no Brasil entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX. Não se trata mais de uma verdade religiosa, como anteriormente destacada, mas de uma verdade baseada em princípios científicos e racionais que pretende demonstrar, a partir de dados precisos, aquilo que seria a realidade do Estado brasileiro e, com isso, constranger os indivíduos a agir de determinadas formas com o intuito de modificar essa realidade. Foucault (2010), em seu curso *Do governo dos Vivos*, em 1980, destaca que

A ciência: ela seria uma família de jogos de verdade que obedece todos ao mesmo regime de verdade no qual o poder da verdade foi organizado de maneira que a constrição seja assegurada pelo próprio verdadeiro (p.74).

Desse modo, podemos dizer que, com a ciência, com essa verdade científica, outras formas de governar a população emergiram e, junto com elas, novas práticas no campo da assistência à infância passaram a se organizar nesse período. Tratava-se de um tipo de assistência à infância que Kuhlmann Jr. (1998) chamou de assistência científica "por se sustentar na fé do progresso e na ciência característica daquela época" (p.64).

Esse tipo de assistência privilegiou a criação de uma série de instituições próprias da Modernidade. Kuhlmann Jr. (1998) destaca três eixos de atuação dessas instituições modernas: as primeiras eram destinadas a remediar a falta de providência e a miséria, as segundas remediavam os vícios, tais como a embriaguez e a vadiagem e, por fim, o terceiro tipo de instituição seria destinado a melhorar o estado

intelectual e moral das pessoas. Entre estas últimas, o autor destaca a difusão das “instituições de educação infantil, como a sala de asilo e a creche, apresentada como solução para os cuidados com a infância” (1998, p.63).

As instituições pré-escolares foram implantadas no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX¹³, porém, antes disso, em meados do século XIX, já podemos visualizar o surgimento da escola de massas destinada ao atendimento de pobres e nobres em nosso país. É verdade que, muito antes do século XIX, já existiam, no Brasil, diferentes formas de organizar os processos educativos. Porém, os conhecidos colégios, albergues ou casa de doutrina, destinavam-se à educação dos nobres, ficando a classe pobre excluída desses processos.

Desse modo, podemos dizer que a escola de massas surge no Brasil em meados do século XIX, mesmo que sua abrangência, ainda se mostrasse extremamente restrita. É possível, já nesse período, falarmos no desenvolvimento de um processo de inclusão, visto que a escola moderna pretendia incluir aqueles que, até então, mantinham-se excluídos das iniciativas educacionais.

Esse projeto inclusivo tem uma intencionalidade muito clara: trazer todos os sujeitos para dentro da escola, em especial os pobres, para educá-los, civilizá-los e ensiná-los hábitos e costumes condizentes com uma vida social saudável e ordenada. Fazendo uso da ironia, Varela e Alvarez-Uria (1992) dizem que os “Filantropos, higienistas, reformadores sociais e educadores empenham-se em ajudar ‘desinteressadamente’ os operários” (p.20) e pobres. Esse processo de escolarização das massas aparecia articulado a um projeto mais amplo de progresso da nação e de higienização da cidade. Para o sucesso desse trabalho, agir sobre a infância se torna fundamental.

Podemos visualizar aqui, mais uma vez, a associação entre educação e assistência. Porém, diferentemente do que na seção anterior, dessa vez não é a educação ou os educadores que entram no espaço assistencial para realizar seus trabalhos, como aconteceu nas Santas Casas de Misericórdia, mas o contrário. A partir de meados do

¹³ Ainda no final do século XIX, é possível apontar a existência de algumas creches no Brasil, tal como a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que teve a sua inauguração no ano de 1899. Porém, a expansão dessas instituições começa a ocorrer no início do século XX, quando podemos visualizar a criação de creches e escolas maternais em indústrias como a da Companhia de Tecidos Aliança, do Rio de Janeiro (1904); da Vila Operária Maria Zélia, em São Paulo, em 1918; e da Indústria Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925, entre outras. (KUHLMANN JR., 1998).

século XIX, são as práticas assistenciais que passam a funcionar no interior da escola, principalmente, por meio de medidas higiênicas e sanitaristas. No livro *A Higiene dos Costumes*, a autora Heloisa Pimenta Rocha (2003), nos mostra essa articulação entre educação e higiene. Ela destaca que

Eliminar as atitudes viciosas e inculcar hábitos salutaros, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Moldar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária, na década de 20 (p.179).

Parece-nos que, observando as práticas desenvolvidas nesse período histórico específico, podemos visualizar uma primeira porta de entrada para a assistência social na instituição escolar. Ela se dá via políticas sanitaristas que se proliferam fortemente na sociedade entre meados do século XIX e início do século XX. A necessidade da escolarização das massas surge em meio a esse contexto.

Vê-se, na educação, uma forma de agir sobre o corpo infantil, estabelecendo regras de contato, moldando comportamentos, ensinando higiene, a fim de que seus hábitos (comumente vistos como nocivos à salubridade da população) pudessem ser modificados evitando o alastramento de doenças, os contágios e todos os males que se poderia causar à vida da população.

A escola de massas passa a ser uma das estratégias fundamentais para gerenciar os riscos produzidos pela vida em sociedade. É, também, a partir da escola, que se objetiva homogeneizar seus comportamentos e infundir valores morais condizentes com a vida social. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), “A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, das medidas gerais do bom governo” (p.20).

Segundo Bujes (2001) as creches e as pré-escolas surgiram depois das escolas elementares, mas nem por isso apresentaram objetivos tão distintos. Continuam sendo pensadas como formas de governo da infância, que objetivam conduzir as condutas dos

infantis ensinando-lhes hábitos e maneiras de se comportar na sociedade.

A presença do movimento médico-higienista, fortemente propagado nesta época, também pode ser visualizada na articulação com a Educação Infantil. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998):

Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (p.91).

Podemos perceber um deslocamento importante que ocorre nesse momento: não basta apenas existir instituições que recolham as crianças, as batizem e encaminhem suas almas para a vida eterna, agora é necessário que essas instituições sejam capazes de cuidar, de prevenir, de estender a vida dessas crianças, de “fazer-viver”, para usar um termo de Michel Foucault. Todas essas práticas desenvolvidas entre o final do século XIX e início do século XX — período denominado no Brasil como Primeira República — se inscrevem em uma lógica que tem o intuito de fazer viver, de potencializar a vida biológica da população. Nesse sentido, poderíamos dizer que tais ações se constituem em estratégias biopolíticas, as quais Foucault (1999) denominou “biopolítica da espécie humana”.

A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. Esses mecanismos vão tratar, sobretudo,

“[...] de previsões, de estatísticas, de medições globais; [...] de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global” (FOUCAULT, 1999, p.293).

Observando o desenvolvimento dessas práticas, podemos compreender a relação que se estabelece entre dois campos de ação do exercício de poder, qual sejam: o âmbito micro e o âmbito macropolítico. É preciso entender que tais práticas ao agirem sobre os sujeitos individualmente, moldando suas condutas, estão, ao mesmo

tempo, prevenindo uma série de riscos que ele pode produzir à sociedade e aos fenômenos coletivos.

Portanto, intervindo sobre o corpo, ou melhor, agindo sobre a dimensão micropolítica, a escola, assim como as demais instituições, está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população, ou seja, agindo sobre a dimensão macropolítica. Os indivíduos são entendidos como instrumentos que possibilitam atingir o objetivo fundamental, qual seja: realizar o governo da população no âmbito macropolítico. Foucault (2008a) destaca que:

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população (p.63).

Dessa forma, é possível observar que a escola age sobre o comportamento individual do sujeito, objetivando gerenciar os efeitos indesejáveis que ele pode produzir no interior de um conjunto denominado população. Portanto, é a população que emerge como objeto e objetivo do governo. É a vida biológica da população que se torna a preocupação central dessas novas formas de governo.

O que cabe salientar, no decorrer deste texto, é que por mais que possamos encontrar formas diferenciadas de atendimento à infância em cada época, todas elas se constituem como formas de governo vinculadas a determinadas verdades que circulam em um momento histórico específico. São essas verdades que moldam as maneiras de agir sobre os sujeitos e as populações. Ao fim e ao cabo, o que é preciso compreender refere-se ao fato de que todas as formas de educar são, por excelência, formas de governar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sergio França Adorno de; CASTRO, Myrian Mesquita Pugliese. A arte de administrar a pobreza: assistência social institucionalizada em São Paulo no século XIX. In: TRONCA, Italo. **Foucault Vivo**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ADORNO, Sergio. A gestão filantrópica da pobreza urbana. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.4, n.2, p.8-17, abr./jun., 1990.

ARANTES, Esther M. de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar as crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, para além de vigiar e punir. In: **Revista Filosofia**, Curitiba, v.21, n.28, p.39-58, jan./jun. 2009.

AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: Curso no Collège de France: 1979 – 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERSCHER, G. E. S. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORAZZA, Sandra. A Roda do Infantil. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.23, n.1, p.87-141, jan./jun. 1998.

DEAN, Mitchell. **Governmentality**: Power and rule in modern society. London: Sage, 1999, p.9-27.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: Curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

____. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. **Nascimento da Biopolítica**: Curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France: 1975 – 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

____. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KUHLMANN Jr., Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA. Heloisa Helena Pimenta. **A Higieneização dos Costumes**: Educação escolar no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEYNE. Paul. **Como se Escreve a História**; Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VITORINO, Manuel. **Ideias políticas de Manuel Vitorino**. Rio de Janeiro/Brasília: Senado Federal/MEC, 1981.

ZANIRATO, Silvia Helena. Las políticas de combate a La pobreza em Brasil: asistencialismo y exclusión social. In: **Anuario Del CEH**, n.1, 2001. Disponível em <http://www.cehsegreti.com.ar/archivos/FILE_00000244_1310739450.pdf>. Acesso em 06 set. 2011.

AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À PEQUENA INFÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1930: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Rachel Freitas Pereira

Que caminhos percorreu, no Brasil, a partir da década de 30, a instituição **escola**, encarregada pela sociedade moderna para educar e socializar as crianças pequenas?

Para compreendermos esse processo, torna-se necessário recuperar os diversos momentos históricos no Brasil, a partir da década de 1930, que cercaram a introdução de novas definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas, a fim de realizarmos uma breve análise sobre a constituição dos **Direitos da Criança**. Nesse viés, não podemos deixar de considerar as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, uma vez que influenciam o cuidado/educação destinado às crianças nas ações pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições.

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a garantia de atendimento às crianças com até seis anos, na rede pública e gratuita, tornou-se dever do Estado, assim como direito de todas as crianças brasileiras, facultativo às famílias. De acordo com o artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). No artigo 227 da Constituição, destaca-se que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, a garantia”¹⁴ de seus direitos.

Outro documento legal que contribui para a efetivação da garantia das crianças à escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990. Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Nesta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também reafirma os preceitos da Constituição Federal e o estabelecimento do vínculo da educação de zero a seis

¹⁴ Ibidem.

anos com a Educação Básica¹⁵, a qual tem como primeira etapa a Educação Infantil (título V, Capítulo II, Seção II, art. 29).

Esta é dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 a 5 anos). O documento LDBEN também prevê que as prefeituras incorporem as creches ao sistema de ensino, vinculando-as, do ponto de vista jurídico e administrativo, às Secretarias de Educação. Assim, tal assertiva antevê a consolidação do deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem-estar social para a área da educação. Portanto, os Estados e a Federação têm o papel de apoiar as iniciativas municipais, através da assistência técnica e financeira.

Essas iniciativas legais representaram um avanço social e político para a Educação Infantil. No entanto, Campos (1999) nos recorda que esses direitos que conhecemos não são naturais, não são destituídos de história. São conquistas que decorrem de longas e penosas disputas na sociedade. Podemos ressaltar como marco inicial na construção social dos direitos a elaboração, por parte de organismos internacionais,

a partir do pós-guerra, de declarações que especificam os direitos de todos: para as mulheres em 1952, para as crianças em 1959^[16], para as nações colonizadas em 1961, e para as raças discriminadas em 1963 (CAMPOS apud BOBBIO, 1992, p. 99).

Entretanto, o problema não se restringe a elaborar declarações, mas em como tornar esses direitos em realidade, uma vez que o contexto social, político, cultural e econômico pode contribuir, dificultar ou até impedir essa tarefa (CAMPOS, 1999). No texto de Maria Malta Campos (1999), intitulado “A mulher, a criança e seus direitos”, ela demonstra como as condições históricas foram incidindo nessas formulações dos direitos das crianças à educação, à luz da evolução das definições mais gerais sobre os direitos humanos, da criança e da mulher. Para tal fim, a referida autora levantou as seguintes questões

¹⁵ A educação no Brasil, de acordo com a LDBEN, compõe-se de: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹⁶ A Declaração Universal dos Direitos da Criança foi aprovada em 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU. É integralmente fiscalizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – UNICEF) e está disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm.

que, mesmo depois de mais de uma década – o texto foi escrito em 1999 –, ainda se mostram atuais e pertinentes:

Como se deu, no país, a construção social dessa agenda de questões que se definem como direitos da criança pequena à educação? Até que ponto a formulação legal reflete um consenso da sociedade a respeito desses direitos? Quais os conflitos que se manifestam no momento em que se tenta colocá-los em prática? Quais os aspectos que ainda permanecem dúbios para a maioria dos atores sociais e quais demonstram maior capacidade de provocar mobilização social? (CAMPOS, 1999, p.120).

Para examinar esses questionamentos no contexto brasileiro, a estudiosa ainda afirma que se torna necessário recuperar os diversos momentos históricos que cercaram a introdução de novas definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas, sobretudo, a partir da década de 1930. O período que se inicia na década anteriormente citada se caracteriza pelo crescimento da participação do Estado na área da assistência à infância. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o governo federal assumiu mais explicitamente sua responsabilidade com as questões sociais, inclusive, pelo problema da assistência à família e à infância.

De acordo com Campos (1999), o primeiro marco desta responsabilidade, com relação às crianças, a partir do século XX, é a legislação trabalhista aprovada em 1934. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no seu artigo 396, obriga os estabelecimentos, nos quais trabalhem, pelo menos, trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a oferecerem local apropriado para seus filhos no período da amamentação. O artigo 396 da mesma Lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada, para amamentá-lo. Além disso, também prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras.

Tal regulamento quase sempre foi descumprido no país, apenas no final da década de 70 e início da de 80, com o ressurgimento do movimento feminista e da mobilização sindical, a realidade tentava aproximar-se da prescrição legal (CAMPOS, 1999). Outro fato que necessita ser enfatizado é que, nesse período, o direito à creche era

apenas das mães trabalhadoras, e não das crianças. Nessa fase, também se estruturaram o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço de Assistência a Menores (1941), com o objetivo de subsidiar uma orientação nacional às práticas de assistência e controlar as instituições públicas e particulares que realizavam serviços nessa área.

Até a década de 1950, as creches eram de incumbência das indústrias e entidades filantrópicas com caráter assistencialista, as quais priorizavam a alimentação, a higiene, e a segurança física. Podemos notar que as instituições de atendimento às crianças passaram por um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, até meados de 1970. Segundo Kuhlmann (2000), a educação assistencialista promovia uma “pedagogia da submissão”, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

O período da Ditadura Militar, a partir do ano de 1964, caracterizou-se por uma prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressoras em relação às crianças. Com o retrocesso dos direitos políticos e civis neste período, o país assumiria apenas formalmente, mas não efetivamente, os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), uma vez que a proposta não encontrou repercussão política nesta doutrina militar. O que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo.

Paralelamente, nos anos 70, surge, através do tecnicismo vindo dos Estados Unidos, a influência de uma educação compensatória, que visava o assistencialismo e a estimulação precoce das crianças. Além de compensar carências de ordem orgânica, também se buscava compensar carências de ordem cultural para a diminuição do fracasso escolar na escola obrigatória¹⁷. Nesse viés, a *Educação Pré-escolar* era defendida como medida preventiva do fracasso escolar, uma **salvadora**. Ainda na mesma década, vemos a criação de vários programas compensatórios contra a pobreza, entre eles, o Projeto Casulo (1977), um programa nacional de educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O objetivo dessa proposta era combater a desnutrição e diminuir as diferenças entre as crianças de classe baixa e média com atividades educacionais, inspirando-se em um modelo ideal e único de criança. De acordo com Kramer (1992), o princípio educacional adotado nos

¹⁷ Refere-se ao ensino primário obrigatório, dos sete aos quatorze anos de idade (Emenda Constitucional/1969).

berçários era o da *estimulação*, de modo a obter aqueles comportamentos previstos nas escalas de desenvolvimento. Os maternas e pré-escolas eram de caráter compensatório, os quais visavam superar as *deficiências da clientela*, e o *pedagógico* seria dar iniciação à alfabetização.

Esta teoria da privação cultural e a proposição de educação compensatória, em contrapartida, contribuíram para a expansão das formas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos por diferentes órgãos públicos. Isto ocorreu diretamente ou em convênio com entidades filantrópicas e comunitárias. Ademais, houve também a difusão de **escolinhas** particulares nos bairros de diferentes níveis sociais, entretanto, sem quase nenhuma fiscalização pública. Kramer (1992) explica que a pedagogia da compensação desenvolvida nas escolas supõe

[...] um “modelo único de criança”, um “modelo científico de criança”, em função da qual o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta. A criança que corresponde ao modelo único e científico é capaz de aprender uma série de noções e atitudes; a criança “carente”, não. O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, em vez de ser compreendido como resultante da prática social (p. 40-41, grifo do autor).

A autora explicita que, desta forma, a discriminação vivenciada na escola é vista como algo natural, uma vez que os alunos portadores de padrões culturais **adequados** progridem no sistema escolar. Já aqueles que não se enquadram nesses padrões aprendem a assumir o fracasso, seja por culpa individual, ou carência do seu meio. Nesse sentido, Kramer afirma:

Superada a abordagem da privação cultural, superam-se também as críticas radicais que lhe têm sido dirigidas. O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que

vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence (1992, p. 45).

Campos (1999) afirma que, na metade da década de 70, uma das reivindicações que aparece com força é a creche. As mulheres lutam pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. A reivindicação dos movimentos, tanto de base popular quanto de grupos feministas mais intelectualizados, trazem para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das crianças.

Essa luta por creches tem desdobramentos também no movimento sindical com as reivindicações das mulheres trabalhadoras da indústria e do setor de serviços, como bancárias e funcionárias públicas. Entretanto, o impacto dessas reivindicações dar-se-á nas áreas de assistência social e no campo das relações trabalhistas. Os órgãos públicos solicitados a dar resposta ao movimento são os mesmos que se ocupam do atendimento em creches: as secretarias estaduais e municipais de bem-estar social, e no âmbito federal, a LBA.

Nessas instituições, os profissionais que detêm a competência técnica acumulada sobre esse serviço são principalmente os assistentes sociais. As mulheres que trabalham na creche são mão de obra barata, sem formação profissional e enfrentam longas jornadas de trabalho em penosas condições. Essas creches vão atender à população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada (CAMPOS, 1999, p. 122). Como afirma Kuhlmann (2000), foi a segregação social que configurou os diferentes atendimentos nas instituições de Educação Infantil ao longo da história.

A partir de 1980, a crescente organização da sociedade contra a ditadura e a favor da liberdade e da democracia levou à redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro. Reconquistaram-se os direitos de expressão individual e coletiva, de organização popular e partidária, de greve, de voto, culminando nas mobilizações sociais de 1984/1985, que reivindicavam as eleições diretas para presidente da república.

Nos anos 80, o foco no desenvolvimento da criança se transpõe para o primeiro plano e passa a olhar para a baixa qualidade dos serviços oferecidos à criança, uma ameaça ao desenvolvimento integral desse sujeito. A Constituição de 1988 definirá que a creche é um direito das crianças e não apenas da mãe trabalhadora. Postula-se que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mãe-mulher (incorporando as conquistas pelas quais

os movimentos de mulheres lutaram) e se defini que é obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

Essas mudanças vão acirrar disputas. Passa-se a discutir se as creches devem vincular-se à educação ou à assistência social. De acordo com Campos (1999), a área educacional passa a apresentar uma resistência em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar, por rejeitar às atividades de cuidado, consideradas **assistencialistas**. Enquanto que na área de serviço social, defende-se uma competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas.

Nesse contexto, a questão do que é ser educacional na creche ganha relevo. A educação passa a ser compreendida como a função de transmissão de conhecimentos, contar histórias e fazer trabalhos, ao passo que o cuidado se relaciona às demandas de proteção, sono, higiene e alimentação. Dessa forma, as ações consideradas como **cuidado** ganham dimensões subestimadas, por serem vistas como algo feminino e doméstico. Kuhlmann (1999) questiona este propósito de atribuir às instituições de Educação Infantil a iminência de atingir a condição de educacionais, como se não houvesse sido até então. Explica que:

[...] o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa-etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos [...] (p. 54).

Ainda ressalta que as creches para os bebês, embora vistas para as classes populares, também eram apresentadas em textos educacionais do século XIX, como o “primeiro degrau da educação”. Nos discursos teóricos e legais são constituídos os conceitos de educar e cuidar como delineadores do que é próprio do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sendo ações indissociáveis complementares no cotidiano da Educação Infantil.

Entretanto, nas práticas cotidianas, essas ações são vividas de modo segmentado entre os papéis do professor e do auxiliar. De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa¹⁸ podemos apontar alguns

¹⁸ A autora atuou como consultora do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul Infância(s), Educação e Governo | 65

consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar e cuidar:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender à especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar. (BRASIL, 2009, p. 68).

A autora explica que hoje ainda há muitas argumentações acerca deste binômio, e que inclusive há uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. O predomínio do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos, e todas as práticas cotidianas pressupõem o cuidado. Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Nesse sentido, precisamos deixar

(UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Trata-se, portanto, do documento intitulado "Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (BRASIL, 2009).

demarcada a importância de insistirmos na indissociabilidade do cuidar/educar. (BRASIL, 2009).

Ainda nos anos 90, Campos (1999) ressalta que a conjuntura política e econômica com a introdução das reformas neoliberais afetam as políticas sociais. As conquistas da Constituição passam a ser vistas como entraves às reformas, sendo que diversos de seus dispositivos são modificados pelo Congresso. O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, também já não é o mesmo exaustivamente debatido. Mesmo diante dessas controvérsias, a década de 1990 foi um marco para a Educação Infantil brasileira.

Dada a movimentação dos preceitos legais conquistados na Constituição Federal, outros documentos foram elaborados no decorrer da década de 1990 pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI – e em colaboração com universidades e centros de pesquisa, tais como: Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993); Plano nacional de educação para todos (BRASIL, 1993); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b); Bibliografia anotada (BRASIL, 1995); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995b); Proposta pedagógica e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996); Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1999a); Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999b); Diretrizes operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

De acordo com Strenzel (2009), esses documentos contribuíram para a valorização da Educação Infantil no país. Nesse sentido, ofereceram subsídios para a implementação de uma política nacional e para a elaboração de uma política de formação profissional que articule as funções de cuidar e educar das crianças menores de seis anos. Entretanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁹ (RCNEI) (BRASIL, 1998a), em 1998, foi campo de amplo debate no interior da área da Educação Infantil, pois, segundo pesquisadores da

¹⁹ O RCNEI é apresentado em três volumes – Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. O documento orientador integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

época (CERISARA, 1999), tal documento demonstrou a explícita falta de articulação e continuidade com os documentos elaborados pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI/MEC, nos cinco anos anteriores à publicação.

A elaboração do RCNEI não foi marcada por um processo democrático e participativo. Além disso, este foi publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999b). Cerisara (1999), neste período, estudou 26 pareceres elaborados por pessoas ligadas à área da Educação Infantil com vínculos às secretarias de educação ou instituições de ensino superior.

Dentre estes, a maioria criticou a forma e o conteúdo do Referencial. Vários autores, como Palhares e Martinez, 1999; Cerisara, 1999; Faria, 1999; entre outros, ressaltam a importância do documento, na medida em que produziu debates na busca de qualificar o atendimento às crianças, e na definição de propostas para a Educação Infantil no país. Entretanto, salientam que o mesmo apresenta muitas incoerências.

Com relação a faixa etária de 0 a 2 anos, Cerisara (1999) afirma que um conjunto de pareceres ressaltou que, ao abordar as especificidades das faixas etárias, o documento apresenta propostas inadequadas para as crianças menores de 2 anos. Isto poderia acarretar no incentivo de equívocos grosseiros, uma vez que prevalece uma proposta voltada para as crianças maiores. Segundo ela:

Como o documento não explicita as diferenças em relação aos recém-nascidos, bebês que ainda não andam, ainda não falam, das crianças que estão tirando as fraldas, das que estão sendo amamentadas e assim por diante, a compreensão é de que as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores [...] (p. 35).

O *Referencial*, portanto, propõe aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, referenciais para a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. Sua utilização não é obrigatória, ao contrário das *Diretrizes Curriculares Nacionais* de caráter mandatório. Estas apresentam as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de Educação Infantil, as quais se explicitam através de princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Ainda na década de 90, a Educação Infantil passa a ocupar espaço também na agenda do Banco Mundial²⁰ (BM) através de uma visão economicista que fundamenta suas políticas globais, setoriais, especialmente, as políticas educacionais. Tal percepção é pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, muitas vezes, através de programas alternativos informais e de baixo custo.

Estudiosos brasileiros, tais como Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2000), Rosemberg (2001, 2002) e Penn (2002), argumentam que as políticas e programas apoiados por organismos internacionais na década de 1990, particularmente o BM, passaram a conceber os programas de educação e cuidado da primeira infância como uma forma de intervenção social para a superação das desigualdades em países em desenvolvimento, como o Brasil. A primeira infância passou a ser vista como momento privilegiado para a intervenção, porque as crianças pequenas, nos seus primeiros anos de vida, são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa.

Os consultores do Banco Mundial consideram ainda que basta os profissionais encontrarem o programa certo para os países e o tipo correto de intervenção a ser usado quando as crianças ainda são bem pequenas, maleáveis e seu cérebro ainda não está totalmente desenvolvido para que muitos dos efeitos da pobreza sejam compensados. Dessa forma, as propostas do BM de atendimento alternativo retomam a separação entre creche e pré-escola, propondo programas informais para as crianças de até 3 anos e atendimento em pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos.

Estas propostas alternativas retomam a concepção de políticas distintas para as diferentes camadas sociais, de modo a retomar a

²⁰ O Banco é “propriedade de” 181 países-membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington. Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o Bird, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI). A intenção original, e louvável, do Banco Mundial e de seus antecessores e parceiros era a de promover um novo fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias debilitadas pela Segunda Guerra Mundial. O Banco vem traduzindo essas intenções com liberalidade e, atualmente, tem interesses financeiros em quase todos os países “em desenvolvimento” ou em transição (PENN, 2002, p. 09).

concepção de que a creche objetiva compensar carências nutricionais, sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Outro ponto de contradição, que demonstra claramente o quanto vivenciamos avanços e retrocessos ao longo da história da Educação Infantil no Brasil se explicita na escassez de recursos financeiros.

Campos (1999) alerta que pudemos perceber a diminuição do ritmo de expansão do atendimento em muitas redes de ensino estaduais e municipais pelos efeitos da aplicação da subvinculação de recursos determinada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, criado em 1997 e extinto em 2006. Este Fundo não repassava recursos para os estados e municípios financiarem a Educação Infantil, apenas para o Ensino Fundamental. As definições sobre as verbas de financiamento da Educação Infantil, inicialmente, excluíram do Projeto de Lei as crianças menores de 3 anos e as creches comunitárias.

Diante da pressão e luta da sociedade, apenas em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB, abrangendo toda a Educação Básica, inclusive as creches e, conseqüentemente, um número maior de crianças. O FUNDEB²¹ passa a demarcar o compromisso da União com todas as etapas da Educação Básica ao distribuir recursos pelo país, levando em conta o desenvolvimento social e econômico de cada região. As repercussões desse novo Fundo ainda estão em movimento neste exato momento no país.

Na história da Educação Infantil brasileira, não poderíamos deixar de mencionar os debates proporcionados pela iniciativa dos pesquisadores da área, com destaque para o Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos – GT 0 a 6 anos – da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd e para o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil – MIEIB²². A militância desses grupos se centrou e ainda se centra na discussão das

²¹ A transferência e aplicação dos recursos são feitas em escalas federal, estadual e municipal por Conselhos criados para esse fim.

²² O MIEIB surgiu no final de década de 1990 e seus principais objetivos são promover mobilização e articulação nacional no fortalecimento da Educação Infantil como campo de conhecimento e divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Maiores informações em: <www.mieib.org.br>.

especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, na formação do profissional que a atende, nas políticas de financiamento e atendimento, na formulação da política nacional de Educação Infantil, entre outras temáticas.

No que diz respeito às políticas públicas nos anos de 2000, mais documentos legais dão legitimidade ao atendimento às crianças no Brasil. Em 2006, o MEC organizou os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação infantil (BRASIL, 2006b) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI (BRASIL, 2006c), os quais buscam garantir tempos, espaços e interações educativas junto aos bebês e crianças pequenas.

Ressaltamos que, nesses documentos mais recentes, já podemos notar uma maior presença de orientações com relação às ações pedagógicas com bebês. Entretanto, mesmo que esses documentos mais recentes abordem algumas das especificidades de ações pedagógicas com os bebês, não garantem a superação de uma tradição que considerou esse atendimento somente para as crianças da pobreza.

A linha de ação higienista afeta até hoje o trabalho com as crianças pequenas, delimitando a organização dos tempos e espaços do cotidiano e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês. Inclusive, não há nada mais revelador dessa mentalidade do que os currículos que se foram constituindo a partir da década de 80 no Brasil para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que também revelam concepções com relação aos processos de socialização das crianças.

Podemos, então, perceber que, desde os anos de 1970, tensões são evidenciadas a partir da revolução cultural e social na sociedade, bem como no sistema educacional brasileiro. Rosemberg (2010) nos provoca a refletir acerca das seguintes questões:

[...] Seria o cuidar uma função tão digna quanto o educar? E como educar crianças tão pequenas? A creche é uma escola? A educadora da creche é ou não é professora? Como deve ser a sua formação? Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira? Não basta ser mulher para desempenhar essas funções? Mas, de fato, é bom mesmo para a criança pequena ir para a creche? O *per capita* da creche precisa ser tão alto? (p. 173).

Nessa perspectiva, hoje, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão dessas concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm-se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos a ser trabalhados no Ensino Fundamental.

Desta forma, buscam-se outras formas do agir pedagógico. A construção de um currículo que venha ao encontro dos interesses das crianças e não mais aquela ideia de que são as crianças que se devem adaptar às proposições curriculares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a, 32 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006b, 50 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB. v.1, 2006c, 64 p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil no Brasil: Situação atual**, Brasília: MEC/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Bibliografia anotada**, Brasília, DF: MEC/COEDI, 1995a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995b.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998a, 3.v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998b, 2.v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998c.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**: parecer CEB N. 1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999, Brasília: DF, 1999a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer n. 04, de 16 de fevereiro de 2000, 2000a.

_____. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KRAMER, Sonia. A abordagem da Privação Cultural e a Educação Compensatória. In: KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

PALHARES, Marina S.; MARTINEZ, Cláudia M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

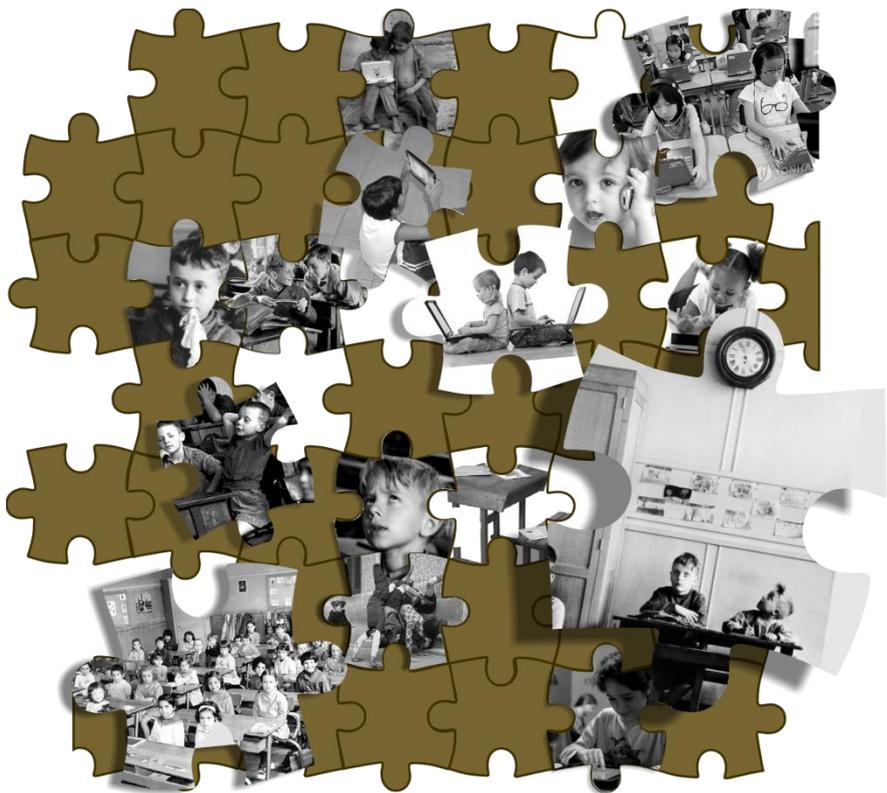
ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, jan./abr. 2001, p. 19-26.

_____. Organizações multilaterais, Estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, mar. 2002, p. 25-63.

_____. Educação Infantil Pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gisele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.115, p. 65-100.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Sociologia da Infância. Portugal: Uminho, 2009.



PARTE II

PENSADORES DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

O CAMPO DISCURSIVO DA INFÂNCIA: CORRELATO DE UM DESCOMPASSO

Dora Lilia Marín-Díaz

Eles são representados de diferentes formas, inocentes e vulneráveis, como pecadores e necessitados de controle, ou como sábios e de um entusiasmo livre pela Natureza. Assim mesmo, há aqui diversas narrações da infância: histórias de declive, de civilização, de liberação, e de repressão e controle. [...] as representações e as histórias desse tipo caracterizam todos os nossos discursos sobre a infância, desde os chamados subjetivos e imaginários da ficção e a autobiografia, até as pretensões autorizadas de objetividade científica presentes nos estudos acadêmicos. Os significados e as experiências vitais da infância se regulam e se definem em parte através dessas histórias (BUCKINGHAM, 2002, p. 76).

Um elemento importante para compreender o que está em jogo nas discussões contemporâneas sobre a infância e sua educação é a necessária diferença entre a infância entendida como noção e esta entendida como experiência de meninos e meninas. Estudar e analisar a infância como conceito é uma coisa distinta de estudar e analisar as experiências das crianças, ainda que possamos pensar que a forma de ser do pensamento sobre as crianças atravessa e é atravessada pelas experiências da relação com as crianças em um momento determinado.

Sabemos que as duas coisas não caminham juntas e que muitos dos estudos sobre as crianças e o que elas deveriam ser nem sempre passaram por relações com esses pequenos sujeitos e, sim, pelas expectativas políticas e econômicas dos pensadores que produziram tais estudos – Rousseau seria um perfeito exemplo disso.

Todavia, muitos daqueles estudos sobre as crianças e sua educação nem sempre foram conhecidos por todos os indivíduos do grupo social onde foram produzidos e, quando chegaram a se difundir entre a maior parte da população, tinham sido atravessados por diversas apropriações sociais e políticas, além de um amplo espaço de tempo, antes de se constituírem em práticas do saber popular e do

saber da gente – o saber particular, local, regional, esse que Foucault (2006) chama de saber diferencial.

Aclarar tal diferença é a chave para reconhecer as transformações operadas na percepção e na produção da infância como conceito, transformações que estão no âmago das discussões contemporâneas sobre a infância; isso porque a percepção da infância vai atravessar práticas e experiências concretas de crianças e adultos. Assim, por exemplo, os temas tratados por Ariès (2006) no seu clássico estudo, *História Social da Criança e da Família*, expressam as relações entre a ação pública, o pensamento e a experiência privada e servem para reconhecer a relação entre o conceito de infância e as experiências de vida das crianças.

A constituição da infância, como sujeito social, só pode ser analisada nessa estreita tensão entre a intervenção dos adultos e a experiência de crianças. Ao que se pode nomear como a construção social de uma noção de infância e a experiência, não repetível, de cada indivíduo nos primeiros anos da sua vida. Através das regularidades no horizonte comum, que cada sociedade produz para sua geração infantil, num período determinado e as trajetórias individuais e particulares que cada ser tece no decorrer de sua própria experiência de vida.

Dessa questão se deriva um elemento que está no centro das discussões atuais sobre a emergência da noção de infância e suas transformações no decorrer dos últimos quatro séculos: a impossibilidade de enxergar transformações importantes quando se analisam tempos curtos ou sem atender aos acontecimentos de outros períodos históricos. Nesse sentido, alguns dos estudos mais relevantes sobre a emergência da figura infantil, nas práticas das sociedades que chamamos ocidentais, mostram-se insuficientes para compreender as transformações que ela tivera nesse período.

Assim, por exemplo, se, no seu estudo, Ariès (2006) escassamente chegou a analisar o século XIX, a historiadora inglesa, Linda Pollock (1990) – na pesquisa intitulada “As crianças esquecidas. Relações entre pais e filhos de 1500 a 1900” – se concentrou especialmente nas práticas no século XIX. Entretanto, nenhum desses autores trabalhou o século XX, que parece ser o período de maiores transformações na conceituação e nas experiências da infância, segundo afirma Cunningham (1991), no estudo intitulado “Trabalho e exploração infantil. Situação na Inglaterra dos séculos XVII ao XX”. Tal situação poderia explicar as diferentes percepções que tiveram esses e outros autores da forma como se pensava a infância, das condições de sua vida prática e dos deslocamentos produzidos na noção de infância.

Para analisar as transformações acontecidas nas experiências e nas compreensões de infância no século XX, é necessária, então, uma revisão da forma como se constituiu, nos séculos passados, uma forma dominante de pensar a infância. Como mostrarei a seguir, isto é possível ao entrar no campo do saber pedagógico – cenário no qual as reflexões sobre a condução das crianças ocupam um lugar destacado. No saber pedagógico, veremos que, entre a Idade Média e o século XVII, a noção de infância esteve marcada, entre outras coisas, pelo pensamento religioso e pela moral cristã e protestante, como aparece nas análises de Comenius; já no século XVIII essa figura infantil esteve atravessada pelo pensamento laico – mais científico e político do que religioso – conforme encontramos em Locke, Rousseau e Kant. No decorrer do texto mostrarei que tais diferenças ofereceram pelo menos duas noções de infância nesse período: a clássica e a liberal.

Compreender a emergência destas duas noções de infância supõe reconhecer que o pensamento moderno sobre a infância produziu as condições para a emergência de outras formas de relação entre crianças e adultos e de experiências diferentes nas crianças. A emergência dessas noções de infância no meio de fortes transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas abriu a possibilidade para que, no decorrer do século XIX e principalmente no século XX, se constituísse um amplo número de discursos sobre a infância²³. Discursos que, por sua vez, se difundiram rapidamente com o aparecimento de meios massivos de comunicação, atingindo, dessa forma, uma boa parte dos grupos sociais e das distintas camadas econômicas; e começaram a questionar muitas das práticas, especialmente as educativas com relação às crianças.

Em geral, estudar a infância como construção social e cultural historicamente localizável implica pelo menos três coisas: 1) percebê-la como uma noção a qual discuta a forma de ser do pensamento em um dado momento, porém sem que, necessariamente, esta seja constituída por práticas que rodeiam a vida e as experiências concretas das crianças; 2) entender que essa noção se encontra no centro de fortes

²³ Donzelot (1998) assinala que a infância é uma invenção, produto de um conjunto de práticas de controle e vigilância sobre os setores populares e chave no processo econômico e político que significou o início do processo de industrialização. A família, constituída como epicentro do corpo social e novo sujeito elemento de governo do século XX, encontra-se no centro das ações higienizadoras que asseguram a conservação, a qualidade e a disponibilidade social do indivíduo. Essa instituição familiar participava de modo determinante nas ações educativas e de sexualização desse novo sujeito infantil.

debates e discussões acadêmicas sobre as fontes possíveis e viáveis, em particular, no campo da história e da historiografia da infância, além de compreender os períodos históricos e a diferença entre historiar o conceito e a experiência²⁴, bem como perceber que o campo do pensamento pedagógico encontra no sujeito infantil um dos principais focos de discussão; 3) a abertura desse debate pelos historiadores, na década de 1960, como produto e produtora de boa parte das discussões e preocupações contemporâneas com a infância. Tal abertura acompanhou a emergência e dela faz parte um conjunto de discursos vindos de diversas disciplinas e especialidades sobre a experiência contemporânea da infância – discursos que atravessam as experiências que meninos e meninas vivem em seu ingresso no mundo contemporâneo e que são também por eles atravessadas.

Em outras palavras, o fato de assistirmos hoje a intensos questionamentos da infância parece ser uma evidência interessante do descompasso entre a forma como pensamos a infância, ancorada nas noções modernas, e as próprias experiências das crianças no seu contato com o mundo contemporâneo e com as nossas compreensões da infância. Desde os círculos acadêmicos, passando pelas diversas instituições governamentais, ONGs, agências de cooperação internacional, até a “opinião pública” e a mídia, é possível encontrar múltiplos estudos, projetos, pesquisas, planos, programas, campanhas, ao redor do problema da infância ou da infância como problema.

Discursos tentam explicar o que acontece e/ou ajudar a resolver as situações problemáticas: ajustar as atitudes e ações das crianças ao que, como adultos, esperamos ou ajustar nossas expectativas às experiências destas. Ao que parece, encontramos-nos diante, ou melhor, imersos em um “campo discursivo da infância”. Entendo por campo discursivo uma região, histórica e culturalmente delimitada, de saberes e disciplinas de distinta procedência e de níveis de elaboração diferenciados que se cruzam, se opõem e brigam, a partir de noções, conceitos, métodos e teorias particulares, pela definição, delimitação ou determinação de um objeto ou objetos particulares de saber²⁵. O

²⁴ A historiadora italiana Egle Becchi (2005) assinala que tudo parece indicar que, antes do século XVI, na vida cotidiana e nos espaços sociais, as crianças não tinham o lugar central que a Modernidade produziu para elas e também que não foram objeto de atenção ou um problema central dos estudos e das histórias que se contaram até as últimas três ou quatro décadas do século XX.

²⁵ Popkewitz (1995) propõe o conceito de “campo discursivo” como ferramenta analítica para compreendermos a forma como se articulam e operam os discursos no campo social. O campo discursivo seria “uma montagem que

trabalho de dar conta da constituição do campo discursivo da infância, ainda que interessante, ultrapassa as possibilidades deste texto, porém podemos trazer para esta reflexão tal conceito para tentar reconhecer elementos comuns no conjunto amplo e variado de discursos que, parece, articulam as discussões atuais da infância e nos assinalam a procedência de algumas características que atribuímos à infância, nessas duas noções de infância que se desenharam na Modernidade e que podemos perceber no pensamento pedagógico.

1. Alguns elementos sobre o campo discursivo

Observamos que o campo discursivo sobre a infância se configura a partir dos investimentos sobre a infância como objeto de saber e poder. Tal fato ocorre no marco de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas discursivos de ordens diferentes. Esse campo discursivo é um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento (Psicologia Infantil, Pediatria, Trabalho Social, Pedagogia etc.) e dos saberes das pessoas sobre as crianças, cuja sistematicidade é menor e a delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas pelos conhecimentos disciplinares. Tal grupo de saberes é produto das experiências e das práticas, as quais são transmitidas como saber popular (dos velhos para os jovens) ou que, também, podem ser o resultado da apropriação que os sujeitos sociais fazem das informações que lhes chegam das disciplinas “científicas” por meio de duas vias: dos “expertos” no cuidado e na atenção às crianças (médicos, professores, trabalhadores sociais, psicólogos infantis) e dos meios de comunicação (televisão, revistas, rádio, livros de autoajuda etc.).

Este último grupo se encontra conformado pelo que Foucault chamou de “saberes submetidos”, os quais podem ser de duas ordens bem diferentes. A primeira é constituída pelos:

abarca múltiplas instituições” (p. 11). “O conceito de campo discursivo permite que a criança seja vista como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só ‘diretamente sobre’ ela enquanto indivíduo singular, mas também, que se estabeleceram historicamente ‘sobre’ todo o *milieu* em que ela vive. Num sentido mais geral, pensar um campo discursivo é pensar acerca de ‘como determinados sistemas de idéias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades’” (VEIGA-NETO, 1996, p. 303, grifo do autor).

Conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. [...] esses blocos de saberes históricos que estavam presentes e mascarados no interior de conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer aparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 2006, p. 21).

A segunda se constitui por:

[...] uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou de cientificidade exigidos. [...] o *saber da gente* ([...] incapaz de unanimidade e que só deve sua força ao limite que opõe a todos os que o rodeiam) (FOUCAULT, 2006, p. 21).

A metáfora de campo discursivo nos permite reconhecer, por um lado, o complexo tecido de relações através das quais a infância, como objeto de conhecimento e de saber, instala-se na nossa cultura ocidental, a forma como essa figura se mobiliza e se coloca em tensão no entretecido dos sistemas discursivos, instituindo práticas e saberes que produzem individualidades infantis. Por outro lado, tal metáfora nos permite reconhecer a maneira como os sujeitos infantis são produzidos, em um conjunto de regras e normas particulares, bem como produzi-los, com base em padrões institucionais específicos, os quais nem sempre resultam suficientes para pegá-los, submetê-los e defini-los. E, finalmente, essa metáfora nos serve para assinalar a produção e emergência de diferentes posições de sujeito que, no campo discursivo, tecem complexas relações de poder e saber com as crianças: em geral, posições de adultos que, no lugar de pais, mães, professores ou expertos, são simultaneamente produzidos e contribuem na produção do sujeito infantil.

Nesse campo de práticas — discursos, instituições, sujeitos, táticas e estratégias —, vemos emergir um amplo número de questões sobre a forma de ser criança e de se comportar como adulto diante dela. No descompasso entre os comportamentos das crianças e as visões que os adultos têm sobre o que devem ser as atitudes normais e naturais dos sujeitos infantis, são produzidas muitas críticas à escola e à

família, bem como muitos discursos, especialmente educativos. Naquela tensão é que se inscrevem os nossos sentimentos contraditórios de ternura, proteção e cuidado —diante da inocência, fragilidade e ignorância que parecem naturais nas crianças —, mas também de temor, surpresa e impotência — diante da *expertise*, vivacidade e violência que aparecem nas crianças.

Ponto de articulação de tais discursos e sentimentos, a infância se constitui na questão transversal, no campo problemático que hoje aparece como elemento chave dos processos de formação de professores e de preparação dos pais para o cuidado e a formação dessa mesma infância. Isso ocorre talvez por tornar o processo educativo o lugar fundamental de encontro da cultura adulta com sua nova geração, a das crianças. Porém, hoje, mais que um objeto ou sujeito exclusivo da educação, a infância aparece interrogada e constituída por diferentes olhares disciplinares, ela passa a ser a zona, o espaço, o campo de discursos e de estudos teóricos que requer uma produção cada vez maior de conhecimentos e saberes.

Nos limites das disciplinas, a infância foi, por muito tempo, um assunto marginal. Assim, por exemplo, nas pesquisas históricas e sociológicas, anteriores à década de 1990, a infância aparecia como um tema de fundo de outras problemáticas que, na maioria das vezes, era alheio aos grandes estudos filosóficos. Pelo contrário, atualmente, a infância se revela como tema e assunto teórico importante, a ponto de ser objeto de análise em seminários, encontros, congressos e debates públicos em todo o mundo. Ao mesmo tempo, é um sujeito que se globaliza e se torna objeto de mercado e consumo como tantos outros na nossa atualidade (CARLI, 2005).

No entrelaçamento do campo discursivo atual é que emergiram as discussões que tentam explicar historicamente o descompasso entre nossas compreensões de infância (a forma como a pensamos e a imaginamos) e as próprias experiências e gestos das crianças no seu encontro com o mundo e a cultura. Assim, no centro das análises sobre as experiências das crianças e dos adultos com relação a elas, autores como Buckingham (2000), Postman (1999) e Steinberg e Kincheloe (2000), entre outros, assinalam a compreensão da infância como noção, como construção social, cultural e histórica, submetida a permanentes deslocamentos e transformações que podem levá-la a desaparecer.

O conhecimento das questões descritas no campo discursivo e, em particular, a ideia da morte ou desaparecimento da infância moderna e a emergência de uma ou mais figuras infantis contemporâneas geraram questionamentos que nos servem como pano de fundo para procurar a

proveniência das nossas formas atuais de pensar a infância. Assim, é possível ir atrás das figuras que a infância assumiu no pensamento pedagógico dos séculos XVI e XIX, e reconhecer nele o aparecimento de, pelo menos, duas noções modernas de infância: a clássica e a liberal. Duas formas de pensar a infância que ofereceram as condições para as nossas compreensões atuais sobre a condição e natureza das crianças e que nos permitem enxergar alguns dos fios que se teceram entre o pensamento pedagógico e as formas de condução (governo) modernas e contemporâneas.

Esse é o assunto de que trata a seguinte parte do texto. Nela descrevo as duas noções de infância e, com isso, mostro como o desenho da segunda noção de infância, ainda que mantenha elementos da primeira, assinala mudanças interessantes na forma de pensar as crianças e sua educação. São transformações que servem, entre outras coisas, para perceber as formas de pensamento que se delinearão na Modernidade Liberal e as maneiras como a elas estão vinculadas a infância, o saber pedagógico e a educação.

2. Duas noções modernas de infância

Digamos que se a primeira noção de infância é aquela que se desenha no pensamento de Comenius (1994) a qual chamei como Modernidade Clássica; a segunda é a Modernidade Liberal – pela sua ênfase no indivíduo, na liberdade e na subjetividade – cujo primeiro esboço encontramos no *Emílio, ou da Educação* de Rousseau (1984).

A primeira esteve vinculada às noções de obediência e disciplina; a segunda, às de inocência, interesse e aprendizagem. Uma corresponde ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática; a outra ao tempo da ênfase no autogoverno e na aprendizagem: é o momento da emergência da Pedagogia como ciência.

Segundo tal compreensão de ênfase, percebe-se, no pensamento pedagógico, a distinção entre Didática e Pedagogia sustentada na seguinte diferença²⁶: a primeira emergiu nos séculos XVI e XVII e, com Comenius, alcançou sua maior sistematicidade; a segunda apareceu diferenciada mais claramente ao final do século XVIII, com os trabalhos de Rousseau e Kant, e só com o desenvolvimento das tradições pedagógicas germânica, francófona e anglo-saxônica, no final do século

²⁶ Diferença, deslocamento de ênfase, analisado por Noguera-Ramírez (2011). Também conforme Noguera-Ramírez, Marín-Díaz (2012).

XIX, transpassou seu “limiar epistemológico”²⁷. O deslocamento de ênfase na Modernidade significou não só uma forma diferente de pensar as práticas educativas e escolares, mas, também, a emergência de duas noções de infância em cujo seio se produziu uma Natureza particular para a infância.

2.1. *A infância da Modernidade Clássica*²⁸

A primeira versão de infância moderna corresponderia àquela que emergiu no entrecruzamento de alguns acontecimentos históricos e sociais importantes: a expansão das práticas de escolarização da Reforma e da Contrarreforma; a implantação de espaços de isolamento ou instituições de sequestro — hospícios, escolas, oficinas; o surgimento dos primeiros especialistas no ensino e na educação das crianças; e a destituição dos espaços tradicionais de socialização de meninos e meninas das sociedades pré-modernas (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991). Essa questão trata da emergência de outro sujeito, cujas principais características eram sua maleabilidade e a sua passividade, dois atributos que o faziam um ser formável, ou melhor, disciplinável. Assinala-nos Comenius que é conveniente formar o homem para que chegue a ser como tal e, portanto, a educação será a condição para se adquirir plenamente a humanidade. Não se nasce propriamente homem, mas se chega a sê-lo: o infante, que é uma semente que precisa ser cultivada, e é essa condição que o diferencia de todas as outras criaturas. Não é suficiente o desenvolvimento natural para que se torne homem; ele requer enxertos de sabedoria, honestidade e piedade: “aos que nasceram homens, lhes é preciso o ensino porque é necessário que sejam homens” (COMENIUS, 1994, P. 23).

O ensino torna-se a ação através da qual o mestre, como um agricultor, enxerta metodicamente as qualidades — erudição, virtude e piedade — na pequena planta infantil, com o fim de garantir que cresça o homem que está latente na criança. Formar o homem é submetê-lo à

²⁷ Segundo Foucault (1987), determinados elementos de uma formação discursiva podem transpassar seu limiar epistemológico, o que significa que podem chegar a adquirir um nível de organização, coerência, desenvolvimento e definição que sua dispersão seria menor adquirindo o caráter de disciplina ou ciência.

²⁸ Sobre essa diferença reflexões mais amplas na pesquisa que realizei com o professor Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, entre 2004 e 2005. Cf. Noguera-Ramírez; Marín-Díaz (2004; 2007).

disciplina, que se encarregará de aproveitar a atitude para a ciência. Bem como a honestidade e a piedade que nascem com a criança como semente, a qual levará à própria ciência, virtude e religião, por conseguinte, aprendendo, praticando e orando. A educação é o processo artificial que refaz a Natureza da criança, forjando-a aos moldes tradicionais de pensar, agir e até mesmo sentir. Assim, a *Didática Magna*, a grande didática, é a proposta comeniana de um sistema que permita a produção da humanidade, a produção dos frutos presentes em potência nas sementes, nos sujeitos infantis. Só essa didática como “disciplina” age tanto no corpo dos sujeitos infantis quanto nos saberes; ela os modela segundo o padrão convencional da sociedade, com métodos altamente elaborados de instrução.

O operador central da racionalidade comeniana é a organização gradual; esse operador define as melhores formas de ensino, as mais positivas técnicas e modalidades de dispor as escolas, e os melhores desenvolvimentos para o próprio homem. Isso se evidencia no lugar estratégico que assinala para a infância: ela é um estágio inevitável de uma trajetória predeterminada no ordenamento já construído. A infância é uma inferência; é uma conclusão de um razoamento que, havendo ordenado os passos sequenciais para a plenitude humana, vislumbra um passo inicial que é o mais simples, o inferior, o determinante. Assim, a figura infantil de Comenius está dada pela necessidade do ordenamento gradativo, da necessidade de um ponto inicial, simples e carente, a partir do qual seja possível alcançar uma completude desejada (NARODOWSKI, 1994).

Nesse sentido, em Comenius, a infância é delineada como uma etapa inicial, como um ponto de partida, por isso é possível pensar em infâncias não humanas:

*As pedras que nos são dadas para construir nossas casas, torres, muros, colunas, etc.; mas que não servem para isso a não ser que nossas mãos as cortem, as desenhem, as lavrem. De igual modo, as pérolas e pedras preciosas destinadas aos ornamentos humanos devem ser cortadas, talhadas e polidas pelas mãos do homem; [...]. Das *Plantas* temos alimento, bebida, medicina; porém de maneira que as ervas têm que semear-se, cultivar-se, recolher-se, triturar-se, etc.; e as árvores devem ser plantadas, regadas e seus frutos recolhidos e secos, etc., [...] e ainda que os animais pareçam dotados de vida e movimento [...] se queremos usar seu trabalho, pelo que nos são concedidos, temos*

que procurar sua aprendizagem [...] de muito pouco nos serviriam se não amestrássemos cada um para seu ofício (COMENIUS, 1994, p. 20).

Todavia, a noção de infância que não implica uma peculiaridade humana precisa de condição orgânica e de um processo gradativo, pelo qual a infância, além de ser a inferência do pensamento, é uma etapa obrigatória de um processo que sempre leva a atingir um nível melhor. A infância constitui um estado primeiro tanto dos homens quanto dos animais e das coisas; para esse pensamento, ela é um momento necessário, porém desejável de se abandonar.

Através do ensino e do método da escola, é que o homem pode-se formar para a humanidade. A instituição escolar foi mais um lugar de constituição da infância humana do que um lugar de acolhida: as crianças se tornavam infantes por meio do disciplinamento exaustivo da escola. Segundo Postman (1999), a literatura tradicional teria confundido este problema: as crianças não foram separadas da outra população, porque se acreditava que tivessem uma Natureza e necessidades diferentes; acreditava-se na Natureza e em necessidades diferentes, porque as crianças foram separadas da outra parte da população e, como estavam à parte, tornou-se essencial que aprendessem a ler, escrever e se comportar como membros da cultura impressa.

Dessa forma, primeiro nas camadas altas da sociedade, disciplinaram-se os corpos das crianças e se encarnou lentamente a infância da Modernidade Clássica, que teria como características:

maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelável; debilidade (mais tarde, imaturidade), que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua 'civilização'; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma que distingue o homem das bestas; e, enfim, Natureza, na qual se assentam os germens dos vícios e das virtudes — no caso de moralistas mais severos, trata-se da Natureza inclinada ao mal —, que deve, no melhor dos casos, ser processada e disciplinada (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 19, grifo dos autores).

Na medida em que a escola se disseminou pelo território social, essa noção de infância foi aceita e se tornou natural entre a população, o que não quer dizer que tal processo aconteceu tranquilamente: a

instalação e o reconhecimento da infância como uma porção da população implicaram uma extensa luta entre diversos setores da sociedade – Governo Estatal, família, donos de fábricas e oficinas disputaram a tutela das crianças, a educação e utilização destas, em função de interesses particulares.

Por outro lado, a naturalização da infância não atingiu do mesmo modo e ao mesmo tempo todas as crianças. Tratou-se de um processo irregular e lento, que vinculou primeiro os meninos das camadas altas das sociedades ocidentais e, só por volta dos séculos XIX e XX, as meninas e outros setores da população. Boa parte da população permaneceu de fora, especialmente aquela que não tinha acesso às instituições sociais ou que morava nas regiões rurais, distantes das cidades e povoados.

2.2. A infância da Modernidade Liberal

Frente à primeira noção de infância moderna, Rousseau (1984) introduziu uma diferença central, que marcou, daquele momento em diante, a emergência de outro jeito de olhar para as crianças e de pensar a educação destas. Já não se refere à planta infantil que requer os enxertos de sabedoria, virtude e piedade que a levem à humanidade, mas a um homem em potência; é na ausência de humanidade que reside sua possibilidade. Trata-se do sujeito que, ao interagir com o meio, com o mundo, especialmente com a Natureza e com os homens, desenvolve o que tem de inteligência, potencialidades e Natureza próprias.

Já não é tanto o sujeito do ensino através da disciplina e, sim, um sujeito que deve ser educado, que deve conhecer as coisas, um indivíduo da verdade, do correto, por sua própria atividade, por sua própria maneira de agir. Para Rousseau (1984), a infância significa o homem em seu estado natural, antes de ser degenerado pela cultura, o que implica que este é inocente, desapaixonado e feliz: é o “homem natural”, não o selvagem, é o homem governado e dirigido pelas leis de sua própria natureza.

Compreender esse deslocamento no olhar para a infância e as práticas educativas implica reconhecer um conjunto de condições que possibilitou o pensamento de Rousseau, um momento de grandes transformações na ordem do social, do político e do cultural da Europa. Poder-se-ia dizer que

O século de Rousseau é o século da Enciclopédia,
uma espécie de culminância do sonho de classificar

e sistematizar todos os saberes. Lembramos, na educação, do ambicioso programa de Comenius: Ensinar tudo a todos de todas as formas. É o século da Revolução Industrial, que transforma tanto a estrutura social quanto o tipo e escala das ocupações. É o século da Revolução Francesa e da Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. Mas é também o século da esquecida Declaração dos Direitos da Mulher. Na educação, é o século em que a responsabilidade pela educação se desloca da Igreja para o Estado e se instaura a base de uma plataforma que continua sendo reafirmada em documentos e fóruns: de uma educação para todos (STRECK, 2004, p. 24).

Emerge outra característica no sujeito moderno, o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e formar tal sujeito livre será a meta da educação. Nas análises de Rousseau, a educação predominante na época, aquela de traços disciplinares, que se estabelece desde o exterior e por métodos artificiais na tentativa de acrescentar na criança o que se supõe ausente, é certa forma de educação “positiva”, a qual procura formar a criança prematuramente nos deveres do homem. A sua proposta, de educação “negativa”, é a de uma educação que se estabelece por um movimento interno, pelo aperfeiçoamento dos órgãos, que são os instrumentos de saber, antes da abordagem do conhecimento de forma direta; essa educação é a preparação do caminho para a razão através do exercício adequado dos sentidos. A forma diferente de educação teria como princípio a experiência da criança, prática que permite o despertar dos sentidos para perceber e organizar o conhecimento e, assim, chegar à razão.

Não é preciso ensinar à criança muitas coisas e também não assuntos que não seja capaz de compreender. O princípio de uma boa educação é o de permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus próprios juízos, segundo seu próprio ritmo de amadurecimento. Tal processo deve acontecer durante a infância, período que, segundo Rousseau, vai do nascimento aos 15 anos e, nele, só deve imperar a Natureza boa das crianças, ou seja, a sua inocência. Por isso, não se devem usar artifícios para acelerar ou retardar este processo. Nada se pode proibir às crianças, e só em caso de prejuízo grave de si mesmo ou dos outros seria necessário intervir fisicamente em um ato da

criança²⁹. Na educação “positiva”, o papel fundamental do educador é proteger o seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver, em si e por si, a capacidade de pensar e de julgar, a habilidade para agir, comparar e fazer suas escolhas; tudo isso antes de alcançar a adolescência, período no qual terá que ingressar na sociedade através do estudo e do trabalho.

Nessa perspectiva moderna liberal, compreende-se a educação como um processo aberto, no qual é possível conhecer o ponto de partida de cada sujeito, mas não seu ponto de chegada. Esse ponto depende tanto dos talentos e dos instintos naturais do sujeito quanto das oportunidades e dos ambientes nos quais acontece a educação; estes últimos podem favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento da criança e de seu processo educativo. Tal compreensão colocou a criança como centro do processo de educação, passou-se da ênfase na organização do conhecimento para a instrução da criança, preocupação que encontramos desde Comenius até Locke³⁰, para a ênfase na própria criança, em que ela é critério e medida de um processo que não se centra tanto no ensino quanto na educação.

Essa proposta educativa foi a condição de possibilidade para um deslocamento de ênfase importante nas práticas educativas. Trata-se da passagem do ensino como disciplinamento para educação como regulação. Segundo as análises de Caruso (2005), o ensino como disciplinamento teria analisado e reorganizado o espaço, o tempo e as formas de atividade na sala de aula com o propósito de governar os outros desde o exterior, enquanto que o ensino como regulação governa os sujeitos em crescimento, desde a nova Natureza. Desse modo, já não é tanto a massa disposta para dar-lhe “forma” e formação através da aplicação das disciplinas, mas o fator especial do trabalho instrutivo, um fator dotado com uma capacidade de autorregulação, que deveria ser integrada na estratégia de governmentamento.

Com aquele deslocamento, produziu-se uma forma importante de economia do ensino, poupar atividades de ensino em função da “autoatividade” do infante, o que, décadas depois, Dewey vai resumir do seguinte modo:

²⁹ A infância pode ser conduzida para a razão, porém, não se educa com a razão. Sobre isso se destaca o fato de que o único ensino moral para as crianças é nunca fazer aos outros mal algum, “nada de predicções morais nem de rezas prematuras ou ofícios religiosos” (MONROE, 1970).

³⁰ “Rousseau, de certa forma, fecha um processo que havia começado com a *Didática Magna* de Comenius e tem continuidade no ensaio *Alguns pensamentos sobre educação*, de John Locke” (STRECK, 2004, p. 26).

Essa oposição fundamental entre a criança e o programa apresentado por estas duas teorias pode ser reproduzida em outra série de termos. Disciplina é a bandeira dos que exaltam o programa escolar; interesse, a dos que colocam a criança como brasão na sua bandeira. O ponto de partida dos primeiros é lógico, o dos segundos, psicológico. Os primeiros defendem a necessidade de uma preparação e formação ótima dos professores; os segundos, a necessidade de simpatia para com as crianças e o conhecimento de seus instintos naturais. ‘Guia e controle’ são as senhas de uma escola; ‘liberdade e iniciativa’, a da outra. Naquela se proclama a lei; nesta a espontaneidade. Uns amam o velho, a conservação do que se tem alcançado com o trabalho e esforço dos séculos; os outros preferem o novo, a mudança, o progresso (DEWEY, 1999, p. 31, grifo do autor).

No pensamento pedagógico moderno liberal, noções como interesse, desenvolvimento, liberdade e experiência começaram a ocupar lugares importantes para pensar os problemas fundamentais das práticas educativas. Tais noções, que apareceram nas discussões de Rousseau, passaram a ser chaves nas propostas pedagógicas dos séculos XIX e XX e, embora nesses dois séculos elas sofressem modificações importantes diante das fortes tendências psicologistas e biologistas, nem por isso deixaram de ocupar um lugar importante nos discursos educativos.

Finalmente é com o aparecimento daquelas noções no saber pedagógico que percebemos o deslocamento de ênfase da Didática para a Pedagogia, da disciplina para a autorregulação, do ensino do esforço artificial para a educação do interesse natural e, dessa forma, da infância da Modernidade Clássica para a infância da Modernidade Liberal. Nesse movimento e no terreno de constituição dos discursos pedagógicos sobre a infância e sua educação veremos emergir uma forma de “aparato psíquico” da criança, o “elemento psicológico” que emerge no cruzamento dos discursos liberais e disciplinares com o pensamento naturalista (FIGUEIREDO, 1994).

Podemos concluir por um lado, que a produção do campo discursivo sobre a infância é a produção da infância como objeto de saber e poder, fato que acontece no marco de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas

discursivos de ordens diferentes. Tal campo discursivo se configura como um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento e que, como vimos no caso do saber pedagógico, desenharam modos bem particulares de definir, pensar, olhar e praticar as relações com as crianças, produzindo também noções diferentes de infância desde a Modernidade até hoje. Modos de pensar e refletir sobre os indivíduos “infantis” que, por vezes, se encontram e desencontram entre si e com as experiências concretas de vida que têm as crianças nos diferentes cenários sociais.

Por outro lado, concluímos que não só a infância é uma “construção social, cultural e histórica” como também que os discursos que nos falam da infância são, por sua vez, uma “construção social, cultural e histórica”. Eles têm constituído aquele campo discursivo muito amplo e é tal campo que é preciso reconhecer: não para contribuir com o seu enriquecimento ou expansão, mas para compreender as tensões e descompassos gerados nessa trama de relações nas quais se inscrevem nossos modos de pensar e agir com relação às crianças, como pais, professores, ou simplesmente como adultos, e, quem sabe, tentar pensar outros modos de agir e nos conduzir no meio dessas relações.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de: FLAKSMA, Dora. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BECCHI, Egle. La historia de la infancia y sus necesidades de teoría. In: DÁVILA, Paulí; NAYA, Luís (Org.). **La infancia en la historia: espacios y representaciones**. Tomo I. San Sebastián: Erein, 2005.

BUCKINGHAM, David. **Creecer en la era de los medios electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

CARLI, Sandra. **Niñez Pedagogía y política**: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

CARUSO, Marcelo. **La biopolítica en las aulas**. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Tradução de: REYNO, Leandro. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

COMENIUS, Juan. **Didáctica Magna**. 5.ed. México: Porrúa, 1994.

CUNNINGHAM, Hugh. **Trabajo y explotación infantil**. Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1991.

DEWEY, John. **El niño y el programa escolar**. Mi credo pedagógico. 3.ed. Buenos Aires: Losada, 1999.

DONZELOT, Jacques. **La policía de las familias**. Valencia: Pré-textos, 1998.

FIGUEIREDO, Luis. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500 – 1900). 2.ed. São Paulo: Educ-Escuta, 1994.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del Saber**. Tradução de: Garzón del Camino Aurelio. 12.ed. México: Siglo XXI, 1987.

_____. **Defender la sociedad**. Curso en el Collège de France (1975-1976). Tradução de: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução por: BECKER, Idel. 9.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3. set./dez. 2010, p. 193-211.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y Poder**: La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: AIQUE, 1994.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

___; MARÍN-DÍAZ, Dora. **El discurso sobre la infancia en Colombia**. Su constitución y transformaciones recientes: Proyecto de investigación. Bogotá, 2004. 94 f. (Texto digitado).

___; MARÍN-DÍAZ, Dora. La infancia como problema o el problema de la in-fancia. **Revista Colombiana de educación**. Bogota, n.53, p. 107-126. 2.sem., 2007.

___; MARÍN-DÍAZ, Dora. Educar es gobernar. La educación como arte de gobierno. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, jan./abr. 2012, p. 14-29.

POLLOCK, Linda. **Los niños olvidados**. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Restructuring of social and political theory: Foucault, the linguistic turn and education**, 1995. 22 f. (Texto digitado).

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emilio o de la Educación**. 9.ed. México: Porrúa, 1984.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). **Cultura Infantil y Multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre, UFRGS, 1996. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE AS CRIANÇAS E A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES FORMAS DE EDUCAR A INFÂNCIA NA MODERNIDADE

*Maria Renata Alonso Mota
Cleuza Maria Sobral Dias*

Este texto apresenta reflexões desenvolvidas a partir de estudos³¹, já concluídos, no campo da educação, da infância, da alfabetização e da formação de professores em que o ponto de articulação diz respeito aos discursos pedagógicos sobre a infância e os modos de educá-la.

Nesse sentido, propomos neste texto tecer algumas discussões acerca de como, ao longo dos últimos séculos, produzimos saberes sobre as crianças e a infância que foram, aos poucos, se constituindo como verdades que respaldaram as práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas. Da mesma forma, esses saberes contribuíram para a construção e incorporação de determinadas concepções de infância que foram se constituindo em um campo discursivo próprio.

Dizendo de outra forma, veremos como, a partir da Modernidade, a infância passa a ser alvo de uma intensa produção de discursos que ao nomeá-la, categorizá-la e ordená-la a tornam, também, ponto focal de novas tecnologias de poder. Como afirma Bujes (2002), a produção de saberes sobre a infância e a instituição de práticas educativas voltadas para elas estão mutuamente implicadas.

Essa afirmação nos coloca a necessidade de compreendermos que a infância é social e culturalmente produzida pelas formas de viver e pensar de uma determinada época. É importante ressaltar que na medida em que as crianças passam a ser compreendidas em suas especificidades, tornam-se objeto de intervenção do Estado e também do campo científico. Além disso, ao mesmo tempo em que elas são olhadas com mais vagar, elas também são descritas em minúcias por esses discursos provenientes da educação, da medicina higienista, da religião, do campo jurídico, entre outros.

³¹ Dias; Engers (2005); Esperança; Dias (2008); Dias (2010); Mota (2010); Mota (2012).

Assim, as mudanças que ocorrem a partir do Renascimento e que se intensificam na Modernidade foram condições de possibilidade para a emergência de novas formas de pensar a criança, remetendo a novas identidades sociais. Também os discursos e os saberes que foram sendo produzidos no interior da pedagogia moderna, foram possibilitando as compreensões acerca das crianças enquanto sujeitos puros e inocentes, bem como de uma forma diferenciada, que pensam, são criativos e curiosos.

Para compreendermos essas transformações que foram operadas nas formas de pensar a infância e sua educação, sentimos a necessidade de revisitar alguns aspectos do pensamento de Comenius, Rousseau, Froebel e Montessori, uma vez que esses pensadores apresentaram ideias que constituíram marcas que foram e ainda são centrais no pensamento pedagógico da infância.

Para isso, em um primeiro momento, nos voltamos para o século XVII, de forma especial, focalizando alguns traços do pensamento de Comenius apresentados na obra *Didática Magna*, publicada inicialmente em 1632. Ainda que no século XVII o discurso sobre a infância não esteja bem configurado em sua versão moderna, as rupturas operadas neste século possibilitam novas formas de entendimento não só da infância, mas, também, a educação voltada a ela.

Num segundo momento, procuramos mostrar outro deslocamento no que diz respeito às formas de compreensão da infância e sua educação e, para isso, revisitamos alguns aspectos do pensamento de Rousseau (1999), apresentados na obra *Emílio ou da Educação*. A partir da produção de uma particularidade infantil, operada na Modernidade, apresentamos alguns traços do pensamento de Froebel e Montessori que, de forma significativa, foram contribuindo para a produção de um campo discursivo acerca da infância, o qual influenciou as concepções de práticas pedagógicas na educação das crianças. Buscamos mostrar que muitas marcas desses saberes que foram produzidos na Modernidade estão, ainda, muito presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a infância e sua necessária educabilidade

A escola moderna foi um dos cenários onde, de forma muito especial, operou-se uma série de deslocamentos com relação às formas de organização dos tempos e espaços: um processo de individualização

do corpo infantil que foi condição de possibilidade para um maior controle e governo das populações infantis. Cabe salientar, no entanto, que esses deslocamentos na história da Pedagogia, conforme Narodowski (2001a), foram mais lentos do que as modificações que ocorreram no campo demográfico e social. Isso porque, como veremos na pedagogia do século XVII, a infância parece não estar ainda bem estabelecida em sua configuração moderna.

Para que possamos compreender melhor essa afirmação recorreremos à *Didática Magna*, texto publicado inicialmente em 1632 por Jan Amos Comenius. Este estudioso, conhecido no campo da educação como o “pai da didática”, provoca uma série de rupturas que representarão características fundamentais da pedagogia moderna. Procurando estabelecer alguns princípios, Comenius (2006) pretende a educação dos homens uma vez que, para ele, estes são, inicialmente, desprovidos de humanidade, o que justifica sua educabilidade. Como afirma o próprio Comenius (2006) “a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis” (p.76).

Assim, no discurso comeniano, a infância é apenas o ponto de partida, representando o que está em falta – aquele que será completado a partir do ato educativo. Isso significa, segundo Narodowski (2001a) que, na *Didática Magna*, não há uma teorização sobre a infância e nem são aprofundadas as qualidades do ser infantil. Comenius fala da infância, mas esta não é pensada a partir de suas especificidades e, sim, como consequência da ação do adulto. Não aparecem elementos próprios que distinguem as crianças dos adultos e a infância é considerada como uma fase transitória da evolução do ser. Por isso, a diferença entre adultos e crianças, para Comenius, estava apenas no grau de desenvolvimento. Entretanto, o processo de educação deve iniciar desde a mais tenra idade e com métodos adequados para que a criança possa aprender.

Este é o foco principal da *Didática Magna*: um método minucioso e detalhado para se chegar a modificar a educação de seu tempo que, a seus olhos, parecia ineficaz e insuficiente. Logo nas primeiras páginas, Comenius (2006) afirma:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de

modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (p.13).

Para atingir o ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, Comenius apresenta um método e um modelo de escola baseados na ordem, na uniformidade e universalidade dos conhecimentos e métodos, na simultaneidade, na homogeneização dos tempos e dos recursos, na gradualidade e utilidade dos conteúdos e na racionalidade. Isso asseguraria “educar a Humanidade de modo que a utopia de que ‘todos cheguem ao conhecimento dos fundamentos de todas as coisas’ se realize” (NARODOWSKI, 2001b, p. 48, grifo do autor).

Tendo em vista esse intuito de universalização e unificação dos saberes, a educação não poderia mais ser uma questão de opção pessoal, restrita apenas ao âmbito privado, mas deveria estar a cargo de pessoas especializadas: os professores. Narodowski (2001b) destaca que, para Comenius, não é o pai que deve se ocupar da educação escolar das crianças e justifica isso a partir de três argumentos: o primeiro enfatiza a necessidade de conhecimentos específicos e disponibilidade de tempo para a concretização da eficácia da educação; o segundo, destaca que as crianças aprendem melhor quando estão juntas de outras crianças, o que justifica a pertinência de um ambiente escolar; o terceiro, por fim, enfatiza a necessidade de mecanismos de controle que são externos à família, de forma a garantir a ordem, a sequenciação e a gradualização, para que a educação se efetive de modo unificado para todos.

A partir de tais argumentos, podemos perceber a ruptura que é operada com relação à educação das crianças e que passará a ser um marco necessário à pedagogia moderna: a aliança entre família e escola, entendida como o dispositivo que possibilitará o cumprimento do ideal proposto por Comenius de ensinar tudo a todos (NARODOWSKI, 2001a).

Embora essa distinção seja em Comenius ainda muito vaga e obscura, um mecanismo que garanta o fluxo do corpo infantil de uma instituição para outra está bastante bem traçado, indicando com agudeza e nitidez os principais componentes da articulação, embora não suas aplicações cotidianas. Além disso, em Comenius já surge uma característica nodal: a pedagogia apresentará a família e a escola em condições equivalentes de

estreitar laços contratuais, como dois sujeitos sociais iguais que voluntariamente se dispõem a aliar-se com uma finalidade determinada. Algumas tantas décadas mais tarde, a pedagogia apelará ao Estado como árbitro da aliança, nos casos em que uma instituição ou outra não se ajustem com o pactuado (p. 67).

Ao pensarmos acerca da educação das crianças pequenas no contexto contemporâneo, podemos perceber algumas marcas desse dispositivo da aliança entre família e escola. Exemplo disso, são os estudos provenientes do campo da Educação Infantil que enfatizam que a educação para as crianças de zero a seis anos deve ser compreendida de forma complementar à educação que é efetuada pela família. Opera-se aqui o dispositivo da aliança entre família e escola, proposto por Jan Amos Comenius, e que servirá de possibilidade ao processo educativo nas creches e pré-escolas. Como salienta Narodowski (2001b), ainda que Comenius apenas o tenha delineado, esse dispositivo

atravessará os discursos pedagógicos posteriores ao discurso comeniano; isso significa que ele estabeleceu uma matriz subjacente a diferentes enunciações da Pedagogia, dali para diante (p.49).

Apesar de que, para Comenius, a educação da primeira infância seja aquela que ocorre em casa, podemos afirmar que o dispositivo da aliança entre família e escola, por ele delineado, é condição para o processo educacional das creches e pré-escolas, uma vez que os discursos pedagógicos para a educação das crianças pequenas dão uma ênfase muito forte à complementaridade e à parceria que deve ocorrer entre ambas instituições, ainda que elas se diferenciem. “Comenius inicia a Modernidade pedagógica prefigurando, pela primeira vez, esse pacto sem o qual a escolaridade não seria viável” (NARODOWSKI, 2001b, p. 54).

Além da aliança entre a família e a escola, para que se efetive o ideal pansófico outro aspecto merece destaque no âmbito da obra de Comenius: é aquilo que Narodowski (2001a) denominou de simultaneidade sistêmica. Esse processo se dá a partir de uma equiparação das atividades desenvolvidas na escola em um determinado período de tempo e dentro de um espaço também determinado.

Nesse sentido, os saberes serão distribuídos num esforço normalizador, de forma que os elementos fiquem dispostos com harmonia e na busca da ordem, como percebemos, o tempo passa a ser um elemento central. Isso porque, na *Didática Magna*, “o empenho colocado em ordenar se expressa concretamente [...] na pretensão de situar os elementos da sucessão em um tempo dado, o que conforma a gradualidade” (NARODOWSKI, 2001a, p.69). É assim que passamos a ter uma matriz curricular em que as atividades estariam dispostas em um determinado período de tempo, para todos os alunos e de forma simultânea para todas as escolas.

Podemos perceber muitos dos princípios básicos da *Didática Magna* como iniciadores do que conhecemos por pedagogia moderna e que foram se perpetuando ao longo dos séculos e que ainda hoje estão presentes nas escolas. O caráter natural que atribuímos ao calendário escolar, à racionalização na distribuição do tempo escolar, ao currículo gradual são apenas alguns exemplos de aspectos que, aos poucos, foram legitimados no campo pedagógico. Além destes, conforme já destacamos nos parágrafos anteriores, a aliança entre família e escola parece ser uma das condições que possibilitam a efetivação da educação das crianças pequenas.

Cabe destacar para o âmbito do que estamos desenvolvendo neste artigo que, na obra de Comenius, a vigilância não é operada tanto sobre o corpo infantil, estando mais voltada para o método a ser utilizado. Isso porque, como aponta Narodowski (2001a), Comenius apresenta uma infância não pedagogizada. A partir do final do século XVII, opera-se outra ruptura no que diz respeito aos discursos no campo pedagógico. O olhar, desde então, parece se voltar para o corpo infantil. É sobre a criança que se produzem os saberes, descrevendo seu comportamento, seu desenvolvimento, atribuindo-lhe uma essência que a diferencia do adulto. Assim, Rousseau (1999) parece ser uma das expressões dessa infância pedagogizada. É disso que trataremos na próxima seção.

Sobre a naturalidade da infância e suas novas formas de educação

Para Narodowski (2001a), em *Emílio ou da Educação*, a infância aparece delineada em seus aspectos mais puros e claros, transformando-se em uma fonte inesgotável de reflexões, bem como de seus processos de educação e infantilização. Nesse sentido, produz efeitos para a constituição da pedagogia moderna ao falar da infância em sua capacidade natural de ser educada. Para Rousseau (1999), a

infância é uma fase própria da natureza humana, é um estágio anterior e necessário para que se chegue à idade adulta. Enquanto tal deve ser percebida por suas particularidades próprias e naturais.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. [...] Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis [...] (Rousseau, 1999, p. 04).

Em *Emílio*, Rousseau (1999) define a infância em minúcias desde o seu nascimento até a juventude, aparecendo, então, como objeto de estudo próprio. Nessa exaustiva definição, define-se, também, um lugar próprio para cada um de forma a “fixar nesse espaço uma residência, proclamar qualidades, definir condutas possíveis” (NARODOWSKI, 2001a, p. 31) e esse nos parece ser o objetivo ordenador da Modernidade. No caso específico da infância, fixá-la em seu espaço próprio, em sua essência. Daí, podemos inferir que talvez na Contemporaneidade, ainda num esforço de ordenamento, tenta-se fixar novos lugares para a educação institucionalizada das crianças pequenas. Tais deslocamentos podem ser percebidos, por exemplo, na política pública educacional que institui a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, retirando as crianças de seis anos da Educação Infantil e colocando-as no Ensino Fundamental. Ao definir esse lugar que por elas será ocupado a partir da política de Ensino Fundamental de nove anos, nomeia-se outra infância.

Voltando ao pensamento de Rousseau sobre a educação das crianças, é importante ressaltar que, para ele, a ação educativa não deve contrariar as regras da natureza, o que gera o conceito de “educação negativa”. Nessa concepção de educação, a criança deveria ser resguardada o máximo possível das influências malélicas da sociedade, para que através de uma ação puramente natural a criança possa desenvolver-se. A experiência individual parece ser a chave para desenvolver essa educação negativa:

Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso

está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá (ROUSSEAU, 1999, p. 68).

Nesse sentido, a educação natural, na visão de Rousseau (1999), não pode deixar de considerar as especificidades e particularidades da infância. E quais seriam tais particularidades, ou características que para ele definem a infância como uma etapa que antecede a fase de vida adulta? Para Narodowski (2001a), em *Emílio*, a criança aparece como um “não adulto” e, sendo percebida como tal, é carente. Uma de suas principais carências é a de razão. “A infância é o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta de razão (adulta) à razão adulta”. Porém, apesar dessa carência inicial de razão, para Rousseau, a criança já nasce com grande capacidade para aprender.

Cabe destacar, ainda, que essa passagem da ausência de razão para presença de uma razão adulta, que se proporcionará através da educação, não deverá ocorrer, senão, naturalmente. Nada na educação de *Emílio* deve ser imposto pela força. Vejamos o que nos diz Rousseau (1999) sobre essa capacidade de aprender:

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. [...] Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade (p.44).

E mais adiante reafirma que

a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama-de-leite, ele já descobriu muitas coisas (ibidem, p.45).

Desta ausência inicial de razão, característica conferida às crianças, decorre outro aspecto, também de crucial importância. Essa carência que é conferida ao ser infantil, coloca a criança em um lugar de fragilidade e, portanto, precisa ser protegida, resguardada. Esse lugar que é conferido à criança a coloca em uma posição de dependência com relação ao adulto. A essência desse ser infantil está ligada, então, à heteronomia que, sendo própria da infância, será transformada em autonomia através da educação. A passagem da infância à fase adulta é, assim, considerada como a passagem de um estado de dependência a um estado de liberdade (NARODOWSKI, 2001a).

Para Rousseau (1999), a criança é o centro do processo educativo. Não são as regras que dão o tom da educação, mas a criança que, através de sua experiência, é o próprio sujeito que se torna o parâmetro e o fio condutor da aprendizagem. Isso coloca em evidência o papel de observação que fará com que a pedagogia – assim como a psicologia e a medicina – descreva e nomeie, em minúcias, esse novo corpo infantil. Na Educação Infantil, é inegável a influência que ocasiona tal deslocamento, uma vez que não é no ensino, mas na aprendizagem que parece estar no centro do processo educativo.

A partir do que foi apontado até aqui, não podemos deixar de fazer referência a Froebel que, influenciado por muitas das ideias de Rousseau, apresentou, de forma bastante minuciosa, aspectos com relação à educação das crianças pequenas que marcaram – e ainda marcam – a Educação Infantil. Froebel criou um tipo de instituição denominada *Kindergarten*³², que denota a sua concepção romântica de que a criança seria como uma planta frágil que precisaria ser regada, nutrida para que a florescessem todas as suas potencialidades. Apresenta o jogo e a linguagem como centro de suas proposições pedagógicas para essas instituições, enfatizando que ambas são formas de exteriorizar o que a criança tem em seu interior (FROEBEL, 2001). Nesse sentido, ele imprime ao jogo um caráter de seriedade, sendo considerado como uma forma importante de expressão infantil.

Discípulo de Pestalozzi, Froebel (2001) apresentava como princípios para a sua pedagogia, as ideias de liberdade, atividade e expressão da natureza infantil. Pela autoatividade, a criança buscaria o conhecimento de si, da natureza e de Deus. Por essa razão, para o estudioso, o desenvolvimento humano é proveniente da atividade espontânea. É através do cultivo da atividade espontânea que a criança chega ao autoconhecimento. Em razão disso, se contrapõe a uma

³² Aqui no Brasil, esse tipo de instituição foi denominada jardim-de-infância.

concepção de educação como preparação para o futuro, uma vez que a criança não é mais considerada como um adulto em miniatura, nem tampouco como alguém sem importância. Na introdução de *A Educação do Homem*, Froebel (2001), ao fazer referência às fases do desenvolvimento humano, aborda essa questão. Assim, o citamos, ainda que extensamente, para que possamos expressar melhor a ideia que estamos apresentando neste parágrafo:

Disse-se antes que os pais deviam ver na criança o adolescente e o futuro homem; porém, vê-los e considerá-los, em princípio, como uma criança é algo totalmente diferente de ver e tratar a criança como homem, exigindo dela que precocemente se conduza. Os pais que têm tais exigências esqueceram que eles chegaram a ser bons pais e bons homens na medida em que antes viveram conforme a natureza dos diferentes períodos de sua existência, desses períodos que agora, crêem, deveriam suprimir de seus filhos.

Esse critério, essa tendência em depreciar os primeiros estágios de desenvolvimento criam logo dificuldades quase insuperáveis aos professores e educadores. Parece, então, que pode passar-se também por cima do ensino correspondente àqueles primeiros anos e, portanto, nada é mais prejudicial para o garoto que lhe propor prematuramente um fim exterior, preparando-o, por exemplo, para uma determinada atividade, para o desempenho de um determinado emprego. (FROEBEL, p.38).

É possível também percebermos nessa citação que, para Froebel (2001), a vida é compreendida por uma sucessão de etapas distintas, em que uma é predeterminante para a outra e a educação é a viabilização desse processo evolutivo. Froebel propõe uma pedagogia para a infância, apresentando vários graus de desenvolvimento com proposições pedagógicas correspondentes a cada grau. No primeiro grau – a latência chega-se à exteriorização do interior através do movimento. No segundo grau – que é o da criança – a linguagem e o jogo são o centro das atividades educativas. No terceiro grau – que corresponde ao adolescente – as aprendizagens e as atividades intencionais são as ações que predominam (BROUGÈRE, 1998). Nessa visão desenvolvimentista, Froebel concebe a educação a partir de etapas evolutivas que são predeterminantes para a subseqüente.

Bujes (2002), analisando o discurso pedagógico para a primeira infância, destaca que as ideias de Froebel – algumas das quais foram apresentadas nos parágrafos anteriores – estão presentes nos discursos sobre a criança, que começam a serem difundidos a partir do século XVIII e posteriormente pela área *psí*. Destaca, também, que as proposições desse educador e pensador podem ser consideradas como uma reação às pedagogias disciplinares, tão presentes nos séculos XVIII e XIX, e que suas ideias são vistas como precursoras da Escola Nova. Sobre essa questão, vale recorrer a Froebel (2001), afirmando que a educação

ou ensino demasiadamente ativos, 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 [...], na obra divina que nele se manifesta (p.26).

No início do século XX se intensifica o movimento de crítica à educação tradicional e de cunho disciplinar, ocorrendo uma retomada de propostas educativas do Iluminismo e, de forma especial, às proposições de Rousseau. A educação escolar passa a ser obrigatória, fazendo parte de “um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista” (VARELA, 2000, p.88). O objetivo desta escola obrigatória é a civilização e a domesticação das crianças que nela ingressam. No entanto, ocorre que este modelo educacional se distancia da educação das classes trabalhadoras, provocando uma série de conflitos, o que acaba por estigmatizar aqueles alunos que não se adaptam ao modelo escolar vigente. Surge, então, um novo modelo de educação, voltado para essas crianças que não se ajustam à escola, produzindo uma série de saberes com relação a essas crianças ditas anormais ou delinquentes. De acordo com a autora, estabelece-se, a partir de propostas pedagógicas, uma analogia entre infância e estado selvagem, principalmente no que diz respeito às crianças das classes populares.

Essas instituições, como afirma Varela (2000), tornaram-se laboratórios de observação que acabaram por produzir saberes e instituíram práticas, as quais provocaram mudanças significativas nas pedagogias disciplinares, que, até então, eram dominantes.

E foi precisamente nestas instituições de correção onde começaram a aplicar-se, por conhecidos

membros da chamada Escola Nova, novos métodos e técnicas, onde se ensaiaram novos materiais, enfim, onde se aplicaram novos dispositivos de poder que implicavam uma reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância, a produção de novas formas de subjetividade, que eram inseparáveis de um novo estatuto de saber (p.90).

É nesse contexto que Maria Montessori, dentre outros representantes do Movimento da Escola Nova, fez rígidas críticas à educação de sua época, questionando as formas de organização do tempo e do espaço escolar. Proveniente da área da medicina, Montessori desenvolveu uma pedagogia inicialmente voltada para crianças ditas “anormais” que, posteriormente, foi adaptada para a educação de crianças “normais”. Fazendo um caminho inverso, o que motivou seu interesse pela educação das crianças, não foi um possível envolvimento com o magistério, mas o trabalho desenvolvido na clínica psiquiátrica.

Montessori (1987), assim como Froebel, prioriza a atividade da criança, dá ênfase aos estímulos externos para a educação e a formação do espírito. Em sua pedagogia científica, Montessori (1987) valoriza os exercícios sensoriais com as mãos e os pés, a atividade motora, a repetição do exercício e o uso de uma série de materiais produzidos por ela para a aprendizagem da linguagem, da matemática e das ciências. Também são marcas de sua proposta educativa, a disciplina e o silêncio, que favorecem e provocam o autocontrole e atenção necessários à educação das crianças. Assim, a pedagogia de cunho científico de Montessori atua na educação da criança, bem como trata inicialmente de conhecê-la minuciosamente através da observação. “Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar sua libertação” (MONTESSORI, s/d, p.124).

Além dessas questões, o que ganha maior centralidade em sua pedagogia é a ênfase que dá ao ambiente e à minuciosa organização dos materiais que serão utilizados pela criança. A importância do ambiente na educação fica explícita quando Montessori (1987) afirma:

esqueçamos o papel de carcereiros e tratemos, ao invés disto, de preparar-lhes um ambiente onde possamos o máximo possível, não cansá-las com a nossa vigilância e nossos ensinamentos (p.44).

Ademais, “o próprio ambiente ajuda-a a melhorar constantemente, pois se cada pequeno erro se torna evidente, não é preciso que a professora intervenha” (MONTESSORI, 1987, p.45). Essas são apenas algumas passagens que abordam com minúcias a estética e o tamanho adequado dos móveis, sua disposição no espaço e as formas adequadas de utilização dos materiais de encaixe, dos blocos de madeira, das letras móveis, entre outros.

A pedagogia de Montessori é um dos exemplos de propostas educacionais de cunho experimentalista que estão vinculadas ao que Varela (2000) denominou de pedagogias corretivas. Para a autora, as pedagogias corretivas, que surgiram com o intuito inicial de educar “crianças anormais”, apontavam o meio e a organização do tempo e do espaço, como possibilidades de adequação às necessidades e interesses infantis. Nesse sentido, Montessori, entre outros, foi iniciadora de

uma redefinição de ‘infância’ que supôs a afirmação, na prática, de uma especificidade teorizada por Rousseau, a qual constitui um dos pilares básicos de uma nova construção e percepção do sujeito: o sujeito psicológico (VARELA, 2000, p.95-96).

Para Varela (2000), essa nova expressão do sujeito ganha maior visibilidade no século XX com a diversificação das áreas da psicologia escolar, que passam a ser o fundamento de toda a prática educativa. No campo da Educação Infantil, mais especificamente da educação pré-escolar, esse é um discurso que se difunde como verdades instituídas sobre uma nova forma de ser criança e de aprender.

Piaget pode ser considerado um dos exemplos em termos de referenciais, o qual se tornou quase que obrigatório no campo da educação da primeira infância. Nas pedagogias psicológicas, o controle externo passa a ser mais frágil, uma vez que o controle interno é fortalecido, pois a centralidade não se encontra mais na organização do meio, mas nos estágios do desenvolvimento infantil (VARELA, 2000). Saberes são produzidos a partir deste campo, descrevendo detalhadamente a infância, de tal forma que instituídos de poder, regulam de modo muito natural as práticas educativas para as crianças menores de sete anos, ainda que as infâncias sejam muito diversas.

Considerações finais

A partir das considerações sobre os discursos pedagógicos para a infância, percebemos o quanto esses saberes, que foram sendo constituídos como homogêneos, influenciaram não só as práticas e os espaços educativos, como, também, a formação de identidades únicas para a infância.

Nesse sentido, podemos afirmar que os investimentos sobre a infância e a educação das crianças, ao mesmo tempo em que produziram determinadas políticas públicas, certas práticas educativas voltadas para elas, também provocaram modos específicos de olhá-las e de percebê-las, que acabaram por constituir um determinado campo discursivo, que não é uníssono, mas que se congrega para uma forma de concebê-la.

Marín-Díaz (2010), ao fazer referência ao campo discursivo da infância, ressalta que:

Essa metáfora do campo discursivo permite que observemos, por um lado, o complexo tecido de relações através das quais a infância, como objeto de conhecimento e de saber, se instala na nossa cultura ocidental, ou seja, a forma como a figura se mobiliza e se coloca em tensão no entretecido dos sistemas discursivos, instituindo práticas e saberes que produzem as subjetividades infantis; por outro lado, a maneira como os sujeitos infantis são produzidos num conjunto de regras e normas particulares e com base em padrões institucionais específicos, que nem sempre resultam suficientes para pegá-los, submetê-los e defini-los. E, finalmente, serve para assinalar a produção e emergência de diferentes posições de sujeito que, no campo discursivo, tecem complexas relações de poder e saber com as crianças; em geral, posições de adultos que, no lugar de pais, mães, professores ou *experts*, são simultaneamente produzidos e contribuem na incorporação do sujeito infantil (p.207-208).

Na perspectiva do que aponta a autora, podemos dizer que não há uma única direção, um único movimento que vai produzindo o que se pensa ser a infância em um determinado contexto histórico. Estamos compreendendo que o que pensamos sobre as crianças e a infância é

produzido em meio a uma tensão proveniente de diversos campos analíticos que, em uma disputa, procuram controlar e conformar a infância.

Contudo, não só isso, os modos como as crianças compreendem e vivem um determinado momento histórico, também está implicado neste jogo. Nessa perspectiva, pensamos que é nessa tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes e as formas de viver a infância pelas próprias crianças, que vai se configurando esse campo discursivo.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIAS, Cleuza M. S. Alfabetização na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental: antigas e novas narrativas. In: BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise S. (Org.). **Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, v. 01, p. 9-29.

____; ENGERS, Maria Emília A. Tempos e Memórias de Professoras-Alfabetizadoras. **Revista Educação**. PUCRS, v. 21, 2005, p. 505-524.

ESPERANÇA, Joice. A.; DIAS, Cleuza M. S. Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes. **Revista Educação**. UFSM, v. 33, 2008, p. 191-205.

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educação & Realidade**. UFRGS, v. 35, n. 3, set./dez., 2010. p. 193-211.

MONTESSORI, Maria. **Em família**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

____. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s/d.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

____. O lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v. 17 (1), jan.-jun., 2012. p. 23-31.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. 1.ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001a.

____. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

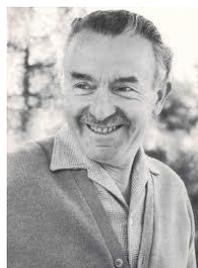
ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE FREINET PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

*Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Silvana Maria Bellé Zasso
Sidiane Barbosa Acosta*

Notas sobre a vida e a obra Célestin Freinet



Célestin Freinet

Célestin Freinet nasceu na França, em um povoado denominado Gars, localizado na região de Provence, no ano de 1896. Trabalhou como pastor de rebanhos antes de iniciar o curso de magistério.

Enquanto cursava o magistério, teve início a Primeira Guerra Mundial, fato que obrigou Freinet a interromper seus estudos e se alistar. Ao ser recrutado pelo exército francês, foi convocado, em 1914, a lutar na guerra. Durante as batalhas, teve contato com gases tóxicos que causaram uma séria lesão pulmonar, que o deixou debilitado para o resto da vida.

Em 1920, começou a trabalhar como professor de escola primária na aldeia de Bar-sur-Loup, mesmo sem ter concluído o curso de magistério. A partir dessa experiência docente, Freinet começou a desenvolver sua pedagogia com a definição de alguns princípios e da proposição de algumas técnicas de ensino.

No ano de 1923, devido ao seu problema pulmonar que dificultava sua fala por longos períodos, o pedagogo comprou um tipógrafo para auxiliá-lo na prática pedagógica. Com esse tipógrafo,

Freinet imprimia matérias para os alunos e materiais produzidos pelos próprios estudantes, como os textos livres e os jornais da classe.

No ano de 1924, começavam as primeiras correspondências interescolares, nas quais as crianças enviavam cartas, bilhetes e desenhos, bem como jornais para crianças em outra escola na França.

Freinet se casou em 1926 com a artista plástica Élise. Os dois trabalhavam juntos e, em 1927, escreveram o livro **A Imprensa na Escola** e criaram a revista **La Gerbe** (O Ramalhete) com textos, poemas e desenhos infantis. Segundo Sampaio (2002), a criação da revista teve grande êxito e contou com a colaboração de vários professores que mantinham contato com Freinet, dessa forma, passaram a encaminhar a produção de seus alunos como colaboração.

Ainda em 1927, fundaram a Cooperativa de Ensino Leigo (CEL), que visava o desenvolvimento e o intercâmbio de experiências e recursos pedagógicos. A CEL existe até os dias de hoje e continua fornecendo material pedagógico e divulgando publicações para milhares de associados de todo o mundo.

Freinet e Élise tiveram uma filha chamada Madeleine Freinet e, em 1928, mudaram-se para Saint-Paul de Vence, onde passaram a trabalhar. A escola em que atuavam não tinha muitas condições, portanto, tiveram que reiniciar todo um trabalho até que os estudantes se adaptassem a nova maneira de ensino-aprendizagem (SAMPAIO, 2002).

Após cinco anos de trabalho em Vence, Freinet foi exonerado do cargo de professor. Suas propostas pedagógicas e o trabalho desenvolvido na Cooperativa, com intenso movimento postal, provocaram reações de hostilidade e suspeita na comunidade. Ao saírem da referida instituição de ensino, o casal continuou trabalhando na Cooperativa e, em 1935, fundou sua própria escola em Vence.

Durante a Segunda Guerra, em 1940, Freinet foi preso como um perigoso editor clandestino e levado para o campo de concentração de Var, na Alemanha. No período em que esteve na prisão, Freinet deu aulas para os companheiros, chegando a alfabetizar alguns. Além disso, foi vítima de muitas lesões pulmonares e adoeceu, piorando muito seu estado de saúde. Segundo Sampaio (2002),

Devido às inúmeras cartas vindas de toda a França e à dedicação de Élise, consegue-se que Freinet seja levado ao hospital do campo de concentração e ali, onde permaneceu junto com outros convalescentes (p. 70).

Um ano após sua prisão, Freinet foi libertado. Lutou até o final da guerra junto à resistência francesa ao nazismo. Neste período, o casal teve uma vida nômade e Freinet escreveu dois livros **Ensaio de psicologia sensível** e **Educação pelo trabalho**. Com o término da II Guerra, Freinet e Élise retornam para Vence para reorganizar a escola e a Cooperativa.

No ano de 1956, o pedagogo liderou uma campanha nacional que movimentou toda a França. Esta ação buscava quantificar os alunos nas salas de aula, defendia o limite de 25 alunos em cada classe. A campanha “25 alunos por classe” teve uma grande expressão pública e foi vitoriosa, pois passou a ser prática na maioria das escolas francesas.

Freinet faleceu no dia 8 de outubro de 1966, na sua escola, em Vence. Élise continuou seu trabalho, escrevendo livros e trabalhando na escola e na Cooperativa até falecer em 1983. Após a morte da mãe, a filha do casal, Madeleine, assumiu a direção da escola para manter vivos os ideais de seu pai.

Com a morte de Freinet, seus seguidores fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), que reúne, atualmente, educadores de mais de 40 países. Destaca-se que a FIMEM é reconhecida pela UNESCO. O *site* da Federação é <<http://www.fimem-freinet.org/pt-pt>>, o qual disponibiliza materiais relacionados à Pedagogia Freinet, em diferentes idiomas.

No quadro abaixo, apresentamos os títulos de 14 obras do referido autor, as quais podem ser encontradas traduzidas para o português.

- | |
|---|
| <p>FREINET, Célestin. Conselho aos Pais. Lisboa: Estampa, 1974.</p> <p>____. O Jornal Escolar. Lisboa: Estampa, 1974.</p> <p>____. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa, 1975.</p> <p>____. O texto livre. Lisboa: Dinalivros, 1976.</p> <p>____; SALENGROS, R. Modernizar a Escola. Lisboa: Dinalivros, 1977.</p> <p>____. O Método Natural I – A aprendizagem da Língua. Lisboa: Estampa, 1977.</p> <p>____. O Método Natural II – A aprendizagem do Desenho. Lisboa: Estampa, 1977.</p> <p>____. O Método Natural III – A aprendizagem da escrita. Lisboa: Estampa, 1977.</p> <p>____. A Leitura pela Imprensa na Escola. Lisboa: Dinalivros, 1977.</p> |
|---|

____. **Para uma Escola do Povo:** guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996; Lisboa: Presença, 1978.

____. **A Saúde Mental da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1978.

____. **Pedagogia do Bom Senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

____. **Educação pelo trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. **Ensaio de Psicologia Sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Em suas obras, Freinet apresentou 30 princípios que são denominados Invariantes Pedagógicas. Estas foram escritas para orientar os professores que se interessavam por sua Pedagogia. Tais invariantes abordam três temas:

- a natureza da criança;
- as reações da criança;
- as técnicas educacionais.

Conforme o nome diz, mesmo que esses princípios não variem, Freinet inventou um teste para ser respondido pelos professores de modo que este pudesse ter um parâmetro para sua prática pedagógica, percebendo sua evolução sempre que repetia o teste ao longo do ano escolar. Nesse sentido, Freinet utilizou as cores do semáforo para ser seu código pedagógico, permitindo que o professor construa um gráfico para melhor compreensão de sua atuação como tal.

Para tanto, o pedagogo lançou mão dos seguintes princípios:

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente a uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.

7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, encontrando-se, assim, verdadeiramente a serviço da vida.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
15. A escola cultiva apenas a forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade que fica fixada na memória por meio de palavras e idéias.
16. A criança não gosta de receber lições autoritárias.
17. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções.
Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
19. As notas e classificações constituem sempre um erro.
20. Fale o menos possível.
21. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.

24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
26. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
30. É preciso ter esperança otimista na vida (SAMPAIO, 1989, p.79-89).

Freinet e sua pedagogia

O educador Célestin Freinet tem sua proposta pedagógica centrada na observação da natureza e nos interesses das crianças. Por meio desta compreensão, trouxe uma grande contribuição para a Educação da Infância.

Na sua concepção, a educação deve contribuir para que as crianças aprendam a se conhecer, a desenvolver sua personalidade e identidade. Nesse sentido a escola assume um compromisso não apenas de ensinar a ler e escrever, mas também em formar os jovens para todas as áreas da vida.

Freinet acreditava que a escola era um lugar de construção cidadã em que se expressa toda a movimentação que acontece na sociedade. Entretanto esta não é um lugar isolado e sozinho. Para ele a escola precisa estar articulada com a vida dos alunos, com o meio em que vivem (ELIAS, SANCHES, 2007). Ainda para o educador, o trabalho tem que ser iniciado por uma ação social que envolva as coisas do cotidiano, podendo começar por qualquer lugar. Em sua percepção, a escola precisa de uma organização que tenha rotinas, mas que possua diferentes tempos, que respeitem o ritmo de cada criança. Sua visão de rotina é diferente com as rotinas tradicionais da escola.

Freinet propôs uma pedagogia participativa, em que o diálogo era fundamental. Defendia o uso de rodas de aprendizagens e de avaliação, o uso de diferentes linguagens, as aulas ao ar livre e a organização de diferentes cantos na sala de aula. Este teórico também valorizava muito o desenho das crianças, pois entendia que este é a primeira fonte de leitura/escrita e expressão.

A Pedagogia Freinet propõe que alunos aprendem a ter autonomia, liberdade, cooperação, responsabilidade, criatividade, criticidade a partir do intercâmbio com outras crianças e adultos, da afetividade, do trabalho coletivo. Todas essas características são muito importantes para a infância. Segundo Elias e Sanches (2007),

A pedagogia Freinet é uma proposta educativa coerente e de profundo compromisso com a criança e com a sua efetiva participação na escola, na família e na comunidade (p. 167).

Em sua época, Freinet propunha uma reforma geral no ensino francês e, para isso, reuniu suas experiências didáticas em um sistema que denominou Escola Moderna. Entre as suas experiências Didáticas, estavam uma série de técnicas para serem utilizadas no espaço escolar. Entre as principais "técnicas Freinet" estão: a correspondência entre escolas (para que os alunos possam não apenas escrever, mas para que suas escritas sejam lidas); os jornais de classe (mural, falado e impresso); o texto livre (nascido do estímulo para que os alunos registrem por escrito suas ideias, vivências e histórias); a cooperativa escolar; o contato frequente com os pais (Freinet defendia que a escola deveria ser extensão da família); e os planos de trabalho.

Freinet era contrário ao uso de manuais em sala de aula, sobretudo, das cartilhas, por considerá-los genéricos e alheios às necessidades de expressão das crianças. Defendia que os alunos fossem em busca do conhecimento de que necessitassem em bibliotecas (que deveriam existir na própria escola) e que confeccionassem fichários de consulta e de autocorreção (para exercícios de Matemática, por exemplo). Para esse pedagogo, todo conhecimento é fruto do que chamou de tateamento experimental - a atividade de formular hipóteses e testar sua validade - e cabe à escola proporcionar essa possibilidade a toda criança.

O professor deve oferecer condições para que as crianças tenham a possibilidade de atingir o desenvolvimento integral. Para que ocorra este desenvolvimento, é importante não permanecer apenas dentro da sala de aula com os alunos, mas explorar todo o ambiente

que está do lado de fora, conhecendo a comunidade e trabalhando em grupo.

Podemos considerar que Freinet dedicou praticamente toda a sua vida a elaborar técnicas de ensino que funcionem como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, com o objetivo de criar uma nova educação. Observava que as crianças ficavam desatentas e inquietas dentro da sala de aula e que seria bom que essas tivessem um contato com o meio natural e humano, no qual estão inseridos, assim, colocou em prática uma de suas técnicas: as aulas-passeio.

Todos os passeios tinham um objetivo: a visita à marcenaria era o passeio informação, jogar bola no campo da comunidade era o passeio repouso e, hospedar-se em um *camping* era o passeio estadia. Para quaisquer lugares que fossem, as aulas-passeio tinham que ser encaradas com responsabilidade, pois eram um momento de estudo e liberdade que possibilitavam trocas de ideias, experiências e aprendizagens.

Ao retornarem à sala de aula, as crianças, entusiasmadas, contavam suas observações e logo escreviam textos sobre suas vivências no passeio. Nesse momento, as crianças tinham a oportunidade de ilustrar seus textos, utilizando linogravura, que é um tipo de impressão, assim, tinham liberdade de se expressar oralmente ou através da escrita.

Outra proposta de Freinet era que os alunos construíssem suas próprias cartilhas, empregando frases que consideravam importantes para o treinamento da leitura e da escrita. O educador entendia que, com isso, os alunos estariam voltados a registrar aquilo que mais lhes chamou atenção, despertou interesse e que fez sentido em seus processos de construção dos conhecimentos.

Com o intuito de promover a comunicação e trocas culturais, Freinet colocou em prática mais uma das suas técnicas: a imprensa na escola. Essa técnica respondeu a necessidade de aproximar aluno e professor, bem como de trazer para a sala de aula a vida presente fora da escola. Dessa maneira, os textos que as crianças produziam sobre as aulas-passeio foram impressos e deles feito o jornal escolar, o qual era entregue para as famílias e as comunidades.

Essa prática também possibilitou que os alunos se entusiassem a escrever seus próprios textos, utilizando a leitura como uma fonte de informação e prazer. Outra técnica utilizada a partir dos textos livres foi a correspondência escolar, a qual possibilitava que os alunos escrevessem ou desenhassem algo: seu bairro, escola, comidas típicas, comunidade, e fizessem trocas com escolas ao redor.

Rosa Sampaio (2002) descreve a correspondência interescolar assim:

É com a correspondência escolar que a criança faz a aprendizagem da vida cooperativa, tão essencial na Pedagogia Freinet. A criança deve contar com os outros e confiar neles. Uma classe se corresponde com outra só depois de os professores terem se comunicado e organizado os pares de alunos correspondentes. Os professores também trocam correspondências e esse vínculo é demais importante. Após a escolha dos pares, as crianças preparam o gráfico para identificar os correspondentes e indicar a periodicidade das cartas enviadas (p. 195).

Esse momento de trocas de informações é importante para a aprendizagem dos alunos, pois eles pesquisam sobre o assunto o qual querem escrever, se juntam em grupos para a troca de ideias, compartilham suas vivências com outras crianças e, então, conhecem um pouco sobre as comunidades que vivem aos arredores da escola.

Compreende-se que na escola, de acordo com Freinet, os educadores, ao despertarem o gosto pelo saber, contemplariam o crescimento da criança. Esse crescimento se daria a partir de situações ricas em relações diversas e estimulantes, proporcionadas pelo educador no convívio escolar.

Por fim, outra técnica muito importante dentro da Pedagogia de Freinet é o livro da vida, que é o documento no qual as crianças registram todos os acontecimentos importantes dentro e fora da classe. Nele, os alunos colam gravuras, escrevem, fazem desenhos, ficam livres para expressar sua escrita da maneira a qual preferirem. Esse livro pode ser lido pelos colegas ou professores e nele ficam registradas todas as atividades marcantes nos dias de aula.

O livro da vida pode ser considerado um bom instrumento de estudo, o qual as crianças podem manusear, refletir sobre aquilo que foi feito nas aulas, trocar ideias com o professor. Esses momentos mostram o quanto eles se apropriam do material para fazer suas escritas e desenhos, mostrando autonomia, interesse, dedicação e cooperação, uns com os outros. Assim, desenvolvem sua aprendizagem de maneira prazerosa.

Dessa forma, como procuramos evidenciar neste texto, a Pedagogia de Freinet procura dar uma grande ênfase ao trabalho das crianças, dizendo-nos o quanto é importante valorizá-lo nas mínimas ações. O educador dá uma grande importância para o trabalho, chegando a afirmar que a escola é como um canteiro de obras e não um templo parado. Tal afirmação nos faz refletir o quanto é importante o desenvolvimento de práticas participativas com o envolvimento das crianças em atividades reais, criativas e desafiadoras.

Destacamos ainda que a Pedagogia de Freinet também foi conhecida como a Pedagogia do Bom Senso, pois sua intenção era de que as técnicas criadas pudessem ser discutidas e adaptadas para cada realidade. Conforme destaca Sampaio (2002):

Freinet não queria implantar, através de suas técnicas, um método intocável, que não pudesse ser modificado. Pelo contrário, os correspondentes, ao apresentarem dificuldades em suas aulas, trocavam idéias, comparavam resultados e juntos iam, com Freinet, construindo uma nova pedagogia, 'a pedagogia do bom senso' (p. 27, grifo do autor).

Ao concluir este texto, gostaríamos de chamar atenção da atualidade para as propostas pedagógicas que Freinet nos apresenta e o quanto estas são propulsoras de práticas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança em qualquer nível de ensino.

REFERÊNCIAS

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet Evolução histórica e atualidades**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ARAÚJO, J. M. de; ARAÚJO, A. F. Célestin Freinet: Trabalho, cooperação e aprendizagem. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.173-198.

ELIAS, M. DEL. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



PARTE III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PRESENTE

SER CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

*Joice Araújo Esperança
Paula Regina Costa Ribeiro*

Reizinhos do consumo: aos 9 ou 10 anos, a meninada de classe média já acumula considerável patrimônio. Mas quer mais. Eles têm, só para eles: celular, televisão, aparelho de som, videogame, computador. E sonham com: moto, videogame mais moderno, guitarra, camisetas de time de futebol, viagem para Disney, piercing e tatuagem. [...] Elas têm, só para elas: celular, televisão, aparelho de som, computador, armário cheio de roupas e sapatos, maquiagem. E sonham com: laptop, mais roupas e sapatos, mais maquiagem, viagem para o Havaí, piercing e tatuagem (VEJA, 2003).

Trocando em miúdos: quanto custa criar um filho, da gravidez aos 23 anos, incluindo escola e até festinha de aniversário. Do segundo filho em diante, o custo cai para 70% a 80% do gasto com o primeiro (ISTO É, 2010).

Meu filho tem coisas demais! Quase todo dia seu filho ganha alguma coisa, seja uma bala, um adesivo ou um carrinho. Agora, de tantas coisas que tem, nem acha mais graça nos novos presentes e está sempre querendo mais. Isso é comum, e controlar seus impulsos consumistas pode fazer muito bem – a você e a ele (PAIS E FILHOS, 2011).

Os excertos acima integram reportagens de revistas de circulação nacional e explicitam formas de narrar, posicionar e produzir as crianças nas atuais sociedades de consumo. Constituídas por um estilo de vida consumista, suas escolhas movimentam um mercado de produtos e serviços especializados em ampla expansão e suas existências passa a ser pensada como um custo econômico, em um

tempo em que os pais buscam incessantemente satisfazer os desejos dos/as filhos/as.

Ao introduzir este texto, escolhemos tais fragmentos como ponto de partida para a problematização acerca das infâncias e dos processos de constituição histórica e cultural que conformam as possibilidades de significá-las e compreendê-las. Assim, somos provocadas a indagar sobre a crescente participação das crianças na esfera do consumo, buscando pensar como opera uma sociedade que interpela as crianças como consumidoras em diversos espaços e desde a mais tenra idade. No movimento de reflexão em que se insere tal escrita, nosso olhar recai sobre essas questões. Nessa empreitada, buscamos pensar as infâncias enquanto construções histórico-culturais, problematizando-as não naquilo que elas são, mas buscando compreender como vieram a se constituir de tal maneira (BUJES, 2005).

Para tanto, o texto está organizado em três seções: na primeira, enfatizamos reflexões sobre o abalo da noção moderna de infância, destacando o consumo como articulador identitário entre as múltiplas infâncias. Em seguida, abordamos o consumo como atributo da sociedade líquido-moderna e suas articulações com a mídia no processo de educação das crianças. Por fim, abordamos algumas implicações do consumismo para os processos de reconstrução simbólica da infância em operação na contemporaneidade.

Outros tempos, outras infâncias...

Conforme sugerem as análises apresentadas em artigos anteriores que compõem esta publicação, no decurso da Modernidade, constituíram-se formas de pensar a infância que se tornaram hegemônicas ao longo do tempo e que marcam as possibilidades de significá-la no presente. Talvez, por essa razão os significados atribuídos à infância no cenário contemporâneo expressem inquietação e perplexidade, como sintomas de uma constante tensão entre os sentidos historicamente conferidos às crianças, associados às ideias de resguardo, desamparo, inocência e não saber, e às experiências concretas que permeiam suas vidas, no contexto de um espaço-tempo cada vez mais dinâmico e instável. Diversos autores têm problematizado os efeitos dessa tensão, sinalizando algumas possibilidades de compreensão acerca da infância e sua condição variável e mutável.

Nessa direção, as análises de Postman (1999) destacam as mudanças operadas no estatuto social das crianças, em decorrência do acesso irrestrito a informações que outrora pertenciam a um domínio

exclusivo dos adultos. Ao refletir sobre as condições históricas que levaram à diferenciação entre adultos e crianças, o referido autor sugere que a linha divisória que separa infância e idade adulta estaria desvanecendo no contexto de um ambiente informacional, indiferenciado em termos de acessibilidade.

Conforme o autor, os meios impressos de socialização e educação possibilitaram aos adultos um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico das crianças, a ponto de o conhecimento de certos segredos culturais, como a sexualidade, a violência e a morte, por exemplo, ser identificado como uma das características distintivas da idade adulta. Nesse sentido, a existência da ideia de infância vinculou-se, em parte, aos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial (POSTMAN, 1999).

O advento das revoluções eletrônica e gráfica, observado durante a segunda metade do século XX, conforme Postman (1999), inaugurou um novo ambiente simbólico, caracterizado pela reelaboração do mundo das ideias em ícones e imagens de forma intensa e veloz. A emergência desse mundo simbólico estaria profundamente implicada na alteração dos significados de infância, por se mostrar incapaz de sustentar as hierarquias sociais e intelectuais que distinguiram adultos e crianças. O referido autor aponta a televisão como emblema de um novo ambiente informacional cujo acesso não requer preparo ou aprendizado sistemático, bem como não exige a submissão aos rigores da disciplina corporal, tal como acontece com a alfabetização. Ademais, a televisão não segrega seu público, disponibilizando a adultos e crianças um suprimento contínuo de informações sobre uma infinidade de temas e acontecimentos.

O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como a infância (POSTMAN, 1999, p.94).

À luz desses argumentos, Postman (1999) sustenta que, no contexto de um ambiente midiático, que fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação, os valores, estilos, gostos e perspectivas de adultos e crianças tendem a se fundir e a infância a desaparecer. A derrocada dos dois princípios fundamentais que nutriam a ideia de infância, isto é, o controle da informação por parte dos adultos

e a revelação dos segredos culturais às crianças de forma progressiva e sequencial, na visão do autor, levam à diluição da linha divisória entre adultos e crianças e, por conseguinte, ao “desaparecimento da infância”.

Alinhadas a essas reflexões, as análises de Steinberg e Kincheloe (2001) sugerem que o panorama que possibilitou a emergência da noção moderna de infância sofreu profundas alterações a partir da segunda metade do século XX. Momento esse caracterizado por intensas mudanças de ordem econômica, social e cultural, as quais tiveram impactos significativos na vida das crianças. As mudanças econômicas, que levaram ao aumento do custo de vida, ao incremento do consumo e ao prolongamento das jornadas de trabalho, a diversificação das configurações familiares e o declínio do sentido comunitário, acompanhado da desintegração de uma rede de amparo e proteção à infância (KINCHELOE, 2001), estão entre os fatores apontados pelos autores como relacionados à propagação e presença massiva de aparatos midiáticos no cotidiano das crianças. É esse último aspecto, em específico, que Steinberg e Kincheloe (2001) focalizam ao examinarem as causas do que denominam como “crise da infância contemporânea”. Nesse sentido, afirmam que o acesso das crianças à cultura popular solapou os sentidos tradicionais de infância, enquanto um tempo de inocência e dependência ao adulto.

Para Steinberg e Kincheloe (2001), as produções midiáticas operam como locais pedagógicos orientados por dinâmicas comerciais, promovendo a construção da cultura infantil por grandes corporações empresariais. Desse modo, o acesso a tais instâncias de produção de significados mobiliza as crianças como consumidoras hedonistas, ao mesmo tempo em que as expõem a atribuições da existência adulta, condições que minam o *status* protegido das crianças e abalam a noção de autoridade dos adultos sobre elas.

Ao examinar os argumentos que versam sobre o desaparecimento e a crise da infância, Buckingham (2007) põe em questão o viés essencialista que os sustenta e que reflete um tipo de nostalgia que deixa de reconhecer a diversidade de experiências vividas pelas crianças e a condição mutável da infância. Ademais, Buckingham (2007) ressalta que esses argumentos se pautam numa perspectiva unidimensional, ao identificarem o acesso às mídias como determinantes na constituição dos modos de ser e aprender das crianças e ao posicioná-las como alvos inertes das empresas corporativas. Todavia, como ressalta o referido autor, pôr em questão as ideias de desaparecimento e crise da infância não é o mesmo que negar o fato de que as profundas mudanças que caracterizam o panorama

contemporâneo afetam as condições de vida das crianças e seus modos de ser.

Conforme Buckingham (2007, p.92), “estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância, quanto à própria experiência vivida pelas crianças”. Sendo assim, uma ideia particular de infância pode vir a desaparecer, tendo em vista que as certezas sobre o seu *status* têm sido constantemente corroídas e abaladas e as fronteiras que separam o mundo infantil do mundo adulto se tornam cada vez mais difusas, assim como os sentidos que particularizam as crianças frente aos adultos.

Nesse sentido, as transformações do contemporâneo engendram novos sentidos relacionais entre adultos e crianças (CASTRO, 2002), levando à instabilidade das distinções hierárquicas e assimétricas que demarcavam a subordinação da criança à autoridade adulta. As experiências culturais contemporâneas, não raras vezes, desalojam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência ao possibilitá-las a construção e o domínio de saberes inacessíveis a muitos adultos, como no caso do acesso a formas de entretenimento e aprendizagem mediadas eletronicamente e do consumo de mercadorias e símbolos que compõem um mercado global. Sob esta ótica de pensamento, Castro (1998) ressalta que as condições da vida contemporânea estabelecem novos parâmetros para a relação entre adulto e criança, realinhando as posições que, em geral, têm predominado entre estes sujeitos, tais como a de educador/a e a de aprendiz, a de experiente e a de não experiente, a de ser maduro e a de ser imaturo, respectivamente.

Assim, as ideias de desaparecimento e morte da infância, conforme Castro (2002), estabelecem-se frente às transformações que desestabilizam as distinções entre adultos e crianças, tais como estas se delineiam no imaginário moderno, denotando o “apego a certas noções de infância, que, uma vez naturalizadas, servem de cânones a outras possibilidades de se fazer a infância” (CASTRO, 2002, p.47). Desse modo, as análises sobre infância que decretam sua crise ou desaparecimento apoiam-se numa visão cristalizada das diferenças entre adultos e crianças, enquanto dados fixos ou essências inalteráveis, desconsiderando que as diferenças estão ligadas a sistemas de significação, sendo ativamente produzidas no contexto de relações sociais e culturais (SILVA, 2008). Nesse sentido,

[...] a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece. Passamos a temer pela ausência da diferença que marcava as relações entre adultos e crianças, como quando, por exemplo, se anuncia a “adulterização” da infância (CASTRO, 2002, p.49).

As condições contemporâneas que afetam as divisões sociais entre adultos e crianças e o abalo da noção moderna de infância também são aspectos tematizados por Narodowski (1999a, 1999b). Ao historicizar o conceito de infância, situando-o no interior de uma trama sociocultural, tecida por práticas discursivas e institucionais, Narodowski (1999a) sugere que a ideia de criança como um ser dependente, obediente e suscetível de ser amado etc. atravessa uma crise de decadência. A partir dessas ideias, Narodowski (1999a) sustenta o fim da infância tal como nós a conhecemos, como um típico produto da modernidade. Segundo o autor, não se trata de uma crise de vazio ou de ausência, mas de uma crise na qual a infância moderna morre, tendo como ponto de fuga dois grandes polos: um é o polo da infância *hiper-realizada*, da infância da realidade virtual, o outro, é constituído pelo polo que está conformado pela infância *des-realizada*, a infância da realidade “real”.

No polo da infância *hiper-realizada*, Narodowski situa as crianças que realizam sua infância com internet, computadores, canais a cabo e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não saber, pois encontram uma facilidade invejável para dar conta de novos desafios tecnológicos. Trata-se de uma infância que conforma uma demanda de imediatez, contida em uma cultura midiática de satisfação acelerada, cuja iniciação à vida adulta se dilui em centenas de experiências processadas por meio de telas: de televisão, de computador, de *video game* etc.

As crianças que vivem a infância *hiper-realizada*, conforme Narodowski (1999a), frequentemente são consideradas por seus familiares e seus/suas professores/as como “pequenos monstros”. Desse modo, essas crianças parecem não suscitar carinho e ternura, ao menos, não o carinho e a ternura tradicionalmente reservados à infância, assim como não requerem dos/as adultos/as, seus/suas protetores/as, demasiada necessidade de proteção.

O outro ponto de fuga sinalizado por Narodowski (1999a) é o

polo da infância *des-realizada*, que se refere às crianças que não estão submetidas à tutela adulta, que são independentes, porque vivem na rua, porque trabalham desde muito cedo e se envolvem em uma diversidade de práticas consideradas como exclusivas do mundo adulto. São também os meninos e as meninas da noite, os quais, segundo o referido autor, puderam reconstruir uma série de códigos que lhes oferecem certa autonomia econômica e cultural.

A infância *des-realizada* não foi infantilizada, e porque não está submetida à autoridade adulta, é capaz de alcançar seu próprio sustento e de construir categorias morais fora dos espaços da família e da escola, dificilmente teremos por ela um sentimento de ternura e proteção. Integram essa categoria as crianças que não foram assimiladas institucionalmente e que não participam dos mundos virtuais de aprendizagem que constituem a infância da realidade virtual: elas, possivelmente, nunca estarão *on-line*. Além disso, diferentemente de outros tempos, o abalo das utopias sociopolíticas desmantela a crença de que essas crianças possam ser absorvidas pela escola pública e que possam ser reintegradas em termos de infância moderna: heterônoma, dependente e obediente.

Acreditamos que as duas imagens de infância, construídas por Narodowski, incitam o pensar sobre as crianças de nosso tempo, promovendo alguns deslocamentos nos modos de conceber as infâncias por elas experienciadas, expondo sua condição ambivalente e plurifacetada. As infâncias *hiper-realizada* e *des-realizada* não estão em oposição, mas constituem dois polos de atração, entre os quais se situam a maioria das crianças que conhecemos (NARODOWSKI, 1999b). São duas imagens do ser criança que colocam em questão as convicções historicamente sedimentadas acerca do infantil, incluindo as categorias do pensamento pedagógico.

Fabris, Marcello e Sommer (2011) prosseguem o caminho iniciado por Narodowski, redimensionando os elementos constitutivos das figuras de infância construídas pelo referido autor e sugerindo que as infâncias *hiper-realizada* e *des-realizada* se encontram hoje mutuamente implicadas, em contínua sobreposição. Em lugar de dois polos de atração, entre os quais deslizam as configurações de infância, os autores apontam que, cada vez mais, se estabelecem contágios mútuos no interior de um e outro polo. O que os leva a essa suposição é um fenômeno que assume centralidade na atualidade e que possibilita refletir sobre a constituição das crianças em nosso tempo: o consumo.

De acordo com Bauman (2007a), em um ambiente social centrado em preocupações e buscas consumistas, desregulamentadas

e privatizadas, os sujeitos, inclusive os da mais tenra idade, são admitidos e capacitados, primeiramente, como consumidores. E ainda que o consumo material não se efetive para muitas crianças, a saturação de informações que caracteriza o cenário contemporâneo garante o acesso indiscriminado às significações relacionadas à posse de mercadorias, promovendo os desejos e a busca incansável por diferentes meios de persegui-los.

Partindo dessas considerações, Fabris, Marcello e Sommer (2011) destacam que o consumo instaura um ponto de contato entre a infância *hiper-realizada* e *des-realizada*, operando como articulador identitário entre as múltiplas infâncias contemporâneas. Portanto, as crianças que habitam o ambiente social, identificado por Bauman (2008) como sociedade de consumidores, incluindo aquelas que vivem a infância *des-realizada*, são interpeladas e produzidas como sujeitos infantis em um processo, no qual as mídias em geral e a publicidade em particular mediam as relações que elas estabelecem com a realidade, com os outros e com elas mesmas (FABRIS et al., 2011).

Nessa direção, os trabalhos de diversos/as pesquisadores/as, entre eles/as Castro (1998), Buckingham (2007), Dornelles (2005), Costa (2006; 2009a) e Momo (2007), sinalizam que outros modos de ser criança vêm se instituindo, em face da emergência do consumo como organizador das formas de convívio humano e da proliferação de instâncias de produção de significados, com ênfase no papel proeminente dos artefatos midiáticos na construção da cultura infantil. Partindo dessa compreensão, na próxima seção buscamos problematizar a produção das infâncias, tendo como eixo de análise o imperativo do consumo nas sociedades contemporâneas.

Infâncias e consumo

As problematizações apresentadas na seção anterior ressaltam que “as formas tradicionais de significar os sujeitos infantis vêm sofrendo seguidos abalos e sérios questionamentos” (BUJES, 2006, p.227). A reflexão sobre o tempo que vivemos coloca em questão a imagem de infância universal e atemporal, amparada pelos ideais de ordem, certeza e transparência prometidos pela modernidade. Os pontos de referência sob os quais se assentavam a diferenciação entre adultos e crianças, tais como a noção de autoridade vinculada à passagem do tempo biológico (SACRISTÁN, 2005) e o controle do acesso à informação dão lugar a dilemas e ambiguidades que afetam sobremaneira a constituição das crianças, suas relações com os adultos

e com a escolarização.

Ao realizar um diagnóstico do presente, Bauman (2001) destaca que as narrativas abrangentes e totalizantes e a firmeza dos caminhos que indicavam com clareza e segurança como ir adiante cederam espaço a um território movediço e instável, caracterizado pela subdeterminação e a incerteza. Essas análises se articulam às reflexões empreendidas pelo autor acerca do atual estágio da modernidade, caracterizado por ele como “líquido” em referência à fluidez, à instabilidade e ao permanente fluxo que marcam o presente. Sendo assim, a metáfora da liquidez expressa o estado da sociedade moderna, que, assim como os líquidos, se caracteriza pela incapacidade de manter a forma, pela extraordinária mobilidade, pela inconstância e dissolução da perspectiva de permanência (BAUMAN, 2001, 2004).

Para Bauman (2001), portanto, as mudanças culturais e sociais que caracterizam o contemporâneo se inscrevem na passagem da fase “sólida”, rígida ou estável da Modernidade para uma etapa “líquida”, flexível e precária. Ainda que a Modernidade tenha sido um processo de “liquefação”; desde o começo, de “derretimento dos sólidos” e de transformação sucessiva, na Modernidade Líquida, tal processo adquire outro sentido. Conforme Bauman (2001; 2004) diferentemente da sociedade moderna anterior, a Modernidade Sólida, que também tratava sempre de desmontar a realidade, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. “Tudo está agora sendo permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário” (BAUMAN, 2004, p.321-322). Sendo assim,

[...] entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar. Se o “fundir a fim de solidificar” era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a “perpétua conversão em líquido”, ou o “estado permanente de liquidez”, é o paradigma estabelecido para alcançar e compreender os tempos mais recentes – esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas (BAUMAN, 2010, p.13).

Além do contínuo fluxo e provisoriedade que caracterizam o ambiente líquido-moderno, Bauman (2001) ressalta um segundo deslocamento que distingue o atual estágio da modernidade daquele

que o antecedeu. Trata-se dos processos de desregulamentação e privatização das tarefas e dos deveres modernizantes. Nesse sentido, o referido autor ainda destaca que a ênfase antes atribuída à ação legislativa e à coletividade se trasladou para a autoafirmação do indivíduo, sendo entregue a sua administração e a de seus recursos. Em um ambiente repleto de riscos e incertezas produzidos socialmente, o dever e a necessidade de enfrentá-los estão sendo individualizados, entregues a iniciativas privadas e as forças volúveis do mercado (BAUMAN, 2007b).

As ferramentas analíticas empregadas por esse pensador em seu exame sobre as configurações do mundo contemporâneo são produtivas para refletirmos sobre as infâncias como fenômenos históricos e culturais suscetíveis às mudanças que caracterizam as sociedades. As proposições do autor acerca da noção de Modernidade Líquida possibilitam questionar a noção unitária de infância, conformada à lógica de um mundo ordenado, de bases sólidas e previsíveis. Ao refletir acerca da fecundidade da metáfora da liquidez para a compreensão dos fenômenos associados à educação e à produção das infâncias, Costa (2009b) ressalta que, assim como os fluidos que transbordam e se movem facilmente, as crianças da atualidade são flexíveis, estão em permanente mutação e nos escapam quando pretendemos descrevê-las em suas ambivalências e infinitas faces.

As análises de Bauman acerca da Modernidade Líquida também possibilitam pensar sobre o consumo, enquanto fenômeno que irrompe com intensidade no mundo contemporâneo e incide sobre a constituição das infâncias. Em diversos trabalhos (BAUMAN, 1999; 2001; 2007a; 2008), o autor enfatiza o recrudescimento do consumo e sua centralidade na definição das formas de sociabilidade e dos modos de vida. Assim, define o ambiente líquido-moderno como uma “sociedade de consumidores”, isto é, uma sociedade que interpela seus membros como consumidores, julgando-os e avaliando-os, principalmente, por suas capacidades e suas condutas relacionadas ao consumo (BAUMAN, 2007a, p.109).

O viés histórico explorado por Bauman (2008) sinaliza que, no mundo contemporâneo, o consumo se tornou um atributo da sociedade, assumindo uma relevância que, até então, havia sido atribuída ao trabalho e à esfera da produção. A sociedade de produtores – arranjo societário da fase “sólida” da modernidade – engajava seus membros como trabalhadores e soldados, na busca pela construção de um ambiente ordenado e regular, orientado pela perspectiva da durabilidade e da segurança. De modo distinto, na sociedade de consumidores, em

que os sujeitos são admitidos primeiramente como tal, é a lógica da mudança, da substituição e do descarte que movimenta a economia e dá sentido à dinâmica das relações inter-humanas.

Importa salientarmos que a singularidade histórica relacionada à prevalência do consumo na vida social não implica a eliminação da produção ou a substituição do trabalho pela ação de consumir, tampouco significa a aparição súbita do consumo e sua inexistência em épocas precedentes. Como afirmam Barbosa e Campbell (2006), “toda e qualquer sociedade faz uso do universo material a sua volta para se reproduzir física e socialmente” (p.22), desenvolvendo formas de produção e consumo no contexto de condições históricas específicas. Em uma sociedade de consumidores, entretanto, o consumo exerce um papel-chave, respondendo não tanto à consecução de necessidades, mas à satisfação fugaz de desejos e vontades, os quais, promovidos e renovados em volume e intensidade sempre crescentes, transformam-se na principal força operativa da sociedade (BAUMAN, 2008). A respeito da centralidade assumida pelo consumo na passagem da sociedade de produtores a de consumidores, o autor esclarece:

[...] a diferença entre viver na nossa sociedade ou na sociedade que imediatamente a antecedeu não é tão radical quanto abandonar um papel e assumir outro. Em nenhum dos seus dois estágios a sociedade moderna pôde passar sem que seus membros produzissem coisas para consumir – e, é claro, membros das duas sociedades consomem. A diferença entre os dois estágios da modernidade é “apenas” de ênfase e prioridades – mas essa mudança de ênfase faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual (BAUMAN, 1999, p.88).

Ao analisar as configurações do mundo contemporâneo, Bauman também provoca a reflexão acerca do lugar ocupado pelas crianças nas sociedades orientadas pelo consumo. Como ele afirma, o papel de consumidor, de modo distinto do de produtor, não reconhece especificidade de idade (BAUMAN, 2008). Ao contrário do que acontece na esfera da produção, a participação das crianças na esfera do consumo não é postergada para o futuro, mas se estabelece e se intensifica no tempo presente, vivido de forma acelerada e fugaz.

Assim, as crianças assumem uma posição estratégica como consumidores atuais e futuros, que nasceram e vivem imersos em um

ambiente social em que as demandas de consumo se renovam de forma incessante e contínua. Desta forma, “não mais como “futuros cidadãos”, os novos sujeitos consumidores usufruem de reconhecimento social, e de um lugar indisputável na cultura, agora não mais invisíveis por não poder trabalhar ou produzir, mas eminentemente como agentes, porque podem consumir” (CASTRO, 1998, p.60, grifo do autor).

Conforme Schor (2009), as crianças têm uma longa história como consumidoras e como atores econômicos. “Desde que vivenciamos um sistema de consumo capitalista as crianças mantêm uma relação com ele” (p.9). Entretanto, a crescente importância das crianças na cultura contemporânea, regulada pelo consumo, é um fenômeno sem precedentes. Na condição de usuária de bens e serviços, a criança-consumidora é capaz de controlar uma parcela de renda da família, além de afetar as decisões de compra dos adultos, intermediando escolhas bem-informadas sobre marcas e lançamentos de produtos. Isso explica por que as crianças se tornaram figuras centrais da publicidade e do *marketing* neste início de século, inclusive de produtos voltados para o segmento adulto.

Nessa direção, Schor (2009) ressalta uma mudança de rumo histórico na cultura do consumo, cujo imperativo é focar as próprias crianças como alvos do *marketing*, buscando estabelecer um vínculo de lealdade às marcas de produtos e serviços que se prolongue por toda vida (LINN, 2006). A antiga estratégia que vendia produtos infantis por meio de uma aliança com as mães, abordagem desenvolvida no pós-guerra, cedeu lugar à conexão direta com as crianças. Esse deslocamento significou o incremento e a expansão do mercado de produtos infantis, promovendo novas demandas de consumo, orientadas pelo imperativo da satisfação imediata. Articuladas à mudança de foco da publicidade, que faz da criança um alvo comercial específico, modificações históricas operadas no âmbito das famílias, tais como o crescimento do número de mulheres trabalhando fora do espaço doméstico e a diminuição do número de filhos, estão entre as condições que levam ao reconhecimento premente das escolhas e desejos das crianças, intensificando seu potencial de consumo.

Embora elas [as crianças] tenham uma longa participação no mercado consumidor, até recentemente eram consideradas pequenos agentes ou compradores de produtos. Elas atraíam uma pequena parcela dos talentos e recursos das indústrias e eram abordadas principalmente por intermédio de suas mães. Isso se alterou. Hoje em

dia, crianças e adolescentes são o epicentro da cultura de consumo. [...] Suas preferências direcionam as tendências de mercado. Suas opiniões modelam decisões estratégicas corporativas (SCHOR, 2009, p.2).

Outra condição que possibilitou a intensificação de vínculos entre as crianças e o consumo foi a expansão dos meios de comunicação, sobretudo, a televisão. Conforme Mcallister (2009), embora a mercantilização e o licenciamento façam parte da cultura infantil desde o início da era industrial, essa dinâmica cresceu de forma dramática com o surgimento da televisão.

Ao examinar a história da programação infantil na TV, percebemos que a década de 1980 foi marcada pela emergência de programas voltados para o público infantil, os quais alavancaram o setor de vendas destinado às crianças, promovendo produtos licenciados com a marca e os nomes de apresentadores/as (ROSSI, 2007). Atualmente, a proliferação de mídias como o *video game*, o computador, a televisão a cabo, o telefone celular etc., são elementos centrais na comercialização da cultura infantil, uma vez que esses meios tecnológicos de informação, comunicação e entretenimento levam ao crescimento de apelos e às demandas de consumo voltados para as crianças-consumidoras.

Considerações Finais

As reflexões apresentadas ao longo deste texto possibilitam pensar as infâncias enquanto construções históricas e culturais, variáveis e em permanente mudança. O movimento de análise aqui empreendido expõe o caráter mutável das noções e experiências de infância e as articulações destes com as condições que caracterizam as sociedades em diferentes épocas e lugares.

Nesse sentido, os argumentos aqui apresentados sinalizam que o advento do consumismo e alguns fenômenos que lhe são correlatos, tais como a centralidade ocupada pelas mídias eletrônicas nos processos de produção e circulação de significados, bem como a inelutável relevância no cotidiano das crianças, articulam-se à reconstrução simbólica da infância.

No mundo líquido-moderno de consumidores, em que o mercado de bens de consumo estabelece parâmetros para os modos de ser e viver, de forma a moldar escolhas e condutas individuais, é preciso promover e aprimorar o impulso de querer e o ardor de adquirir e

descartar desde a mais tenra idade. Desse modo, a infância como o tempo da espera dá lugar à regida pelo imperativo da satisfação imediata ou da perpétua insatisfação, exigido para manter as crianças-consumidoras em contínuo movimento.

A comercialização da cultura infantil também parece estar implicada no esmaecimento de algumas distinções que particularizavam as crianças e as distanciavam do mundo dos adultos. A intensificação do potencial de consumo dessas crianças faz com que diversas experiências, escolhas e preferências deixem de ser privativas de uma classe de idade e passem a ser compartilhadas entre gerações. Integram essa categoria, o uso de mercadorias que permitem o aperfeiçoamento do corpo, algumas práticas de embelezamento, a adesão a gêneros musicais, produções televisivas e cinematográficas, a adoção de certos dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores, e a participação em redes digitais, as quais possibilitam interações a distância.

Essas constatações levam a considerar que, nas sociedades contemporâneas reguladas pelo consumo, as instâncias e práticas culturais, que operam na construção das infâncias, não se restringem aos espaços-tempos da família e da escola, duas instituições-chave implicadas na definição dos sentidos tradicionais de infância (BUCKINGHAM, 2007). Como ressalta Bauman (2005), em uma sociedade de consumidores, as instituições responsáveis pelo processo de educação do consumidor são incontáveis, ubíquas, seus investimentos começam cedo e perduram por toda vida.

O exímio analista das condições do mundo contemporâneo se refere à publicidade em seus diferentes formatos, como, por exemplo, as revistas – que divulgam as tendências em voga e a vida das celebridades – entre outras formas educativas orientadas pelo e para o consumo, tais como os jornais e os programas de televisão. Estes ofertam, além de bens materiais, as receitas de especialistas/conselheiros para os problemas da vida – outra variedade do “comprar” propalada no cenário contemporâneo.

Muito ainda se poderia argumentar sobre as mudanças e os deslocamentos observados nos sentidos convencionais de infância e nas experiências das crianças que se instituem em conexão com o consumo, à medida que este passa a funcionar como atributo da sociedade (BAUMAN, 2008). Entretanto, não temos a pretensão de esgotar as problematizações aqui exploradas ou de encerrar um debate tão profícuo. Nossa expectativa é que as reflexões apresentadas neste texto desencadeiem outras possibilidades de significação acerca das

crianças, seus modos de ser e aprender, em correlação com as condições do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 21-44.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, 145p.

____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 258p.

____. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo social**. São Paulo, n.1, v.16, jun. 2004, p. 301-325.

____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vechhi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 110p.

____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a, 210p.

____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b, 118p.

____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, 199p.

____. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Jorge Zahar, 2010, 279p.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 301p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; COSTA, Marisa

Vorraber (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006. p. 217-231.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998, p. 23-53.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002, p.47-58.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006. p. 151-195.

_____. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a. p. 61-75.

_____. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Educação Autores e Tendências**. Especial Pedagogia Contemporânea 1. São Paulo, v.1, set. 2009b. p. 60-75.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança de rua à criança *cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 109p.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOMMER, Luís Henrique. Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, v.23, n.60, maio/ago. 2011. p. 89-99.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós- moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-84.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. São Paulo:

Instituto Alana, 2006, 322p.

MCALLISTER, Matthew. O quanto a cultura infantil está mercantilizada? In: MAZZARELLA, Sharon (Org.). **Os jovens e a mídia: 20 questões**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 321-335.

MOMO, Mariangela. **Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-Moderna que vai à Escola**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007. 365p.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999a, 109p.

_____. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Cortez, 1999b. p.172-177.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, 190p.

ROSSI, Eliane Pimenta Braga. **A criança consumidora: a genealogia de um fenômeno contemporâneo (1950-2000)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2007. 130p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, 216p.

SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Gente, 2009, 318p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 73-102.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG,

Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

COMPORTAMENTO DESVIANTE E MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Roberta Monteiro Brodt

Porque todas as famílias levaram seus filhos a consultas médicas, atendendo ao convite que lhes foi formulado? Com filhos já marcados pelas reprovações e pelos preconceitos em circulação na sociedade e na escola, estas crianças que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” são levadas ao consultório médico porque uma vã esperança conduz os passos seus e de seus familiares: um diagnóstico que confirme a comodidade das crenças e preconceitos é, mesmo para os estigmatizados, um caminho necessário da cura ou da conformação e consolo; um diagnóstico que infirme crenças e preconceitos é um passaporte para continuar a ter o direito de aprender na escola (MOYSÉS, 2001, p. 9).

O presente artigo tem como intencionalidade apresentar algumas problematizações sobre os efeitos produzidos pelo saber médico nos sujeitos infantis a partir da proliferação de diagnósticos patologizantes das condutas cotidianas. Isto evidencia o funcionamento de lógicas biopolíticas que regulam e controlam as formas de ser e viver a infância, especialmente, aquelas vinculadas a procedimentos de medicalização.

Como minha escolha pela pesquisa está entrelaçada à trajetória de vida pessoal e profissional, percebo que, desde muito cedo, a escola foi-me sinalizando seus padrões de existência e de comportamento infantil. Desse modo, a instituição marcou em meu corpo algumas condutas consideradas desviantes e deixou gravado o traço da diferença e o padrão de funcionamento regularmente aceito pela escola.

Assim, vejo-me mobilizada, provocada, capturada por inúmeras questões que me interrogam em relação ao processo de medicalização

na escola e às demais estratégias biopolíticas³³, as quais se direcionam ao público infantil no sentido de regular suas condutas, uniformizar seu modo de ser e estar no mundo. Ao tomar distanciamento de uma possível zona de conforto, lanço-me a um campo de incertezas sobre a infância e a escola, bem como desafio meu olhar, uma vez que me proponho a realizar um ensaio de aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana.

Interessa, aqui, problematizar de que forma, no âmbito de relações pedagógicas particulares, cruzam-se preocupações de duas ordens – complementares e indissociáveis –, as quais envolvem a constituição de um corpo de saberes sobre as crianças e a recíproca instituição de estratégias de intervenção sobre elas. Muitas tecnologias intelectuais e políticas têm assegurado, especialmente nos últimos dois a três séculos, que o campo da infância fosse submetido a alguns domínios. Nesse caso, a medicalização da infância é apontada no cenário contemporâneo como uma tecnologia de normalização dos sujeitos infantis.

Nesse sentido, apresento alguns deslocamentos históricos nas formas como foram se constituindo os discursos de verdade sobre a infância e as estratégias de governo das crianças, a partir da emergência de uma racionalidade moderna até a Contemporaneidade. Da mesma forma, problematizo algumas articulações entre dois campos de saber distintos, mas articulados entre si, quais sejam: medicina e educação. Tais discursos descrevem os comportamentos dos sujeitos considerados desviantes e, não raramente, receitam-lhes medicamentos, tratamentos ou demais intervenções que produzam efeitos normalizadores nas formas de ser criança.

Ao se realizar uma operação de diagnóstico sobre os indivíduos, ou seja, ao se produzir um saber que os classifica como normais ou anormais, sempre se estabelece uma relação de comparabilidade entre um indivíduo e os demais. Por outro lado, a intervenção sobre o sujeito individual é condição fundamental para que se alcance o governo da população. Portanto, esses dois âmbitos de ação de poder e saber estão sempre em constante articulação. Não há como pensar a população sem pensar o indivíduo, assim como não há como agir sobre o indivíduo sem que isso gere um efeito no âmbito coletivo na população (LOCKMANN, 2010).

³³ O conceito de Biopolítica será abordado no decorrer do trabalho como ferramenta teórico-metodológica que me possibilita analisar os processos de medicalização da infância, a partir das contribuições de Michel Foucault.

Dessa forma, ao ocupar uma posição central nos processos de normalização da Modernidade, as práticas pedagógicas institucionalizadas na escola podem ser vistas como técnicas direcionadas ao governo de si e dos outros. Isto ocorre na medida em que representam instrumentos do poder disciplinar na produção de subjetividades infantis historicamente situadas.

Alguns deslocamentos históricos acerca da produção de discursos sobre os sujeitos infantis

Na busca de elementos que sirvam de material histórico para pensar o presente, remeto-me a estudos que sinalizam a produção de saberes acerca da infância e as prováveis intervenções sobre ela, uma vez que entendo que as condições histórico-culturais marcam as crianças e a nossa forma de olhar sobre elas.

O clássico estudo historiográfico realizado por Philippe Ariès (2006), intitulado “História social da criança e da família”, sinaliza que por volta do fim do século XVII se instituem, entre as classes nobres e burguesas da sociedade europeia, mudanças nos modos de perceber e tratar as crianças. Assim, o autor denomina “sentimento de infância”, a consciência da particularidade infantil, que faz das crianças alvos de atenção e cuidados consideráveis e implica a diferenciação, cada vez mais acentuada, entre os mundos adulto e infantil.

Que pesem aqui as críticas em relação à obra de Ariès, uma vez que muitos estudos apontam a existência de um sentimento de infância ainda anterior ao século XVII. O autor se refere ao sentimento moderno em relação às crianças das classes nobres europeias e sinaliza com sua tese a periodização e organização da vida humana como uma variante cultural e historicamente situada.

A emergência de uma racionalidade moderna traduz uma série de elementos que constituem a ação civilizatória das sociedades europeias e sua intenção de educar as crianças para a obediência, a moral e as boas maneiras, capazes de “salvar” e resguardar as almas infantis. Em um contexto em que o recente sentimento moderno de infância provocara a existência de um “outro” diferente do adulto, a Psicologia e a Pedagogia ocupam um lugar de relevância como instrumentos de controle da esfera pública e privada, transcendendo o espaço da escola através do seu instrumental técnico-científico.

Se, durante o regime medieval, a religião realizava o exercício permanente de controle através da moral e do sagrado, com a emergência de uma racionalidade moderna, o discurso da ciência

configura uma nova ordem de poder, agora laica. À criança, neste sentido, deve ser oferecida uma educação escolarizada capaz de “dar conta” do novo projeto social; e a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e as demais ciências que constituem a Puericultura³⁴ tratam de propor padrões etnocêntricos de normalidade³⁵, tecnologias de controle e disciplinamento dos sujeitos infantis.

A família, agora nuclearizada e organizada em torno das crianças, não escapa à nova ordem, sofrendo profundo impacto no modo como se passou a conceber o que é ser humano e como este deve organizar a sua vida cotidiana em torno daquilo que é instituído pelo discurso da ciência como regular e normal. Foucault (1974, p. 73) aponta para a existência de técnicas que vêm enxertar-se no interior da família, fazendo-a funcionar como uma pequena escola responsável pelo controle da disciplina, tornando-se uma microcasa de saúde que controla a normalidade ou a anomalia do corpo e da alma.

Conforme o referido autor (2007), entre os séculos XVII e XVIII, instituem-se formas de exercício de poder centradas na gestão da vida, as quais operam sobre os indivíduos e as populações por meio de controles e regulações que possibilitam governá-los, no sentido de conduzir condutas, estruturando o eventual campo de ação dos sujeitos. Em “História da Sexualidade I: a vontade de saber” (1988), o mesmo escrito sinaliza que o poder sobre a vida se desenvolveu a partir do século XVII sob duas formas principais, dois polos interconectados e complementares, investindo tanto sobre os corpos individuais, para ampliar suas aptidões, tornando-os dóceis e úteis quanto sobre o corpo-espécie, suporte dos processos biológicos a partir de intervenções e controles reguladores relativos à população. Nas palavras de Foucault (2007):

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica,

³⁴ Refiro-me ao campo da ciência marcado pelo discurso higienista em relação à educação das crianças pequenas - preocupado centralmente com as questões fisiológicas e biológicas - o qual incide sobre o corpo infantil, os materiais pedagógicos, os espaços e as metodologias de ensino.

³⁵ A norma integra tudo o que desejaria excedê-la – nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode, alguma vez, pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro (EWALD, 1993, p. 87).

desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (p. 152).

Se a disciplina atua sobre os indivíduos, o biopoder, segundo Foucault (1988), age sobre a espécie, “no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos” (p. 152). A gestão da vida como um todo passa a exigir a existência de uma série de intervenções e controles reguladores, uma biopolítica da população investindo sobre os problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração, dentre outros, com vistas à sujeição dos corpos e ao controle da população.

Então, na medida em que as formas de governar se transladam da defesa do território e da ameaça de morte (contornos do poder soberano) à população e a seus fenômenos para a valorização da vida (biopoder), estabelecem-se “novos” modos de perceber as crianças e de intervir sobre elas. Como destaca Foucault, é preciso garantir e multiplicar a vida, colocá-la em ordem e, nesse sentido, a população infantil se torna foco de atenção do Estado e, também, alvo do olhar moral, religioso e científico.

Assim como a disciplina se torna necessária na docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder se torna, também, muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao controlar a população e adequá-la aos processos econômicos. As crianças, nesse caso, também passam a ser alvo do investimento de pedagogias científicas capazes de conhecê-las, descrevê-las e ajustá-las aos processos econômicos.

Foucault fala, então, que o biopoder vai tratar de gerir a vida em toda a sua extensão, de organizá-la, majorá-la, vigiá-la, para que possa ser incluída, de forma controlada, nos aparelhos de produção capitalistas. Para isso, há um investimento político na constituição de um processo de normalização, que vai se utilizar de diversos elementos médicos, científicos, pedagógicos e administrativos para regular a vida.

Nesse sentido, o conceito de biopolítica é tomado como uma importante ferramenta conceitual para compreendermos, nesses deslocamentos históricos, o aparecimento de um poder disciplinador e normalizador que já não se exerce somente sobre os corpos individualizados, mas como política estatal que pretende administrar a vida e o corpo da população. Conforme ressalta Bujes (2000), no momento em que as formas de governar se centram nos fenômenos da

população, família e escola, tornam-se instrumentos privilegiados para o governo da população infantil. Em suas palavras:

As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada. Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a “realidade quimérica” da infância (ou, pelo menos, sua narrativa) e, sobretudo, inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos (p. 28).

Importa salientar que para instituir esses processos sofisticados de controle e regulação, citados por Bujes (2002), os quais estão implicados no governo da população infantil, os mecanismos de saber e poder atuam de forma articulada, engendrando-se mutuamente. Assim, as crianças se tornam objeto de diversos campos de saber, os quais fixam significados sobre a infância que passam a ser tomados como a forma natural, correta, normal de conceber o sujeito infantil (BUJES, idem).

Essa produção de saberes pauta uma série de intervenções e estratégias voltadas para as crianças, configurando formas de exercício de poder que possibilitam conduzir as condutas infantis, ordenar sua probabilidade, em escala individual e coletiva. Nessa nova ordem de governar, em que o poder soberano dá lugar à ação direta sobre a população, a escola se configura como a grande maquinaria capaz de dar conta da normalização da infância.

Já ao professor, cabe proteger a criança dos males da vida e representar a acumulação de um conjunto de conhecimentos universais *a priori*, associados ao olhar atento sobre os desvios de conduta. Fiscal da disciplina, da aprendizagem e da maturação, deve lançar mão dos saberes da ciência moderna na composição do cotidiano de ações micropolíticas afinadas com o modelo capitalista emergente.

Ao ocupar uma posição central nos processos de normalização da Modernidade, as práticas pedagógicas institucionalizadas na escola podem ser vistas como técnicas direcionadas ao governo de si e dos

outros. Isto ocorre na medida em que representam instrumentos do poder disciplinar na produção de subjetividades infantis historicamente situadas.

A partir dessa articulação entre o individual e o coletivo lanço meu olhar sobre a medicalização da infância e o modo como o saber médico, a partir do seu aporte científico, não só descreve e classifica as anormalidades dos sujeitos, mas também intervém conduzindo suas condutas.

Infância e Contemporaneidade

A Contemporaneidade se caracteriza por ser um tempo de profundas alterações nos modos de existência das pessoas, transformações que acabam por alterar nossos saberes, nossa relação com a cultura, com os outros, com o tempo, com o espaço, com o mundo que nos cerca. Essas formas de governo assumem novas roupagens, produzindo sujeitos que, se por um lado, experimentam a ausência de fronteiras comunicacionais, por outro, sofrem o efeito da vigilância permanente. Sujeitos outros, que não aqueles infantis regularmente aceitos e velhos conhecidos da escola moderna.

Nesse sentido, aponto algumas questões que considero centrais ao problematizar os efeitos da cultura contemporânea sobre as crianças e as formas como o saber médico interfere nas condutas escolares: de que forma as estratégias de governo da infância se (re)configuram? Que condições e discursos afetam a vida das crianças em situação de fracasso ou “desvio” escolar? Que lógicas formativas e de controle orientam a formação docente e o currículo escolar no âmbito do encaminhamento, cada vez mais acentuado, de crianças e adolescentes da Educação Básica a setores da área da *Psi*, produtores de um saber científico especializado? Que ações são desenvolvidas na tentativa de “incluir” os estudantes no espaço e no tempo escolar?

Torna-se cada vez mais comum a escola se apropriar dos saberes médicos, apontando comportamentos desviantes das condutas regulares das crianças, desde a tenra idade, da mesma forma, em que incide sobre as famílias, com vistas “no tratamento mais adequado”. Autores como Nikolas Rose (2011) e Maria Aparecida Moysés (2001) tem problematizado os saberes da ciência médica, seus procedimentos diagnósticos e de prescrição padronizados, apontando a capitalização da medicina e os grandes investimentos da indústria farmacêutica como dispositivos contemporâneos de produção da (a)normalidade, do controle e gerenciamento do corpo e da mente.

As inúmeras tecnologias culturais e científicas, ainda marcam os tempos e os modos de ensinar e aprender, de ser professora e professor, normal ou anormal, com uma “roupagem” contemporânea. Os discursos de verdade propostos pela Biologia e pela Medicina interferem diretamente no modo como se constituem as patologias e as formas de prevenção, operando também no capital através da expansão da indústria de medicamentos, da beleza, do corpo perfeito, da saúde plena, dos planos de saúde, dos brinquedos educativos e tantos outros investimentos das grandes corporações (ROSE, 2011).

Muitos sujeitos infantis, que agora vivem em uma lógica de consumo de imagens, de objetos, de tecnologias e de informações sem fronteiras, ainda vivem a perspectiva adultocêntrica do aligeiramento. Mesmo diante da multiplicidade de infâncias e de posições que estas ocupam, a Psicologia Mecanicista, que acredita na objetividade e na padronização da aprendizagem e do comportamento humano, ainda habita o dia a dia da escola.

Bujes (2006, p.227), no entanto, aponta que as formas tradicionais de significar as crianças e de exercer o poder sobre elas têm sofrido mudanças significativas. Para a autora, inúmeras são as feições contemporâneas do enclausuramento e da vigilância, como espaços saturados pela intimidade e pelo controle, onde as ações são permanentemente monitoradas e o poder tem um efeito de regulação na vida social, que é muito mais abrangente e que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população.

A partir da década de 80 surge nos Estados Unidos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), normatizando o saber médico sobre as doenças psíquicas e popularizando o diagnóstico para além do campo da Psiquiatria. Inicia-se um processo de ampliação do rol de especialistas capazes de medicar os transtornos dessa ordem havendo uma pedagogização do diagnóstico. Não só a Medicina, mas também a escola e a família passam a ter acesso àquilo que até então era de propriedade de um campo especializado de saber, o que passa a interferir nos processos de patologização da vida cotidiana das pessoas e a proliferar os diagnósticos de anormalidade.

Não é por acaso que a necessidade de diagnosticar os alunos, a partir dos seus supostos desvios, ou de medicalizá-los, acompanha boa parte dos discursos educacionais e está presente nas práticas escolares atuais. Os saberes médicos e psicológicos estão presentes nos currículos e nas discussões escolares tentando explicar as formas de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento apresentadas pelos

estudantes. Segundo Moysés (2008, p.4), “aprendizagem, comportamento e inteligência são apenas exemplos de questões que são incorporadas ao pensamento e à atuação médicos”.

A prescrição de laudos e diagnósticos ou a descrição das diversas anormalidades dos sujeitos passam a produzir efeitos sobre o cotidiano escolar definindo as dificuldades e potencialidades dos sujeitos escolares para, a partir daí, professores, gestores e famílias recorrerem às estratégias de intervenção sobre o problema. Freitas (2009) aponta que

O conceito de diagnóstico pode trazer inúmeras conformações, dependendo da teoria e/ou do tempo histórico em que se constitui. Um diagnóstico elaborado com cuidado é interessante e necessário. O diagnóstico é importante para poder tratar, mas existem outros que selam, que aprisionam. É o modo de usá-lo que estabelece sua pertinência, ou mesmo sua inconveniência. O que é necessário combater é o uso irresponsável do diagnóstico. O diagnóstico traduzido em rótulo desencadeia dispositivos de armadura (p.19).

Cabe ainda destacar que o cuidado, mencionado pela autora, se deve à produção dos rótulos e das marcas de impossibilidade que exercem seus efeitos sobre os/as estudantes e professores/as. Se, por um lado, alguns diagnósticos produzem uma imobilidade docente diante do sujeito considerado anormal, por outro, a falta de investimento gerada por essa imobilidade coloca o sujeito em uma posição de impossibilidade, o que marca um mecanismo de exclusão.

Em outro viés estão as estratégias de intervenção propostas pela escola e/ou pela família, as quais transitam pelos processos de adaptação curricular³⁶, políticas de inclusão em turmas especiais ou em salas de atenção especializada ou, ainda, os inúmeros mecanismos de normalização, dentre eles, a medicalização.

Dessa forma, podemos entender a medicalização da infância como uma estratégia biopolítica que encontra na escola um espaço de efetivação. Acalmando, concentrando e melhorando suas possibilidades de estabelecer um convívio social ou uma modalidade de aprendizagem

³⁶ Refiro-me às estratégias de aproximação do currículo em relação ao corpo ou comportamento considerado anormal: técnicas e recursos didáticos atuando como facilitadores da aprendizagem e da adaptação escolar.

condizente com a demanda escolar, “essas drogas prometem aumentar as capacidades de concentração, de memória e de atenção necessárias ao desenvolvimento da *performance* produtiva.” (CALIMAN, 2006, p.77, grifo da autora). Para usar uma expressão de Bujes (2006), os alunos passaram a ser “quimicamente disciplinados”.

Para essas crianças, nem o confinamento, nem a vigilância têm sido suficientes, os controles do tempo e sua fixação no espaço da sala de aula têm se revelado inoperantes. O encaminhamento a especialistas em terapias da área médica e psicológica tem sido a solução preconizada. Em muitos casos, o diagnóstico especializado e a intervenção medicamentosa se tornam a saída proposta. O aluno passa desta condição para a de paciente. Faz-se neste caso a transposição de uma lógica que se poderia chamar até agora de disciplinar para uma outra. [...] uma forma de impor uma ação inibitória ou estimuladora da conduta, através de um fármaco que age sobre o sistema nervoso central (p. 226).

Por outro lado, é importante destacar que percebemos no cotidiano da escola as inúmeras formas como os estudantes e as famílias sinalizam mecanismos de resistência a esse processo. Não raras são às vezes em que os efeitos medicamentosos são contrários ao que se propõem, que a conduta dos familiares não corresponde à expectativa da escola, que **esquecem** de administrar a medicação nos horários prescritos pelo médico, ou ainda que se recusam a medicar a criança. Elementos estes que escapam à lógica do problema resolvido, ainda que, em boa parte dos casos, a escola invista em uma produtiva aliança com a família.

Ainda que a escola represente a grande maquinaria disciplinar da Modernidade, operadora de uma pedagogia da e para a autonomia dos sujeitos infantis, alguns desdobramentos da Contemporaneidade mostram um aumento dos grupos a quem esse modelo disciplinar encontra resistências na arte de docilizar e tornar as crianças cidadãs úteis e autocontroladas. Cabe ressaltar que o que percebemos são novas formas de governo sendo engendradas, e o uso de medicamentos é uma delas. Contudo, isso não significa dizer que formas disciplinares não existam mais, elas coexistem dentro de um mesmo tempo e sociedade, sinalizando deslocamentos, desafiando nosso pensar.

Considerações finais

O que se pretendeu mostrar neste texto foram algumas problematizações que venho realizando na pesquisa de Mestrado, em que analiso os efeitos da medicalização nos sujeitos infantis. Ao expor alguns deslocamentos históricos sobre as formas como foram constituindo-se os discursos de verdade sobre a infância e as estratégias de governo direcionadas ao público infantil, desde a configuração de uma racionalidade moderna até a Contemporaneidade, realizo um exercício de aproximação de alguns conceitos, como biopoder, biopolítica, patologização da vida, dentre outros.

Nesta fase inicial de minha investigação, utilizo esses conceitos como ferramentas teórico-metodológicas, as quais têm me ajudado a compreender de que forma o saber médico coloca em funcionamento estratégias de classificação, diagnóstico e medicalização como práticas que posicionam as crianças a partir de critérios científicos *a priori*.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por Amor e por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Outras Infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e Cultura Contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006.

_____. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v.25. Porto Alegre, n.1, jan./jul. 2000.

CALIMAN. Luciana Vieira. **A Biologia Moral da Atenção**: a constituição do sujeito (des)atento. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **O Poder Psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Microfísica do Poder**. (Org. e Trad.) Roberto Machado. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param**: criança, TDAH e escola. (2009) Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila; BRODT, Roberta M. Nomeação e Medicalização da Anormalidade como Estratégias Biopolíticas. In: **VIII Seminário sobre Indisciplina e Escola Contemporânea**. Curitiba, 2012.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel

Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

MOYSÉS. Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ROSE, Nikolas. Biopolítica Molecular, Ética Somática e o Espírito do Biocapital. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpo Gênero e Sexualidade**: Instâncias e Práticas de Produção nas Políticas da Própria Vida. Rio Grande: FURG, 2011.

VEIGA-NETO. Alfredo; LOPES, Maura. Inclusão e Governamentalidade. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Unicamp, v.28, n.100, out. 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DOIS MODELOS EM CONFLITO³⁷

*Alfredo Veiga-Neto
Maura Corcini Lopes*

Eis algumas coisas que minhas filhas, Sophia e Louisa, nunca tiveram permissão de fazer:

- dormir na casa das amiguinhas,
- aceitar convites para brincar com amiguinhos,
- ver televisão ou brincar com jogos no computador,
- tirar qualquer nota abaixo de A,
- tocar qualquer instrumento senão piano ou violino (CHUA, 2011, p. 15).

A mãe chinesa acredita que:

- os deveres escolares são sempre prioritários,
- um A-menos é uma nota ruim,
- os filhos jamais devem ser elogiados em público,
- as únicas atividades que seus filhos deveriam ter permissão para praticar são aquelas em que puderem ganhar uma medalha,
- essa medalha deve ser de ouro (CHUA, 2011, p. 17).

“Que mãe ocidental eu me tornei...”, pensei com meus botões. “Que fracasso!” (CHUA, 2011, p. 217).

Essas rápidas passagens que usamos como epígrafes dão uma boa ideia da tese central que atravessa o livro sobre Educação, o qual foi publicado nos Estados Unidos em janeiro de 2011 e, muito

³⁷ Este texto foi escrito em janeiro de 2013, por solicitação da Prof.^a Kamila Lockmann, para integrar livro por ela organizado.

rapidamente, se tornou um grande sucesso editorial (CHUA, 2011a). O livro colocava frente a frente aquilo que sua autora chamava de “dois modelos para a educação infantil”: o *modelo oriental* e o *modelo ocidental*. A tese era de que tais modelos, em termos disciplinares e de resultados para a vida futura das crianças, se situam em posições diametralmente opostas. Segundo essa obra, de um lado, o *modelo oriental* apregoa práticas educativas fortemente calcadas na disciplina, na obediência, no esforço, na performatividade e no desenvolvimento de um espírito altamente competitivo. Do outro lado, o *modelo ocidental* defende práticas educativas calcadas na tolerância e na flexibilidade, sendo pouco ou nada disciplinares e orientadas muito mais pelo interesse das crianças do que por normas que se possa impor a elas.

Provocados pela importância e atualidade do assunto, logo publicamos um artigo em que examinamos e problematizamos esses (assim chamados) dois modelos, contrapondo a *rigidez à flexibilidade negociada* no que concerne à educação infantil (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Aqui cabe um alerta: estamos usando a expressão *educação infantil* no seu sentido amplo, isto é, sem a conotação legal que tal expressão assumiu no Brasil. Em outros termos, com essas duas palavras – *educação infantil* – designamos todo um conjunto de práticas educativas exercidas com e sobre as crianças em geral e não, apenas, com e sobre as crianças até os 6 anos de idade³⁸.

Agora, passados dois anos da publicação daquele livro e das nossas primeiras discussões sobre o assunto, voltamos à carga. Nosso objetivo, aqui, é recolocar o problema bem como contribuir com alguns comentários adicionais sobre o que já foi dito. Antes de prosseguirmos, faremos uma rápida descrição da obra.

O livro

Escrito por Amy Chua – uma estadunidense, filha de pais chineses e destacada professora de Direito na Yale University –, o livro se intitula *Battle Hymn of the Tiger Mother*. Dois meses depois, foi lançada no Brasil uma edição em Língua Portuguesa (CHUA, 2011). Desde então, tem sido um sucesso editorial e tem propiciado acalorados debates sobre como devemos educar nossas crianças. Segundo a

³⁸ Como se sabe, no Brasil, a expressão *Educação Infantil* – escrita com iniciais maiúsculas – designa a educação de crianças dos 0 aos 6 anos de idade, feita em creches, pré-escolas e antes de a criança entrar no ensino obrigatório. Ao grafarmos com iniciais minúsculas, apontamos para o sentido mais amplo que atribuímos a essa expressão: do nascimento até a adolescência.

autora, a maneira de as mães chinesas educarem seus filhos e filhas é superior à maneira ocidental, porque elas se comportam como se fossem mães tigras em termos de exigências com seus filhotes. Para Amy, no Ocidente, os pais são exageradamente lenientes e permissivos com seus filhos. E mais: para ela, enquanto o modelo oriental forma adultos felizes, o modelo ocidental prepara futuros frustrados e potencialmente derrotados e não competitivos.

É fácil ver que, em termos gerais, o dilema colocado pelos dois modelos não é nada novo, há muito tempo, ele ronda e atormenta quem se ocupa e preocupa com a educação. Para se ter uma ideia da popularidade que a discussão assumiu – e mesmo que se considere com reservas as quantificações fornecidas pelos *sites* de busca na internet –, após 8 semanas do lançamento do livro nos Estados Unidos, o Google registrava mais de 37 milhões de entradas para ele. Dois anos depois, enquanto que a expressão “mãe tigre” registrava quase 2 milhões de entradas em Língua Portuguesa, a expressão “tiger mother” registrava quase 95 milhões de entradas.

As perguntas que logo se colocam são: afinal, quais são os argumentos desse livro para causar tanto alvoroço e atrair tamanha popularidade? A que se deve tal fenômeno editorial e midiático? Por que tão acalorados debates mundo afora? Que significa ser uma mãe-tigre? Existem mesmo dois modelos educacionais opostos? Em caso afirmativo, qual deles é o melhor?

Vejamos mais de perto, mas de modo sucinto, os argumentos contidos em *Grito de Guerra da Mãe-Tigre*.

Segundo consta no livro e nas entrevistas que Amy desde então têm dado para a imprensa dos Estados Unidos, suas duas filhas se tornaram jovens de destacado sucesso graças ao férreo regime disciplinar e às constantes, enérgicas e inflexíveis exigências que lhes foram impostas, desde que nasceram. Para Amy, tal sucesso pode ser medido pelo excelente desempenho escolar que ambas as meninas sempre apresentaram e ainda apresentam e nas suas espetaculares performances como musicistas. Soma-se a isso, o fato de serem pessoas independentes, disciplinadas e capazes de enfrentar com êxito as mais árduas situações competitivas.

A cartilha educacional da mãe-tigre se baseia nas palavras-chave: obediência, intransigência, proibição, inflexibilidade, severidade, esforço, dedicação, eficiência e disciplina; tudo isso entremeado de trabalho intenso e contínuo. As passagens que escolhemos para servir de epígrafe a este texto revelam bem o caráter inflexível e draconiano do modelo oriental.

Quando inquirida sobre os custos e efeitos psicológicos de uma educação que não dá espaço para a negociação e nem voz às crianças, Amy é categórica: ela não se preocupa nem um pouco, pois “sabe” que suas filhas são pessoas felizes e até mesmo muito carinhosas com ela. Além disso, essa mãe-tigre tem certeza de que qualquer eventual custo de natureza psicológica (que porventura venha a existir) ficaria, de longe, superado – e, em consequência, justificado – pelo sucesso que tais crianças acabam por obter na escola e na idade adulta. Para ela, a exigência inflexível é um claro sinal de amor da mãe para com seus filhos, na medida em que uma educação permissiva pode ser fácil agora, mas logo adiante cobrará um alto preço, em termos de fraqueza de caráter, falta de determinação pessoal e baixa capacidade competitiva.

De um lado, então, a autora coloca esse modelo oriental, ao qual tece entusiásticos elogios. Simetricamente, ela considera que uma educação, segundo o modelo ocidental, isso é, flexível, negociada e concessiva, indica fragilidade, desinteresse, permissividade e até mesmo falta de amor por parte de quem educa.

No artigo que publicamos em 2011 sobre o *affair* mãe-tigre, fizemos um mapa das diferentes questões que o livro suscita (VEIGANETO; LOPES, 2011). Assim, por exemplo, lembramos a estranha situação em que Amy Chua, não tendo a mínima formação acadêmica ou profissional no campo da educação, assume posições tão fortes, porém baseadas exclusivamente em suas experiências pessoais e no senso comum. Outro exemplo é que todo o discurso do livro faz referências tão primárias e vulgares à área *psi* que logo transparece o psicologismo da autora³⁹. Não faltaram críticos – à autora e ao seu propalado modelo oriental – que associaram o modelo oriental aos altos índices de suicídio infantil e juvenil em vários países do Extremo Oriente.

Um outro caminho bem visível no mapa que traçamos passa pela Teoria da Cultura e pelos Estudos Culturais, na medida em que basta uma rápida olhada na edição original do livro para nos darmos conta da presença dos valores do *American way of life*, da primeira à última de suas páginas. Mais adiante, relacionamos parcialmente o êxito

³⁹ Vale a pena lembrar que o psicologismo, entendido como uma dupla redução epistemológica – a saber: primeiro, como redução da vida humana à dimensão *psi*; segundo, como redução dos próprios saberes da área *psi* a um conjunto de lugares-comuns, achismos e prescrições primárias –, apresenta-se, cada vez mais, como uma chave mestra a que se atribui o poder de abrir todas as caixas-pretas da vida humana.

do livro à admiração que, de um modo geral, os ocidentais nutrem pelas tradições chinesas e principalmente pelo progresso econômico alcançado pelos tigres asiáticos nas últimas décadas. Também salientamos os usos superficiais e aligeirados de qualificativos e critérios que envolvem dimensões profundas e complexas da vida humana, tais como “melhor forma de vida”, “maior felicidade”, “futuro mais promissor”. Lembramos que, além de tais simplificações, a palavra “modelo” é, por si mesma, problemática, “pois pressupõe a validade de uma representação condensada e reduzida de uma parte da realidade, que seria fixa e claramente distinguível das demais partes” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 82).

Naquele artigo, lembramos, também, que a autora parece desconhecer as

atualíssimas e candentes polêmicas sobre o politicamente correto, direitos humanos, violência, disciplina, dominação cultural, direitos da criança, papel da família e do Estado na educação, direito à diferença etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 82).

Ela também parece desconhecer tudo aquilo que hoje se fala sobre o multiculturalismo e contra as estereotípias culturais.

Entremeadas a tudo isso, estão as perguntas sobre “O que é a infância?” e “O que é ser criança?”. Ainda que fundamentais para um melhor enquadramento dos dois modelos, essas perguntas parecem não existir para Amy Chua.

Qual modelo escolher?

No Brasil, a imprensa deu especial destaque ao livro de Amy Chua, em geral polarizando e colocando o foco sobre a seguinte pergunta: “na educação infantil, é melhor adotar o *modelo ocidental* ou o *modelo oriental*?”⁴⁰. Para alguns, a tese do *Battle Hymn* é celebrada até mesmo como uma necessidade para sairmos de nosso atraso tecnológico; para outros, ela é demasiadamente autoritária e fatalmente leva as crianças ao sofrimento e à infelicidade.

Logo se vê que a polêmica instalada por Amy Chua envolve várias questões muito interessantes e se desdobra em possíveis proposições que vão da Antropologia à História, da Pedagogia à

⁴⁰ Vide, entre outros: Zero Hora (2011), Castro (2011) e Rocha (2011).

Economia, dos Estudos Culturais à Ética, da Psicologia à Sociologia, dos Estudos de Mídia à Ciência Política. Em outras palavras, muitas podem ser as portas de entrada para estudarmos e problematizarmos os dois modelos colocados em confronto pelo *Grito de Guerra da Mãe-Tigre*; muitos também podem ser os caminhos que nos levam para uma porta de saída, para uma tomada de posição contra ou a favor de cada um desses modelos. Aliás, a variedade de perspectivas que se pode adotar para tratar dos dois modelos e a quantidade de pessoas a darem as mais variadas – e até disparatadas – opiniões não param de crescer, conforme se pode constatar na internet e na mídia em geral.

Neste texto, não abriremos nenhuma dessas portas de saída; não nos lançaremos em busca de eventuais respostas definitivas e conclusivas ao dilema. Na medida em que as questões envolvidas no debate são assaz complexas e que, de um modo geral, até nem acreditamos em saídas definitivas e conclusivas, apenas seguiremos alguns indícios que nos mostrem o que há de interessante nessas discussões. Por si só, tais indícios já ajudam a clarear certos pontos obscuros e a revelar a complexidade e amplitude dos assuntos em pauta.

Isso talvez decepcione leitores e leitoras, principalmente no campo pedagógico em que muitos buscam soluções mágicas para os males sociais que nos afligem e veem na Educação o grande veículo que nos levará garantidamente para a “salvação da pátria” e para um “final feliz”. Os mitos do salvacionismo e do redentorismo são fundantes do pensamento educacional moderno, justamente por considerá-los não mais do que mitos – que, enquanto tal, entraves para outras maneiras de pensar e de agir – é que nos afastamos de qualquer intuito prescritivista.

Este texto, então, faz pouco mais do que levantar uma polarização que nada tem de trivial. Ficaremos satisfeitos se nossos leitores e nossas leitoras se sentirem provocados e provocadas e, a partir do que está aqui escrito, levarem adiante suas próprias indagações. Assim, ao invés de apresentarmos uma resposta direta à pergunta que serve de título a esta seção – Qual modelo escolher? –, vamos levantar algumas provocações e alguns indícios que julgamos pertinentes e produtivos para que cada um pense mais sobre o *affair* mãe-tigre.

Provocações e indícios

Um dos pontos que consideramos provocativos é averiguar

por que motivos o estabelecimento dos limites na educação infantil se tornou uma questão não apenas a ser negociada e flexibilizada caso a caso como, também, da maior relevância nos tempos atuais (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 80).

Em outras palavras: por que impor ou não impor limites se tornou tão importante nos dias de hoje? Por que se fala tanto em flexibilização dos limites?

Argumentamos que as atuais discussões sobre imposição de limites na educação pode se situar numa moldura mais ampla que engloba muitas outras dimensões da vida humana, das nossas práticas sociais e culturais e das representações que fazemos sobre o mundo. Muitos autores têm mostrado que uma das características fundamentais da Contemporaneidade são a transitoriedade e volatilidade das nossas experiências e daquilo que acontece conosco. Em outros lugares, já discutimos as origens dessa nova moldura e novos cenários contemporâneos⁴¹.

Lembremos que, para melhor descrever tal estado de coisas, Zygmunt Bauman lançou mão da metáfora da liquidez (BAUMAN, 2001). Conforme argumentou o sociólogo, a Modernidade europeia, que inventara e alimentara o ideal de solidez, esgotou-se a partir de meados do século XX, dando lugar a um mundo cada vez mais líquido, um mundo em que não apenas tudo muda de forma e aspecto a cada instante como, também, tudo parece se misturar com tudo. Desse modo, os limites tendem a desaparecer. Muitos falam em apagamento das fronteiras ou desfronteirização. Nesse novo mundo, cada vez mais globalizado, as palavras de ordem são flexibilidade, permeabilidade, mudança, volatilidade, homogeneização, adaptabilidade, resiliência, estratégia, liquidez etc.

Muitos estudos têm mostrado as íntimas articulações entre essas palavras de ordem de um mundo regido pelo capitalismo avançado – que alguns adjetivam de cognitivo, imaterial, tardio etc. – e as racionalidades neoliberais que são dominantes nos países centrais e que se alastram também pelos países periféricos⁴². Convém lembrar que os Estados Unidos são justamente o melhor exemplo de um país

⁴¹ Para detalhes, vide Veiga-Neto (2002, 2008).

⁴² Para uma primeira e mais detalhada discussão sobre essas questões, vide Sennett (2006) e Bauman (2001); em suas articulações com a Educação, vide Saraiva; Veiga-Neto (2000) e Veiga-Neto (2009).

onde imperam tais articulações, em que mais valem as palavras competição, alta *performance* e flexibilidade.

Aqui nos deparamos com uma ironia e até um paradoxo. É fácil perceber que é justamente contra essa liquefação que caracteriza o mundo contemporâneo – e que se manifesta no modelo ocidental de educação infantil – que se coloca Amy Chua. Fiel às suas raízes culturais cravadas na disciplinada, rígida e tradicional “China milenar”, essa mãe-tigre quer se contrapor fortemente às práticas educacionais dominantes nos Estados Unidos, acusando-as de flexíveis. Nesse ponto, Amy se coloca numa estranha situação: ao mesmo tempo em que exalta os valores conservadores e inflexíveis da educação oriental, ela pretende que suas filhas alcancem os perfis propalados pelos modos de vida ocidentais. Entrando numa autocontradição, a defesa do modelo oriental promovida por Amy acaba dando origem a uma quimera genética: faz uma estranha e incongruente combinação entre elementos que ela mesma considera incompatíveis.

Em decorrência dessa contradição e por muitas outras inconsistências, talvez valha mesmo a pena deixarmos para trás o que consta no interior desse livro da mãe-tigre e procurar compreendê-lo mais na sua exterioridade. Para usarmos a conhecida expressão foucaultiana, mais do que lê-lo como um documento, é importante lê-lo como um monumento. Para dizer de outra maneira, é importante examinarmos o *Hino de Guerra da Mãe-Tigre* em termos das relações entre aquilo que ele diz e os cenários em que nos movimentamos no mundo atual. Ou, usando as palavras de Larrosa (1998), ler o livro não tanto por aquilo que ele pensa e diz, mas por aquilo que ele nos leva a pensar e a dizer. Não temos dúvida de que muito ainda há – e sempre haverá – para ser dito sobre como educar as crianças. Em suma, é preciso continuar a conversa.

A proposta pedagógica dessa mãe-tigre, centrada no que Amy Chua chama de modelo oriental, pode até nos servir para discutirmos dois indesejáveis extremos: de um lado, a permissividade total e o perigoso tudo-vale; de outro lado, a interdição total e a (também) perigosa disciplinaridade radical. Mais do que isso, sua proposta também nos serve para nos confrontarmos com dois modelos em que está presente um jogo retórico-discursivo (FOUCAULT, 2010) sobre a educação infantil, cujo objetivo é “a produção de um sujeito capaz de viver de modo a atender eficaz e eficientemente as demandas da Contemporaneidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 87). Uma das ironias é que ambos os modelos trabalham a favor da mesma

racionalidade neoliberal que se alastra mundo afora e até a potencializam.

Além disso, colocar a intrincada e sempre difícil educação infantil em termos esquemáticos de dois modelos alternativos – e plenos de indigência teórica e prática – leva ao travamento da nossa inventividade. Ao se proclamarem como a salvação para a “felicidade individual” e para o “progresso social”, tais esquemas – como acontece com muitos outros – acabam por dificultar a invenção e a organização de modos diferentes de convívio com as crianças e de promoção de seu desenvolvimento. Dificultam ainda mais o que, por si só, já é tão difícil.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO, Cláudio M. O Sputnik chinês e a educação. **Veja**, ed.2203, São Paulo, 9 fev. 2011. p. 24.

CHUA, Amy. **Grito de Guerra da Mãe-Tigre**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

_____. **The Battle Hymn of the Tiger Mother**. New York: Penguin Press, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

ROCHA, Patrícia. Nas Garras da Mãe-Tigre. **Zero Hora** (Caderno Donna). Porto Alegre, 6 fev. 2011. p. 6-8.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2009. p.187-201.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, **Educação e Sociedade**, a.XXIII, n.79, 2002. p.163-186.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, Lisboa, n.7, 2008. p. 141-150.

_____; LOPES, Maura Corcini. ¿Límites en la educación infantil: rigidez o flexibilidad negociada?. *Educación y Pedagogía*, v.23, n.60, Universidad de Antioquia (Colombia), maio/ago. 2011. p. 77-88. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/10394/9584>>.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo José da Veiga-Neto

Graduado em História Natural e em Música, Mestre em Genética e Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação e do PPG-Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Porto Alegre, RS, Brasil).

Cleuza Maria Sobral Dias

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Reitora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA/FURG). Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG).

Dora Lilia Marín-Díaz

Mestre e doutora em Educação pela UFRGS, Bolsista CNPq e CAPES, respectivamente. Membro do grupo de pesquisa ‘História de la práctica pedagógica de Colombia – GHPP’ e do ‘Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós’ da UFRGS. Especialista em Estudos Culturais pela Pontifícia Universidade Javeriana da Colômbia.

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora adjunta do PPGEDU do Instituto de Educação da FURG. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e do Grupo de Pesquisa: História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, FaE-UFPeI – HISALES.

Joice Araújo Esperança

Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da FURG e integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

Kamila Lockmann

Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar (Gepi/CNPq/Unisinos), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo

e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG).

Maria Renata Alonso Mota

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Diretora do Instituto de Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG).

Maura Corcini Lopes

Graduada e Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação. Professora Titular do Curso de Pedagogia e do PPG-Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo, RS, Brasil).

Paula Regina Costa Ribeiro

Professora Associada do Instituto de Educação da FURG e Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

Paula Corrêa Henning

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFPel e UNISINOS, respectivamente. Professora Adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Rachel Freitas Pereira

Graduada em Pedagogia Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa. Atua como professora contratada na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Roberta Monteiro Brodt

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Damico; Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG); Professora Colaboradora no Curso de

Pedagogia – PARFOR/FURG; Gestora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande/RS.

Sidiane Barbosa Acosta

Pedagoga formada na Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas na Educação Infantil, FURG. Tutora da UaB-SEAD/FURG.

Silvana Maria Bellé Zasso

Professora Adjunta do Instituto de Educação da FURG; Coordenadora do Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA); Colaboradora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Atualmente ocupa o cargo de Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação - DIADG/PROGRAD. Experiência docente no campo da Alfabetização de crianças e Jovens e Adultos, bem como, no campo da Didática em cursos de Formação de Professores.

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG).