

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



INFÂNCIA NO PROCESSO HISTÓRICO DO MUNDO MODERNO

Carliani Portela do CARMO
GGEPEMUL/UFMS – Mestranda

Geverson CAVALCANTE
GEPEMUL/UFMS – Mestrando

Dayane do Carmo Campos MOTHÉ.
GEPEMUL/UFMS - Membra

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade tratar de alguns aspectos que nos dão ideias da infância, num processo histórico com critérios definidos por relações sociais que permeiam toda a realidade dirigida aos indivíduos por meio do trabalho e por meio da apropriação que o trabalho traz. Pautamos em autores como Comenius, Pestalozzi, Vygotsky (2003), Airiès e outros interlocutores. Para tratar da infância na perspectiva atual, vale compreender diversas maneiras de conceber a infância, em suas representações institucionais e até mesmo em concepções baseadas no capital, ou seja, no mercado de trabalho. O que faz as crianças se institucionalizarem cada vez mais cedo, em espaços que “são pensados para as crianças”. Este trabalho foi uma revisão bibliográfica na expectativa de compor elementos que remontam o conceito de infância, o que se encontram são apontamentos que redigem representações pautadas ainda nos interesses e percepções dos adultos, para o mundo do mercado.
Palavras-chave: Infância. Processo Histórico. Institucionalização

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo pontuar a infância em momentos diferentes no processo da história. Partindo de Comenius com sua missão de levar o indivíduo para mais perto do criador. Pautou suas expectativas na bíblia e nos critérios teológicos para dar encaminhamento no processo educacional. Além do mais, a noção de infância escolarizada é tributária da constituição do próprio sistema impresso de leitura e escrita do século XVII. Ou seja, as divisões de idades entre o mundo adulto e o mundo infantil foram sistematicamente baseadas na competência ou na incompetência para a leitura

SOËTARD traz Pestalozzi na sua leitura pontuando que a infância parte para uma tomada de consciência e começa a construir modelos pautados no trabalho. AS crianças trabalham e recompensam sua escolarização por meio da rentabilidade que levam para as

empresas. Que mais tarde a recompensa frustra a realidade do processo e vira uma exploração e mão de obra que recebe críticas e é dada como uma experiência falida. As idéias centrais do pensamento educacional desse autor não apontariam para uma determinada visão de ser humano e de sociedade, visão essa que foi sendo cada vez mais difundida na segunda metade do século XIX e todo o século XX, a qual, através da defesa do respeito à individualidade, escamoteia a impotência do capitalismo em realizar o ideal humanista do Iluminismo, bem como escamoteia o caráter cada vez mais esvaziado, fetichista e alienante das relações sociais capitalistas? Num período histórico no qual o escolanovismo ainda não existia enquanto movimento internacional na educação, no qual a contra-revolução burguesa ainda era algo bastante recente e os ecos da Revolução ainda não tinham se extinguido totalmente, não teria Pestalozzi antecipado em sua pedagogia o caráter fortemente alienado que boa parte do pensamento pedagógico teria no século XIX, em consonância com o caráter cada vez mais reacionário da visão de mundo burguesa? Estas questões nos levaram a uma hipótese central, a de que tendo sido produzidas durante o período de consolidação do regime burguês e do modo de produção capitalista, as obras de Pestalozzi se constituiriam, desde sua origem, em um reflexo no campo educacional, daquele lado ideológico reacionário do pensamento liberal burguês, constituindo-se no celeiro de pedagogias irracionalistas e alienadoras, tornando-se assim um importante braço ideológico das estratégias de esvaziamento da escola através da defesa de uma pedagogia antiescola

Numa terceira parte, analisamos as características para a infância, num sentimento mais moderno. Porém, trazemos apontamentos de diversos autores que contribuem no oferecimento das praticas sociais pensadas para a infância, respeitando sua natureza. Também observamos frutos de uma ordem que constitui o indivíduo de maneira a pensar nas possibilidades de construir, dentro de um processo criativo, aspectos com que esse indivíduos, crianças, apropriam-se de seus limites e dificuldades mas entendendo que as representações dessa infância são para compreender a infancia na sua essência nos diferentes espaços pensados para essa etapa da vida.

Comenius e alguns aspectos para a Infância

A infância que iremos tratar é uma forma que a bíblia retrata. Um ser puro e praticamente angelical, a sociedade adulta é quem se responsabiliza pelos seus caminhos, seja qual for sua formação. Para o trabalho ou para os estudos mais intelectuais. A família se incumbem de tratar das questões básicas.

A equidade exige, portanto, que a nossa infância seja conduzida a Cristo; e Cristo tem prazer em colocar a infância sob o seu doce jugo e sob si mesmo (Mateus, II, 30). Que significa educar a juventude providamente. (COMENIUS, 1997, p. 38 – 39).

Com algumas descrições de como a natureza se encarregaria de tratar da criança e nos seus cuidados percebemos que todo cuidado é na premissa de que as relações interpessoais eram importantes para compor o cenário de como a infância estaria posta. Não era pensada para tratar dos seus interesses próprios, a medida que vamos encontrando vestígios de que uma criança poderia se adaptar aos mais diversos meios, desde que fossem ensinadas. Neste caso, nos modos dos quais Cristo se agradaria.

Temos exemplos de alguns que, raptados na infância pelas feras e crescidos no meio delas[1], nada mais sabiam que os brutos; mais ainda, com a língua, com as mãos e com os pés, não eram capazes de fazer nada de diversos daquilo que fazem os animais, a não ser que, de novo, tenham sido conservados, durante algum tempo, entre os homens. Aduzirei dois exemplos: por 1540, numa aldeia de Hessen, situada no meio de florestas, aconteceu que um menino de três anos, por incúria dos pais, se perdeu. Alguns anos depois, os camponeses viram correr, juntamente com os lobos, um animal de forma diferente, quadrúpede, mas com face semelhante à do homem; como, à força de se falar no caso, a novidade se espalhou, o chefe daquela aldeia ordenou-lhes que vissem se havia maneira de o prender vivo. (COMENIUS, 1997, p. 105 – 106).

Havia previsão de que os estudos não fossem algo que não causasse prazer em realizá-lo. As crianças precisavam aprender como se estivessem brincando, ou seja, era algo que precisaria ser causador de julgo, mas sim, prazeroso. E de alguma maneira, também não precisaria ser algo sem muitos atrativos, mas que pudesse proporcionar vivências.

«que sejam instruídos com um método muito fácil, não só para que se não afastem dos estudos, mas até para que para eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites», e, como ele diz, «para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas». Assim falava Lutero. (COMENIUS, 1997, p. 145 – 146).

Por saber que os métodos duros não atraíam o interesse dos jovens e nem mesmo das crianças, por meio de métodos que não eram agradáveis para que um aluno pudesse se regozijar. Desse modo, os estudantes se encaminhavam para os ofícios dos artesanatos, ou para outros ramos que não fosse relacionado a escola.

Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida. (COMENIUS, 1997, p. 147).

E como a vida é composta por várias fazes, ou autor diz não compreender como a instrução ocorrerá de maneira que na primeira infância não há habilidade suficiente para se

aprender. Na velhice o cansaço causa impedimentos de novos aprendizados e na vida adulta, as muitas opções, dificultam o interesse por um único esforço, de aprender algo ou desenvolver-se intelectualmente dizendo.

Efetivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda profundamente apegada ao chão. Durante a velhice, é demasiado tarde para instruir o homem, porque a inteligência e a memória estão já em regressão. No meio da vida, é difícil, porque as forças da inteligência, dispersas pela variedade das coisas, só a muito custo podem concentrar-se. (COMENIUS, 1997, p. 209).

Pensando num modelo de como se aplicaria os conteúdos para as crianças e que se fez divisões de conteúdo. Ensinar tudo aquilo que seja universal, aos poucos demonstrando a importância de compreensão passo a passo faz com que cada assunto fosse amenizado ao ponto de parecer que nada de novo havia naquele estudo, porém, o desenvolvimento se dava de forma pulverizada a medida que iria surgindo novos conhecimentos.

Que na mente das crianças, que se destinam aos estudos, se façam entrar, logo desde o começo da sua formação, os fundamentos de uma instrução universal, isto é, uma tal coordenação das matérias que os estudos que, pouco a pouco, se seguem, pareçam nada trazer de absolutamente novo, mas sejam apenas um desenvolvimento pormenorizado das coisas anteriores. (COMENIUS, 1997, p. 224).

Os conteúdos precisavam ter uma compreensão lógica, ou seja, linearidade no que se iria ensinar. A proposta partia do princípio de que o professor precisava partir e ter uma chagada firmados nesses conteúdos. Sem que ficasse fragmentando o que seria ensinado. E também não seria interessante oferecer conhecimentos em diversas áreas. Para que não viesse a também comprometer o formato do que aprender. O fato era de colocar término tanto nos estudos escolares ou nos ofícios a serem aprendido.

Daqui se infere que constitui um grande dano enviar as crianças à escola por intervalos de meses ou de anos e, depois, por outros intervalos, empregá-las noutras ocupações. De igual modo, constitui um grande dano que o professor ora inicie o aluno nesta matéria ora naquela, sem nunca levar nenhuma seriamente até ao fim. (COMENIUS, 1997, p. 229).

Para o autor, em alguns aspectos a inteligência aparece ora na infância, ora na vida adulta. Porém, fica evidente que algumas inteligências apontadas, são na verdade a forma de como os indivíduos aprendiam e de como a escolarização apresentada ou representada pela sociedade era totalmente pautada nos princípios religiosos e mediam por meio disso o que era pra ser aprendido e ensinado dentro até mesmo na família. Situação que media as inteligências que seriam precoces que fragilizariam tão cedo também e, as outras mais rudes que às vezes eram as que eram encucadas para toda a vida.

(...) alguém, na infância, é belo e forte de corpo, e depois se torna enfermizo e emagrece, e um outro, ao contrário, em jovem, é de constituição doentia, e

depois adquire força e cresce robusto, assim também se verifica com as inteligências, de tal maneira que algumas são precoces, mas depressa se esgotam e acabam por se tornar obtusas, e outras a princípio são rudes, mas depois tornam-se finas e muito penetrante. (COMENIUS, 1997, p. 129).

Claramente o autor aponta para a importância de tratar da infância ou das crianças com um diferencial pensando nas crianças. Não é difícil imaginar que o sentimento de infância, moderno, não era superado para além de pensar na criança como o princípio de tudo o que viria a ser. É importante pensar que para o indivíduo alcançar, de certa forma, um prestígio ou alcançar ofícios mais elaborados e não apenas manual, era importante se atentar ao fato de que todo indivíduo precisava encontrar, na escola, um espaço que pudesse ajudar a desenvolver o homem. E isso dizia respeito ao homem que iria dominar certas técnicas. O que significa que o que pudesse ser ensinado a todos poderia, em determinado momento, ser útil para uns e outros ofícios interessariam outros.

Em resumo, uma vez que dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos de todos não forem preparados desde então para todas as coisas de toda a vida, está tudo perdido. Portanto, assim como no útero materno se formam os mesmos membros para todo o ser que há de tornar-se homem, e para cada um se formam todos, as mãos, os pés, a língua, etc., embora nem todos venham a ser artesãos, corretores, escrivães e oradores, assim também, na escola, deve ensinar-se a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem, embora, mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros. (COMENIUS, 1997, p. 143).

A busca pela perfeição no que diz respeito a educação era compreendida numa fase limitada. Com determinados aspectos que iriam ser expostos para serem cumpridos. Aprender alguns ofícios era dependente de faixas etárias, não específicas, mas que obedecessem a ordem biológica do indivíduo. De maneira que fossem aplicados/ensinado todas as ciências e algumas línguas, tornando possível o aprendizado num tempo certo para cada indivíduo.

Para uma educação perfeita do homem todo, requer-se todo o tempo da juventude: 24 anos. Para obter este escopo, tomamos, para exercitar os espíritos, todo o tempo da juventude (efetivamente, no nosso caso, não se trata de aprender uma só arte, mas o complexo de todas as artes liberais, juntamente com todas as ciências e algumas línguas), desde a infância até à idade viril, ou seja, 24 anos, repartidos em períodos determinados, os quais se devem dividir tomando por guia a natureza. (COMENIUS, 1997, p. 459).

Uma divisão etária deveria seguir mais ou menos esses princípios:

Deve ser repartido em quatro escolas.

Dividiremos, portanto, em quatro partes distintas os anos da idade ascendente: infância, puerícia, adolescência e juventude, atribuindo a cada uma destas partes seis anos e uma escola peculiar, de modo que:

- I. O regaço materno seja a escola da infância;
- II. A escola primária (ludus literarius), ou escola pública de língua vernácula, seja a escola da puerícia;
- III. A escola de latim ou o ginásio seja a escola da adolescência;

IV. A Academia e as viagens sejam a escola da juventude. (COMENIUS, 1997, p. 460).

Comenius monta um cronograma que nos mostra a preocupação com cada fase do indivíduo em suas limitações e suas capacidades de compreensão intelectual. As idades apontam, ainda uma forma de enxergar de como o indivíduo se posicionava diante dos desafios que cada etapa oferecia. “Portanto, cuidam mal dos interesses das crianças aqueles que as obrigam aos estudos pela força”. (Comenius, 1997). E com isso é importante avaliar o fato de que cada indivíduo pudesse ser compreendido, sem exagerar nas dosagens de como iria ser ensinado.

SOËTARD e os apontamentos de Pestalozzi para a infância

O trabalho nesse momento era a maneira de redenção para uma tentativa de certa maneira para Pestalozzi pensar num espaço voltado para as crianças naquele período. Foi uma maneira de compreender a infância num espaço de tempo que ofereceria uma educação melhor da que estava posta. Porém, em contrapartida, as crianças pagavam pelos estudos com o fruto do seu próprio trabalho. Esforço esse que lhes custava dedicação ao trabalho.

Pestalozzi adquiriu em Argóvia uma propriedade chamada de Neuhof e no início dos anos de 1770 acolheu as crianças pobres da vizinhança aos que faziam trabalhar na fiação e tecelagem de algodão; o produto de seu trabalho serviria para financiar a sua formação. Para essa época se tratava de uma empresa educativa absolutamente original, baseada no trabalho administrado pelas próprias crianças. Para Pestalozzi esta experiência foi o último avatar de um importante sonho de juventude. (SOËTARD, 2010, p. 12).

Inspirado em Rousseau, Pestalozzi caminha na corrente da compreensão da criança como indivíduo que merecia uma atenção especial e específica no tocante a educação. Pensando que cada vez que a criança era desafiada a ser um indivíduo puro e capaz de tornar a educação um caminho à natureza humana.

Mas foi seu compatriota Rousseau quem deu um impulso decisivo a Pestalozzi, que durante toda sua vida teve o Emílio como livro de cabeceira e que, um ano antes de sua morte, falava de seu autor como o “centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação”, o que “quebrou as correntes do espírito e devolveu a criança a si mesmo, e a educação à criança e à natureza humana. (SOËTARD, 2010, p. 13).

Em sua experiência em Neuhof, Pestalozzi deixava claro que o produto do trabalho era para que as crianças viessem a garantir sua formação. Mesmo que as empresas precisavam pensar na rentabilidade como qualquer outra empresa, mesmo assim os objetivos educacionais

eram pautados na situação socioeconômica do indivíduo, de maneira que comprovava que de certa maneira a desalienação pudesse ocorrer por meio do trabalho social.

Toda a empresa estava baseada no trabalho social, concebido como o instrumento decisivo de desalienação do processo educativo: ao financiar sua própria formação com o produto de seu trabalho, as crianças não deviam nada a ninguém. Pestalozzi não tarda em comprovar, não obstante, que na realidade esta visão filantrópica do trabalho também deve considerar um meio socioeconômico que impõem à pequena empresa exigências de rentabilidade e que estas terminam por impor-se aos objetivos educativos da mesma. (SOËTARD, 2010, p. 14).

Quando Pestalozzi percebe que todo o seu discurso para garantir estudos por meio do trabalho não passava de apenas discursos. Ocasionalmente na realidade apenas a rentabilidade dos donos das fábricas, empresas e afins. Experiência que leva muitos empresários a serem achincalhados por discursos que afirmavam que os empresários, por mais que cheios de boa vontade, estavam mesmo interessados nas suas vantagens e não em garantir o estudo de qualidade para os indivíduos.

Pestalozzi se acha então em uma posição institucional insustentável: o que sinceramente ele quer dar a cada criança são os instrumentos de sua autonomia e se vê constantemente forçado a impor a essas mesmas crianças as exigências de rentabilidade, e seu discurso filantrópico, que move todos os meios da moral e da religião, finalmente se percebe como uma insuportável chantagem em garantia de produtividade. É assim que o mais generoso dos homens, que investiu na experiência toda a sua fortuna, é acusado pelos primeiros interessados de buscar, em primeiro lugar... seu próprio interesse. (SOËTARD, 2010, p. 15).

Para tratar de uma educação para a primeira etapa da vida: infância, era necessário pensar em metodologias específicas para dar cientificidade para o que ensinar/aprender. O que mais tarde viria ser tratado como dimensão social que a criança pudesse se apropriar do que fora ensinado ou oferecido num momento da sua vida e, que isso fizesse parte de toda a sua história. Por meio de leis próprias e pensadas para não forjar aprendizagens na infância que fosse diferente do que a criança pudesse de fato aprender.

O método é, sem dúvida, um instrumento necessário. Importa observar a natureza infantil, para extrair as leis próprias de seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança... aspectos todos que Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaram elaborando e aperfeiçoando tecnicamente. Trata-se de investigar infatigavelmente o mecanismo da natureza humana em suas diferentes manifestações: sem o conhecimento, é impossível exercer algum poder sobre essa natureza. (SOËTARD, 2010, p. 23).

O papel da sociedade (família) também é evidenciado nesse momento da história. Os estímulos são importantes para que a criança chegue à instituição com requisitos mínimos

para receber estímulos para sua formação intelectual. Para mais tarde o apreço pela escola seja uma tarefa menos difícil para o educador administrar com a criança. A família tem uma responsabilidade de ser um agente positivo ou negativo de acesso da criança na escolarização.

O professor, e muito antes o pai e a mãe atuam como educadores, ocupam uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, têm o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida. Tal é a imensa responsabilidade moral do pedagogo. (SOËTARD, 2010, p. 25).

Pensar no respeito da natureza humana, no caso da criança, e algo muito importante para que pudéssemos avançar na educação pensando na criança. Coloca a disposição de toda a situação pedagógica, o conhecimento científico. Conhecimento que cada indivíduo vai desenvolver com o professor que saiba conduzir os meios dessa compreensão pedagógica. Desalienando o conhecimento que outrora era engessado e tratava a criança como um instrumento docilizado e passivo a tudo o que lhe fora oferecido. Embora parecesse surtir efeito moral, este modelo precisava ser superado e daria lugar, assim, a uma perspectiva que respeitasse a natureza humana da criança.

Pestalozzi se situa assim em uma posição a partir da qual pode atuar sobre a natureza específica da criança. Ao romper a continuidade natural entre o enfoque teórico e o enfoque prático das questões pedagógicas, rompe também o recurso do mecanismo que, há séculos, convertia a criança em um instrumento dócil de verificação da legitimidade das teorias preconcebidas. Ao deixar aberta a brecha entre a teoria e a prática, o autor do Canto do cisne libera no coração da criança a força por meio da qual esta poderá fazer “um trabalho consigo mesmo”, e ao mesmo tempo põe as bases de uma pesquisa científica de ordem especificamente pedagógica. A educação faz parte, sem dúvida das ciências humanas, mas não é uma ciência humana como as demais: a relação dialética que mantém com a prática, certamente em nome do respeito à liberdade no vir a ser lhe faz rejeitar o esquema hipotético-dedutivo que determina o procedimento das ciências do homem. (SOËTARD, 2010, p. 30).

Embora fosse pensado na dialética como forma de enfrentar a realidade posta e busca respostas por meio das discussões geradas, ainda era interessante perceber que a educação para Pestalozzi perpassava por aspectos que precisavam superar o mundo do trabalho e, que mesmo tentando superar que os espaços que buscavam rentabilidade no trabalho dos jovens que pagavam seus estudos por meio do produto do trabalho, era visível que romper com a estrutura que reprimia a criatividade fosse posta abaixo.

A INFÂNCIA: sentimento moderno.

O sentimento moderno de infância é encontrado por meio de análises permeadas por memórias, retratos e textos que retratam as crianças em situações cotidianas que remontam a identidade de um sentimento de infância que estava por surgir como diz Ariès (2014, p.17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura ottoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, em um sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão.

O autor relata em outra passagem que a infância já aparece Idem, (2014, p. 18) “Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximo do sentimento moderno.” O que nos faz querer identificar nos autores que apresentamos e apresentaremos nesse projeto faz com que busquemos entender o sentimento moderno de infância em diferentes momentos históricos. ARIÈS apresenta as primeiras transformações no tocante aos conceitos, práticas e maneiras de viver das crianças dos séculos por ele analisados, entre os séculos XII ao XVII, por meio da iconografia que demonstrava o papel da criança que era uma miniatura de um adulto e, por mais claro que fosse uma criança da época, ainda era, o protótipo da realeza francesa. Porém ainda em sua mesma obra, o autor ressalta que o sentimento de infância não existia, sentimento esse que temos definido atualmente, porém, não afirma a inexistência do mesmo.

Analisando as obras da época, citada, percebemos que a criança que vivia aos arredores da nobreza e de seus castelos, essas crianças nem eram percebidas, por que talvez não houvesse interesse nesse sentimento de infância, por isso não apareciam nas obras de arte. No paralelo a essas investigações caminhamos pensando que as representações de infância que entra em conflito com a Lei esteja ligeiramente ligado ao reflexo de uma sociedade desigual em muitos aspectos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVII. (Ariès, 1981, p. 28).

A infância vem sendo construída a longo da história com a perspectiva de compreender a criança em seu estágio natural de desenvolvimento bem como processo inicial para inculcar a ideia do trabalho como diz Comenius (1985) “Está implantado também no

homem o desejo de saber; e não apenas a aceitação resignada, mas até o apetite do trabalho”, ou seja, a criança para Comenius ainda é um sujeito que precisa ser ensinado para o trabalho.

O cuidado dos filhos diz respeito propriamente aos pais. Demonstrado que as plantazinhas do paraíso, ou seja, a juventude cristã, não podem crescer à maneira de uma selva, mas precisam de cuidados, vejamos agora a quem incumbe esses cuidados. Naturalíssimamente, isso compete aos pais, de tal maneira que, assim como foram os autores da vida, sejam também os autores de uma vida racional, honesta e santa. COMENIUS (1985, p. 119)

Toda moral da igreja era passada de geração a geração, mantendo assim a ideia de produzir na criança o interesse pelo trabalho, que no qual, deveria ser bem ensinado pelos pais, na verdade, pela família. Não havia outra maneira de enxergar a criança senão reprodutora das atividades dos adultos. Rompendo em uma nova ideia de mundo com a ascensão iluminista e ideais liberalista, que por sua vez era a ideia revolucionário para o momento histórico. Vemos no século XVIII Condorcet (1796, p. 238):

Seu entusiasmo não será baseado nos preconceitos, nos costumes da infância, e poderemos dizer-lhes ensina ao mesmo tempo o que vocês devem à sociedade e o que tem direitos de exigir dela essa Constituição que vocês devem manter às expensas de suas vidas são apenas o desenvolvimento desses princípios simples, ditados pela natureza e pela razão, dos quais vocês aprenderam, em seus primeiros anos, a reconhecer neles a verdade eterna. Enquanto houver homens que não obedecerão à sua própria razão, que receberão suas opiniões alheia, em vão todas as cadeias terão sido destruídas, em vão essas opiniões de comando serão verdades úteis; o gênero humano não ficará menos dividido em duas classes; a dos homens que raciocinam e a dos homens que crêem; a dos senhores de escravos.

Para tentarmos visualizar a infância no Brasil iniciamos com a leitura do início da república. Porém, não foi o que se viu no país. Vejamos:

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentam crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas, e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específica. PRIORE (2013, p. 347).

A infância no Brasil, ainda é remontada pelo trabalho. Quando a dificuldade apertava a situação dos adultos, as crianças eram deixadas ou abandonadas pelos pais, pois não tinham como sustentar aquele que não pudesse trabalhar. Já no período colonial, as crianças eram representadas por uma infância mais romântica, pelo fato de compreender que a infância era assim:

No caso dos filhos de escravos e de libertos, os laços estabelecidos graças ao batismo, eram, também, étnicos e culturais. [...]

[...] no início do século XIX, revelam que entre 5% e 6% de escravos batizados tomavam os nomes dos padrinhos e madrinhas escravos, numa forma de ampliar suas relações familiares.

Mas a infância tinha aspectos mais práticos e menos teóricos. O mais importante deles era, sem dúvida, o relacionamento afetivo entre pais e filhos. (PRIORE, 2004, p. 109).

Vimos que poderia ser de fato o sentimento moderno de infância que compõe uma sociedade que passa por mudanças sociais, políticas e de fato, estruturais. As crianças nesse período vivenciavam um sentimento novo e um olhar diferenciado enquanto crianças:

(...) crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. (...) As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos... (PRIORE, 2004, p.89).

Não era penoso para a família levar a criança para exercer função de atração, em meio a tantas dificuldades encontradas pelas famílias pobres do império, era simplesmente, louvável o momento em que as crianças serviam de atração para distração das mulheres brancas com suas vidas monótonas. Ganhar e/ou receber comida como maneira de agrado trazia uma satisfação por parte da família da criança que tinha sua criança para servir de distração.

Todas as crianças pequenas devem ter garantido um ambiente físico e social adequado para que se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscarem e vencerem desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais lhe possibilitará ampliação de conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. CINTRA (2010, p. 182).

Cintra (2010) traz contribuições que clareia a ideia de que ambientes físicos e sociais precisam ser pensados e estruturados para uma efetiva manifestação da infância por meio das práticas pedagógicas.

Quando começam as revoluções industriais, surge um novo modelo de produção que conhecemos bem, “o tal” capitalismo. E a humanidade passa a se comportar de maneira diferente e produtiva do ponto de vista econômico e não só apenas religioso. Gramsci (1989, p. 12):

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que os transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsciente: ela liga a

um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permitia nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política.

Gramsci (1989) parte de um princípio dialético aonde emprega conceitos de visão de mundo e retrata o discurso de que o homem vive dentro de uma conformidade social que parece não ter muitas escolhas e nem tampouco vive de maneira crítica. Desse modo compreendemos que o modo verbal herdado pelo passado e que acolheu sem crítica, sem dúvida perpassa pela infância e está bem clara que sua ligação está intrinsicamente ligada ao grupo social. Um movimento definido por Gramsci como “o ponto de partida da filosofia da práxis”, que parece sintetizar tanto a “radicalidade democrática” como a “subida ao sótão” contidas na sua filosofia. Entre Ariès e Gramsci, nessas passagens acima, fica clara que a identidade da infância é de certo modo uma construção intrínseca desse sujeito infante e que o olhar de infância e de seu sentimento de infância surge tempos mais tarde, nessa conotação que queremos investigar a processo de construção desse conceito.

Kuhlmann (2000):

Pode-se falar de “educação infantil” em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para as crianças pequenas de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolveram a crescente industrialização e urbanização. (p. 469).

O autor colabora com a ideia de que todo o arcabouço de constituição instituição para criança nasce em meados do século XIX na Europa, portanto, isso evidencia a inexistência de atendimento qualquer enquanto instituição que garantisse atendimento à infância. Logo, os atendimentos dentro das fábricas ocasionam gastos e talvez cuidados não adequados para atender as crianças desses espaços. Espaços esses criados para deixar as crianças enquanto as mães trabalham e não havia outra tarefa a não ser essa, depositar crianças, enquanto suas mães trabalham.

Os sentidos e significados nessa relação Infância, vimos que existe fatores que iremos, sob a luz da Psicologia Histórico-cultural compreender no processo da subjetividade com Vygotsky:

A família constitui um todo social não muito complexo com uma pequena quantidade de elementos bem conhecidos e com formas completamente estabelecidas de relações entre seus membros. Por isso, é capaz de criar na

alma infantil vínculos sociais profundos e sólidos, porém de uma extensão sumamente limitada: a aptidão de chegar a ser cidadão de um pequeno mundo social com vínculos diretos muito estreitos, profundamente gravados na personalidade. (Vygotsky, 2003, p. 106).

Nesse meio familiar a criança tem todas as suas representações culturais primárias apresentadas pela convivência com o mais competente numa relação amistosa, e a família aplica suas preferências pelas artes em geral – como música, dança e outros – dentro daquilo que a mesma aprendeu e adquiriu, reproduzindo e produzindo com o passar do tempo. Esse ambiente social contemporâneo, isto é, o meio da sociedade capitalista, cria, devido a seu caótico sistema de influências, uma contradição radical entre as experiências precoces da criança e suas formas de adaptação mais tardias. Por isso, cada sujeito se insere num aspecto peculiar de transformar o ambiente em objeto de produção cultural para interação entre o meio e o sujeito. Para o autor a criança se relaciona com o meio social mais próximo, a sua sociedade base, e por meio dos vínculos compõe suas características de uma infância baseada nos critérios dos adultos e dentro dos espaços marcados e limitados pelas lutas voltadas para o crescimento da mão de obra para o mercado. A criança logo é entendida como uma mão de obra futura, porém, se quanto antes fora moldada para os padrões do mercado, melhor é.

Aspectos Conclusivos

Nesse levantamento que realizamos, encontramos vários modos de pensar, enxergar e compreender como a criança e suas representações surgem na história da humanidade. E uma jornada que nos faz refletir sobre o comportamento unicamente voltada para o trabalho. Toda a ideia de infância foi e é pensada nos moldes de rentabilidade, mesmo que para isso sejam analisados critérios da natureza humana. No mundo moderno, não está bem claro o papel da criança na escola. Não está bem claro nas idades onde começa e onde termina a infância. Continua sendo tratada por representações em determinados espaços pensados para as crianças.

A infância ainda é medida pela vida adulta, ele é um vir a ser. É um indivíduo que precisa estar em espaços pensados para sua criatividade, pois é um ser criativo que o faz diferente dos animais irracionais. Porém, toda essa formatação de vida está intrinsecamente ligada ao mercado de trabalho. Uma exigência que tem colocado as crianças cada vez mais cedo numa instituição, onde elas estão compartilhando experiências e desenvolvendo habilidades escolares para serem mais uteis na vida adulta, no mercado.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora TLC, 1981.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONDORCET, Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat (Marquês de Condorcet). **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique**, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.
- KUHLMANN Jr, M. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: contexto, 2004.
- SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi** / Michel Soëtard; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- VIGOTSKI, Liev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins fontes, 2003.