**NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO, INFÂNCIA**

Adelmar Santos de Araújo

*.1. Educação e Escola*

Comecemos, pois, por chamar atenção aos espaços pedagógicos da escola. Entendo por espaços pedagógicos da escola não as divisões físicas propriamente ditas, como o pátio, a quadra, as salas, o auditório (quando há), mas espaços pedagógicos como cultura, possibilidades do diálogo, do diferente, do debate, *por que não do embate?* Os espaços pedagógicos não estão dados, eles precisam ser construídos, mas para tanto é preciso que se permita tal construção; que haja vontade política. Assim, é necessário haver mudanças de atitude, transformar o olhar; interrogar o sentido da escola, da educação.

Como vimos anteriormente, nos espaços pedagógicos de uma *escola viva* a possibilidade de *criação* está sempre presente. Sobre este ponto, *criação*, criatividade, não é demasiado repetir as palavras de José Ternes ao comentar Gaston Bachelard.

 *Bachelard leva a sério esse lado da questão: o da criação pura, o da “pura fantasia”. Para isso, será preciso conferir positividade à imaginação. Isto é, percebê-la como lugar de realidade. Ou, se quisermos permanecer realistas, dar positividade ao irreal (TERNES, 2007, p. 110).*

A escola viva caminha para se valer sempre de um contexto em que há uma dinâmica própria da escola, da educação que, embora não seja visível a todos, traz nos espaços pedagógicos a marca das muitas possibilidades de experiência. Para o professor atual, é necessário romper com os padrões vigentes da escola. É preciso permitir aos alunos fazer perguntas, bem como respondê-los com novas perguntas. Nessas condições, é possível, por exemplo, a uma professora de literatura ou teatro proporcionar não apenas a repetição da peça escrita a ser *montada*, ensaiada pelos atores (alunos); ela não impõe aos alunos os passos a ser seguidos, ela faz questão que os próprios alunos construam seus passos, que criem, que soltem a imaginação. Um belo exemplo de que a autonomia não gera necessariamente a criatividade, mas onde há criatividade vislumbra-se o horizonte das possibilidades de autonomia.

Entretanto, autonomia consiste em autonomia de pensamento. Isto possibilita romper com os obstáculos pedagógicos. Bachelard (2011, p. 18) lembra que “diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”. Poderíamos parafrasear Bachelard e dizer que aquilo que cremos ensinar ofusca o que deveríamos ensinar. O olhar volta novamente para a *escola viva*. Esta escola não pode ser confundida com um lugar em que as crianças ficam por um determinado período de tempo apenas porque os pais não têm com quem deixá-las enquanto vão trabalhar. Como bem disse Olga Pombo[[1]](#footnote-1): “a escola tem uma missão sagrada que é permitir que o conhecimento humano avance”. Talvez você pergunte: avançar como e em quê? Existe receita para isso? Bem sabemos que não há receituário a ser seguido. Talvez, precisamos estudar mais; inventar nossos próprios caminhos.

Segundo Olga Pombo (2012), a transformação epistemológica em curso exige que a universidade e a escola sejam preparadas para o trabalho interdisciplinar. Porém, nos dizeres de Pombo “a melhor maneira para a escola fazer interdisciplinaridade é pensar o que ela é”. Assim, muito embora ninguém saiba como se fazer interdisciplinaridade – isto em parte se explica pelo fato de ser ela uma questão recente – não se anula a possibilidade de tentar. “É preciso saber por que se estar a fazer”, disse Olga Pombo (2012). Dessa maneira, é possível evitar confusões, simplificações e banalizações em nome da interdisciplinaridade, como se esta fosse uma entidade em si. Compreende-se, pois, interdisciplinaridade como atitude e prática do pensamento.

Desta maneira, cabe perguntar: qual o espaço do pensamento na escola? Esta é, a nosso ver, uma questão central, pois o *instinto formativo*, nos dizeres de Bachelard, está impregnado na escola como se isso resolvesse tudo. Formar quem e para quê? Segundo Bachelard (2011, p. 19), “o instinto *formativo* acaba por ceder a vez ao instinto *conservativo*. Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas”. Nesse ponto, predomina o instinto conservativo e seu domínio anula o crescimento espiritual, a inquietação, a dúvida, a inconformação. O que permite tal quadro?

Segundo Roure (2003, p. 352),

*vivemos sob o imperativo de que tudo deve ser dito de forma clara e transparente. Um dizer sempre passível de interpretação. Não há espaço para o silêncio e para o sem sentido, pois fazer parte do nosso mundo implica em não se estar fora do sentido. Quer dizer, é como se o sentimento de unidade do sujeito moderno fosse confirmado pelo sentimento da unidade do sujeito.*

E acrescenta a autora:

*em relação à educação, isso se problematiza, pois se torna cada vez mais comum depararmos com discursos pedagógicos que ao se encontrarem fascinados pelo impacto das novas tecnologias – em particular as que lidam diretamente com a informação e a comunicação – colocam em segundo plano a importância da dimensão simbólica da relação professor-aluno, mediada pela palavra, no processo formativo do segundo.(p.354)*

Observe que Roure descreve a falta de espaço para o “silêncio e para o sem sentido” na atualidade. E logo em seguida discorre acerca das implicações disso na educação, consequentemente, na escola. Trata-se de uma escola que se preocupa em alardear as inovações tecnológicas em detrimento das relações inter-pessoais, entre professor e aluno; esquece-se que a ferramenta tecnológica pode ser um meio e não um fim. Não se trata, porém, de negar a tecnologia, pois a partir de Gutenberg, por exemplo, presenciamos os avanços da melhor ferramenta de ensino-aprendizegem, o livro. Contudo, é bom lembrar que na escola, o melhor uso do livro se dá via mediação do professor. Com o computador, com a internet, não deve ser diferente.

*2. Infância*

De modo geral, nos discursos pedagógicos a criança aparece nos termos de um *mancipium*, “alguém que é levado pela mão”. Associa-se infância com imaturidade, minoridade, estado do qual haveria de ser emancipado para, assim, tornar-se dono de si, sujeito. Para Cohan (2003, p. 237 – 238), “ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação. O termo recorrente na modernidade. Um breve e conhecido ensaio de Kant é ilustrativo dessa versão”. Como movimento histórico, o Iluminismo levaria a humanidade à sua libertação, ou seja, sair da minoridade impulsionada pela força da razão.

Walter Benjamin considera descabido ficar meditando febrilmente na produção de objetos que seriam apropriados ou não às crianças. Nada mais indolente e ocioso.

*Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a situação sobre as coisas se processa de maneira visível (BENJAMIN, 2007, p. 57).*

Assim, uma simples sobra de madeira, um monte de terra, um retalho de pano ou quaisquer outros produtos residuais permitem às crianças reconhecerem o mundo ao qual fazem parte. Em outros termos: “nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1999, p. 66).

Referimo-nos a pouco acerca do papel moralista e preconceituoso das produções voltadas para o público infantil. Contudo, é preciso não negligenciar o poder imaginativo das crianças; engana-se quem subestima a capacidade de subversão infantil. As crianças estão mais empenhadas em estabelecer uma nova e incoerente relação entre restos e materiais residuais, diz Benjamin, do que em reproduzir as obras dos adultos.

*Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciem a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, como por vezes supunha, e sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. Seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente (Bertuch, Apud BENJAMIN, 2007, p. 58).*

Benjamin explica que o intenso florescimento do livro infantil na primeira metade do século XIX ocorreu devido à vida burguesa daqueles dias, como um momento dela própria, e não a uma concepção pedagógica concreta. “Nas menores cidades viviam então editores, cujos produtos mais corriqueiros eram tão graciosos como os modestos móveis de então, em cujas gavetas eles haviam dormido por cem anos” (BENJAMIN, 2007, p. 76).

Quanto ao sentimento de infância, segundo Philippe Ariès (1981) a construção do sentimento de amor pelas crianças foi, durante muitos séculos, despercebida. A noção de infância só teria surgido no século XVIII.

No prefácio da obra *História social da criança e da família*, 2.ed., Ariès (1981, p. 11) escreveu:

*Minha primeira tese é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. A segunda pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais.*

*A partir de um certo período (o problema obcecante da origem, ao qual voltarei mais tarde), e, em todo o caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-las a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.*

Vimos, pois, que a partir do século XVIII temos a criança moderna, ou seja, a criança escolar. Áries entende que quando nasce o sentimento de infância, esse sentimento vem associado à criança na escola.

Segundo Donzelot (1986), o século XVIII representa mudanças de época e de mentalidades na Europa e, as mudanças na ordem do capital, impõem necessariamente mudanças na sociedade e assim por diante. Em meio a tantas mudanças, a imagem da infância também tende a mudar. Trata-se da revalorização das tarefas educativas.

Nessa perspectiva, a concepção moderna de infância trazida por Jean-Jacques Rousseau, na obra *Emílio ou da Educação* (1762), num período de triunfo do individualismo burguês ocidental e de suas ideias de felicidade e emancipação, de acordo com Jeanne Gagnebin (2005, p. 167) “transforma a prática pedagógica de uma boa parte da elite esclarecida”.

Rousseau introduz um corte em relação a nossas representações de infância e de pedagogia. Jeanne Gagnebin afirma que esse corte pode ser explicado com o fato de Rousseau trazer certa desconfiança da razão e confiar imensamente na natureza:

*A desconfiança rousseauniana em relação à razão raciocinante e às palavras insidiosas não é tão nova como parece à primeira vista. Já na época de Platão, contra o desenvolvimento rápido e muito bem-sucedido da retórica e da sofística, cresce em Atenas uma grande desconfiança em relação a esses profissionais da palavra que não usam a linguagem para dizer a verdade, mas, sim, para confundir, seduzir e enganar. Contra os belos artifícios da retórica e da sofística, Platão quer, justamente, salvar um outro tipo de discurso – o qual chama de filosofia - , o discurso da transparência e da verdade.” (GAGNEBIN, 2005, p. 174)*

O ideal platônico de um discurso transparente e verdadeiro orienta a escrita de Rousseau. Mas, se Platão prima pela clareza racional, e embora Rousseau não a abandone por completo, a garantia maior do filósofo genebrino vem da sinceridade do sentimento. Neste sentido, Gagnebin (2005, p. 175-176) apresenta:

1. O abismo entre natureza e cultura, *physis* e *nomos*, já presente na discussão entre Platão e a sofística, parece, depois de vários séculos de cristianismo e sobretudo, de absolutismo político, intransponível;
2. Em Rousseau, à racionalidade formal, calculista e manipuladora não se opõe a explicitação paciente de um *logos* mais elevado, mas, sim, a intensidade do sentimento que une cada um consigo mesmo, longe dos olhos dos outros e das convenções impostas. Somente essa imediaticidade do sentimento de si, essa busca de uma sinceridade radical do eu em relação a si mesmo, garante a veracidade da linguagem.
3. Rousseau tenta edificar um discurso sincero e um contrato social oriundo da vontade geral. No nosso contexto, podemos ressaltar a valorização rousseauniana não só da natureza – contra os artifícios da cultura - , mas também da linguagem sem palavras dos sentimentos contra as armadilhas da linguagem mais elaborada.
4. Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, a tornar adulta, o educador do *Emílio* deve, pelo contrário, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis.

Rousseau nos ensina que a razão em si não é suficiente para tratar de questões relacionadas à educação, seja de um modo geral ou especificamente para tratar da infância. Tais questões requerem olhar diferente sempre que houver sinais de mudanças, não só na estrutura social, mas, sobretudo, nas estruturas do pensamento, ainda que estas sejam quase invisíveis. Pensar a noção de infância passa por aí, pois ela não é “nenhuma categoria dita natural, mas é, sim, profundamente histórica” (GAGNEBIN, 2005, p. 167). Para ilustrar melhor, vejamos o que diz Philippe Ariès (1986, p. 11) no prefácio de sua obra *História social da criança e da família*: “minha primeira tese é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. A segunda pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família em nossas sociedades industriais.”

De volta a Rousseau, Gagnebin explica que a “máxima incontestável” da retidão natural induz à defesa de uma educação que proteja as crianças, e que as defenda da dureza e arbitrariedade dos adultos. Como conseqüência, tem-se o isolamento da criança, o que nos dias atuais nos remete a pensar a escola. Outra conseqüência tem a ver com a necessidade de respeitar os ritmos de crescimento da criança e sua relação com a linguagem articulada, seja ela escrita ou falada.

*O in-fans não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas, sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções; isto é, entre outras, uma linguagem retórica falsa e uma racionalidade artificial, separada dos sentimentos originários. (GAGNEBIN, 2005, p. 177)*

Concomitantemente, diz Gagnebin, se valoriza a escola à parte e um tempo de formação regido pelos ritmos naturais do crescimento infantil, o que resulta no prolongamento da infância e da adolescência, bem entendido, para aqueles que tiverem direito à infância e não forem jogados imediatamente no mercado de trabalho. Abro um parêntese para dizer, com Neil Postman (1999, p. 8), que as crianças de hoje em dia além de sofrerem com os “efeitos de uma vida adulta precoce” falam desses e sobre esses efeitos com *naturalidade* assustadora, indistintamente de classe social ou espaço geográfico – o que muda muitas vezes é a *forma*, mas o *conteúdo* de “morte da criança” é o mesmo. Para ilustrar com a sétima arte, o filme documentário *A invenção da infância[[2]](#footnote-2)* (Brasil/2009) Dir. Liliana Sulzbach é um bom exemplo.

Jean-Jacques Rousseau chama atenção, ainda, ao fato de que “nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1999, p. 66). Para Gagnebin, deve ser assegurado na infância o lugar privilegiado no qual a felicidade da criança se aproxima da natureza e que cabe ao adulto garantir-lhe isso. Jean-Jacques apregoa felicidade e inocência para a criança e, assim, nos faz “acreditar no seu esforço de um adulto, *mas sincero*, de autenticidade e transparência. Ou ainda: a inocência infantil é a garantia da transparência interior, tal qual a reivindica a escrita adulta das *Confissões*”. E acrescenta a autora explicando, porque, segundo ela, ainda somos tão rousseaunianos, mesmo com todas as nossas dificuldades de leitura acerca da obra *Emílio*:

*É que depois da infância – território do pecado - , Rousseau inaugurou um motivo muito mais forte hoje: a infância como paraíso perdido mas próximo [...] Esforcemo-nos para, pelo menos, acreditar ainda na possibilidade da felicidade individual. E nisso a construção de uma infância idealizada nos ajuda: fomos, sim, crianças felizes e inocentes, e nossos filhos só podem (e devem) ser, igualmente belos, alegres, ingênuos e despreocupados. E mesmo que nossa vida adulta profissional, social e sentimental seja decepcionante e frustrante, no mínimo devemos ser amorosos, abnegados, companheiros, enfim, pais (sobretudo mães!) exemplares, como se, de repente, no reino encantado da infância e da filiação, pudéssemos nos livrar das mágoas e das insuficiências que carregamos na existência restante.” (GAGNEBIN, 2005, p. 178).*

Esse entusiasmo, como vimos, é bom, belo, justo e necessário. Porém, lembremo-nos com Elisabeth Badinter (1985, p. 55) que a imagem da criança desenhada por Santo Agostinho[[3]](#footnote-3) não é de tudo exagerada, pois, para o religioso, “a infância é o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal”. Veja que a “premissa” agostiniana não se encaixa só em relação à criança, mas, sobretudo em relação ao homem como um todo. Badinter admite que “a criança não seja inocente sexualmente”, mas rejeita “a ideia de culpabilidade moral”.

Para Gagnebin, não se trata nem de “domínio do pecado nem jardim do paraíso”, o lugar da infância é mais abrangente, ao menos em tese,

*ela é o signo sempre presente de que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a infância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz fortemente Lyotard, in-humana, que talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, a invenção do possível” (GAGNEBIN, 2005, p. 180-181).*

 Diante do exposto até aqui acerca do discurso pedagógico de Rousseau, nos resta dizer que a obra *Emílio* ainda precisa ser lida no Brasil, e de forma bem feita, é claro, para que o debate em torno da infância ganhe firmeza cada vez mais. Não queremos, com isto, dizer que as leituras citadas neste texto sejam impróprias ou falhas, mas, pelo contrário, que podem suscitar muitas contribuições. Pois, conforme Rousseau (1999, p. 3), a escrita do tema ainda é “pequena demais para a matéria que trata”. **REFERÊNCIAS**

ALVES, Wilton da Conceição Alves. *A recusa do discurso instrumental e a formação autônoma em Rousseau*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009. In: <http://www.portais.ufg.br.br/uploads/6/original_Dissert-%20Wilton.pdf>. Acesso em 22/03/2012.

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

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento, Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado*: o mito do amor materno, tradução: Maria Luisa X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

ROURE. Glacy Queirós de. *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*. In: [http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07. Acesso em 22/03/2012](http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07.%20Acesso%20em%2022/03/2012).

ROURE, Glacy Queirós de. Educação e cultura. In: Educativa, Departamento de Educação, UCG, v. 6, n. 2, Goiânia, 2003, p. 341-360.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. *Emílio, ou, da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TERNES, José. Alargar o espírito, tonificar a alma. In: BULCÃO, Marly *et al* (orgs.). *Perspectivas filosóficas de expressão francesa*, Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

1. Olga Pombo na Conferência *Filosofia, educação e interdisciplinaridade*, ministrada no auditório da área II da PUC-Goiás, em 09/10/2012. [↑](#footnote-ref-1)
2. “O filme enfoca com ênfase a questão dos contrastes existentes em situações sociais diferenciadas que se cruzam no ponto comum: crianças vivendo como adultos. [...] Para as crianças inventa-se a infância quando se decide deixá-las brincar, irem à escola e ”ser criança”. Partindo desta visão, as crianças pobres são vistas como meio de ajuda a família, assim, algumas mães relatam no filme a perda de muitos filhos devido à situação precária e reclamam da perda deles por não poderem ajudar no sustento da família. Desse modo, as crianças são vistas como força trabalhista. Já as crianças das classes abastadas têm muitas atividades físicas para ser realizadas, que sobrecarregam deixando de lado o tempo de brincar.” Trecho da resenha do filme, extraído do blog: http://pedagogiaconstrutiva.wordpress.com/2010/04/30/resenha-sobre-o-filme-invencao-da-infancia/ Acesso em 06/04/2012. [↑](#footnote-ref-2)
3. Para o pensamento agostiniano, haveria uma “malignidade natural” na criança, pecado que em nada diferenciaria do pecado cometido pelos pais. [↑](#footnote-ref-3)