

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dora Lilia Marín-Díaz

INFÂNCIA:
discussões contemporâneas,
saber pedagógico e governamentalidade

Porto Alegre
2009

Dora Lilia Marín-Díaz

**INFÂNCIA:
discussões contemporâneas,
saber pedagógico e governamentalidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Nadia Geisa Silveira de Souza

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M353i Marín-Díaz, Dora Lilia

Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade [manuscrito] / Dora Lilia Marín-Díaz; orientadora: Nádia Geisa Silveira de Souza. – Porto Alegre, 2009.

199 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância – História. 2. Conhecimento. 3. Governamentalidade. 4. Modernidade. 5. Aprendizagem. 6. Discurso, pedagógico. Foucault, Michel. I. Souza, Nádia Geisa Silveira de. II. Título.

CDU – 373.2

Dora Lilia Marín-Díaz

**Infância:
discussões contemporâneas,
saber pedagógico e governamentalidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 mar. 2009.

Prof. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza – Orientadora

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – UFRGS

Prof. Dra. Leni Vieira Dornelles – UFRGS

Prof. Dr. Walter Omar Kohan – UERJ

*A ti, a essa força e a essa potência que me provoca,
me seduz, me ensina... a ti meu bem...(c)*

Á vida...

*a essa que se foi e que segue tão presente como nos
jogos da infância (f),*

*a essa que chega com a força dos ventos e a
fragilidade das borboletas, enchendo meus dias de
amor (s, i, d, d, l, n),*

*a essa que, ainda hoje, admiro e respeito com olhos
de criança e diante da qual só posso ser filha (t, f),*

*a essa que, entre confidências e sorrisos, me ensina
o sentido da fraternidade e a irmandade (n, n, o).*

AGRADECIMENTOS

Este texto é difícil de escrever, não porque não tenha a quem agradecer, mas porque são tantas pessoas que não sei bem por quem começar, muito menos se consigo nomear todas neste escrito; porém, aqui vou eu na tentativa; gostaria de agradecer:

À Sociedade Brasileira, aos cidadãos e cidadãs brasileiros, graças a quem existe este espaço de educação “pública e gratuita” que é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio com a bolsa de estudos, que fez possível minha permanência e estudos no Brasil.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, aos seus professores, aos colegas e aos funcionários com quem convivi em distintos espaços acadêmicos pela possibilidade de aprender com eles, por respeitar a minha “estrangeirice” e ajudar-me a fazer dela uma potência.

À Nadia, minha orientadora, pela confiança ao aceitar-me como sua orientanda e permitir-me esta oportunidade de formação junto a ela e ao seu grupo de trabalho; também, pelas suas perguntas certas e questionamentos oportunos, pelo respeito, dedicação e delicada atenção que me ofereceu nestes dois anos.

Aos integrantes da Banca examinadora, pela disposição para acompanhar o desenvolvimento da minha dissertação, pela leitura e os comentários oportunos que permitiram pensar e redefinir elementos importantes na minha pesquisa.

Às colegas e amigas da turma “do Alfredo” (Karla, Karine, Renata, Iolanda, Roberta, Viviane), também à Clarice e à Kamila, pelas cumplicidades acadêmicas, as “assessorias” linguísticas, as jantas familiares, as cervejas e os vinhos que têm feito a minha vida em Porto Alegre muito fraterna e feliz. Obrigada por estarem sempre na torcida.

À Maura e ao Alfredo, pela família que ofereceram a mim e ao Carlitos, pelas paisagens e mundos que nos ensinaram em cada viagem que fizemos juntos de avião, de carro, a pé, nos filmes, nos chopes, nas “conversas”, nas disciplinas, nas leituras que compartilhamos. Obrigada pelos amigos que nos apresentaram, por fazerem parte da nossa casa e nos deixarem ser parte da sua. “É verdade” que seu amor, amizade, afeto, solidariedade e “generosidade” não podem se descrever com poucas palavras: eles foram fundamentais nesta experiência de formação.

À minha família na Colômbia, aos meus pais e meus irmãos, aos sóis da vida que são meus sobrinhos e sobrinhas, por essa presença que supera a distância; pela confiança e o crédito nos meus projetos, por se somarem a eles; por serem motor, por estarem ali, torcendo e fazendo acontecer as coisas lá. Porque com eles sempre me sinto de algum lugar, me sinto

parte de algo. Obrigada por ser meu território, essa pátria primeira da qual não deixo de sentir saudade.

À Escola Normal Nuestra Señora de la Paz, à “Hermana” Yolanda, amiga e colega, por seu decidido apoio na realização da pesquisa, com quem comecei a trabalhar o tema da infância. Também ao grupo de estudantes que trabalharam na primeira pesquisa na Colômbia e, em particular, a Gustavo, por ser mais colega que estudante, por sua colaboração na consecução de livros e documentos e por seu apoio incondicional.

Finalmente e, ainda assim, em primeiro lugar, agradeço ao Carlitos ao “Noguera”, com quem aprendi que ser “parceiro” tem as cores e os sons do amor, da paixão e da amizade. Obrigada pelas orientações, discussões, conversas, leituras, puxadas de orelha, massagens e bolsas térmicas nas noites de fadiga e dor nas costas, pelos abraços para reconfortar as minhas angústias, medos e nostalgias, pelos dias e noites de trabalho e também pelos de passeio e *rumba*. Obrigada pela nossa vida juntos.

RESUMO

A infância, como preocupação central da sociedade contemporânea, foi o assunto que motivou a pesquisa desta dissertação, onde se realiza uma análise em perspectiva arqueo-genealógica da constituição da infância como alvo do saber e do poder. Inicialmente, são revisados alguns discursos sobre a infância para conhecer os elementos a partir dos quais ela é discutida, nas últimas décadas do século XX, como construção cultural e histórica, passando a ocupar, assim, um lugar central nas políticas e práticas escolares e conformando o que é nomeado “campo discursivo da infância”. Neste ponto, questiona-se a ideia da morte ou desaparecimento da infância moderna, argumentando-se a emergência de, pelo menos, duas figuras dela constituídas entre os séculos XVI e XVIII, figuras que seriam os alicerces das compreensões atuais sobre a condição infantil. Como parte da análise dessas duas figuras da infância (denominadas “infância clássica” e “infância liberal”), são estudadas as formas como aparecem, nos discursos naturalistas e liberais, as noções de liberdade, interesse, desenvolvimento, disposições naturais, regulação, governo, instrução, educação e formação, as quais passaram a integrar as análises e as práticas educativas. Fazendo-se uso dos desenvolvimentos de Michel Foucault, nos seus cursos ministrados no Collège de France entre 1978 e 1979, a constituição da figura infantil moderna no discurso pedagógico entre os séculos XVIII e XX é lida a partir da “grade” da governamentalidade liberal, isto é, como parte dos discursos e práticas constituídos em função do governo da população.

Palavras-chave: **Infância – História. Conhecimento. Governamentalidade. Modernidade. Aprendizagem. Discurso pedagógico. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

Childhood, a critical concern in the contemporary society, is the subject that motivated this research, which analyzes from an archeological and genealogical perspective, the constitution of childhood as a target for knowledge and power. Initially, some discourses on childhood are revised to identify the elements used to consider it as a cultural and historical structure in the last decades of the twentieth century, occupying an important place in politics and the educational practice, and constituting the so called “discursive field of childhood”. At this point, the idea of the death or disappearance of modern childhood has been subject to debate, by arguing that at least two forms of childhood emerged between centuries XVI and XVIII, known as “classic childhood” and “liberal childhood”, which would be the basis for the current understanding of the infantile condition. As part of the analysis of these two figures, notions such as freedom, interest, development, natural dispositions, regulation, government, instruction, education and formation, were studied to understand how they appear in the naturalistic and liberal discourses that became part of educational analyses and practices. Making use of Michel Foucault's developments in their courses supplied in Collège of France between 1978 and 1979, the constitution of the modern infantile figure in the pedagogical discourse between the XVIII and XX centuries, is interpreted through the “lens” of liberal governmentality, i.e., as part of the discourses and practices established for governing the population.

Keywords: Children – History. Knowledge. Governmentality. Modernity. Learning. Pedagogical discourse. Foucault, Michel.

SUMARIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. PRELIMINARES E CONTORNOS DA PESQUISA	19
2.1. DE COMO CHEGUEI AO PROBLEMA DE PESQUISA	20
2.2. DA OFICINA E AS FERRAMENTAS DE PESQUISA.....	27
2.2.1. Para uma leitura em perspectiva histórica do Saber Pedagógico	28
2.2.2. Desfazendo os documentos: leitura temática	31
2.2.3. Olhando para trás: leitura histórica	32
3. DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A INFÂNCIA	37
3.1. A INFÂNCIA COMO CAMPO DISCURSIVO	38
3.2. MORTE DA INFÂNCIA MODERNA?	49
3.3. INFÂNCIA NA HISTÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	60
3.4. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: leituras contemporâneas.....	68
3.5. ESCOLA E INFÂNCIA: algumas histórias	78
3.6. DA INFÂNCIA MODERNA PARA AS INFÂNCIAS DA MODERNIDADE	84
3.6.1. A infância da Modernidade clássica	85
3.6.2. A infância da Modernidade Liberal.....	88
4. CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NO SABER PEDAGÓGICO	92
4.1. DESVENDANDO OS SEGREDOS DA NATUREZA.....	93
4.2. CONSTRUÇÃO DA NATUREZA INFANTIL	101
4.3. GOVERNAR PARA LIBERTAR: o paradoxo educativo moderno	116
4.3.1. Governo pedagógico: natureza, pensamento e liberdade	119
4.3.2. Sujeição, condução e disciplina: fundamentos da liberdade	124
4.4. FORMAÇÃO, INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO: as tradições no saber pedagógico.....	136
4.4.1. A <i>Bildung</i> e a tradição pedagógica germânica	140
4.4.2. A <i>instrução</i> e <i>educação</i> na tradição pedagógica francófona	146
4.5. GOVERNO PELO INTERESSE E INTERESSE PELO GOVERNO	153
4.5.1. Interesse, natureza infantil e governamentalidade liberal.....	157
4.5.2. Natureza infantil: interesse, experiência, aprendizagem	167
4.5.2.1. Adaptação, aprendizagem e instrução	170
4.5.2.2. Interesse e experiência.....	175
5. ALGUMAS IDÉIAS PARA SEGUIR PENSANDO.....	181
REFERÊNCIAS.....	188

1. APRESENTAÇÃO

Ao final, é certamente por isso que a tarefa de uma história do pensamento – em oposição à história dos comportamentos ou das representações – é definir as condições nas quais o ser humano “problematiza” o que ele é. O que faz e o mundo em que vive (FOUCAULT, 2004, p. 198).

Diante de nossos olhos, alguma transformação parece acontecer com as crianças; elas já não são mais como eram antes. Nossas lembranças de infância, aquelas que também recriamos e inventamos quando as narramos, falam-nos de uma criança diferente, uma criança submissa que precisava da orientação do adulto – pai, mãe, professor, avós – e a aceitava sem questionar sua autoridade. Quando muito, reconhecemos nos relatos algo de rebeldia, que rapidamente era corrigida com um olhar, uma palavra ou uns tapas, que falam da autoridade que pais ou professores tinham quando se tratava de educar.

Hoje, esse “algo de rebeldia” parece ter aumentado nas crianças. Elas nos parecem mais vivazes que antes, mais rápidas nas respostas; seus raciocínios parecem mais elaborados e com maior conhecimento e informação. Suas exigências de direitos de escolha e de participação nas decisões sobre os “seus próprios” assuntos ou questões familiares estão na ordem do dia. Essas novas respostas infantis são explicadas e quase que celebradas por muitos pais – ainda que eles mesmos sofram suas consequências¹ – como manifestações de uma maior inteligência, de maior capacidade e habilidade e, pela mesma razão, como algo aceito e permitido para que a criança “desenvolva” sua personalidade e todas as suas potencialidades naturais.

No âmbito acadêmico e também já no cotidiano, as respostas das crianças são muitas vezes explicadas como efeitos das condições atuais, isto é, dos rápidos avanços tecnológicos e da intensa presença da mídia, fatos que produzem nas crianças um “premature” e maior desenvolvimento de habilidades e competências para controlar e manipular a informação. Alguns afirmam que “eles já vêm com o *chip* incorporado”, com potencial pronto para

¹ Este texto segue as determinações do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado recentemente por oito países, dentre os quais, o Brasil.

desenvolver-se, e só precisam das condições e dos ambientes adequados para chegar a um maior grau de desenvolvimento. No mesmo sentido, explica-se, debate-se e questiona-se a presença das crianças delinquentes e da infância perigosa. Esta é o resultado de ambientes sociais e culturais inadequados, ambientes que pervertem o desenvolvimento de seu potencial, de suas capacidades e disposições naturais.

Diante de tais questionamentos, as perguntas acerca das práticas educativas orientadas às crianças começaram a ser o centro de muitos debates e decisões políticas; a educação começou a ser considerada como um processo que acontecia em diferentes espaços e cenários sociais, ao mesmo tempo em que escola e a família deixaram de ser instituições privilegiadas para o cuidado e educação das crianças. Discursos como o das *idades educadoras*, a *educação permanente*, as *sociedades de aprendizagem*, assinalam, por exemplo, que as cidades – suas instituições formais, suas intervenções não-formais (estas com pretensões educativas fora da educação regulamentada) e informais (não-intencionais, nem planejadas) –, entre outras organizações e instituições, devem ser ambientes educativos; estes seriam responsáveis, junto à escola e à família, pela preparação das pessoas para que elas consigam se expressar, se afirmar e desenvolver seu próprio potencial humano, sua singularidade, criatividade e responsabilidade.

Assim, parece que a preocupação pela infância e sua educação tem atravessado diversos espaços e cenários sociais. As crescentes inquietações e discussões em torno das crianças e da sua educação vêm sendo elementos centrais de muitos encontros, pesquisas, livros e debates. Isso fica evidente na proliferação de literatura e produções acadêmicas, mas também nos espaços que, nos meios de comunicação e nos debates políticos, ocupam assuntos relacionados com as crianças. A percepção da existência do amplo campo de discursos relacionados à infância e sua educação levou-me à pergunta pelo que acontece hoje: o que tem colocado as crianças no centro dos olhares? Por que essa necessidade de falar tanto sobre a infância e sua educação?

Na tentativa de refletir acerca dessas perguntas, formulei e desenvolvi a pesquisa cujas análises apresento nesta dissertação. Meu objetivo é pensar a proveniência dos questionamentos contemporâneos sobre a infância e sua educação no contexto do que parece ser uma tensão entre, de uma parte, o apagamento das fronteiras etárias e, portanto, a morte, o desaparecimento da infância e, de outra, o fortalecimento da divisão entre o mundo infantil e o mundo adulto, com a emergência de uma nova forma de infância: a pós-moderna. Começo as análises reconhecendo alguns elementos dos discursos sobre a infância, para depois rastrear

e descrever as condições de sua emergência no saber pedagógico articulado ao dispositivo poder/saber moderno.

Para desenvolver a pesquisa, desenhei dois caminhos: no primeiro caminho, tento reconhecer, a partir da revisão de alguns discursos sobre a infância, os elementos sobre os quais se formulam as discussões atuais e que considero articuladores do que nomeio “campo discursivo da infância”; no segundo caminho, procuro identificar alguns fios dos discursos naturalista e liberal que, parece-me, possibilitaram, na Modernidade, a constituição da infância como objeto de saber pedagógico.

Ao seguir esses dois caminhos, minhas análises não têm a pretensão de contribuir ao enriquecimento do dito campo de discursos, nem procuram assinalar o que nele é verdadeiro ou falso com relação às crianças ou à sua educação; trata-se de tentar reconhecer a proveniência dos discursos contemporâneos sobre a infância através do rastreamento de algumas noções que, nos dois últimos séculos, e particularmente no saber pedagógico, permitiram definir o sujeito que nomeamos “infantil” e que, entre outras coisas, são produtoras de nossos sentimentos e práticas atuais sobre ele. Tento argumentar que a forma de pensar o sujeito infantil e sua educação hoje teve suas condições de possibilidade naquele momento que nomeio de “Modernidade Liberal”, isto é: no âmbito de uma matriz de pensamento naturalista e liberal e articulada ao aparecimento de um conjunto de dispositivos de poder/saber que vinculou práticas disciplinares e de segurança no final do século XVIII (FOUCAULT, 2006b; 2007).

Em outras palavras, a infância tornou-se um problema central na sociedade contemporânea, ora por seu significado para o futuro da humanidade, ora por suas implicações presentes na chamada “pós-Modernidade”, e será a infância como problemática contemporânea o assunto que motivou a pesquisa desta dissertação². Nesse sentido, tento mostrar como foi constituído esse “objeto” de saber e de poder que tanto preocupa intelectuais, políticos, pais, professores, jornalistas, publicitários, juízes, policiais, moralistas, organismos de cooperação internacional, ONGs, governos, etc. Por isso, não é uma história da infância, mas uma análise em perspectiva arqueo-genealógica desse alvo do saber e do poder que chamamos de infância. Assim, a perspectiva histórica que desenvolvo não é uma análise

² No decorrer do texto uso a noção de problema proposta em “Diferença e Repetição” por Gilles Deleuze e desenvolvida por Silvio Gallo (2008). Para Gallo, o problema é entendido como o motor do pensamento, o que mobiliza a experiência do pensamento e, conseqüentemente, o seu produto. Assinala Gallo, reportando-nos a Deleuze e Guattari, em “O que é a filosofia?”, que a experiência do conceito, a experiência do pensamento conceitual é fundamental para mobilizar o que pensamos e para chegar a pensar por si mesmo. Assim, é a experiência do conceito, a experiência do problema que mobiliza o pensamento, de modo a instigar experiências de aprendizado.

dos comportamentos nem das ideias, também não das sociedades ou de suas “ideologias”, senão das verdades produzidas sobre as crianças que se difundiram nos dois últimos séculos.

Segundo aquela perspectiva, organizei este texto de uma forma tal que, considero, pode permitir ao leitor reconhecer tanto os percursos da pesquisa, quanto os achados que ela produziu. O texto encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro: **Preliminares e contornos da pesquisa**, é a narração do que poderíamos chamar de “cozinha da pesquisa”. Trata-se da descrição da forma como cheguei à formulação da proposta, em particular, à temática da infância e ao enfoque teórico e metodológico “arqueo-genealógico” de Foucault. Em *De como cheguei ao problema de pesquisa*, apresento a narrativa de como emergiram, no meu trabalho acadêmico, as inquietações com o tema da infância e a aproximação dos estudos culturais e das análises de Foucault no campo da educação. Em *Da oficina e as ferramentas de pesquisa*, faço a descrição da forma como uso a perspectiva teórica e metodológica de Foucault, tanto na abordagem dos documentos e matérias de pesquisa, quanto nas análises que deles derivei.

No capítulo, intitulado **Discussões contemporâneas sobre a infância**, abordo algumas temáticas presentes nos debates atuais sobre a infância e analiso-as na constituição complexa de diversos discursos que, nas últimas décadas do século XX, se organizaram em torno da noção da infância como construção cultural e histórica. Em *A infância como campo discursivo*, aproximo-me das discussões sobre a emergência do sentimento de infância e, com elas, assinalo elementos da sua constituição como uma noção histórica, social e cultural. Aqui, também, explico a utilidade da noção de campo discursivo para pensar os discursos contemporâneos sobre a infância. Em *Morte da infância moderna?*, Aproximo-me da primeira entrada no campo discursivo da infância, através dos discursos que propuseram sua desaparecimento ou morte e a possível emergência de outra ou outras figuras infantis pós-modernas.

Outra entrada no campo discursivo exploro em *Infância na história e história da infância*, onde tento reconhecer formas diversas como a infância aparece na história e, em particular, como ela começa a fazer parte da história da educação nas últimas quatro décadas. A terceira entrada que proponho para o campo discursivo descrevo em *Infância e educação: leituras contemporâneas*, onde aponto alguns dos elementos destacados pelos estudos que, inscritos na filosofia da educação, questionam a infância como a própria experiência do sujeito. Em *Escola e infância: algumas histórias*, aproximo-me de algumas discussões que teriam abordado a infância como um assunto central das políticas e práticas escolares, especialmente aquelas que consideram a relação infância-escola na história.

Finalmente, *Da infância moderna para as infâncias da Modernidade* é a seção que serve como dobradiça entre este capítulo o seguinte. Nela reviso a ideia da morte ou desaparecimento da infância moderna e argumento a emergência de, pelo menos, duas figuras de infância, entre os séculos XVI e XVIII, que seriam os alicerces das nossas compreensões atuais sobre a condição infantil. Assim, proponho a necessidade de procurar nos discursos modernos as condições de aparecimento da infância como alvo de saber e poder, questão da qual me ocupo no capítulo seguinte.

No seguinte capítulo, intitulado **Constituição da infância no saber pedagógico**, procuro os fios que permitiram, na Modernidade e no saber pedagógico, a constituição do objeto de saber/poder que é a infância. Em *Desvendando os segredos da Natureza*, apresento uma leitura da emergência do pensamento naturalista moderno na sua articulação com a matriz filosófica, política e econômica que, desde finais do século XVIII e durante todo o século XIX, desenhou a forma de razão governamental que nomeamos, segundo Foucault (2007), governamentalidade liberal.

Em *Construção da natureza infantil*, assinalo alguns dos elementos que caracterizam a emergência das atitudes científicas e filosóficas diante das formas de se pensar a Natureza entre os séculos XVI e XVII e as transformações que elas alcançaram no decorrer dos séculos XVIII e XIX, para marcar algumas das articulações que as formas de ser do pensamento naturalista tiveram com o pensamento político, econômico e educativo moderno. Em *Governar para libertar: o paradoxo educativo moderno*, identifico alguns atravessamentos dos discursos (naturalista e liberal) e das práticas disciplinares nas análises educativas que emergiram diante da problemática de formar para a liberdade. Neles assinalo algumas articulações no saber pedagógico de noções que provêm de tais discursos: desenvolvimento, disposições naturais, liberdade, regulação, noções que serviram para explicar processos como os de governo pedagógico, instrução, disciplina, educação e formação na atividade pedagógica com crianças.

Em *Formação, instrução, educação: as tradições no saber pedagógico*, destaco alguns elementos de duas tradições pedagógicas da Europa Ocidental – francófona e germânica – que me permitem assinalar características e diferenças que derivaram desenvolvimentos também diferentes das noções e conceitos a partir dos quais se atribuíram e esperaram atitudes e comportamentos naturais nos sujeitos infantis e, ao mesmo tempo, se desenharam formas particulares do saber pedagógico na Modernidade. Em *Governo pelo interesse e interesse pelo governo*, rastreio algumas formas que as noções de desenvolvimento, crescimento e interesse tomaram nas análises de pensadores e pedagogos do século XIX e começos do XX e tento

tecer suas articulações com as de experiência e aprendizagem no desenvolvimento da governamentalidade liberal.

Os Capítulos encontram-se escritos à maneira de hipertexto: forma de apresentação de informações nos monitores na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado – geralmente, mediante um clique de *mouse* –, provoca a exibição de outro texto com novas informações relativas ao elemento em questão. Tal forma de escrita, com permanentes chamados a notas de rodapé, mais que uma opção estilística, foi o modo que encontrei para organizar a informação que precisei consultar e na qual necessitei me apoiar para elaborar os meus argumentos.

Ainda assim, espero que tais chamados a notas de rodapé (que contêm informações sobre autores, conceitos e referências bibliográficas) possam servir para a compreensão dos leitores não especializados nas temáticas de que me aproximei. Os leitores têm liberdade de escolher a leitura ou não daqueles outros textos, pois estes, ainda que importantes para mim – pelos caminhos que me abriram a partir das possíveis seqüências e associações –, só constituem ampliação e aberturas para outras informações, não sendo imprescindíveis para a compreensão dos argumentos que tento apresentar.

No último capítulo, **Algumas ideias para seguir pensando**, apresento análises que consigo realizar após de ter seguido os caminhos abertos nos dois capítulos anteriores. Assim, tento tecer alguns argumentos, à maneira de conclusões, acerca da forma como se constitui a figura infantil moderna vinculada a um conjunto de noções (natureza, liberdade, desenvolvimento, interesse, aprendizagem) que atravessam o saber pedagógico e o articulam à forma de governamentalidade da Modernidade liberal; noções que, hoje, servem na constituição do campo de saberes e problemáticas da infância no que parece ser o desenvolvimento de outra forma de razão governamental: a neoliberal.

Cada parte começa com fragmentos de documentos sobre a educação infantil dos Ministérios da Educação do Brasil e/ou da Colômbia ou com fragmentos de registros com descrições de crianças de duas instituições educativas: uma localizada em Novo Hamburgo, e outra, em Bogotá. Aqueles fragmentos, para mim, têm muita intensidade e importância, e os distribuí, no início das partes do meu texto, de maneira a preservar – em minha opinião – algo do sentido do contexto onde eles foram produzidos.

Selecionei tais fragmentos pensando na relação ou, melhor ainda, nas suas várias relações com aquilo chamado de “realidade”, não porque acreditava que eles fossem fiéis à “realidade” de hoje ou porque pensava que mereciam ser guardados por ter um valor representativo, mas sim porque considero que desempenham um papel na “realidade” da qual falam e que se

encontram atravessados por ela: “eles são aqueles fragmentos de discursos que carregam fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (FOUCAULT, 2003a, p. 206).

Ao iniciar a leitura de cada capítulo e encontrar os fragmentos, espero que o leitor possa reconhecer algo de seu pensamento naquelas formas, possa se lembrar rapidamente das noções a partir das quais valora e pensa as crianças que tem por perto, das que escuta falar na mídia, das que imagina e espera encontrar em diferentes espaços sociais. Pegar alguns dos registros de escola de dois lugares, que poderíamos achar tão distantes quanto parecidos, sugere o quanto estamos atravessados por formas de ser de um pensamento, por práticas: discursos e saberes que nos fazem ver, falar, pensar e atuar de certas formas, e não de outras. Tais discursos atravessaram e atravessam vidas reais, e muitos dos presentes e destinos de crianças são produzidos e decididos a partir deles; muitas existências são riscadas e perdidas nas palavras e noções que vinculam ou fazem circular.

Daquele modo, esses fragmentos não são, no meu trabalho, textos de análise ou de exegese; neles não vou procurar sua razão de ser, nem vou fazer uma discussão exaustiva das instituições ou das práticas políticas a que eles se referem em sua particularidade local ou institucional. Com esses registros e documentos, proponho-me a levar o leitor a pensar sobre como se tornou tão importante nas nossas sociedades a individualização, particularização e reconhecimento das crianças, sua caracterização e a aceitação de uma série de traços naturais nelas. Isso significa reconhecer que o que arrancou às crianças da “noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder” (FOUCAULT, 2003a, p. 207); o encontro, no complexo de relações onde foram produzidas como infância, como objeto de nossos saberes e sujeitos de nossas práticas educativas. Aquele poder que, desde pouco mais de três séculos, nos faz espreitar as vidas que nascem; perseguir as diferenças que elas propõem; descrever, analisar, desenhar e falar delas: produzi-las e questioná-las como sujeitos infantis.

Dito em outras palavras, trata-se de convidar o leitor para olhar como, no contato com o poder, vemos as crianças como sujeitos infantis, seja numa disposição do Ministério da Educação ou num registro escolar, seja numa Escola de Bogotá ou em Novo Hamburgo; o que enxergamos não são os indivíduos na sua “realidade”, nem como projeto são os sujeitos marcados nas parcialidades táticas de um dispositivo que os produz como infantes, nos jogos de poder/saber que os desenham como portadores de uma “essência natural”.

Dessa discussão, fica a pergunta acerca de quanto das problemáticas contemporâneas sobre a infância e sua educação se encontram atravessadas, ainda, pelo dispositivo moderno de poder, mas também de quanto delas e de suas pretensões de diferença e novidade não

escapam das pretensões que vinculam inexoravelmente a educação com a infância, porém hoje articuladas a uma forma de governamentalidade neoliberal. De qualquer maneira, parece-me que todos esses intentos por pensar de outro modo a infância e seu ingresso no mundo e na cultura são a própria possibilidade de produzir novas e diferentes coisas na ordem do pensamento e da vida, no jogo de vontade, de potência que nos constitui como seres, como vida.

2. PRELIMINARES E CONTORNOS DA PESQUISA

No decorrer do trimestre o aluno se mostrou muito comunicativo, participou dando suas opiniões e contribuindo com relatos das suas experiências de vida. Atende as regras de convivência elaboradas pelo grupo, mas em alguns momentos necessita ser lembrado das mesmas: esperar a sua vez de falar, ouvir e respeitar os colegas e os professores. Deve procurar não se distrair com conversas e brincadeiras que prejudicam seu crescimento quanto à produção de seus trabalhos. Apresenta dificuldade de concentrar-se e concluir suas atividades dentro do tempo combinado com a turma (RELATÓRIO AVALIATIVO – 3º ano – 2007)³.

...inquietações de Rubem Alves: “o pensamento obedece às ordens das campanhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?” [...]

Interrogação interessante ao estabelecimento da infância como um coletivo com formas iguais de ser e de pensar. Esquecimento da idéia de ser e de pensar.

Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004, p. 11).

Semestre I: M. es un estudiante sobresaliente académicamente, presenta problemas disciplinarios pues es muy agresivo, en parte esto es fomentado por el ambiente del grupo. Es muy centrado y serio, demuestra interés por las actividades de clase.

Semestre II: Fue promovido a grado cuarto. Mejoró mucho su disciplina, se controla más y presenta las condiciones necesarias para cursar el siguiente nivel (REGISTRO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y DISCIPLINARIO, 2006)⁴.

³ Os *Relatórios Avaliativos* foram cedidos generosamente por uma professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Nelson Ritzel, localizada na cidade de Novo Hamburgo, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Os *Registros de seguimento acadêmico e disciplinario* foram cedidos generosamente por uma professora do Colégio San Francisco I.E.D., situado na localidade Simon Bolívar, da Cidade de Bogotá D.C., Colômbia.

2.1. DE COMO CHEGUEI AO PROBLEMA DE PESQUISA

Oficina, ofício, fazer, feitiço, sacrifício, benefício/malefício, afeto, confeccionar, artifício, (im)perfeição, fácil/difícil, efeito, eficaz, proveito, fato – todas elas, expressões que se ligam etimologicamente e que povoam o pensamento e a atmosfera de trabalho na oficina de Foucault (VEIGA-NETO, 2006, p. 80).

Com esse jogo de expressões, o professor Alfredo nos convida a olhar algumas das infinitas possibilidades que o pensamento de Michel Foucault abre para pensar a Educação. Este meu trabalho de dissertação tenta fazer uso de tais possibilidades a partir da leitura de alguns dos livros de Foucault, de alguns de seus cursos no Collège de France⁵ e de algumas das conferências e entrevistas que ele ofereceu, especialmente aquelas do final da década de 1970 e começo de 1980⁶. Também faço uso das análises que, para o campo da educação, nos propõem outros autores, especialmente no que se refere ao enfoque teórico e metodológico de suas pesquisas, no uso de noções e conceitos de Foucault como ferramentas para pensar e olhar diferente nossas problemáticas contemporâneas.

A ideia de visitar a oficina de Foucault que o professor Alfredo nos sugere inspirou-me para apresentar, nesta parte, o que poderia ser – guardadas as proporções e tomadas todas as distâncias com o pensador francês – um olhar à minha própria oficina de pesquisa. Trata-se de uma narração em dois tempos que fala da forma como o pensamento de Foucault tem atravessado minha vida acadêmica e profissional, em especial no que se refere à pesquisa; tal narração vai significar uma história fragmentada de fatos que deixam fora assuntos da vida cotidiana, da família, dos amigos, das comidas, das cervejas e dos vinhos, das viagens que foram talvez tanto ou mais significativas na minha forma de olhar e pensar.

⁵ Especialmente os cursos de 1976, 1978 e 1979: *Defender a sociedade; Segurança, território, população; Nascimento da Biopolítica*, respectivamente. Eles foram editados como livros e traduzidos para o espanhol e o português entre os anos de 2006 e 2008. Para esta dissertação, usei as traduções para o espanhol, porém fiz uso das traduções ao português para a escrita de alguns dos argumentos.

⁶ Editadas em francês pela *Gallimard* como uma série de quatro livros, intitulada *Dits et écrits*. A tradução para o português, pela *Forense Universitária* do Brasil, oferece uma organização temática em cinco volumes que exclui alguns dos textos que aparecem nas outras edições; por essa razão, algumas citações são feitas da edição em francês.

O primeiro tempo que narro, neste capítulo, tenta descrever as experiências formativas e de pesquisa que, nos últimos anos, vivenciei e que me permitiram construir e arrumar a oficina de trabalho e pensamento com ferramentas teóricas e metodológicas úteis para dar forma ao projeto de Mestrado, o desenvolvimento da pesquisa e a escrita desta dissertação. As experiências referem-se, em particular, à última parte de minha formação acadêmica, ao meu trabalho com formação de professores e à minha vinculação com projetos de pesquisa, tudo isso no meu país de nascimento, Colômbia.

O segundo tempo, assunto do capítulo seguinte, apresenta minha oficina de trabalho descrevendo as ferramentas teóricas e metodológicas que arrumei para realizar a pesquisa. Elas são apropriações de alguns dos conceitos e noções desenvolvidos por Foucault em diferentes momentos de seu trabalho; são as elaborações que consigo fazer delas com apoio em autores que também as usaram e adaptaram para seus problemas e análises. É por tal razão que, penso, minha pesquisa pode-se inscrever numa perspectiva arqueo-genealógica.

Para começar, é preciso dizer que este primeiro tempo de descrição é, sobretudo, um recorte de lembranças e narrações do que até hoje foi minha vida acadêmica e profissional. Ao se tratar só de um recorte, de uma forma de me narrar, considero pertinente fazer algumas observações preliminares: a primeira delas é que este recorte só deixa olhar aquelas experiências que podem apresentar uma trajetória no campo acadêmico e profissional da educação e nele a emergência dos meus atuais interesses de estudo e pesquisa em torno do problema da constituição do sujeito na contemporaneidade e, em especial, do sujeito infantil e das práticas educativas.

Outra das observações refere-se à impossibilidade de narrar, de dar conta, neste texto, das particularidades, daquelas “pequenas coisas”, ao dizer do poeta J. M. Serrat, que fazem de situações e escolhas de aparência simples as experiências e acontecimentos definitivos na minha vida pessoal e acadêmica. Encontros e desencontros com amores, parceiros, amigos, livros, etc. que se constituíram nas condições de possibilidade desta experiência de formação no Brasil, da formulação dos meus interesses de pesquisa, das opções teóricas e metodológicas, mas também, sobretudo, das perguntas que mobilizam o trabalho crítico de pensamento sobre mim, que tento realizar e a partir do qual se desenha minha trajetória intelectual e profissional.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorre no contexto de um conjunto de estudos que têm ocupado meu trabalho acadêmico e profissional nos últimos anos. Em particular, aquele que iniciei em 2002, quando, pensando em dar continuidade à minha formação acadêmica e questionada pelas constantes críticas às práticas educativas escolares, percebi a necessidade

de elementos de análise que me ajudassem a pensar e ler a condição contemporânea da escola e da profissão docente. Isso porque, naquele momento, atuava na formação de professores de ensino elementar, numa Escola Normal, ao mesmo tempo em que fazia parte da equipe que definia e desenvolvia ações direcionadas à formação de professores em exercício.

Procurando esse espaço de formação, vinculei-me à primeira Especialização em “Estudos Culturais”⁷ oferecida na Colômbia, cuja proposta se articula ao movimento acadêmico que nas Ciências Sociais se desenvolvia na Austrália, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Seguindo a linha dos estudos norte-americanos, a proposta daquela Especialização era a de aproximar-se do novo campo de discussão transdisciplinar, que seria a cultura, para desenvolver análises críticas da relação entre o cultural e o político nas sociedades contemporâneas. Tal lugar parecia-me estratégico para refletir sobre as problemáticas e questionamentos que se tecem em torno da escola e da profissão docente hoje, pois, no meu ponto de vista, a Educação encontra-se no limite das fronteiras disciplinares, na divisa que os Estudos Culturais propõem usar para conceber suas discussões.

Desse modo, a Educação pode ser entendida como campo de saber que atravessa as fronteiras de outros saberes e disciplinas também atravessado por questões centrais aos Estudos Culturais: a subjetividade, as corporeidades, as identidades, as sexualidades, os movimentos sociais, as novas tecnologias, a globalização e a geopolítica do conhecimento. No processo, desenvolvi um Projeto de Aplicação Prática que terminou levando-me a refletir sobre a constituição do sujeito infantil feminino através de práticas discursivas nas escolas⁸. Aquele seria o meu primeiro trabalho de pesquisa e de pensamento crítico vinculado aos Estudos Culturais, à problemática da infância na Contemporaneidade e ao uso de alguns conceitos de Foucault. Trabalho muito inicial e simples, porém um estudo que me serviu para eu me apropriar de ferramentas de análise e compreender de outro modo o lugar que se desenhava para a cultura⁹ nos “novos” discursos.

Inquietada com tais discussões e comprometida com a organização de uma proposta de pesquisa para ser desenvolvida na Escola Normal, entre os anos de 2004 e 2005, com o

⁷ Especialização em Estudos Culturais que cursei entre 2002 e 2003 na Faculdade de Ciências Sociais da Universidad Javeriana de Bogotá, na Colômbia.

⁸ O resultado foi um texto intitulado “A produção discursiva do sujeito infantil feminino na escola”. Para o desenvolvimento dessa discussão, utilizei as análises de Judith Butler (2002a, 2002b) sobre atos performativos e a produção discursiva do gênero e da sexualidade. Uma parte desse trabalho foi ajustada e apresentada no seminário de Corpo, Gênero e Sexualidade, realizado em Porto Alegre, em 2007. Ver Marín-Díaz (2007).

⁹ Refiro-me a essa ideia da cultura como lócus de enunciação, como lugar para a discussão, o que, em palavras de Stuart Hall (1997), se denominou “centralidade da cultura”.

Professor Carlos Noguera,¹⁰ organizei uma pesquisa intitulada “O discurso sobre a infância na Colômbia: sua constituição e transformações recentes”¹¹. Nela, analisamos e descrevemos dois processos: a constituição da concepção de infância na Colômbia no início do século XX e as formas de incorporação e transformação dessa concepção até o início do século XXI. No desenvolvimento da investigação, participaram, como pesquisadores de apoio, professores em formação da Escola Normal e da Faculdade de Educação, todos eles estudantes que fizeram parte da equipe e que se juntaram a nós no trabalho de arquivo, na recuperação dos documentos da pesquisa, nas leituras e tematizações de textos, nas discussões e na escrita de informes e artigos sobre os achados parciais e finais da investigação.

No decorrer da pesquisa e motivada pelas novas leituras e perspectivas de análises que estava reconhecendo, mas também com a parceria sentimental e intelectual de Carlos, procurei programas de pós-graduação que me permitissem um aprofundamento tanto na linha dos Estudos Culturais, quanto neste modo particular que Foucault oferece para pensar a educação. Assim, estudei as possibilidades que apresentavam diferentes programas de formação em Estudos Culturais, em Filosofia e em Educação, que eram as áreas nas quais eu acreditava que poderia desenvolver os meus interesses de estudo.

Desse modo, conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e, especialmente, a linha de Estudos Culturais, que me parece um espaço único e privilegiado para pensar com colegas do campo da educação, nessa perspectiva, algumas das problemáticas e das perguntas que hoje atravessam as práticas educativas dentro e fora da escola. Ainda que existam outros programas de formação em Estudos Culturais¹², neles a pergunta pela formação e o ensino tem um papel secundário como tema de pesquisa; daí que os profissionais da educação normalmente não fazem parte das equipes de pesquisas e discussões. Entretanto, e paradoxalmente, muitos de seus trabalhos reconhecem a importância da educação nos processos de constituição e transformação da cultura.

¹⁰ Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

¹¹ Pesquisa financiada pelo Centro de Investigações da Universidade Pedagógica Nacional (CIUP) e pela Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Sobre os avanços do projeto, participei do XIII Colóquio de Historia de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación. San Sebastián (España), Junio, 29, 30 y Julio 1º de 2005, com o trabalho “Producción del sujeto infantil en Colombia: una mirada desde los medios impresos”. Ver Marín-Díaz (2005).

¹² Gostaria de assinalar que a escolha da UFRGS deve-se também ao reconhecimento que tem – tanto no Brasil, quanto em nível ibero-americano – a linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação de seu PPGEduc. Essa oferta acadêmica é a única que explicitamente propõe pesquisas no campo da Educação a partir da perspectiva dos Estudos Culturais. Nesse sentido, é importante aclarar que, na Colômbia, os Estudos Culturais só começaram no ano 2002, ligados às Ciências Sociais, na forma de Especialização e Mestrado nas Universidades Javeriana e Nacional da Colômbia, respectivamente. O mesmo acontece com outro programa nessa linha que é desenvolvido como no espaço de pós-graduação da Universidade Simon Bolívar em Quito, Equador.

Depois de realizar o processo seletivo no ano 2006, no primeiro semestre de 2007 comecei o curso de Mestrado dentro deste Programa de Pós-Graduação. As análises que produzimos e algumas das discussões que ficaram abertas como resultados daquele projeto sobre a infância que realizamos na Colômbia serviram-me para chegar à formulação da proposta de pesquisa com a qual comecei o Mestrado, cujos resultados apresento nesta dissertação. Usei principalmente algumas ideias que funcionaram para mim como hipóteses de trabalho e sobre as quais formulei o problema e a proposta que intitulei “Infância: entre a novidade e a educação das crianças”¹³ (título provisório que, pela própria dinâmica que tomou a pesquisa e pelos achados que a partir dela foram construídos, tive que modificar a fim de expressar um pouco melhor o seu conteúdo).

Uma das análises relaciona-se com as práticas que acreditamos ter funcionado e operado na instalação social da concepção de infância moderna liberal no decorrer do século XX e que podem ser organizadas em três grupos: 1) aquelas que os adultos produzem sobre a infância, não só como discurso acadêmico e profissional para outros adultos, mas também como programas de televisão, literatura didática popular e, em geral, os discursos culturais e de ficção; 2) aquelas que são produzidas pelos adultos para as crianças em forma de literatura, televisão e outros meios que raramente têm a participação dos infantis em sua produção; 3) aquelas que os meninos e meninas configuram para constituir a si mesmos como sujeitos, num tempo determinado: jogos, linguagem, etc.

Ainda que as linhas divisórias entre os três grupos de práticas não sejam tão claras assim, naquela pesquisa, interrogamos o primeiro dos grupos, especialmente as práticas e saberes mobilizados através dos manuais e livros de Medicina e Paidologia¹⁴ e as revistas de circulação privilegiada nas camadas altas da sociedade colombiana nas primeiras décadas do século XX. Também discutimos os saberes e práticas divulgadas e promovidas nas revistas de ampla circulação na segunda metade do século XX. Nas nossas análises, assinalamos que as práticas discursivas mencionadas no parágrafo anterior se articulavam com outras práticas, táticas e estratégias e possibilitavam a emergência de uma forma de pensamento sobre a infância – frágil, débil, necessitada de atenção e cuidados – que ficou registrada nas temáticas

¹³ Apresentada publicamente no primeiro semestre de 2008 (MARÍN-DÍAZ, 2008).

¹⁴ “Paidologia” é uma palavra que provém do grego: *παῖς, παιδός*, “criança”, e “-logía”, usada nos primórdios do século XX para se referir à ciência que estuda tudo que é relativo à infância e ao seu bom desenvolvimento físico e intelectual.

e problemáticas tratadas nas revistas¹⁵ que circularam amplamente no decorrer do último século.

Outra das análises refere-se às características atribuídas ao coletivo etário nomeado infância: inocência, debilidade, sem razão, ignorância e uma espécie de interesse natural. Nesse momento, tentamos uma análise inicial do que denominamos de processo de infantilização¹⁶ e constituição de um tipo de quimera infantil, isto é, um processo de constituição dos sujeitos infantis que a Modernidade Liberal desenhou e que, nas condições contemporâneas, se incorpora – forma corpo – e produz formas particulares de ser infância. Essas seriam as “infâncias” que podem hoje inspirar-nos sentimentos que vão da ternura e proteção para a impotência, surpresa e temor (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2007).

O reconhecimento do conjunto de noções usado para descrever e caracterizar a infância nos livros de Medicina e Paidologia e nas revistas de ampla circulação na Colômbia do século XX e a ampla e variada produção contemporânea de saberes em torno da infância e sua educação são os assuntos que se tornaram centrais na formulação desta pesquisa. Emergiram perguntas relacionadas às características que atribuímos às crianças, às noções usadas para defini-las, à proveniência das compreensões que circulam amplamente e sobre as quais não temos questionamentos – compreensões que falam de certa “natureza infantil”, imbuída de inocência, ingenuidade, fragilidade; noções que, por sua vez, nos sugerem uma infância dona de direitos e liberdade, de potências e instintos e até de linguagem e cultura própria. Porém, de onde provêm tais noções? Se tomarmos a infância como um fato social, cultural e historicamente localizado, quais foram as condições de emergência das noções que usamos, hoje, para definir a faixa etária que nomeamos de infância?

Apareceram, assim, perguntas diante da ampla e variada produção contemporânea de saberes, estudos e especialistas em torno da infância e sua educação. Perguntas que interrogam não tanto os saberes e especialistas (que assinalam para todos os meninos e meninas as mesmas necessidades, desenvolvimentos e formas de ser e sentir), nem as tarefas e obrigações que eles desenham para os adultos, pais, mães e professores. Foram perguntas sobre a forma como opera o dispositivo¹⁷ poder/saber moderno, que nos faz ver e falar sobre a

¹⁵ A revisão utilizou quatro revistas: *Cromos* - com primeira edição em 1916; *Carrusel* e *Del Jueves* - com primeiras edições em 1977; e *Semana*, de 1946.

¹⁶ Segundo a noção proposta por Narodowski (1999).

¹⁷ Por dispositivo pode-se entender a rede de relações que opera entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados cientistas, proposições filosóficas, morais, filantropias, como também o dito e o não dito. O dispositivo age estabelecendo um elo,

infância, que age no conjunto de práticas – instituições, sujeitos, discursos, táticas, estratégias; dispositivo de poder/saber que nos faz ver tal conteúdo e falar tais discursos, sobre esses sujeitos infantis e essas práticas de cuidado, educação e formação com as quais acolhemos as crianças. O mesmo dispositivo de “governo” cuja análise pode-nos levar a entender os questionamentos atuais sobre a infância, a necessidade de falar tanto nela, de fazer de sua formação e educação um assunto fundamental e uma tarefa urgente na maior parte dos Estados e sociedades.

fazendo natural o nexo entre esse conjunto de elementos, de forma tal que na sua forma de operar o dispositivo e seus discursos justificam e ocultam práticas, ou funcionam fazendo interpretação *a posteriori* delas oferecendo dessa forma um campo de racionalidade onde elas são explicadas e aceitas Foucault (1994a).

2.2. DA OFICINA E AS FERRAMENTAS DE PESQUISA

...partir dessa prática tal como ela se apresenta, más ao mesmo tempo, tal como ela é refletida e racionalizada, para ver, a partir daí, como podem se constituir nos fatos um certo número de coisas, cujo status terá que ser questionado, [...] em vez de partir dos universais para deduzir deles fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir desses universais como grade de inteligibilidade obrigatória para uma série de práticas concretas, gostaria de começar por essas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas. [...] partir desses universais, assim e como eles se apresentam e olhar como a história os modula, ou os modifica, ou estabelece a sua não-validade (FOUCAULT, 2007, p. 17).¹⁸

A apropriação que faço de algumas das ferramentas teóricas e metodológicas de Foucault para o desenvolvimento da pesquisa tem, como assinalai antes, sustento na leitura de alguns dos seus livros, em textos de conferências e cursos de momentos diferentes do trabalho do filósofo e na leitura que outros fizeram deles. A consolidação de ferramentas arqueológicas para o trabalho com arquivo e documentos encontra-se ancorada na tradição aberta na Colômbia pelo grupo de pesquisa da História da Prática Pedagógica; ela marca as escolhas que faço dos textos, a forma como rastreio as noções e o posicionamento no saber pedagógico para realizar as análises. Tais ferramentas foram-se articulando e ajustando à perspectiva arqueo-genealógica no decorrer dos últimos anos, a partir dos estudos e discussões de que participei durante as aulas e disciplinas do Mestrado, em especial naquelas em que foi possível a leitura dos cursos que Foucault ofereceu no *Collège de France* entre 1976 e 1982. Seminários avançados, leituras dirigidas e encontros de orientação permitiram-me ajustar o olhar, reconhecer a problemática de pesquisa e refinar minhas análises¹⁹.

Entre uma e outra leitura, entre um seminário e outro, entre um e outro debate e conversa, desenhou-se a opção por uma análise histórica numa perspectiva arqueo-genealógica das discussões contemporâneas sobre a infância presentes em documentos do saber pedagógico.

¹⁸ Todas as citações que, no original, se encontram em outras línguas são tradução minha.

¹⁹ Os seminários avançados foram *Seguridade, território, população: aplicações educacionais*, *Nascimento da Biopolítica: aplicações educacionais* e *Governamentalidade e educação*, orientados pelo professor Alfredo Veiga-Neto no segundo semestre de 2007, no primeiro e no segundo semestres de 2008, respectivamente. A leitura dirigida foi *Estudos relacionados à biopolítica no processo de governamentalização do Estado*, orientada pela professora Doutora Nadia Geisa Silveira de Souza no segundo semestre de 2007.

Que significa isso? Quais são as ferramentas construídas para realizar a análise? Nos próximos parágrafos, faço alguns esclarecimentos nesse sentido.

2.2.1. Para uma leitura em perspectiva histórica do Saber Pedagógico

O saber pedagógico e a leitura histórica são os elementos que caracterizam a escolha do lugar de análise e a seleção dos textos para o desenvolvimento da pesquisa. Isso significa que a tentativa dessa análise é a de procurar, através de uma leitura histórica no campo do saber pedagógico, as pegadas das discussões contemporâneas sobre a infância. Em outras palavras, o saber pedagógico é o lugar que escolhi para olhar e pensar a forma como foi produzida a infância moderna como sujeito e objeto de governo²⁰. Porém, a que me refiro quando falo de saber pedagógico como lugar de emergência? Não teríamos outros saberes, outras disciplinas que participaram da produção da infância e que, por sua vez, também foram produzidas como formas de saber sobre o sujeito infantil?

Escolho o saber pedagógico para tal percurso de pensamento sobre a infância por considerar, por uma parte, que nele podemos enxergar a proveniência e a emergência²¹ do discurso que vai marcar o que é verdadeiro ou falso sobre as crianças; isso porque ele vai se constituir no final do século XVIII como espaço privilegiado para a emergência do regime de

²⁰ No decorrer do texto, uso a palavra “governo” nos casos em que se refere à ação de governar. Isso atendendo à sugestão de Veiga-Neto quando assinala que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera bastante ambiguidade. Em suas palavras: “Aquilo que, entre nós, costuma-se chamar de Governo — o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral, grafado com G maiúsculo) — é essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar. [...] É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo — praticamente o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa — passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19).

²¹ No decorrer das análises, são usadas as noções “emergência” e “proveniência” no sentido em que foram propostas por Foucault. Assim, reconhecer a proveniência (ou procedência) é “descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele [num indivíduo, num sentimento, numa ideia como características genéricas que o podem ligar a outros] e formar uma rede difícil de desembaralhar”. [...] “A proveniência também permite reencontrar, sob o aspecto único de uma característica ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram”. [...] “Seguir o filão complexo da proveniência é, [...], manter o que se passou na dispersão que lhe é própria; é situar os acidentes, os ínfimos desvios – ou pelo contrário, as completas inversões –, os erros, as falhas de apreciação, os cálculos errôneos que fizeram nascer o que existe e que tem valor para nós; é descobrir que, na raiz do que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 2005a, p. 265). Por sua parte, a emergência, como ponto de surgimento, é “o princípio e a lei singular de um aparecimento” que acontece num determinado Estado de forças. “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco. Cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. [...] “Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, sua intensidade ou seu desfalecimento e a marca que ela deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de confrontação; é [...] um ‘não lugar’, [...] ninguém é, portanto, responsável por uma emergência, ninguém pode se atribuir a glória por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2005a, p. 267).

verificação sobre a infância. Por outro lado, o recorte do saber pedagógico permite reconstruir os fios, rastrear as pegadas e reconhecer algumas das formas como se articularam as noções que, propostas em outros saberes e disciplinas – Medicina, Psicologia, História, Psicanálise, Sociologia, etc. –, serviram para a produção de um modo de pensar e atuar sobre as crianças.

Poderíamos dizer que, no saber pedagógico – nas racionalidades derivadas das práticas propostas para educar as crianças –, se localizaram projetos de constituição dos sujeitos e dos Estados modernos. No saber pedagógico, podemos encontrar elementos para conhecer como as crianças e suas educações se tornaram fundamentais para constituição de uma forma particular de governo na Modernidade; nele podemos identificar as regras de formação dos discursos sobre a infância, as condições e os resultados que produziram uma verdade sobre a infância. Assim, ao escolher o saber pedagógico como lugar de análise, trato de tornar visíveis as condições de emergência de um pensamento²² que possibilitou a produção de um conjunto de discursos verdadeiros acerca das crianças e sua educação e que parece atravessar um conjunto de práticas sobre a infância nos dois últimos séculos.

Quando faço uso da expressão “saber pedagógico” – noção que se torna central para explicar minhas escolhas metodológicas –, recorro ao conceito desenvolvido na tradição do grupo de “História da Prática Pedagógica em Colômbia - GHPP”,²³ que provém da apropriação das noções de “saber” e “prática discursiva” desenvolvidas por Foucault.

No que se refere ao “saber”, será preciso reconhecer que ele se constitui no contexto amplo do mundo social e da vida cotidiana.

Numa sociedade, os conhecimentos, as ideias filosóficas, as opiniões quotidianas, assim como as instituições, as práticas comerciais e policiais, os costumes, tudo se refere a um saber implícito próprio dessa sociedade. Esse saber é profundamente distinto daquilo que se pode encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificações religiosas. Porém,

²² Faço uso do conceito “pensamento” proposto por Foucault, como “aquilo que instaura, nas diferentes formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e, em consequência, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; aquilo que funda a aceitação ou a expulsão da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; aquilo que instaura a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser humano como sujeito ético. Assim entendido, não há que procurar o pensamento nas formulações teóricas, como as da filosofia e da ciência; este pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir, nas quais o indivíduo se manifesta e age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si e dos outros. Neste sentido, o pensamento é considerado como a forma mesma da ação, como a ação na medida em que esta implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou exclusão da regra, a relação consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 1994b, p. 579-580).

²³ O programa de pesquisa interuniversitário desenvolvido pelo grupo fez uso das ferramentas foucaultianas como lente para olhar tanto para os textos produzidos pelos grandes pensadores da Pedagogia, quanto para o arquivo pedagógico do país, procurando os entrecruzamentos de conceitos e práticas que assinalaram a forma como foram apropriados esses conceitos no país. Nesse exercício, foi produzido um conjunto de ferramentas metodológicas para trabalhar com o arquivo, que tem como fundamento algumas das noções propostas por Foucault e que permite o deslocamento de “uma *história das ideias* pedagógicas para uma *história das práticas e as conceitualizações sobre educação e pedagogia*” (ZULUAGA, 1999, p. 22). O grifo itálico é meu.

é o que faz possível, num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião, de uma prática (BELLOURT, 1973, p. 16).

Assim, o saber apresenta-se como um campo maior do que o conhecimento; ele se encontra constituído por discursos de proveniências diferentes, os quais emergiram sob as mais variadas condições. Os discursos são produzidos e produtores das experiências dos indivíduos particulares e coletivos. Segundo Olga Zuluaga, o saber pode ser entendido como um

Espaço mais amplo e aberto que o conhecimento, onde se podem localizar discursos de diferentes níveis: desde os que ainda não têm objetos de discurso nem práticas que os diferenciem de outros discursos, até aqueles que já têm uma sistematicidade, ainda que não obedeçam a critérios formais (ZULUAGA, 1999, p. 26).

Por sua parte, a “prática discursiva”, segundo Foucault (1987a, p. 198), é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que têm definido numa época determinada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística também determinada, as condições de exercício da função enunciativa”. O conceito de prática discursiva parece referir justamente as relações poder/saber que produzem certas formas de expressão e de conteúdo – isto é, certos enunciados e certas visibilidades – que nos fazem ver e falar determinadas coisas e não outras, numa época e num espaço geográfico, social e linguístico. Essas práticas constituem a racionalidade²⁴, a forma de ser do pensamento, a regularidade que organiza aquilo que os seres humanos fazem e, nessa medida, têm o caráter de experiência e de pensamento. Segundo tal perspectiva, Zuluaga nos propõe a noção de saber pedagógico, um saber que

Está conformado pelos diferentes discursos a propósito do ensino, entendido em sentido prático e conceitual. Ele reúne os temas referentes à educação, à instrução, à pedagogia, à didática e ao ensino.

É o conjunto de conhecimentos com estatuto teórico ou prático que conforma um domínio de saber institucionalizado que configura a prática do ensino e da educação numa sociedade. Circula pelos mais variados registros do poder e do saber (ZULUAGA, 1999, p. 149).

²⁴ A racionalidade, segundo Foucault, é “o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade. É claro que a violência é, nela mesma, terrível. Mas a violência encontra a sua ancoragem mais profunda e extrai sua permanência da forma de racionalidade que utilizamos. Pretendeu-se que, se vivêssemos em um mundo de razão, poderíamos nos livrar da violência. Isso é inteiramente falso. Entre a violência e a racionalidade não há incompatibilidade” (FOUCAULT, 2003b, p. 319).

As possibilidades que o saber pedagógico proporciona para pensar os assuntos relativos à Educação, à Pedagogia, à formação, ao ensino, ao aprendizado, etc. foram as razões pelas quais usei esse saber como o lugar para desenvolver discussões sobre a infância fundadas e fundantes das práticas educativas contemporâneas. Também porque, ao falar do saber pedagógico, posso tomar distância dos debates sobre o caráter científico e disciplinar ou não da Pedagogia e sobre a pertinência ou não de alguns conceitos e noções no campo de saber da Pedagogia. Considero que, na sua especificidade e autonomia, porém, em sua estreita e complexa relação com outros saberes e disciplinas, o saber pedagógico pode permitir o rastreamento de noções produzidas sobre a infância, sua natureza e as noções relacionadas com a sua constituição moderna. Dessa forma, penso que o saber pedagógico é um lugar muito produtivo para definir e estudar problemáticas do campo social e cultural.

2.2.2. Desfazendo os documentos: leitura temática

A “leitura temática” foi a forma de abordagem dos textos que escolhi como documentos de trabalho ou fontes primárias para a pesquisa – textos de pedagogos que, depois de Rousseau, fizeram desenvolvimentos teóricos pedagógicos nas que se reconhecem como tradições pedagógicas no Ocidente: francófona, germânica e anglo-saxônica. Entre esses estudiosos, estão Kant, Herbart, Claparède e Dewey, cujos textos estão assinalados nas referências finais desta dissertação. Tal forma de leitura, proposta por Zuluaga (1999) e desenvolvida por mim nesta pesquisa, tem por objetivo seguir as noções e os conceitos identificados como chaves na definição daquilo que seria a natureza infantil e no modo como ela se desenvolveu nos dois últimos séculos. Assim, a leitura começou com a exploração dos textos por autor, porém procurei seguir os fios dos discursos no jogo das relações que situam as noções e os conceitos de natureza infantil no saber pedagógico num certo tempo.

No exercício da leitura temática, são três os momentos de aproximação dos documentos. O primeiro corresponde à *Pré-leitura da documentação*, que é a primeira leitura e revisão dos textos propostos como bibliografia inicial. A leitura permite selecionar os textos a serem analisados na pesquisa, uma vez que identifica e define os eixos conceituais e temáticos que aparecem associados, sustentados e sustentando a noção de natureza infantil. O seguinte momento é de *Tematização dos documentos*, que corresponde à desarticulação dos documentos selecionados à procura dos conceitos, das noções e das possíveis relações entre

eles, com o propósito de definir os eixos de análise que permitam reconhecer a maneira como foram articulados e ajustados na produção da infância e de sua natureza. Nesse sentido, e segundo Foucault (1987a), os livros não são pensados como unidades, senão como superfícies de emergência onde se inscrevem formas de pensamento, onde se registram práticas institucionais e se documentam práticas sociais. Finalmente, no momento da *Articulação e leitura crítica*, trata-se da integração dos resultados, daquilo que aparece na leitura temática. Tecido analítico das temáticas, que permite conformar séries descritíveis com o propósito de caracterizar os conceitos e as noções identificadas na consolidação de uma concepção de infância e a forma como os diferentes acontecimentos discursivos configuraram a natureza infantil.

Tal metodologia possibilitou-me descrever e analisar algumas noções e conceitos usados no saber pedagógico (natureza, interesse, desenvolvimento, aprendizagem e liberdade) e identificar as regras de formação do discurso sobre a infância, sua articulação com elementos de ordem filosófica, política e/ou econômica que serviram para consolidar uma natureza infantil nos contornos do dispositivo de governo liberal.

Nesse sentido, trata-se de analisar um documento tanto no campo teórico (com a intenção de identificar os princípios reitores, as regras de formação dos conceitos, os elementos teóricos, etc.) quanto no campo das tecnologias de poder (no seu funcionamento do ponto de vista dos objetivos, das estratégias às quais obedece e dos programas de ação política que sugere). Em outras palavras, esses documentos nos permitem, dentro de uma perspectiva com ênfase arqueológica, a reconstrução de seu funcionamento na linha das regras de formação dos conceitos e, dentro de uma perspectiva com ênfase genealógica das tecnologias do poder, a reconstrução e o funcionamento do texto na linha das táticas e das estratégias de poder num momento determinado (FOUCAULT, 2006b).

2.2.3. Olhando para trás: leitura histórica

O exercício de descrição e análise de alguns conceitos que, no saber pedagógico, configuram as noções de natureza infantil no decorrer dos séculos XIX e XX implica olhar para um passado próximo na tentativa de ler criticamente as análises contemporâneas da infância. Trata-se de fazer uma leitura histórica que possa provocar, tornar visível a “interferência entre a nossa realidade e o que sabemos de nossa história passada” (FOUCAULT, 2003b, p. 321) para compreender como nos constituímos no que somos e o

que “nos passa” no presente. Uma leitura histórica que provoque essa interferência e que permita interrogar o horizonte de pensamento a partir do qual se desenvolvem nossas práticas, nossas relações com as crianças, nossas compreensões educativas, e também repensar as questões que levantamos sobre as relações e as práticas pedagógicas dos professores.

Considero que usar a perspectiva histórica para ler as problematizações contemporâneas da infância cria condições para procurarmos, no passado, traços, continuidades e descontinuidades que nos mostrem as intrincadas relações de saber/poder na produção de práticas enunciáveis e visíveis, associadas a técnicas de governo das crianças através dos discursos de ensino, aprendizagem e educação. Desse modo, o legado de Foucault move-nos na direção de pensar, no presente, o saber pedagógico que orienta nossas práticas com as crianças e que se articula de formas complexas com os dispositivos de poder contemporâneos. Em outros termos, pensar a infância no saber pedagógico a partir de uma perspectiva histórica pode nos permitir ver, conhecer e chamar a atenção para o funcionamento de procedimentos e técnicas, táticas e estratégias de governo vinculadas às práticas de subjetivação na Modernidade.

Nesse sentido, alguns conceitos/ferramentas desenvolvidos por Foucault em seus estudos sobre os dispositivos de poder e, em particular, na história que traça das tecnologias de poder²⁵ e da racionalidade governamental nas sociedades ocidentais e nos quatro últimos séculos são fundamentais para minhas análises. A “governamentalidade” como grade metodológica será central para articular a discussão que proponho acerca das condições que tornaram possível a emergência das noções: natureza, interesse, liberdade e aprendizagem nas análises pedagógicas. Parece-me que as condições que permitiram o desbloqueio das artes de governar nos finais do século XVIII possibilitaram, também, a emergência de outra forma de governamentalidade, a racionalidade que atravessa, produz e é produzida numa matriz filosófica e política “liberal” – uma nova arte de governar que vai definir a população como o sujeito e objeto de governo e que, por sua vez, vai desenhar a educação com estratégia de governo para o sujeito (FOUCAULT, 2006b).

A governamentalidade como ferramenta de análise genealógica desenha-se claramente nos trabalhos de Foucault, no seu curso de 1978, quando ele propõe estudar as tecnologias do poder desenvolvidas no Ocidente. Para isso, argumenta que é preciso ajustar o olhar, fazer

²⁵ Trata-se da “história das correlações e dos sistemas dominantes que fazem com que, numa sociedade dada e para tal ou qual setor específico – pois as coisas nem sempre vão evoluir forçosamente ao mesmo ritmo num ou outro setor, num momento, numa sociedade ou num país determinados –, se introduzam, por exemplo, uma tecnologia de segurança que faz seus e põe em funcionamento dentro de sua própria tática elementos jurídicos, elementos disciplinares e às vezes chega a multiplicá-los” (FOUCAULT, 2006b, p. 24).

uma análise que vá além das coisas formadas e das funções formalizadas, uma análise que procure o que nos faz ver determinadas formas e funções. Trata-se, então, de deslocar o ponto de vista do interior para o exterior para olhar como opera o poder: sair do estudo das instituições e perguntar pelas tecnologias de poder, sair do estudo das funções para perguntar pelas estratégias e táticas de poder e sair do estudo de objetos de saber pré-fabricados para as tecnologias móveis de poder que permitem a constituição dos campos de verdade com seus objetos de saber (FOUCAULT, 2006b).

Nessa tarefa genealógica, Foucault cria a noção de “governamentalidade” como ferramenta que lhe permite analisar a tecnologia geral de poder, de governo dos homens, em cujo âmago o Estado moderno se transformou, desenvolveu e funcionou. A “governamentalidade” seria, ao Estado, o que as técnicas, as táticas e as estratégias seriam às instituições e suas funções: noções de análise que vão além delas e que permitem enxergá-las como parte dos dispositivos de poder constituídos num momento histórico, através de determinadas formas de pensamento.

Por governamentalidade, então, podemos entender:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, já há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Finalmente, creio que há de se entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, convertido em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se “governamentalizou” pouco a pouco (FOUCAULT, 2006b, p. 136).

A governamentalidade é, portanto e principalmente, um processo de governamentalização da instituição que conhecemos como Estado; ela é o ajuste da maneira de governar algo que se chama Estado. Assim, o Estado propõe-se como o princípio e o âmbito de aplicação da razão de Estado, de uma racionalidade governamental que se produz e se modifica historicamente. Isso não significa que o Estado tenha nascido da arte de governar, nem que as técnicas de governo dos homens tenham nascido no século XVII ou XVIII, pois, como conjunto de instituições da soberania, o Estado existe desde muito antes, do mesmo modo que as técnicas de governo dos homens são milenares. Porém, a forma de Estado que conhecemos

hoje chegou a tal na emergência de uma nova tecnologia de poder, na emergência de outra tecnologia geral de governo dos homens, outra racionalidade governamental. Trata-se de uma

Nova governamentalidade que nasce com os economistas mais de um século depois do que a outra governamentalidade aparecera no século XVII. Governamentalidade dos políticos que vai dar-nos a polícia, governamentalidade dos economistas que, considero, vai servir de introdução de algumas das linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea (FOUCAULT, 2006b, p. 399).

Uma análise das tecnologias do poder usando a governamentalidade permite-nos compreender a emergência e a constituição do sujeito infantil moderno liberal e de sua “natureza” particular, isso, articulado ao deslocamento da matriz filosófica e política que permite pensar o ser humano como espécie e não mais como gênero, no que conhecemos como a consolidação do pensamento naturalista. Assim, será muito útil nas análises que realize o movimento que Foucault propõe sobre a questão geral do poder político, para localizar a questão geral da governamentalidade²⁶ num sentido mais amplo, ou seja: passar a compreender a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder – no que têm de móveis, transformáveis, reversíveis –, sem se limitar ao campo político (FOUCAULT, 2002). Dessa maneira, a análise das governamentalidades, das artes de governo, não pode

...deixar de passar, teórica e praticamente, pelo elemento do sujeito que se define pela relação de si consigo. O que significa que [...]: relações de poder – governamentalidade – governo de si e dos outros – relação de si consigo mesmo, constituem uma cadeia, uma trama, e que é ali, em torno dessas noções, que devemos poder articular [...] a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2002, p. 247).

Tal ampliação da governamentalidade permite-me pensar acerca da articulação da forma governamental moderna liberal com a emergência das noções – liberdade, crescimento, desenvolvimento, interesse, experiência e aprendizagem – no saber pedagógico, nos séculos XIX e XX, e sobre a função que a educação começará a cumprir na constituição do sujeito infantil.

Em termos gerais, e para encerrar a apresentação do que chamei de minha oficina de trabalho, quero assinalar que, para mim, tal perspectiva de análise oferece a possibilidade de

²⁶ Movimento e ampliação do conceito de governamentalidade que permite ao próprio Foucault, nos seus últimos cursos e seus últimos livros, elaborar o que ele chama de história do saber sobre a dominação do sujeito, que acontece no contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as referidas a si mesmo. Nesse sentido, ele assinala que talvez tenha insistido demais no tema da tecnologia da dominação e do poder e que, por isso, se interessou, nos últimos anos, “pela interação entre si mesmo e os outros, assim como pelas tecnologias da dominação individual [por essa] história do modo como um indivíduo atua sobre si mesmo, ou seja, pela tecnologia do eu” (FOUCAULT, 1990, p. 49).

conhecemos o regime de verificação sobre a infância moderna liberal que se instaurou depois da segunda metade do século XVIII: justamente aquele a partir do qual os pedagogos dos séculos XIX e XX falaram e desenharam de formas diversas uma natureza infantil. Considero importante entender e tornar visível o regime de verificação a partir do qual foi possível, para determinados pensadores, dizer e afirmar certas verdades que hoje, segundo o que conseguimos saber e pensar, se poderiam questionar.

Isso porque hoje podemos ver as verdades como articuladas a uma forma de pensamento e a um conjunto de dispositivos de saber/poder que se organizaram e operaram predominantemente desde a Modernidade. Nesse sentido, não podemos esquecer que os regimes de verdade fazem existir algo inexistente ao se instalarem e instalarem um conjunto de práticas reais. Esse conjunto de práticas é aquilo que estabelece e marca o regime de verdade de maneira imperiosa no real: “o acoplamento série de práticas – regime de verdade forma um dispositivo de saber/poder que marca efetivamente no real o que não existe, submetendo-o legitimamente à divisão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2007, p. 37).

Trata-se de regimes de verdade articulados nos dispositivos que se produzem a partir de práticas concretas e reais. Isso, no que se refere à discussão sobre a infância, significa que a condição “infantil”, antes inexistente, se tornou uma verdade, uma realidade, na trama de um conjunto de discursos que inscreveram e produziram o sujeito infantil nas práticas concretas. Dessa forma, podemos dizer que a condição “infantil” é algo que não existe e que, ainda assim, está inscrito no real, correspondendo a “um regime que divide o verdadeiro do falso” (FOUCAULT, 2007, p. 37).

Tal é o ponto em que a análise histórica das discussões atuais da infância pode ter um alcance político: o que politicamente tem importância não é fazer a história “do verdadeiro” e “do falso”, mas, sim, a história da forma como se constituiu e constitui uma verificação sobre a infância, uma verdade sobre sua condição e natureza que fala de uma forma de ser e de se comportar num momento da vida. Trata-se da historicidade das condições e regras que tornaram possível a constituição de certas verdades sobre os sujeitos infantis.

3. DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A INFÂNCIA

Marzo 15 de 2006: No trabaja en clase, se distrae fácilmente por estar jugando.

Abril 6 de 2006: Bajo rendimiento académico, falta de interés y trabajo en sus tareas y actividades.

Junio 1 de 2006: Continuamente mantiene fuera del puesto. Interrumpe el trabajo de los demás compañeros. Es lento para realizar sus trabajos. En el día de hoy poco le rindió su trabajo en clase (REGISTRO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y DISCIPLINARIO, 2006).

O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola.

Após conceber a educação como um processo amplo, a LDB4 estabelece, no art. 2º, que aquele processo visa ao pleno desenvolvimento do educando. Este, entretanto, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever etc., como apontam as contribuições das ciências humanas. Pode-se dizer, então, que uma educação voltada para tais perspectivas precisa ser pensada também com o foco voltado para essas características:

- O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;
- A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 12).

3.1. A INFÂNCIA COMO CAMPO DISCURSIVO

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).

Quando pensamos na infância, são muitos os sentimentos e as imagens que passam pelas nossas mentes: ternura, proteção e cuidado surgem ante a imagem de inocência, fragilidade e ignorância que as crianças parecem comportar naturalmente; porém, podemos dizer que temor, surpresa e até impotência também são sentimentos que irrompem nas nossas mentes quando encaramos o que parece ser seu lado obscuro, um rosto cru e rude de uma infância esperta, vivaz, maliciosa e até selvagem e perigosa, aquela que aparece nas reportagens e notícias dos jornais, na televisão e na Internet. Apesar de presenciar a existência de crianças delinquentes desde tempo atrás, hoje parece que o fenômeno da “infância criminosa” está em aumento e que ela constitui uma verdadeira ameaça.

Essas diferenças, denunciadas por pais, professores e distintos atores sociais, fazem parte daquilo que hoje constitui alguns dos fatos sociais mais evidentes: a transformação, mutação e, inclusive, a desaparecimento ou morte da infância moderna e/ou a emergência de uma infância pós-moderna. Tais sentimentos contraditórios diante das atuações e gestos das crianças podem ser explicados no descompasso entre os comportamentos dos infantes e as compreensões que os adultos têm sobre o que devem ser as atitudes naturais e normais das crianças. Em outras palavras, trata-se da diferença entre o que se pensa que deve ser e fazer a infância e o que acontece com ela, a experiência própria dos meninos e das meninas. Assim, a questão é pensar a infância como uma noção cuja construção é social e cultural, como um conceito que teve certas condições de emergência, as quais são passíveis de serem localizadas historicamente; por isso, a infância encontra-se submetida a permanentes mudanças e transformações que podem levá-la a desaparecer.

Reconhecer que o fato biológico do nascimento e da experiência particular dos seres humanos nos primeiros anos de vida nem sempre significou a inscrição destes como “infância” constitui um assunto central de muitos estudos das ciências humanas²⁷ e, em especial, de pesquisas no campo da história e da educação. Nas últimas décadas, algumas das análises históricas tentaram mostrar que, no decorrer da história da humanidade, aconteceram transformações radicais nas relações entre adultos e crianças e, com elas, na forma de ser e de pensar a infância: tal é o caso das análises dos historiadores Philippe Ariès (1986; 2006) e Lloyd deMause (1982). Porém, é possível encontrar análises onde se argumenta que as ditas transformações não foram tão radicais quanto os historiadores afirmam e que, pelo contrário, podem ser assinaladas mais continuidades do que mudanças nas relações de adultos e crianças: isso é o que tenta mostrar a historiadora Linda Pollock (1990).

As análises propostas por Philippe Ariès sobre a emergência das concepções e dos sentimentos pelas crianças serviram como referência para uma série de pesquisas que, nos últimos quarenta anos, tentaram entender, investigar, ampliar ou contradizer sua perspectiva de que a infância ou, melhor ainda, o “sentimento da infância” é uma invenção da Modernidade²⁸. Para o historiador francês, o sentimento teve uma gestação progressiva no entretecido de um conjunto de práticas comunitárias que apareceram na segunda parte da Idade Média (séculos XII – XIII) e que só começaram a se difundir a partir do século XVI, com a progressiva emergência de uma sensibilidade coletiva diante das crianças. Segundo tal argumento, o aparecimento do sentimento será o prelúdio da explosão demográfica na Europa do século XVIII²⁹ e, com ele, das abundantes referências sobre a infância que podemos encontrar hoje na literatura e nas artes (ARIÈS, 2006).

²⁷ Elas aparecem inscritas no movimento que parece ter se iniciado na historiografia francesa e que hoje conhecemos como “Escola dos Anais”. Esse movimento, que aparece conectado geralmente aos nomes de Marc Bloch e Lucien Febvre, propunha aproximar a história de outras disciplinas humanas – Sociologia, Psicologia, Economia, etc. – para produzir um enriquecimento das próprias reflexões; deslocamento que implicava a substituição da narrativa histórica tradicional de acontecimentos por uma narrativa e análise de problemas e, com ela, a possibilidade de historiar diversas atividades humanas que não necessariamente foram da ordem política (BURKE, 1990).

²⁸ O trabalho de Ariès faz parte de um movimento que, no campo da história, tenta mostrar que a Idade Média, esse período comumente associado à obscuridade e à ignorância, se caracterizou por uma vida comunitária e pública em que a participação dos indivíduos era ampla e as instituições, como a família, que privilegiavam a vida privada, tinham poucas funções e importância.

²⁹ E não o inverso, que a explosão demográfica foi condição de possibilidade para a emergência desse sentimento pela infância, como afirmaram outros historiadores.

Foram os processos de escolarização e de privatização da vida familiar³⁰ que garantiram que o sentimento de infância alcançasse diversos setores sociais; tais processos tiraram as crianças da obscuridade a que estiveram submetidas por séculos, porém, as sequestraram em instituições escolares e familiares através de mecanismos disciplinares e de controle para garantir seu cuidado e educação.

O sentimento de infância vai marcar o reconhecimento claro e explícito da debilidade como atributo da criança, acompanhado de sentimentos como “ternura” e “proteção” que, entre outros, definiram e justificaram muitas das práticas com as crianças no decorrer de sua história moderna (ARIÈS, 2006). Dessa forma, por exemplo, a debilidade das crianças passou a ser lida como a incapacidade para tomarem conta de si mesmas; isso, no âmbito jurídico, se expressou na separação legal de crianças, jovens e adultos e no aparecimento da figura de “Menor”, especialmente referida para as crianças que não estiveram vinculadas à instituição escolar ou familiar³¹ (GARCÍA, 1994).

A emergência do sentimento de infância é analisada por Lloyd deMause³² mais como o resultado do processo de evolução e desenvolvimento das relações entre pais e filhos – na passagem da negação e da violência para o respeito e reconhecimento da infância – do que do processo de encerramento e isolamento por parte das crianças, como argumentara Ariès (DEMAUSE, 1982). Assim, ainda que deMause concorde com Ariès quanto à transformação radical das relações entre adultos e crianças na passagem da Idade Média para a Modernidade, sua visão otimista de evolução das relações humanas contrapõe-se ao que parece ser uma

³⁰ Segundo as teses de Ariès, esses processos inscrevem-se no processo maior de moralização da sociedade que marcou a relação com esse novo sujeito social: a infância. Assim, organizou-se o novo regime de ingresso das crianças à vida adulta. A escola e a família serão as instituições para a infância. Especialmente durante o século XVII, os internatos cumpriram a tarefa de sequestro da infância, que outras instituições assumiram em relação aos loucos, aos pobres, aos doentes, às prostitutas, etc. (ARIÈS, 2006).

³¹ Um amplo número de trabalhos de juristas, sociólogos e pedagogos tem desenvolvido análises sobre a emergência e os mecanismos de controle sociopenal que significa o uso da noção “menor de idade”. Entre outras coisas, nesses trabalhos, destaca-se a possibilidade de se reconstruir uma história da infância segundo uma história dos mecanismos de controle produzidos para contê-la, principalmente os mecanismos punitivos assistenciais que a inventam, a modelam e a reproduzem como “menor”. Sobre isso, ver os trabalhos referidos por Becchi (2005).

³² Nos anos 1970, o controvertido ensaio de Lloyd deMause, que se inscreve na linha norte-americana de análise denominada “psico-história” ou “psicogênica da história”, trata de explicar através de métodos psicológicos, a evolução histórica dos sentimentos pela infância. Assim, a transformação histórica tem sua força central não tanto nas modificações da tecnologia ou da economia, quanto nas mudanças psicogênicas da personalidade resultantes de interações entre pais e filhos nas sucessivas gerações (DEMAUSE, 1982). Podem ser consultados outros trabalhos, como os de Lyman, McLaughlin, Ross, Tucker, Marwick, Illick, Walzer, Dunn e Robertson, publicados no livro coordenado por deMause e traduzido ao espanhol pela Alianza Universidad como *História da infância* (deMause, 1982). Além disso, ver os artigos publicados atualmente no *Journal of Psychohistory*, publicação do Institute for Psychohistory, Editorada por deMause até hoje.

visão pessimista e nostálgica de Ariès, que afirmava que, com a emergência do sentimento de infância, as crianças perderam liberdade.

As formulações de deMause foram muito criticadas pelos historiadores – em particular, por seu argumento evolucionista, sua visão histórica linear e pelo tipo de fontes usadas no seu estudo. Porém, suas compreensões de que a época moderna trouxe consigo um respeito sem precedentes pela infância são usadas para afirmar a importância de políticas e práticas sociais sobre as crianças que assinalam o avanço das sociedades para a civilização.

A escolarização, que para Ariès é evidência do aparecimento de um sentimento de infância, para Badinter, é só a manifestação do interesse dos pais por si mesmos, na compreensão de certa forma de promoção social, de reconhecimento para si nos êxitos das crianças ou como uma forma de se liberarem delas; o fato teria levado ao aumento significativo da prática de internato dos meninos e meninas na Europa dos séculos XVII e XVIII. Porém, no final do século XVIII, quando o aumento demográfico passou a ser um fato e a população se tornou parte importante das estratégias de enriquecimento e governo do Estado, o assunto transformou-se; a sobrevivência de um número maior de crianças passou a ser importante, e com ela as tarefas de proteção e cuidado da infância tornaram-se essenciais³³.

Será aquele também o momento em que um amplo conjunto de especialistas e moralistas passa a convencer as mulheres a realizarem as tarefas que “teriam esquecido”. Assim, o processo de “emancipação do lugar de esposa e mãe e de reconhecimento como mulher”, que no começo do século XVIII significou a participação das mulheres no âmbito social e político, no final daquele mesmo século, enfraqueceu: no concurso dos novos discursos naturalistas, devolveu-se à mulher a tarefa “natural” de mãe, e com eles se produziu e difundiu o mito do “amor maternal” (BADINTER, 1989).

Através de uma análise que se pergunta pela existência do amor maternal como valor universal, natural e espontâneo, Badinter (1989) afirma que as práticas de cuidado das crianças e os sentimentos para com os filhos tiveram grandes transformações como resultado de diversos fatores na vida social, econômica e política. Ela assinala que, na medida em que as prioridades dos adultos e, em particular, das mulheres foram se modificando, os cuidados com a criança também se transformaram. Badinter (1989) não nega a existência do amor

³³ Esse será o momento de desdobramento da forma de organização econômica, que emergiu com o “mercantilismo” nos séculos XVI e XVII e que orientou a produção e os circuitos comerciais segundo o princípio de que, “em primeiro lugar, o Estado deve se enriquecer através da acumulação monetária; segundo, deve se fortalecer pelo crescimento da população; e terceiro, deve estar e manter uma situação de competição permanente com as potências estrangeiras” (FOUCAULT, 2007, p. 21).

maternal nas diferentes épocas e culturas; o que ela questiona é a compreensão de se atribuir a ele um valor universal e permanente, enlaçado à Natureza humana e, portanto, necessário para a sobrevivência da espécie nas sociedades.

Um olhar diferente da história das relações entre crianças e adultos e das práticas sociais em relação às crianças é proposto pela historiadora Linda Pollock: na contramão dos argumentos usados por Ariès, deMause e Badinter. Ela mostra que, em termos gerais, a relação concreta entre crianças e adultos não variou muito no decorrer dos séculos. Embora tenham acontecido interessantes transformações “ideológicas” em relação à infância, elas não mudaram de forma significativa as práticas quotidianas com as crianças e sua relação com os adultos. A autora critica a “tese histórica” de que, antes do século XVII, predominava a indiferença no trato dos pais para com os filhos, as diferenças entre adultos e crianças eram desconsideradas e a regra geral das relações eram os maus-tratos das segundas pelos primeiros³⁴.

Diferentemente das transformações drásticas assinaladas por Ariès, deMause e Badinter, Pollock afirma que se trata mais de continuidades e elementos comuns nas práticas de cuidado da criança em diferentes períodos e sociedades, pelo menos até o século XIX, período que ela pesquisa. Essa continuidade é sustentada numa perspectiva sociobiológica, sob a visão de que, como conduta normal, os pais oferecem aos filhos os cuidados e proteção adequada, enquanto que os maus tratos e o abandono foram e são fatos isolados diante de situações graves.

Segundo Pollock (1990), pode-se reconhecer uma constante no desenvolvimento das sociedades humanas no que se refere às necessidades que as crianças têm de cuidado e proteção dos pais para substituir sua condição naturalmente indefesa e para terem acesso à cultura e à sociedade. O que se transforma é o modo como os pais cumprem o seu papel dentro das formas particulares que as diversas sociedades e suas condições sociais, políticas e econômicas desenham. Assim, práticas de maus-tratos e infanticídio não poderiam ser consideradas como constantes nem representativas das relações que os adultos tiveram com as crianças antes da época moderna; pelo contrário, tudo parece indicar que cada grupo social teve práticas satisfatórias e de afeto na recepção das suas novas gerações.

³⁴ Essa autora argumenta que as fontes documentais usadas para tais reflexões não apresentam mais que ideias que circularam nos pequenos setores sociais letrados e de camadas altas das sociedades europeias, e não entre o grosso da população, que era analfabeta. Além disso, aponta que o uso de pinturas e literatura para analisar a relação de adultos e crianças supõe uma estreita relação entre a representação e o representado, ignorando as transformações que na arte se produziram por razões técnicas e artísticas, e não pela forma de pensar a infância e sua vida social e comunitária. Em geral, para Pollock (1990), as fontes históricas devem vincular documentos mais diretos, cartas e manuscritos, porém usando-os de forma crítica e fazendo sobre toda a massa documental uma leitura panorâmica que possa ajudar a reconhecer uma conduta mais geral da população em relação às crianças, ainda que não a única.

Desse modo, Ariès, deMause e Badinter teriam mostrado que o conceito de infância é uma construção recente e que existem evidências de maus-tratos e descuido com algumas crianças em algumas sociedades e períodos anteriores à época moderna. Percebe-se é uma transformação do discurso sobre a infância, um deslocamento num nível das práticas discursivas sobre ela, o que não significa que as práticas quotidianas com as crianças nos diferentes setores sociais tenham obedecido a discursos ou estejam neles expressas.

Um elemento importante para compreender o que está em jogo nessas discussões é a necessária diferença entre a infância entendida como noção e a infância entendida como experiência de meninos e meninas. Assim, historiar a infância como conceito é uma coisa distinta de historiar 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 num momento determinado. Também 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 elas, e sim pelas expectativas políticas e econômicas dos pensadores – Rousseau seria um perfeito exemplo disso. Todavia, muitos daqueles estudos nem sempre foram conhecidos por todos os indivíduos de um grupo social 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 gente³⁵.

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 também a percepção da infância vai atravessar práticas e experiências concretas de crianças e adultos. Assim, os temas tratados por Ariès sobre relações entre a ação pública, o pensamento e a experiência privada servem para reconhecer a relação entre o conceito de infância e as experiências que as crianças vivem em algum momento.

A constituição da criança como sujeito só pode ser analisada na estreita tensão entre a intervenção dos adultos e a experiência de crianças, entre o que se pode nomear como a construção social de uma noção de infância e a experiência, não repetível, de cada indivíduo. Enfim, entre as 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.

³⁵ O saber da gente não é o saber comum nem o bom sentido; ao contrário, é o saber particular, local, regional, esse que Foucault chama de saber diferencial (FOUCAULT, 2006a).

Dessa questão deriva outro elemento, que está no centro das discussões: trata-se da impossibilidade de enxergar transformações importantes quando se analisam períodos de tempo curtos ou sem atender aos acontecimentos de outros períodos históricos. Neste caso, trata-se dos períodos históricos analisados por Ariès e Pollock: Ariès escassamente chegou ao século XIX, Pollock concentrou-se no século XIX, e nenhum dos dois chegou a trabalhar o século XX, que parece ser o período de maiores transformações na conceituação e nas experiências da infância, segundo afirma Cunningham (1991). Isso poderia explicar as diferentes percepções que tiveram da forma como se pensava a infância, das condições de sua vida prática e dos deslocamentos produzidos nos dois casos.

Podemos pensar que, para analisar as transformações acontecidas nas experiências e nas compreensões de infância no século XX, se tornou necessária uma revisão detalhada da forma como se constituiu, nos séculos passados, uma forma dominante de pensar a infância. Se, entre a Idade Média e o século XVII, a infância esteve marcada, entre outras coisas, pelo pensamento religioso e pela moral cristã e protestante, como aparece nas análises de Comenius, as caracterizações do século XVIII vão estar atravessadas pelo pensamento laico – mais científico e político do que religioso –, que trouxe transformações significativas na forma de refletir a infância, conforme encontramos em Locke, Rousseau e Kant. Como veremos mais adiante, tais diferenças ofereceram pelo menos duas formas da noção infância na Modernidade.

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. No contexto de fortes transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas, foi possível, no decorrer do século XIX e principalmente no século XX, a constituição de um amplo número de discursos sobre a infância³⁶. Discursos que, por sua vez, se difundiram ampla e rapidamente com o aparecimento de meios massivos de comunicação, atingindo, dessa forma, uma boa parte dos grupos sociais e das distintas camadas econômicas; discursos que começaram a questionar muitas das práticas, especialmente as educativas, com relação aos sujeitos infantis.

³⁶ Donzelot, em seu conhecido texto intitulado *A polícia das famílias*, 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, 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 práticas educativas e de sexualização desse novo sujeito infantil (DONZELOT, 1998).

Em geral, podemos afirmar que estudar a infância como construção social e cultural historicamente localizável implica pelo menos três coisas: 1) percebê-la como uma noção que fala da forma de ser do pensamento num momento, porém sem que ela seja, necessariamente, as práticas que rodeiam a vida e as experiências concretas das crianças; 2) analisar a infância dessa forma trouxe fortes debates e discussões acadêmicas, em particular, no campo da história e da historiografia da infância, sobre as fontes possíveis e viáveis, os períodos históricos e a diferença entre historiar o conceito e historiar a experiência³⁷; 3) a abertura desse debate pelos historiadores na década de 1960 como produto e produtor de boa parte das discussões e preocupações contemporâneas com a infância. Tal abertura acompanhou a emergência – e dela faz parte – de 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 elas atravessados.

Em outras palavras, o fato de assistirmos hoje a intensos questionamentos da infância parece-me ser uma evidência interessante do descompasso entre a forma como pensamos a infância, ancorada na noção moderna liberal, 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, as ONG's e as 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 delas ou ajustar nossas expectativas às experiências das crianças. Enfim, parece-me que nos encontramos diante, ou melhor, imersos num “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,

³⁷ A historiadora italiana Egle Becchi assinala que, quando se trata de fazer uma historiografia da infância, o pesquisador se depara com dois problemas fundamentais: o fato de que a figura da criança não foi tratada, de forma específica, nos estudos históricos anteriores e a dispersão e fragmentação das pesquisas e trabalhos sobre a criança. Assim, fazer ou reconhecer uma história desses sentimentos, dessas práticas em relação à infância, não é simples, e menos simples é traçar uma historiografia da infância propriamente dita. Tudo parece indicar que, 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 hoje (BECCHI, 2005).

delimitação ou determinação de um objeto ou objetos particulares de saber³⁸. O trabalho de dar conta da constituição do campo discursivo da infância, ainda que interessante, ultrapassa as possibilidades desta pesquisa, porém faço uso de tal conceito para tentar reconhecer elementos comuns no conjunto amplo e variado de discursos que, do meu ponto de vista, desenham as discussões atuais da infância.

Em termos gerais, o campo discursivo sobre a infância configura-se a partir dos investimentos sobre a infância como objeto de saber e poder, o que acontece 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 a infância, cuja sistematicidade é menor e cuja delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas pelos conhecimentos disciplinares. Tal grupo de saberes é produto das experiências, das práticas que são transmitidas como saber popular (dos velhos aos jovens) ou que também podem ser o resultado da apropriação que os sujeitos sociais fazem das informações que lhes chegam das disciplinas “científicas” por duas vias: os “expertos” no cuidado e na atenção às crianças (médicos, professores, trabalhadores sociais, psicólogos infantis) e os meios de comunicação (programas de televisão, revistas, rádio, livros de auto-ajuda, etc.).

Este último grupo encontra-se conformado pelo que Foucault chamou de “saberes submetidos”, que podem ser de duas ordens bem diferentes, a primeira constituída pelos

...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 meio, é claro, da erudição (FOUCAULT, 2006a, p. 21).

A segunda constituída por

Toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos,

³⁸ O conceito de “campo discursivo” é proposto também por Popkewitz (1995) como ferramenta analítica para compreendermos a forma como se articulam e operam os discursos no campo social. “Para esse autor, ao contrário da noção de contexto — que cria um lugar onde as crianças são normalizadas —, ele fala de um campo discursivo como ‘uma montagem que abarca múltiplas instituições’ (ib., 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’ (ib.). Para Popkewitz, uma perspectiva como essa, por exemplo, desloca qualquer discussão sobre a disciplinaridade e sobre o currículo; ambos deixam de ser uma questão epistemológica e passam a ser uma questão de epistemologia social” (VEIGA-NETO, 1996, p. 303).

saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou de cientificidade exigidos. [...] o *saber da gente* (e que não é em absoluto um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que só deve sua força ao limite que opõe a todos os que o rodeiam) (FOUCAULT, 2006a, p. 21).

Aquela metáfora de campo discursivo serve-me para reconhecer, 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, 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 metáfora me serve para reconhecer 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-me 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 jogo, 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. É naquela tensão 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 constitui-se na questão transversal, no campo problemático que hoje aparece como elemento chave dos processos de formação de professores e de preparação dos pais para cuidado e formação dessa mesma infância; isso talvez por ter-se tornado 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 – é o caso da História –, um tema de fundo de outras problemáticas – como se vê nas pesquisas sociológicas anteriores à década de 1990 – e alheio aos grandes estudos filosóficos. Pelo contrário, atualmente a infância revela-se 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 objetos na nossa atualidade (CARLI, 2005).

É no entrelaçamento do campo discursivo atual que emergiram as discussões que tentam explicar historicamente o descompasso entre nossas compreensões de infância – a forma como a pensamos e 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. A seguir, analiso o desenvolvimento das discussões sobre a destituição e morte da infância.

3.2. MORTE DA INFÂNCIA MODERNA?

A metáfora da morte está por toda parte, e não está menos nas livrarias, nas quais os textos sobre a morte da infância se encontram junto aos que se ocupam da morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Muitas vezes parece que esses debates só permitem a reduzida opinião entre o desespero fátuo e o otimismo nervoso (BUCKINGHAM, 2002, p. 17).

Essa é uma das discussões mais acirradas no que se tem denominado como campo discursivo sobre a infância. Segundo os estudos de Buckingham (2002), o desaparecimento ou morte é uma metáfora que está presente em muitas das análises que tentam explicar os acontecimentos e as mudanças radicais no mundo contemporâneo. No que se refere à morte da infância, tudo parece indicar que o enfraquecimento das fronteiras entre o “mundo adulto” e o “mundo infantil” ocorre lenta e inexoravelmente. A transformação da organização familiar, o déficit das estruturas e organizações governamentais, as novas formas de comunicação e informação, entre muitos outros fatores, são assinalados como as causas do processo de desaparecimento. Porém, os mesmos fatos são usados como argumentos para explicar a emergência de uma infância diferente e, com ela, a de um mundo e uma cultura infantil também diferente, que precisa de reconhecimento, atenção e privilégios.

Tais leituras e interpretações sobre as mudanças que experimenta a infância e o lugar que ocupam os meios de comunicação na sua produção são realizadas por diversos autores contemporâneos. Por um lado, estão aqueles que defendem que a infância que conhecemos está desaparecendo ou morrendo e que a responsabilidade por tal fato é dos meios de comunicação, especialmente da televisão e da Internet. Nessa perspectiva, a mídia é responsabilizada por eliminar as fronteiras entre a infância e a idade adulta através do enfraquecimento da autoridade adulta. Por outro lado, encontram-se os autores que argumentam que o uso dos meios de comunicação e informação produziu e ampliou o distanciamento entre as gerações e que, com o uso das novas tecnologias, aconteceu uma ruptura cultural sem precedentes entre o mundo adulto e o mundo infantil, beneficiando as possibilidades da infância, até agora fortemente controladas pelo mundo adulto.

Na perspectiva do desaparecimento ou morte da infância moderna, encontra-se o trabalho do sociólogo norte-americano N. Postman (1999), que afirma que é impossível a subsistência

da concepção moderna de infância e, portanto, da fronteira que separa o mundo adulto do infantil; isso porque elas dependiam de dois princípios fundamentais que hoje não são mais possíveis: o controle da informação e a sequência da aprendizagem. Com relação ao controle da informação, a infância, que antes estava protegida da exposição a conteúdos e informação que poderiam tirar-lhe sua inocência, hoje está amplamente exposta a eles através da mídia. Esse mesmo fato derruba a possibilidade de uma aprendizagem sequencial, do ensino progressivo de conteúdos que, supostamente, se acoplava à forma natural do raciocínio infantil (do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do particular para o geral) e que fora fundamento da proposta didática comeniana.

Postman considera que a letra impressa é a responsável pela criação e difusão de nossas compreensões atuais de infância, as que a mídia, em especial a televisão, estariam destruindo. Segundo o autor, com a invenção da imprensa, o sentimento de infância se organizou e se difundiu: a leitura e a escrita passaram a se constituir em habilidades centrais a serem ensinadas e treinadas numa etapa que é a infância e num lugar que é a escola. Para aprender a leitura e a escrita, persistência, concentração e atenção eram atributos fundamentais que requeriam permanecer sentado e em silêncio, formas que tomou a disciplina escolar moderna. Essas coisas hoje aparecem como menos importantes e cada vez mais desnecessárias: na nossa cultura audiovisual, as aprendizagens acontecem na interação simultânea entre diferentes fontes de informação, numa dinâmica que exige produção de experiências e ambientes de aprendizagem, sendo que a escola é só um deles e quase sempre um dos menos agradáveis. Assim, para esse autor, se, com os meios impressos, se produziu a infância moderna, com os meios eletrônicos, está acontecendo seu desaparecimento³⁹ (POSTMAN, 1999).

Na atualidade, assistimos a um processo marcado pelo jogo de variados elementos que, nas práticas quotidianas, eliminam os limites tradicionais instalados entre infância e maturidade. A mídia, a tendência a transformar as crianças em consumidores e o enfraquecimento da autoridade dos adultos seriam os elementos que corroem a noção da infância moderna – o “jardim da felicidade”, aquele das crianças indefesas e necessitadas de proteção. Tal seria o fechamento de um círculo aberto no século XVIII com a emergência da infância moderna que, hoje, com a fluidez das fronteiras do mundo infantil, apaga os limites e

³⁹ De sua perspectiva, a tecnologia da comunicação aparece como independente das outras práticas sociais e exerce seu influxo à margem dos contextos e dos propósitos a que serve. Segundo as análises de Postman e estudando o efeito da televisão nesse desaparecimento da infância moderna, o italiano Giovanni Sartori fala da “sociedade teledirigida”, uma sociedade onde a televisão constituiria uma nova Paideia, e com ela emergiria uma figura de criança diferente: uma criança-vídeo (SARTORI, 1998).

as diferenças com os adultos e, com eles, a própria infância. Em geral, se, no começo do século XX, vimos acontecer uma fixação do território do mundo infantil, que emergira no século XVIII (com as análises filosóficas e educativas de Locke, Rousseau e Kant), nos finais do século XX, assistimos ao processo inverso, que tende ao apagamento da infância, ao desaparecimento do mundo propriamente infantil (CUNNINGHAM, 1991).

Evidências do desaparecimento podem ser encontradas na homogeneização das formas de vestir, comer e divertir-se de adultos e crianças, também no incremento da delinquência, no consumo de drogas e na atividade sexual entre e com os “infantes”. Esses assuntos fazem parte do dia-a-dia dos jornais, dos noticiários, das revistas, das discussões, dos projetos políticos e, principalmente, das ofertas de bens de consumo que lotam a publicidade de meios impressos e virtuais, os temas de filmes e seriados de televisão. Segundo tais evidências, um grupo de análises está sendo desenvolvido, explorando-se diferentes narrativas que aparecem na mídia para reconhecer nelas as representações de infância que estariam contribuindo para o apagamento da concepção de infância moderna e talvez para o aparecimento de outras múltiplas formas e figuras de infâncias contemporâneas⁴⁰.

Cristina Corea e Ignacio Leukowicz (1999), pesquisadores argentinos, desenvolveram uma pesquisa muito interessante em torno da pergunta pelo término da infância no que nomearam *Ensaio sobre a destituição da criança*. Eles investigam a impossibilidade da infância hoje a partir da análise sobre a forma como opera o discurso da mídia e da condição da criança como receptora desse discurso. Diante da crise sem precedentes nas instituições modernas que a produziram (escola e família, fundamentalmente) e no curso de drásticas mudanças sociais e culturais, em particular, o aparecimento das mídias, a infância estaria em processo de desaparecimento. A destituição da infância, para esses autores, também significa o apagamento das diferenças tradicionais entre grupos etários, o que pode se perceber tanto nas manchetes dos jornais que falam do aumento estatístico dos maus-tratos infantis, de crianças suicidas e assassinas, quanto na emergência de crianças consumidoras, produzidas pelo *marketing* como novos nichos de mercado.

Em geral, a leitura do impacto que a mídia tem sobre as crianças e sua relação com o mundo adulto aparece vinculada, assim, a um processo que podemos reconhecer como de “socialização

⁴⁰ Interessantes análises relacionadas às representações da infância na mídia se encontram em diferentes artigos e textos. Um estudo que reúne reflexões recentes realizadas em diferentes países da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Paraguai, Peru e Uruguai), vinculando o olhar que da problemática se faz no campo da comunicação social, do jornalismo e da educação, encontra-se no livro organizado por Valdir José Morigi, Rosane Rosa e Flávio Meurer (2007). Também se podem revisar os trabalhos de Fischer (2006) e Pontes (2005).

do consumo”, que remete ao mercado mundial e que instala um tipo de memória “internacional - popular” de dimensões planetárias a partir de objetos de consumo compartilhados em escalas mundiais. Memória que fica gravada na experiência dos indivíduos e que se contrapõe à antiga memória do nacional, do regional, cuja fixação dependia das instituições do Estado, principalmente da Escola. Tais mídias produzem um tipo de socialização e cumprem as funções pedagógicas que antes foram tarefa exclusiva da escola. Elas oferecem aos indivíduos, em particular às crianças, referências culturais e identitárias que escapam à própria escola (ORTIZ, 1997).

Enquanto Postman e aqueles autores estimam que os meios eletrônicos e de comunicação massiva são agentes do apagamento das fronteiras entre a infância e o mundo adulto, autores como Rushkoff e Tapscott (RUSHKOFF E TAPSCOTT *apud* BUCKINGHAM, 2002) olham para esses meios como os elementos chave no fortalecimento e diferenciação dos dois mundos, das duas culturas que cada dia ficam mais distantes entre si. Estes pesquisadores também acreditam no poder das novas tecnologias de comunicação e informação, mas, para eles, a força dos meios encontra-se submetida ao poder das crianças, às capacidades que as crianças têm para utilizá-los e dominá-los, tornando-os os próprios instrumentos de sua força: o que as fortalece e as diferencia dos adultos.

Tudo parece indicar que as crianças trazem consigo conhecimentos e habilidades inatas que lhes permitem agir diante dos meios tecnológicos, certa flexibilidade e frugalidade espontânea e uma sede de aprender que talvez se libere automaticamente quando entram em contato com as novas tecnologias. Parece até que, por pura intuição, as crianças sabem operar os computadores e os celulares, navegar na Internet, fazer *zapping* entre os inúmeros canais que nutrem a televisão a cabo e digital. Dessa forma, o funcionamento das novas tecnologias, como por arte de “magia”, coincide com a forma de pensamento e ação “natural” das crianças⁴¹.

Segundo Buckingham (2002), para autores como Rushkoff e Tapscott, as crianças e os jovens possuem certas destrezas que lhes permitem adaptar-se “naturalmente” aos problemas da contemporaneidade e aos desenvolvimentos das tecnologias de seu tempo; eles quase podem, sem nenhuma instrução, compreender o funcionamento oculto das tecnologias. Além

⁴¹ Sobre esse assunto em particular, Rocio Rueda e Antonio Quintana desenvolveram um estudo acerca do impacto das *tecnologias de informação e comunicação* (TICs) na educação, na ciência e na cultura. Eles analisam as diferentes formas como adultos e crianças percebem as tecnologias, como as exploram, entendem e dominam. As novas gerações apresentam uma melhor disposição e capacidade para se aproximar da mídia, reconhecer seu funcionamento e aprender a usá-la com naturalidade e eficiência. Tal como descreve metaforicamente o título de seu livro, para eles, “as crianças vêm com o *chip* incorporado” (RUEDA; QUINTANA, 2007).

disso, esses autores acreditam no desenvolvimento de novas destrezas cognitivas nas crianças que lhes permitem acessar a informação, processando-a mais rápido que os adultos. Desse modo, a relação das crianças com as novas tecnologias não é uma relação de submissão e obediência, pelo contrário, é muito participativa. As duas são da mesma geração: tecnologia e infância conectam-se sem mediação nenhuma, sem educação, sem condições. Finalmente, tudo indica que as duas caminham de forma “natural” juntas, se complementam, se reconhecem em suas formas e em seus desejos. As duas parecem abrir o caminho para outra fase da humanidade; mídia e novas tecnologias seriam os sócios da infância na transformação cultural e da espécie humana (BUCKINGHAM, 2002).

Em termos gerais, podemos perceber aquelas perspectivas e estudos acerca da condição contemporânea da infância olham para ela como uma noção, como uma construção social, histórica e cultural que de fato se transforma ou desaparece por efeito das mudanças sociais e culturais atuais. Nelas se marca um desencontro entre a forma de pensar e atuar diante da criança que emergiram na Modernidade e as possibilidades de informação e comunicação às quais elas estão expostas hoje.

Seja o desaparecimento da infância, seja o desenho de outro mundo infantil, com qualidades diferentes, o que parece evidente é que a infância está se deslocando. Contudo, tal ocorrência não se encontra associada à visão de progresso, desenvolvimento ou “evolução” e sem ao acontecimento de um conjunto de práticas concretas de adultos e crianças em contextos específicos. A infância como noção cultural encontra-se atravessada e atravessa as práticas sociais e políticas, nas quais se definem as formas de pensar e atuar com relação às crianças, mas também as formas como as crianças entendem a si mesmas. Este último elemento será chave na diferenciação dos mundos adulto e infantil.

Assim, o desaparecimento da infância significa uma de duas situações, ou duas situações em permanente tensão: o apagamento contemporâneo da fronteira entre a infância e o mundo adulto e, com ele, a morte da infância moderna; o fortalecimento da fronteira entre o mundo das crianças e o dos adultos e, com ele, a emergência de um novo sujeito infantil. No último caso, tratar-se-ia da constituição de outro sujeito, outra forma de subjetivação infantil, outra infância, uma infância pós-moderna.

Vemos se desenhar o deslocamento de um conceito de infância para outro conceito, que parece ser bem diferente do que predominou na sociedade ocidental nos dois últimos séculos. Diante desse movimento, o que os primeiros descrevem como morte da infância moderna, os segundos analisam como a emergência de uma nova figura de infância, uma infância adaptada às condições e às tensões contemporâneas. Assim, algumas pesquisas do segundo grupo

tentam mostrar a permanência da noção “infância”, ainda que colocada, na sociedade contemporânea, sob intensas pressões, produto das múltiplas, aceleradas e também intensas transformações das últimas décadas.

Steinberg e Kincheloe (2000) analisam as chamadas indústrias culturais (cinema, televisão, rádio, videogames, Internet, música) afirmando que as indústrias seriam as responsáveis pelas mudanças radicais nas formas de ser, de se comportar, consumir, falar, pensar e desejar das crianças hoje. Segundo esses autores, há uma “cultura infantil” criada pelas corporações multinacionais na procura de conquistar novos consumidores, cultura baseada nos interesses do mercado e em práticas sexistas, racistas e discriminatórias.

A construção de uma noção de infância que pode servir para garantir condições de cuidado e subsistência para as crianças é hoje utilizada para seu controle e para mobilização de certas “ideologias” políticas e sociais. Desse modo, a chamada “crise da infância contemporânea” aparece como um efeito contundente da produção de uma “cultura infantil popular” por boa parte das corporações econômicas norte-americanas (orientadas pelos critérios de mercado) na tarefa de constituir os novos consumidores. Diante de tal condição, a chamada “cultura infantil” opera nos nossos dias como

uma pedagogia do prazer e, como tal, não é possível estar contra ela simplesmente autoexcluindo-nos e excluindo a nossos filhos dela. Devem se formular estratégias de resistência que compreendam a relação entre a pedagogia, a produção do conhecimento, a formação da identidade e o desejo (STEINBERG; KINCHELOE, 2000, p. 19).

Aos interesses comerciais, podem-se somar outros, igualmente importantes na ordem social e política, sujeitos a uma forma de “currículo cultural” que promove o racismo, a discriminação pelo estrato social e certas dinâmicas de gênero hegemonicamente masculinas que, embora não sejam novas, têm sido reativadas nas últimas décadas na sociedade norte-americana⁴².

A dessimetria no uso da noção de infância e na atribuição que se faz de suas características aos meninos e às meninas é analisada por Buckingham (2002), mostrando outra face da relação da infância com as condições atuais. Ele assinala que os deslocamentos na posição das crianças dentro da estrutura social dependem dos contextos sociais e culturais onde elas se encontram inseridas e que estes são manuseados pela mídia e pelo mercado segundo seus interesses. Assim, ainda que em alguns espaços as crianças pareçam ter mais

⁴² Nesse sentido, também pode ser encontrado um conjunto de trabalhos que analisam essa situação para o caso latino-americano. Em particular, podem ser consultadas as pesquisas publicadas num texto intitulado *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*, organizado por Silvio Gallo (2004), na Tese Doutoral de Furlani (2005) e nas Dissertações de Mestrado de Guerra (2005) e Domingues (2007), entre outras.

poder de escolha e consumo, elas estão quase sempre sujeitas aos adultos que usam e controlam a mídia. Isso torna necessário que as crianças tenham direitos sobre a mídia, o que significa oferecer-lhes tanto proteção, acesso e participação necessária na mídia, quanto uma educação suficiente para compreender e fazer uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Outro aspecto relevante refere-se às vozes de alerta presentes na mídia e nas campanhas de organismos governamentais e ONG's que buscam proteger as crianças e que as constroem como vítimas, geralmente passivas, do engano ou da violência dos adultos. Nessas falas, as crianças precisam de proteção permanente, observação constante, cuidado intensivo. Tais tarefas tornam-se complexas quando quem tem que cumpri-las pode estar sob suspeita de ser o próprio agressor (pais, professores, avós, tios, sacerdotes, etc.). Buckingham (2002) assinala que, nas preocupações, no “aumento” estatístico da violência para com as crianças, podem-se identificar interesses de distintos grupos de adultos que, ao invocarem o sentimento de temor pelas crianças, o usam como um recurso muito poderoso para concentrar a atenção e o apoio da “opinião pública” em assuntos de ordem política e econômica. Em outras palavras,

invocar a figura da criança ameaçada serve claramente aos interesses particulares dos grupos militantes como do governo. A onda de interesse pelos maus tratos infantis desde os anos oitenta foi favorável às ambições políticas tanto dos grupos evangélicos cristãos como das feministas, cuja influência chegou até a assistência social e aos organismos de bem-estar social (BUCKINGHAM, 2002, p. 23).

Em tal sentido, Henry Giroux (2003) assinala que a condição de inocência da infância é o elemento central sobre o qual forças sociais, econômicas e políticas trabalham nas últimas décadas, dominando e explorando a figura infantil através de “dinâmicas de sexualização, conversão em mercadoria e comercialização” (GIROUX, 2003, p. 50). A criança, ao se constituir no alvo privilegiado das corporações, passa a ser submetida, explorada e manipulada, utilizando-se a noção de inocência em favor de interesses meramente comerciais, como a promoção de concursos de beleza, a produção massiva de brinquedos, filmes e muitos outros produtos “aparentemente” inocentes, mas imbuídos de fortes conteúdos “ideológicos”⁴³.

Para Giroux (2003), a inocência infantil é um mito a partir do qual se acobertam os efeitos de problemas sociais reais que vivem muitas crianças, especialmente aqueles da ordem do racismo, sexismo, maus-tratos familiares, pobreza, desemprego e outros que marcaram as

⁴³ Sobre o assunto dos brinquedos como artefatos culturais que produzem formas racistas, sexistas e classistas, podem ser revisados os recentes trabalhos de Leni Viera (2007).

condições de muitos adultos e crianças no final do século XX. A inocência aparece como uma figura retórica excludente usada e aplicada só a determinados meninos ou meninas, geralmente brancos, ricos, nativos norte-americanos. Para esse autor, crianças pobres e negras são colocadas além dos limites da infância e da inocência, sendo normalmente são associadas a práticas de delinquência, sexualidade desenfreada, violência e uso de drogas, o que as despoja de qualquer possibilidade de serem pensadas como inocentes. De fato, normalmente elas são consideradas como uma ameaça para as crianças brancas, de classe média e alta, moradoras de zonas residenciais e condomínios que agem como fortalezas, protegendo-as da imoralidade, da violência e de outros perigos que as espreitam nas grandes cidades.

As análises de Buckingham, Steinberg, Kincheloe e Giroux inscrevem-se na perspectiva dos Estudos Culturais e da teoria crítica norte-americana; os autores propõem a cultura como o lugar por excelência para olhar e perceber a forma como operam os novos artefatos e discursos culturais na constituição e destituição de práticas sobre os sujeitos infantis. Considero que suas pesquisas trazem, entre outros, dois elementos chave para compreendermos os debates atuais sobre a infância: por um lado, encontra-se a agudeza com a qual suas análises permitem ver a forma díspar como as características atribuídas às crianças são usadas nos diferentes cenários econômicos, políticos e sociais, como é o caso da “inocência”; por outro lado, o lugar e a função que são designadas à educação como cenário privilegiado para questionar as novas formações discursivas e os contextos culturais nos quais se organiza, apreende e constrói uma forma de ser criança. As ações dos professores e da escola teriam que servir para questionar as formas como as práticas culturais estabelecem relações específicas de poder, configurando a experiência das crianças, ao mesmo tempo em que deveriam preparar as crianças para assumir posturas críticas.

Mas poderíamos, ainda, reconhecer outra perspectiva de leitura da problemática contemporânea. Com relação à assimetria com a qual é usada a noção de infância e às características assinaladas para ela, é importante destacar que o desequilíbrio se expressa no conjunto de sentimento e ações paradoxais que vivemos hoje. Podemos ler o desequilíbrio a partir de um conjunto de paradoxos que seriam uma forma, uma expressão da tensão à qual se encontra submetida a própria noção de infância na atualidade, e também dos eixos que permitem olhar o uso assimétrico das características e atributos assinalados à infância. Quatro eixos permitiriam a visualização de contradições sobre a infância hoje: a criminalidade – entre a infância em perigo e infância perigosa; a sexualidade – entre o abuso sexual de menores e a erotização do corpo infantil; o trabalho – entre o trabalho infantil e direito ao trabalho; e a educação – entre os direitos e os deveres das crianças. Neles, reúnem-se as mais fortes tensões morais e entrecruzam-se interesses políticos e econômicos numa disputa por manter,

transformar ou controlar a infância e, com ela, as próprias crianças. Assim, em vez de se assistir à morte da infância moderna ou a produção de uma nova figura de infância, hoje estaria acontecendo a incorporação e naturalização ampla e massiva da figura moderna de infância e sua utilização com diferentes propósitos econômicos e políticos, o que, em outros termos, significou a produção do que chamamos “quimera infantil” (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2007).

Acerca desses eixos de tensão, desenvolveram-se, até hoje, inúmeros trabalhos e pesquisas por intelectuais, acadêmicos e profissionais de diferentes disciplinas, entre eles, Kitzinger (1990), Felipe e Salazar (2003), Felipe (2000), Cunningham (1991) e Meirieu (1992; 2004)⁴⁴. Ainda que os estudos e discussões desses autores sejam importantes para ampliar a compreensão e a leitura daquilo que denominei campo discursivo da infância, seria extenso demais discuti-los, aqui, para os propósitos deste texto. Por agora, gostaria de marcar que tais trabalhos se articulam ao debate mais geral da desapareição ou morte da infância moderna ou à emergência de uma infância pós-moderna, sustentados na compreensão geral da infância como construção social, cultural e histórica, e que se encontram inscritos no campo de discursos sobre a infância que estou tentando desenhar.

Numa outra perspectiva, segundo as teses de Postman e Brikmann (1990), Mariano Narodowski (1999) propõe que

o fim da infância tal e como nós a conhecemos, ou seja, como um típico produto da Modernidade. [...] a ideia de que efetivamente “criança”, no sentido moderno, obediente, dependente, suscetível de ser amado, etc., é uma ideia que está atravessando uma crise de decadência.

Não se trata de uma crise de vazio ou de vacância, senão de uma crise na qual a infância moderna declina, mas se convertendo: isto é, fugindo para dois grandes pólos. Um é o pólo da infância hiperrealizada, a infância da realidade virtual. [...] O outro ponto de fuga que apresenta o fim da infância está conformado pela infância desrealizada. A infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde uma tenra idade (NARODOWSKI, 1999, p. 46).

Aquela dessimetria no uso da noção de infância moderna, analisada por Buckingham, Kincheloe e Giroux, entre outros, é lida por Narodowski a partir dos pontos de fuga, dos limites nos quais se produzem certas formas de “ser” sujeitos infantis na época atual. Segundo ele, tais processos de desinfantilização generalizada, ou de adultificação da infância, são evidências do desaparecimento da infância tal e como a pensávamos até hoje. Seja como for,

⁴⁴ Esses, entre outros trabalhos, foram usados para a pesquisa e para o artigo referido. Ver Noguera-Ramírez; Marín-Díaz (2007).

tudo parece indicar que as práticas culturais desenham uma nova face para aquilo que chamávamos de “infância”, nova face que não precisa ser outra infância, senão a intensa massificação da já existente e seu ajuste a determinadas condições atuais numa distribuição sempre assimétrica das características com as quais a definimos: nem todos os meninos e meninas podem comportar essas características.

Sob essas condições, pode-se reconhecer, também, as figuras de infância presentes nos discursos da mídia, que produzem os extremos das realidades desenhadas hoje para as crianças: uma é a do infante excluído, assassino, suicida, maltratado ou vendido, e outra é a do infante consumidor, do mundo eletrônico e da Internet, para quem os adultos estão em posição de vendedores ou compradores na tarefa de satisfazer seus desejos e necessidades. Em todo caso, nessas teses e figuras propostas por Narodowski e pelos autores que falam da morte da infância por efeito dos meios, parece desenhar-se uma visão de infância como “público” passivo, uma massa indiferenciada que tem pouco ou nenhum critério e capacidade de reação. As crianças aparecem, assim, implicitamente passivas e indefesas ante a manipulação da mídia e do mundo do capital, da produção e do mercado⁴⁵ (BUCKINGHAM, 2002).

Em relação ao lugar estratégico da educação, tanto na instalação desses discursos quanto na possibilidade de gerar questionamentos, foi desenvolvido um amplo conjunto de estudos. Num sentido, análises que sustentam as que hoje se conhecem como pedagogias críticas, às que se vinculam nomes como os de Paulo Freire, Peter McLaren, Michel Apple, entre outros⁴⁶. Trata-se de trabalhos que seguem a linha de pensadores contemporâneos – Steinberg, Kincheloe, Giroux, Cunningham, entre outros –, assinalando que, assim como a escola e a educação foram instituições chave na instalação de uma forma de pensar e atuar sobre a infância, tais instâncias também podem atuar como possibilidade de produção de formas de resistência aos discursos políticos e econômicos atuais: os discursos que fazem das crianças seres homogêneos, que as tornam sujeitos do mercado e que, perigosamente, as impossibilitam de formar-se para reagir nos cenários políticos e sociais, para ler criticamente o que recebem como produto daquele mundo capitalista e para exigir dos Estados e dos adultos seus direitos.

Numa outra perspectiva, estão os trabalhos que, a partir de uma leitura histórica, desenvolvem os argumentos que falam da constituição da infância na relação com práticas

⁴⁵ Alguns trabalhos de pesquisa desenvolvem tais discussões e assinalam, com isso, a emergência de uma figura infantil diferente, uma infância pós-moderna, como os de Vieira (2005), Momo (2007), Linn (2006) e Belloni (2007).

⁴⁶ Outros autores vinculados a essas reflexões são Kemmis, Wilfred Carr, Hargreaves e Popkewitz; para ampliar suas abordagens, podem-se consultar, entre outros, os seguintes trabalhos: Carr e Kemmis (1988); Popkewitz, Franklin e Pereyra (2003); Popkewitz e Brennan (2000); McLaren (1994; 1998).

escolares e discursos educativos ou de cuidado na família. Muitos dos trabalhos seguem, de modo geral, os passos de Ariès para mostrar como aparece nas análises educativas uma concepção de infância e com ela um conjunto de práticas escolares e sociais que, no decorrer do século XX, terminaram por produzir uma figura de infância. Os estudos deixam enxergar uma complexa articulação das práticas sociais e educativas com uma forma de ser do pensamento filosófico e político, o que Foucault denominaria uma matriz filosófica, política e moral da época (FOUCAULT, 2006b).

Finalmente, encontram-se os trabalhos que, do campo educativo e, particularmente, a partir da linha dos Estudos Culturais em Educação ou de Filosofia da Diferença, retomam as duas linhas anteriores e analisam a problemática contemporânea da infância e sua relação com os desenvolvimentos atuais dos meios eletrônicos e da mídia. Os trabalhos apoiados na tese de Postman sobre a morte da noção moderna de infância ou nos argumentos de Buckingham e de outros sobre a permanência da noção hoje – ainda que em tensão –, apresentam pesquisas que cruzam as duas visões. Neles é utilizada a tese da assimetria no uso da noção de infância para pensar acerca das práticas escolares e educativas, em particular, sobre a permanência de práticas disciplinares que corresponderiam a uma visão moderna ou de práticas que ignoram a nova figura infantil, que estaria assistindo às aulas e que carregaria com ela traços culturais da condição “pós-moderna”. Desses olhares e de como a problemática da infância emerge e é analisada no campo da educação é que tratam as partes seguintes.

3.3. INFÂNCIA NA HISTÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA

O que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito (VEYNE, 1998, p. 257).

O olhar que os historiadores fizeram da infância, até agora, centrou-se no relato dos processos pelos quais, na Modernidade, a infância se constitui num grupo etário diferenciado do restante da população. Parece que, no decorrer daquele período histórico, a infância adquiriu o seu próprio status, e com ele meninos e meninas se constituíram em objetos de investimento, em sujeitos de atenção e em herdeiros do porvir. Por outro lado, também parece que o olhar psicanalítico que criou condições para sua emergência nesse tempo – com Freud, no século XIX, alcançou a sistematicidade – ofereceu a tal período da vida, a tal experiência dos primeiros anos, um valor incalculável no desenho da singularidade da criança e das possibilidades dos adultos. Desse modo, a infância pode ser entendida como o tempo de desenho da subjetividade, como o período da vida em que é possível analisar as complexas articulações que se tecem entre o mundo social e a história infantil⁴⁷.

Hoje, as análises que articulam a invenção da infância moderna – ligadas às práticas de escolarização e de privatização dos espaços familiares– com as interpretações psicanalíticas sobre a subjetividade infantil estão na ordem do dia. Elas nos aparecem assinalando uma complexidade de vínculos parentais nos processos de identificação e constituição psíquica de todas as crianças e, com isso, a necessidade de atender de forma urgente àquele tempo da vida na contemporaneidade. Tal tema torna-se objeto central de muitos estudos e, mesmo sendo importante, escapa às possibilidades de abordagem desta dissertação; por ora, gostaria de assinalar que, em torno dele, foram desenvolvidos alguns conceitos sobre a constituição subjetiva da criança, em particular, usando-se os desenvolvimentos teóricos da psicanálise, para tentar

⁴⁷ Com relação aos desenvolvimentos no campo da Psicanálise, pode-se consultar o trabalho de Teresinha Costa (2007). Ela nos oferece um panorama interessante da emergência e desenvolvimento dessa discussão, assinalando, entre outros assuntos, que o estudo histórico do conceito de infância desenvolvido por Ariès (2006) e Badinter (1989) permite enxergar a forma como a criança começou a ser pensada na cultura ocidental, nos dois últimos séculos, como “marcada por uma Natureza a ser corrigida pelo adulto, um ser assexuado, sem desejo próprio, imaturo” (COSTA, 2007, p. 13). Segundo ela, essa ideia só foi modificada no século XIX, a partir das teorizações de Freud, momento no qual teria emergência a Psicanálise como disciplina. “Embora tenha iniciado suas teorizações quando as idéias que vigoravam sobre a criança eram a de uma Natureza infantil possível de ser moldada, seja pela Educação ou pela Psicologia, ela não se deixa capturar por elas” (COSTA, 2007, p. 14).

mostrar que, no processo de escolarização e nos primeiros anos da vida, dimensões importantes da relação do sujeito consigo e com os outros estão em jogo⁴⁸.

Os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares são estudados com outras ferramentas teóricas por Julia Varela (1995). Embora aborde constituição subjetiva das crianças, a autora, em uma perspectiva histórica e sociológica, argumenta que os processos de socialização das crianças no contexto das práticas escolares acontecem no jogo das percepções do espaço e do tempo. Isso significa que, para entender os processos escolares de socialização e as diferentes “pedagogias” que se desenvolveram neles, é preciso reconhecer as configurações que, em cada período histórico, as relações sociais e a organização dos saberes legítimos adotaram, assim como as subjetividades específicas.

A escola aparece como a instituição na qual se cruzam, entrecem e ramificam noções de espaço e tempo, saberes e poderes em formas de práticas pedagógicas. Assim, as práticas pedagógicas desenham-se como atravessadas por tendências, que vão das “pedagogias disciplinares”, que emergiram e se difundiram a partir do século XVIII, até as “pedagogias psicológicas”, difundidas na atualidade, passando pelas “pedagogias corretivas”, que emergiram nos primórdios do século XX. São tendências pedagógicas que colocam em funcionamento diferentes compreensões e usos do espaço e do tempo, formas diferentes do exercício do poder, status diferentes para o saber nas maneiras, também distintas, de produção da subjetividade e, portanto, diferentes formas de ser infante.

Do tempo mágico das idades da vida, passou-se ao tempo disciplinar da constituição do indivíduo moderno e sua socialização: graças à tecnologia escolar, disciplinaram-se simultaneamente os corpos e os saberes. Logo, num movimento no qual a escolarização massiva e, em particular, a obrigatoriedade escolar teriam um papel central, emergem as pedagogias corretivas e, com elas, a produção da natureza infantil. Se as pedagogias disciplinares agiam do exterior, produto do tempo e do espaço disciplinar, as pedagogias corretivas viriam a produzir o governo do interior, “uma ordem que transcende o físico para alcançar o nível mental” (VARELA, 1995, p. 175). Com tal forma de poder que se esboçou nos primórdios do século XX, terá emergência o “psicopoder”, especialmente nas instituições de correção e de educação infantil; assim, produziu-se um conjunto de tecnologias para o governo das crianças e da população centrado em outro estatuto do saber e, principalmente,

⁴⁸ Sobre esse assunto, pode-se ver a Tese Doutoral de Ângela Drüg (2007), que apresenta um estudo sobre o processo de constituição psíquica da criança em idade escolar a partir do conceito tempo de latência – conceito chave da obra de Freud; a autora assinala que o processo de escolarização é fundamental na organização subjetiva das crianças. Também se pode consultar o trabalho sobre a “constituição subjetiva da criança”, desenvolvido por Mariana Karol (2005).

em outras formas de produzir as subjetividades, conhecido como “Movimento da Escola Nova”.

Em termos gerais, as formas de ser das experiências sociais, num contexto permanente de redefinição das políticas públicas, das lógicas familiares e dos sistemas educativos, estão modificando também, e de forma inédita, as condições nas quais se desenham as identidades da infância e se constituem as subjetividades dos meninos e das meninas. Nas últimas décadas, essas questões ampliaram o campo discursivo da infância em meio a fortes debates históricos sobre a constituição das crianças como sujeitos sociais e como sujeitos da educação. Isso derivou na produção de um conjunto de discursos que tentam desenhar e desvendar para os adultos o “real”, o desconhecido e o possível da experiência infantil e de sua educação. Dessa forma, nas últimas décadas do século XX, vemos se aproximar a história da educação da história da infância.

Num interessante estudo, Bárbara Finkelstein (1986) reconhece que a incorporação da infância na história da educação aconteceu com o aparecimento dos estudos de Ariès e deMause; até então, a história da educação, principalmente a que se fez na América do Norte e na Europa, ocupou-se apenas de definir um campo próprio, que incluía as análises acerca da transmissão cultural realizada pelas diferentes instituições sociais – família, igreja, instituições de educação superior, meios de comunicação, museus, bibliotecas, etc. –, ou de explicar as debilidades, alcances e propósitos econômicos e políticos da educação pública. Em poucos casos, tais narrativas tentaram recuperar a história educativa de grupos minoritários – mulheres, negros, etnias –, em particular da infância, ou os próprios processos de aprendizagem das crianças (FINKELSTEIN, 1986).

A historiadora italiana Simonetta Ulivieri (1986) assinala que o processo de incorporação da infância como objeto possível da história aconteceu, no caso da Europa, especialmente na Itália, através da chamada “história social”⁴⁹. Esse foi um processo lento que, em muitos casos, significou tirar da marginalidade questões referentes à família e às práticas escolares, consideradas como objetos de estudos de disciplinas como a Sociologia ou a Psicologia, para explicar assuntos históricos. Afirma a autora que,

Se o sociólogo tem estudado a criança como elemento social, o pedagogo tem teorizado sobre a educação e os modos de comunicá-la, e o psicólogo, desde que nasceu sua disciplina, tem abordado principalmente seus aspectos fisiológicos e psicológicos em evolução. Quando aparecia alguma referência

⁴⁹ Embora eu compartilhe a ideia de Narodowski (1999) de que não há história da educação que não seja história social, parece-me que a leitura do artigo de Ann L. Schneider (1986) sobre a forma como, na “História social”, são pesquisadas a infância e a juventude nos oferece interessantes elementos para compreender a emergência do tema da infância na história da educação.

histórica em obras deste tipo, era necessariamente acidental, tinha um caráter esquemático e muitas vezes servia para reforçar as teses defendidas. Enfim, o conceito de “infância” (e já a mesma expressão assinala o distanciamento da criança viva e real) era uma categoria geral e historicamente imprecisa (ULIVIERI, 1986, p. 48).

Em termos gerais e, como vimos até agora, nos estudos citados para desenhar um contorno do campo discursivo da infância, a relação educação - infância tem uma história compartilhada, que na Modernidade vai estar marcada pela simultaneidade temporal de dois fatos fundamentais: a emergência do “sentimento de infância” e o aparecimento de instituições protetoras, de cuidado e de formação para as crianças. Esses dois fatos, que nem causal nem casualmente estão relacionados, ofereceram as possibilidades para pensar de forma diferente a educação das crianças e as políticas de proteção e cuidado de meninos e meninas, o que, em outros termos, gera a tecelagem de uma intrincada rede de governo que vai definir a vida prática de muitas crianças e adultos nos dois últimos séculos⁵⁰.

A década de 1970 parece ter sido o momento de emergência do nexo entre a história da educação e a história da infância, nexo que abriu um campo de pesquisas até o momento inexplorado e que prometia contar outras coisas sobre as práticas educativas e sua relação com processos sociais, culturais e políticos. Tais questões apareceram como apagadas pelos objetos de estudos e pelas formas narrativas da história da educação tradicional, que, entre outras coisas, parece não ter atendido aos processos e às práticas pedagógicas, em particular, aos sujeitos desses processos: crianças e professores. Embora seja quase impossível classificar e organizar os trabalhos – colocá-los em grupos perfeitamente diferenciados e acreditar que eles se localizam de um único modo –, tentarei reconhecer alguns elementos em comum nessas análises que nos permitam traçar os eixos em torno dos quais se teceu a relação histórica entre infância e educação.

Poderíamos dizer que os estudos que vinculam a infância à história da educação focalizam como centro de suas análises as condições materiais e concretas da educação ou o poder narrativo da história já contada que incorpora seletivamente a infância. Segundo as teses de Ariès, encontramos análises que vinculam a emergência da infância a processos educativos cujo fim é a regulação ou a manipulação das crianças; também há discussões que, segundo os argumentos de deMause, assinalam a emergência de processos educativos articulada ao avanço

⁵⁰ Para ampliar os desenvolvimentos que, no campo da Sociologia, teve o tema da infância, em particular, articulado ao tema da história da família, da mulher, da sexualidade e da educação, pode ser revisada a bibliografia proposta por Ulivieri (1986).

nas relações entre adultos e crianças e, finalmente, aquelas que destacam a educação como sistema de governo e ordenamento das crianças.

Quando as crianças são apresentadas no lugar da regulação, a educação delinea-se como a atividade reguladora por excelência, e quando elas são assinaladas na posição de trabalhadores em potência, a educação define-se como o processo que permite manipulá-las e que as prepara como “mão-de-obra” futura. Na primeira, a leitura da história revela as condições políticas e econômicas que organizam a vida das crianças e dos adultos: a educação é, portanto, uma forma de controle social e de regulação política. Por sua parte, a segunda, que poderíamos chamar de visão materialista da educação, propõe as crianças como sujeitos invisíveis de suas histórias, seres fixados nas suas condições econômicas e sociais⁵¹.

Por outro lado, nos estudos que apontam as crianças como seres expostos ao perigo, entendendo a educação como oportunidade de sua salvação, o interesse por educá-las é uma evidência da transformação – para melhor – das relações tradicionais entre adultos e crianças. Desse modo, a expansão educativa é lida como o resultado de uma maior disposição para o cuidado e a proteção das crianças por parte dos adultos e como uma forma evoluída das relações humanas. Aquela leitura de benevolência e filantropia no atendimento das crianças, que segue, em termos gerais, as análises feitas por deMause, é utilizada para argumentar o aparecimento da educação formal como o ponto de deslocamento das relações entre crianças e adultos: do trabalho excessivo, para a formação educativa; da ignorância, para o conhecimento; do abandono e dos maus-tratos, para o cuidado e a atenção⁵².

Finalmente, nas análises históricas vinculando infância e educação, encontra-se um conjunto de estudos históricos que analisam, também, a educação como forma de controle e regulação social, porém, diferentemente dos primeiros estudos assinalados, estes se referem ao governo como autoridade estatal, como instituição administrativa, e não como práticas de governo⁵³. Nessas análises, apresentam-se as tentativas de diversos atores sociais para controlar a educação como forma de modificar ou manter a ordem social e de transmitir uma cultura. Na maior parte delas, a escola define-se como uma estrutura de regulação social, de disciplinamento das crianças

⁵¹ Na primeira linha, estariam os trabalhos de Clifford Geertz, segundo assinala Finkelstein (1986), mas também alguns dos trabalhos atuais que se inscrevem na perspectiva dos Estudos Culturais e, de forma particular, nos Estudos Foucaultianos desenvolvidos em torno da ideia da escola disciplinar, do modelo panóptico escolar e dos processos de governo da população. Na segunda linha, encontram-se trabalhos já citados de Badinter (1989) e Donzelot (1998), além dos de Katz, Nasaw e Carlson, entre outros que também foram citados por Finkelstein (1986) para o caso norte-americano, e, para o europeu, os citados por Ulivieri (1986) e Becchi (2005).

⁵² Outras pesquisas de autores que trabalharam nessa linha são citadas por Finkelstein (1986), Ulivieri (1986) e Becchi (2005).

⁵³ O que chamamos, segundo Veiga-Neto, de governo. Ver nota de rodapé 20.

e dos próprios professores; também nelas a ideia de redistribuição das responsabilidades educativas a partir da transformação das instituições estatais e da família é lida como enfraquecimento do caráter público da educação⁵⁴.

Em geral, as análises históricas que se centram nas condições materiais e concretas da relação infância-educação apresentam uma visão bastante estreita e parcial, tanto da educação quanto das crianças. Sejam as crianças objetos de regulação e a educação uma atividade reguladora, sejam as crianças os futuros trabalhadores e a educação o processo de preparação da mão-de-obra, sejam as crianças sujeitos expostos ao perigo e a educação a oportunidade de proteção e cuidado, ou sejam as crianças os elementos de desordem e a educação a forma de operar um sistema de governo, a educação parece ter servido somente para reproduzir e manter as estruturas sociais e para organizar a vida das crianças. Estas últimas, em todos os casos, aparecem como assistentes passivos de um processo que define inexoravelmente suas vidas.

Dessa perspectiva, para regular, para proteger ou para organizar, a educação é definidora desses sujeitos passivos, as crianças. Parece que, ao se massificar a educação a partir do século XVIII, o que se difundiu e instalou foi uma forma de delimitar e definir a massa viva e informe que é a população e nela, de maneira particular, os sujeitos infantis, que, para fins de governo, proteção ou organização, começaram a existir socialmente num momento determinado⁵⁵. Por sua vez, a vinculação histórica da infância à educação aparece como o fato chave que terminou assinalando o processo de modernização dos Estados e das sociedades.

Mesmo que tenham incorporado as crianças e jovens à história da educação, vinculando a evolução educativa à história do desenvolvimento industrial, da proteção da criança, da transformação da família, ou do medo e temor social, todos estes historiadores têm considerado as transformações no caráter da infância e da educação como um significativo aspecto da modernização, parte do esforço para controlar a índole e a direção da mudança social através da organização e regulação das vidas das crianças e jovens (FINKELSTEIN, 1986, p. 34).

Pelo caminho dos estudos históricos que não estariam centrados tanto nas condições materiais da educação ou em seu desenvolvimento, como é o caso dos anteriores, senão no poder narrativo do trabalho escrito e falado, vamos encontrar pesquisas que incorporam as crianças de forma seletiva na sua história. Trata-se de investigações que tentam ampliar e intensificar a história educativa já feita, o que significa, em muitos casos, manter a mesma perspectiva de

⁵⁴ Segundo essa linha de análise, alguns trabalhos utilizam as discussões propostas por Foucault em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987b) para mostrar a escola operando, ainda hoje, como instituição disciplinadora dos corpos infantis e como responsável pela permanência e preeminência de formas sociais e culturais hegemônicas nas sociedades ocidentais.

⁵⁵ Sobre isso, ver autores e trabalhos citados por Finkelstein (1986), Olivieri (1986) e Becchi (2005).

leitura da história tradicional⁵⁶. Assim, a infância foi incorporada para ampliar o dito até o momento, e não devido a uma transformação na forma de olhar, nos métodos de pesquisa⁵⁷. A infância tornou-se o tema central de debates filosóficos, de controvérsias ideológicas e de especulações sobre as práticas educativas, e, como nos casos anteriores, os sujeitos infantis são vistos como receptores passivos de ideias, sensibilidades e experiências, “as crianças em mãos destes historiadores são expressão do movimento das ideias” (FINKELSTEIN, 1986, p. 35).

Nessa perspectiva, é interessante destacar a ampla produção sobre a visão da educação como transmissão cultural e a infância como o veículo da transmissão; por um lado, centrada no papel da família como instituição educativa e, por outro, centrada nos regimes educativos para as crianças. Na primeira via, as pesquisas são feitas sobre a literatura de “conselho para pais”, que seriam veículo de difusão para teorias sobre a educação infantil, ou as armas “ideológicas”, ferramentas de persuasão para dominar, submeter e manter certa forma de relações sociais⁵⁸. No primeiro sentido, podemos afirmar que:

No século XX, a literatura de prescrição doméstica proporcionou um canal para a difusão das ideias de psicanalistas, psicólogos, pediatras e trabalhadores sociais que, ao serviço da ciência e da educação da criança, integraram a lista de autoridades educativas que aconselhavam os pais sobre como criar rapazes felizes, sãos e capazes de conseguir grandes êxitos (FINKELSTEIN, 1986, p. 36).

Em outro sentido, vamos encontrar estudos que propõem a transmissão cultural agindo diretamente sobre as crianças, e não através da família: análises da literatura educativa como uma expressão da cultura, da evolução e da aparição das ideias, antes que dos próprios processos na educação das crianças⁵⁹.

Finalmente, algumas pesquisas analisam a escola como a instituição privilegiada da educação da criança. Nelas, a infância define-se por sua condição de aprendiz, e a educação, como o processo de aprendizagem e transformação. Quando a ênfase se marca na escola, ela se desenha como instrumento da difusão sistemática de teorias educacionais, segundo a visão de que os discursos educativos seriam criados primeiro e a escola se encarregaria de sua circulação e implementação. Quando a ênfase se centra nos sujeitos aprendentes e no processo de

⁵⁶ Essa leitura centra-se nos assuntos de ordem histórico-política e histórico-institucional (ULIVIERI, 1986).

⁵⁷ Nesses trabalhos, as crianças são tomadas como instrumentos, assuntos dos filósofos sociais, dos teóricos políticos e dos educadores. Em tal linha, encontram-se os trabalhos de David Rothman e Michael Grossberg, vistos como precursores por Finkelstein (1986).

⁵⁸ Da mesma forma que nas linhas de pesquisa anteriores, podem-se ver os textos e autores citados por Finkelstein (1986), Ulivieri (1986) e Becchi (2005).

⁵⁹ Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de James Axtell, Lawrence Cremin, Ann Scott MacLeod, Gordon Kelly e Gillian Averey (FINKELSTEIN, 1986).

aprendizagem, explora-se a relação entre adultos e crianças como elemento relevante que articula os interesses das crianças com os interesses educativos dos adultos⁶⁰.

A tese de Donzelot (1998) sobre a invariável e forte relação entre educação e infância torna-se central para compreender e analisar historicamente como se constitui a relação na Modernidade. A partir de Donzelot, Finkelstein, apoiada nas teses de Ariès e nas ferramentas analíticas de Foucault, tenta mostrar como, no começo do século XIX,

A educação teve por intenção controlar as experiências infantis, e depois de 1830, restringidos os campos de associação dos jovens, criaram-se ambientes preceptorais com adultos exemplares que se comprometeriam na intenção de definir os termos pelos quais a geração mais nova entraria no mundo exterior a suas famílias imediatas. Constituiu uma estratégia deliberada, se bem só implicitamente compreendida, para administrar, pastorear, controlar e, finalmente, organizar o caráter da transformação social (FINKELSTEIN, 1986, p. 43).

Em geral, esse mapa de trajetos, caminhos e possibilidades que, a partir da década de 1980, parece contornar a história da Educação e da Pedagogia expressa o leque de oportunidades que se abriu com a emergência, na história da educação, de perguntas pela infância. Nesse sentido, apresento a seguir alguns assuntos centrais no desenvolvimento deste capítulo e na discussão dos seguintes.

Em princípio, há que se reconhecer que a relação entre educação e infância, que em alguns momentos nos parece tão natural e óbvia, quando é revisada à luz da historiografia da infância e da historiografia da educação, perde esse toque natural. Assim, por um lado, podemos enxergar um encontro que, entre outras coisas, significou a transformação, nos últimos séculos, das nossas práticas educativas, mas também das nossas percepções em relação à infância. Por outro lado, deve-se reconhecer que uma abordagem histórica, numa perspectiva arqueo-genealógica das discussões contemporânea sobre a infância, pode nos permitir outras leituras da constituição da infância como noção e como experiência de vida para as crianças.

Desse modo, mais que um assunto de “ideologias”, mais que um resultado do processo de modernização dos Estados ou um resultado da aplicação de teorias educacionais, proponho ler a constituição do campo discursivo e das atitudes das crianças como um complexo de práticas educativas, como a articulação entre encontro e desencontro de um conjunto de práticas de governo dos outros e de si mesmos e como acontecimento de uma forma de ser do pensamento que opera na ordem das práticas, das ações dos sujeitos. Mas, antes disso, ainda gostaria de delimitar duas entradas importantes do campo discursivo.

⁶⁰ Um interessante exemplo dos estudos históricos desenvolvidos no campo da história da educação acerca da constituição da professora de escola elementar é o texto de Carolyn Steedman (1986).

3.4. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: LEITURAS CONTEMPORÂNEAS

Essa parece ser a força da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar (KOHAN, 2007, p.78).

Até este momento, contornamos o campo discursivo da infância a partir das discussões que analistas contemporâneos fazem dela como experiência e como noção; naqueles estudos, a educação aparece como lugar estratégico tanto para difundir práticas sociais com relação às crianças quanto para produzir formas de resistência diante delas. Além disso, delineamos o campo na emergência da relação entre educação e infância a partir da história que, desses dois conceitos e práticas, se desenha desde a década de 1980. Para finalizar a aproximação e descrição do campo de discursos passo a assinalar algumas das abordagens que, a meu ver, podem ser encontradas nos estudos educativos contemporâneos.

Algumas das análises identificam-se como parte da denominada “filosofia da diferença” ou nova “filosofia da educação”; estas convocam a origem etimológica da palavra *infantia*⁶¹ para assinalar o caráter não-natural dessa noção, reconhecer os pressupostos filosóficos e pedagógicos que a sustentam e produzir outra forma de olhar para a experiência das crianças. Assim, o duplo sentido que, na época moderna, se outorgara à “infância” – *substantivo* que designa a primeira etapa do desenvolvimento humano e que caracteriza o estado de ingenuidade, fragilidade, inocência em uma idade cronológica determinada – tem âncora na etimologia da palavra. O prefixo “in” da palavra

sugere algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos ou pragmáticos. Nesse sentido a infância é potencialidade de pensar, o silêncio que precede à emissão das palavras e a enunciação de discursos, que abrange tanto uma idade específica quanto uma condição do pensamento com a qual o ser humano se defronta constantemente em sua vida (PAGNI, 2006, p. 212).

⁶¹ Proveniente do latim, que significa “aquele que não fala ou que possui dificuldades de falar em termos convencionais” (do verbo *faire* e de seu particípio presente *fans*). O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (PAGNI, 2006, p. 212).

Daquele modo, a infância – como conceito que abrange uma condição em potência do pensamento e da linguagem em relação com uma idade ou período da vida – é o objeto de uso, análise e debate da discussão filosófica. Encontramo-la tanto nas análises gregas que visavam a reconhecer as possibilidades e limites da formação do homem – a *Paideia* justa de Platão⁶² – até as análises modernas dos aprendizados fundamentais da liberdade e do pensamento – a Pedagogia Kantiana. Nesse sentido, o que aparece são “tentativas de solucionar esse problema [...] de submeter essa Natureza na qual o homem está imerso, desde o nascimento e por toda a infância, à cultura do espírito” (PAGNI, 2006, p. 212).

Assim, a infância sempre aparece como noção vinculada a uma condição de Natureza a ser corrigida ou desenvolvida pela educação: ora a condição de infância significa encontrar-se num estado que deve ser corrigido pela educação humana⁶³, ora a condição de infância significa a presença das faculdades sensíveis e racionais em potência dadas ao homem pela própria Natureza (pela qual elas são originariamente boas) e as quais devem ser desenvolvidas através da educação humana segundo essa “natureza”⁶⁴.

Tal visão da infância é retomada e criticada por alguns filósofos da educação contemporâneos que propõem uma leitura que reconheça a infância de forma mais ativa e positiva, isto é, na sua versão de condição limite do pensamento e da linguagem, como lugar de novidade, de produção e possibilidade do porvir. Trata-se de uma infância como possibilidade de existência e resistência ética, estética e política às formas de ser das nossas culturas e sociedades atuais. Nesse sentido, são usadas as reflexões filosóficas que tratam da infância como a figura do acontecimento e metáfora do começo, da novidade e da experiência, imagens que se desenham nos pensamentos de Nietzsche, Benjamin e Adorno e que se desenvolvem nas análises de Lyotard e Agamben.

A passagem das *metamorfoses do espírito* – de camelo a leão e de leão a criança – que encontramos em *Zaratustra*, na tragédia nietzschiana, é talvez a mais citada para reconhecer uma figura de infância no pensamento desse autor.

⁶² Pensamento platônico cuja representação de infância se refere a um momento da vida humana próximo ao estado animalesco e primitivo. Nesse momento, a preocupação pela formação dos indivíduos encontra-se voltada para o domínio das paixões e dos instintos mais primitivos, através de normas educacionais baseadas na razão. Essa aplicação da *Paideia* de Platão visa à construção de uma forma civilizada de vida e de manutenção da *polis* (GAGNEBIN, 1997).

⁶³ Isso sob diversos argumentos: (1) da emergência dos vícios decorrentes dos apetites do corpo e das partes interiores da alma, como sustentado por Platão; (2) da proximidade do pecado e da expressão da maldade originária, como postulado por Santo Agostinho; (3) da imersão no erro e nos preconceitos característicos dessa idade específica, como assinalado por Descartes (PAGNI, 2006, p. 213).

⁶⁴ Tal como assinala Rousseau no *Emilio ou da Educação* (ROUSSEAU, 1984).

A criança é a inocência e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é necessária uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo. Três transformações do espírito vos mencionei: como o espírito se transformava em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança (NIETZSCHE, 2002, p. 36).

Numa passagem anterior, a figura também aparece atestando um estado de plenitude e sabedoria de Zaratustra. Nela é relatado o encontro de Zaratustra com o eremita, dez anos depois de passar pela floresta em direção de sua solidão na caverna, no alto de uma montanha⁶⁵; ali o eremita reconhece um despertar nele: “O seu olhar, no entanto, e a sua boca não revelam nenhum enfado. Parece que se dirige para aqui como um bailarino! Zaratustra mudou, Zaratustra tornou-se menino, Zaratustra está acordado” (NIETZSCHE, 2002, p. 24). Somente a inocência – a figura da criança que joga – constitui o desprendimento, a renovação que é criativa e afirmativa. Os fragmentos juntam duas imagens: metamorfose e infância; com elas, desenha-se uma figura de infância afirmativa e renovadora, vinculada ao esquecimento e à inocência, uma força produtora da dádiva, uma potência que afirma sua presença sempre no presente⁶⁶.

Por outro lado, a figura infantil usada por Benjamin é a de experiência que deve se recuperar pela memória através da narração, uma narração que deve produzir outras formas narrativas do presente. Refere-se Benjamin ao empobrecimento da experiência na vida moderna, à expropriação da experiência pela sua impossibilidade num mundo onde a técnica e a ciência têm racionalizado cada vez mais a existência. Dir-nos-á Benjamin que é

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Porém, trata-se também da possibilidade de recuperar a infância, de reativar, rememorar e reconhecer as experiências que a ciência e a técnica não conseguiram circunscrever nem

⁶⁵ Segundo Machado, Nietzsche transpõe, nas metáforas que usa para seu personagem Zaratustra, no início de sua trajetória dramática, a metamorfose que ele sentia haver realizado, de uma visão de mundo ainda niilista para um estado de esplendor, de luminosidade, através de imagens de vida solitária na proximidade do sol, da passagem de cinza a fogo. “Naquele tempo levavas a tua cinza para o monte; queres, hoje, trazer o fogo para o vale?” (MACHADO, 1997, p. 40).

⁶⁶ Uma interessante leitura da figura de sujeito e das práticas educativas que esses fragmentos provocam aparece nas análises de Da Costa (2007).

apagar. A memória e a narração são os meios de recuperar a infância, a experiência singular a partir da qual se estabelecem as relações com o que somos, com aquilo que esquecemos para ser o que somos e com aquilo que poderíamos ter sido se tivéssemos seguido outros caminhos traçados nas nossas experiências infantis. O retorno à experiência é um começo do pensamento; nele se encontram os limites e as possibilidades da novidade, da criação⁶⁷.

É importante salientar que, em Benjamin, a infância não evoca nenhum paraíso perdido. Ao contrário, as imagens devem se “vacinar” contra a saudade e a nostalgia do adulto exilado da “sua cidade natal”. Se as imagens da infância muitas vezes nos fazem correr esse risco sentimental é porque elas também produzem uma vacina eficaz: sua beleza não surge da saudade, mas da lucidez, do discernimento que compreende a impossibilidade não-contingente e autobiográfica, mas necessária e social, da volta ao passado. Porém, as análises também não são de tom realista nem sociologizante; por não serem melancólicas, elas apresentam uma percepção infantil que passa por uma tríplice mediação: “mediação do tempo” – entre o olhar de expectativas de criança e o de realizações ou derrotas adultas –, “mediação do espaço” – a distância do escritor exilado – e “mediação da percepção infantil” – do que a torna, aos olhares do adulto, ingênua, crédula, incompleta e canhestra (GAGNEBIN, 1997).

Uma incompetência infantil reveladora de uma verdade que os adultos não querem nem podem ouvir: verdade política. Outra incompetência infantil é a de não entender “certo” as palavras: os mal-entendidos infantis. Da última incompetência, observa-se o acesso privilegiado à linguagem que a criança ainda tem, pois, para ela, as palavras não são primeiros instrumentos de comunicação, mas, sim, cavernas a serem exploradas. As noções de *semelhança* e *mimesis* utilizadas por Benjamin correspondem a deformações e deslocamentos linguísticos infantis que aparecem apontando ao desconhecido, negado ou recalcado; mostram-nos que, além do uso instrumental das palavras, “o mal-entendido”, longe de ser um simples não-entender, se revela como entendimento do não-entendido nos objetos. Assim, se introduz na lembrança infantil a dimensão do inconsciente e do esquecimento (GAGNEBIN, 1997).

Por sua parte, segundo Pagni (2006), as discussões educativas de Adorno radicalizam as análises de Benjamin sobre o empobrecimento da experiência moderna e propõem propiciar sua amplitude a partir de uma educação ética e política que reconheça a “menoridade do

⁶⁷ Para ampliar os desenvolvimentos dessas noções em Benjamin, em particular, a de memória vinculada à de experiência e narração, podem-se revisar os textos *Sobre alguns temas em Baudelaire* (BENJAMIN, 1989) e *Experiência e pobreza e O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (BENJAMIN, 1994).

educador” e a “infância do educando”; o reconhecimento do professor seria a possibilidade de compreender os limites da sua atividade educativa, após se tornarem explícitos

os mecanismos subjetivos responsáveis no passado pela promoção da barbárie. Isso porque esses mecanismos ainda se encontram latentes no presente, se manifestando irrefletidamente na própria aula, sob a forma de violência (simbólica ou não) exercida sobre os alunos, das idiosincrasias do professor, do parco poder representado por sua autoridade (PAGNI, 2006, p. 216).

Nesse sentido, a autorreflexão crítica sobre a atividade educativa do professor é a ferramenta formativa que lhe permite repensar sua prática e sua relação com a infância e, assim, oferecer elementos que permitam às crianças pensar a sua experiência com o mundo e avaliar os sentidos para sua existência nele. Trata-se de “manter a tensão entre experiência e linguagem, própria ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, da infância que o compreende, sendo esta a sua condição e o móbil do pensamento que poderia nascer nos infantes e renascer nos adultos envolvidos com essa atividade” (PAGNI, 2006, p. 217).

Outras figuras infantis trazidas são aquelas propostas por Lyotard e Agamben, que, segundo os traços da infância Nietzscheana – da inocência, do esquecimento, da transformação e do começo – e daquela delineada por Benjamin e Adorno – figura de experiência, mediação e memória –, desenvolvem os argumentos para pensá-la no terreno da experiência, da linguagem e do acontecimento. Desse modo, a pergunta pela ausência da linguagem e as formas como ela se apresenta nas crianças constituem o ponto a partir do qual se pode ler, esteticamente, a relação da infância com o mundo.

Segundo Lyotard, há, antes do nascimento e da infância, um “algo” que se encontra vinculado à dimensão somática do corpo responsável pelos afetos; o ser que só se produz como tal na exposição ao primeiro toque, no primeiro encontro com a vida: é aquele primeiro contato no tempo e no espaço que define esteticamente o “ser” na relação com o mundo – ali está ele, antes de todo conceito, de toda representação, de toda lei e de toda linguagem. É o ser que se constitui no que poderíamos chamar de “experiência primeira”, esse que se forma na ordem dos afetos da infância e que permanece a vida toda com o indivíduo.

Lyotard (1987) vai destacar que o lugar da infância é o instante e a singularidade do encontro com a palavra. Para isso, vai lembrar as prosas que compõem os textos de *Sentido Único e Infância Berlinense*, de Benjamin, assinalando que elas

Não descrevem acontecimentos da infância, apoderam-se da infância do acontecimento, inscrevem aquilo que nele é inapreensível. O que faz um acontecimento do encontro de uma palavra, de um cheiro, de um lugar, de um livro, de um rosto, não é a sua novidade comparada com outros “acontecimentos”. É o ter valor de iniciação em si mesmo. Só mais tarde se

sabe disso. Abriu uma ferida na sensibilidade. Sabe-se porque a partir daí ela se reabriu, e voltará a abrir-se, marcando o compasso de uma temporalidade secreta, talvez despercebida. Essa ferida fez entrar num mundo desconhecido, mas sem nunca o dar a conhecer. A iniciação não inicia a nada, começa (LYOTARD, 1987, p. 110).

É no balbuciar, nos sons desarticulados da fala dos primeiros anos, que se apresentam os fluxos do corpo, os sentimentos envolvidos no encontro do ser com o mundo sensível; os afetos da infância que fazem dela mais “presença” de uma novidade que “ausência” de uma linguagem (compreensão esta que serve frequentemente para definir a incompletude das crianças). Embora pareça que a experiência dos afetos e do ser somático da infância (a *phônè*) se apague diante da força da linguagem adulta que a precede (a *léxis*); embora a primeira e simples forma de língua infantil que seria *phônè* não possa ser facilmente reconhecida pela linguagem articulada adulta, que seria a *léxis*, a primeira não deixa nunca de interpelar a segunda: desde o mesmo processo de apropriação e aprendizagem da língua, a *phônè* vai mediar o aprendido da *léxis*, e, assim, a experiência, os afetos jogados no encontro da criança com o mundo vão marcar o ingresso das crianças através da linguagem na cultura (PAGNI, 2006).

Dessa forma, a infância como experiência da linguagem não fica totalmente submetida a uma “forma de ser” articulada da linguagem que a precede; as crianças só aprendem a falar a linguagem adulta a partir da língua que persiste nelas, da experiência mesma de encontro entre seu ser e o mundo sensível, dos restos de afetos que permanecem, mesmo com o passar do tempo, e que definem uma relação particular e única com a linguagem em cada indivíduo: tal diferença inconciliável da experiência da linguagem é o que mobiliza o pensamento e é a possibilidade da novidade, do começo.

Em outro sentido, assinala Lyotard (1987) que, para a Pedagogia, nas discussões filosóficas, se define um lugar central sobre o pressuposto de que o espírito não é dado aos homens como é preciso e que, portanto, ele deve ser formado. Assim,

A infância diz-lhes [aos filósofos] que o espírito não é dado. Mas que é possível. [...] O pensamento talvez tenha mais infância disponível aos trinta e cinco anos do que aos dezoito, e mais fora do *cursus* dos estudos do que no interior. Nova tarefa do pensamento didático: procurar sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância (LYOTARD, 1987, p. 126).

A infância é aquilo de nós mesmos que fica conosco como parte de nosso ser, de nosso encontro afetivo e afetado com o mundo. É a experiência do que fomos e somos como seres que, acontecidos num momento, carregamos rastros, pegadas das formas de devir, sujeitos de

uma cultura e de uma linguagem articulada que nos precede. A infância é experiência e pensamento; é, sobretudo, um ato, e não uma potência; ela é um acontecimento, e não uma faculdade presente e pronta para desdobrar-se ou aperfeiçoar-se pelo ato educativo: é encontro e novidade no presente⁶⁸.

Em tal sentido, para Agamben, a infância é figura do acontecimento, da própria experiência da linguagem. Ela também vai além do encontro nos primeiros anos de vida, é a novidade que acontece no decorrer das experiências de linguagem durante a vida toda; ela aparece como a possibilidade mesma da ruptura com aquilo que a antecede e, por isso, é oportunidade para o novo. Diferentemente de Benjamin – e embora compartilhando a crítica sobre a forma manipulada de ser da experiência atual⁶⁹ –, Agamben propõe uma infância que não é a experiência que antecede a linguagem e que também não se apaga no seu encontro com a linguagem adulta. A infância não é a expropriação da experiência primeira. Ela coexiste com a linguagem desde o seu começo:

A ideia de uma infância como uma “substância psíquica” pré-subjetiva se revela então como um mito similar ao do sujeito pré-linguístico. Infância e linguagem parecem assim se remeter mutuamente num círculo onde a infância é origem da linguagem e a linguagem é origem da infância. Porém, talvez seja justamente nesse círculo onde devemos buscar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância à qual nos referimos não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, num momento determinado, deixa de existir para voltar-se na fala, não é um paraíso que abandonamos de uma vez por todas para falar, senão que coexiste originariamente com a linguagem, e inclusive se constitui ela mesma mediante sua expropriação efetuada pela linguagem ao produzir cada vez o homem como sujeito (AGAMBEN, 2004, p. 66).

Trata-se de uma figura infantil que é marcada pela história e que produz história numa forma não-linear e descontínua ao constituir-se nos atos particulares que acontecem a sujeitos também particulares. Poderíamos dizer que a complementaridade entre infância e linguagem é de certa “causalidade imanente” – o que, em termos deleuzeanos, corresponde a uma

⁶⁸ Para ampliar, podem ser revisadas as análises de Lauret sobre as figuras de infância no pensamento de Lyotard e as derivações possíveis para pensar a educação das crianças. Em particular, esse autor revisa a imagem da infância como “uma dívida paradoxal da qual não é possível se liberar senão deixando-a aberta e irrevocável” (LAURET, 2008, p. 210). A infância será, assim, tudo aquilo que se deixa esquecer: “angústia, recalque originário, lei” (LAURET, 2008, p. 210).

⁶⁹ Razão pela qual vai afirmar que a incapacidade para traduzir em experiência a existência cotidiana é o que tornou insuportável – como nunca antes – a vida. Tal incapacidade e não uma má qualidade ou insignificância da vida contemporânea é o que tem produzido a sensação de pobreza da experiência; pois, talvez, a existência cotidiana nunca foi mais rica em acontecimentos significativos como hoje. Assim, “num momento em que se lhe quisera impor a uma humanidade, à que de fato lhe tem sido expropriada a experiência, uma experiência manuseada e guiada como num labirinto para ratos, quando a única experiência possível é horror ou mentira, o rechaço da experiência pode se constituir – provisoriamente – numa defesa legítima” (AGAMBEN, 2004, p. 8).

causalidade que se atualiza em seu efeito –, cada uma delas se afeta e modifica na sua relação com a outra de forma permanente⁷⁰.

“Novidade”, “diferença”, “acontecimento” e “porvir” são traços comuns às figuras infantis que nos apresentam os filósofos contemporâneos; esses traços também são aqueles que vamos encontrar desenvolvidos e articulados às discussões sobre as práticas educativas nos estudos filosóficos da educação. A partir deles, são formuladas, por um lado, fortes críticas aos saberes, às práticas e às instituições educativas, que parecem limitar as possibilidades da novidade e da diferença; por outro lado, são lançados olhares diferentes para as relações pedagógicas com as crianças.

De tal modo, a infância é também uma figura que não se refere somente às crianças, ela tem a ver com “muitas outras palavras nascentes, na educação, na filosofia e na política” (KOHAN, 2007, p. 7): eis a perspectiva trazida para as práticas educativas na proposta de pensar outras formas de nos relacionarmos com as crianças. Trata-se do deslocamento de uma infância que não é mais do tempo, do *Chrónos* – sujeita a uma idade ou etapa da vida –, para uma infância da intensidade, do *aión* – do acontecimento, da potência, do início, da interrupção, da criação e da experiência. Uma infância que é intensidade e que escapa dos saberes que tentam descrevê-la como período, como tempo:

Temos sabido tanto sobre a infância, temos discriminado tanto suas etapas e possibilidades, temos projetado tanto seu futuro que, para fortalecer e dinamizar as forças infantis que habitam nossos corpos, talvez seja propício deixar de saber, justamente... o que um infante pode ou não pode (KOHAN, 2007, p. 98).

A figura de infância proposta por Kohan (2007) faz pensar sobre três mitos em torno das crianças e sua educação que parecem sustentar muitas das nossas práticas educativas: o “mito pedagógico”, que configura a infância como tempo da formação para cidadania e a democracia; o “mito antropológico”, que a define como primeira etapa da vida e como o tempo da aprendizagem; e o “mito filosófico” da *in-fancia*, lugar da ausência, da imperfeição e da ignorância.

⁷⁰ Assim como os traços biológicos são patrimônio natural transmitido pelo código genético, a cultura é um patrimônio hereditário transmitido por meios não-genéticos, dos quais, o mais importante é a linguagem. De fato, com essa analogia, Agamben assinala uma diferença fundamental entre a Natureza e cultura, diferença derivada dos meios de transmissão: o código genético e a linguagem. Porém, justamente tal diferenciação dos meios de transmissão serve a esse autor para discutir não a oposição, mas sim a diferença e complementaridade entre cultura e Natureza. Ao propor a linguagem como o transmissor privilegiado da herança cultural, emergem perguntas sobre sua pertença exclusiva à esfera cultural, sobre seus fundamentos biológicos e sobre as condições e as formas como são efetuadas na linguagem as complementações e atualizações dessas duas esferas (AGAMBEN, 2004). Para ampliar a discussão sobre a relação cultura – Natureza, são interessantes as análises de Veiga-Neto (2007).

Diante dos mitos, há duas figuras de infância: uma é a “infância estrangeira”, outra é a “infância da educação e da filosofia”. A primeira questiona e interpela a nossa “hospitalidade pedagógica”, a forma de acolhida que tenta pegar as crianças em seus saberes e tirar delas a diferença e novidade de sua língua estrangeira; a segunda desenha a imagem do professor, em permanente tensão entre a figura *socrática* do “mestre do saber” e a figura *jacotiana* do “mestre ignorante”⁷¹. A respeito disso, Kohan vai nos dizer que:

Talvez seja hora de repensar a infância socrática do ensinar e do aprender, tão instalada em nossas instituições e nossas consciências pedagógicas, aquela que ensinou que se buscar tem a ver com se encontrar, conhecer e cuidar o mais importante que cada um tem em si mesmo. Talvez seja o tempo de buscar outra infância, um novo início que se afirme num deixar de ser o que se é para poder ser de outra maneira, num se deslocar de saber o que se sabe para poder saber outras coisas; num se mover do poder que se ocupa para que outras forças e outras potências possam ser afirmadas entre quem aprende e quem ensina filosofia, ou qualquer outra coisa (KOHAN, 2007, p. 63).

Se as nossas práticas pedagógicas são limitadores das possibilidades que o encontro com as crianças nos oferece, se elas são, principalmente, interferência para o “acontecimento” e a “novidade”, então, parece necessário repensar as nossas relações educativas com as crianças. Podemos dizer, nas palavras de Larrosa (1998), que é necessário produzir outras formas de educação – outras formas da relação particular com a infância – para poder escutar a “verdade” que a *infância-acontecimento* (figura da novidade, da diferença, do porvir) tenta nos dizer.

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 1998, p. 231).

Trata-se de uma infância que é alteridade, heterogeneidade, multiplicidade, uma infância que não é nem sujeito nem objeto, nem individualidade nem coletividade: é uma “experiência”, ou melhor, a experiência particular de cada criança na sua relação com o mundo. Em outras palavras, a infância como experiência das crianças, e não como a noção que

⁷¹ Para ampliar a compreensão desses três mitos, pode ser consultada a primeira parte do livro do professor Walter Kohan intitulado *Infância: Entre educação e filosofia*. Na segunda parte do mesmo livro, podem ser encontrados elementos que permitem aprofundar a compreensão dessas figuras do professor e do que poderia se considerar uma infância do pensamento, segundo a filosofia de Deleuze (KOHAN, 2007). Também podem ser revisadas as diferentes imagens que Corazza (2004) aponta como “espectros de infância” que aparecem atravessados por esses mitos filosóficos e educativos que Kohan nos assinala.

acoberta os indivíduos nos seus primeiros anos de vida: ela “nunca é o que sabemos (é outro dos nossos saberes), mas, também, é portadora de uma verdade que devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas devemos abrir um lugar para recebê-la” (LARROSA, 1998, p. 232).

Resumindo, embora possam ser assinaladas diferenças substanciais entre as noções de infância e de educação no pensamento dos filósofos revisados, poderíamos dizer que suas análises se constituíram em pontos de emergência de novos e diferentes olhares sobre a infância e, em particular, sobre as relações educativas que, como adultos, propomos às crianças. As análises retomadas por Larrosa (1998), Kohan (2007), Pagni (2006), entre outros, propõem compreender a infância como uma condição e uma possibilidade de aprendizagem e pensamento novo e diferente, tanto para as crianças na condição de alunos quanto para os adultos que, na condição de professores, podem tornar possíveis outros espaços e tempos de encontro entre a infância e a cultura. Enfim, a infância aparece nessas discussões como o

tempo e espaço de uma experiência a ser rememorada pelos adultos e vivida intensamente pelas crianças, [...] em seus sentidos múltiplos e heterogêneos. Entendem, ainda, que a infância, se não puder ser traduzida em linguagem articulada e ser trazida ao conceito, pode ser experimentada como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente; pois nela se encontra o nascimento de um outro pensar e de um outro modo de existir, resultante do encontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser (PAGNI, 2006, p. 219).

Tal olhar para a infância e para as práticas educativas significa reconhecer os questionamentos levantados sobre elas, especialmente aqueles que as assinalam como agentes principais da constituição e difusão da forma de pensar a infância que emergiu com o pensamento moderno. Naquele olhar histórico, desenha-se a figura infantil das ausências, da fragilidade física e mental, criticada pelos filósofos da educação; figura que se consolidou não sem confrontos, oposições e tensões entre práticas cotidianas de cuidado e educação e as práticas discursivas que, sobre o assunto, ganharam espaço nos círculos acadêmicos e políticos dos últimos séculos.

3.5. ESCOLA E INFÂNCIA: ALGUMAS HISTÓRIAS

A escola moderna tal como se lhe conhece na sua etapa de esplendor dos anos finais do século XIX e até bem entrado o século seguinte, tem lugar paralelamente ao nascimento da infância, pelo que a superposição de significados historicamente dessemelhantes dentro da palavra “escola” deve merecer as devidas esclarecimentos para não simplificar o problema (NARODOWSKI, 1994, p. 54).

Parece que nossos pensamentos sobre a infância se constituíram no contexto das tensões e dos deslocamentos que aconteceram na forma de pensar a infância e a educação nos quatro últimos séculos: entre as noções consolidadas nas análises de Comenius no século XVII, as desenvolvidas por Rousseau e Kant dois séculos depois e as críticas e apropriações que delas encontramos no “movimento da Escola Nova”, nos primórdios do século XX. Também parece que os deslocamentos se encontram articulados com as transformações que aconteceram na forma de ser do pensamento político, econômico e filosófico: da Modernidade, nos séculos XVI e XVII – que chamamos de clássica –, passa para a segunda forma, no final do século XVIII – aquela que reconhecemos como liberal –, e sobre esta parece se desenvolver a forma contemporânea que nomeamos de Neoliberal⁷².

Interrogar historicamente a constituição da forma de ser e pensar a infância e as práticas escolares parece-me que tornou evidente o importante papel que desempenha a escola, como instituição disciplinar por excelência, tanto na constituição das subjetividades das crianças quanto na difusão de uma forma de ser do pensamento sobre elas. Essa instituição moderna é o cenário, a prática, o dispositivo, a maquinaria através da qual atua o poder; ela se encontra articulada e articulando uma série de dispositivos, táticas e estratégias que, no decorrer dos dois últimos séculos, se organizaram e instalaram para o governo da população, em particular, o das crianças. Desse modo, a escola aparece como uma das instituições cujo eixo de formação é a disciplina e cuja tarefa é a produção de subjetividades governáveis. Em geral,

⁷² Trata-se da mudança nos modos de pensar articulada ao deslocamento da ênfase nos dispositivos de poder/saber disciplinares para a ênfase nos dispositivos de segurança ou, em outras palavras, de uma forma de governamentalidade disciplinar para outra forma de governamentalidade liberal e, talvez, hoje, para uma neoliberal (FOUCAULT, 2006b; 2007).

a instituição escolar será assinalada como maquinaria de governmentação da infância que apareceu na organização e na articulação de diversas técnicas e dispositivos de disciplinamento da população, daquele novo coletivo etário que vai se nomear de infância⁷³.

Diante das condições atuais e do que alguns autores chamam de morte ou desaparecimento da infância moderna (como assinalai antes), a escola também parece assistir hoje ao seu desaparecimento. Trata-se do declínio da escola da vigilância, do silêncio e do disciplinamento, instituição que se apresenta nas lembranças dos adultos e que, por efeitos das condições contemporâneas, estaria se apagando. Segundo Narodowski (1999), podemos assinalar alguns processos importantes que levaram ao desaparecimento das utopias pedagógicas modernas: por uma parte, a desinfantilização das crianças – ou aquilo que seria o outro lado da mesma moeda, a infantilização geral da sociedade; por outra parte, a ruptura do monopólio do saber que a escola parecia comportar; e, finalmente, uma reorganização estatal do sistema escolar. Porém, os mesmos processos que traçam o apagamento da escola moderna esboçam para ela outros desafios⁷⁴.

Encontramos interessantes trabalhos históricos sobre a maneira como aconteceu o processo de modernização dos países latino-americanos e as formas como foram apropriados os discursos educativos e as práticas pedagógicas nos contextos particulares das distintas sociedades. Nas análises, é possível reconhecer coincidências argumentativas sobre o modo como aconteceu o processo de “pedagogização” das sociedades e como ele se articula à apropriação e difusão de uma forma particular de pensar a infância e sua educação; com estas, verifica-se o aparecimento de um conjunto de práticas, fundamentalmente educativas, sobre as

⁷³ Sobre esse assunto, podem-se revisar as análises de Maria Isabel Bujes, em especial, aquelas acerca do modo como operam as relações poder–infância, a partir da documentação oficial (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: RCN). Essa autora analisa os documentos como materialidades que permitem enxergar a forma como opera uma racionalidade governamental moderna no dispositivo escolar atual para o governmentação da infância (BUJES, 2003). Outros trabalhos que seguem essa linha partem também da análise de documentos oficiais que operariam como superfícies de emergência ou como materialidades que deixam enxergar a maneira como atua a racionalidade governamental moderna nas práticas escolares e na produção de uma forma de olhar para a infância. Um exemplo interessante, entre outros que se desenvolvem atualmente no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, é o estudo intitulado “‘+ 1 ano é fundamental’ práticas de governmentação dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos”, de Santaiana (2008).

⁷⁴ Compartilhando o desaparecimento da maior parte das práticas modernas – família, Pedagogia, maternidade, infância –, a escola encontra-se no centro das críticas, em especial, daquelas que a reconhecem como essa instituição cujas práticas disciplinadoras teriam que ser revisadas para adequar-se aos desafios contemporâneos. As práticas educativas em geral, e as escolares em particular, são assinaladas como elementos desses dispositivos disciplinares que, desde finais do século XVII, participam na definição de uma forma de “ser” dos sujeitos infantis e adultos nas sociedades ocidentais. Sobre essa discussão, podem ser revisadas as análises de Corea e Lewkowicz (2004) acerca do apagamento das utopias pedagógicas modernas.

crianças que, com particularidades locais, se estruturam sobre a mesma racionalidade moderna, comportando traços muito similares⁷⁵.

Interessa aqui destacar que, nas análises históricas, um argumento central é o de que a escola não existiu sempre, pelo menos não esta escola elementar, como forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para crianças de classes populares. Escola e infância são práticas modernas para as quais é possível assinalar um momento e certas condições de aparecimento e, portanto, outras de desaparecimento.

De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones no princípio do século XX, convertendo os mestres em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos. A escola não existiu sempre, por isso a necessidade de determinar as suas condições de existência no interior de nossa formação social (VARELA, ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 14).

A escola parece ser a instituição que acompanhou a emergência da primeira figura de infância moderna (que nomeio de clássica e que explicarei mais adiante), nos séculos XVI e XVII, e alguns deslocamentos na forma de pensar a figura infantil que aparecem registrados nas discussões pedagógicas dos séculos XIX e XX.

A emergência da infância moderna trouxe com ela a própria necessidade da medição cronológica. A referência à idade passou a se constituir no elemento chave observável e quantitativo que vai assinalar a normalidade e anormalidade, o correto e o incorreto, o bom e o ruim no desenvolvimento das crianças e no seu atendimento educativo. O olhar da idade será uma forma importante de definição da infância e marcará, também, os limites da dependência e dos cuidados que deverão ser oferecidos pela família, pela escola e pelo próprio Estado. Nesse sentido, encontramos no *Emílio*, de Rousseau, uma expressão contundente da “produção pedagógica do corpo infantil; corpo que necessita ser controlado e protegido e, portanto, estudado, objetivado, limitado, analisado até suas dobras menos evidentes e mais íntimas” (NARODOWSKI, 1994, p. 42).

Em geral, podemos dizer que, entre práticas educativas, de cuidado, medições cronológicas, saberes e disciplinas, foram montados e afinados os elementos que possibilitaram a constituição da maquinaria escolar e do sujeito infantil. Entre eles, operam-se e traçam-se os fios que tecem uma forma de ser do poder na Modernidade e a constituição da escola como uma instituição como uma prática articulada a uma forma específica do poder e

⁷⁵ Revisar Freitas (2006), no caso brasileiro; Carli (2005), no caso argentino; e Sáenz, Saldarriaga e Ospina (1997), no caso colombiano.

do saber nesse período. Em especial, três elementos vão aparecer como centrais para a emergência da escola e da concepção particular de infância moderna: a definição do estatuto de infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças e a aparição de um corpo de especialistas da infância dotados com tecnologias específicas e códigos teóricos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Se a constituição da escola moderna foi um elemento chave para a definição da figura de infância, nela articularam-se as práticas discursivas que também vão ser fundamentais na emergência da forma de ser e pensar sobre as crianças e sua educação. Mesmo que reconheçamos, com alguns autores, que em Comenius ainda não podemos falar da Pedagogia como um saber ou uma disciplina propriamente dita (pois a didática não seria a pedagogia) ou que acreditemos que as práticas formativas, disciplinares e de cuidado de si encontradas já no pensamento grego sejam práticas pedagógicas e que com elas a Pedagogia teria uma longa história⁷⁶, o que interessa para esta análise é que, nas discussões pedagógicas, vamos encontrar ferramentas que nos permitem entender a forma como a infância se constitui em objeto e sujeito do dispositivo de saber/poder moderno e no centro das discussões atuais.

Assim, lembramos que, embora a infância como assunto econômico social e demográfico tenha tido seu auge só nos finais do século XVIII, isso não significou a ausência de um pensar em torno da educação das crianças alguns séculos antes, como podemos reconhecer na obra de Comenius. No modo de ser do pensamento educativo do século XVII, percebemos as primeiras formas da racionalidade política e filosófica que definiu as crianças como os sujeitos da educação e como alvo de atenção dos nascentes Estados. Podemos afirmar que, na *Didática Magna* de Comenius, foram desenhadas muitas das linhas sutis do que vai se constituir como certa natureza infantil, a partir das quais se fundaram os alicerces da figura de infância mais definida e complexa que encontramos no *Emílio* de Rousseau – figura da Modernidade liberal – na qual apostaram muitos dos projetos políticos que serão centrais na constituição do mundo social, econômico e político até hoje.

Nesse contexto, o aparecimento das discussões psicológicas possibilitou, entre outras coisas, a emergência da psicopedagogia como saber fundamental dos processos e nas práticas de ensino e aprendizagem. Com a psicologia, nos discursos educativos, desenhou-se aquele “algo psicológico” como uma forma de particularidade da criança e como um objeto de conhecimento e estudo pedagógico. Trata-se da invenção do psicológico, um processo que,

⁷⁶ Sobre esse assunto em particular, ver a Proposta de Tese de Noguera-Ramírez (2008) e também os desenvolvimentos que o autor gentilmente me permitiu conhecer e que ainda estão por sair como documento final de sua Tese Doutoral.

entre os séculos XVI e XX na Europa, teria a ver com o aparecimento e desenvolvimento dos discursos liberais e do romantismo, além da difusão e implementação das práticas disciplinares: “esse espaço psicológico, tal como hoje o conhecemos, nasceu e vive precisamente da articulação conflitante daquelas três formas de pensar e praticar a vida em sociedade” (FIGUEIREDO, 1994, p. 131).

Os três polos – liberalismo, romantismo e práticas disciplinares – do pensamento e da vida social parecem conviver, não sem conflitos, desde o século XIX nos cenários sociais. A coexistência complementar e conflitante dos discursos parece se constituir no território discursivo no qual as experiências individuais e coletivas se estabelecem, se constroem e adquirem sentidos, possibilitando a constituição do “eu” psicológico e, com ele, psicologizando as relações sociais. Assim, poderíamos pensar que, entre os discursos liberais e as práticas disciplinares, aparecem discussões sobre os indivíduos livres e com controles próprios de si mesmos; entre as práticas liberais e os discursos romancistas, desenvolveram-se as compreensões sobre os projetos de vida individuais, sobre as relações privadas e íntimas e os ideais da família nuclear, o amor e vida social; entre as práticas disciplinares e os discursos do romantismo, o pensamento que afirma as forças da Vida e da Vontade no limite controlador e carismático da disciplina (FIGUEIREDO, 1994).

Dessa forma, as diversas versões contemporâneas da psicologia que se produziram no encontro dos três discursos e no campo aberto pela triangulação de suas práticas, no decorrer dos séculos XIX e XX, parecem adquirir ênfases diferentes segundo sejam privilegiados uns discursos sobre outros em diferentes momentos e situações históricas e geográficas determinadas⁷⁷. Parece-me importante destacar como a invenção do aspecto psicológico aparece perfeitamente articulada com as formas de ser do pensamento moderno, a tal ponto que quase se apaga o próprio processo constitutivo desse discurso. Por outro lado, e como tentarei mostrar no capítulo seguinte, a invenção do “algo psicológico” encontra-se no centro da constituição da particularidade infantil⁷⁸.

⁷⁷ Assim, por exemplo, vemos aparecerem e se difundirem as psicologias comportamentais próximas da linha que une os discursos disciplinadores e liberais; também as formas da psicanálise norte-americana (Psicologia do *self*), mais próxima da linha de tensão entre os discursos liberais e românticos; finalmente, as psicologias mais ligadas ao eixo dos discursos românticos e disciplinadores, essas que, com ideais libertários e expressivos, são profundamente domesticadoras. Também nesse triângulo desenhado pelos discursos liberais, os do romantismo e os disciplinadores, vamos encontrar lugar para as diferentes escolas psicológicas e as diferentes leituras que delas se fizeram no decorrer dos séculos XIX e XX (FIGUEIREDO, 1994).

⁷⁸ Sobre esse assunto, podem-se revisar as interessantes análises sobre a constituição da Psicologia evolutiva de Burman (1998), o trabalho de Erikson acerca do ciclo vital e a constituição da identidade (ERICKSON, 1987), de De Lanjonnière sobre a infância e a psicopedagogia (1999), além dos estudos de Walkerdine (1985) e Warde (2006).

Tudo parece indicar que a articulação entre os discursos psicológicos e os discursos pedagógicos, no decorrer do século XIX, pode ser reconhecida na emergência da infância como objeto de saber, o que se verifica nos estudos sobre as crianças que se desenvolveram naquele tempo. Com tal articulação, estarão dadas as condições para a emergência da Psicopedagogia como saber e das noções de desenvolvimento, anormalidade e normalidade infantil, as quais serviram na construção do elemento “psicológico” próprio do sujeito infantil (COUTINHO, 2008).

Em suma, podemos assinalar alguns elementos que vão ser definitivos nas discussões sobre a infância que se fazem hoje, pelo menos na ordem do saber pedagógico e a partir do que considero ser possível compreender as discussões contemporânea. Um primeiro elemento é a insistência, nas análises, das práticas escolares e, portanto, da escola como lugar privilegiado para a relação educativa com as crianças e a produção da própria infância moderna. Outro é o reconhecimento de pelo menos duas formas da infância na Modernidade (a clássica e a liberal), o que, em todo caso, não implica o total apagamento de uma figura pela outra, e sim uma coexistência em tensão de elementos que entrecruzam as práticas disciplinares, as formas de ser do pensamento liberal e naturalista. Finalmente, e no âmago de tais elementos, parece haverem se constituído as condições de emergência do aparato psíquico e da natureza infantil que atravessam o nosso pensamento e atitudes em relação às crianças. Para uma melhor compreensão dos elementos que, considero, são constitutivos das discussões atuais sobre a infância, tentarei caracterizar as duas formas como a infância aparece desenhada no pensamento pedagógico moderno. É sobre isso que tratará a próxima seção.

3.6. DA INFÂNCIA MODERNA PARA AS INFÂNCIAS DA MODERNIDADE

Há o fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, o princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDDT, 2005, p. 225).

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-me questionamentos e levaram-me a procurar a proveniência das nossas formas atuais de pensar a infância, como comentei anteriormente. Assim, a pesquisa tomou caminho atrás das figuras que a infância assumiu no pensamento pedagógico, o que me levou a reconhecer a existência de pelo menos duas figuras de infância entre os séculos XVI e XVIII: a moderna clássica e a moderna 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 a razão governamental da Modernidade.

Nesta seção, que serve como dobradiça entre o capítulo anterior e o que segue, ocupo-me de descrever as duas figuras de infância e, com isso, de mostrar como aquele desenho da segunda 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 delinearam na modernidade liberal e as maneiras como a elas estiveram vinculados a infância, o saber pedagógico e a educação. Esses são assuntos que exploro no capítulo seguinte.

A primeira figura é aquela que se desenha no pensamento de Comenius (1994) e que podemos nomear como da Modernidade clássica; a segunda seria aquela da Modernidade Liberal – pela sua ênfase no indivíduo, na liberdade e na subjetividade –, cujo primeiro esboço fizera Rousseau no *Emílio ou da Educação* (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 ênfases e não substituição, podemos também analisar, no pensamento pedagógico, a distinção entre Didática e Pedagogia sustentada na seguinte diferença⁷⁹: a primeira emergiu nos séculos XVI e XVII e, com Comenius, alcançou sua maior sistematicidade; a segunda apareceu diferenciada mais claramente a partir da segunda metade 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 XIX, transpassaria seu “limiar epistemológico”⁸⁰. Desse modo, o deslocamento de ênfase na Modernidade significou não só uma forma diferente de pensar as práticas educativas e escolares, senão a emergência de duas figuras de infância em cujo seio se percebe a constituição de uma Natureza particular para o sujeito social que nomeamos infância.

3.6.1. A infância da Modernidade clássica⁸¹

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 Contra-reforma; 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; a destituição dos espaços tradicionais de socialização de meninos e meninas das sociedades pré-modernas (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991). Trata-se da emergência de outro sujeito, cuja principal característica é a maleabilidade e a possibilidade de ser formado: sua “disciplinabilidade”⁸². Assinala-nos Comenius que é conveniente formar o homem para que chegue a ser tal e que, 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 é uma semente que precisa ser cultivada, e é essa condição que o diferencia de todas as outras criaturas. Não é suficiente o

⁷⁹ Diferença, deslocamento de ênfase, assinalado por Noguera-Ramírez (2007a; 2007b).

⁸⁰ Segundo as análises de Foucault, 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.

⁸¹ O texto sobre a diferença entre as duas concepções de infância moderna foi desenvolvido a partir da pesquisa que realizei na Colômbia entre 2004 e 2005 com o professor Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e encontra-se em: Noguera-Ramírez; Marín-Díaz (2004; 2007).

⁸² Um sujeito inscrito dentro de uma concepção humanista do homem e, portanto, secular e laica: o homem dono de seu destino.

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).

Nesse sentido, 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 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, e que a levará à própria ciência, virtude e religião, 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 formas 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 raciocínio 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; os *Metais* empregados em notáveis usos na nossa vida têm de ser necessariamente rebuscados, liquidificados, purificados e de vários modos fundidos e batidos, e sem isso têm para nós menos aplicação que a própria lama da terra. 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 figura de infância que não implica uma peculiaridade humana precisa de condição orgânica, de um processo gradativo, pelo que 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, a infância é um momento necessário, porém desejável de se abandonar.

É através do ensino e pelo método da escola que o homem pode formar-se para a humanidade. Assim, a instituição escolar foi mais o lugar de constituição da infância humana que o lugar de sua acolhida: as crianças tornaram-se infantes através do disciplinamento exaustivo da escola. Segundo Postman, 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 necessidades diferentes porque as crianças foram separadas da outra parte da população. E, como estavam separadas da população, tornou-se essencial que aprendessem a ler, escrever e se comportar como membros da cultura impressa (POSTMAN, 1999).

A partir desse momento e dessa forma, primeiro nas camadas altas da sociedade, disciplinaram-se os corpos das crianças e encarnou-se lentamente a infância da Modernidade clássica, na qual se poderiam reconhecer 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).

Na medida em que a escola se disseminou pelo território social, a concepção de infância moderna clássica foi aceita e tornou-se 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, sua educação e utilização, em função de seus interesses particulares. Por outro lado, a

naturalização da infância não atingiu do mesmo modo e ao mesmo tempo todas as crianças. Foi 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.

3.6.2. A infância da Modernidade Liberal

Frente à primeira concepção de infância moderna, Rousseau introduziu uma diferença central, diferença que marcou, daquele momento em diante, a emergência de outro jeito de olhar para as crianças e de pensar sua educação. 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, e 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 própria. Já não é tanto o sujeito do ensino através da disciplina; agora é, principalmente, o sujeito que deve ser educado, o sujeito que deve conhecer as coisas, um sujeito 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 ele é inocente, desapaixonado e feliz: é o “homem natural”, não o homem selvagem; é o homem governado e dirigido pelas leis da sua própria natureza⁸³.

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

⁸³ Há, para Rousseau, na própria Natureza humana, “tanto o ímpeto para a busca da verdade como os critérios para se chegar a ela. Isso é tarefa da razão e da consciência” (STRECK, 2004, p. 21).

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, dessa forma, outra característica no sujeito moderno, o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e será formar o sujeito livre a meta da educação. Também vemos a pergunta pela educabilidade, em cujo contexto pode se traçar o deslocamento da Didática para a Pedagogia.

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” que procura formar a criança prematuramente nos deveres do homem. Por isso, 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 conhecimento, antes da abordagem do conhecimento de forma direta; essa educação é a preparação do caminho para a razão pelo 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.

Segundo essas análises, não é preciso ensinar à criança muitas coisas e também não coisas 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; o 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 – que não é outra coisa que sua inocência –, por isso não devem se usar artifícios para acelerar ou retardá-lo. 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 criança⁸⁴. Em tal forma de educação, 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 capacidade 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.

⁸⁴ 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).

Na perspectiva de educação 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 Locke⁸⁵ –, 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.

Será tal proposta educativa 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, 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. Dessa forma, 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 governo (CARUSO, 2005).

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

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).

Podemos perceber que, por um lado, no pensamento pedagógico moderno liberal, noções como interesse, desenvolvimento, liberdade e experiência começaram a ocupar lugares

⁸⁵ “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).

importantes na hora de 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 até hoje. Dessa forma, podemos pensar que, com o aparecimento daquelas noções no saber pedagógico, é possível perceber também 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, portanto, 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 é que veremos emergir uma forma de “aparato psíquico” da criança, o elemento psicológico que bem nos assinalava Figueiredo (1994) cuja emergência teve possibilidade no âmago dos discursos liberais e disciplinares, mas que também, como vimos, teve como fundo e condição de possibilidade a constituição do pensamento naturalista.

Em termos gerais, podemos pensar, 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. Como tentei mostrar, tal campo discursivo é um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento (História, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, etc.) e dos saberes sobre a infância cuja sistematicidade é menor e cuja delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas por aqueles saberes disciplinados.

Por outro lado, poder-se-ia dizer 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, como se pode perceber nas descrições elaboradas até aqui, e é tal campo o que me interessava descrever nesta parte da dissertação: não para contribuir com o seu enriquecimento ou expansão, mas para a sua compreensão. Para isso, penso que o melhor lugar de onde se pode analisar a constituição do campo é o saber pedagógico. Assim, no próximo capítulo, tento me aproximar dos discursos que, me parece, ofereceram as condições para a construção do objeto particular do campo, a infância, a partir da análise de algumas articulações entre os discursos naturalistas, liberais e disciplinares do saber pedagógico e suas ligações com tecnologias de saber/poder particulares da Modernidade.

4. CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NO SABER PEDAGÓGICO

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos (COLOMBIA, 1998, p. 4).

O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental: “*A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*”

A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2004, p. 15).

Apresentou ótimo desenvolvimento e alcançou os objetivos propostos. Realiza as atividades com compreensão, respeitando o tempo determinado. Sua escrita está Alfabética e evidencia preocupação sobre o que escreve, buscando informações com a intenção de aperfeiçoar suas representações (RELATÓRIO AVALIATIVO – 1º ano – 2008).

4.1. DESVENDANDO OS SEGREDOS DA NATUREZA

A história de certas metáforas [...] permite revelar a evolução, através dos tempos, das atitudes espirituais e das visões do mundo. Essas metáforas ligam-se estreitamente àquilo que em retórica chamamos lugares-comuns. Trata-se aí de fórmulas, de imagens, de metáforas adotadas pelos filósofos e escritores como modelos pré-fabricados, dos quais supõem utilizar-se livremente, mas nem por isso deixam de influenciar seu pensamento (HADOT, 2006, p. 19).

Essas palavras do pensador francês Pierre Hadot fazem parte do prefácio com que começa seu belo ensaio “O véu de Ísis”, sobre a história da noção de Natureza. De forma muito sugestiva, o autor nos convida a percorrer uma história das noções, das imagens e dos símbolos sobre a natureza; as imagens que inspiraram obras de arte, poemas, discursos filosóficos e as próprias práticas de vida em diferentes momentos. Esse autor nos apresenta uma história das metáforas e dos lugares-comuns construídos em torno da fórmula de Heráclito *Physis kryptesthai philei* – A Natureza ama ocultar-se⁸⁶ –, das noções de véu e desvelamento e da figura de Ísis. Desse modo, nos ensina que diferentes metáforas e imagens expressaram e definiram a atitude dos sujeitos com relação à Natureza em cada tempo e que elas são manifestações da forma de ser do pensamento num momento determinado da história.

Segundo o percurso do aforismo de Heráclito na história do pensamento, é possível reconhecer as diferentes formas que o conceito de Natureza tomou na sua passagem por diferentes matrizes filosóficas, políticas e morais e, assim, identificar alguns dos sentidos e os caminhos que fez nas mãos de artistas, autores, pensadores e cientistas. Os traços do percurso, desde a emergência do conceito no pensamento grego antigo até se constituir e se articular na forma que alcança no “pensamento naturalista” de finais do século XVIII, são importantes para se reconhecer a procedência das noções que serviram para produzir as nossas compreensões atuais sobre a natureza infantil.

⁸⁶ Para esse aforismo, poderíamos encontrar pelo menos cinco traduções possíveis: 1. A constituição de cada coisa tende a se ocultar (é difícil de conhecer); 2. A constituição de cada coisa quer se ocultar (não se quer revelar); 3. A origem tende a se ocultar (a origem das coisas é difícil de conhecer); 4. O que faz aparecer tende a fazer desaparecer (o que faz nascer tende a fazer morrer); 5. A forma (aparência) tende a desaparecer (o que nasceu quer morrer). Isso assinala a dificuldade de compreender o pensamento de Heráclito, pensamento que marcou de forma significativa a própria ideia de Natureza em diferentes momentos da história do pensamento (HADOT, 2006).

As fórmulas explicativas de Aristóteles são as primeiras que definem um comportamento constante da Natureza, certa compreensão de Natureza como a arte interior das coisas e como uma forma de saber próprio, inato e instintivo presente na mesma constituição dos animais e dos homens. Em Aristóteles, encontramos uma *physis*, que é o princípio de movimento e repouso inerente a todas as coisas; assim como

objetos pesados tendem para baixo, objetos leves (como o fogo) tendem para cima. Nos seres vivos, o princípio de movimento é a *phyché*, a alma, visto que ela é imaterial, os aristotélicos chamaram a alma de ‘forma corporis’. Enquanto princípio da vida, a alma é, ao mesmo tempo, o princípio das capacidades e qualidades específicas de cada ser vivo (KESSELRING, 2000, p. 156).

Podemos considerar tal compreensão como a superfície de emergência de uma representação da Natureza diferente daquela que até então se desenhou no pensamento Grego Antigo: com ela, passou-se a falar mais da Natureza individual e menos da Natureza universal, mais dos segredos da Natureza do que dos segredos divinos. Em Aristóteles, a Natureza apresenta-se como esse artesão (artista) sábio que age de forma racional aproveitando tudo; ela “sabe evitar o muito e o muito pouco, sabe fazer que um órgão sirva a vários fins diferentes, compensa um excesso por uma carência, busca realizar o melhor em função das circunstâncias, se esforça em realizar a mais completa série de realidades” (HADOT, 2006, p. 45).

Podemos perceber o movimento no pensamento sobre a Natureza – do universal para o individual, do divino para o natural – nas expressões que começaram a ser usadas nos escritos de pensadores e filósofos da cultura greco-romana nos primeiros séculos de nossa era. Alguns exemplos interessantes encontram-se nos textos de Epicármio – na compreensão de que tudo o que é vivo é inteligente – e de Hipócrates – sobre as invenções instintivas da Natureza. Neles o aforismo de Heráclito passa a ser lido como a descrição de um comportamento da Natureza, querendo-se ocultar, dissimular e envolver em véus. Desse modo, a palavra *physis*, que

primitivamente significava um acontecimento, um processo, a realização de uma coisa, passou a significar a potência invisível que realiza o acontecimento. Encontramos aí um fenômeno que os historiadores da religião analisaram bastante: a passagem da experiência de um acontecimento ao reconhecimento de uma potência ou força intimamente ligada ao acontecimento (HADOT, 2006, p. 46).

A compreensão de um método próprio da Natureza atravessou e ocupou um lugar importante nas noções e conceitos científicos no pensamento ocidental, isso com a releitura

que, nos séculos XII e XIII, a escolástica⁸⁷ fizera dos gregos e, em particular, de Aristóteles; segundo afirmam alguns historiadores, o pensamento medieval foi enormemente influenciado por Aristóteles. Todavia, é importante assinalar que a noção mesma de “segredos da natureza” não fez apagar totalmente a noção de “segredos divinos”. Ela tomou força no início do século XVII, com a revolução mecanicista, “quando filósofos e cientistas, por diversas razões, no mesmo momento em que imaginaram descobrir, com o método experimental, o que chamam os ‘segredos da natureza’, admitiram que existe um segredo impenetrável, o da vontade todopoderosa de Deus” (HADOT, 2006, p. 50).

Tal pensamento cristão medieval continuará presente nos primeiros séculos da Modernidade, explicando não só a criação do mundo, como também o comportamento da Natureza por ação de Deus, que seria uma instância exterior à Natureza⁸⁸. Reconhecem-se vestígios dele na convicção teológica de certo determinismo que explica os eventos naturais com causa suficiente e confirmada nas experiências diárias; isso não significa que se possa demonstrar que todos os eventos, desde sempre, têm causas determinadas que os definam parcialmente, mas sim integralmente, e é o Deus – criador e preservador da criação – a causa primeira e última de todos os processos naturais (KESSELRING, 2000).

Assim, os fenômenos naturais (por exemplo, a escassez de alimentos na França do século XVII) foram pensados como uma “desventura inevitável”, como um “flagelo da população”. Naquela racionalidade, podemos perceber duas noções que atravessaram a discussão política desde a Antiguidade até Napoleão: por um lado, o velho conceito greco-latino da fortuna, a “má fortuna”, que é todo um conceito político, moral e até cosmológico – e não só uma maneira de pensar, filosoficamente, a desventura política; ele é um esquema de comportamento no campo político. Por outro lado, a matriz filosófica e moral que permite pensar os fenômenos naturais como “produto da má índole do homem”, a má índole que liga

⁸⁷ Por escolástica, entendo essa derivação da teologia de domínio das escolas catedrais que produziram as universidades medievais europeias, especialmente entre meados dos séculos XI e XV. Porém, o que geralmente se chama de “escolástica” é uma formação muito heterogênea de movimentos greco-latinos, árabes e judaicos, na tentativa de consolidar e criar um grande sistema de pensamento sem contradições internas que, por sua vez, acolhera a tradição filosófica antiga. Segundo alguns autores, pode-se estudar a escolástica a partir de três momentos de seu desenvolvimento: no seu começo, entre os séculos IX e XII, na polêmica acerca dos universais que propuseram os realistas – Guillermo de Champeaux –, os nominalistas – Rocelino – e os conceitualistas – Pedro Abelardo; no seu desenvolvimento, entre os séculos XII e XIII, com a releitura de Aristóteles através dos filósofos judeus e árabes, especialmente de Averroes, e depois, fundamentalmente, com os trabalhos de Santo Tomás de Aquino e suas produções (conhecidas como movimento tomista); finalmente, no século XIV, na via dos nominalistas, como Guillermo de Occam, que se opõe ao Tomismo separando teologia de filosofia; em resposta a ele, aparece o neo-tomismo (FERRATER MORA, 1965). Ver verbete Escolástica.

⁸⁸ Em Newton, encontramos expressão dessa forma de pensamento: “o herói da Física clássica salientou na sua obra *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (publicada em 1687) que Deus deveria repor, de vez em quando, os planetas nas suas respectivas trajetórias, quando perdessem o seu impulso” (KESSELRING, 2000, p. 160).

os eventos naturais e suas consequências (escassez, inundações, etc.) a formas de punição. Em termos gerais, podemos pensar que os conceitos jurídicos morais da má índole humana e da natureza caída, junto ao conceito cosmológico político da “má fortuna”, são os marcos gerais dentro dos quais se pensam os acontecimentos naturais e o comportamento da natureza na primeira parte da Modernidade (FOUCAULT, 2006b).

É preciso lembrar que, durante a Idade Média, a existência de um criador que não faz parte do mundo e da Natureza foi dominante e que, por isso, a forma de pensar da Antiguidade clássica nem sempre se encaixou com a forma de pensamento cristão; porém, encontramos em Santo Tomás de Aquino, no século XIII, e no movimento Tomista, dos séculos posteriores, um importante esforço de síntese das duas formas de pensar: a visão aristotélica, segundo a qual a Natureza tem um princípio interno de movimento e repouso que se explica com Deus atribuindo a determinação individual – a *physis* – a cada ser. A conjunção de compreensões, desenvolvidas no que se conhece como movimento Tomista, teve implicações muito importantes no pensamento político até a Modernidade:

Por um lado, a doutrina Aristotélica, segundo a qual a possibilidade de o Homem aperfeiçoar-se submetendo seus impulsos e suas paixões à razão, foi sendo colocada num fundamento cristão. Por outro lado, a Natureza inteira foi igualada ao âmbito da criação: nele manifestam-se a bondade e sabedorias divinas. Como o texto da Bíblia, a Natureza tornou-se testemunho da revelação [...]. O conceito de Natureza adquiriu um componente *normativo* [...] sem essa implicação no conceito medieval de Natureza, a discussão sobre o direito natural no começo da Idade Moderna [...] permaneceria incompressível. E sem a idéia do direito natural não haveria a idéia moderna dos direitos humanos, isso é, direitos que competem, *por Natureza*, a cada ser humano (KESSELRING, 2000, p. 158).

Com o aparecimento da noção filosófica de natureza em Aristóteles e com sua apropriação na época medieval, passou-se a falar mais nos segredos da Natureza, e não tanto nos segredos divinos. Isso significou encher a Natureza dos mistérios antes atribuídos às deidades, e, com isso, a dificuldade do conhecimento da Natureza começa a ser explicada pelo comportamento dela mesma, pelo seu desejo de se ocultar, de se vedar, de esconder seus segredos⁸⁹. Segundo Hadot (2006), de tal forma e com aquele sentido, tornou-se mais forte a

⁸⁹ É importante reconhecer que a palavra *natureza*, que passou a substituir a expressão grega *Physis*, parece ter duas raízes: uma latina (*natura*) e outra indogermânica (*gno*). A primeira se relaciona com a raiz latina *nasci*, que pode se traduzir como “ser nato”, e com a raiz indogermânica *gen*, que teria o significado básico de “nascer”, “ser nato” ou “resultar”. Dela derivam palavras como: *gignere* (nascer, resultar), *gyné* (mulher, em grego) e *Kind* (criança, em alemão). Em língua portuguesa, *gênese*, *gene*, *gênero*, *generosidade*, *gênio*, *genitor* e *genro* seriam derivações dessa raiz. Em língua castelhana, teríamos as correspondentes: *gênesis*, *gen*, *género*, *generosidad*, *genio* e outras, como *generar*, *generación*, *gentilicio*, etc., todas relacionadas com a mesma ideia de nascer, provir e ser resultado. Por sua parte, da raiz indogermânica *gno*, provieram as palavras *conhecer*,

interpretação do aforismo de Heráclito, que na época moderna vamos encontrar amplamente desenvolvido como: “A Natureza ama ocultar-se”.

Seja porque os fenômenos da Natureza são inexplicáveis ou são difíceis de perceber, seja porque eles são provocados por forças desconhecidas, a compreensão de “segredo da natureza” constitui um ponto de emergência da forma particular de pensar a ciência, seu objetivo e seu método a partir da Idade Média. O objetivo da ciência passará a ser a descoberta das forças secretas e maravilhosas da Natureza, suas propriedades e virtudes ocultas – isso porque, nesse pensamento, os elementos da Natureza são portadores das forças que curam dores e doenças e asseguram a felicidade. O método será o raciocínio analógico, a analítica dedutiva segundo a qual a experiência e a observação precisa permitem a conclusão dos efeitos visíveis e de uma causa invisível nos fenômenos da natureza⁹⁰.

A continuidade e permanência da forma aristotélica de pensar a Natureza parecem dever-se ao sucesso que teve o texto traduzido do árabe, e atribuído a Aristóteles, intitulado *Secretum secretorum* (Segredo dos segredos). Assim, durante a Idade Média e até primeira parte da Modernidade, aparece um conceito de Natureza que, além de conter heranças do pensamento teológico medieval, está marcado pela releitura do pensamento da Antiguidade no movimento que conhecemos como humanismo e que contribuirá para a constituição da forma “experimental” da pesquisa científica no decorrer dos séculos seguintes.

Naquele sentido, é necessário lembrar que

Na Antiguidade e na Idade Média, o experimento na ciência não era comum. Pelo contrário, o uso do experimento – por exemplo: em Arquimedes ou Harão de Alexandria – era excepcional. A importância da experimentação cresceu, durante a Idade Média, em tradições mágicas e cultas. Não foi apenas Francis Bacon (1561–1626) quem propagou, como fim das Ciências Naturais e experimentais, a aspiração de poder sobre a Natureza; já antes dele, Roger Bacon (1214 – 1292) havia feito isso. Por volta do século XVI – isso é na época de Descartes e Galileu – essa concepção de Ciência Natural impôs-se quase de modo geral (KESSELRING, 2000, p. 158).

Os séculos XVI e XVII testemunharam o nascimento das ciências modernas, das formas de conhecer e revelar os segredos da Natureza; os segredos que, na Antiguidade e na Idade Média, foram objetos da física filosófica e das pseudociências e que, na Modernidade,

conhecimento e *consciência*, na língua portuguesa e no seu correspondente em castelhano (KESSELRING, 2000). Considero que essas duas famílias de palavras – que parecem se articular na constituição da palavra *natureza*: conhecimento e nascimento (gênese) – aparecem nas cinco traduções possíveis que Hadot (2006) assinala para o aforismo de Heráclito.

⁹⁰ Essa matriz de pensamento vai permitir, no desenvolvimento da filosofia aristotélica, pensar que, graças ao estudo do comportamento concreto do ser humano, podem ser tiradas conclusões sobre a essência da alma humana (HADOT, 2006). Essa forma de pensar será usada no desenvolvimento das ciências naturais.

voltaram como objetos de estudo de uma nova física, da mecânica e da matemática. Ciências que, por sua vez, têm como método a observação e o experimento com as forças naturais.

E Pascal dirá: “Os segredos da Natureza são ocultos [...] as experiências que nos fazem conhecê-los multiplicam-se continuamente; e como elas são os únicos princípios da física as conseqüências se multiplicam proporcionalmente”. Também poderíamos citar Gassendi, que chama de *res natura occulta* (coisas ocultas por natureza), retomando assim uma fórmula de Cícero, os objetos que não são diretamente observáveis, mas se ligam a determinados fenômenos, estes sim observáveis (HADOT, 2006, p. 56).

Com a emergência das ciências exatas, acontece uma intensificação do movimento mecanicista da Natureza, que, no século XVII, transforma a percepção da própria Natureza. Naquele século, foram apagados os últimos traços de sacralidade e de organicismo que tivera o pensamento sobre a Natureza e que ainda se percebiam, nos séculos XV e XVI, no pensamento de Nicolau de Cusa e de Giordano Bruno⁹¹. O mundo já não é mais naturalmente sagrado, ele já não participa da Natureza divina, ele vai-se comportar como maquinaria, e os corpos vivos passam a seguir as leis universais da física mecanicista. Essa é a forma de pensamento mecanicista que podemos reconhecer em Galileu e também em Newton, com sua compreensão do Universo funcionando como um mecanismo de relojoaria de precisão absoluta.

Desse modo, o homem mesmo, que durante a Idade Média se considerara como parte da criação divina, como parte da Natureza, começa agora a assumir uma posição de exterioridade e, nessa posição, vai tentar desvendar os segredos da natureza; assim, a Natureza, que antes fora o âmbito da criação, torna-se agora objeto da ciência humana, de sua manipulação.

⁹¹ Aquela forma de pensamento de sacralidade e de organicismo diante do conhecimento da Natureza se percebe na tese de Nicolau de Cusa, segundo a qual, acima dos sentidos, se encontra o saber humano, saber que se organiza sobre dois elementos: *ratio* e *intellectus*. O primeiro é uma faculdade que se encarrega de abstrair das noções particulares os conceitos universais, sobre os quais se formam os juízos e os raciocínios; seu objeto é o conhecimento do múltiplo e do finito. O segundo elemento é o *intellectus*, uma forma de atividade suprarracional iluminada pela fé ou pela mística, cujo objeto é o Uno e o infinito, Deus. Nesse autor, a razão é condição para acessar a realidade, porém, ainda se precisa da luz da fé e da mística para se chegar ao próprio conhecimento do mundo e da Natureza. Por sua parte, em Giordano Bruno, o pensamento de sacralidade e de organicismo reconhece nas suas formulações a realidade como sendo uma e infinita. Ela se encontra constituída por dois princípios fundamentais: o ativo – a alma do mundo – e o passivo – a matéria. Essa alma inteligente e ordenadora não é uma alma transcendente (não é o motor de Aristóteles e também não o Deus Cristão); ela é uma alma imanente ao mundo, imutável e infinita, é uma alma que gera eternamente o mundo finito e que se acha em perpétuo vir-a-ser. Trata-se de uma alma cósmica na qual as almas particulares não passam de individuações passageiras. Acima daquela forma de Deus imanente, há um Deus transcendente, apreendido só por fé; trata-se, porém, de uma fé imanente naturalista, bem diversa da fé cristã. Nesse pensamento, o homem realiza a sua Natureza, atinge a sua perfeição no furor heroico, a saber, na sua imanente e jubilosa participação racional na vida do Todo-um. É, pois, natural que Bruno considere toda religião histórica, positiva (inclusive o cristianismo), como um saber infrarracional, mítico, simbólico, útil para dirigir moralmente o vulgo ignorante, e não como uma revelação suprarracional de um Deus transcendente (FERRATER MORA, 1965) Ver verbetes Nicolau de Cusa e Bruno (Giordano).

Segundo Kesselring (2000), isso fica claramente exposto na divisão que Descartes propusera entre a *res extensa* (ou mundo dos corpos materiais) e a *res cogitans* (ou mundo do pensamento). Tal divisão assinala uma cisão entre homem e Natureza que, entre outras coisas, significou:

A saída do Homem da sua menoridade da Idade Moderna, aliás, a longo prazo tem a conseqüência de que, finalmente, as posições de Deus e do Homem se invertem: a razão humana não é mais representada segundo o modelo da razão divina, mas, ao contrário, uma está representada pela outra. Isso tem um bom exemplo naquilo que Laplace denomina “inteligência quase divina”, a saber, uma inteligência que sabe calcular na maneira de um cientista natural, mas com uma velocidade demoníaca (KESSELRING, 2000, p. 162).

Naquela outra forma de perceber a Natureza, a metáfora dos véus e dos segredos parece ter desaparecido, dando lugar à admiração de uma Natureza nua, sem véu, enchida de luz e presença (HADOT, 2006). Tal movimento corresponde ao deslocamento de uma forma de ser do pensamento para outra, uma mudança na maneira de ler os acontecimentos que desenha, também, os modos de agir no campo do político e do social. Trata-se da mudança de uma matriz filosófica que, no século XVII, permite pensar os fenômenos naturais como um assunto de “má fortuna” e “má índole humana” para outra que, no final do século XVIII, os pensa como assunto da física própria do comportamento da Natureza⁹².

Esse movimento no princípio de reflexão implicará formas diferentes de ação técnica e de governo diante dos acontecimentos que derivaram dos fenômenos naturais. Dentro da primeira matriz filosófica (séculos XVII até metade do século XVIII), a ação de governo orienta-se à prevenção do acontecimento, à regulação detalhada de todo e cada aspecto da vida dos sujeitos e do desenvolvimento dos processos; trata-se de tentar responder limitando e, na medida do possível, evitando o acontecimento – será o momento de desenvolvimento e ênfase nos dispositivos disciplinares articulados aos sistemas jurídicos. Isso, segundo Foucault (2006b), significou a emergência de uma racionalidade governamental que vai se caracterizar pelo desenvolvimento de técnicas policiais, de vigilância, diagnóstico e transformação eventual dos indivíduos; essa será a forma de razão governamental que terá, como correlato, o que conhecemos como disciplinas⁹³ e, como primeiro limiar de

⁹² Na aula de 18 de janeiro de 1978, no curso “Segurança, Território, População”, Foucault (2006b) explica esse deslocamento a partir da forma como o fenômeno da escassez foi abordado na França, em dois momentos diferentes: no século XVII (1692 - 1693) e no século XVIII (1754 - 1764).

⁹³ “Essa maneira determinada de manipular a multiplicidade, de organizá-la, de fixar os seus pontos de implantação, suas coordenações, suas trajetórias laterais ou horizontais, suas trajetórias verticais e piramidais, sua hierarquia, etc. [...] A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades e não algo que, a partir

racionalidade, o Mercantilismo⁹⁴. No segundo caso (e para finais do século XVIII e século XIX), desenvolve-se uma forma de racionalidade política que age no elemento da realidade física da natureza e dos processos sociais. Tal forma de pensar reconhece os processos se comportando segundo sua própria natureza e, portanto, o governo trata de deixar que eles se regulem naturalmente. Assim, a ação governamental conecta-se com a realidade mesma das oscilações e das vinculações dos elementos da realidade, sem tentar impedir diretamente seu acontecimento normal (natural), mas procurando garantir sua autorregulação através de uma série de mecanismos de segurança.

Em outras palavras, governar é agir sobre o elemento mesmo da realidade – sobre o movimento e a oscilação –, e, ao intervir nela, não se tenta impedir nada, mas sim introduzir dispositivos que garantam sua regulação. Será aquele o momento de predomínio de uma racionalidade governamental liberal a partir da qual emerge a teorização que desenvolveram os fisiocratas, na compreensão de certa física do comportamento dos mercados, um comportamento natural e a possibilidade de uma regulação também natural⁹⁵ (FOUCAULT, 2006b).

Resumindo, a metáfora “segredo da natureza” – os fenômenos da Natureza são difíceis de perceber, inexplicáveis ou produto de forças desconhecidas – nos possibilita olhar não só como se constitui o pensamento naturalista, mas também como ele se encontra articulado à forma de ser do pensamento filosófico e político na Modernidade.

dos indivíduos trabalhados em primeiro lugar a título individual, constrói continuamente uma espécie de edifício com numerosos elementos” (FOUCAULT, 2006b, p. 28).

⁹⁴ Por mercantilismo, podemos entender esse primeiro limiar de racionalidade na arte de governar que se desenvolveu entre os séculos XVI e XVII, espalhando-se como práticas políticas e como conhecimentos sobre o Estado. Pode-se considerar o mercantilismo como a primeira forma de racionalização do poder que, como prática de governo, se constitui no saber do Estado a se utilizar nas táticas de governo. Assim, podemos entendê-lo como “as técnicas de governo e gestão da economia que praticamente dominaram a Europa desde começos do século XVII até começos do século XVIII” (FOUCAULT, 2006b, p. 49).

⁹⁵ Naquele sentido, Foucault afirma que “o princípio de livre circulação de grãos pode ser lido como a consequência de um campo teórico [proveniente de uma nova concepção da economia, e talvez dentro desse ato fundador do pensamento e as análises econômicas da doutrina fisiocrata, começou-se a propor como princípio fundamental do governo econômico a liberdade de comércio e circulação de grãos] e ao mesmo tempo como um episódio na mudança das tecnologias de poder e no estabelecimento da técnica dos dispositivos de segurança que, me parece, é característica ou é uma das características das sociedades modernas” (FOUCAULT, 2006b, p. 51).

4.2. CONSTRUÇÃO DA NATUREZA INFANTIL

Parece-me que há algo absolutamente essencial na física do poder ou um poder que se pense como ação física no elemento da natureza e um poder que se pensa como regulação só capaz de se produzir através de e apoiando-se na liberdade de cada um (FOUCAULT 2006b, p. 71).

Segundo o caminho de análise trilhado até agora, a metáfora de “segredo da natureza” permitiu-me descrever alguns dos fios e das discussões que marcaram a proveniência do pensamento científico e as visões de Natureza que predominaram entre o século XVI e o século XVIII. Além disso, tentei marcar algumas articulações entre as formas de ser do pensamento científico e das discussões políticas e de governo na Modernidade, para traçar entre elas vínculos que poderíamos reconhecer como matriz de pensamento próprio da época moderna. Agora procurarei alguns elementos da emergência daquele pensamento nas atitudes científicas e filosóficas que se desenharam diante das formas de se pensar a Natureza nos séculos XVI e XVII e das transformações que elas alcançaram no decorrer do século XVIII e do século XIX. Também tentarei marcar algumas articulações das formas de ser do pensamento naturalista com o pensamento político, econômico e educativo moderno.

Segundo Hadot (2006), a forma de se pensar a Natureza implicou, nos diferentes momentos da história, diversas atitudes, desde aquelas que se recusam saber da Natureza até as que se propõem saber tudo dela. No que diz respeito à recusa de saber sobre as coisas da Natureza, a atitude sustenta-se afirmando que é impossível ou desnecessário saber esses segredos⁹⁶; no que se refere à outra perspectiva, argumenta-se que não só é possível saber deles, como também que essa é a própria tarefa da física filosófica e da ciência⁹⁷. A segunda atitude derivaria em dois grandes modelos de pesquisa, segundo a maneira como se representam as relações entre Natureza, atividade humana e a própria compreensão de segredo

⁹⁶ Neste último sentido, trata-se dessa atitude atribuída a Sócrates e que alguns historiadores chamam de “cética”, atitude que se suporta na ideia de que o mais importante para o homem é sua conduta moral e política, e não tanto seu conhecimento da Natureza (HADOT, 2006).

⁹⁷ Tarefa que Cícero vai identificar já em Antíoco de Ascalon, um platônico que define como objeto da física a Natureza e as coisas secretas (HADOT, 2006).

da Natureza, atitudes que Hadot (2006) belamente vai personificar usando as figuras de Prometeu e Orfeu⁹⁸.

O primeiro é o “modelo judiciário”, aquele relacionado com a “atitude prometeica”, que supõe uma relação hostil entre a Natureza – que se resiste a deixar conhecer seus segredos – e a arte humana – que, com sua vontade e razão, tenta desvelá-los e dominá-los; o homem, com sua técnica, procura afirmar seu poder e dominação, exercendo direitos de conhecimento sobre a Natureza. O segundo é o “modelo da contemplação”, vinculado à figura de Orfeu, que reconhece uma relação de pertença do homem à Natureza – a arte humana é parte da Natureza, não há oposição nenhuma entre elas; tal arte humana, na sua finalidade estética, é o prolongamento da Natureza e a ocultação da Natureza. Mais que resistência a vencer, é um mistério no qual o homem pode ser iniciado aos poucos – são os segredos da Natureza revelando-se lentamente (HADOT, 2006).

O modelo judiciário, a atitude prometeica que, através da astúcia, da tortura, da violência, se propõe desvelar os segredos da Natureza, toma as formas da experimentação, da mecânica e da magia⁹⁹; nelas a razão humana tem um papel discricionário sobre a Natureza. Traços desse modelo, atitude e método são registrados na Antiguidade com Hipócrates. No tratado *Sobre a arte*, por exemplo, ele afirma que, diante da recusa da Natureza em liberar de boa vontade seus sinais, a arte encontra os meios de constrição através dos quais ela, “violentada sem dano, os deixa escapar; depois, liberada, ela revela, aos que conhecem as coisas da arte, aquilo que é preciso fazer” (HIPÓCRATES *Apud* HADOT, 2006, p. 115).

Outro exemplo, já no século XVII, é o de Bacon, reconhecido como fundador da ciência experimental moderna. No *Novum Organum*, ele afirma que os segredos da Natureza se revelam mais sob a tortura dos experimentos do que no seu curso natural e que, por isso, é necessário submeter os processos naturais às noções jurídicas, da mesma forma que num caso

⁹⁸ Na mitologia grega, *Prometeu* é amigo dos mortais, reconhecido por roubar o fogo dos deuses e entregá-lo aos mortais para seu uso. Ele é considerado o protetor da civilização humana, e sua figura é usada por muitos autores para representar a ousadia, a audácia, a curiosidade. Ele aparece como a representação da atitude científica. Por outro lado, *Orfeu* é herdeiro da música e da poesia, artes que consegue desenvolver com tal perfeição que, ao ser escutado pelos homens, suas almas conseguiam sossegar. Sua figura é usada para representar o desinteresse e o respeito pelo mistério.

⁹⁹ Neles se trata de tirar da Natureza e de diferentes formas, os seus segredos, de descobrir os processos ocultos que permitam agir sobre ela para colocá-la a serviço dos interesses humanos. No caso da experimentação, procura-se que a Natureza responda às perguntas da razão humana, enquanto que, na mecânica, a técnica consiste em trapacear com a Natureza para obrigá-la a fazer coisas em aparência contraditórias para ela mesma, coisas que não faria a não ser pelos instrumentos e maquinarias artificiais humanas. Finalmente, a magia, ela repousa na crença segundo a qual os fenômenos são provocados por potências invisíveis, deuses ou demônios, e trata-se de constringi-los a fazer o que se quer realizar através da magia (HADOT, 2006).

civil ou penal¹⁰⁰. Finalmente, no século XVIII, na *Crítica da razão pura*, de Kant, a metáfora judiciária aparece na afirmação de que os progressos decisivos da física aconteceram quando se compreendeu – com Bacon, Galileu, Torricelli e Stahl – que a razão deve se comportar com relação à Natureza e que, por isso, é preciso obrigar a Natureza a responder as perguntas da razão (HADOT, 2006).

Por sua parte, o modelo de contemplação é uma física da percepção ingênua, uma física filosófica da pesquisa desinteressada, diferente da física da modificação artificial, da percepção das coisas, da experimentação, da mecânica e da magia – a física do modelo judiciário. No modelo da contemplação, trata-se de perceber e compreender a Natureza a partir do raciocínio, da imaginação, do discurso ou da atividade artística. É o modelo da melodia, do ritmo e da harmonia que Hadot (2006) liga à atitude inspirada no desinteresse e respeito ao mistério, com o qual Orfeu penetrou os segredos da Natureza e que contrapôs à atitude inspirada na audácia, na curiosidade sem limites, na vontade de poder e de busca da utilidade de Prometeu.

Entre os dois modelos, entre os dois jogos de técnicas, entre as duas formas de pensar e compreender a relação Natureza - razão humana, desenharam-se as atitudes diante da Natureza, da ciência e do conhecimento que podemos reconhecer desde a Antiguidade até a Modernidade. Elas, por sua vez, não são necessariamente excludentes, nem erradas ou verdadeiras em si mesmas; de fato, as formas por vezes ambíguas do nosso pensamento e relacionamento com a Natureza não se separam nitidamente nas práticas e atitudes dos sujeitos. Da Vinci vai ser uma boa expressão da efervescência de trabalhos científicos e de imaginações ousadas que caracterizou a forma de ser do pensamento sobre a Natureza entre a Antiguidade e a Renascença, período “em que mecânica e magia natural¹⁰¹ convergem em suas aspirações [e que] oferecerá um terreno propício à revolução científica do século XVII” (HADOT, 2006, p. 138).

¹⁰⁰ Em Bacon, a ciência da Natureza é mais importante que a ciência dos princípios comuns, e, por isso, o *Novum organum* é sua resposta ao *Organum* de Aristóteles, mas também ao pensamento da Escolástica em geral. Esse *Novo Organum* é a sua proposta para construir a ciência da Natureza. Na contramão dessa ideia dos antigos de recuperar uma série de observações para reconhecer uma lei, para ele, é preciso que essa série de afirmações seja experimentalmente comprovada por uma ou várias negações correspondentes. Segundo Stuart Mill (1984), o método de concordância nos antigos era insuficiente e precisava do método da diferença, que se desenha com os primeiros modernos e que aparece em Bacon.

¹⁰¹ Aquela noção de magia natural aparece entre fins da Idade Média e, principalmente, na Renascença; sustenta-se na ideia de que é possível “dar uma explicação natural, quase científica dos fenômenos que até então se acreditava serem obra de demônios que tinham sido os únicos conhecedores dos segredos da Natureza. A magia natural admite também que os homens podem conhecer as forças ocultas das coisas. [...] É preciso por isso descobrir as influências astrais, as qualidades ocultas dos animais e das plantas, e as simpatias e antipatias que existem entre os seres da natureza” (HADOT, 2006, p. 130).

Será justamente a revolução científica que vai procurar a revelação dos segredos da Natureza, com atitude prometeica – através da técnica e da ciência experimental e na base de uma compreensão mecânica da natureza. Mas também com atitude orfeica – através da contemplação e da escuta da Natureza, no reconhecimento de sua física, de suas leis imanentes, uma atitude que assiste à lenta entrega do véu e ao próprio desvendamento da Natureza e de seus mistérios por ela mesma. Aquelas duas atitudes, prometeica e orfeica, não serão, portanto, atitudes novas na época moderna, porém, na sua vinculação com acontecimentos históricos, elas adquiriram diversas formas e se articularam a práticas filosóficas, científicas e educativas. Desse modo, aconteceram algumas mudanças importantes na forma de pensar a relação técnica humana – Natureza, transformações que serão fundamentais na constituição de uma forma de ser e de se pensar até hoje.

Tais transformações no pensamento com relação à Natureza e a maneira como se podem acessar os seus segredos estiveram marcadas pela consolidação do que conhecemos como o “método científico” e pelo apagamento da distinção entre a visão mecânica e visão física da Natureza, ou seja, o aparecimento da explicação mecanicista hipotética do agir da Natureza. Com relação à emergência do “método científico”, podemos afirmar que, com as discussões de Bacon e Descartes, o privilégio de conhecimento sobre os mistérios da Natureza foi tirado dos “iniciados” na magia, dos estudantes e dos professores universitários renascentistas, dos cientistas experimentais, dos sábios e dos técnicos. Segundo as discussões de Hadot (2006), com a introdução do “método científico”, abriu-se a possibilidade da aprendizagem e do conhecimento para todos os indivíduos a partir da prática, na oficina do artesão ou mestre; é o aprendizado da técnica, do método para conhecer. O método garante que qualquer um pode ter acesso ao conhecimento.

Com tal princípio e possibilidade de conhecimento, veremos aparecer também uma compreensão educativa fundamental na Modernidade: a “democratização” do conhecimento. Aquela compreensão desenha-se claramente no pensamento educativo de Comenius quando afirma:

cumpre-nos agora demonstrar que: *nas escolas é preciso ensinar tudo a todos*. Não há de se entender com isso que julgemos necessário que todos tenham conhecimentos (especialmente exatos e profundos) de todas as ciências e as artes: isso não seria útil por sua mesma Natureza nem possível dada a brevidade da existência humana [...] todos aqueles que viemos ao mundo não só como espectadores, senão também como atores devemos ser ensinados e instruídos acerca dos fundamentos, as razões e fins das mais principais coisas que existem e se criam (Comenius, 1994, p. 33).

Essa visão será explorada, até hoje, como um princípio e uma máxima educativa. Com outras palavras e diversas formulações, tal visão atravessou e atravessa tanto as discussões educativas quanto os discursos políticos e econômicos. Assim, a partir deles se afirma, por exemplo, que ampliar a cobertura educativa e garantir o direito à educação são elementos chave do avanço e progresso dos Estados, na sua modernização e transformação social.

Podemos pensar que as mudanças na forma de ser do pensamento sobre a Natureza, o conhecimento e a educação estiveram marcadas por dois acontecimentos fundamentais: o encontro e exploração do “Novo Mundo” pelos navegantes e a invenção da imprensa pelos artesãos. Com isso, parecem ter acontecido mudanças nos conhecimentos entre os séculos XV e XVI e uma diferente valorização da técnica e do trabalho manual, formas específicas de relação com a Natureza. O trabalho com as mãos, o aprendizado das técnicas e dos procedimentos diretamente com os artesãos, nas suas oficinas e em contato direto com a Natureza, serão elementos importantes nas perspectivas educativas dos séculos XVI e XVII (HADOT, 2006).

Assim, por exemplo, Juan Luis Vives, no seu tratado sobre o ensino das ciências *De tradendis disciplinis*, propõe o conhecimento e a observação direta da Natureza e a elaboração intelectual das observações e experimentos. Em particular, a Medicina é para ele uma simples Ciência natural cujo conteúdo deve derivar da observação e apoiar-se nos resultados do estudo de corpos abertos (coisas que, para o pensamento predominante no momento, era pecaminoso). A compreensão do estudo pragmático, intuitivo e realista das ciências aplicadas e da tecnologia aparece em Vives como um assunto central, até o ponto de afirmar que “a gente é o que faz e o que sabe fazer” (RODRIGUEZ, 1998).

Naquele tempo, acontece uma revalorização da técnica e do trabalho manual, fato que se refletiu num entusiasmo pelo conhecimento prático em detrimento do saber clássico e de conteúdo, o que não vai significar o total apagamento deste último. Desse modo, durante o século XVI, com a emergência da ciência e filosofia modernas, vemos aparecer também duas formas diferentes de se pensar a educação, no que alguns historiadores da educação chamaram de “movimento realista”: uma linha de corte “humanista” e outra de corte “social”¹⁰².

¹⁰² Sobre esses movimentos, foi consultada, além das reflexões históricas de Monroe (1970), as de Messer (1927); este último assinala que, na emergência das tendências intelectuais das ciências naturais e da filosofia no decorrer dos séculos XVI e XVII, podemos reconhecer o aparecimento de movimentos de reforma pedagógica (como os de Comenius), de educação nobiliária (como os de Montaigne e Locke) e o movimento do Pietismo (de Francke).

O realismo humanista, fundado no estudo dos clássicos, reconhece neles um valor por seu conteúdo; essa forma de realismo foi continuação das primeiras perspectivas educativas renascentistas de uma educação liberal (desenvolvidas principalmente por Erasmo, John Milton e Rabelais) e considerava importantes a escola e a instrução literária, numa compreensão de acudir aos saberes antigos. Por sua parte, o realismo social – também nomeado de natural ou sensorial – sustenta-se na compreensão de uma educação para os deveres práticos e os prazeres da vida; nele a educação deve acontecer através das viagens e do contato direto com o mundo e a Natureza; trata-se de pôr num campo de razão as observações e experiências concretas (Montaigne teria desenvolvido essas perspectivas). Será a última forma de pensar, o realismo social, aquela que vemos aparecer com mais força entre os séculos XVI e XVIII (MONROE, 1970).

Em suma, a forma de realismo naturalista, que emerge no pensamento educativo articulado à revalorização da técnica e ao entusiasmo pelo conhecimento prático, marcou a emergência do movimento científico moderno em cuja sinuosidade vão se produzir os alicerces dos movimentos “psicológicos” e “sociológicos” no pensamento educativo dos séculos XVIII e XIX. Se, com Bacon e Descartes, formula-se uma teoria da ciência experimental e organiza-se um método científico com o qual todos podem acessar os segredos da Natureza por indução e dedução (a segunda só como fundamento da primeira), com Comenius, organiza-se, no pensamento educativo, um método geral, uma “Didática” com a qual será possível ensinar tudo a todos como uma instrução de caráter indutivo, isto é, uma progressão gradual (das coisas concretas às abstratas)¹⁰³.

No que se refere ao apagamento da distinção entre a visão mecânica e a visão física da Natureza – a diferença que os gregos clássicos fizeram e que, junto ao aparecimento do método científico, expressou formas diferentes de ser do pensamento moderno –, encontram-se indícios importantes desse fato nas discussões de Galileu (na sua definição da mecânica) e nas de Descartes (no seu *Discurso do método*). Até o século XVI, a visão mecânica visava aos procedimentos da arte humana como ações exteriores, de força e oposição, que agem para desvendar os segredos da Natureza. Se, por um lado, a visão física reconhece a Natureza se comportando segundo suas próprias leis (aquelas propriedades imanentes ao seu modo de ser)

¹⁰³ Algumas articulações do pensamento de Bacon com o pensamento de Comenius – considerado um representante importante do movimento realista – são ampliadas nas análises que Messer (1927) realiza da obra de Comenius. Por sua parte, Monroe (1970) assinala alguns elementos que, na obra de Wolfgang Ratke (Ratichius ou Ratich), marcariam formulações, em termos educativos, das novas ideias sobre o conteúdo de estudo e os métodos de pesquisa, derivadas dessa outra forma de se pensar a Natureza e a relação com ela, o que se desenhou com Bacon.

por outro lado, a mecânica e suas técnicas precisam conhecer para agir sobre a Natureza: as propriedades físicas da Natureza serão as mesmas propriedades que se aproveitam para o desvendamento técnico de seus mistérios. Tais visões são claramente diferentes (HADOT, 2006).

Na perspectiva antiga e medieval, a mecânica era uma ciência dos objetos, uma ciência encarregada de produzir utensílios que permitissem forçar a Natureza a entregar os seus mistérios. Tratava-se de uma mecânica que precisava das mesmas leis da Natureza para agir sobre ela e conseguir seu conhecimento. Será justamente a necessidade de conhecer as leis naturais, o uso das leis para produzir as ferramentas que vão inquirir a Natureza, que farão identificação da mecânica com a física. Por sua parte, a visão mecanicista da Natureza, que usa a máquina para explicar o comportamento da Natureza, fez desta, de suas leis, de sua física, parte da mecânica de um engenheiro construtor¹⁰⁴ externo a ela, que a produz como tal.

Em outras palavras, o século XVII assistirá à emergência de outra forma de pensar a Natureza, a explicação mecanicista hipotética. A Natureza agora é uma maquinaria, ela é uma estrutura, uma arquitetura, a melhor das obras de engenharia. Ela se encontra despojada de qualquer forma de sujeito, de qualquer personificação ou identificação com as deidades. Já não é mais a Ísis que se acoberta com véus e nem assim deixa de ter segredos como nós. Agora, os segredos não são mais as qualidades ocultas, as forças escondidas da Natureza, mas os objetos materiais, as forças físicas medíveis, quantificáveis e visíveis no microscópio ou no telescópio: os mecanismos e seus funcionamentos ocultos em aparência e acessíveis ao ser humano pelos instrumentos, pela experimentação e pelo cálculo matemático (HADOT, 2006).

É interessante como o pensamento naturalista do determinismo mecânico que, a partir do século XVII, dominou o pensamento filosófico trouxe também questionamentos sobre a condição do Homem moderno e sua relação com a Natureza, tanto no plano científico quanto no político. Tais questionamentos estiveram ancorados na complexa rede de acontecimentos históricos e dos pensamentos que rodearam esse século: de conquista e exploração do novo mundo de representações do universo e do corpo humano como maquinarias, de mudanças na

¹⁰⁴ Aquela ideia de engenheiro construtor, de uma força construtora externa à Natureza, parece identificar-se muito bem com a ideia da existência de um Deus criador. Nesse sentido, parece que o pensamento mecanicista se identifica, com tranquilidade, com o pensamento religioso predominante na época, que vemos aparecer claramente em Bacon, Descartes, Pascal, entre outros. Isso, por sua vez, não vai significar que esses pensadores foram autoridades eclesiásticas com pretensões de representação da religião ou que não assistiram aos debates pelo papel limitado desse Deus construtor – ele só faz a máquina e a põe a funcionar; adiante, será só um engenheiro aposentado. Assim, essa forma de pensamento científico emergente na Modernidade vai ser bem mais indiferente aos problemas que pode oferecer a existência ou não desse engenheiro construtor e ao fato de as inquietações sobre a relação entre ciência e religião se acobertarem sob a nova tentativa de saber da Natureza através do método científico (HADOT, 2006).

posição humana, que se relativiza diante de um cosmos e um mundo maior, que fazem do indivíduo e do gênero humano algo infinitamente menor (KESSELRING, 2000).

Tais questões inserem-se num quadro de profundas modificações nas estruturas sociais e culturais, num momento em que estoura uma série de problemas de diferentes ordens em torno do governo, a maior parte deles derivada da separação da fé e da razão, da política e da religião. Assim, segundo Foucault (2006b), de maneira simultânea, acerca de muitas questões diferentes e com múltiplos aspectos, aparecem crises, que vão da ordem do governo de si mesmo, do governo das almas e das condutas até o governo das crianças. Emerge aqui a grande problemática da pedagogia tal como aparece e se desenvolve no século XVI: com a Reforma, cai a unidade da fé cristã e a autoridade religiosa, porém, com a Contra-Reforma, renova-se o espírito do catolicismo, numa ofensiva ao protestantismo, e tem lugar um rigoroso controle da atividade intelectual, iniciado pelo Santo Ofício e pelas ações pedagógico-educativas da Companhia de Jesus.

Em geral, podemos pensar que a crise das diferentes formas de governo atingiu também o governo dos Estados, especialmente na forma predominante da época, que eram os principados¹⁰⁵. Com a crise, terá emergência a primeira forma da “Razão de Estado”, forma de racionalidade que tentará ajustar o problema da constituição dos Estados soberanos na superação das crises do governo e no momento de deslocamento do horizonte de pensamento filosófico e científico que assinalava antes.

Diante da visão de que todos os eventos estão determinados inteiramente pelas leis naturais e pelas condições prévias, a pergunta pela possibilidade da liberdade dos sujeitos emerge: aceitar o determinismo mecânico é aceitar ou que o Homem não pode mexer nas cadeias causais (elas são cadeias “causa – efeito” contínuas e densas), ou que o agir e o pensar humanos são determinados irremediavelmente por tais cadeias. De qualquer modo, dentro do determinismo mecânico, o humano só “parece” ser livre, pois ele está sujeito às cadeias de causalidades naturais¹⁰⁶. Segundo assinala Kesselring (2000), nessa lógica, a liberdade de agir, querer e pensar para o ser humano só é possível se a liberdade não está sujeita à Natureza e a seu determinismo, se ele não faz parte da Natureza. O problema aparecerá nas discussões filosóficas no decorrer da Modernidade, pois

¹⁰⁵ Nesse sentido, vamos encontrar razões históricas que contribuiram para a crise na Europa do século XVI: a Guerra dos Trinta Anos, os motins camponeses e urbanos, a crise financeira e de mercadorias (FOUCAULT, 2006b).

¹⁰⁶ Na discussão exposta por Kant na terceira antinomia da sua primeira crítica, ele analisa a possibilidade de nós sermos apenas marionetes da causalidade natural (KESSELRING, 2000).

a liberdade *ou* está negada (como diz Hobbes, o empirismo inglês, o behaviorismo contemporâneo) *ou* está banida para um mundo ideal, fora e além da Natureza (como sugerem Descartes e, mais ainda, Kant). O Homem *ou* é inteiramente Natureza – o que significa que ele é pura e simplesmente um objeto entregue às leis naturais e, assim, não tem livre arbítrio – *ou*, ao contrário, ele é também um *sujeito*, mas enquanto tal, reside fora da Natureza, sem qualquer possibilidade de mexer nela (KESSELRING, 2000, p. 162).

Aquelas discussões filosóficas que estiveram ligadas ao pensamento científico e ao desenvolvimento das ciências da Natureza também começaram a se separar no decorrer dos séculos XVI e XVII. Assim, a nascente ciência experimental ocupou-se de seu conhecimento, e a filosofia dedicou-se às perguntas pelas possibilidades do conhecimento natural, pela antinomia entre determinismo natural e liberdade, entre outras coisas (KESSELRING, 2000).

Naquele mesmo tempo, as modificações sociais parecem ter apagado a possibilidade do desenvolvimento da educação humanista (em particular, com a Reforma, o latim deixou de ser a língua dominante da religião, do clero, das universidades, da escola e dos saberes). Tal forma educativa parecia não responder mais às exigências práticas e não era mais o único meio de aproximar o pensamento e as realizações humanas. Dessa maneira, começaram a aparecer, nas discussões educativas, preocupações não tanto na ordem dos conteúdos (assunto central da visão humanista) e mais no processo de ensino (assunto central que vamos conhecer como educação disciplinar).

A visão disciplinar da educação (MONROE, 1970) sustenta-se em dois elementos: 1) o valor educativo está no processo para conhecer, e não no conteúdo; 2) o processo depende do treino de duas faculdades mentais: memória e razão, as quais permitem aprender qualquer conteúdo. Aquele pensamento encontra-se, entre outros, em John Locke¹⁰⁷, que elaborou uma discussão em torno da compreensão do treino físico, moral e intelectual: uma importante condição prévia para a educação da vontade e a formação do caráter é um corpo saudável e robusto (MESSER, 1927).

Parece-me interessante destacar que aquele deslocamento no centro de atenção das práticas educativas – dos conteúdos para as formas e os processos para adquiri-los – será um assunto fundamental nas formulações educativas modernas. Embora nas discussões do século XIX e XX os argumentos psicológicos e o pensamento liberal apareçam com outras palavras e atravessados pelos desenvolvimentos científicos, o deslocamento constituiu-se na condição de

¹⁰⁷ É importante destacar que *O tratado da educação*, de Locke, se constitui em referência importante para a literatura pedagógica inglesa e francesa e, segundo Messer (1927), teria sido muito importante nas reflexões educativas de Rousseau.

possibilidade e no ponto de suporte para proclamar as “novas” perspectivas educativas que colocaram no centro das discussões a criança e seu processo de aprendizagem.

Em geral, podemos dizer que, com a emergência do método científico e a identificação entre mecânica e física, mas também no contexto de importantes acontecimentos históricos, sociais e políticos, se produziram transformações importantes na forma de pensar com relação à natureza e às práticas políticas e educativas. Essas mudanças significaram o deslocamento da visão de mundo de uma perspectiva teocêntrica para uma naturalista, de um mundo onde homens e coisas agem por decretos divinos para outro onde eles agem a partir de princípios naturais. Trata-se da visão de mundo que se encontra no centro do pensamento filosófico e neo-humanista de finais do século XVIII e XIX e que se desenvolve no pensamento educativo com o reconhecimento de uma série de atributos naturais dos sujeitos aprendentes e também de ambientes adequados de aprendizagem.

No decorrer do século XIX, o aforismo de Heráclito, lido como “A Natureza ama ocultar-se”, parece apagar-se da matriz científica e filosófica, junto às compreensões da existência de um segredo impenetrável e da vontade todo-poderosa de Deus, dando espaço para a emergência de outras noções: mistérios do mundo, ser, existência, etc. (HADOT, 2006). É preciso destacar que, naquele momento, o conceito de Natureza e a compressão moderna dos processos naturais sofreram outras mudanças importantes, que terão como fundo, entre outras coisas, a difusão e aceitação da teoria da evolução e a formulação das teorias estatísticas e das probabilidades na física mecânica (KESSELRING, 2000).

No que se refere à teoria da evolução, a pergunta do determinismo mecânico reformula-se agora com o determinismo biológico que se soma à relativização da posição do Homem no mundo e no cosmos; agora, ele perde também a posição privilegiada que teria como um “gênero” especial e passa a considerar-se como uma “espécie” gerada pela evolução, voltando a inscrever-se como parte e produto no mundo Natural. Tal irrupção do problema da naturalidade da espécie humana é um assunto chave na articulação dos meios sociais, políticos e culturais, que, mesmo sendo artificiais, agiram como meio natural da espécie humana; trata-se da emergência do alvo de intervenção dos mecanismos de saber-poder da Modernidade Liberal: a população.

Esse será o novo sujeito político, outro sujeito coletivo, absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos anteriores, que começa a aparecer no final do século XVIII e que, em toda sua complexidade e com todas as cesuras e multiplicidades, vai se constituir em objeto e sujeito de poder. Segundo Foucault (2006b), como “objeto”, a população passa a ser o alvo para o qual apontam os mecanismos de poder para obter

determinado efeito e, como “sujeito” desse poder, a ela se pede que se conduza de certas formas e não de outras; assim, a população pode ser compreendida como a

Multiplicidade de indivíduos que estão e só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem. Através desse meio se tentará atingir o ponto onde, justamente, uma série de acontecimentos produzidos por esses indivíduos, populações e grupos interferem com acontecimentos de tipo quase natural que sucedam ao redor deles (FOUCAULT, 2006b, p. 42).

Parece desenhar-se aquela forma moderna de pensar, a física do poder da qual Foucault (2006b) nos fala: um poder que se pensa como ação física no elemento da Natureza, mas também um elemento que se pensa como regulação da população para quem o meio social e político age como natureza. Esse parece ser um ponto central com o qual estariam comprometidos o pensamento e a organização das sociedades políticas modernas: “A política tem que agir no elemento de uma realidade que os fisiocratas chamam precisamente física; e por isso eles vão dizer que a política é uma física, que a economia é uma física. [...] essa realidade é o único dado sobre e com o qual a política deve agir” (FOUCAULT, 2006b, p. 69).

Por outro lado, o segundo elemento que permite reconhecer mudanças na forma de ser do pensamento naturalista é a formulação das teorias de probabilidade e do conhecimento estatístico nas ciências naturais; somou-se ao determinismo mecânico outra lei: a probabilidade. Cientistas que estudaram a mecânica do comportamento de partículas muito menores ou muito maiores encontraram-se diante da dificuldade de quantificar e medir suas características e comportamento diretamente; eles precisaram da estatística e da probabilidade como ferramentas para descrever e prever o comportamento das partículas e, por isso, introduziram a probabilidade como novo elemento do comportamento natural¹⁰⁸.

Desse modo, diante da impossibilidade de medir e quantificar todos os fenômenos naturais no esquema causa-efeito, surge a possibilidade de reconhecer regularidades e traçar probabilidades. Com isso, os defensores do determinismo mecânico procuraram mantê-lo como princípio universal e incluir a probabilidade como uma forma de conhecer os fatos naturais não-mensuráveis. Porém, outros pensadores e cientistas argumentaram que o acaso e a probabilidade, antes que problemas de medição e quantificação, são condições e princípios

¹⁰⁸ Assim, por exemplo, vamos encontrar descrições e explicações para a decomposição radiativa e a desintegração atômica que conhecemos como teoria da radioatividade química, de Henri Becquerel; ou para o movimento irregular das partículas suspensas nos líquidos, estudado por Robert Brown, cuja teoria leva seu nome; também para o movimento das partículas e a impossibilidade de medir simultaneamente e de forma precisa a posição e o momento linear de uma partícula, o que Werner Heisenberg descreveu e que leva o nome de princípio da incerteza (KESSELRING, 2000).

da própria forma de agir da Natureza; exemplo disso são as explicações oferecidas sobre a “Evolução das Espécies”, que incluem a variação e a seleção como comportamento natural, como assuntos da probabilidade da mutação e da recombinação aleatória inerente a processos naturais (KESSELRING, 2000).

A configuração do pensamento que permitiu chegar ao reconhecimento e aceitação do comportamento aleatório da natureza – a estatística e probabilidade como ferramentas para conhecê-lo – e à definição dos indivíduos humanos como espécie, uma população teve sua expressão na forma de ser da racionalidade governamental moderna. Segundo nos ensinou Foucault (2006b), se, com o reconhecimento da espécie humana, a população constitui-se no sujeito e no objeto de governo dos Estados modernos, com a Estatística – a ciência do Estado –, a racionalidade, a prática governamental terá a ciência que lhe fornece o conhecimento, a medida razoável e calculável da extensão, das modalidades e dos objetivos da ação governamental diante do comportamento aleatório e variável das coisas da população¹⁰⁹.

Naquela forma de pensar, no ocaso do século XVIII e no limiar do século XIX, desenhasse e difunde-se a confiança nas virtudes da Natureza humana primitiva, inspirada num otimismo quanto ao progresso e na razão; será a fé na razão a condição de emancipação do indivíduo diante das autoridades, em particular, daquela que foi dominante por muito tempo: a religiosa. Assim, o homem passa a confiar em si mesmo, em suas possibilidades naturais, em sua capacidade de pensar e conhecer, que serão mais adiante as condições de progresso humano. Portanto, será preciso liberar o homem das falsas opiniões, dos prejuízos tradicionais e das superstições de toda espécie: trata-se de iluminar os entendimentos e liberar as mentes para tentar renovar o existente.

Nessas perspectivas, fundamenta-se o pensamento pedagógico da época: o aperfeiçoamento da cultura será o melhor meio para fomentar o progresso da espécie humana, porém, ele terá nos indivíduos uma face e, no coletivo humano, outra. Individualista num sentido, universalista em outro, a educação terá que se pensar acima das diferenças nacionais como um projeto da humanidade, mas com ações e desenvolvimentos particulares dos indivíduos, que são iguais por natureza (MESSER, 1927). Os desenvolvimentos teóricos de Rousseau e Kant são as melhores expressões desse pensamento: “Natureza” e “liberdade” são as soluções pedagógicas de Rousseau (1984), enquanto pensamento e liberdade são as metas educativas fundamentais para Kant (2003).

¹⁰⁹ A estatística como ciência do Estado junta-se ao conjunto de análises e saberes que se desenvolveram e que se ampliaram no decorrer do século XVII. Ela se definirá como a ciência de conhecimento do Estado em seus diferentes dados, dimensões e fatores de poder.

Antes de terminar, parecem-me importantes duas observações: a primeira refere-se à emergência do pensamento mecanicista, tema que tem sido amplamente discutido, em especial, porque ele significou um complexo movimento em torno do qual muitos historiadores reconhecem a constituição da Modernidade, e que tentei usar neste capítulo para desenhar alguns dos traços do pensamento educativo moderno. Nesse sentido, além dos diferentes textos trabalhados por Hadot em seu estudo, as pesquisas e discussões de Kesselring (2000), Alquiè (1987) e Kostas¹¹⁰ (2007) contribuem para a compreensão da complexidade do movimento.

Em segundo lugar, considero importante assinalar que a transformação da visão de Natureza aparece registrada nos textos de um pequeno grupo de cientistas e filósofos do Ocidente, em particular, da Europa. Esse assunto exige uma observação metodológica acerca da leitura e compreensão das mudanças no pensamento moderno: ainda que possamos reconhecer as mudanças na forma de pensar nos âmbitos científicos, filosóficos, políticos e educativos, isso não significa que elas correspondam ou descrevam o pensamento da maioria dos indivíduos que estiveram imersos na cultura ocidental daquele momento e, muito menos, nas culturas não-ocidentais; também não seriam elas “provocadoras” de deslocamentos radicais na atitude com relação à Natureza de todas as pessoas.

Enfim, parece que a difusão dessas novas compreensões, sua incorporação, modificação e ajuste às formas particulares de ser das diversas culturas e dos distintos setores populacionais precisaram de quase dois séculos e da sua articulação com outro conjunto de práticas governamentais (entre as quais, as práticas educativas teriam um lugar importante), isso também na ocorrência de diversos fatos históricos que as tornaram possíveis, o que significa que

Somente no início do século XIX, a partir do momento em que a produção começou a ser industrializada e quando o desenvolvimento da técnica tornou-se universal, a relação do homem com a Natureza pouco a pouco foi profundamente modificada. No século XVIII, alguns filósofos pressentiram essa evolução e propuseram uma abordagem diferente da Natureza. Mas, nos séculos XVII e XVIII, nas obras artísticas, comandadas muitas vezes pelos próprios sábios, a Natureza continuou a ser personalizada (HADOT, 2006, p. 157).

¹¹⁰ Aquele autor nos apresenta uma história das Ciências, descrita como a história de todos aqueles que se esforçaram por investigar e compreender a estrutura e o funcionamento da Natureza. Ele assinala aquelas ideias, técnicas e práticas que foram imaginadas para investigar a Natureza, além das entidades, os princípios e as leis que descobriram, as múltiplas instituições que criaram, as aplicações que planejam - todas essas coisas que parecem ter modelado as ciências até alcançarem as formas como as conhecemos hoje.

Com essa descrição inicial, com a breve caracterização que tentei fazer nas páginas anteriores, podemos reconhecer algumas condições que permitiram pensar a Natureza nua e sem véus, pensá-la como uma maquinaria, e à ciência com a tarefa de estudá-la. Trata-se agora de analisar os próprios fenômenos da Natureza, e não tanto suas causas e seus fins – e isso dispensou a discussão sobre a existência ou não de Deus. Com isso, a Natureza encheu-se de luz diante dos olhos e da razão humana. Temos identificado todo um empreendimento moderno, um esforço coletivo na procura de uma verdade da ordem universal e humana; toda uma perspectiva racionalista moderna onde o homem é matéria especial, forma privilegiada da natureza em virtude da sua capacidade de conhecer e organizar o mundo.

“Natureza humana”, nessa perspectiva, fala de uma natureza inteligente, cognoscente, racional. Uma natureza que reconhece algo de especial no humano, que permite que ele narre a si mesmo na primeira pessoa e se desenhe com uma característica própria da espécie como coletivo. Natureza humana que na “razão” encontra sua característica principal e o diferencial das outras espécies animais; condição mesma que vai permitir, no século XIX, pensar os acontecimentos históricos, econômicos e políticos como processos naturais, dentro dos quais o sujeito individual é impotente, ainda que, como coletivo (população), possa tentar regular e controlar o acaso com estratégias de governo e segurança baseadas no conhecimento estatístico e da probabilidade e, com isso, impor-se ativamente na concorrência pela vida.

Desse modo, “o conceito de *sobrevivência do mais bem adaptado* – conceito elaborado por Spencer e assumido por Darwin – tornou-se princípio fundamental da economia liberal. Concorrência e exploração parecem ser legitimadas pela própria Natureza” (KESSELRING, 2000, p. 166). Com eles, em torno deles e como correlatos deles, desenvolveu-se uma série de discursos econômicos, políticos e científicos que articularam as formas de se proceder com relação tanto ao indivíduo – como parte de uma espécie – quanto ao seu meio natural – o espaço social e político.

No âmago desses discursos, no deslocamento de ênfase dos dispositivos disciplinares para os dispositivos de regulação (autorregulação) e de segurança, produziu-se uma forma de economia do poder no governo da população. Naquele cenário, como tentarei mostrar em seguida, foi possível o aparecimento, no saber pedagógico, da noção de natureza infantil e da discussão sobre o problema da formação para a liberdade, articuladas às noções de interesse, inocência, desenvolvimento e aprendizagem.

Dito em outras palavras, no decorrer dos séculos XIX e XX, consolida-se uma forma de governamentalidade liberal (forma de poder estratégica e sofisticada) que teve como horizonte o pensamento naturalista mecanicista e que tornou possível o aparecimento, nos discursos

pedagógicos, das noções que explicam e produzem a compreensão de natureza infantil e de certa interioridade das crianças.

4.3. GOVERNAR PARA LIBERTAR: O PARADOXO EDUCATIVO MODERNO

Emile, revient vite, ils sont devenus fous
(MEIRIEU; DEVELAY, 1992)

“Emílio, volta rápido, eles ficaram loucos” é o título de um dos livros que o pedagogo francês Philippe Meirieu publicou na última década do século XX. Tal evocação do *Emílio* de Rousseau assinala um conjunto de críticas às práticas pedagógicas escolares consideradas limitadoras da liberdade do aluno. No texto, ele usa a figura de “Gianni”, o aluno, para propor que a função da escola não pode ser só o ensino de conhecimentos e saberes, pois ela deve procurar fundamentalmente a instrumentação e a interpelação da liberdade na criança, com o propósito de formá-la para o uso da liberdade.

Segundo as análises de Meirieu, neste texto, a liberdade seria o princípio essencial tanto da prática dos professores quanto do aprendizado das crianças. Afirma o pedagogo que a “liberdade de aprender” deve se constituir no princípio educativo fundamental, pois só através dela é possível o encontro entre os conhecimentos e o aprendizado. Nessas análises, além das discussões educativas de Rousseau e dos “pedagogos ativos”, podemos perceber vestígios do pensamento moderno liberal, dessa forma de pensar a tarefa educativa – tanto no seu objetivo quanto na sua prática – que se desenhou no seio da matriz política e filosófica predominante nos séculos XVIII e XIX. Aquela que vinculou práticas disciplinares e formas de pensamento naturalista e liberais possibilitando o desenvolvimento de práticas discursivas nas quais aparece a pergunta pela formação da liberdade vinculada às noções que caracterizam a condição infantil.

A proclamação dos “Direitos da Criança”, em dezembro de 1959, é um exemplo interessante da persistência, até o século XX, dessa forma de ser do pensamento moderno. Na declaração – apoiada numa ampla divulgação de tais direitos e no desenvolvimento progressivo de programas de bem-estar para infância –, convocam-se as autoridades e os Governos nacionais, em geral, e as instituições e adultos, em particular, a reconhecer e respeitar aqueles direitos. Hoje, quase meio século depois, parece haver um consenso sobre a necessidade de zelar e garantir os direitos da criança, e sua observância e reconhecimento

parecem um sinal definitivo do avanço e da passagem das sociedades para a democracia e a civilização.

Com tal movimento “para o progresso”, as instituições sociais que tradicionalmente têm sido encarregadas do cuidado, da vigilância e da educação das crianças – a família e a escola – ficaram expostas e compelidas a revisar e recolocar as suas práticas. Elas e nós, adultos em geral, temos a responsabilidade social de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e, portanto, de garantir que nossas práticas não estejam na contramão do que os princípios da declaração¹¹¹ assinalam como “condições de liberdade e dignidade”, cuja consideração fundamental é atender ao “interesse superior da criança” (ONU, 1959).

Porém, aquele discurso tão comum, tão amplamente divulgado hoje, com frequência encontra-se confrontado nas situações cotidianas e nos espaços sociais em que precisamos de obediência e “disciplina” das crianças: atividades familiares, tarefas de casa e escola, ocupações que requerem compromissos e responsabilidades das crianças, quer dizer, situações diárias em que, como adultos responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças, temos que fazer exigências de comportamento, respeito e obediência. Assim, parece que o discurso dos “direitos” têm apagado a necessidade e a urgência de assumir os “deveres” como elemento fundamental na organização e funcionamento dos espaços sociais.

Com a introdução, durante o século XX, dos direitos da criança – direitos que podem operar ainda contra os exercícios de educação e cuidado que oferecem os pais – pode-se perceber mais claramente a tensão entre o discurso predominante – ancorado numa compreensão de infância moderna – e uma tendência que opera no sentido do apagamento da condição infantil. Quando se começou a proclamar que as crianças tinham direitos, aquilo que estava na mente eram os direitos de uma infância protegida, não os direitos de todas as crianças e menos ainda os direitos e obrigações dos adultos.

Dessa forma, peculiaridades dos finais do século XX são as tantas e tão variadas interpretações e tergiversações dos direitos, em particular, as dos discursos públicos que assinalam as crianças como “pessoas com direito”, com certo nível de autonomia e “direitos de cidadania”, interpretações que, paradoxalmente, estariam na contramão do elemento central dos mesmos direitos: “as crianças têm direito de ser criança”. Em outras palavras, parece que, se a primeira forma dos direitos foi a de distanciar e manter a diferença entre o

¹¹¹ Em particular, o princípio dois, que propõe: “A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança” (ONU, 1959, p. 1).

mundo adulto e o mundo infantil, a segunda foi sua fusão e o apagamento das fronteiras (CUNNINGHAM, 1991).

Meirieu apresenta-nos tal fato no limite do que podemos compreender como um paradoxo educativo. Se a liberdade é o princípio educativo, a escola deve procurar a interpelação da liberdade, com a intenção de produzir os instrumentos e as ferramentas que permitam à criança, como sujeito em formação, a construção das possibilidades de uma “verdadeira liberdade”. Assim, viver a liberdade supõe a construção da autonomia e, como a criança não é um ser acabado, ela não pode e não deve ter os mesmos direitos de um adulto.

Para Meirieu (2004), aqueles que chamamos de direitos da criança são, na verdade, os deveres educativos dos adultos. Nesses termos, faz-se evidente a contradição que existe entre a proclamação da liberdade e a autonomia da infância e a forma como tais “faculdades” se apresentam na criança: elas são o resultado da educação, da atividade pedagógica? Ou são algum efeito do “desenvolvimento” e do “crescimento natural” do ser humano que aparece num momento determinado?

Esse autor propõe que reconhecer os direitos da criança é, em princípio, reconhecer que as crianças são sujeitos de carne e osso, com paixões, desejos e ilusões que as levam para atitudes tanto de submissão quanto de rebeldia e que elas podem e devem ser orientadas na construção de sua autonomia e para viver a liberdade nos cenários sociais. Por outro lado, se os meninos e as meninas são seres não-acabados, se é que podemos acreditar que existem seres acabados, eles também não são seres completos e, portanto, precisam de educação.

Poderíamos dizer, por exemplo: não que a infância tem direito à liberdade de expressão, mas sim que, como as crianças se expressam desde seu nascimento, não só com a voz e a palavra, elas têm o direito de ser escutadas, o que não significa que devam ser aprovadas sistematicamente, mas que têm também o direito de ser contraditas; não que a infância tem direito à livre associação, mas sim que, como as crianças em qualquer lugar se reúnem em bandos e grupos, elas têm o direito de receber uma educação que lhes permita participar desses grupos e, em caso de necessidade, fugir do domínio de seus líderes; não que a infância tem liberdade de consciência e religião, mas sim que, como as crianças e adolescentes se questionam sobre o sentido de sua existência, eles têm o direito de ser considerados seriamente também nesse campo (MEIRIEU, 2004).

Nesta análise o pedagogo francês leva-nos reconhecer a importante relação entre os discursos sobre a proteção da liberdade da infância e o conjunto de práticas educativas que hoje deixam de fora, precisa e paradoxalmente, assuntos da ordem pedagógica e da função da escola, que, segundo ele, ajudariam as crianças na construção de ferramentas para o uso da

liberdade. Assim, quando Meirieu levanta críticas sobre algumas práticas pedagógicas contemporâneas por limitarem a liberdade do aluno, ele não propõe a ausência de exercícios e atividades escolares, nem que a criança seja deixada para fazer o que quiser sem orientação alguma dos adultos e professores; pelo contrário, assinala que a ação educativa é fundamental e que é preciso intervir até mesmo no processo de formação dos professores para produzir práticas pedagógicas que forneçam às crianças e aos adolescentes as ferramentas suficientes para o uso da liberdade.

Tais discussões, que questionam as práticas pedagógicas contemporâneas, deixam à luz a preocupação pela formação da liberdade, preocupação que vemos aparecer na racionalidade filosófica e educativa no final do século XVIII. Trata-se da emergência da pergunta que questiona a forma como a ação pedagógica responde à problemática da passagem da Natureza à liberdade e que formula como problema central a impossibilidade de realizar, em termos de Kant (2003), as “disposições da humanidade”, no sentido de uma prática de liberdade, sem a mediação da educação.

4.3.1. Governo pedagógico: natureza, pensamento e liberdade

No pensamento educativo da Modernidade, em especial na crítica kantiana, a educação aparece como a possibilidade do pensamento e da liberdade, portanto, como o caminho e o meio para conseguir o deslocamento da minoridade para a maioria da Humanidade. Nesse sentido, afirma Kant (2003) que a educação (a arte da educação) se encontra no centro da problemática antropológica, da “passagem” da Natureza para liberdade: só através da educação se consegue o desenvolvimento das disposições naturais do homem, só através dela se consegue chegar ao pensamento e à liberdade.

Em outras palavras, a educação é colocada por Kant (2003) no centro de dois deslocamentos importantes para o avanço da Humanidade: o primeiro deles é a passagem da sensibilidade para o entendimento (do temperamento para o caráter¹¹²) – desenvolver no indivíduo e no coletivo as disposições para o pensamento. O segundo deslocamento seria a passagem do arbítrio animal para o livre alvedrio humano – disciplinamento das inclinações naturais para alcançar a liberdade. A educação é proposta como a mediadora das passagens,

¹¹² O temperamento é entendido por Kant como a prudência, “a moderação do afeto” (KANT, 2003, p. 80); é a prudência, a moderação dos nossos humores e inclinações sensíveis. Já o caráter é capacidade moral de elaborar as nossas próprias regras de vida, “o caráter significa que a pessoa deduz a regra de suas ações a partir de si mesma e da dignidade do gênero humano. O caráter é o princípio, de vigência universal no homem, da utilização dos talentos e atributos deste, é, pois, o modo de ser de sua vontade, seja bom ou ruim” (KANT, 2003, p. 106).

ela se constitui no modo de “governo pedagógico” que forma a criança para o exercício da liberdade a partir da sua própria Natureza.

A preocupação educativa que se desenha em termos de “passagem” e de “governo pedagógico”, nas poucas aulas de pedagogia que Kant ofereceu (como professor ordinário da Universidade de Königsberg), assinalou o aparecimento da pergunta acerca das condições pedagógicas necessárias para que aconteça a passagem da Natureza para a liberdade através das práticas educativas. Trata-se da pergunta pelas condições que permitam o despertar da criança aos interesses da razão teórica e da razão prática¹¹³. Com ela, são marcadas mudanças de ênfase tanto no objeto quanto no ponto de atenção dos discursos pedagógicos: deslocamento de um “pensamento dogmático” da educação para um “pensamento libertário” dela e deslocamento da noção de “adquirir pensamentos” (que seria a forma escolar da tradição) para a noção de “educar-se para pensar por si mesmo” (forma escolar libertária).

Na linha do pensamento germânico, encontramos desenvolvimentos das compreensões na *antropologia pedagógica*¹¹⁴; ela utilizará os elementos das perguntas e discussões da crítica kantiana no campo da discussão educativa. Em outras palavras, significou o registro da forma de ser do pensamento filosófico na racionalidade educativa que se desenvolveu nos últimos dois séculos. Na forma antropológica do pensamento pedagógico, o que está em jogo, na prática educativa, é a passagem da animalidade para a humanidade e, com ela, a articulação mesma da Natureza com a cultura: tal forma antropológica do pensamento pedagógico tem como pressuposto que o homem é a única criatura que deve ser educada (formada) e, para tal, requer cuidados, disciplina, instrução e formação, coisas que nos outros animais a Natureza e instinto oferecem. Os indivíduos humanos precisam de educação para alcançar sua humanidade (deixando parte de sua Natureza instintiva); os animais têm na sua natureza instintiva o que precisam para serem tais.

Essa forma de compreender a educação e sua relação com a Natureza teve expressão no pensamento de Rousseau, e vamos encontrar desenvolvimentos dele na tradição pedagógica francófona (com Claparède e Decroly, entre outros) do século XX. Entre as afirmações que abrem as discussões educativas do *Emílio ou da educação*, esse autor afirma que “todo quanto nos falta ao nascer, e quanto necessitamos sendo adultos, o devemos à educação” (ROUSSEAU, 1984, p. 2). Um pouco mais adiante, assinala que:

¹¹³ A razão teórica está na ordem do intelectual, sensível e imaginativo, enquanto a razão prática associa-se ao uso dos outros e de si mesmo na vida prática (VANDEWALLE, 2004).

¹¹⁴ Para uma aproximação dos desenvolvimentos teóricos da Antropologia pedagógica na perspectiva alemã, pode-se ver o texto de L-Lamann (1992).

A educação é efeito da Natureza, dos homens, ou das coisas. A Natureza é o desenvolvimento interno de nossas faculdades e nossos órgãos; a educação dos homens é o uso que nos ensinam eles a fazer desse desenvolvimento; e o que nossa experiência própria nos dá a conhecer acerca dos objetos cuja impressão recebemos é a educação das coisas.

Assim, cada um de nós recebe lições desses três mestres (ROUSSEAU, 1984, p. 2).

Para Rousseau, o mestre primeiro é a Natureza, seguido pelas coisas e os homens, e será a harmonização desses mestres o que permitirá a boa educação do sujeito.

De outro lado, a preocupação pela formação da liberdade aparece tanto nas formulações da “educação negativa” no *Emilio*, quanto nas preocupações que expressa sobre a organização em sociedade no *Contrato Social*. No primeiro caso, afirma Rousseau que a tarefa central do preceptor é a proteção do aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros, de tal modo que o aluno possa desenvolver “em si” e “por si” a capacidade de pensar e de julgar, ou seja, a capacidade para agir, comparar e fazer suas próprias escolhas (ROUSSEAU, 1984). No segundo caso, Rousseau levanta sérias questões sobre a possibilidade de nos organizarmos em sociedade, de tal modo que ninguém precise deixar de ser livre e, ao mesmo tempo, de organizar as instituições de forma que se possa garantir que não precisemos obedecer senão a nós mesmos (ROUSSEAU, 2002).

Nesse sentido, segundo Foucault (2007), na Modernidade se desenharam duas concepções de liberdade: uma *jurídica* e outra *utilitarista*. A primeira sustenta-se na compreensão de que todo indivíduo possui, originariamente, para si, certa liberdade, de que cederá ou não uma parte determinada (se concebe como o exercício de uma série de direitos naturais e fundamentais); a segunda percebe a liberdade simplesmente como a independência dos governados com respeito aos governantes. A primeira segue o caminho *axiomático revolucionário* – é a que vemos se delinear no pensamento de Rousseau e de Kant –, a segunda, o caminho *radical utilitarista*. Uma parte do direito, a outra da prática governamental: na axiomática, os direitos do homem devem limitar a prática governamental; na radical, é a própria prática governamental que estabelece os limites.

Duas concepções heterogêneas da liberdade: uma concebida a partir dos direitos do homem e outra percebida sobre a base da independência dos governados. “Dois caminhos para constituir no direito a regulação do poder público, duas concepções da lei, duas concepções da liberdade. [...] ambiguidade que caracteriza o liberalismo¹¹⁵ europeu do século

¹¹⁵ O liberalismo deve-se compreender num sentido amplo, o que significa entendê-lo como: 1) aceitação do princípio de que, em alguma parte, deve haver uma limitação do governo e que ela não tem só a forma do direito externo; 2) uma prática onde é possível encontrar esse princípio de limitação do governo e calcular os efeitos

XIX e também do século XX. [...] há dois procedimentos, duas coerências, duas formas de fazer, por assim dizer, heterogêneas” (FOUCAULT, 2007, p. 62).

Tal heterogeneidade não será um princípio de exclusão; ela não impede a coexistência, nem a união, nem a conexão entre as concepções de liberdade que vemos também aparecer nas discussões educativas modernas. Nessa ambiguidade, na heterogeneidade de se pensar a liberdade é que vemos desenvolver-se a lógica estratégica que “não faz valer termos contraditórios num elemento do homogêneo que promete uma resolução numa unidade. A função dessa lógica da estratégia é estabelecer as conexões possíveis entre termos díspares e que permanecem díspares” (FOUCAULT, 2007, p. 62).

Será aquela lógica da estratégia, aquela lógica da conexão do heterogêneo, e não a “lógica da homogeneização do contraditório”, a que vemos operar na articulação de práticas disciplinares – as do direito público dos juristas dos séculos XVII e XVIII, das instituições escolares e militares, da normalização, do ordenamento e a prescrição – e práticas liberais. Tal lógica estratégica estabelece as conexões sobre as quais se conseguiram manter unidos e se puderam conjugar a axiomática fundamental dos direitos do homem e o cálculo utilitário da independência dos governados. Estratégia do poder que permitiu, na forma de governamentalidade liberal, a constituição e articulação de dispositivos que assumiram técnicas de outros dispositivos (soberanos e disciplinares) e, com isso, a emergência de uma nova economia da razão de governar (FOUCAULT, 2007).

Em termos gerais, podemos reconhecer que, na forma de ser do pensamento educativo moderno – a que percebemos nalgumas análises de Kant e de Rousseau¹¹⁶ –, há uma importante articulação entre Natureza e liberdade. É necessário destacar, por um lado, que a liberdade não é uma condição nem uma possessão prévia, ela não é natural: não se nasce livre, mas se pode chegar a ser. Por outro lado, que na Natureza parece haver certo “saber” que se pode e se deve usar para o exercício da liberdade, mas também que nela há formas de “animalidade” que atrapalham o uso natural da liberdade e que, por isso, se precisa da educação. Finalmente, que a educação é o processo para chegar à liberdade e, portanto, ela deve resolver, na sua prática, duas tensões: 1) entre os ideais de homem (nos fins essenciais

dessa limitação; 3) solução consistente em limitar ao máximo as formas e os âmbitos de ação do governo e; 3) essa organização dos métodos de transação adequados para definir a limitação das práticas de governo: constituição e parlamento, opinião e imprensa, comissões e pesquisas. O liberalismo pode-se compreender como essa forma de governamentalidade moderna que se caracteriza pelo fato de que, no lugar de tropeçar com limites formalizados por jurisdições, se dá, a si mesma, limites intrínsecos formulados em termos de verificação (FOUCAULT, 2007).

¹¹⁶ Segundo indica Luzuriaga no prólogo da edição espanhola da *Pedagogia* de Kant (2003) (usada nesta dissertação), parece que as reflexões educativas de Kant estiveram marcadas pela leitura que ele fizera do *Emílio* de Rousseau nos anos em que fora professor da Universidade Königsberg.

da razão humana) e o conhecimento da Natureza (como possibilidade para os desenvolvimentos próprios de cada indivíduo), e 2) entre a visão pragmática e a visão moral da ação educativa.

Em outras palavras, nas discussões educativas modernas, a educação encontra-se no entrecruzamento do “ser do homem” – na ordem da Natureza – e o “dever ser” da humanidade – na ordem da realização possível da humanidade. Ao mesmo tempo, a educação desenha-se como elemento articulador entre as formas de saber e poder fazer uso livre da Natureza própria (e dos outros) e as condições subjetivas, adversas e favoráveis, para o uso dos costumes na Natureza humana (é o despertar aos princípios morais, seu desenvolvimento e fortalecimento através das práticas educativas).

A pergunta pela liberdade aparece no pensamento pedagógico moderno e, de forma particular, nas discussões de Kant e Rousseau como um princípio e como um fim. E será na procura de responder a esse princípio e atingir tal fim que a criança (sua natureza) se tornou o centro de atenção do processo educativo e que a educação começou a se pensar mais como um “processo de formação do sujeito”, a partir da sua Natureza, do que como o ensinamento de saberes externos.

Aqueles deslocamentos de ênfase na forma de pensar a educação e o sujeito da educação e a formação da liberdade aparecem nas discussões de filósofos e pedagogos do século XX de diferentes formas. Para Hannah Arendt, por exemplo, a compreensão de “perfectibilidade ilimitada da humanidade” e o “entusiasmo extraordinário pelo novo” foram elementos determinantes da maior atenção que a partir do momento se prestou às crianças. Com isso, segundo ela, definiram-se assuntos na ordem da política que tornaram a educação e a criança centro de atenção da prática política.

[...] Há o fato adicional, com tudo e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDR, 2005, p. 225).

Em suma, poder-se-ia afirmar que, no final do século XVIII e nos primórdios do século XIX, com o desenho de uma forma de ser do pensamento filosófico, científico e político, também se desenhou uma forma de se pensar a educação e a infância. Nessa forma, articularam-se a problemática da natureza – como podendo e devendo ser escutada – e a

preocupação pela liberdade do indivíduo – princípio e condição que se alcança no decorrer do processo educativo.

Tal compreensão da educação como “passagem” de uma condição para outra, como ponto de deslocamento da minoridade, dependência e Natureza, para a maioridade, autonomia e liberdade, é uma compreensão moderna que encontramos também nas discussões contemporâneas, como vimos no caso de Meirieu (2004). Podemos perceber que o paradoxo moderno da formação da liberdade questiona hoje tanto o conteúdo dos processos pedagógicos quanto as práticas e saberes dos professores: como ensinar à criança uma atuação livre e autônoma a partir de práticas educativas que são fundamentalmente disciplinares e autoritárias? É possível a aprendizagem da liberdade na educação prática?

Em seguida, exploro e descrevo três registros do paradoxo nas discussões sobre a Pedagogia de Kant e em algumas análises educativas de Rousseau; considero que neles podem ser assinalados atravessamentos importantes dos discursos (naturalista e liberal) e das práticas disciplinares nas análises educativas. Também neles podemos reconhecer diferentes articulações no saber pedagógico de noções que provêm daqueles discursos: desenvolvimento, disposições naturais, liberdade, regulação, noções que serviram a esses pensadores, e aos que os seguiram, para explicar e compreender processos como os de governo pedagógico, instrução, disciplina, educação e formação na atividade pedagógica com crianças.

4.3.2. Sujeição, condução e disciplina: fundamentos da liberdade

Inicialmente, parece-me importante assinalar que a noção de liberdade moderna, digamos de maneira mais precisa, a liberdade em Kant, se encontra traçada no horizonte de uma forma de pensar e ser da humanidade e, portanto, como um produto do ser humano. Não se nasce livre; ainda que o homem “por natureza” tenha grande inclinação para a liberdade, ele precisa da disciplina para não se deixar levar pelos seus impulsos animais e não se apartar do seu destino: a Humanidade (KANT, 2003).

A liberdade como horizonte da humanidade implica a sujeição dos indivíduos a uma forma de ser humano que se constrói no caminho de aperfeiçoamento da espécie humana. Sujeição que acontece no mesmo processo pelo qual o indivíduo se educa para a liberdade e para o pensamento, isto é, através do “governo pedagógico” que os outros indivíduos lhe oferecem e que, por sua vez, eles conseguiram com a educação que tiveram com outros humanos (KANT, 2003).

Dessa forma, liberdade e pensamento são instituições humanas, são projetos do sujeito humano como espécie que se constitui e atualiza no devir Humanidade, com cada indivíduo e de geração em geração.

É provável que a educação possa melhorar constantemente e que cada geração dê um passo para a perfeição da humanidade; pois, por trás da educação, está o grande segredo da perfeição da Natureza humana. [...] Encanta imaginar-se que a Natureza humana se desenvolverá cada vez melhor pela educação, e que isso pode produzir uma forma adequada à humanidade. Descobre-se aqui a perspectiva da fortuna futura para a espécie humana (KANT, 2003, p. 32).

A educação – como formação do pensamento e da liberdade – não é tanto um assunto do indivíduo quanto da Humanidade. “Encontram-se muitos germens na humanidade; e nós devemos desenvolvê-los, desdobrar nossas disposições naturais e fazer que o homem consiga seu destino” (KANT, 2003, p. 33). Parece ser que, na educação de cada indivíduo humano, está em jogo a educação da própria humanidade e vice-versa – na educação da humanidade, define-se a de cada indivíduo:

Antes os homens não tinham nenhum conceito da perfeição que a Natureza humana pode alcançar. Nós mesmos não a temos ainda com pureza. Porém, é certo também que obrando isoladamente os homens na formação de seus alunos, não conseguiram que eles atingissem seu destino. Não são os indivíduos, senão a espécie humana quem deve chegar aqui (KANT, 2003, p. 34).

Em outros termos, trata-se de pensar a liberdade não como uma condição ou característica natural individual, e sim como um projeto cultural da espécie. Se a liberdade se consegue no desprendimento da Natureza e na formação do pensamento e da própria liberdade, não se pode esquecer que o pensamento e a liberdade se encontram no horizonte do dever ser da Humanidade. Isso significa que eles dependem da compreensão e das práticas desenvolvidas para atingir o dever ser como Humanidade e, portanto, são prévios e maiores aos indivíduos particulares. Pensamento e liberdade fazem parte da cultura que os produz como dever ser e que os atualiza e aperfeiçoa com a chegada de novos indivíduos. Tanto a formação do pensamento quanto a formação da liberdade estão sujeitas aos indivíduos e os sujeitam a um dever ser da Humanidade em conjunto, mas também se atualizam nesse sujeitar.

Nessa perspectiva, o assunto central da “arte de governo pedagógico” parece estar no fato da sujeição dos indivíduos. Trata-se de introduzi-los em formas de pensar – já não só de ensinar-lhes alguns pensamentos – e, com isso, em formas de ser livres e autônomos, ou seja, é a formação do pensamento e a liberdade para dar-se a si mesmo regras de pensamento e de vida, porém, no limite de um projeto coletivo da espécie humana. No governo pedagógico, na

educação, institui-se a noção mesma de humanidade em devir; lembremos que é tarefa da ação pedagógica a passagem possível da Natureza para a liberdade: do homem à Humanidade, do fato humano à sua Ideia:

Toda educação é uma arte, porque as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas. [...] A arte da educação ou Pedagogia precisa ser razoada, se vai procurar o desenvolvimento da Natureza humana, para que possa alcançar seu destino (KANT, 2003, p. 34).

Tal é um projeto libertário que paradoxalmente se sustenta num princípio de sujeição ao projeto de humanidade, ainda que o próprio projeto esteja em permanente aperfeiçoamento. A experiência educativa deve orientar-se ao projeto universal maior de aperfeiçoamento da humanidade: a educação das crianças não pode fazer-se só em função do estado atual da humanidade, senão do possível melhor estado por vir da humanidade, ou seja, da Ideia de humanidade e do conjunto de seu destino (KANT, 2003). Educação libertária fundada num princípio de sujeição? É possível formar para a liberdade a partir da sujeição?

Da última questão, desprende-se outro registro do paradoxo da formação da liberdade no pensamento de Kant. Trata-se do reconhecimento que ele faz da condição do humano, segundo a qual é impossível saber tudo o que um homem pode, pois, aos próprios olhos do homem, está oculta a extensão e alcances de suas disposições naturais. Não podemos conhecer o ponto ao qual pode chegar à Humanidade e, portanto, não sabemos do seu verdadeiro estado de perfeição; mas só conseguiremos chegar até ele através do próprio processo pedagógico que, por sua vez, pretende conduzir a espécie humana ao seu destino:

Um princípio dessa arte da educação, que em particular deviam ter presentes os homens que fazem seus planos, é que não se devem educar as crianças conforme o presente, senão conforme um estado melhor, possível no futuro, da espécie humana; isto é, conforme a ideia de humanidade e de seu completo destino (KANT, 2003, p. 36).

Encontramo-nos diante de uma condução que deve levar a um lugar ainda por construir e que, como ideia, é só um princípio regulador do governo pedagógico. Todavia, não se trata de submeter as crianças, sob a compreensão de um projeto de humanidade, a um governo pedagógico que modela sua Natureza em função só do que já se tem produzido? Aquele dever ser que se desenha para a humanidade não está limitado pela impossibilidade de conhecer o que pode a própria humanidade? E, com tais desenhos, não se tiram as possibilidades e alcances das próprias disposições naturais dos seres humanos? E, então, como é possível que a criança saiba o que é e o que pode ser no exercício de sua liberdade se fica submetida a um governo que não pode reconhecer o possível? Como abrir e construir possibilidades de

aperfeiçoamento para a humanidade se as crianças são sujeitadas através da educação só às formas que a possibilidade da humanidade neste momento lhes oferece?

Tal condição de indeterminação da compreensão de humanidade, segundo a qual não é possível saber do humano por vir, permite a Kant (2003) afirmar que a educação é mais uma arte do que uma ciência. Nesse sentido, a formulação da Pedagogia como “arte da educação” é o reconhecimento kantiano de um fato fundamental: não há saber possível sobre a entrada pragmática dos indivíduos no jogo do mundo e da cultura, e não há possibilidade desse saber porque ele se encontra oculto na mesma Natureza (na Ísis que, atrás de seus véus, oculta um saber que só aos poucos vai se mostrar). Dir-nos-á Kant: “só por trás da educação encontra-se o grande segredo da perfeição da natureza humana” (2003, p. 32).

Em Rousseau, vamos encontrar também a compreensão da Educação como uma arte que depende da Natureza (de seus saberes e seus mistérios), das coisas e dos homens. Na educação da Natureza, nós humanos não podemos intervir, mas podemos aprender dela; da educação das coisas, participamos parcialmente e podemos aproveitá-la para realizar a última forma de educação: a de nós humanos por nós mesmos. No entanto, é quase impossível arbitrar e regular também esta última forma de educação, pois ninguém pode controlar e dirigir os razoamentos e as ações de todos os homens que se aproximem da criança: “É a educação uma arte quase impossível de se alcançar, pois de ninguém depende o concurso de causas indispensáveis para sua consecução. Tudo o que pode a força da diligência é se acercar mais ou menos ao alvo; mas por acaso dar nele” (ROUSSEAU, 1984, p. 2).

Desse modo, estamos diante de uma forma de pensar a Natureza como cheia de segredos, de saberes e de poderes que só se revelam aos poucos e através da educação que ela mesma oferece. Trata-se, portanto, de uma Natureza que é conveniente escutar e que se manifesta nas inclinações naturais das crianças; forma de agir da Natureza que nos propõe e ensina uma forma de “educação natural” na qual a atitude orfeica parece ser a resposta dos homens aos segredos educativos da Natureza. Educação que é hábito e que permite manter as inclinações naturais, pois

Nascemos sensíveis e, desde que nascemos, excitam em nós diversas impressões os objetos que nos rodeiam. Logo que temos, por dizer assim, a consciência de nossas sensações, aspiramos a possuir ou evitar os objetos que as produzem, primeiro, segundo sejam aquelas gostosas ou desagradáveis; logo, segundo a conformidade ou discrepância que entre nós e ditos objetos encontramos; e finalmente, segundo o julgamento que acerca da ideia de felicidade ou perfeição que nos oferece a razão formamos por ditas sensações. Estas disposições de simpatia ou antipatia crescem e se fortificam à medida que aumenta a nossa sensibilidade e nossa inteligência; porém, mantidas na linha pelos nossos hábitos, as alteram mais ou menos as

nossas opiniões. Antes que se alterem, constituem o que eu chamo de natureza em nós (ROUSSEAU, 1984, p. 3).

Natureza própria da humanidade e própria de cada indivíduo da espécie. Uma Natureza que se revela nos nossos órgãos, disposições e inclinações, mas também uma Natureza que se encontra e desencontra com as instituições e as organizações sociais que antecedem o indivíduo. Nos encontros e desencontros, há oportunidades e perigos para as outras possibilidades humanas, e é por isso que a educação se propõe como a forma de enxergar as oportunidades e perigos do encontro entre o “homem natural” e o “mundo social”. Porém, a mesma educação parece limitar as oportunidades e diferenças, as que não se inscrevem na forma desenhada e prevista pelos próprios homens. Desse modo, a educação é o limite mesmo para saber das possibilidades de perfeição humana. Em termos de Kant (2003), encontramos diante de certa circularidade paradoxal dessa arte educativa: para saber da perfeição e do destino final do homem, é preciso educação, porém, o exercício da educação supõe uma claridade que depende do exercício dela mesma:

A educação é o maior problema e o mais árduo que possa propor-se ao homem. Pois a claridade da visão depende dela e ela, por sua vez, ela depende da claridade da visão. Daí que a educação não possa senão realizar aos poucos; e não é possível ter um conceito mais exato dela de outro modo que não pela transmissão que cada geração faz à seguinte de seus conhecimentos e experiência e que, por sua vez, aumenta e passa às seguintes (KANT, 2003, p. 34).

Em suma, educação como sujeição ao projeto da humanidade e da espécie e educação como condução para um dever ser da humanidade (que ela mesma deve produzir no processo educativo) são duas formas de se pensar a educação que parecem estar na contramão do princípio e fim educativo que seria a liberdade.

Um último registro da relação paradoxal é a consideração da educação como processo destinado a produzir autonomia no pensamento e na ação, mas a partir da disciplina e da coação. Segundo assinala Kant, o homem é o único animal que precisa de cuidados, disciplina e instrução. Na ordem do cuidado, a tarefa da família é fundamental, e vemos aparecer discussões muito similares em Kant e em Rousseau em torno de tal compreensão. Em particular, no que se refere aos cuidados maternos, com uma ênfase na atenção às necessidades e desenvolvimentos físicos naturais das crianças, vai assinalar Rousseau:

Desde que começamos a viver, começa a nossa instrução; nossa educação começa quando nós começamos; nossas amas-de-leite são nossos primeiros preceptores [...]

Os pais só pensam em conservar o menino; isso não é suficiente: deveriam lhe ensinar a se cuidar quando seja grande, a resistir aos embates da má

fortuna, a carregar a opulência e a miséria, a viver... (ROUSSEAU, 1984, p. 5).

Ainda que os dois autores expressem grande preocupação com os mimos excessivos que possam enfraquecer tanto os corpos das crianças quanto as suas mentes, eles analisam o assunto de formas diferentes. Para Rousseau, os mimos e cuidados excessivos tornam o indivíduo fraco e débil para enfrentar as instituições sociais: assim, a ordem social pode apagar a “Natureza de homem” e privá-lo de sua “plena existência”; ela pode sujeitá-lo para manter a estrutura desigual de sua organização e deixá-lo sem preparação para a vida e para a felicidade. Por sua parte, Kant sugere que os mimos fazem das crianças presas da sua própria vontade despótica, vontade que seria certa forma de animalidade presente na criança e que se caracteriza pela irreflexão e a desordem.

Desse modo, enquanto que Rousseau enxerga o perigo na organização social e não na “Natureza” que acompanha a criança, em Kant, o perigo encontra-se no desgoverno da própria “Natureza” e no seu estímulo excessivo. Ainda com tais diferenças, nos dois autores, o “cuidado” aparece como uma forma de educação para a qual é preciso observar a Natureza e imitar o seu comportamento. O cuidado está do lado e dos ensinamentos da Natureza e vai-se considerar como uma forma de educação comum a outras espécies; o ensinamento natural, no fundamental, procura preservar e garantir que cada indivíduo chegue a bastar-se por si mesmo. Dir-nos-á Rousseau:

A Natureza exercita sem deter-se às crianças, endurece o seu temperamento com toda classe de provas e lhes ensina muito cedo o que é punição e dor. [...] Quase toda a idade primeira é doença e perigo; a metade das crianças que nascem perece antes de chegar ao oitavo ano de vida [...] Portanto, vigiando sobre sua conservação, deve pensar-se particularmente no tempo que está por vir e protegê-la contra os males da idade juvenil antes que ela chegue; porque, se cresce o valor da vida até a idade em que é útil, não é um erro resguardar a infância de alguns males para aumentá-los na idade da razão? (ROUSSEAU, 1984, p. 10).

Kant nomeia o cuidado como uma “educação física”. Trata-se do cuidado dos primeiros anos de vida que a própria Natureza ensina¹¹⁷ e, portanto, de uma educação que procura garantir o sustento e a manutenção, mas também oferecer os alicerces para a “educação prática ou moral”. Desse modo, a educação do espírito, a cultura física e a formação física do espírito são as bases que se constroem na “educação física” para fazer possível a disciplina, a

¹¹⁷ O cuidado é, segundo Kant, a pedagogia física, “aquela que temos de comum com os animais” (KANT, 2003, p. 45) e que é diferente da pedagogia prática ou moral, “aquela através da qual o homem deve ser formado para poder viver como um ser que obra livremente (se chama de *prático* tudo aquilo que tem relação com a liberdade)” (KANT, 2003, p. 45).

cultura, a civilidade e a moralização na “educação prática”: “Em geral, é necessário observar que a primeira educação só tem que ser negativa, quer dizer, não deve se agregar nada à previsão da Natureza, senão unicamente impedir que seja perturbada” (KANT, 2003, p. 50).

A forma de “educação negativa”, para Kant, não deve superar os cinco ou seis anos, pois, ainda criança, o indivíduo deve ter formação escolar, e nela são fundamentais a disciplina (ação negativa) e a instrução (ação positiva). No entanto, em Rousseau, a “educação negativa” deve funcionar até os 12 anos de idade, praticamente, até o momento em que a criança deixa de ser tal e tenha que se preparar para o ingresso na sociedade.

A “educação negativa”, em Kant, é a “educação física”, que oferece as bases sobre as quais deve acontecer a *Bildung* (formação) – “educação prática” ou “moral” que, por sua vez, implica quatro processos: 1) Disciplina (submissão e obediência passiva); 2) Cultura ou Instrução (formação escolástica mecânica); 3) Civilidade ou ensino (formação pragmática) e 4) Direção ou moralização (formação moral). Para Kant, a formação precisa da disciplina e da coação escolar, e não só da Natureza: a disciplina é uma forma de coação mecânica que permite aproximar as crianças das regras sociais e submetê-las às leis da humanidade. Disciplina e coação escolar são condições fundamentais para que o homem não se desvie do seu destino individual e coletivo: a humanidade.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a lhe fazer sentir sua coação. Porém, isso tem que se realizar cedo. Assim, por exemplo, se enviam no princípio as crianças à escola, não já com a intenção de que aprendam algo, senão com a de habituá-las a permanecer tranquilas e observar pontualmente aquilo que se lhes ordena, para que mais adiante não se deixem dominar por seus caprichos momentâneos (KANT, 2003, p. 30).

Trata-se de uma disciplina que é produtiva, ou melhor, produtora da que poderíamos considerar a primeira forma de liberdade: a disciplina libera a criança da vontade e do despotismo dos desejos que a atam a objetos e impulsos naturais. Assim, ao se disciplinar, a criança distancia-se da sua condição natural, e o distanciamento é característica e condição fundamental do aprendizado da liberdade.

Podemos compreender a disciplina em Kant como uma força negativa que se opõe à força positiva presente na Natureza da criança; mesmo assim, ela é uma força produtora, pois é motor fundamental da passagem de Natureza para liberdade. Então, é necessário aprender o uso da liberdade através da coação? Como impor restrições e ao mesmo tempo despertar a criança para a liberdade? Qual é o limite entre a coação que prepara para o uso da liberdade e a coação que submete a criança sem necessidade?

Parece que “um dos maiores problemas da educação consiste em conciliar, sob uma legítima coação, a submissão com a faculdade de se servir de sua vontade. Porque a coação é necessária. Como cultivar a liberdade pela coação?” (KANT, 2003, p. 42). Essa é uma oposição fundamental entre forças concretas e positivas que é preciso enfrentar no momento de trazer para a cultura os novos seres humanos: a disciplina e a Natureza opõem-se, e nessa oposição encaminha-se a formação da liberdade:

A primeira época do aluno é aquela em que deve mostrar submissão e obediência passiva; a outra é aquela em que já se lhe deixa fazer uso de sua reflexão e de sua liberdade, porém submetidas às leis. Na primeira, existe uma coação mecânica; na segunda, uma coação moral (KANT, 2003, p. 41).

Dessa forma, é preciso que a criança “sinta desde o princípio a inevitável resistência da sociedade para que aprenda o difícil de ser suficiente para si mesma, de se privar de algo e de adquirir a fim de ser independente” (KANT, 2003, p. 42). Esse é o caminho para que a criança desenvolva a capacidade de fazer suas próprias regras de pensamento e liberdade, isto é, para ser “autônoma”.

A disciplina é a condição obrigatória para chegar à autonomia: ela libera a criança da animalidade, enquanto que a instrução permite seu ingresso na cultura. Tal é o movimento que, em outros termos, significa a passagem da heteronomia – a submissão às regras – para a autonomia – como capacidade de fazer e seguir as próprias regras de pensamento para o uso e exercício da liberdade. Em termos formativos, e para garantir o caminho para autonomia, é importante que a criança compreenda que precisa tanto da coação da disciplina para conduzi-la à sua própria liberdade, quanto da instrução – e, portanto, da cultura – para chegar a pensar livremente.

Por sua parte, a “educação negativa”, segundo Rousseau, implica para as crianças, nos primeiros anos de vida, o reconhecimento da gramática e da sintaxe próprias da sua idade a partir do uso dos sentidos: cada sentido percebe por si, e é a comparação do percebido pelos sentidos o que permite estabelecer as relações que a criança reconhece. Tal gramática primeira ajusta-se até os doze anos de idade, e nesse período se produz uma forma de razão sensitiva que torna a criança um ser moral. Trata-se do desenvolvimento de uma forma de “razão sensitiva ou pueril” que procura formar ideias simples a partir das experiências da criança em direção à “razão intelectual” (STRECK, 2004).

Parece-me que a diferença no tempo da “educação negativa” vai ser central nos desenvolvimentos e usos que dela se fizeram para sustentar argumentos que assinalam a “liberdade” como algo mais que um princípio e um fim da educação, isto é, como uma “forma

prática” da educação das crianças. A leitura e apropriação da compreensão rousseauina parecem-me que se tornaram elemento importante para o desenvolvimento da tradição educativa francófona e anglo-saxônica, pelo menos é o que consigo perceber no movimento da “Escola Nova”, no início do século XX.

Em outro sentido, a via disciplinar para formar a liberdade que aparece explícita nas discussões de Kant mostra-se como contraditória à extensão e amplitude no tempo da “educação negativa” proposta por Rousseau; porém, parece-me que o idealismo rousseauiano – liberar a criança das deformações às quais a sociedade quer condenar-lhe, negando-lhe a possibilidade de preparar-se segundo as exigências da vida –, antes que entrar em contradição com o pensamento kantiano (o qual parece ter inspirado), é uma expressão do refinamento com que os discursos liberais agem no governo da população.

Refinamento da forma de agir do poder que se pode perceber no que Foucault chama de “razão governamental liberal” e que, entre outras coisas, significou a produção do sujeito moderno¹¹⁸: o sujeito de direitos, o cidadão da sociedade disciplinar que, para viver nas novas formas de organização social – os Estados modernos –, precisou aprender a governar-se e a deixar-se governar por outros, nas formas administrativas e políticas que se configuraram nos séculos XVII e XIX. Em outro sentido, trata-se também daquele sujeito que, pertencente a uma “espécie humana”, carrega características naturais e particulares da sua espécie, predisposições que a educação pode ajudar a encaminhar para seu próprio governo, na artificialidade do que seria seu meio natural: o espaço social.

De outro modo, parece-me que, com a compreensão de uma gramática própria da infância e de uma razão sensitiva que se deriva dela, se desenha um “sujeito infantil” moderno liberal. Uma infância portadora de condições e de possibilidades naturais,

De um *potencial* humano de perfectibilidade, que, por seu turno, deriva da capacidade de *autorrealização*. É essa capacidade que, “com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” (STRECK, 2004, p. 34).

Se, no *Emilio*, afirma Rousseau que “a Natureza quer que eles, antes de ser homens, sejam crianças” (ROUSSEAU, 1984, p. 47) e que a “a infância tem modos de ver, pensar e sentir que lhe são peculiares” (ROUSSEAU, 1984, p. 47), tais compreensões correspondem menos a um naturalismo ou idealismo ingênuo do que a uma forma de se pensar no âmago de uma matriz filosófica, política e moral moderna liberal. Isso se pode perceber no mesmo

¹¹⁸ Um sujeito que se produz no entrecido das apropriações que o Cristianismo e, depois, o Humanismo e o Iluminismo alemão fizeram da filosofia Platônica e da tradição hebraica. O sujeito moderno é o cidadão de uma sociedade disciplinar e, por isso, seria capaz de governar-se (VEIGA-NETO, 2004).

Rousseau, quando, numa passagem de seu romance *Júlia ou da nova Heloisa*, afirma: “E aqui que julgo seguir uma estrada nova e segura para tornar ao mesmo tempo uma criança livre, tranquila, afetuosa, dócil, e isso de um modo muito simples, o de convencê-la de que é apenas uma criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 492).

Tal expressão resume uma forma de pensar com relação ao sujeito e ao seu governo através da educação que desenhou nas discussões educativas uma figura infantil e uma forma de pensar a educação, as duas articuladas à forma de governamentalidade liberal. Articulação que derivou, no século XIX, em dois acontecimentos discursivos significativos: por um lado, uma série de movimentos e discussões em defesa tanto da educação da infância quanto da constituição dos Sistemas Educativos Nacionais. Sob a noção de um direito de todos à educação, promoveu-se não só a criação de escolas (fato que ocorrera desde a Reforma Protestante), como também a vinculação e o direito de todas as crianças, ricas e pobres, a uma mesma educação (STRECK, 2004); por outro lado, na incorporação da liberdade como uma problemática central nas discussões educativas que levarão a propor a liberdade não só como princípio e fim, mas também como “meio” da educação – liberdade de procedimento, de movimento das crianças, de expressão nos espaços escolares, etc. –, desenvolve-se toda uma compreensão de liberdade como princípio prático da ação pedagógica.

Em resumo, haveria pelo menos três registros diferentes da forma como as discussões educativas são atravessadas pelos discursos liberais e naturalistas e disciplinares. Três expressões do que parece ser um problema central do pensamento educativo moderno: a formação do pensamento e da liberdade. Discursos educativos nos quais a educação, como “arte de governo pedagógico”, deve se ocupar da passagem do indivíduo e da humanidade da Natureza para a cultura e para a liberdade. Trata-se de uma educação para a liberdade que se pensa como “sujeição” ao projeto de humanidade da espécie, como “condução” para um dever ser da humanidade que ela mesma deve produzir e como “disciplina” e “coação” que produz a autonomia no pensamento e na ação

Olhares para a educação como mediadora e garantia do movimento para a perfeição da humanidade e para sua liberdade, que foram e continuam sendo pontos de discussão e questionamento no decorrer dos séculos XIX e XX. Formas de apresentar-se o paradoxo da formação “para” a liberdade sobre as quais se levantou um conjunto de perguntas que vão da ordem filosófica (como princípio e como fim da educação) à prática (como estratégia mesma da educação): como ensinar às crianças uma atuação livre e autônoma a partir de práticas educativas disciplinares? Como se pode aprender o uso da liberdade através da coação? Como impor restrições e, ao mesmo tempo, despertar a criança para a liberdade? É possível que uma

criança saiba o que é e o que pode chegar a ser no exercício de sua liberdade, submetida a um governo pedagógico impossibilitado de conhecer o alcance de suas disposições naturais? Como formar para o uso do pensamento e da liberdade a partir da sujeição a um projeto de humanidade ancorado no estado atual da humanidade?

São perguntas que questionam as possibilidades do aprendizado da liberdade na educação prática e que interpelam profundamente nossos saberes e nossas ações como professores e como adultos na contemporaneidade, pois elas mexem com a cotidianidade das práticas pedagógicas: Como ensinar às crianças a fazer o que devem e a forma como podem cumpri-lo, sem violentar suas disposições naturais? Como ajudá-las a serem os sujeitos que “devem” e podem ser? Qual é o ideal de homem que governa as nossas práticas educativas? Que fazer com a “natureza” da criança numa prática educativa de liberdade?

Tais questionamentos encontram-se desenhados hoje não só nos trabalhos e discussões de pedagogos e professores, como Philippe Meirieu, como também nas análises e discussões de diferentes filósofos, sociólogos, políticos, historiadores e analistas contemporâneos que reconhecem a educação como um lugar central na produção de uma forma de se pensar a infância e uma oportunidade para atender às problemáticas sociais e culturais atuais. Desse modo, a discussão de Meirieu (1992; 2004), com a qual comecei esta seção, podemos ler como um exemplo que permite assinalar, por um lado, a vigência das perguntas educativas sobre a formação para a liberdade que emergiram na Modernidade liberal; por outro lado, a tensão que significa levar à prática os direitos e os deveres das crianças, sendo eles portadores da problemática da formação para a liberdade.

Em suma, parece que refletir sobre as relações educativas com as crianças significa reconhecer, por um lado, a tensão em que as relações se estabelecem, especialmente quando a pretensão primeira é tornar os meninos e meninas os “sujeitos infantis” que se desenharam na Modernidade Liberal. Por outro lado, nesse tornar meninos e meninas em sujeitos infantis, assinamos para eles lugares dentro das culturas que os precedem e, assim, os inscrevemos nos projetos de sociedade e liberdade a partir dos quais também fomos constituídos. Nesse sentido, parece-me que as discussões educativas modernas se desenham atravessadas tanto pelos discursos disciplinares e naturalistas quanto pelos discursos liberais que, num primeiro momento, designaram a liberdade como princípio e fim da educação, mas que, depois, nos primórdios do século XX, e a partir das apropriações feitas das análises de Rousseau, tornaram a liberdade um meio, assunto prático para chegar a ela mesma.

Discursos que questionaram as formas como as práticas escolares, fundamentalmente disciplinares, podem se vincular para atingir tal fim. Discursos naturalistas que reconhecem

na “espécie humana” todas as disposições para a humanidade que podem tirar-se pouco a pouco através do processo educativo: tal como os cientistas e filósofos, os pedagogos modernos acreditavam que era possível desvendar os mistérios da Natureza, tirar os véus de Isis.

4.4. FORMAÇÃO, INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO: AS TRADIÇÕES NO SABER PEDAGÓGICO¹¹⁹

Compreender a pedagogia como um campo conceitual exige reconhecer a existência, em alguns países, de uma tradição cultural que elabora e volta a elaborar uma conceptualidade, a qual não é expressão de uma simples diferença de línguas, senão de tradições que determinam essa conceptualidade e uma forma específica de se perguntar (ECHEVERRI, 1999, p. 59).

A particularização de uma natureza infantil, o reconhecimento de certo saber natural presente nas inclinações naturais dos indivíduos e a identificação de perigos tanto no estímulo excessivo quanto no desgoverno das disposições naturais produziram dois tipos de análises: 1) desenhar a educação a partir das formas como cada indivíduo apreende o mundo natural e social; 2) articular as práticas disciplinares com a produção das condições necessárias para que cada um possa ser livre e fazer uso da sua Natureza.

As análises de Rousseau e Kant, estudadas nesta dissertação, parecem ser expressão das condições que fizeram possível a articulação e modificação das noções usadas para descrever e acreditar numa natureza infantil particular. As apropriações e desenvolvimentos das suas propostas educativas foram, por sua vez, condição de possibilidade para a articulação de noções como: “desenvolvimento” (importante no discurso naturalista para explicar o comportamento do indivíduo e da espécie humana); “liberdade”, “autonomia” e “interesse” (usadas sobretudo pelos discursos liberais); “disciplina”, “instrução”, “coação” (próprias dos discursos educativos disciplinares). Assim, parece-me que é na rede dos discursos liberais, disciplinares e naturalistas que foram produzidos os sujeitos infantis como objetos de poder/saber e que a arte de educar atingiu seu limiar epistemológico.

Vale a pena destacar que o desenvolvimento das noções educativas de começos do século XIX, que vimos se desenharem primeiro em Rousseau e depois em Kant, tomou ênfases e características diferentes segundo a leitura que deles se fez nos últimos dois séculos. A apropriação das suas discussões no Ocidente teve como cenário importantes diferenças

¹¹⁹ A expressão *tradições pedagógicas* foi proposta e desenvolvida pelo professor Alberto Echeverri (1999) para assinalar as especificidades que, dentro de cada cultura, se produzem e servem para pensar a pedagogia, a didática, a educação, o currículo, etc. A especificidade de cada tradição depende da sua capacidade para gerar um campo conceitual e de diferenciar espaços de acumulação e apropriação que levem a uma tradição crítica. Assim, ele reconhece como tradições ou culturas pedagógicas: uma germânica, outra francófona, outra anglo-saxônica e outra que viria das apropriações que daquelas se teriam feito na América Latina.

históricas, culturais e lingüísticas entre as sociedades germânica, francófona e anglo-saxônica. As diferenças levaram à compreensão também diferente, entre outros, dos conceitos “cultura” e “civilização” e, portanto, da forma como a educação se vincula a eles e a maneira como ela deve se desenvolver.

Dir-nos-á Elias (1987) que “cultura” e “civilização” são conceitos que se encontram ancorados na própria constituição da “autoconsciência” nacional de franceses, ingleses e alemães. Elas são as palavras que se incorporaram na experiência e constituição das sociedades e da própria língua francófona, inglesa e germânica. Assim, enquanto o alemão se orgulha da sua “cultura”, o francês e o inglês o fazem da sua “civilização”:

O alemão pode tentar aclarar ao francês e ao inglês o que quer dizer com o termo “cultura”; porém não pode transmitir quase nada da tradição de experiências especificamente nacionais, assim como do valor sentimental perfeitamente natural que tem para ele a palavra.

O francês e o inglês podem, por sua vez, explicar ao alemão que conteúdo tem para eles o conceito de “civilização”, com compêndio da autoconsciência nacional, porém, por muito racional que a eles possa parecer o conceito, este se origina numa série específica de situações históricas e está rodeado de uma atmosfera emocional e tradicional que resulta difícil de definir e que, ainda assim, é um elemento integral de seu significado. E é aqui onde a discussão se perde no vazio, quando o alemão quer explicar ao inglês e ao francês por que para ele o conceito de civilização é um valor, porém um valor de segundo nível (ELIAS, 1987, p. 59).

Considero que tais diferenças traçaram maneiras distintas de se pensar e se articular a educação e a formação à cultura, ao ensino, à instrução, à civilidade e à moralidade nas tradições pedagógicas europeias. As noções tornam-se, nas sociedades que compartilham uma mesma língua, vivências comuns; elas crescem e mudam com o próprio grupo social que as expressa, marcando, assim, a história tanto dos indivíduos quanto dos coletivos: isso parece ser, portanto, mais um assunto de vinculação lingüística, e não tanto de pertença territorial. Os desenvolvimentos das noções e suas articulações não tem muito sentido ou não tem um sentido similar para pessoas e grupos que não compartilham as experiências ou que não se formaram na mesma tradição lingüística ou nas mesmas situações.

Elias (1987) segue essa linha de pensamento quando se refere ao uso das palavras “cultura” e “civilização” na tradição alemã e na francófona, mas parece-me que também se pode compreender através delas o desenvolvimento da tradição anglo-saxônica. Ele descreve e explica que a apropriação e uso das noções e, portanto, a articulação que delas se faz por parte das “sociedades” implicam diversos níveis e ritmos e que, antes de se difundirem e massificarem a todo um “povo”, elas se desenvolvem no âmago da sociedade, em certos

setores e em grupos menores. Assim, as palavras e sua significação “formam parte de uma linguagem de seres humanos dirigida a seres humanos com a mesma tradição e na mesma situação” (ELIAS, 1987, p. 60).

Parece que a apropriação das palavras e suas significações é feita por indivíduos ou pequenos grupos isolados que retomam o vocabulário do seu próprio grupo e assinam para ele outros significados. Assim parece que, diferentes significados começam a circular na mesma comunidade linguística e chegam a ser aceitos por outros indivíduos (tais significados se impõem lentamente). Distintas significações, outras formas das palavras e das articulações entre elas, elaboram-se e aperfeiçoam-se na linguagem falada e escrita como parte do legado de uns indivíduos para outros, até se converterem nas ferramentas e nos instrumentos úteis para expressar experiências comuns, para se entenderem e para produzirem saberes e compreensões em torno delas.

Finalmente, parece que as noções se convertem nas palavras de moda, nas palavras centrais para se expressar com relação aos assuntos e problemáticas sociais de forma “correta” nos grupos pequenos e nos setores sociais que as cunharam e desenvolveram. Mas tais “palavras” (as noções que elas são, suas significações particulares dentro de uma tradição ou de uma comunidade linguística) também chegam a se tornar as palavras e os conceitos correntes da linguagem cotidiana de uma sociedade determinada. Assim, elas respondem não só às necessidades de expressão de um indivíduo ou de um pequeno grupo de indivíduos, “senão também de um coletivo cuja história tem cristalizado neles e neles segue ressoando” (ELIAS, 1987, p. 60).

Os indivíduos encontram sentidos na sua cultura (na comunidade de língua e de experiências), nas histórias cristalizadas nas palavras (nas noções), embora não compreendam como as palavras aparecem unidas a significações, como ou por que se podem extrair delas outros matizes e significações novas e, ainda menos, como ou por que há diferenças concretas entre elas e as significações nos contextos e apropriações de outras culturas. Os “sujeitos” de cada cultura servem-se dessas palavras porque elas lhes parecem evidentes, porque desde crianças aprenderam a ver com esses óculos conceituais:

O processo da gênese social destas palavras pode haver-se esquecido desde muito tempo atrás; uma geração transmite para a seguinte sem ter consciência do processo de transformação na sua totalidade e aquelas sobrevivem enquanto que a cristalização das experiências e situações passadas conservam um valor de atualidade e uma função na existência real da sociedade; é dizer que as gerações sucessivas acreditam encontrar nelas o eco das próprias experiências. Essas palavras começam a morrer paulatinamente quando deixam de realizar alguma função na vida social real e quando deixam de transmitir experiências. Às vezes, ficam no estado

letárgico total ou parcialmente e alcançam um novo valor na atualidade graças a uma situação nova. Permanecem na lembrança porque há alguma coisa na situação atual da sociedade que encontra expressão nas palavras que conservam cristalizado o passado (ELIAS, 1987, p. 60).

Os argumentos de Elias parecem fazer eco à noção de “procedência” usada por Foucault¹²⁰ para explicar o que se enxerga num trabalho arqueo-genealógico: os fios da procedência, o aspecto único de um caráter, de um conceito, de uma palavra; a proliferação de sucessos através dos quais, graças aos quais ou contra os quais se formaram os conceitos e as palavras (FOUCAULT, 2005a).

Segundo as análises sobre a forma como a comunidade de língua e experiências é a cristalização também das histórias e das experiências dos grupos sociais, sobre como as palavras (as noções) têm uma possibilidade de utilização particular no seu interior, parece-me que podemos reconhecer, no campo de saber pedagógico, na Modernidade e no Ocidente, segundo as apreciações de Echeverri (1999; 2001), pelo menos quatro tradições diferentes: uma tradição pedagógica germânica, outra francófona, uma terceira anglo-saxônica e uma derivada das apropriações das outras que ele nomeia como “latino-americana”. Cada uma das tradições é marcada por diferenças históricas e culturais, diferenças que podem se perceber nas noções usadas nas discussões educativas, na significação que elas adquiriram e na forma como elas se articulam com discursos filosóficos, econômicos, científicos e políticos de cada momento.

Assim, no século XIX e XX, enquanto o conceito de *Bildung* (formação), vinculado com a noção de “cultura”, se tornou central para o desenvolvimento da tradição pedagógica germânica e para a definição da Pedagogia como “a ciência da educação”, nas tradições francófona e anglo-saxônica, o conceito de “educação” se manteve como noção central e só no alvor do século XX acompanhou o surgimento “das ciências da educação¹²¹” e a emergência da noção “aprendizagem” como conceito articulador das suas análises.

¹²⁰ Os trabalhos historiográficos sobre o desejo e a repressão de Norbert Elias têm similitudes com o trabalho realizado depois por Michel Foucault, porém parece-me curioso que neste não haja referência ao trabalho de Elias.

¹²¹ O uso da expressão “ciência da educação” ou “Pedagogia” na tradição germânica e da expressão “ciências da educação” na tradição francófona parece-me que marca diferenças importantes na forma de se pensar o saber pedagógico, as práticas educativas e os sujeitos da educação no interior das tradições. As diferenças, além de fazer visíveis semelhanças, coincidências, recortes, deslocamentos e transformações que aconteceram na própria constituição das tradições, também fazem visíveis semelhanças, coincidências, recortes, deslocamentos e transformações que aconteceram na apropriação dos discursos educativos, na constituição da tradição anglo-saxônica (“teoria educacional” ou “teoria curricular”) e na que delas fizeram, no decorrer do século XX, as sociedades latino-americanas. Embora considere de especial importância esse assunto, só me aproximo da discussão para tentar mostrar os desenvolvimentos – proximidades e diferenças – que algumas noções usadas para definir a natureza infantil alcançaram no seio das tradições, em particular, da germânica e francófona.

Em outras palavras, e muito esquematicamente, penso que a pequena diferença teórica que marquei entre o pensamento de Rousseau e de Kant com relação ao tempo da “educação negativa” (no primeiro, até os 12 anos, e, no segundo, aproximadamente até os 2 anos) foi de importância significativa para os desenvolvimentos e apropriações que delas derivaram na definição das ênfases que tomaram as tradições pedagógicas. Assim, enquanto o desenvolvimento das noções de Rousseau na tradição francófona e anglo-saxônica significou pensar as implicações pedagógicas da “educação negativa” – da liberdade prática nos espaços escolares – e, com ela, a maior atenção às “experiências” e aos espaços de modo a garantir a “aprendizagem”, na tradição germânica, os desenvolvimentos acerca da “educação prática” kantiana implicaram manter a ênfase na liberdade como princípio e como fim da educação, colocando a *Bildung* (autoformação) no centro do processo educativo e, junto a ela, uma compreensão particular da noção de “experiência” que será fundamental, sobretudo para a “cultura” e a “formação moral”.

Segundo as diferenças que marcara Elias (1987) entre as culturas francófona e germânica, parece-me pertinente assinalar alguns elementos próprios das tradições pedagógicas vinculadas a elas. Desse modo, considero que é possível perceber alguns dos contextos e diferenças que derivaram em desenvolvimentos também distintos das noções e conceitos sobre os quais, a partir dos quais, se atribuíram e esperaram atitudes e comportamentos naturais nos sujeitos infantis e, ao mesmo tempo, se desenharam formas particulares do saber pedagógico da Modernidade até hoje¹²².

4.4.1. A *Bildung* e a tradição pedagógica germânica

A tradição pedagógica germânica parece ter-se desenvolvido no seio da releitura que dos gregos fizeram os alemães do século XVIII, portanto, é possível encontrar proximidades interessantes entre a *Bildung* (autoformação) germânica e *epimeleia heautoû* (ocupar-se de si mesmo) grega. A emergência e desenvolvimento da *Bildung* correspondem com a gestação

¹²² Deixo fora dessa descrição aquelas tradições nomeadas por Echeverri (1999; 2001) como “anglo-saxônica” e “latino-americana”, porque, embora reconheça as suas particularidades e importância, penso que nelas vamos ver se comportar o desenvolvimento das noções e conceitos de forma similar à da francófona e da germânica e porque, ainda que seja interessante olhar essas marcas culturais, elas superam e excedem os propósitos desta dissertação.

dos grandes ideais formativos formulados para o “gênero humano” no que conhecemos hoje como neo-humanismo alemão¹²³. Tal forma de humanismo que,

no decorrer de um longo período, que vai desde o iluminismo ilustrado ao romantismo, do historicismo de Dilthey à pedagogia das ciências do espírito, procurou a formação para forjar uma nova imagem humana. As ideias da *Aufklärung*, os valores do humanismo e a sensibilidade romântica se encontraram na Alemanha que transita do século XVIII ao século XIX, no meio de um ambiente religioso influenciado pelo pietismo e a filantropia. Como fruto desse estado de coisas, se confiou no progresso da humanidade, nas possibilidades da história e da educação do gênero humano (Lessing), na moralização da humanidade (Kant), na dimensão estética da educação humana (Schiller), na resolução das dissonâncias no interior de si (Hölderlin), no desprezar das potências autoformativas que propõe o *Meister* de Goethe e no caráter dialético da formação hegeliana, segundo a qual cada indivíduo alcança um eu que é manifestação do absoluto, etc. (VILANOU TORRANO, 1998, p. 11).

A “*Bildung*” aparece como a noção central da tradição pedagógica germânica. Segundo as análises de Foucault (2002), ela teria âncora nas práticas formativas das culturas greco-romanas, que promoveram uma forma de “cultura do si mesmo”, sobre o princípio da *epimeleia heautoû*. A *Bildung* (autoformação) será proposta como a “cultura da alma”, que, na Modernidade, vai responder pela formação interior, pelo processo temporal e histórico através do qual um indivíduo, um povo ou nação adquire forma do mesmo modo que uma obra de arte.

Por outra parte, e embora a *Bildung* seja uma noção de definição polêmica, dado o leque de possibilidades de interpretação que ela oferece no seu uso nos últimos séculos, ela não é substituível, nem substitui outras noções; ela “não é um conceito geral que abarque a educação e o ensino, também não os subordina” (MENZE *apud* GARCIA, 1998, p. 32). A *Bildung* é um processo diferente da educação, da aprendizagem e do ensino. Ela não contém as outras noções, não as substitui e também não faz parte delas; trata-se de outro olhar a essa relação do sujeito com o saber e a verdade. Em outras palavras, a *Bildung*, como “autoformação”, como prática de si, não é parte de um processo maior de educação, não é aprendizagem, é, sobretudo, um processo que atende ao “si mesmo” como “dever” e obrigação fundamental na procura da própria liberdade. Ela é uma ocupação regulada, um trabalho com procedimentos e com objetivos, é uma técnica.

¹²³ A palavra “humanismo” é usada para designar e qualificar certas tendências filosóficas, especialmente aquelas nas quais se destaca algum “ideal humano”; como os ideais humanos são muitos, parece que os “humanismos” proliferaram. Temos, entre outros: um humanismo cristão, um humanismo integral (ou “humanismo da Encarnação”, no sentido de Maritain), um humanismo socialista, um humanismo liberal (ou neo-humanismo, no qual se enquadra o neo-humanismo alemão), um humanismo existencialista, um humanismo científico e muitas outras incontáveis variedades (FERRATER MORA, 1965). Ver verbete Humanismo.

“Educar” (*Bilden*) é um “se formar” (*sichbilden*) de maneira harmônica e tendo como finalidade a totalidade da humanidade. A cultura (a *Kultur* germânica) é o cultivo de si mesmo na forma da “autoformação”, do processo exclusivamente interior e espiritual através do qual o sujeito eleva sua condição humana, alcançando a “emancipação” intelectual que significa também alcançar a “liberdade”. Todas essas ideais se desenvolveram, como assinala Vilanou Torrano (1998), no contexto da transformação geopolítica que significou, na Europa, a derrota da burguesia liberal alemã em 1848 e a constituição do Segundo Império alemão, com Bismark, em 1871, condições que permitiram a unificação da Alemanha sob a tutela da monarquia prussiana. Desse modo,

Essa nova situação geopolítica propiciou a submissão da educação ao *Diktat* bismarkiano, cristalizando-se assim uma *Kultur* pedagógica – sob o controle da burocracia prussiana – de talento conservador e aristocrático. Situação que permaneceu até finais da Primeira Guerra Mundial, influenciando negativamente no desenvolvimento da *Bildung*, que, em virtude dessa dinâmica, se isolou em ocasiões da procura da autoconsciência individual. O autoritarismo, o espírito nacionalista e o sentido disciplinar do sistema educativo do Segundo Império (principalmente do *Gymnasium* e das universidades) tenderam para o objetivo prioritário: a preparação dos militares, eclesiásticos e funcionários públicos, que deviam servir fielmente à causa imperial (VILANOU TORRANO, 1998, p. 9).

A *Bildung* expressa a relação que se produz entre o mundo espiritual (mundo dos valores objetivos) e a individualidade adequadamente formada para o mundo social. Será essa relação fundamental a expressão do ideal formativo neo-humanista (*bildungsideal*). A *Bildung* encarregou-se do processo de individualização: ela foi, nas suas primeiras formas de definição, a mediadora entre a liberdade individual do sujeito e a vocação cosmopolita que procurava a melhora do gênero humano, o melhor que se expressa na *Kultur*.

Parece possível encontrar, então, certa proximidade na compreensão da *Bildung* com a *Epimeleia heautoû* no que se refere ao âmbito da política: quer dizer, como preparação para a vida e como forma de vida, para os outros e para si mesmo (FOUCAULT, 2002). Parece, assim, que a história da *Bildung*, como conceito, acompanha a própria história da Modernidade na constituição das sociedades e dos sujeitos modernos. O conceito parece expressar tanto os ideais pedagógicos de “educação” do indivíduo quanto os ideais políticos e sociais de “culturalização” e “liberdade” dos grupos humanos, os mesmos que marcaram o tempo das Luzes e da Revolução¹²⁴.

¹²⁴ Segundo as análises de Foucault, o acontecimento da Revolução não tem valor de signo em si mesmo, porém, em torno dele Kant assinala outros acontecimentos pequenos, menos grandiosos e menos perceptíveis que parecem ter esse valor de signo: “não é o drama da Revolução em si mesmo e sim a forma como ela se torna espetáculo, a forma como ela é recebida em todas as partes, por espectadores que nem estiveram lá nem

A compreensão da *Bildung* assumida pela filosofia da história vai-se articular como a *Bildungsroman* (o relato de formação). A *Bildungsroman* expressa o “cuidado de si mesmo” pela própria formação individual (autoformação) e propõe a organização e hierarquização das finalidades e faculdades humanas em função do ideal de humanidade. O *Meister de Goethe* é um exemplo clássico da novela de formação. Ela trata do desdobrar das potencialidades autoformativas, na procura de uma espécie de harmonia ideal: a salvação e justificação da própria vida, no meio de um subjetivismo individual e espiritual (VILANOU TORRANO, 1998).

A *Bildung* goetheana encontra-se articulada com duas noções reguladoras fundamentais no pensamento pedagógico germânico que vemos se desenvolver na Modernidade: um determinado ideal de personalidade harmônica e unitária e a possibilidade de um mundo habitável e dotado de sentido. Na primeira perspectiva, a formação do indivíduo associa-se ao desenvolvimento integral e contínuo de suas inclinações e possibilidades, conduzidas por uma força organizadora que, através de uma sucessão de encontros e vicissitudes, leva o sujeito à constituição de uma personalidade livre e integrada numa humanidade realizada. Na segunda perspectiva, o mundo aparece como o solo onde se enraizar e crescer, como uma totalidade de sentido em que as existências individuais podem habitar: a formação humana consiste na inserção na continuidade de uma tradição e de uma linguagem e na integração a uma comunidade cultural orgânica (LARROSA, 1998).

Em geral, assinalar as aproximações entre *Bildung* e *Epimeleia heautoû*, marcar algumas das condições históricas e de pensamento que permitiram a conformação da “autoformação” como princípio educativo e reconhecer o lugar central que a “cultura” ocupa na constituição da tradição pedagógica germânica, parece-me, permite-nos perceber um modo particular de pensar e questionar a educação na tradição germânica moderna.

Nesse sentido, é preciso salientar que o conceito de *Bildung* se modificou e ajustou com as transformações históricas e de pensamento no decorrer dos séculos XIX e XX. Assim, a *Bildung* neo-humanista (liberal) que vimos desenhar-se no século XIX e que podemos

participaram delas, mas que a assistiram e que, para melhor ou para pior, se deixaram levar por ela” (FOUCAULT, 1996, p. 75). Em dois textos intitulados *O que são as luzes?*, Foucault analisa a resposta que, em 1784, Kant ofereceu para essa pergunta; dir-nos-á Foucault que, na resposta de Kant, aparece essa “questão do presente”, a “questão da atualidade” que será uma discussão sobre o “hoje” e que expressará uma diferença fundamental na atitude filosófica moderna. Esse gesto filosófico de Kant, em forma geral, permite reconhecer três elementos fundamentais daquilo que nomeamos Modernidade: 1) um modo de ser histórico – certa consciência de descontinuidade do tempo, 2) Um “modo” de relação com o presente, 3) a constituição de si próprio como sujeito autônomo. Assim, a “Revolução” foi principalmente esse acontecimento cultural de “tomar consciência de si mesmo”, de “nomear-se”, situando-se com relação ao passado e com respeito ao porvir, e de designar as operações que devem se efetuar no interior do próprio presente (1996; 2005b).

reconhecer no pensamento de Kant e de Goethe – caracterizada pela sua dimensão individual¹²⁵ – transformou-se, no limiar do século XX, no momento conhecido como da República do Weimar¹²⁶. A outra *Bildung* articulou-se ao historicismo de Dilthey e às condições do nascente regime político republicano, adquirindo as marcas espiritualistas e democráticas em sintonia com a Pedagogia das “ciências do espírito” que, no pensamento alemão, tomaram a forma das ciências da vida, de uma vida atravessada pela profunda crise cultural.

Desse modo, a formação passou a ser elemento fundamental das chamadas “ciências do espírito”¹²⁷, mais ainda, “se considerarmos que se procurava reagir à ruptura entre o si mesmo e o mundo, apresentou-se, assim, a formação como o processo de mediação entre o espírito subjetivo e o espírito objetivo” (VILANOU TORRANO, 1998, p. 12). Trata-se de um deslocamento de ênfase da interioridade para a exterioridade que vai ser profundamente significativo na forma como os ideais da *Bildung*, no momento da República, articularam as preocupações pelas questões políticas e sociais com a força das crenças religiosas luteranas e pietistas¹²⁸.

Com a emergência do “nacional-socialismo”, no início da década de 1930, parece que as ciências humanas e a *Bildung* – como conceito e como ideal formativo – sofreram uma forte investida. Isso, em particular, pela atmosfera de tensão, destruição e submissão que parece ter rodeado os acontecimentos políticos e sociais da emergência do que conhecemos como

¹²⁵ Para aprofundar o desenvolvimento do conceito da *bildung* no neo-humanismo alemão, pode-se consultar o interessante trabalho de Garcia (1998).

¹²⁶ A *República de Weimar* foi instaurada na Alemanha logo após a Primeira Guerra Mundial, tendo como sistema de governo o modelo parlamentarista democrático. A constituição dessa *República* teve condições com o desenvolvimento da Primeira Guerra Mundial: prestes a perder essa guerra, a liderança militar alemã, altamente autocrática e conservadora, passou o poder para os democratas, que acabaram por negociar a derrota na Guerra. Com isso, ficou certo saudosismo de um “império” outrora poderoso diante de uma realidade democrática, plena de derrotas e humilhações. 1933 é o ano de término da *República do Weimar*, e o sistema de governo passou por múltiplas reformas com o partido Nazista (KINDER; HILGEMANN, 2006).

¹²⁷ Para Dilthey, “há dois grandes grupos de ciências: as ‘ciências naturais’ e as ‘ciências do espírito’, que às vezes se chamam culturais, humanísticas ou morais e políticas” (FERRATER MORA, 1965, p. 276). As ciências da Natureza oferecem explicações a partir da causalidade, enquanto que as ciências do espírito se significam por sua capacidade de compreensão.

¹²⁸ O Pietismo é o movimento surgido no final do século XVII dentro do Luteranismo, como oposição à negligência da ortodoxia luterana para com a dimensão pessoal da religião. Esse movimento influenciou o surgimento de movimentos religiosos independentes de inspiração protestante, tais como o “pentecostalismo” e o “carismatismo”, todos de caráter Anabatista – “ala radical” da Reforma Protestante que desconsiderava o batismo obrigatório da igreja romana e promovia o verdadeiro *baptismo*, que só tem valor quando as pessoas se convertem conscientemente a Cristo. O Pietismo combinava o Luteranismo do tempo da reforma (como o Calvinismo) e o Puritanismo, enfatizando a piedade do indivíduo e uma vigorosa vida cristã (MESSER, 1927).

Terceiro Reich¹²⁹. Esses acontecimentos “terminaram por impor uma *Weltanschauung* político-social que impossibilitava o exercício do sentido crítico, a capacidade do juízo autônomo e o desenvolvimento da criatividade pessoal” (VILANOU TORRANO, 1998, p. 14), todos eles elementos contrários aos ideais formativos da *Bildung*.

Após a Segunda Guerra Mundial, na Alemanha Federal, um grupo de intelectuais e filósofos –Weiner, Klafki, Mollenhauer, Blakertz, entre outros – tentou manter a compreensão de uma “Pedagogia filosófica” que se encontrara com a tradição aberta pela Pedagogia das “ciências do espírito”. Porém, diante das novas exigências e sanções econômicas e políticas impostas ao debilitado Estado Alemão, parece que a *Bildung* como ideal formativo caiu sob o peso de discussões educativas abertamente pragmáticas, tecnocráticas e instrumentais. A velha Pedagogia filosófica de caráter reflexivo – que estivera vinculada tanto à constituição dessa forma de se pensar como indivíduo e como sujeito de uma cultura, quanto à forma de racionalidade governamental que vimos se desenhar com o liberalismo – parece tomar, nas últimas décadas do século XX, formas de uma Pedagogia filosófica “hermenêutica” (VILANOU TORRANO, 1998).

Segundo essa linha de pensamento, a *Bildung* contemporânea apresenta-se vinculada à modalidade da filosofia hermenêutica, forma que parece articular-se melhor às condições econômicas e políticas da segunda metade do século XX, momento da emergência da “razão governamental neoliberal”, ocupada da tecnicização da gestão Estatal, do controle da economia e da análise dos fenômenos econômicos como forma fundamental de legitimação e de reconstrução do Estado Alemão após a guerra.

Em outras palavras, diante de um Estado Alemão vulnerável, debilitado e extremamente vigiado, um Estado “não-existente”, a tarefa de governá-lo era a tarefa de dar-lhe existência, de produzir-lhe um lugar de legitimidade que perdera no âmbito da política e da guerra. Tratava-se da elaboração de uma série de elementos fundamentais novos na doutrina liberal,

¹²⁹ O nome *Terceiro Reich* designa o período histórico da existência da Alemanha Nazi (de 1933 a 1945), tempo no qual se impôs o partido único (Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores) e a ideologia do *Nationalsozialismus*, ou *nazismus*, sob a liderança de Adolf Hitler. Corresponde a uma sequência que se iniciara com o Sacro Império Romano-Germânico (*I Reich*) – durante a Idade Média e até 1806 –, seguido pelo Império Alemão (*II Reich*), entre 1871 e 1918. O nome de *III Reich* sugeria o regresso glorioso da Alemanha anterior à República de Weimar, instaurada em 1919, que nunca fora dissolvida oficialmente pelo novo regime. Nesse período, o partido “nazista” tentou fazer uma unidade dos ideais e simbologias tradicionais da Alemanha e dos seus próprios ideais como partido, assim tentando reforçar a ideia de unidade nacional com forte propaganda e pressão para sua aceitação. Nesse período, desenvolveram-se também acontecimentos marcantes, como foi o início da Segunda Guerra Mundial, a perseguição e expulsão dos judeus e outros povos do território germânico e o crescimento econômico e militar da Alemanha (KINDER; HILGEMANN; Hergt, 2006).

elementos em cujo marco se produzira a doutrina de governo profundamente econômica que reconhecemos como “governamentalidade neoliberal”¹³⁰.

A forma hermenêutica da *Bildung*, desenvolvida primeiro por Schleiermacher¹³¹ e, anos depois, por Dilthey, assume a tarefa de captar a vivência (*Erlebnis*) do sujeito em toda a sua amplitude e complexidade. No segundo autor, “a vida humana – como realidade histórica e social – acontece num todo global que tem um significado próprio e característico, um significado que se manifesta no tempo, quer dizer, no decorrer da história” (VILANOU TORRANO, 1998, p. 15). O giro filosófico hermenêutico desenhou as discussões pedagógicas da tradição germânica das últimas décadas. Nelas é retomado o tema da “formação”, agora numa perspectiva “histórico-hermenêutica”; a *Bildung* é articulada ao modo de uma “teoria da formação” que se baseia no jogo aberto da interpretação e compreensão do projeto Moderno, seu conteúdo e seu sentido.

Finalmente, parece que a história da *Bildung* é também a história da constituição de uma tradição pedagógica vinculada estreitamente com a tradição filosófica antiga, com os ideais formativos da Grécia clássica. Sobre tal tradição, a *Pädagogik*, como “a ciência da educação”, obteve um espaço acadêmico e desenvolveu-se nas suas três grandes tendências: a Pedagogia das ciências do espírito, a Pedagogia experimental e a Pedagogia crítica¹³².

4.4.2. A instrução e educação na tradição pedagógica francófona

A tradição pedagógica francófona parece desenvolver-se nos séculos XIX e XX, marcada pela Revolução e pelas Luzes. Segundo as análises de Foucault (1996; 2005b) sobre o texto *O que são as luzes?*, de Kant, aqueles acontecimentos não só marcaram uma profunda transformação nas práticas sociais e políticas na Europa, como também significaram um deslocamento nas formas de pensamento que definiram o modo de ser sujeito moderno. Em nome da “liberdade” e da “igualdade”, cada indivíduo passou a ser reconhecido como parte do coletivo que faria possíveis as mudanças para as quais o evento revolucionário teria aberto as portas.

¹³⁰ Nova racionalidade governamental que tem um problema oposto àquele que tivera a forma de liberalismo anterior: o Estado já não é um dado precedente ao problema econômico; agora ele tem que ser o produto desses processos econômicos (FOUCAULT, 2007).

¹³¹ Friedrich Schleiermacher (1768- 1834), teólogo alemão muito influente no século XIX. De tradição luterana e reformista, estudou a filosofia kantiana, frente à qual apresentou uma alternativa teológica não-racionalista. Diante do dogmatismo da igreja, tentou relacionar romantismo com teologia. Ver desenvolvimento da noção “Hermenêutica” em Ferrater Mora (1965, p. 824).

¹³² Sobre o desenvolvimento da tradição germânica e, em particular, sobre a constituição da Pedagogia como Ciência da Educação, parece-me bastante esclarecedor e atual o estudo de Runge (2008).

Naquele marco, desenharam-se os projetos de formação dos “novos” homens, cujos costumes deveria se ajustar às necessidades e desafios da nascente República. O potencial transformador da educação vinculou-se ao pensamento ilustrado – fundado sobre as noções de perfectibilidade do homem e da sociedade –, assinalado como elemento central para a organização e o progresso da nova República, e, sobre tal compreensão, apareceram as propostas para reorganizar o aparato educativo que se ocuparia da educação dos novos homens Republicanos.

Segundo assinala Gabriel (2001), nos recém instalados órgãos de governo, discutiram-se sucessivas propostas para atender à necessidade de uma Educação Nacional na qual a “escola” se comportasse segundo o modelo da organização civil e a educação das crianças fosse responsabilidade de uma sociedade que se comportava como escola permanente de “virtude” e “civismo”. Desse modo, foram propostos e discutidos, entre 1789 e 1795, três projetos educativos: Talleyrand (1789-1791), com a Assembleia Constituinte, Condorcet (1791-1792), com a Assembleia Legislativa, e Lepeletier (1792-1795), com a Convenção.

No informe de Talleyrand, apareceram os primeiros questionamentos às práticas educativas precedentes, em particular, à “instrução” como forma usada para reproduzir as estruturas sociais no Antigo Regime. Na sua proposta, a educação deve-se encarregar de

Iluminar aos cidadãos no exercício responsável dos seus direitos políticos; possibilitar que se cumpra socialmente o ideal de liberdade, pois os homens ignorantes não podem ser livres; fazer viável o princípio da igualdade, ou no mínimo tentar amortecer as “funestas disparidades que não pode destruir”; inculcar em todos os cidadãos os princípios plasmados na constituição; aperfeiçoar ao indivíduo e à sociedade; e situar a cada pessoa no lugar que lhe corresponde na estrutura social: “a maior de todas as economias, pois essa economia dos homens consiste em deixá-los na sua verdadeira posição; agora é inquestionável que um bom sistema de instrução é o primeiro dos meios para consegui-lo” (GABRIEL, 2001, p. 13).

Configura-se, então, uma crítica à forma de instrução precedente, porém, se reconhece que é através da instrução que os novos “cidadãos” podem chegar a usar seus direitos políticos e, com isso, cumprir com os ideais de liberdade e igualdade proclamados com a Revolução. Para Talleyrand, a “instrução” de todos os cidadãos era a primeira tarefa educativa a se cumprir. Através da instrução, todos teriam acesso aos conhecimentos, e ela deveria atender a todas as idades e homens e mulheres por igual. A extensão social da instrução implicava: primeiro, uma instrução comum a todos, que procuraria o desenvolvimento das faculdades e que “ilustraria” a cada indivíduo sobre o seu destino particular; depois, uma

instrução avançada ou especial que ajudasse a cada sujeito para conseguir seu destino (GABRIEL, 2001).

Para Condorcet, a “instrução pública” é um elemento central do sistema educativo e deve-se limitar pelo princípio de liberdade: liberdade tanto do conjunto do sistema de ensino público (autonomia diante do poder executivo), quanto para a construção de centros de ensino privados que podem servir de estímulo para a educação pública (princípio que, como sabemos, foi chave no desenvolvimento do liberalismo); liberdade de cátedra, fundamento central da produção de pensamento que estivera no âmago da constituição da República e que seria garantia de seu progresso.

Em Condorcet, a instrução pública deve-se oferecer no mínimo por quatro anos nas escolas públicas primárias, com o fim de garantir as ferramentas que os sujeitos precisam para serem autônomos e exercerem os direitos que a lei lhes reconhecia – tratava-se da instrução que, por direito, “deviam” receber todos os indivíduos. Após os primeiros anos obrigatórios, viria uma educação secundária, oferecida para crianças dos setores sociais que não tivessem que trabalhar, e, finalmente, a educação dos institutos, que prepararia para o ensino superior ou para funções públicas, além dos liceus, que se ocupariam do ensino superior e de atender à formação de sábios, professores e outros profissionais (GABRIEL, 2001).

Na proposta de Lepeletier, o centro de atenção, mas que a liberdade era a igualdade, assunto que ele achava pouco cuidado nos informes de Talleyrand e Condorcet. Segundo Gabriel (2001), as propostas anteriores não previam as limitações que a educação primária teria, tanto em número de crianças que poderiam receber a instrução pública primária, quanto no tipo de educação que elas receberiam. No primeiro caso, aparece o problema de quantidade de escolas e de sua localização geográfica, questão que privilegiaria só o acesso à instrução pública de crianças dos setores economicamente favorecidos; no segundo caso, a instrução pública apresentava o desenho de uma educação intelectual que deixava fora a educação física e moral. Com tais considerações, Lepeletier propõe uma “educação primária total” entre os 5 e os 12 anos para os homens e até os 11 para as mulheres, oferecida em “casas de educação comum” (internatos), garantindo a todos e a todas as mesmas condições: vestimentas, alimentação, instrução e cuidados.

Em geral, podemos perceber, nessas três propostas, a força que os discursos de constituição da nova República tiveram nas formas de se pensar a educação nos anos seguintes à Revolução. Responder à complexidade de desafios propostos pela nova organização política e social da República levou o pensamento educativo para uma ênfase pragmática, que, no fundamental, tendeu a refletir-se na forma como se devia organizar um

sistema educativo que garantiria as conquistas revolucionárias: liberdade e igualdade. Portanto, devia ser uma educação que, sendo gratuita e universal, fosse amplamente política e social.

Nesses pensadores, a “instrução” e, mais precisamente, a “instrução pública” constituem-se na forma de “dotar” as crianças com os elementos de “conhecimento” fundamentais para que possam, no momento oportuno, exercer sua liberdade e seus direitos – aqueles direitos “naturais” que lhes são reconhecidos por lei, mas que elas precisam saber para poder usá-los. A “instrução” combina conhecimento, direito e liberdade: trata-se de assegurar a liberdade a partir da ilustração da massa dos cidadãos; a instrução procura tanto o aperfeiçoamento da humanidade quanto a perpetuação da República: “é importante se instruir tanto para ser ilustrado quanto para ser republicano” (COUTEL; KINTZLER, 2001, p. 51).

A “instrução” vincula-se, desse modo, com uma preocupação humanista: a tarefa de ajudar todo cidadão a deliberar consigo mesmo e com os outros. A problemática que enfrenta o sistema educativo para levar a instrução à prática é definir: que saberes ensinar? Como apresentar os saberes escolhidos para que instruem realmente? Como pôr aqueles saberes a serviço do bem público? E de que aqueles saberes liberam? Essas são questões que estiveram muitos presentes nas discussões educativas de Condorcet (2001), em particular, nas suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*.

Para Condorcet (2001), as perguntas expressam os problemas filosóficos e políticos da época, os que teriam que ser resolvidos para garantir a subsistência do Regime Republicano e que, segundo ele, deveriam evitar as tentações pedagógicas do poder público, no sentido de querer não só “instruir”, mas também “educar”: diferença na qual se definem as possibilidades da liberdade e da igualdade. Enquanto a “instrução pública” se ocupa de oferecer o conhecimento dos direitos naturais e o respeito das opiniões dos outros para: 1) fazer real a igualdade dos direitos; 2) diminuir a desigualdade que nasce da diferença dos sentimentos morais; 3) aumentar na sociedade a massa de luzes úteis, a “educação” (sua crítica dirige-se à educação privada principalmente) acentua as diferenças de origem, de costumes, de linguagem, e tenta formar, moldar as opiniões da criança, quando do que se trata, ao instruí-la, é que forme sua própria opinião.

Desenham-se em Condorcet duas importantes críticas ao pensamento de Rousseau: a primeira refere-se à forma de “educação privada” (de preceptor) que acentuaria as diferenças sociais e que só seria possível para um pequeno número de crianças – ele não deixa de reconhecer a competência da família na primeira educação e também depois da instrução, tempo em que passa a ser responsabilidade de cada sujeito. A segunda crítica é à “educação

negativa” que, na tentativa de liberar a criança do “enciclopedismo livresco”, espera “passivamente” pelo desenvolvimento natural das inclinações e atrasa um momento ainda mais importante, aquele da instrução “libertadora”.

Essas críticas ao pensamento educativo de Rousseau somaram-se às que recebeu antes do processo Revolucionário (a maioria vindas da Aristocracia e da Igreja Francesa¹³³) e que não permitiram sua difusão até entrado o século XIX entre francófonos e ingleses¹³⁴. Nesse sentido, é importante lembrar que o *Emilio* foi publicado em 1762 e que, antes de ser apropriado e aceito entre os francófonos, os germânicos fizeram os primeiros usos e desenvolvimentos teóricos e práticos. Em particular, destacam-se, nas histórias da educação, as leituras que dele fizeram Kant (como assinala na seção anterior) e Basedow. Este último tentou uma aplicação quase imediata, através de proposta de reforma educativa para a Alemanha e com a iniciação do movimento Filantropista¹³⁵.

O desenvolvimento da tradição pedagógica francófona no decorrer do século XIX esteve, portanto, marcado, por um lado, pela reorganização geopolítica da Europa – que viveu, entre outras coisas, o fim do Império Germânico (1797-1809) e a expansão do Império Francês dentro e fora do continente europeu no que conhecemos como o Primeiro Império Francês de Napoleão Bonaparte (1804-1814/1815) e o Segundo Império Francês de Napoleão III (1852-1870). Por outro lado, foi marcado pelas discussões educativas que procuraram organizar um sistema educativo à altura da República e que, não sem críticas, retomaram o pensamento educativo de Rousseau¹³⁶.

Desse modo, aquela “fé” na capacidade humana, na sua “natureza”, que manifestara Rousseau e que podemos reconhecer também nos pensadores republicanos, ainda que com outra ênfase, desenhou uma postura diferente diante do processo educativo e diante da

¹³³ Sobre esse assunto, nas obras de Rousseau, apareceram alguns temas que fazem parte da agenda dos reformadores, como o apelo à consciência (em contraposição à autoridade externa) e a responsabilidade individual sobre o próprio destino na Terra. “Suas críticas, no entanto, fazem com que, tanto de um quanto de outro lado, ele seja renegado e suas obras, proibidas. [...] O resultado, sabemos: o livro foi queimado em Paris e em Genebra, e o autor, condenado. Isso tudo em 1762” (STRECK, 2004, p. 20).

¹³⁴ Na Inglaterra, o pensamento pedagógico de Rousseau só teve força ao final do século XIX, com a tradução de sua obra *Emilio*, que ganhou ampla difusão (MONROE, 1970).

¹³⁵ Movimento do final do século XVIII que surge em 1774 com a fundação da instituição que tratou de ilustrar os princípios da educação reformada de Basedow, chamada *Philantropinum*, que influenciara fortemente a educação na Alemanha. Sua ideia fundamental: “educar segundo a Natureza” (MONROE, 1970).

¹³⁶ Os desenvolvimentos das ideias de Rousseau foram levados adiante por diferentes pedagogos que, apoiados na teoria da evolução e na configuração da psicologia moderna, consolidaram o movimento que se conhece hoje como da “Educação Nova” e “Escola Ativa”. Esse movimento, segundo Dottrens e Mialaret (1974), teve suas primeiras formas no século XVIII, com a criação de escolas para aplicar os métodos propostos por seus fundadores: Comenius, Franck, La Salle e, finalmente, Pestalozzi, que foi discípulo de Rousseau e que experimentou aplicar, sem grande êxito, as ideias expostas por Rousseau no *Emilio*.

criança. Foram muitas as disciplinas que começaram a se ocupar e pensar tanto a criança quanto a educação. Dessa forma, aconteceu, nas últimas décadas do século XIX, o que Jorge Ramos do Ó (2003) chamou de *Momento Compayré*, ou momento de afirmação das “Ciências da educação” – momento no qual a Pedagogia passa a se considerar como “a teoria” da educação, e a educação, como “prática” da Pedagogia.

A educação surge, dentro dessa tradição, como uma prática que se nutre de diferentes “disciplinas científicas”, a saber: 1) filosofia da educação – disciplina reflexiva; 2) história da educação e pedagogia comparada; 3) biologia, psicologia e sociologia – disciplinas fundamentais; 4) biopedagogia, psicopedagogia e sociopedagogia; e 5) pedagogia *experienciada* e pedagogia “experimental”¹³⁷ – métodos de educação associados ao movimento que se conhece como de “Educação Nova” (DOTTRENS; MIALARET, 1974).

No *Momento Compayré*,

A pedagogia ou a Ciência da educação tomara-se da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como uma versão mais do bio-poder. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia tão só em observar os fatos da vida física e moral do homem. [...] Era sobretudo a psicologia infantil que iria responder à necessidade de conhecer as três faculdades da alma laica – sensibilidade, vontade e inteligência – porque se obriga a reconhecer a diversidade dos caracteres individuais (Ó, RAMOS DO, 2003, p. 114).

A linha de pensamento educativo com ênfase no psicológico sustenta-se, então, nas considerações de Rousseau sobre a Natureza, os instintos e as capacidades inatas da infância, noções precursoras do que conhecemos hoje como “psicologia educacional”, “psicologia da infância” e “psicopedagogia”. Os desenvolvimentos das disciplinas sustentam-se na visão da educação como processo natural, e seus princípios de ação são os instintos e as tendências naturais derivados do estudo da mente infantil pelas novas ciências da educação.

Percebe-se, no *Momento Compayré*, a separação da criança e do adulto a partir de uma diferenciação que assinalava, por um lado, a presença nas crianças das faculdades da alma em qualidade de germes ou de rudimentos, como estruturas em estado inferior (confusas e indistintas) que ainda não atingiam o estado que teriam na idade madura; por outro lado, certa plasticidade do cérebro infantil que lhe permitia se formar. As duas características justificavam, satisfatoriamente, a intervenção positiva através da educação sobre as três

¹³⁷ A diferença entre pedagogia *experienciada* e pedagogia *experimental* é que “uma consiste num esforço para medir os fatos pedagógicos, estudar-lhes as condições, determinar-lhes as leis. Constitui, propriamente, a pedagogia experimental [...] Outro movimento é de inspiração diferente [...] Consiste em tentativas para romper os hábitos clássicos da pedagogia e, particularmente, para substituir o verbalismo de nosso ensino pela participação ativa da criança em processos de educação autoeducação” (SIMON *apud* DOTTRENS; MIALARET, 1974, p. 33).

faculdades em potência na criança: inteligência, sensibilidade e vontade (Ó, RAMOS DO, 2003).

Outro momento que marcaria os desenvolvimentos da tradição francófona e também da anglo-saxônica¹³⁸ é o denominado por Jorge Ramos do Ó (2003) como da *psicologia experimental*, ou da Escola Nova. Esse é um momento de criação também de uma linguagem nova para individualizar as crianças, para classificá-las e categorizá-las através de uma série de técnicas disciplinares que permitiram também sua agrupação e organização de tal forma que, num mesmo momento, elas se reconheçam similares e diferentes entre si. Segundo essa compreensão, a interioridade da criança tornou-se visível e diferenciável, o que, entre outras coisas, também tornou as crianças governáveis.

Finalmente, e para encerrar este rápido percurso pela constituição do pensamento pedagógico francófono, parece-me que a importância que a noção “instrução pública” teve nas discussões educativas entre o século XVIII e XIX se articulou, não sem dificuldade, com algumas das propostas educativas de Rousseau entre os séculos XIX e XX e que, nessa articulação, se produziram as condições, por um lado, para a emergência das chamadas “ciências da educação” (das quais, a pedagogia só é uma entre outras) e, por outro lado, para a definição e individualização da criança, mas também para a sua identificação com outras crianças – como infância.

Nesse sentido, será importante destacar que, na estratégia de particularização da natureza infantil, se articularam duas formas (técnicas) que ajudaram no governo das crianças: a primeira, orientada a colocar todas as crianças dentro de um grupo populacional definido por características etárias comuns – a infância; a segunda, a produção de um aparato psicológico próprio das crianças que garantiria seu autogoverno, sua governabilidade. Será no desenvolvimento dessa estratégia que se produzirão as condições para o aparecimento das chamadas “ciências da educação” e, naquele processo, a sistematização e articulação de um conjunto de noções que servem até hoje para pensar, ver, falar e questionar as crianças e sua educação.

¹³⁸ Como assinalei na nota de rodapé 122, não tratarei diretamente da tradição anglo-saxônica. Porém, considero importante assinalar que ela se sustentou na integração de dois fatores: humanismo e utilitarismo, ou formalismo e aplicação prática. Elementos que, entre os séculos XVII e XIX, serão centrais nos desenvolvimentos dos Sistemas Educativos Nacionais na Inglaterra e nos Estados Unidos da América do Norte. Nesta tradição pedagógica se desenvolveram com ênfase os estudos sobre o currículo, que responderam ao “movimento da Escola Comum” ou *Common School* e ao desenvolvimento da Escola Secundária ou *High School*, na tarefa de conseguir a integração e correlação das escolas. Isso entre outras coisas significou: organizar a pirâmide educacional, definir a criação de escolas com objetivos específicos, subdividir as escolas em séries, coordenar a “escola de ler” com a “escola de escrever”, padronizar a escola elementar e desenvolver os estudos sobre a criança ou *Child Studies* (EBY, 1976).

4.5. GOVERNO PELO INTERESSE E INTERESSE PELO GOVERNO

Assim surgiu o conceito de interesse, ao quebrarmos como que parte dos degraus da actividade humana e ao negarmos à vivacidade interior, e não seguramente às suas múltiplas formas de manifestação, as suas últimas exteriorizações. Mas o que é então o que se quebrou e se negou? É a acção e o que imediatamente a ela conduz – *o desejo*. Por isso mesmo também o desejo juntamente com o interesse têm de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta (HERBART, 2003, p. 68).

Os fragmentos de documentos sobre a educação infantil dos Ministérios da Educação do Brasil e da Colômbia e de registros escolares com descrições de crianças de duas instituições educativas (uma localizada em Novo Hamburgo e outra em Bogotá) com os quais comecei cada capítulo permitem olhar a intensidade e importância que alcançaram, nos discursos pedagógicos atuais, noções como: desenvolvimento, crescimento, interesse, experiência e aprendizagem. Tais noções falam da “natureza infantil” daquela condição própria das crianças que reconhecemos e atribuímos a meninos e meninas e que, como tentei argumentar nas páginas anteriores, parece ter-se produzido no pensamento moderno, no entrecruzamento de discursos liberais, naturalistas e disciplinares.

“Desenvolvimento” e “crescimento” aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças quanto os resultados e avaliações dos próprios processos escolares. Essas noções não só marcam e reforçam a condição de minoria e de “estado” em potência de certas “faculdades” e “disposições” nas crianças, como também desenham e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. Desse modo, o reconhecimento de uma forma de “imaturidade” mental e física na infância é o assinalamento de um “estado” de subdesenvolvimento e a fixação de uma forma de distribuição e organização etária da vida.

O par “desenvolvimento – crescimento” serve para explicar o comportamento “natural” e “normal” dos indivíduos da espécie humana; com ele, inscreve-se a vida do sujeito humano na naturalidade de um processo, de uma ação ou de um efeito de “se” desenvolver para produzir ou aumentar uma capacidade ou uma potência presente como germe na criança. Trata-se não só do crescimento das “dimensões” físicas (como organismo vivo), mas do aumento das “dimensões” daquelas disposições naturais (espirituais, morais, psicológicas, sociais, etc.) que

possui o indivíduo da espécie humana; o fato de considerar que o sujeito por si mesmo não consegue desenvolver as suas potências e que também não são suficientes os cuidados físicos (de proteção e alimentação, por exemplo) usa-se como argumento para assinalar a necessidade e importância do processo educativo.

Pensar e entender o indivíduo humano como parte de uma “espécie” significou repartir a vida de modo bem mais detalhado do que a clássica compreensão do ciclo, aquela que unificava sob o conceito de idades da vida “o fluxo inevitável do nascimento – crescimento – reprodução – morte” (GONDRA; GARCIA, 2004, p. 82). O reconhecimento da infância como uma fase da vida foi também a construção de uma suposta homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular, de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com aqueles sujeitos infantis.

Em tal sentido é que vemos argumentar, com muita frequência e de distintas formas, nos discursos educativos, a necessidade de dispor as condições necessárias para que aconteça o “crescimento” e “desenvolvimento” natural das crianças:

Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

[...] O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola. [...] a educação como um processo amplo, [...] visa ao pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2004, p. 11).

Do lado daquela natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida, assinala-se o processo educativo – o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo pedagógico – para garantir o desenvolvimento e/ou a superação das condições naturais das crianças.

Diante do reconhecimento de uma natureza presente na criança, aquela que no mesmo momento a coloca como parte do coletivo “infância” e a marca como sujeito particular, surgiram diferentes tentativas para definir e descrever a natureza infantil e o que há nas crianças que serve de “matéria-prima” do processo educativo: trate-se de potências, instintos, paixões, engenhos, inclinações, disposições, capacidades, vontade, temperamento, tendências, necessidades, interesses e/ou desejos, esse algo parece constituir as “disposições primitivas” de Rousseau, os “germens de humanidade” de Kant, as “realidades psíquicas” de Herbart, os “elementos da vida mental” de Claparède, etc. Qualquer que seja o nome que se dê para os constituintes da natureza infantil, ela é reconhecida e aceita como elemento central de todo

processo educativo; portanto, conseguir o seu desenvolvimento aparece como tarefa obrigatória das práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas até hoje.

A forma como se pensou e definiu a natureza infantil esteve marcada pelas ênfases filosófica ou biologista nas quais estiveram vinculados os pensadores que, entre o século XIX e XX, se ocuparam desse assunto. Os inscritos na tradição pedagógica germânica apresentaram discussões educativas com ênfase filosófica, e suas análises orientaram-se ao reconhecimento dos elementos naturais como formas de um “ser” que possibilitariam atingir um “dever ser” do homem ou da humanidade, questão que permitiu, como assinalei antes, o desenvolvimento do conceito de *Bildung* como formação ou autoformação do sujeito dentro daquela tradição. As discussões de Herbart (1936; 2003) e Fröebel (2001)¹³⁹ encontram-se inscritas nessa tradição e, como veremos com relação ao pensamento de Herbart, elas têm forte eco kantiano.

Por sua parte, pensadores destacados, inscritos na tradição francófona, apresentaram análises com ênfase no saber científico derivado da biologia e da psicologia. Eles propuseram reconhecer na atividade mental o princípio central que orientava as práticas pedagógicas, o que significava que o processo educativo devia orientar-se imitando o comportamento da natureza; é claro que nessa tradição se encontram pedagogos que se serviram dos pressupostos educativos de Rousseau e dos desenvolvimentos da biologia e da psicologia moderna: Claparède¹⁴⁰, Decroly, Freinet¹⁴¹ e Ferrière¹⁴² poderiam se destacar nesse grupo. Todavia, é

¹³⁹ Os aportes de Fröebel têm sido de uma importância central para as reflexões sobre a educação infantil no decorrer dos séculos XIX e XX; ainda assim, a maior parte das referências ao seu trabalho é realizada de forma indireta, pela escassa tradução do alemão para outras línguas de seu livro *A Educação do homem*, onde descreve de maneira detalhada sua filosofia da educação, sua teoria do desenvolvimento e pedagogia escolar. Fröebel ocupa-se em pensar as possibilidades e características das instituições educativas que atendem as crianças entre três e sete anos de idade. Com o nome *Kindergarden*, que significa “jardim de crianças”, deu relevância e popularizou a sua ideia de “educar as crianças tão livremente como as flores de um jardim”; a brincadeira é considerada por ele uma atividade criativa que permitia às crianças se vincularem ao mundo: estabelecer interações sociais e formas de expressão natural. Tratava-se, nas suas reflexões, de colocar a criança no centro da atividade pedagógica, reconhecendo que “o homem caracteriza-se por uma marcha, um desenvolvimento constante para o melhor – ‘tudo na natureza e na vida tem uma conexão íntima e contínua. Cada detalhe é ao mesmo tempo o todo em si mesmo e parte do todo’. Fröebel distingue vários níveis de desenvolvimento do homem: o primeiro – bebê –, quando o interior se manifesta pelo movimento; o segundo – criança –, quando o interior se manifesta pela palavra e pelo jogo; por último, o terceiro – jovem –, quando a escola e a aquisição do conhecimento exercem um papel primordial” (Brougère *apud* Bastos, 2001, p. 8). Sobre o que alguns historiadores têm chamado filosofia evolucionista de Fröebel, a sua teoria educativa e as apropriações de seu pensamento e, em particular, de sua proposta de “jardins de infantis” ou *Kindergarden*, em diferentes lugares do mundo, parecem-me muito importantes os apontamentos de Frederick Eby (1976).

¹⁴⁰ A introdução de Claparède no seu livro *A educação funcional* (2007) parece-me de uma importância relevante para marcar as ênfases diferentes que as reflexões educativas tiveram nas tradições pedagógicas (francófona e alemã, mas também na anglo-saxônica) no decorrer dos séculos XIX e XX, além de permitir reconhecer alguns outros autores que desenvolveram trabalhos nessa perspectiva biologista e psicologista da educação.

¹⁴¹ Pedagogo francês, impulsor de métodos de renovação pedagógica. A educação natural preconizada por Célestin Freinet estrutura-se em torno da vida e das atividades da criança. Para isso, propõe uma série de técnicas

preciso reconhecer que, na tradição germânica, alguns pedagogos com formação psicológica desenvolveram essa linha de pensamento e participaram do que conhecemos hoje como movimento da “Escola Nova”, “Educação Nova” ou “Escola Ativa”¹⁴³.

Contudo, e apesar da diferença de ênfases que as discussões educativas tiveram naquele tempo, parece-me possível identificar noções comuns que se tornaram centrais no momento de pensar as práticas educativas orientadas pela natureza infantil: “interesse”, “experiência” e “aprendizagem” desenham-se como aquelas expressões que, nos discursos pedagógicos, manifestam a confiança nas possibilidades e alcances das condições naturais presentes nas crianças.

Parece que o “interesse” é a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares. A definição e interpretação que teve aquela noção no final do século XVIII e nos inícios do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governo próprias da racionalidade governamental liberal. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecer e desenvolver o “interesse” natural das crianças se tornou um assunto chave das discussões pedagógicas, nas análises econômicas e políticas, o “interesse” se constituiu na noção que englobava o intercâmbio e a utilidade – os dois pontos de âncora da razão governamental liberal (FOUCAULT, 2007). Em outras palavras, poderíamos pensar que, no

originais, baseadas em princípios como a motivação, a expressão e a socialização. Inspirado no pensamento de Marx, Engels e Lênin, organizou as diretrizes de uma espécie de “materialismo escolar”, método de pedagogia popular que usou no seu trabalho como mestre de educação elementar no ensino público. Em 1928, criou a Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) e, em 1958, impulsionou a criação do Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), duas instituições para difundir as propostas educativas do movimento da “Escola Nova” (ELIAS, 1997).

¹⁴² Filósofo pedagogo suíço do século XX, formou parte do grupo dos fundadores da Ligue Internationale pour l'éducation Nouvelle, movimento ativista, e também fundou o Bureau International de l'éducation (1925). Sua formação esteve marcada pelas ideias de Rousseau, J. Dewey e H. Bergson. Foi um convencido defensor da lei biogenética, segundo a qual há correspondência entre o desenvolvimento da espécie e do indivíduo. Elaborou um programa articulado de “Escola ativa”, para escolas novas do campo, propostas por ele mesmo.

¹⁴³ Sobre esse assunto, também ver nota de rodapé 136 e 139. Esse movimento “psicopedagógico” surgiu nos finais do século XIX. Parece que a primeira contribuição na constituição desse movimento foram as chamadas “escolas novas”, aquelas instituições escolares de vanguarda fundadas e dirigidas por pedagogos como as propostas por Pestalozzi, Herbart, Fröebel etc. Todavia, alguns dos historiadores da pedagogia reconhecem uma das primeiras tentativas desse movimento no russo Tolstói (1828-1910), que em 1859 abriu na sua chácara de Iásnaia Poliana uma escola para os filhos dos camponeses que moravam lá. Ele afirmava que o melhor método era aquele que necessitava de menos constrição para aprender. Essa espécie de “anarquismo pedagógico” de Tolstói expressa certa confiança na expansão livre das potencialidades da alma infantil e desconfiança da arrogância autoritária dos adultos. A consolidação desse movimento parece acontecer a partir de 1914, com a Primeira Guerra Mundial, momento em que diversos autores se propõem a revisar os princípios que sustentam os atos pedagógicos e as instituições educativas. Aparecem os intentos para produzir um movimento que fizera da educação uma prática que preparava para a vida real e que se fundava nos interesses reais da criança. Assim, autores como Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, entre outros, se assinalam como expoentes desse movimento até a década de 1930. Para ampliar, pode-se conferir Monroe (1970), Messer (1927) e Eby (1976).

seio da matriz filosófica da Modernidade Liberal, o “interesse” vai-se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governo; tal relação é a que tentarei caracterizar na continuação.

4.5.1. Interesse, natureza infantil e governamentalidade liberal

O interesse como objeto de análise nas discussões educativas e como elemento chave nas práticas pedagógicas foi assinalado e reconhecido na primeira década do século XIX pelo filósofo alemão Johann Friederich Herbart. Segundo Hernández (1946), ainda que a noção que expressa o termo “interesse” pareça estar presente nas discussões pedagógicas prévias aos desenvolvimentos de Herbart: nas “afeições” de Quintilianus¹⁴⁴, na figura da “experiência” de Vives¹⁴⁵ e Comenius; na “intuição” de Rousseau; nas “disposições” de Huarte de San Juan¹⁴⁶ e na “intuição e experiência” de Locke, a noção, como ela é entendida no século XIX, só se tornou elemento central nas análises pedagógicas de Herbart.

Dois são os fundamentos das discussões de Herbart que o levaram a colocar o interesse no centro do processo educativo: por um lado, uma “psicologia”, diferente da clássica psicologia das faculdades da alma, uma física do mundo da psique (constituído por um conjunto de “representações” que, na sua estática e dinâmica, permitem perceber ao homem no seu ser¹⁴⁷); por outro lado, uma “filosofia prática” ou “ética”, ciência da moralidade que é considerada o fim básico de toda educação e que permite reconhecer ao homem no seu dever ser¹⁴⁸. Dessa

¹⁴⁴ Quintilianus, escritor e retórico latino. Famoso pelo *Institutio Oratoria* (c. 95 d.C.), obra redigida em 12 volumes que trata sobre a educação fundamental e como se organizava a vida na Roma de seu tempo. Contrário aos castigos físicos, recomenda a “emulação” como incentivo para o estudo e sugere que o tempo escolar seja periodicamente interrompido por recreios, já que o descanso, em sua opinião, favorece o ensino. A *Institutio Oratoria* parece ter sido de grande importância nos desenvolvimentos humanistas da teoria pedagógica na Renascença (MESSER, 1927).

¹⁴⁵ Juan Luis Vives, humanista, pedagogo, filósofo, sociólogo e psicólogo espanhol. Assinalado como o criador da moderna psicologia, é uma das grandes figuras do humanismo cristão. Propõe, como fundamentos da pedagogia, a ética e a psicologia, assuntos desenvolvidos no que hoje conhecemos como didática moderna. Os delineamentos metodológicos de Vives fundamentam-se na natureza da criança, na observação direta e no estudo das línguas clássicas e modernas; para ele, a formação moral e intelectual deve ser proporcionada pelo ensino e pelo exercício físico (RODRÍGUEZ, 1998).

¹⁴⁶ Huarte de San Juan, médico e filósofo espanhol, escritor do *Examen de ingenios para las ciencias* (1575), que alcançou ampla difusão na Europa. Destaca-se essa obra como uma das precursoras da ciência moderna e, em particular, da psicologia experimental. No texto, o autor propõe um método para o “exame descritivo dos fenômenos psíquicos” com o qual acredita ser possível explicar as diferenças que existem nos homens (AGUADO, 1964).

¹⁴⁷ Será a condução, organização e governo dessa massa complexa de representações o trabalho educativo do professor (HERBART, 2003).

¹⁴⁸ Cujas análises parecem ter estreita vinculação com as reflexões de Kant e Pestalozzi. Segundo Luzuriaga (2003), Herbart (1776-1841) realizaria o desenvolvimento teórico das propostas da pedagogia kantiana, enquanto

forma, à Pedagogia como ciência corresponde reconhecer tanto o “ser” – a realidade psíquica da criança – quanto o “dever ser do homem” – a representação estética do mundo – para traçar o itinerário da educação e conseguir, através dela, a virtude (força moral) do sujeito, fim necessário e geral de toda educação.

Três são os meios que permitem atingir a educação como fim: governo¹⁴⁹, instrução e disciplina (chamada de cultura moral ou educação¹⁵⁰). O “governo”, que é a disciplina exterior, sustenta-se nos meios formais da educação que agem imediatamente no espírito; trata-se do conjunto de ordens, imposições, persuasões e hábitos. A “instrução” atinge o eixo intelectual, consistindo no processo de acumulação e aquisição de conhecimentos que deve atender à “multiplicidade do interesse” e à fortaleza de caráter da moralidade – os dois fins particulares da educação. A “disciplina” age no eixo estético e moral da educação; consiste na formação moral e cívica e deve garantir a estruturação interna e externa da personalidade e, com isso, a autodisciplina, a ordem interior, em geral, a estrutura interna do caráter e a personalidade (HERBART, 2003).

Dois apontamentos, neste momento, parecem-me importantes: o primeiro é que podemos perceber uma clara diferença entre instrução e educação: a instrução orienta-se à aquisição e acumulação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento da “multiplicidade do interesse” através de quatro níveis formais: clareza, associação, sistema e moral. Já a educação (disciplina ou cultura moral) é o processo de estruturação interna e externa da personalidade, é a formação moral e cívica que se fundamenta em cinco noções práticas: a liberdade interior (pilar axiológico central), perfeição, benevolência, direito e equidade.

Tal distinção entre educação e instrução vimos nas discussões educativas realizadas por Condorcet (2001), para pensar a organização da estrutura educativa francesa, e aparece, uma década depois, nas de Herbart (2003). Embora, nos dois casos, a instrução encontre-se orientada à aquisição de conhecimentos, no caso de Condorcet, ela tem como finalidade que o

que Pestalozzi (1746-1827) teria sido um kantiano espontâneo. Parece que as ideias desenvolvidas por Pestalozzi nos diversos textos que produziu sobre as experiências educativas nas escolas de *Burgdorf* e *Yverdon* marcaram fortemente não só o pensamento de Herbart, mas também a própria tradição pedagógica germânica em diferentes sentidos. Embora esse assunto seja interessante de explorar, em particular para perceber a articulação entre as práticas discursivas de ênfases fortemente filosóficas que suportam a Pedagogia germânica e as experiências práticas que emergiram no âmago desse modo de ser do pensamento pedagógico moderno, ele supera as possibilidades de minhas análises. Sobre o tema, podem ser ilustrativos o *Antelóquio* e o *prefácio à edição portuguesa* do livro *Pedagogia Geral*, usado nesta dissertação, de Herbart (2003).

¹⁴⁹ No que se refere às reflexões de Herbart, mantenho o uso da palavra “governo” conforme a tradução que ao português se fez do texto *Pedagogia Geral*, da mesma forma que, nas páginas anteriores, mantive o uso do termo “governo pedagógico” na tradução feita para o espanhol do texto *Pedagogia*, de Kant.

¹⁵⁰ Entendida não como fim, mas como processo de estruturação interna e externa da personalidade, trata-se da formação moral e cívica (HERBART, 2003).

indivíduo forme sua própria opinião a partir dos conhecimentos que vai receber. No entanto, em Herbart, o propósito é que ele desenvolva a multiplicidade do interesse presente nele, a partir da aproximação do conhecimento. Em suma, no século XIX, encontraremos a insistência na distinção entre instrução e educação: a primeira como processo de aquisição e acumulação de conhecimentos, a segunda como processo de formação moral e cívica, como uma forma de estruturação – interna e externa – da personalidade.

O segundo apontamento, e derivação do anterior, é que começa a configurar-se a compreensão de que o adulto não precisa produzir interesse das crianças nas coisas, pois são as representações e os sentimentos para os quais as crianças têm “capacidade de entendimento” os que podem orientar seu interesse e, portanto, sua educação. O interesse é uma forma de “atividade espiritual” que acontece na criança, e é preciso reconhecê-lo para orientar as decisões pedagógicas dos professores, em particular, no momento da “instrução” (HERBART, 2003). O interesse está na criança, faz parte de sua natureza, de seu aparato psíquico como objeto e como ação.

De forma geral, a pedagogia de Herbart é uma pedagogia do interesse. Trata-se do primeiro desenvolvimento teórico amplo dessa noção no saber pedagógico, e, para compreender como ela se articula nas suas análises, considero que é importante identificar alguns dos argumentos nos quais ele reconhece a existência da “natureza infantil” vinculada a essa noção.

Na primeira parte da *Pedagogia Geral*, o filósofo afirma que “a natureza se estuda melhor na natureza”. Com isso, assinala que as crianças só conseguem chegar ao conhecimento da Natureza humana no contato com outras crianças e que a “experiência” só é possível num tempo diferente do tempo da “instrução”. Na relação com as outras, as crianças adquirem o conhecimento da condição humana, que é um conhecimento distinto daquele a que se pode chegar através da instrução: o primeiro é um conhecimento que vem da experiência; o segundo, da aprendizagem. No tempo da “experiência”, as crianças brincam, agem por si e com outras crianças. No tempo da “aprendizagem”, o professor ocupa-se metodicamente dos estudantes – é o momento do trabalho intelectual, aquele no qual “a criança pode preencher interesses, esse mesmo tempo que levará para que os jogos infantis apareçam fúteis para a própria criança até desaparecerem” (HERBART, 2003, p. 10).

Em outro momento, dir-nos-á Herbart que o professor deve reconhecer as “tendências naturais das crianças para orientar seu governo”. Assim, embora o professor tenha os

conhecimentos de Psicologia¹⁵¹ (primeira ciência de todo educador), ele precisa da observação atenta e detalhada de cada educando, pois “o indivíduo só pode ser *encontrado*, jamais inferido¹⁵²” (HERBART, 2003, p. 15). Realizar uma “educação através do ensino” implica, portanto, observar todas e cada uma das crianças para definir as práticas de governo às quais elas vão ser submetidas. O governo das crianças aparece como uma modelagem da energia que mantém na ordem os hábitos e as tendências naturais: trata-se de atribuir firmeza à própria vontade.

Podemos perceber que aquilo que Herbart chama de governo se encontra mais perto do que chamamos hoje de disciplina e que a sua “disciplina” corresponde à formação moral, à *Bildung* e ao autogoverno. Porém, o governo é muito mais que uma inibição ou limitação externa, consistindo no domínio externo que leva ao controle das tendências e dos maus hábitos, até conseguir a modelagem da energia para que, depois de um tempo, já não se precise da coação externa e se possam desenvolver a instrução e a disciplina¹⁵³.

Finalmente, parece que compreender as “condições humanas” em relação ao tempo de vida (a idade) é o que está no centro dos argumentos usados por Herbart para pensar como deve se atender à natureza infantil e, a partir dela, como se realiza o processo educativo. Ele reconhece a evidente distância entre criança e adulto: distância que é tão visível quanto impossível conseguir que os adultos

desçam ao nível das crianças e se integrem, custe o que custar, na estreita esfera daquelas [...] Ignora-se que se exige o que *não deve ser*, algo que a Natureza inevitavelmente *penaliza*, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil! (HERBART, 2003, p. 20).

Tal distância entre adultos e crianças levou os maiores a preparar livros e atividades próprias para as crianças, a evitar-lhes exemplos de corrupção e coisas incompreensíveis para

¹⁵¹ A Psicologia de Herbart refere-se à ciência que explica, do mesmo jeito que o faria a física com os corpos, a mecânica e a dinâmica das representações na massa perceptiva do indivíduo que determina o seu modo de pensar e, a partir dele, os seus sentimentos, em função dos quais se definem os princípios e formas de conduta (HERBART, 2003).

¹⁵² A cursiva é minha, para destacar como a ideia de encontrar no indivíduo algo que já está presente nele reforça essa ideia de uma natureza a se descobrir, a se desvendar com a observação atenta do professor.

¹⁵³ A observação dessa natureza infantil parece ser o fundamento de um bom governo da criança. Mesmo assim, sempre parece possível que, num recanto, nas profundezas da alma da criança, lá onde olho do professor não pode chegar e sua ação de governo não pode intervir, habite uma “impetuosidade” à espera da primeira oportunidade para sair e ter êxito, podendo chegar a fundamentar o caráter e os juízos da criança num lugar não-desejável, coisas que, em geral, acontecem “nos anos de liberdade”. Pelo contrário, se a criança consegue transpor, no seu modo de pensar, os modos de pensar que o professor tem quando reprime uma aversão moral, desaprova um prazer ou repudia um excesso, tornará essas aprendizagens em forças que, ao se estimular, produzirão os sentimentos e os princípios da conduta moral que garantam os juízos e caráter moral desejáveis (HERBART, 2003).

suas mentes e, com isso, a construir um mundo infantil cheio de fantasias e desejos pedagógicos de professores e das experiências e conhecimentos pessoais dos adultos; aquelas experiências e fantasias dos adultos trazem consigo muitos raciocínios morais com os quais se espera formar e preparar as crianças para a vida social. Porém, o mundo infantil construído pelos adultos não reconhece os sentimentos e capacidade de juízo das crianças, que só vêm à tona quando se capta sua atenção e se orienta seu “interesse” para o bem e para o justo (HERBART, 2003).

Sobre tais argumentos, desenvolve Herbart toda a discussão acerca do “governo das crianças” e estabelece a finalidade da educação, que não é outra coisa que a “multiplicidade do interesse”, a “força de caráter da moralidade”. Desse modo, assinala que a tarefa do professor será atender à multiplicidade do interesse expressa na vontade do futuro homem, na totalidade de pretensões que ele, *neste* e com *este* querer, formulara a si mesmo, na força, o desejo natural e a atividade com que este terá de contribuir para as suas pretensões.

Portanto, não está em causa um determinado número de finalidades isoladas (que, de um modo geral, não podemos conhecer de antemão), mas sim a *atividade* do homem em crescimento – o quantum de seu incentivo e dinamismo interiores e directos. Quanto maior for este quantum – *quanto mais pleno, extenso e em si harmónico* –, tanto mais completa e segura será a nossa benevolência (HERBART, 2003, p. 47).

Se, no momento inicial, a educação deve-se orientar ao governo das “tendências naturais das crianças”, no momento seguinte, na instrução, deve dedicar-se ao desenvolvimento da multiplicidade do interesse. O governo é a preparação e disposição da alma e do corpo infantil na ordem necessária para depois desenvolver os interesses com trabalho e formação intelectual.

Governo, instrução e disciplina são essenciais na educação, porém, será no governo que se “conhecem as próprias crianças”, suas tendências, seus impulsos, e a partir deles é possível ocupar-se de sua ordenação e do desenvolvimento de seus interesses. Assim, e embora se argumente que a criança vem ao mundo sem qualquer vontade de tomar decisões – pelo qual seria incapaz de relação moral alguma –, se reconhece na criança uma forma de vontade própria, um “ímpeto selvagem” que pode levá-la de um lado para outro; trata-se de um ímpeto cujo princípio é “a desordem”, o qual precisa ser “conquistado” ou “subjugado” no momento do governo através da ameaça, da vigilância, da autoridade e do amor (HERBART, 2003).

Podemos destacar, acerca das análises de Herbart – sobre o governo como primeiro momento da educação e sobre as tendências naturais como forma particular de entender a natureza infantil –, alguns dos fios que atravessam o pensamento pedagógico moderno e nos

quais há evidências de uma forma de ser da racionalidade governamental liberal. Será preciso lembrar, nesse sentido, a força que o pensamento naturalista tivera no desenvolvimento dos dispositivos de poder da modernidade, pois,

Se vamos um pouco mais longe e retomamos as coisas desde sua origem, veremos que aquilo que caracterizou essa nova arte de governar [aquela dos finais do século XVIII] será mais o naturalismo que o liberalismo, na medida em que, de fato, a liberdade aludida pelos fisiocratas, por Adam Smith, etc., é muito mais a espontaneidade, a mecânica interna e intrínseca dos processos econômicos que uma liberdade jurídica reconhecida como tal aos indivíduos. E, ainda em Kant, que não é tão economista assim – pelo contrário, trata-se mais de um jurista –, temos visto que a garantia da paz perpétua não é o direito, mas a natureza. De fato, o que começa a se deixar ver, em meados do século XVIII, é algo semelhante a um naturalismo governamental. E, ainda assim, considero que se pode falar de liberalismo (FOUCAULT, 2007, p. 81).

Um primeiro fio entre a racionalidade governamental liberal que parece atravessar o pensamento pedagógico relaciona-se ao “governo pedagógico”, que já mencionara Kant e que, em Herbart, corresponde a uma forma de governo das tendências naturais infantis, daquela natureza onde se alojam as sementes do ímpeto cego e os desejos rudes da criança, aquela que deve ser observada e governada com pressão constante e tangível para que a criança não oriente sua vontade num sentido contrário ao da sociedade.

Trata-se de um governo que reconhece certa naturalidade dos comportamentos infantis, os quais, ainda que precisem ser “vigiados e controlados” (práticas disciplinares), são atendidos para alcançar o autogoverno do indivíduo. Portanto, tal vigilância e controle, antes que proibir e apagar uma tendência natural, procuram orientá-la e regulá-la para que, quando o indivíduo (já não mais a criança) chegue à idade da razão, assuma naturalmente seu próprio governo. Desenha-se, desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população.

Essa forma de pensar evidencia, por um lado, o desenvolvimento de uma técnica de governo própria da racionalidade liberal através da educação, técnica que se apoia no elemento da “realidade” daquelas potências e tendências naturais das crianças, não para impedi-las, mas para ordená-las, para pô-las em jogo, em relação com outros elementos do “real” (o mundo social), a fim de anular o risco que implica que sua vontade tome um sentido contrário ao da sociedade. Por outro lado, há o desenvolvimento também daquela concepção jurídica de liberdade, segundo a qual todo indivíduo possui, originariamente, por lei, para si,

certa liberdade, da qual cederá ou não uma parte determinada para conseguir o exercício de uma série de direitos fundamentais no seio de um grupo social (FOUCAULT, 2007).

Outro fio se tece quando se reconhece a existência do “risco” de que certos indivíduos não consigam o ponto de autogoverno através da educação ou que desenvolvam sua vontade no sentido contrário ao da sociabilidade e da sociedade; esses serão os inadaptados, loucos, dissipadores, os sujeitos que a sociedade deve manter sob tutela permanentemente (HERBART, 2003). Tal situação significa que, para manter a seguridade – característica dos dispositivos de governo liberal¹⁵⁴ –, é preciso acudir a toda “uma série de técnicas de vigilância, vigilância dos indivíduos, diagnóstico do que eles são, classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc.” (FOUCAULT 2006b, p. 23), de tal modo que todos e cada um sejam governáveis.

Assim, podemos reconhecer no pensamento pedagógico o desenvolvimento da racionalidade das práticas governamentais próprias do Estado de polícia do final do século XVIII, aquela racionalidade que se apoia em dados materiais e naturais e na probabilidade com o fim de maximizar elementos positivos e minimizar os aspectos inconvenientes e de risco, a mesma que trabalha com a organização de elementos polifuncionais e com vistas ao futuro e ao porvir (FOUCAULT, 2006b). Nessa forma de governo, antes que modificar diretamente a natureza infantil, tenta-se impor uma ordem. Não se trata da correção e eliminação de coisas ruins, de visões corruptas ou de uma moral má, mas do exercício de ordenação do círculo de ideias na alma infantil¹⁵⁵, das disposições naturais que têm maior influência no caráter.

Em outras palavras, trata-se da instalação da estratégia de normalização¹⁵⁶, da definição do que é normal para traçar a curva de normalidade dentro da qual se terão que arbitrar, em cada

¹⁵⁴ Com relação aos dispositivos de seguridade, dir-nos-á Foucault que, com a forma de governamentalidade liberal, se desenvolveu uma série de dispositivos de seguridade que produziram uma forma de economia do poder. Graças a esses dispositivos, aconteceria entre os indivíduos e os processos umas formas de autorregulação que deslocaram o controle permanente e direto dos indivíduos para a gestão de “séries abertas [...] que só podem se controlar através do cálculo de probabilidades” (FOUCAULT, 2006b, p. 40). Esses dispositivos de seguridade, “sem proibir nem prescrever, e embora eventualmente se sirvam de alguns instrumentos vinculados com a interdição e a prescrição, têm a função essencial de responder a uma realidade de tal forma que a resposta a anule: a anule, a limite, a freie, ou a regule. Essa regulação no elemento da realidade é, considero, o fundamental nos dispositivos da seguridade” (FOUCAULT, 2006b, p. 69).

¹⁵⁵ Cabe anotar que a alma da criança não é indiferente no processo educativo, porém, o objetivo daquele primeiro momento de governo é observar as tendências naturais para produzir uma ordenação tal que se garanta o desenvolvimento do processo educativo e se leve ao indivíduo à formação do caráter moral, assunto do nível da sua alma.

¹⁵⁶ Nesse sentido, segundo Foucault (2006a), a norma é o “elemento que circula entre o disciplinar e o regulador (que se aplica tanto ao corpo que se quer disciplinar quanto à população que se quer regulamentar). “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação”. O poder tomou conta da vida, ou seja, “conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico,

instante, a liberdade e a seguridade dos indivíduos e do coletivo em torno das noções de risco e perigo. É, portanto, a emergência nos discursos pedagógicos de uma série de noções que começaram também a circular nas discussões econômicas e políticas: caso (individualização do fenômeno coletivo), risco (baseado na análise do coletivo, individualizado para cada caso), perigo (individual, característico do indivíduo) e crise (intensificação circular de um fenômeno), todas elas usadas para explicar o comportamento do indivíduo e da população (FOUCAULT, 2006b).

Desse modo, com o governo das crianças, procura-se impedir prejuízos tanto para a criança quanto para os outros – no presente e no futuro – e, ao mesmo tempo, evitar disputas e ações de disciplinamento permanentes sobre os indivíduos (HERBART, 2003). Trata-se de toda uma economia de poder que procura, com o trabalho pedagógico no elemento do sujeito (a criança), produzir uma forma de autogoverno e regulação no plano da população. Com isso, podemos reconhecer que a educação é uma estratégia de governo articulada à razão de governo liberal e que, embora ela trabalhe com indivíduos, os indivíduos só são os instrumentos e a condição para realizar o governo da população: “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” (FOUCAULT, 2006b, p. 63).

Parece que, através do saber pedagógico que se desenhara entre os séculos XVIII e XIX, podemos enxergar o dispositivo de poder, a física do poder, daquele poder que se pensa e age como ação física no elemento da natureza infantil, que se pensa e age como regulação capaz de “se produzir” só através da liberdade de cada um e com apoio nela. Tal forma de pensamento pedagógico, que se propõe no horizonte naturalista e libertário, aparece atravessado e vinculado ao conjunto de estratégias de poder que se definiram e operaram na governamentalidade própria daqueles séculos.

Outro elemento que expressa a articulação entre a racionalidade governamental moderna e as discussões educativas que se desenvolveram como seu correlato é o aparecimento das noções de governo e de interesse no saber pedagógico. Sobre a noção de governo, considero que já foram marcados alguns pontos, porém, parece-me necessário assinalar algo mais sobre o interesse, entre outras coisas, porque, em torno dele, veremos desenvolver-se uma série de

do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias da disciplina, de um lado, e das tecnologias de regulamentação de outro” (FOUCAULT, 2006a, p. 302).

teorizações que o transformaram em elemento central na hora de definir a natureza infantil, suas características e as práticas educativas para com a infância.

Como já destaquei, para Herbart, depois do governo, a instrução vai cumprir um importante papel ao orientar a vontade na escolha do bem ou do mal, segundo a multiplicidade do interesse presente nas crianças. O interesse por qualquer objeto é algo que pode se inspirar na criança através da instrução, porém, com a instrução (atenção, expectativa, exigência e ação), o objetivo é despertar o interesse, e não produzir sabedoria, pelo menos não uma sabedoria limitada ao que já se sabe, mas sim um saber direcionado a conhecer as possibilidades do próprio interesse.

O interesse é “a ação e o que imediatamente a ela conduz – *o desejo*. Por isso mesmo, o desejo, juntamente com o interesse, tem de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta” (HERBART, 2003, p. 68). Desse modo, uma educação que ofereça atenção à multiplicidade do interesse deve procurar que a criança consiga por si mesma distinguir os vários “anseios” pelos objetos e decidir quais deles merecem preferência, estímulo e expressão.

O interesse, que juntamente com o desejo, a vontade e o gosto se opõe à *indiferença*, distingue-se dos três pelo facto de *não* poder *dispor* do seu objecto, mas de estar dependente dele. É certo que somos interiormente activos ao manifestarmos interesse, mas exteriormente ociosos até que o interesse se transforme em desejo e vontade. [...] O *objecto* do interesse nunca se pode identificar com o que é *desejado*, porque o desejo (ao querer apropriar-se de algo) aspira a algo de *futuro* que ainda não possui. O interesse, pelo contrário, desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado. O interesse só transcende a simples percepção, pelo facto de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante certa causalidade entre as outras representações (HERBART, 2003, p. 69).

Tem-se aí uma importante relação e diferenciação entre vontade, gosto, desejo e interesse que marca, no seu jogo, o princípio de reconhecimento de uma natureza ativa em cada criança, em cada indivíduo. Desse modo, traça-se o fato de que a população está constituída de indivíduos, indivíduos perfeitamente diferentes entre si e cujo comportamento, dentro de certos limites, não se pode prever com exatidão, pois ele será sempre a manifestação da vontade e do interesse múltiplo e particular de cada indivíduo.

Ainda assim, não deixa de ser central aquilo que assinalaram os primeiros teóricos da população do século XVIII, que há ao menos uma invariante pela qual a população tem e só pode ter um único motor de ação: o desejo (FOUCAULT, 2006b). Interesse e desejo são noções que fizeram sua entrada nas discussões educativas e que podemos ver operando nas

técnicas de poder e governo desde a Modernidade¹⁵⁷ até os dias de hoje. Em particular, assinala Foucault (2006b) que o desejo foi utilizado no desenvolvimento da “direção de consciência” no que se desenvolveu como uma forma de poder pastoral que, entre outras coisas, se vinculou aos processos de individualização de cada criança e de identificação como parte do coletivo infantil.

O desejo aparece como o elemento que vai impulsionar a ação de todos os indivíduos, e diante dele nada se pode fazer: a forma de naturalidade do desejo vai ser característica dos sujeitos na sua particularidade e da população como coletivo. Deixar agir o desejo particular, dentro de determinados limites e em virtude de uma série de relações e conexões que se articulem ao interesse geral da população, é a estratégia de governo que se serve da educação para “instruir” e governar os interesses e desejos múltiplos das crianças.

O desejo é a procura do interesse para o indivíduo. Por outra parte, ainda que ele possa ser enganado por seu desejo no relativo ao interesse pessoal, há algo que não engana: o jogo espontâneo ou, em todo caso, às vezes espontâneo e regulado do desejo permitirá, com efeito, a produção do interesse, algo que é interessante para a própria população. Produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo: isso marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios que se instrumentaram para manuseá-la (FOUCAULT, 2006b, p. 96).

Isso parece indicar que o assunto de governar não tanto os indivíduos, mas a população, significou colocar na base da razão governamental a naturalidade do desejo e da produção espontânea do interesse individual/coletivo. Assim, o assunto deixa de ser aprovar ou desaprovar os desejos de cada indivíduo, dizer “não” ao desejo particular, excluir uma conduta ou outra (formas de operar dos dispositivos de poder soberanos); também não se vai tratar mais de fazer isso procurando-se uma forma de proibir e obrigar o desejo do indivíduo legitimada e fundamentada na mesma vontade do sujeito (forma de operar dos dispositivos disciplinares). No novo dispositivo de poder, trata-se de saber como dizer “sim”, como deixar agir o desejo individual, como estimular a vontade e orientar o desejo individual para constituir-se nos interesses próprios e da população.

¹⁵⁷ Com relação a esse assunto, Foucault, no seu curso *Os anormais* (1974-1975), diz que o fio condutor do exame de consciência nos séculos XVII e XVIII já não é mais a lei ou a sua infração, também não o modelo jurídico proposto pela penitência. A partir desse momento, vai aparecer toda essa dialética do deleite, da morosidade, do prazer, do desejo, que, no final do século XVIII, tomará a forma que se pode reconhecer na pastoral do século XIX e que, segundo a formulação de Alphonse de Liguori, terá quatro momentos: impulso (primeiro pensamento de executar o mal), consentimento, deleite e o último, que pode ser o prazer ou a complacência. O deleite é, em substância, o prazer do presente, o desejo é o prazer olhando para o futuro, e a complacência é o deleite olhando para o passado (FOUCAULT, 2001).

Em suma, assistimos, no decorrer do século XIX, à organização de certa forma de governamentalidade na qual se desenvolveu uma estratégia de governo da população que encontra no elemento do indivíduo, do seu desejo, a matéria-prima para constituir os interesses particulares e coletivos. Em tal racionalidade a educação ocupa um lugar estratégico, através do qual se encaminha e organiza os desejos e as vontades dos indivíduos; racionalidade presente nos discursos que configuram o saber pedagógico, desde finais do século XVIII, do qual as discussões de Herbart são, talvez, o melhor exemplo.

Em outras palavras, parece-me que a educação se constitui na técnica de governo que articula práticas pedagógicas disciplinares com discursos naturalistas e liberais modernos, numa estratégia de governo da população. Estratégia que encontra no desejo particular, no amor próprio, no reconhecimento e respeito de uma natureza particular das crianças, as ferramentas com as quais se faz mais sutil e econômica. Com isso, encontramos-nos diante do desenvolvimento de toda uma matriz filosófica, uma forma de pensamento utilitarista¹⁵⁸, esse “instrumento teórico que serviu de base a essa novidade que, na época, era o governo das populações” (FOUCAULT, 2006b, p. 98).

No acontecer daquela forma de ser do pensamento moderno e do desenvolvimento daquela forma de racionalidade governamental, vemos desenvolver-se, entre o século XIX e os primórdios do século XX, no saber pedagógico, o conceito de interesse como elemento fundamental que orienta tanto as discussões quanto as experiências educativas que alguns dos pedagogos realizaram. Nesse sentido, aparecem algumas diferenças na forma de se pensar o lugar que o interesse ocupa no processo educativo e as formas como ele pode ser encontrado, desenvolvido, estimulado e aproveitado, porém, cabe destacar que ele permanece referido a certa natureza infantil e a ela se referindo, centrando a atenção do processo educativo na criança, seu desenvolvimento, crescimento, suas experiências e, portanto, na sua aprendizagem.

4.5.2. Natureza infantil: interesse, experiência, aprendizagem

Um exemplo interessante das discussões propostas em torno do conceito interesse e do importante lugar que começou a ter nas discussões educativas, vinculando discursos da

¹⁵⁸ “O utilitarismo parece algo muito diferente de uma filosofia, muito diferente de uma ideologia. O utilitarismo é uma tecnologia do governo, assim como o Direito público era, na época da razão de Estado, a forma de reflexão, ou de preferir, a tecnologia jurídica com a qual se procurava limitar a linha de caída indefinida da razão de Estado” (FOUCAULT, 2007, p. 60).

psicologia e da biologia – que, por sua vez, trouxeram uma ênfase maior nas noções de desenvolvimento, experiência e aprendizagem nas discussões pedagógicas – encontra-se nos trabalhos de Ovide Decroly e Édouard Claparède. Em Decroly¹⁵⁹, que retoma algumas das análises de Herbart, o interesse aparece subordinado à curiosidade e à necessidade. Para ele, a curiosidade é um fato de atenção associado aos aparatos sensorial, motor e mental que pode ser suscitador do interesse e vice-versa.

A curiosidade e o interesse são duas faces de um mesmo fenômeno psicológico que manifesta uma necessidade instintiva ou adquirida, ou um sentimento da criança. Interesse e curiosidade são signos da necessidade e do instinto. A prática educativa consiste, então, em produzir métodos sobre os autênticos interesses da criança, dispor tudo em função de suas necessidades e, portanto, levar em conta o “processo natural de desenvolvimento” e as condições do meio onde o processo ocorre. Assim, a tarefa educativa, antes que instruir, deve procurar a aprendizagem a partir do estímulo da curiosidade e dos interesses da criança¹⁶⁰ (DECROLY, 2000).

Trata-se não tanto de ensinar quanto de estimular a aprendizagem, organizando os conhecimentos de forma global e seguindo as necessidades vitais e naturais que atraem a curiosidade e o interesse da criança – aquelas necessidades que vão ser de caráter estritamente físico: de sustento, refúgio, proteção e trabalho. Ou seja, antes que manter as crianças em ambientes naturais (como sugeriria Rousseau), trata-se é de naturalizar os ambientes artificiais (sala de aula, escola), organizando-os com materiais e brinquedos educativos à maneira de oficinas.

Por sua parte, Claparède, reconhecido seguidor dos ideais educativos de Rousseau¹⁶¹, é talvez um dos pedagogos do século XX que melhor permitem enxergar o atravessamento da biologia e da nascente psicologia da inteligência nas discussões pedagógicas. Afirma ele que os estudos da psicologia animal assinalaram a estreita relação entre instintos e vida mental e lhe permitiram perceber, por um lado, a importância que têm na educação das crianças as

¹⁵⁹ Pedagogo e educador belga que, em 1901, fundou um instituto onde aplicou as suas teorias educacionais com crianças “anormais”. Já em 1907, criou a Escola de L’Ermitage, ou escola “para a vida mediante a vida”, onde ampliou sua atividade docente a crianças sem problemas. No seu livro *La mesure de l’intelligence chez l’enfant*, deu a conhecer seu método de trabalho por “centros de interesse”.

¹⁶⁰ Decroly desenvolveu suas teses sobre o interesse e a curiosidade na sua proposta pedagógica de “centros de interesse ou das ideias associadas”, vinculada às noções de “ensino globalizado”, “concentração unitária” e “instrução total”.

¹⁶¹ Como ele deixa assinalado no primeiro capítulo de seu livro sobre a “educação funcional”. Nesse capítulo, e através da análise da obra de Rousseau, assinala que comparte algumas de suas ideias mais importantes, razão que o levou ao seu Instituto de “Ciências da Educação”, fundado em Genebra em 1912 (CLAPARÈDE, 2007, p. 101-127).

tendências naturais e as necessidades (físicas e mentais) e, por outro, que a infância deve ser o centro do trabalho pedagógico.

Necessidade, interesse e tendências naturais constituem-se no fundamento da “arte pedagógica”; arte que precisa de um olhar funcional dos processos mentais para enxergar o problema da conduta e da aprendizagem como problemas de adaptação e saber das circunstâncias nas quais um indivíduo usa a sua inteligência, para produzir na aula as condições que mobilizem o pensamento da criança. Tal enfoque funcional parece ser a chave “que nos permite perceber os processos em função da conduta que eles devam determinar. E, na prática, unicamente ele mostra o valor de um processo tendo em conta o fim por alcançar” (CLAPARÈDE, 2007, p. 69).

A necessidade, ou melhor, a ruptura do equilíbrio físico ou afetivo do organismo, é o motor da conduta do indivíduo. A conduta tem por função restabelecer e manter o equilíbrio do organismo, o que significa que ela pode se expressar antes ou depois da necessidade: evitando-a ou satisfazendo-a. Toda necessidade sem satisfação produz no indivíduo desequilíbrio, certa tensão fisiológica que às vezes também se sente como tensão afetiva e que se constitui numa forma de atividade mental agindo a modo de mecanismo de proteção, prevendo ou protegendo o organismo de um desequilíbrio. Assim, parece que

Cada idade está «sensibilizada» para diferentes objetos, e é que suas necessidades, especialmente as suas necessidades psicológicas, mudam na medida em que progride. Isso constitui o fundamento da evolução dos interesses durante a infância e a adolescência (CLAPARÈDE, 2007, p. 79).

Crescimento e a evolução apresentam-se como causas constantes de ruptura do equilíbrio – orgânico e psicológico – e, portanto, da emergência de necessidades e interesses. Em outro sentido, o interesse se produz e depende de uma necessidade que pode ser tanto física quanto mental, de acordo com a idade.

Desse modo, o interesse se estabelece numa relação de conveniência entre o sujeito e o objeto, conforme as necessidades do primeiro. Assim, teríamos um interesse psicológico ou subjetivo e outro biológico ou objetivo, resultantes de uma correspondência matemática entre interesse e “necessidade vital imediata”, questão esta que, segundo discute Claparède (2007), teria levado à produção daquela acepção “utilitária” do interesse, aquela que o define como proveito ou ganância e que assinala o sentido prático vital da noção. Tal sentido parece ser o mesmo que Foucault (2007) reconhece como vinculado à forma de governo moderna liberal, que vemos emergir tanto nas discussões econômicas e políticas quanto nas educativas como logros do processo educativo.

Neste momento, podemos assinalar algumas coisas com relação à forma como se articulam as noções de desenvolvimento, interesse, aprendizagem e experiência no pensamento pedagógico francófono dos primórdios do século XX. Por um lado, podemos destacar que, entre Decroly e Claparède, há sintonia na compreensão de uma educação que deve reconhecer e respeitar o “desenvolvimento natural da criança”, o que, entre outras coisas, significa: 1) compreender certa “evolução de seus interesses” – a ordem em que eles aparecem, e não o momento em que isso acontece; 2) considerar que o aparecimento de um novo interesse não significa o desaparecimento do precedente; e 3) atender ao fato de que os interesses não desaparecem tanto quanto se multiplicam, e essa é a razão para que seja impossível reduzi-los a interesses culminantes. Enfim, uma compreensão da natureza infantil que articula o interesse (como motor de aprendizagem) e as necessidades (biológicas e psicológicas) como elementos centrais para pensar e organizar as práticas educativas.

Por outro lado, parece que a compreensão de Rousseau (1984) é de que a educação acontece por um movimento interno – pelo aperfeiçoamento dos órgãos –, um dos elementos chave para articular e desenvolver as noções de aprendizagem e experiência no saber pedagógico. Aquela compreensão de que a criança, só através da experiência vê, sente e começa a elaborar seus próprios juízos, segundo seus ritmos particulares de desenvolvimento e crescimento, foi relida pelos pedagogos (Claparède, Decroly, entre outros) em chave biologista e evolucionista, o que trouxe nexos importantes na compreensão da relação aprendizagem-experiência, como tentarei descrever a seguir.

4.5.2.1. Adaptação, aprendizagem e instrução

Dir-nos-á Claparède que a “aprendizagem” corresponde ao processo de adaptação dos organismos vivos às modificações do meio e que tal adaptação depende tanto das experiências dos indivíduos quanto de sua inteligência. A aprendizagem, entendida como adaptação que depende da experiência, coloca a experiência no centro do processo de sobrevivência dos indivíduos, o que destaca o fato de que são as experiências vitais as que garantem a permanência dos organismos num meio determinado. Em outras palavras, as experiências produzem os aprendizados necessários para que o organismo atue em certas condições, e, se a

experiência é a que produz aprendizados, será a experiência o fundamento sólido para pensar e orientar a educação.

A aprendizagem, entendida como adaptação que depende da experiência, mas também da inteligência, assinala que é esta última uma ferramenta fundamental da adaptação e, portanto, da aprendizagem. A inteligência, entendida como a capacidade para solucionar com o pensamento os problemas novos que o meio propõe para um organismo, torna possível que um organismo reaja de uma forma tal que evite o rompimento de seu equilíbrio biológico. Só a inteligência do organismo em se reconhecer em perigo de desequilíbrio, mas também em reconhecer e produzir formas para prevenir esse desequilíbrio, permite uma adaptação do indivíduo ao meio e, com isso, a satisfação de suas necessidades biológicas fundamentais. (CLAPARÈDE, 2007). Encontramo-nos, dessa forma, diante da tríade aprendizagem – experiência – inteligência, três conceitos, noções, termos que foram assuntos centrais nos desenvolvimentos da psicologia da inteligência de Claparède, mas também na sua articulação com a forma de ser do pensamento desse momento, dando sustento teórico ao movimento da educação ativa e, com ela, a muitas das discussões contemporâneas sobre a educação das crianças.

A psicologia funcional, que fora importante nas análises pedagógicas e utilizada amplamente por Claparède, terá seus desenvolvimentos também na América do Norte. Os primeiros avanços nesse sentido se reconhecem no trabalho de William James, que, no último quartel do século XIX, aplicara à psicologia um ponto de vista biológico e um ponto de vista pragmático (que privilegia ação sobre o pensamento). Essa psicologia também teria alguns pontos de apoio na psicologia de Herbert Spencer, que se ocupara da questão educativa ao considerar que o desenvolvimento mental tem lugar no desenvolvimento geral, servindo no mesmo momento para explicá-lo e para pensar nele (CLAPARÈDE, 2007).

Parece que, com W. James, o funcionalismo terá possibilidades nos Estados Unidos e que os desenvolvimentos da ênfase biológica da psicologia, tanto pela via aberta por Ladd – afirmando que a função do espírito é a datação – quanto pela via de Stanley Hall – explicando que há vestígios na vida mental do homem provenientes de idades anteriores –, permitiram, entre outras coisas: “Apresentar a criança como um ‘organismo agindo’ agindo para se adaptar, e a consciência como destinada a preparar a conduta” (CLAPARÈDE, 2007, p. 56).

Cabe anotar, neste ponto, que os desenvolvimentos da “filosofia genética” de Stanley Hall se sustentaram na chamada *lei biogenética*, que explica a permanência na vida mental humana de vestígios pertencentes a outras épocas: certa incursão da raça na vida individual. Tratava-se de conciliar a teoria psicológica da vida mental do indivíduo com a hipótese evolucionista de

Darwin, questão que teve ampla importância nos desenvolvimentos dos chamados *Child Studies* norte-americanos. Ao modo de Darwin, Hall procurara as pegadas “genéticas” da mente humana sob a consideração de que a vida mental e a vida física são sempre paralelas e que, portanto, as duas evoluem juntas.

Com tais pressupostos, Hall realizou estudos da criança e do adolescente e tentou demonstrar que, inequivocamente, a criança repete a evolução da raça e que, por isso mesmo, o indivíduo herda os resultados das experiências do passado. Segundo esses pressupostos, aquela que chamamos de “natureza infantil”, as respostas, tendências ou potências presentes na criança, seria uma forma de programação genética, instintiva e impulsiva que se constitui no decorrer da experiência vital humana; ela seria uma forma de saber e resposta instintiva e impulsiva que permanece tanto na alma quanto nos órgãos de cada indivíduo da espécie.

O estudo da natureza infantil com essa perspectiva biologista parece ter sido pouco sistemático até a divulgação, na década de 1880, dos trabalhos de Stanley Hall. Entre outras pesquisas e estudos reconhecidos até este momento, encontram-se o realizado por Charles Darwin em 1877, *Esboço biográfico de uma criança*, e o do alemão Preyer, publicado em 1880, *A mente de uma criança*. No mesmo momento e no campo da antropologia, aconteceram múltiplas pesquisas sobre os “primitivos”, fato que, segundo Burman (1998), contribuiu para que se assimilasse num mesmo lugar crianças, selvagens e subdesenvolvidos: todos eles eram considerados intelectualmente imaturos, razão pela qual se considerou que seu estudo levou à compreensão do modo como acontecia o “desenvolvimento” humano, em particular, o desenvolvimento das habilidades intelectuais.

Podemos perceber que, fundada na lógica evolucionista, a construção de um olhar para as crianças como indivíduos imaturos e carentes, tanto no físico quanto no mental, introduziu as noções modernas de desenvolvimento e aprendizagem; a primeira, orientada a alcançar a maturidade de certas condições naturais, enquanto que a outra, a aprendizagem, visava à produção de experiências que possibilitassem esse desenvolvimento, especialmente no aspecto intelectual. Em termos gerais, os estudos sobre a natureza infantil:

Em primeiro lugar, propunha-se pesquisar a mente. Em segundo lugar, considerava-se a mente como exemplificada no estudo do desenvolvimento das mentes infantis. Em terceiro lugar, pesquisava-se o conhecimento, entendido como uma capacidade biológica e natural – quer dizer, inscrita no suposto da existência de um núcleo normal de desenvolvimento que se desprega segundo alguns princípios biológicos. Em quarto lugar, participava-se das práticas educativas, médicas e assistenciais. Em quinto lugar, institucionalizou-se a antiga cisão entre a emoção e a racionalidade (BURMAN, 1998, p. 25).

Nessas perspectivas, pode-se identificar o desenho da infância como uma etapa biologicamente diferenciada. Isso significa não só diferenciação na ordem ontogenética – de desenvolvimento individual –, mas também na ordem filogenética – de evolução da espécie. A infância constitui-se nesse momento da vida privilegiado para o aprendizado, para a adaptação ao meio; a infância desenha-se como a “etapa” de desenvolvimento do indivíduo e da espécie na qual o processo educativo pode, usando a ferramenta da “inteligência”, garantir a adaptação ao meio social e cultural.

No trabalho de Kilpatrick (1957), encontramos uma explicação um pouco maior do que significa pensar a aprendizagem como um processo de adaptação, como um processo que garante a aquisição de aprendizados como indivíduo e como espécie para a superveniência num meio determinado. Segundo ele, ainda que um dos princípios fundamentais da evolução assinala o passo de caracteres de uma geração para outra pelo processo hereditário, a teoria da evolução adverte também sobre a presença e utilidade dos “caracteres adquiridos”.

Essa teoria afirma que, quanto mais útil é a função orgânica para a sobrevivência, mais essa função pode garantir o triunfo na luta pela vida e mais seguramente será transmitida uma variação que a faça melhorar no seu funcionamento. Assim, a capacidade de aprender tornou-se muito importante para a sobrevivência, e uma capacidade aumentada para aprender significa uma melhor oportunidade de sobrevivência e também uma melhor oportunidade para ser transmitida. A capacidade de aprender torna-se a potência latente que garante tanto a sobrevivência quanto o melhoramento desses caracteres herdados. Tal capacidade de aprender possibilita a permanência de um aprendizado, ainda depois de desaparecido um estímulo externo inicial, tanto no sujeito quanto na espécie (KILPATRICK, 1957).

Essa análise coloca a pergunta sobre quais são as condições para que um aprendizado seja tão importante biologicamente para que a evolução se apodere dele como traço perdurável na vida da espécie. Nesse sentido, aparece a compreensão dos episódios vitais, esses episódios onde está em jogo a sobrevivência dos indivíduos, porém ancorados a outros tipos de aprendizados resultantes de outras experiências, seja como indivíduo, seja como espécie, que ao aparecer, vão ser definitivos na superveniência de um indivíduo segundo as mutações do meio. Isso parece significar, pelo menos no caso das espécies animais, que a adaptação acontece como processo de aprendizagem de um conjunto de aprendizados interdependentes e relacionados com experiências vitais dos indivíduos da espécie.

Essa questão, afirma Kilpatrick (1957), para o caso dos humanos, parece ser igual só até o aparecimento do “Homo Sapiens”, pois, em termos biológicos, é percebida uma desaceleração da forma de evolução orgânica em virtude de outra forma de evolução, agora de

ordem cultural. Isso parece indicar que aqueles desenvolvimentos notórios na ordem cultural tiveram desacelerados os desenvolvimentos na ordem orgânica e biológica propriamente dita. Em outras palavras, com o conjunto de aprendizados biológicos, evolutivamente adquiridos, que tornaram possível o aparecimento do “Homo Sapiens”, aconteceu um movimento de ênfase e concentração dos aprendizados que possibilitam até hoje a superveniência da espécie humana.

Assim, a capacidade de aprender se tornou o aprendizado fundamental que a espécie humana fizera. O desenvolvimento da “potência latente” de aprender nos aparece como a marca mais importante que o processo de evolução biológica deixou em nós, humanos. Esse traço hereditário, que garante tanto a sobrevivência quanto o melhoramento da espécie, encontra-se fortemente marcado pelas nossas condições biológicas, mas também, e fundamentalmente, pelos aprendizados que são possíveis nos contextos culturais. As sugestões derivadas da teoria da evolução biológica desenvolvida, com o pensamento naturalista do século XVIII, produzem as visões de uma capacidade biológica de aprender, de fazer aprendizados.

Uma análise dos suportes biológicos que sustentam uma forma particular de pensar a aprendizagem – entendida como instrução – pode-nos servir para compreender como a noção de adaptação biológica, que fundou uma forma particular de pensar o processo de aprendizagem, atravessou e serviu para reformular um conjunto de noções importantes nas discussões educativas. Entender a “aprendizagem como instrução” ou a “instrução como aprendizagem”, na perspectiva biológica e evolucionista, é entendê-las como a tendência que os indivíduos têm a preservar elementos de uma experiência vivida, de tal modo que esses elementos (os aprendizados) fiquem com o sujeito que fez a aprendizagem e possam ser usados por ele de forma permanente em situações posteriores (KILPATRICK, 1957).

Assim, e novamente segundo Claparède, estamos diante de uma aprendizagem, de uma instrução que significa adaptação do indivíduo através da experiência, aquisição de elementos adaptativos (aprendizados) que se espera que permaneçam, aos quais o indivíduo vai recorrer quando for preciso. Isso, traduzido em termos educativos, significa que a instrução, a aprendizagem, só é possível através de experiências que são relevantes para os indivíduos e que, por isso, a melhor aprendizagem se realiza quando é aproveitada aquela tendência, propiciando as experiências pertinentes para tal fim.

Por outro lado, Kilpatrick (1957) vai assinalar que a aprendizagem (instrução) acontece em termos de uma experiência que modifica as condutas – as ações. A aprendizagem (instrução) acontece numa situação da vida pessoal concreta (experiência) e produz condutas.

Em outras palavras, isso significa que a aprendizagem (instrução) ocorre no acontecer de uma experiência particular que, por sua vez, possibilita a continuação da experiência mesma e, com ela, a repetição da conduta cada vez que ela for necessária. Podemos dizer que, se só a experiência produz aprendizados, é a experiência o fundamento sólido de qualquer forma de educação, não podendo existir educação sem experiência, sem a atividade de aprendizagem do indivíduo que se educa.

Finalmente, podemos perceber que, por um lado, a noção de aprendizagem como instrução é usada nessas discussões de duas formas, como ato ou processo para adquirir um “aprendizado” e como o próprio aprendizado; por outro lado, há uma forte marca biologista na forma de pensar o ato educativo, na maneira de se tentar entender a forma como acontecem os aprendizados, particularmente, nas noções e conceitos que começaram a ser centrais nas discussões educativas.

4.5.2.2. Interesse e experiência

As teorizações de John Dewey emergem como parte desse movimento de pensamento e no contexto daquela racionalidade governamental liberal e naturalista, mas também em meio às condições sociais e políticas diferentes da Europa Ocidental. Com isso, considero que se deram as condições de uma forma de pensamento pedagógico diferente ao proposto até aquele momento, no que conhecemos como tradição anglo-saxônica (ECHEVERRI, 1999; 2001) e no que percebemos como desenvolvimentos e ênfases nas tradições pedagógicas francófona e germânica. Dewey segue a trilha filosófica aberta por Herbart para pensar a questão da educação, porém, nas suas formulações pragmáticas sobre a escola e a educação, apoia-se numa psicologia bem diferente, uma psicologia sustentada na teoria do conhecimento e da formação social, e não tanto na física da alma ou na biologia. Trata-se de uma abordagem onde

O pensamento se lhe parece como destinado a ajustar a ação e descrever as teorias lógicas ou morais com os “instrumentos” forjados para permitirmos descobrir a melhor forma de conduta. Essa forma de doutrina se chama de *instrumentalismo* e não é mais que uma variedade do pragmatismo (CLAPARÈDE, 2007, p. 56).

O que se desenha em Dewey é uma teoria educativa fundada no pragmatismo e na psicologia funcional; com isso, toma distância das discussões da tradição pedagógica anglo-saxônica, que se ocupou, fundamentalmente, do *curriculum* (entendido como a coleção de

disciplinas ou dos planos de estudo) e de uma pedagogia centrada exclusivamente na criança. Neste último sentido, sua crítica principal é à valoração excessiva dos interesses presentes nas crianças, ou ao fato de valorizá-los como significativos em si mesmos, sem reconhecer que eles são, em realidade, atitudes importantes para possíveis experiências (BELTRÁN; BELTRÁN, 1997).

A educação verdadeira vem “da estimulação das capacidades da criança por meio das demandas das situações sociais em que ela se encontra” (DEWEY, 1997, p. 33). Então, é preciso que o *curriculum* leve em conta as situações e demandas sociais que se expressam na criança; portanto, deve-se

Construir um meio no qual as atividades presentes na criança possam ser confrontadas com situações problemáticas nas quais os conhecimentos e a habilidade providos pela ciência, pela história e pela arte possam ser convocados para a resolução das dificuldades (BELTRÁN; BELTRÁN, 1997, p. 27).

O processo educativo terá, portanto, dois aspectos a atender: o psicológico e o sociológico. Será o primeiro a base para o segundo: os instintos e as capacidades da criança são a matéria que oferece o ponto de partida para a educação, e as condições sociais (o estado da civilização) oferecem as condições para compreender o significado e os equivalentes sociais dos instintos e as tendências próprias da criança. Em suma, como o indivíduo que há de se educar é um indivíduo social e a sociedade é uma unidade orgânica de indivíduos, a educação “tem que começar a partir de uma compreensão psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança” (DEWEY, 1997, p. 37).

Será o reconhecimento da impossibilidade de provocar uma atividade sem nenhum tipo de interesse o que leva Dewey a afirmar que a conduta do indivíduo não aparece determinada tanto pela sensação ou pela reação quanto pela função, e, portanto, é a síntese das duas o que produz um “ato adaptado”¹⁶². Por essa razão é que a educação deve começar pelo conhecimento psicológico das capacidades, interesses e hábitos das crianças e continuar a interpretar os seus pressupostos e reconhecer as suas possibilidades de aquisição e autorrealização no entorno social. A escola, em particular, e a educação, em geral, têm como tarefa ajudar no desenvolvimento das crianças e contribuir na construção de um desejo de crescimento contínuo nelas. Tais tarefas requerem o conhecimento da gênese das capacidades intelectuais e a aceitação de que educação é um processo inacabado (DEWEY, 1997).

¹⁶² Trata-se do fato de que a vida psicológica do indivíduo constitui uma unidade que, ao se fraturar, produz as sensações, os sentimentos e os esforços por cumprir a função de restaurar a unidade; no jogo desses movimentos, desenha-se a conduta do indivíduo (ou ato adaptado) (CLAPARÈDE, 2007).

O interesse tem uma natureza da ordem psicológica que o faz “projetivo, ativo e propulsivo” ou “projetivo, objetivo e subjetivo”: a condição “projetiva” orienta o interesse em alguma direção, faz com que ele se ligue a um objeto e à satisfação emocional obtida com sua persecução e consecução; a condição “ativa” do interesse o assinala como algo “dinâmico” que produz certa atividade com tendência e direção espontânea, e será tal atividade espontânea e impulsiva (propulsiva) a base do “interesse natural”; a condição “objetiva” é o reconhecimento de que o interesse nasce de uma necessidade biológica sentida pelo sujeito, enquanto que o objeto desse interesse é só uma referência exterior; a condição “subjetiva” assinala que o interesse, o mesmo que o impulso, não precisa de excitação exterior (o objeto por si só não pode produzi-lo), embora a eliminação do objeto possa implicar o desaparecimento do interesse.

Tal condição subjetiva não significa que, por métodos artificiais, não se possa despertar um “interesse real” nos sujeitos, mas sim que, em termos educativos, é pertinente aproveitar o interesse que nasce da criança, das suas necessidades puramente biológicas e que pode lhe permitir um resultado favorável na consecução de uma destreza superior. Dewey propõe que os interesses das crianças podem ser variáveis com a idade, questão que, como vimos, tem sido muito importante na definição e caracterização da natureza infantil e da infância como um grupo etário particular. Para Dewey,

Os interesses são os signos e sintomas da capacidade em crescimento. [elas] representam capacidades em germe. Em consequência, a observação constante e cuidadosa dos interesses é da maior importância para o professor.

Esses interesses têm-se observado como reveladores do estado de desenvolvimento que a criança alcança. Eles anunciam o grau a que ela está próxima a elevar-se.

Só através da observação contínua e simpática dos interesses da criança é que o adulto pode entrar na vida da criança e ver para o que está disposta e o material sobre o qual poderia trabalhar mais cedo e frutiferamente (DEWEY, 1997, p. 68).

O interesse, na criança, pode-se classificar como: *interesse pela atividade corporal*, cujo aprendizado supõe a intervenção do fator intelectual; *interesse pelos instrumentos materiais*; *interesse intelectual ou teórico*; e *interesse social*, o qual se enlaça com os anteriores e nasce bem cedo na criança. Por outro lado, esse interesse, em sua relação com os fins e os resultados, pode aparecer segundo três períodos no desenvolvimento infantil: 1) o interesse instintivo e espontâneo – ainda que se obtenham os fins, a criança não ama esses resultados; 2) o interesse em que os fins se suscitam conscientemente na criança, porém, ela não tem análises reflexivas desses fins, nem dos meios para alcançá-los; 3) o interesse em que a

criança tem controle consciente e clareza suficiente para prever e comparar com outros fins e outros possíveis resultados (HERNÁNDEZ, 1946).

Os interesses como capacidades em fase de despertar oferecem informação tanto do estado de desenvolvimento da criança, quanto do estado a que pode chegar e, por isso, eles são elementos importantes para orientar as experiências que as crianças vão acessar. O indivíduo age segundo sua mente e inteligência, e elas – que são adaptações e resultados da evolução natural da espécie, dos aprendizados que outros organismos humanos que lhe precederam alcançaram com as suas experiências sociais e vitais – respondem aos seus interesses e experiências produzindo o desenvolvimento do indivíduo e da espécie. Sob essa compreensão, podemos entender o privilégio que Dewey dá para a experiência no processo educativo: a ação é a fonte da experiência, que, por sua vez, produz o conhecimento (o aprendizado).

O indivíduo age segundo os impulsos e instintos (interesses), o que lhe proporcionam as experiências, das quais adquire como efeito um conhecimento ou aprendizado. Na medida em que um conhecimento ou uma experiência acontece, ele se funde com a própria atividade a fim de reorientar, modificar ou anular a repetição do ato; tal será o fundamento central da aprendizagem: a atividade inicial sofre mudanças devido aos resultados que seguem a ela, pois qualquer tendência a repetir uma ação se controla com relação aos resultados que dela se derivaram e que permanecem como conhecimento no indivíduo (DEWEY, 2000).

Delineia-se, com o pensamento de Dewey, a crença de que toda autêntica educação se efetua através da experiência, porém, que nem todas as experiências são verdadeiras, educativas ou igualmente educativas. Desse modo, o fato não é só a necessidade da experiência, nem a ação mesma que ela envolve; trata-se da qualidade da experiência, e ela implica dois aspectos: o imediato de agrado ou desagrado e o mediato, ou de longo prazo, que determina as experiências posteriores:

Independentemente de todo desejo ou propósito, toda experiência continua vivendo em experiências ulteriores. Daí que o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar aquele gênero de experiências presentes que vivam frutífera e criativamente em experiências posteriores (DEWEY, 2000).

Poderíamos marcar alguns princípios que parecem traçar nexos importantes entre essa discussão que Dewey nos propõe sobre o interesse e a experiência e as compreensões que se tornaram centrais no saber pedagógico contemporâneo.

Por uma parte, há certo princípio de *continuidade da experiência*, do conhecimento (aprendizado) que dela se deriva. Um aprendizado adquirido por “hábito”, e o “hábito” como

forma de aprendizagem, relação hábito¹⁶³ e aprendizagem que, no seu sentido biológico, significa que toda experiência iniciada e vivida modifica o indivíduo que age e que a vive e, com isso, modifica também a qualidade das experiências seguintes. Mas também há certa compreensão de *continuidade da experiência*, que não só se constitui em aprendizado para um indivíduo, mas também para o conjunto da população, uma maneira de aprendizado da espécie. Nos dois casos, o que percebemos é uma estreita relação entre aprendizagem e experiência.

Por outra parte, há certo princípio de *direção da experiência*. Trata-se do fato de que nem todas as experiências produzem “crescimento” permanente e continuado. Algumas experiências operam em outras direções, que podem desviar ou atrasar o processo de aprendizagem. A experiência pela própria experiência não tem valor pedagógico; ainda assim, toda experiência produz modificações das atitudes do indivíduo para as experiências posteriores, o que torna possível pensar que a qualidade da aprendizagem, do crescimento, do desenvolvimento do indivíduo e da evolução da espécie depende da experiência e que esta, seccionada e orientada, pode garantir o aprendizado desejado.

Seja pela via de análise de Claparède e Decroly – da aprendizagem que ocorre em termos de uma experiência modificante das condutas – ou pela via refletida por Dewey – da aprendizagem que modifica as mesmas experiências e, portanto, o conhecimento derivado delas –, podemos reconhecer a emergência da tríade “experiência – aprendizagem – educação” como elemento central do pensamento pedagógico constituído entre os séculos XIX e XX. O aparecimento e fortalecimento dessas noções nas discussões educativas aconteceram no movimento da forma de ser do pensamento que colocou o indivíduo humano como parte de uma espécie e que definiu para ele uma forma de natureza a ser conhecida, uma natureza a ser desvendada e apreendida.

Na forma de pensamento moderno liberal, se reconhece o indivíduo humano como sujeito de uma natureza em desenvolvimento, e, portanto, as crianças são uma possibilidade para apreender e governar essa natureza num estado primário. Assim, a natureza infantil – que se manifesta como potência, tendência, vontade, desejo, interesse, capacidade – constitui-se no alvo da educação, e educação incorpora-se como parte dos dispositivos modernos de poder.

Para terminar, e tentando encerrar o exercício feito neste capítulo, gostaria de assinalar que esse movimento na forma de pensar a educação e a infância na Modernidade pode nos

¹⁶³ O hábito entendido não como um modo fixo de fazer as coisas, ainda que em alguns casos implique a repetição de uma prática (DEWEY, 2000).

permitir reconhecer a proveniência do acontecimento discursivo que é o questionamento sobre a infância hoje. Isso significa reconhecer, por exemplo, que a infância como noção, como forma de pensar as crianças e sua educação, se formou nos interstícios de uma rede de práticas disciplinares, liberais e naturalistas, produzidas e produtoras da atualização desses dispositivos de poder/saber da Modernidade.

Em outras palavras, parece que, na Modernidade liberal, podemos reconhecer um determinado estado de forças, um funcionamento estratégico dos dispositivos de saber/poder que permitiram uma forma de pensar a educação e os seus sujeitos privilegiados: as crianças. Assim, a pergunta pelas discussões contemporâneas sobre a infância (pela ampla produção de saberes sobre as crianças hoje e pela preocupação ampla e difundida por sua educação), que me levou a tentar a descrição do “campo de discursos da infância”, é a mesma que me colocou diante da tarefa de tentar entender como emergiram e se articularam as noções de interesse, desenvolvimento, liberdade, experiência e aprendizagem no que chamamos pensamento pedagógico moderno.

5. ALGUMAS IDÉIAS PARA SEGUIR PENSANDO

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico.

[...] Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas (BRASIL, 2004, p. 20).

J. Muito interessado nas aulas, cresce nas suas relações de aprendizagem de um modo geral. Apresenta maior comprometimento nas aulas em relação ao início do ano e cresce a cada momento.

Evidencia responsabilidade na execução de tarefas e temas. Satisfação, alegria e interesse estão presentes no comportamento do aluno nas diferentes atividades desenvolvidas (RELATÓRIO AVALIATIVO – 1º ano – 2008).

Más que nunca, la función esencial de la educación es propiciar en todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que se necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y de esta manera puedan ser artífices, en la medida de lo posible, de su destino. “El desarrollo tiene por objeto, el despliegue completo del hombre con toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos, individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”. Este desarrollo del ser humano que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo, a través de las relaciones con los demás; de la individualización en la socialización (COLOMBIA, 1998, p. 8).

Meu objetivo, ao começar esta dissertação, foi pensar a proveniência dos questionamentos contemporâneos sobre a infância e sua educação; isso no entretido de um conjunto de discursos que desenham uma tensão entre, de uma parte, o apagamento das fronteiras etárias – com a morte ou desaparecimento da infância – e, de outra, o fortalecimento da divisão entre o mundo infantil e o mundo adulto –, com a emergência de uma figura infantil pós-moderna. Procurando a proveniência e as condições de emergência dessas discussões, segui dois caminhos: no primeiro, assinalei que aquelas questões podem ser pensadas como operando no que chamei campo discursivo da infância; no segundo, analisei como elas se produzem, também, no descompasso das experiências contemporâneas das crianças e as nossas formas modernas de pensar na infância – articuladas à racionalidade governamental liberal.

No primeiro caminho, destaquei alguns dos enunciados que considero articuladores do campo discursivo contemporâneo da infância e que foram descritos e discutidos no capítulo intitulado *Discussões contemporâneas sobre a infância*, entre eles encontram-se: 1) a infância é uma construção histórica, social e cultural; 2) a infância moderna está desaparecendo; 3) há uma relação fundamental entre educação e infância; 4) são necessários outros olhares da relação crianças – educação; 5) a escola que conhecemos hoje nem sempre existiu.

No segundo caminho, a pergunta pela constituição da infância no saber pedagógico me permitiu assinalar e discutir, no capítulo intitulado *Constituição da infância no saber pedagógico*, alguns dos fios discursivos modernos que atravessam as nossas formas atuais de pensar a infância e sua educação, entre eles podem ser destacados: 1) a articulação do pensamento naturalista e liberal com as práticas disciplinares, num momento histórico que, entre outras coisas, possibilitou a emergência de um conjunto de dispositivos de governo da população; 2) a mudança do centro de atenção das práticas educativas na modernidade: da ênfase nos conteúdos para a ênfase nos sujeitos (em particular nos sujeitos da aprendizagem); 3) o reconhecimento da natureza infantil e do problema da formação para a liberdade, como assuntos centrais nas discussões educativas, desde a modernidade até hoje; 4) a aparição nos discursos políticos, econômicos, mas também nos educativos das noções: interesse, desenvolvimento, crescimento e liberdade.

Dessa forma, procurar a proveniência das problematizações contemporâneas da infância através do rastreio de noções vinculadas ao conceito de natureza infantil (crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, interesse, liberdade, etc.), que permitiram definir a infância como sujeito da educação nos discursos pedagógicos, levou-me a entender que a forma atual de pensar o sujeito infantil e sua educação teve suas condições de possibilidade naquele momento que nomeio de “Modernidade Liberal”, isto é: no âmago de uma matriz de

pensamento naturalista e liberal articulada ao aparecimento de um conjunto de dispositivos de poder/saber, que vinculou práticas disciplinares e de segurança desde o final do século XVIII.

Depois de ter seguido esses caminhos e já fechando esta dissertação, parece-me importante destacar alguns elementos que, do meu ponto de vista, podem abrir novas rotas de pesquisa. Um elemento a salientar refere-se às possibilidades que oferece pensar as discussões contemporâneas articuladas e articulando “campos discursivos”, e outro, ao leque de questionamentos e perguntas que emergem sobre a relação infância e educação quando ela é lida através da grade da governamentalidade.

Contornei o campo discursivo da infância a partir de debates que analistas contemporâneos fazem dela como noção e como experiência; nalguns desses estudos, a educação aparece como lugar estratégico, tanto para difundir práticas sociais com relação às crianças quanto para produzir formas de resistência diante delas. Além disso, delineei o campo na emergência da relação entre educação e infância a partir da história desses dois conceitos e práticas durante as últimas décadas do século XX; também me aproximei dele através das discussões que falam da morte e/ou da emergência de uma ou mais figuras de infância a partir de estudos educativos contemporâneos.

Aquilo que fiz nesta dissertação corresponde a uma tentativa de explorar tal campo discursivo, que cada vez mais estende suas fronteiras e abarca mais e mais discursos na busca de “esclarecer” o que é isso que continuamos chamando de infância. Trata-se de um olhar particular para essa questão atual, não com a pretensão de produzir mais saber sobre ela, nem de dizer o que é “verdadeiro” ou “falso” do que se afirma e se faz com relação às crianças, mas de desenhar seu “polígono de inteligibilidade”. Dessa maneira, reconhecer as discussões contemporâneas da infância como articuladoras de um campo discursivo parece-me uma forma produtiva de pensar o que somos hoje no limite do que se diz e se pensa em relação às crianças e sua educação.

Com relação a essa descrição do campo, é preciso destacar, em primeiro lugar, que nela ficaram de fora muitos aspectos, estudos e reflexões que poderiam enriquecer as análises sobre a constituição dessa rede discursiva em torno da infância hoje. Porém, é preciso reconhecer que olhar para um determinado objeto – neste caso as discussões associadas à infância – em termos de campo é sempre um olhar panorâmico, um olhar que só permite reconhecer elementos que o conformam, linhas, temáticas e problemáticas que o desenham e o articulam. Assim, tal olhar só é um ponto de vista, uma mirada breve e tangencial a partir de um lugar que se escolhe para a análise e, portanto, constitui uma perspectiva limitada e susceptível de aprofundamento e até de revisão. Desse modo, parece-me pertinente e

necessário empreender outro trabalho, que explore aqueles discursos sobre a infância que ficaram só mencionados, mas que poderiam nos permitir delinear e pensar assuntos diferentes com relação às formas como operam os dispositivos de saber/poder contemporâneos, em particular, aqueles que produzem subjetividades etárias e que funcionam a partir das práticas educativas.

Em segundo lugar, sobre o campo discursivo, é importante assinalar que essa forma de olhar para os discursos contemporâneos sobre a infância possibilitou-me “sair” do debate em torno da morte ou desaparecimento da figura infantil moderna e da emergência ou aparecimento de uma ou mais figuras contemporâneas ou “pós-modernas”. Assim, o meu foco de atenção centrou-se no reconhecimento da proveniência e das condições de emergência das nossas ideias atuais sobre a infância, fato que me levou a perceber a produção, já não de uma, mas de duas figuras infantis na Modernidade: uma que chamei de “clássica”, constituída nos discursos educativos do século XVII, e outra que denominei de “liberal”, constituída como parte da consolidação do que M. Foucault designou como “governamentalidade liberal”. Dessa forma, posso concluir que os debates contemporâneos sobre a infância têm suas condições de possibilidade na superposição dessas duas figuras de infância. Portanto, considero que, desde meados do século XX, assistimos a naturalização, em amplos setores da população mundial, da figura da infância liberal., graças a colocação em cena de diversas estratégias institucionais (discursos pedagógicos, organismos de cooperação internacional, mídia, etc.).

Seguindo esse caminho, parece-me possível pensar as discussões contemporâneas da infância como expressões de dois fatos relacionados entre si. Por um lado, de forma inédita, a maior parte da população do mundo simultaneamente incorpora, vive e, portanto, sente as características atribuídas à infância, isto é, como nunca antes, vivemos os efeitos massivos que essa naturalização tem produzido nas relações entre as crianças e destas com os adultos; por outro lado, frente a essa amplitude e simultaneidade, fazem-se mais evidentes as diferentes formas como as crianças se apropriam do mundo, como incorporam, adaptam (e até resistem) a essas características infantis: na sua apropriação do mundo, as crianças resolvem, de formas diferentes, o problema de “viver a infância” nas nossas culturas.

Em geral, analisar as discussões atuais da infância em termos de campo discursivo levou-me a pensar que a novidade com relação às crianças, hoje, pode estar não tanto nas características que lhes atribuímos, como parte de um coletivo nomeado infância (e que emergiram na modernidade), senão nas práticas que se derivaram do amplo e massivo processo de infantilização das crianças, nas atitudes e respostas das próprias crianças e de nós

mesmos como adultos. Assim, antes que a morte da infância moderna ou a produção de uma pós-moderna, assistimos, nas últimas décadas do século XX, à consolidação de um campo discursivo sobre o “sujeito etário”, ou “sujeito das idades”, este que tem na infância uma de suas formas privilegiadas.

Dessa forma, aproximo-me do segundo elemento que gostaria destacar nestas últimas páginas, acerca de alguns questionamentos e perguntas que me surgiram, no decorrer da pesquisa, sobre a relação infância e educação, quando ela é lida através a grade da governamentalidade. Assim, considerar que assistimos a expansão social de uma figura de infância moderna (produzida no entrecido de práticas disciplinares e discursos naturalistas e liberais), com ajustes diversos segundo as apropriações que os grupos sociais têm feito dela, levou-me a perguntar pela forma como tal difusão e naturalização articulam-se e atualizam-se nos dispositivos de governo atuais, particularmente no deslocamento que Foucault (2007) assinala de uma governamentalidade liberal para uma neoliberal.

Esse caminho parece-me, abre um território de possibilidades para estudar outras práticas que se recompõem na organização dos dispositivos de governo atuais e, em particular, para reconhecer como os discursos educativos nelas se articulam. Considero esse assunto central, pois, se pensarmos na força e ênfase que nas práticas educativas atuais têm os processos de aprendizagem, meta-aprendizagem e formação de competências, mas também os processos “educativos” (mais que os propriamente escolares), conseguiremos perceber sua incidência na constituição das novas formas de subjetividade definidas por uma “educação permanente” e uma “aprendizagem ao longo da vida” ou, como dizem Simons e Maarten (2006), na formação desse novo *cidadão aprendiz*.

Tratar-se-ia de refletir sobre as práticas educativas e de governo contemporâneas nas quais a população age como um coletivo de indivíduos *aprendentes* e auto-organizados segundo suas necessidades de aprendizagem – tanto as necessidades naturais (interesses que se correspondem com sua idade), quanto as necessidades relacionadas a condições sociais, econômicas, culturais e políticas do seu meio –, ao mesmo tempo em que se vincula com um conjunto de discursos – práticas, técnicas, táticas e estratégias –, a partir dos quais garante sua própria gestão como uma grande massa *aprendente*.

Em tais discursos educativos, aparecem com muita força noções como liberdade, desenvolvimento, crescimento, interesse, aprendizagem e experiência, que emergiram mais de dois séculos atrás (tal como tentei explorar), mas que continuam vigentes. São conceitos que, talvez, olhados de forma mais minuciosa e profunda na sua emergência (nos discursos do século XIX e de inícios do XX) e na sua transformação e definição nos discursos educativos

contemporâneos, possibilitariam enxergar mais especificamente essa estreita relação entre educação e governo. Relação que apenas se consegue traçar nesta dissertação, porém, que me parece ir além da educação como um assunto do público ou das políticas educativas e dos sistemas educativos estatais; relação entre governo e educação que põe em jogo suas principais estratégias na constituição da subjetividade, na individualização e particularização dos desejos e dos interesses que, como indivíduo, cada um pode e deve ter, segundo as categorias identitárias a que nos vinculamos como sujeitos sociais: gênero, raça, classe e, agora, idade (VEIGA-NETO, 2000a).

Desenha-se, nessas últimas linhas, outro assunto importante e por seguir explorando. Trata-se da pergunta pela produção do sujeito contemporâneo, desse sujeito governado do interior, por ele mesmo, na orientação de seu interesse natural. Podemos pensar que, com a produção da natureza própria e individual na qual vontade e interesse estão comprometidas – como capacidades que o próprio sujeito desenvolve no processo de crescimento e maturidade –, um amplo conjunto de práticas educativas foi promovido e aceito desde a Modernidade. Também podemos pensar que, com elas e através delas, se desenvolveu e organizou essa forma econômica de governo dos sujeitos sociais que podemos chamar de neoliberal.

Poder-se-ia analisar, então, que a divisão da população em grupos etários particulares, ainda que não separados nitidamente, constitua uma dessas estratégias que torna mais eficiente e, portanto, econômico o governo dos grupos humanos. Parece que a idade se tornou uma estratégia que nos identifica/diferencia; portanto, um elemento importante para produzir identidades individuais e coletivas ligadas a formas de uma natureza própria de cada faixa etária, o que, entre outras coisas, permitiria particularizar os desejos, os interesses e as necessidades, fazendo de cada indivíduo um sujeito único, porém vinculado sempre a algum coletivo. Em outras palavras, tal distribuição etária parece tornar mais econômico e, desse modo, mais delicado e sutil o governo de uns sujeitos por outros: criando diferentes identidades segundo sua condição etária foi possível governar menos para governar mais (VEIGA-NETO, 2000b).

Nessa perspectiva, e para finalizar, parece-me que os discursos atuais sobre o sujeito (infância, jovem, adulto maior, idoso, etc.) e sobre a sua educação fazem parte de uma estratégia biopolítica de governo que vincula às práticas educativas uma série de artefatos e técnicas culturais que afirmam a divisão etária e que ajudam na produção de identidades fragmentadas instantâneas e fugazes. Assim, a ênfase nessa estratégia biopolítica que opera distribuindo a população por grupos etários parece que contribui para a produção dessas identidades feitas de fragmentos e, com elas, das subjetividades fechadas em si

mesmas num tal grau de individualidade que parece fazer cada vez menos possível a vida social.

Enfim, essas são só parte das novas inquietações que, no fechamento desta dissertação, se abrem como limiar de uma nova pesquisa, pois nada está concluído; tudo é passível de se abrir para um novo olhar, para uma nova mirada.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Tradução por: Silvio Mattoni. 3. ed. Aum. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.
- AGUADO, Emiliano. Antología Doctor Huarte de San Juan 1529?-1588. In: *Breviarios del pensamiento español*. Madrid: Fe, 1964.
- ALQUIÉ, Ferdinand. René Descartes (1596-1650). In: _____ (Org.). *Galileu, Descartes e o Mecanismo*. Lisboa: Gradiva, 1987. p. 15-39.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARIÈS, Philippe. La infancia. *Revista de educación*. Madrid, n. 281. 1986. p. 5-17.
- _____. *História Social da Criança e da Família*. Tradução por: Flaksma, Dora. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- BASTOS, Maria. Apresentação. In: FRÖEBEL, Friedrich. *A educação do Homem*. Tradução por: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 5-20.
- 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: Espacio Universitario EREIN, 2005. p. 22-37.
- BELLONI, Maria. Infância, Mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan/jun. 2007.
- BELLOURT, Raymond. *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama, 1973.
- BELTRÁN, José; BELTRÁN, Francisco. Introducción. In: DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Tradução por: Fernando Beltrán Llavador. León: Universidad, Secretariado de publicaciones. 1997. p. 9-29.
- BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: _____. *Obras Escolhidas III - Charles Baudelaire - um lírico no auge do Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.
- _____. O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Ensino Fundamental De Nove Anos: Orientações gerais*. Brasília D.F. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2007.

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

BUJES, Maria. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: (1929 - 1989) A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 1990.

BURMAN, Erica. *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Tradução por: González, José Luís. Madrid: Visor Dis, 1998.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: Sobre Los límites materiales y discursivos del Sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2002a.

_____. Críticamente subversiva. In: MÉRIDA, Rafael (Org.). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icara, 2002b. p. 55-79.

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.

CARLI, Sandra; et al. (Orgs.). *De la familia a la Escuela: Infancia, socialización e subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, 2005.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

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

CLAPARÈDE, Édouard. *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y ciencia, 2007.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Serie Lineamientos curriculares Preescolar*. BOGOTÁ D.C. 1998. Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html>> Acesso em: 10 ago. 2008.

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

CONDORCET, Marques de (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata, 2001.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

COREA, Cristina; LEUKOWICZ, Ignacio. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1999.

_____. *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

COSTA, Teresinha. *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

COUTEL, Charles; KINTZLER, Catherine. Apresentação. In: CONDORCET, Marques de. *Condorcet: Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata, 2001. p. 49-80.

COUTINHO, Karine. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

DA COSTA, Gilcilene. Por uma educação leve – ao modo de Zaratustra, o “dançarino-destruidor”. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche Deleuze, imagem literatura e educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 141-152.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Infância e ilusão (psico)pedagógica. *Escritos de psicanálises e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Tradução por: Maria Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, 1982.

DECROLY, Ovide. *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada, 2000.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Tradução por: Fernando Beltrán Llavador. León: Universidad, Secretariado de publicaciones. 1997.

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

_____. *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. 9. ed. Buenos Aires: Losada, 2000.

DOMINGUES, Renata. *Desejo, diferencia e sexualidade na educação infantil: Uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares*. Porto Alegre, UFRGS, 2007. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Orgs.). *Tratado das ciências*

pedagógicas. Tradução por: Luiz Damasco Penna e J.B. Penna. São Paulo: Nacional, USP, 1974. p. 11-78.

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

DRÜGG, Ângela. *A subjetivação da criança escolar: um estudo sobre o tempo de latência*. Porto Alegre, UFRGS, 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: Teoria, organização e práticas educacionais*. Tradução por: Almeida, Maria. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ECHEVERRI, Alberto. De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. In: _____ (Org.). *Encuentros Pedagógicas Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, 1999. p. 54-67.

_____. El diálogo intercultural. In: RESTREPO, Dario (ed). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Corporación Región, 2001. p. 13-48.

ELIAS, Marisa. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ERIKSON, Erik. O ciclo vital: epigênese da identidade. In: _____. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 90-141.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educación & realidad*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan/jun. 2000.

FELIPE, Jane; SALAZAR, Bianca. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 119-129, set/dez. 2003.

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

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. 2 v. Buenos Aires: Sudamericana, 1965.

FINKELSTEIN, Bárbara. La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación – Historia de la infancia y la juventud*. Madrid, n. 281, p. 19-46, sept/dic. 1986.

FISCHER, Rosa. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 27-40.

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

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 3. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. Le jeu de Michel Foucault. In: *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard, 1994a. p. 298 -331.

_____. Préface à l' Histoire de la sexualité. In: *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994b. p. 578 -584.

_____. *Qué es la ilustración?* Madrid: La Piqueta, 1996. p. 67 -82.

_____. *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). Tradução por: Pons Horacio. México: Fondo de Cultura económica, 2001.

_____. *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Tradução por: Pons Horacio. México: Fondo de Cultura económica, 2002.

_____. A vida dos Homens infames. In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Estratégia, Poder/saber. Ditos & escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense, 2003a. p. 203-222.

_____. Foucault Estuda a Razão de Estado. In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Estratégia, Poder-saber. Ditos & escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense, 2003b. p. 317-322.

_____. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense, 2004. p. 192-217.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história. In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos & escritos II*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005a. p. 260-281.

_____. O que são as luzes? In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos & escritos II*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005b. p. 335-351.

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

_____. *Seguridad, Territorio, población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Tradução por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.

_____. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979). Tradução por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FRÖEBEL, Friedrich. *A educação do Homem*. Tradução por: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FREITAS, Marcos. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

FURLANI, Jimena. *O bicho vai pegar!: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GABRIEL, Narciso De. La revolución francesa, Condorcet y la educación española. In: *Condorcet: Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata, 2001. p. 11-46.

GAGNEBIN, J. Marie. A criança no liminar do labirinto. In: _____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 73-92.

GALLO, Silvio. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

_____. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 115-119.

GARCÍA, Emilio. *Derecho de la Infancia – Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Bogotá: Forum Pacis, 1994.

GARCÍA, Jerónima. *El concepto de “Bildung” en el Neohumanismo Alemán*. Huelva-España: Hergué, Andaluza, 1998.

GUERRA, Judite. *Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIROUX, Henry. *La inocencia Robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, 2003.

GONDRA; José; GARCIA, Inara. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 69-84, mai/jun/jul/ago. 2004.

HADOT, Pierre. *O véu de Ísis: ensaio sobre a história da Natureza*. São Paulo: Loyola, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. vol. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

HENRY, John. *A revolução científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HERBART, Friedrich. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura, 1936.

_____. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, Grafica de Coimbra, 2003.

HERNÁNDEZ, Santiago. *Psicopedagogía del interés: Estudio histórico, crítico, Psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. 2. ed. rev. México: Unión tipográfica Hispano-americana, 1946.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tradução por: Lorenzo Luzuriaga, José Luís Pascual. Madrid: Akal, 2003.

KAROL Mariana. La constitución subjetiva del niño. In: CARLI, Sandra; et al. (Orgs.). *De la familia a la Escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, 2005. p. 77-106.

KESSELRING, Thomas. O conceito de *natureza* na história do pensamento ocidental. *Episteme*. Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, jul/dez. 2000.

KILPATRICK, William. *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Nova, 1957.

KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. *Atlas histórico mundial*. 19 ed. Madrid: Akal, 2006.

KITZINGER, Jeeny. Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse, In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Orgs.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London: Routledge Falmer, 1990. p. 165-189.

KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante, 2007.

KOSTAS, Gavroglu. *O Passado das Ciências como História*. Porto: Porto Editora, 2007.

L-LAMANN, U. Antropología pedagógica. *Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives, 1992. Tradução do alemão de J. M. Quintana Cabanas.

LARROSA, Jorge. Prólogo. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Tradução por: Veiga-Neto Alfredo. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAURET, Pierre. Uma inquietação a respeito da educação das crianças. Jean-Fraçois Lyotard crítico da doutrina humanista da educação. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 209-222.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LYOTARD, Jean-Francois. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência, 1982-1985*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. Prólogo. In: KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003. p. 7-43.

MARÍN-DÍAZ, Dora. *Producción del sujeto infantil contemporáneo en Colombia: una mirada desde los medios impresos*. Buenos Aires: 2005. Disponível em:

<http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer/novena_entrega/aportes/dora_marin.asp>
Acesso em: 30 out. 2007.

_____. *O amor Veneris: Ensaio sobre o olhar dos corpos*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. (Comunicação oral).

_____. *Infância: Entre a novidade e a educação das crianças*. Porto Alegre, UFRGS, 2008. 50 f. proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

McLAREN, Peter. *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Paraná: UNER, 1994.

_____. *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel. *Emile, revient vite, ils sont devenus fous*. Paris: Esf, 1992.

MEIRIEU, Philippe. *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Tradução por: Donato Mari Carmen. Barcelona: Octaedrom, 2004.

MESSER, August. *Historia de la pedagogía*. Tradução por: Sanchez Sarto Manuel. Barcelona: Labor, 1927.

MILL, John Stuart. Sistema de lógica dedutiva e indutiva e outros textos. In: BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 79-319.

MOMO, Mariângela. *Mídia e consumos na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 30 f, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORIGI, Valdir; ROSA, Rosane; MEURER, Flavio. *Mídia e representações de infância: Narrativas contemporâneas*. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007.

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

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

_____. *Después de clase: Desencantos e desafios de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zarathustra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. *De los "Curriculum studies" a la Pedagogía, la cultura, y la sociedad. Reflexiones sobre el giro pedagógico contemporáneo*. São Leopoldo, UNISINOS 2007a. (Comunicação oral)

_____. *De la "pedagogía moderna" a las tradiciones pedagógicas de la Modernidad*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007b. (Comunicação oral)

_____. *A Invenção do "Homo educabilis": Da Sociedade disciplinaria para a Sociedade da Aprendizagem*. Porto Alegre, UFRGS, 2008. 53 f. proposta de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

_____. La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de educación*. Bogota, n. 53, p. 107-126. 2 sem. 2007.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo do si mesmo, Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (Último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

ONU. *Declaração dos directos da criança*. 1959. Disponível em: <<http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1a.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza, 1997.

PAGNI, Pedro. Infância. In: DIAS DE CARVALHO, Adalberto (Org.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 212-220.

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

PONTES, Aldo. *Infância, cultura e mídia*. São Paulo: Zouk, 2005.

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).

POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; PEREYRA, Miguel. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento e escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003.

POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Mary. *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares, 2000.

RODRIGUEZ, Pedro. Introducción. In: VIVES, Juan Luís. *Diálogos sobre la educación*. Barcelona: Altaza, 1998.

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

_____. *Julia ou a nova Heloísa: Cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. Campinas: HUCITEC, 1994. (original publicado em 1761).

_____. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2002. (original publicado em 1762).

RUEDA, Rocío; QUINTANA, Antonio. *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2007.

RUNGE, Andrés. *Ensayos sobre pedagogía Alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Museo Pedagógico Colombiano, 2008.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín: Conciencias, Universidad de Antioquia. Universidad de los Andes. Foro Nacional por Colombia, 1997.

SANTAINA, Rochele. “+1 ano é fundamental”: *práticas de governmentamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*. Porto Alegre, UFRGS, 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: a sociedade teledirigida*. Madrid: Tauros, 1998.

SCHNEIDER, Ann L. La historia de la infancia y la juventud en Europa occidental y en los Estados unidos, 1630-1680: Un currículo de historia social para la enseñanza secundaria. *Revista de Educación – Historia de la infancia y la juventud*. Madrid. n. 281, p. 227-242, sept/dic. 1986.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (4), 2006, p. 417-430.

STEEDMAN, Carolyn. La madre concienciada: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación – Historia de la infancia y la juventud*. Madrid. n. 281, p. 193-212, sept/dic. 1986.

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

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

ULIVIERI, Simonetta. Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación – Historia de la infancia y la juventud*. Madrid. n. 281, p. 47-86, sept/dic. 1986.

VANDEWALLE, Bernard. *Kant: educación y crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

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

_____. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 154-189.

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.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (corporal) idades, (ident)idades. In: DE AZEVEDO, José; et al. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, Secretaria Municipal de Educação, 2000a. p. 215-234.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO Guilherme. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000b. p. 179-217.

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

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37-69.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

_____. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luiz; BUJES, Maria (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2007. p. 305-316.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história, Foucault revoluciona a história*. Tradução por: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Universidade Brasília, 1998.

VIEIRA, Leni. *Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis In: MORIGI, Valdir; ROSA, Rosane; MEURER, Flavio (Orgs.). *Mídia e representações de infância: Narrativas contemporâneas*. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 168-170.

VILANOU TORRANO, Conrado. Prólogo. In: GARCÍA, Jerónima. *El concepto de "Bildung" en el Neohumanismo Alemán*. Huelva: Hergué, Andaluza, 1998. p. 7-20.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1985. p. 79-148.

WARDE, Mirian. Para uma historia disciplinar: psicologia, criança e pedagogia, In: FREITAS, Marcos. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 289-310.

ZULUAGA, Olga. *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, 1999.