



DAS CRIANÇAS DE ROUSSEAU ÀS CRIANÇAS DA CONTEMPORANEIDADE¹

Dagma Heinkel²

RESUMO

Este artigo busca trazer a Infância, pensada como ser histórico e social de uma determinada época, pautada nas singularidades de suas histórias vividas. Infância contemporânea, Infância moderna, diversificada, específica, particularizada, global, local, educada e capaz, fazendo-se humana nas suas relações. Infâncias na escola, escola do currículo, escola da prática reflexiva de suas ações. Infâncias realizadas e Infâncias des-realizadas. Infâncias que hoje assumem diferentes identidades e possibilidades de ser na ação de ensinar-aprender.

ABSTRACT

This article focuses on the infancy thought as a historical and social being of a determined time, regulated on the singularities of his lived histories. Contemporary, diversified, peculiar, specified, global, local, educated and capable infancy, turning into man among the man. Infancies in school, in school of syllabus, school of reflexive practice of its actions. Fulfilled and not fulfilled Infancies that today accept different identities and possibilities of being in the teaching-learning action.

INTRODUÇÃO

“A concepção de infância segundo Rousseau e a questão da escola crítica de Henry Giroux.”

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

¹ Artigo apresentado ao Mestrado em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), na disciplina: “Cultura, Protagonismo Social e Currículo”, regido pelas Prof^{as} Anna Rosa F. Santiago e Noeli Valentina Weschenfelder, Março/junho de 2009.

² Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), (2009); Especialista em Educação.



Parto do princípio de que a forma como alguns precursores da educação, como Comenius, Rousseau e outros, pensaram e desenvolveram a função do educar na instituição escolar, influenciou historicamente as concepções de criança/infância, bem como, a formação dos educadores.

Podemos afirmar que estes autores viam a criança como o centro das transformações sociais, trazendo, naturalmente dentro de si, todas as possibilidades de um homem ideal. Com o pensamento de que a criança somente precisaria ser trabalhada e desenvolvida para “vir a ser”, através de métodos adequados, com um ambiente rico em estímulos e de educadores que a considerassem o centro de toda a ação educativa. Os educadores seriam então, os grandes realizadores desta construção, centralizando sua ação no controle do comportamento e na valorização da inteligência, vista, como natural da criança.

Pensadores estes que nos chamam a atenção para a necessidade de educar a criança logo cedo, na busca de uma formação o mais ideal possível em relação a sua natureza infantil particularizada e específica. É nesta pretensão de diálogo de (in) compreensões sobre a Infância da Idade Média e a Infância Contemporânea, que trago Jean-Jacques Rousseau neste primeiro momento de escrita.

Rousseau, como filósofo do século XVIII, se contrapõe as práticas e idéias do fazer educação que circulavam nesta época. Apresenta assim a “sua visão da natureza específica da criança e das formas mais naturais de educá-las.” (BARBOSA, 2006, p. 54). Vale lembrar, que na escrita de “Emílio”, surgem questões específicas à época vivida, trazendo à tona a preocupação da formação de um novo homem para uma nova sociedade emergente. (BARBOSA, 2006, p. 54). Desde que a humanidade percebeu a criança e atribuiu a ela características e necessidades diferentes do mundo adulto, com a “descoberta do novo sentimento da Infância” que Ariés (2006), nos séculos XV e XVI nos alertou, nasce à preocupação para com ela,

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



como um grupo social específico, no propósito de educá-la dentro dos bons princípios morais e religiosos vigentes na época. E assim, a partir do século XVI criam-se instituições com o fim de controlar, recolhendo a criança em locais supostamente seguros, para que ali então, se realiza-se a sua plena formação social.

Rousseau compreende a seriedade e a necessidade de pensar no significado da formação da infância começando logo cedo a partir do seu nascimento. Então, parte do pressuposto de que nascimento e educação se completam naturalmente – será já o início da Infância naturalmente escolarizada? - na busca fundamental de formar este homem, antes de inserir-se na sociedade como cidadão. A educação torna-se fundamental à formação do sujeito.

A preocupação de Rousseau é em relação ao cuidado para com esta criança, no oferecimento de uma formação adequada para com este ser infantil. Desenvolve então, todo um contrato de educação, onde, alguém precisaria assumir a responsabilidade formadora, antes de inserir este sujeito, que agora se encontra adulto, num contexto de mundo social maior.

O pensamento de que a sociedade corrompida é fruto da ação do homem, fica reafirmado no seu livro “Emílio”, quando ele nos diz que “tudo está bem quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 7), na possível lógica de que Deus criou o mundo belo e perfeito, e a perdição/corrupção do sujeito acontece neste viver as relações sociais, ou seja, nas vivências e experiências neste mundo social. Assim, a infância passa a ser considerada por Rousseau, como o momento de aprendizagens humanas por excelência, visto ser o tempo mais puro e natural que o homem dispõe. Tempo de aprender, tempo de investimento e formação. A preocupação na formação desta criança, já desde a sua infância, como um tempo de preparação para o desempenho

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



de seu futuro papel social. Penso, que com esta visão de educação, de criança e de Infância, Rousseau buscou maneiras de formação com práticas homogêneas e pré-estabelecidas, que pouco, ou quase nada, diziam das diversidades, singularidades e necessidades da criança reconhecida pelo que já é.

Esta maneira de conceber a Infância e a educação, no pensamento de Giroux (1987) gera conceitos e práticas pedagógicas formadoras e conseqüentemente, curriculares, pensadas como “um corpo de conhecimento, predeterminado e organizado hierarquicamente, considerado como o consenso cultural a ser distribuído a todas as crianças, sem considerar as suas diversidades” (GIROUX, 1987, p. 62). Uma prática pedagógica e um currículo que simplificam a diversidade, a diferença individual e cultural das crianças e da sociedade, tendo como pressuposto a criança como única e sempre igual, um vir a ser, na busca constante de uma formação sólida para a época, antes que seja tarde demais, “com raízes tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las” (ROUSSEAU, 2004, p. 96) na possibilidade de perder a criança e a beleza que ela trás consigo.

Aqui Rousseau alerta sobre os cuidados que devemos ter em relação a este mundo social corrompido/degenerado, em contraponto com a natureza boa da criança, mas, não leva em consideração, as diversas relações e possibilidades de aprendizagem que são tecidas num contexto maior de mundo, que acontecem fora da mediação de um adulto/professor (GIROUX, 1987, p. 44). Desse modo, esse desconforto de Rousseau em relação à sociedade é contraposto nas palavras de Giroux quando nos diz sabiamente:

Em resumo, aqueles teóricos falharam por não desenvolver uma linguagem que engajasse a escola como espaço de possibilidade; isto é, como instância, de relações sociais e de valores que pudessem ser ensinados a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade e não a partir



de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica (GIROUX, 1987, p. 57).

Para Rousseau, vale lembrar, o processo da “primeira educação é a mais importante” (2004, p. 7), é a base para a plena atividade da cidadania na fase adulta. A educação vista e pensada em um tempo de preparação e instrução em confronto com o que Giroux (1987, p. 17) nos alerta dizendo: “a escola adota, cada vez mais, formas de pedagogia que padronizam a instrução e a transformam em rotina”.

Segundo Rousseau a infância apresenta as suas particularidades de “ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias” (2004, p. 91), naturais da condição que se encontra “antes de serem homens” (Idem, p. 91). Ainda segundo o autor, a infância é reconhecida nas suas especificidades de desenvolvimento da vida infantil, no cuidado de um tratamento como criança - sendo criança -, tempo que se demonstra fraca, vulnerável, necessitada de cuidados e de proteção, “submetida aos outros em razão das suas necessidades” (ROUSSEAU, 2004, p.82) afirmando ainda que “a natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas” (Idem, p. 87). Surge assim, uma preocupação compartilhada por Rousseau, para além da instrução/formação escolar, que traz a criança e certas necessidades e características que constituem este ser infantil que também precisam ser observadas.

Desta forma, a escola em “Emílio” deveria buscar o desejo da criança e suas necessidades intrínsecas, onde o melhor método utilizado pelo professor é o despertar do desejo do seu aluno.

Primeiramente, vede bem que raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe ele desejá-lo procurá-lo, encontrá-lo; cabe a vós colocá-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo (ROUSSEAU, 2004, p. 235).

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



Sempre de novo Rousseau nos lembra de que a criança é fruto da educação e da formação recebida. A educação assume assim um caráter de responsabilidade individual pensando num futuro coletivo – a sociedade. A criança educada hoje, pensada no adulto de amanhã. Seria uma padronização do individual em um coletivo comum, uma certa uniformidade de ação educativa para com esta criança?

Por outro lado, Giroux nos convoca a pensar sobre as teorias e práticas pedagógicas para com este sujeito quando nos afirma:

A teoria educacional deve também ser compreendida como tendo um profundo compromisso em desenvolver a escola como espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas e democráticas (1987, p. 25).

Uma compreensão de educação como um espaço “político”, democrático e heterogêneo, para além de um pensar/agir no senso comum, na uniformidade, em um só ideal de homem social. Uma percepção diferente enquanto instituição escolar que mantêm viva a possibilidade do desenvolvimento de conhecimentos, da criatividade e habilidades como “ferramentas” (GIROUX, 1987, p. 25), ferramentas estas que me possibilitam a capacidade de certa independência/autonomia de ação, da prática da reflexão individual e coletiva, enquanto sujeitos pertencentes de uma sociedade vista como espaço potencial de “*práticas sociais de oposição*” (Idem, p. 9).

Ainda segundo Giroux (1987) o papel do educador como “*intelectual transformador*” (p. 39) é de fundamental importância para descortinar as formas contraditórias de funcionamento do poder na escola e na sociedade, num oferecimento ao aluno para além do convencimento da importância do “dever a

obediência” (ROUSSEAU, 2004, p. 94). Eis aí um grande impasse entre a regulação e emancipação do homem (SANTOS, 1995, 1996).

Assim, de forma resumida e breve, busquei trazer algumas idéias dos pensamentos de Rousseau e Giroux neste primeiro momento da minha escrita sobre a Infância na Idade Média, numa possibilidade de diálogo com a proposição da escola contemporânea, para que no momento seguinte da escrita, numa proposta de interlocução de saberes, pensar a “Infância Hoje”, nas suas (in) compreensões nos estudos e reflexões de Narodowski (1998). Diálogos impertinentes sobre a criança, a Infância e a escola, à luz de estudiosos da área dos Estudos Sociológicos da Infância. Uma breve volta que se faz necessária; uma viagem no tempo e no espaço, para a possibilidade e a sensibilidade de “reinventar” novas percepções e relações sociais. Uma proposta de estudo sobre a Infância Moderna e a Infância Contemporânea, ou então, dito de outra forma, olhares para a Infância da formação e da vigilância à Infância “realizada” e a Infância da “vida real” (NARODOWSKI, 1998).

Para uma contínua possibilidade do “aprender sempre” com a criança e a Infância, do ser inacabado e inconcluso que somos/estamos, este escrito registra o olhar sensível do próprio Rousseau quando nos diz: “somos aprendizes de homens, e o aprendizado deste último ofício é mais difícil e mais longo” (ROUSSEAU, 2004, p. 272).

“As concepções de Infância segundo Narodowski e a questão de identidade infantil no olhar de Stuart Hall.”

A escrita anterior trouxe de um modo geral, algumas considerações importantes no pensamento de Rousseau sobre a Infância. A obra “Emílio” marca

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.

uma época e constrói significações importantes e críticas às sociedades da época. Marca profundamente a época da Modernidade com seu método de desenvolvimento das capacidades naturais intrínsecas da criança.

Hoje, nas vivências de inquietudes do século XXI, percebemos que a criança moderna - sujeito obediente, dependente -, é uma idéia ultrapassada e passa por uma crise de decadência, de “extinção” (POSTMAM, 1999). Não que a Infância deixou ou deixará de existir, conforme Narodowski, mas as manifestações infantis hoje, se apresentam em dois grandes pólos que são:

Um é o pólo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. [...] Outro ponto de fuga é constituído pelo pólo que está conformado pela infância des-realizada. É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. [...] É a infância não da realidade virtual, mas da realidade real (NARODOWSKI, 1998, p. 174).

Percebe-se então, que a tentativa de tentar enquadrá-la em um único pensamento: “a criança é assim”, ou, “a criança sempre faz isto”, ou ainda, “isto é coisa de criança”, reduz e simplifica as diferentes possibilidades de vivências da Infância, vinculadas aos significados da cultura e da história singular de cada um.

Narodowski (1998, p. 173) defende a idéia que a Infância é um fenômeno construído historicamente e não puramente natural, marcado pela “heteronomia da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção” e que hoje, na contemporaneidade, nos deparamos com dois pólos de vivências da Infância: a Infância hiper-realizada e a Infância des-realizada.

Conforme Stuart Hall (2006, p. 9) esta questão da Infância nos remete a uma “crise de identidade” fruto de mudanças e transformações sociais, ligadas ao



processo de “globalização”. Indo mais além deste global influenciando individualidades e das relações que opõem e unem os contemporâneos, Hall (2006, p. 10) acrescenta um novo pensamento a esta questão quando diz:

A afirmação de que naquilo que é descrito, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos.

Será que na condição humana da “pós-modernidade” encontramos em constante movimento e fluidez de idéias e identidades? Podemos continuar insistindo na idéia de uma Infância da Modernidade, descrita por Rousseau em “Emílio” – obediente, dependente do adulto, regulada, um vir a ser? Frente a esta inquietude, Narodowski (1998, p. 174) afirma sobre “o fim da Infância tal como nós a conhecemos, como um produto da modernidade.” Ainda, segundo esse autor, a infância moderna morre e esta morte faz aparecer “dois grandes pólos”: um deles é a “Infância da realidade virtual” e o outro pólo é a da “Infância da realidade real” (1998, p. 175). Uma Infância da realidade virtual marcada pela “harmonia e equilíbrio” (Idem, p. 175) em oposição a Infância da vida real “violenta e marginal” (Ibidem, p. 175). Vivências de Infância que muitas vezes se contrariam. Para Hall (2006, p. 11), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”.

É assim que o sujeito vai estruturando a si mesmo – o seu “eu real” -, a sua identidade, numa constante troca de “dar” e “receber” dos mundos que se apresentam a ele. Considerando Hall (2006, p. 22), uma relação de constante mudança que efetua um “deslocamento” para além de um “pertencimento a uma



cultura nacional” que predeterminou as vivências na sociedade moderna. Podemos então observar juntamente com Hall (2006, p. 40) que hoje, as identidades culturais não são “fixas e estáveis”, mas, é possível afirmar que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (Idem, p. 39).

Ao trazermos à discussão as individualidades, Infância/criança, as questões de “global” e “local” entram em novas lógicas de possíveis compreensões. Infâncias que vivem um “global tecnológico” sem sair do seu ninho “local” em contraponto com Infâncias que vivem o seu “local”, real e cruel, resultado do mundo “global” que se apresenta desigual e “tem a sua própria ‘geometria de poder’.” (HALL, 2006, p. 80).

Se as identidades apresentam-se plurais e diversas, como fica a identificação da prática escolar contemporânea quando estas crianças “locais/globais” tornam-se alunos? Essa é uma questão também levantada por Narodowski, mas, é num diálogo possível entre Hall e Laclau que busco possíveis (in) compreensões a esta reflexão, na inquietude da pergunta: como fica a Infância assumindo a identidade de aluno “em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente?” (HALL, 2006, p. 13). Penso que são momentos que envolvem a articulação de “diferentes posições de sujeito”, isto é, diferentes “identidades para os indivíduos.” (LACLAU apud HALL, 2006, p. 17) uma “pluralização de identidades” (HALL, 2006, p. 18) ou então, “um jogo de identidades” na possibilidade de desarticular identidades estáveis no passado, conforme Laclau (apud HALL, 2006).

A escola moderna encontrava-se aberta na aceitação de uma criança a ser educada/formada, a qual era confiada e depositada num espaço de produção de saberes necessários à fase adulta. Papéis definidos, onde uns ensinavam e outros aprendiam, num ciclo recorrente de equilíbrio e manutenção social. Caso surgissem situações de conflitos e diferenças entre os diferentes sujeitos escolares, entre a

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



cultura escolar e a cultura familiar, era a cultura escolar que prevalecia, como nos diz Narodowski. E hoje?

Hoje esta situação encontra-se em franco declínio.[...] Já não é a cultura escolar a que necessariamente é predominante, mas na frente a um conflito entre cultura escolar, cultura familiar e cultura da mídia, o conflito é dirimido no aqui e agora, sem legitimidades pré-estabelecidas. [...] Identidades infantis perdidas ou resignificadas? O lugar que o professor ocupava de um possível saber em detrimento do não-saber da Infância, hoje está crise. A escola moderna da escrita, da palavra, da rotina, da espera, da avaliação, do quadro, vem a se opor a realidade da mídia, das tecnologias globais, “[...] uma cultura do zapping. Uma cultura na qual não existem rascunhos porque o processador dá sempre a última versão (NARODOWSKI, 1998, p. 176).

Neste cenário contemporâneo que hoje vivemos, de inúmeras mudanças e possibilidades tecnológicas, em contraponto com a vida (des) humana de miséria e exclusão social a que milhões de seres humanos se encontram, é nesta tensão de viver a vida, que se produzem novas identidades de Infância e de escola. Processos estes, que permitem pensar a escola moderna do século XVII, viva hoje no século XXI em muitos dos seus processos de concepções e articulações do processo ensino-aprendizagem, em grandes dificuldades de “reciclar-se como tal, em seu formato tradicional, no interior da cultura da mídia” (NARODOWSKI, 1998, p. 176). Surge assim, uma “incapacidade” (Idem, p. 176) da instituição escolar em “trabalhar” com estas realidades de infâncias virtual e Infâncias da vida real, identidades infantis construídas na diversidade de vivências/experiências de um mundo globalizado e local.

A modernidade de Rousseau apresentou as especificidades da uma Infância única; a importância do olhar atento do adulto para com ela, na busca da construção de um cidadão ideal. A contemporaneidade trás Narodowski (1998) que nos



apresenta duas novas concepções de Infância divididas em dois pólos de compreensão: a Infância da realidade virtual e a Infância da realidade real. Infâncias de vivências heterogêneas, independentes, da rua, do trabalho, da mídia, constituídas não necessariamente com a mediação de um adulto. Infâncias distintas, fruto de histórias sociais e culturais singulares. Infâncias únicas.

Nestas (in) compreensões da Infância Moderna e Contemporânea, fez-se possível e necessário o diálogo do sujeito da contemporaneidade que Stuart Hall nos apresenta. Para este autor, o sujeito é permeado por identidades plurais e diversas, que envolvem a articulação de “diferentes posições de sujeito”, em diferentes contextos de globalização.

A partir destas considerações, que buscaram articular Infância e escola, vemos, que o estudo da Infância Contemporânea é por si só, controversa e paradoxal e isso se reflete, sobre diferentes possibilidades, imagens, vivências e concepções de Infância e sociedade. Este texto é para além de conclusões, é mais uma reflexão pautada no compromisso de uma possibilidade. Uma possibilidade de reconstrução constante nos olhares e fazeres de quem busca “ver” e “pensar” a Infância, na pretensão de descobri-la sempre e sempre de novo a cada dia.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 12, n.1, jul. de 2013.



GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo , Cortez: Autores Associados, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Adeus à Infância**. In: Silva Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da Globalização. Porto Alegre: Editora Vozes, 1998.

REIDER, Katja & VON ROEHL. **Orelha de Limão**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.