

A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade

Maria do Carmo Morales Pinheiro *

Resumo: Este texto discute o processo em que se constituiu um conceito de infância, destacando os períodos históricos da idade média e da modernidade. Estabelece, ainda, relações com as concepções de corpo correspondentes.

Palavras-chave: Infância – história – corpo

Abstract: This text discusses the process in which an infancy concept was built, emphasizing the middle age and modernity historic periods. It also establishes relations with the corresponding body concepts.

Key-words: Infancy – history – body

* Professora Assistente do curso de Educação Física do CAC/UFG. Mestre em Educação Brasileira. Endereço: R. 19, nº 55 apto 1202 Setor Central – Goiânia/Go. E-mail: carmopin@bol.com.br

O processo crescente de industrialização e urbanização, a densidade demográfica, as transformações da organização social e da família, a individualização do sujeito e a própria pedagogia foram alguns determinantes na constituição dos sentimentos modernos de infância e, conseqüentemente, na produção de um conceito sobre ela.

Para entender tal processo, tomamos a Idade Média e sua transição para o Renascimento e para a Modernidade no contexto europeu, como períodos de referência, a fim de reconstituir o movimento histórico em que o conceito de infância, tal como o reconhecemos hoje, foi em certa medida, gestado.

Na Idade Média, muitas crianças viviam misturadas aos adultos, não havendo grandes diferenças em termos de vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho. Eram vistas, em geral, como adultos em miniatura, cuja educação se dava em meio aos adultos, por um sistema de permuta de crianças entre famílias, para que fossem ensinados determinados trabalhos, costumes e valores, assim como as aprendizagens em oficinas, junto aos artesãos. Enfim, os afazeres e conhecimentos necessários à vida (Ariès, 1984). A primeira infância, nesse caso, dizia respeito a uma época de aprendizagens, nos espaços públicos da aldeia, da casa, redondezas, onde os pais também tinham papel importante (Gélis, 1991).

Dados históricos apontam também para o alto índice de mortalidade infantil daquela época. Não havendo métodos contraceptivos assumidos de modo mais efetivo ou seguro¹, sendo difícil, pois, o controle da natalidade, um grande número de crianças nascia e, do mesmo modo, morria. Os cuidados de higiene e tratamento para a preservação da vida dos recém-nascidos eram muito precários, levando-se em consideração que a própria medicina era pouco desenvolvida. A morte, então, era encarada como algo ‘natural’, inevitável, não se fazendo necessário muito esforço para a sobrevivência dos pequenos. Quando sobreviviam, as crianças eram festejadas por serem consideradas fortes e logo eram inteiradas no mundo dos adultos para aprender a vivê-lo o mais rápido possível.

Esses fatores, principalmente a alta demografia, levaram Ariès (1984) a afirmar que naquele momento histórico existia, no meio europeu, uma indiferença com relação a essa fase da vida, configurando a ausência de um sentimento em relação à infância, isto é, algum tipo de reconhecimento a seu respeito. Essa era considerada apenas uma época de transição passageira, sem maiores implicações, não sendo reconhecida socialmente como possuidora de especificidades próprias. Tal reconhecimento só ocorreu a partir do Renascimento,

¹ As mulheres abortavam na mesma proporção em que engravidavam, pois do contrário teriam muitos filhos. Muitas vezes utilizavam-se das maneiras mais violentas para impedir que a gravidez se concretizasse.

consolidando-se de fato na Modernidade: “não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. (...) as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (Ariès, 1984: 57-8).

No entanto, há um contraponto nesse sentido, uma vez que a infância na Idade Média também expressava a continuação da linhagem: o corpo da criança que nascia representava um pouco do corpo dos ‘outros’, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos, e isso é notado através de vários ritos registrados em documentos da época. Esse entendimento estava perpassado pela lógica naturalista do tempo e da vida. Havia um ciclo natural ser cumprido: “cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência, saía da terra através de sua concepção e a ela voltava através da morte” (Gélis, 1991: 311).

A criança era um ser ‘público’ pois pertencia à linhagem – dispunha do próprio corpo enquanto não contrariasse os interesses da família –, como assinala Gélis: “meu corpo é meu, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho” (1991: 317).

Nesse contexto, alguns teóricos indicam que existia pouca intimidade entre os casais, pois se mantinham mais ligados por questões econômicas, sociais e morais do que propriamente afetivas², já que “o casamento aristocrático era antes de tudo um ato político, do qual dependia a manutenção das propriedades familiares” (Reis, 1994: 106). Além do que o imaginário vigente reforçava o sentimento de pertencimento à grande família e dos laços de sangue unidos para o pior e o melhor, sendo as relações entre os membros das famílias aristocráticas rigidamente hierarquizadas e estabelecidas pelas tradições.

O primeiro contato das crianças era com as amas-de-leite e sua educação era direcionada para a obediência à hierarquia familiar e social. Também por conta da necessidade de manter o patrimônio familiar, os jovens recebiam uma educação cavaleiresca, feita através de várias iniciações que os preparavam para participar das sucessivas guerras, objetivando o acúmulo e defesa das riquezas privadas (Ponce, 1991).

A família camponesa, por sua vez, também guardava suas especificidades, apresentando vários traços comuns com a família aristocrática. Vivendo em aldeias, todos estavam organicamente ligados por laços de dependência (Reis, 1994). A vida cotidiana e a educação das crianças, criadas por suas mães, eram reguladas pela comunidade. A

² É importante compreender que essa lógica de privacidade e intimidade, tão familiar a nós, apenas começa a ser reconhecida como necessária no cotidiano dos sujeitos a partir da Modernidade.

domesticidade e privacidade não eram valorizadas, já que a vida voltava-se para a comunidade. Contudo, aqui a linhagem não era uma tradição, já que a família camponesa não possuía propriedades.

Sob o prisma da necessidade de continuação da linha familiar, constatamos que havia um certo sentimento de infância na Idade Média, apesar de o próprio Ariès (1984) não o ter reconhecido. As mudanças no plano econômico, político e social que começaram a se estabelecer já nos séculos XV e XVI tiveram influências decisivas no reordenamento familiar, contribuindo para que germinasse em seu seio uma contradição entre a vontade de viver e o desejo de perpetuar-se. Assim, gradativamente, a criança começou a ser valorizada em si mesma e não mais porque representava toda uma família. Os pais começaram a preocupar-se mais com a higiene e a saúde física dos filhos, pois o objetivo era evitar suas mortes, o que possivelmente tenha implicado a constituição de novas relações afetivas entre os entes familiares.

Tal contexto possibilitou a valorização da criança pela alegria que ela propiciava. Daí que sua graça e ingenuidade eram tidas como qualidades inerentes a natureza infantil. Essa abordagem nos leva a considerar que tal situação possa ter criado, naquele momento, uma maior proximidade física, a partir do que se presta mais atenção às crianças e aos seus movimentos, havendo a possibilidade de compará-las aos adultos. Em outras palavras, o adulto passa a se reconhecer nas crianças, pois elas lhe remetem ao seu processo de desenvolvimento, a sua própria infância e aos seus projetos pessoais.

A passagem de um sentimento de indiferença frente à morte para a valorização da vida pode ser melhor compreendida ao atentarmos para o Renascimento e sua transição para a Modernidade, uma vez que ele expressou um movimento histórico de reorientação nos campos econômico, social e político³ que deram nova forma ao pensamento em torno da vida. Até então o homem se orientava pelas doutrinas religiosas, mas as descobertas científicas da

³ Segundo Ponce (1991), a partir do século XI teve início o crescimento do comércio propiciado por progressivas modificações técnicas. Nascida da decadência da nobreza, a burguesia surgiu como a classe que, mesmo dentro do feudalismo destacou-se, pois tinha certo controle sobre o comércio. Disputando a direção da economia com a Igreja e Nobreza, a burguesia conquistou uma dada posição social e política. Como expressões dessa classe, nos séculos XV e XVI, a Reforma, o Humanismo e o Renascimento constituíram-se em movimentos culturais de contestação aos dogmas da Igreja e seu controle sobre a sociedade, advogando tanto a liberdade de pensamento quanto de mercado. Assim, a sociedade começou a se reorganizar econômica, política e culturalmente a partir dessas lutas. O germe do individualismo burguês nasce nesse momento, pois, “se para o feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade” (Ponce, 1991: 110).

época, juntamente com o reordenamento econômico⁴, contribuíram para a crise do teocentrismo⁵. Dessa forma, se a morte significava salvação porque ao corpo era atribuído o papel de pecador, considerado apenas como “invólucro da alma”, a crença na razão humana, que colocou o homem no lugar até então ocupado pelas divindades, fundando o antropocentrismo, fez emergir um novo entendimento em relação à vida e ao corpo, que passaram a ser mais estimados, uma vez que o carnal/humano foi imbuído de uma conotação positiva⁶.

Foi justamente nesse processo que tal atitude conformou o sentimento de paparicação que, segundo Ariès (1984), ainda se combinava com uma certa indiferença em relação à infância, afinal as crianças não passariam de ‘brinquedinhos frágeis’ para muitos adultos. Também esse parece ter sido um dos motivos que os levou a ter mais cuidado com os pequenos, pois não se desejava perder o que era causa de alegria e divertimento.

Se a família medieval era uma realidade mais política, social e moral do que sentimental, tendo nos filhos a sua própria extensão, e vivendo em um clima de intensa sociabilidade, a família moderna passa, aos poucos, a se constituir enquanto família nuclear, abandonando os antigos laços de sociabilidade, fechando-se em espaços mais privados nos quais a criança assume papel central (Cf. Ariès, 1984; Gélis, 1991).

Foi por volta do século XVI que essa família recolhida, girando em torno das crianças, também passou a preocupar-se mais com sua educação. E, como eram mais afetivas e preocupadas, passaram a mimar seus filhos, fato que suscitou críticas da Igreja e do Estado, que reformaram o sistema educativo no sentido de dar uma conotação mais moralista ao ensino: “a modificação da situação da criança não resulta apenas das transformações que as estruturas familiares sofreram nos séculos clássicos. (...) a Igreja e o Estado indiscutivelmente tiveram seu papel” (Gélis, 1991: 325).

A nova educação passa a estabelecer-se em espaços delimitados para tal: os colégios, que objetivavam sujeitar os desejos à razão. No século XVII os moralistas e educadores

⁴ Mudança do modo de produção feudal, assentada na produção artesanal e no cultivo da terra, passando pela economia mercantilista, até chegar à fase de produção industrializada, que teve por base o desenvolvimento de tecnologia, originando a sociedade capitalista moderna (Ponce, 1991; Marx, 1998).

⁵ O teocentrismo diz respeito a ter Deus como centro do universo. A fé, representada pela Igreja Católica, guiava a existência humana em todas as suas dimensões.

⁶ O avanço das ciências médicas, que tinham como objeto de estudo o corpo humano, foi importante nesse processo. As descobertas de Harvey sobre a circulação sanguínea e as pesquisas dos anatomistas, antes proibidas pela Igreja, contribuíram para o estabelecimento de uma nova visão em relação ao corpo e à vida. O corpo deixou de ser sagrado para se tornar profano/terreno, sendo assim, passível de manipulação: “a laicização progressiva do cadáver é paralela à separação paulatina entre o corpo e a natureza e à dessacralização do mesmo” (Sant’anna, 1996: 251).

compreendiam a infância como a idade da imperfeição, que necessitava ser corrigida através da educação. Inclusive, uma das técnicas utilizadas era a humilhação pública através dos castigos corporais. As rígidas disciplinas tinham o corpo como alvo incontestado.

Se durante a Idade Média os estudantes não tinham nenhum dever moral com a escola pois apenas buscavam instrução e pretendiam manter aceso o sentimento de comunidade, na Idade Moderna esse modelo mudou. Das críticas à desordem e anarquia da escola nasceu um movimento moralizador que propôs o comando e a hierarquia da mesma, sendo que o mestre deveria tanto instruir quanto educar, inculcando valores e virtudes. Seu poder deveria ser corretivo e punitivo, pois disso dependia a salvação das almas das crianças⁷.

Segundo Ariès (1984) eram três as características do sistema em *transição*: a vigilância, a delação como princípio de governo e os castigos corporais. As surras e os castigos eram uma forma de humilhação e submissão aos superiores, refletindo a concepção que vigorava na sociedade. O uso dos chicotes era freqüente, com crianças de todas as idades e níveis sociais.

A moral cristã e a razão norteavam tais interesses, configurando também um desejo de controle social com a transferência da educação privada, dirigida pelos pais, à educação pública, sob o comando do Estado e da Igreja. Enfim, a questão era formar um sujeito adaptado às regras de civilidade que começavam a nascer com a industrialização e o surgimento de um maior número de cidades (urbanização) - o sujeito burguês. Essa demanda encontrava respaldo no sentimento de individualidade e na necessidade de desenvolvimento, nos diferentes grupos e classes, de aptidões e habilidades manuais e intelectuais, básicas ao novo modo de produção que em breve se estabeleceu - o capitalismo⁸.

Nesse processo, paparicação e moralização se misturaram no interior da família burguesa e da sociedade como um todo, caracterizando duas atitudes aparentemente opostas

⁷ A Reforma Protestante nasceu juntamente com a expansão do comércio, e seu principal objetivo era acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja menos dispendiosa. No campo das idéias pedagógicas, o protestantismo defendia o acesso às escolas para que os fiéis pudessem ler a Bíblia, e nada além disso, ao menos nas classes populares. Entendendo a estreita relação educação-economia, Lutero defendia a instrução para os burgueses, pois esta constituía fonte de riqueza e poder. Já a Contra-Reforma, representada pela Companhia de Jesus, veiculava seu ideário através dos Colégios Jesuítas. Tal educação objetivava pôr o ensino clássico a serviço da Igreja, para o que “tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos até o modo de levantar os olhos” (Ponce, 1991: 122). Seus recursos pedagógicos eram um instrumento de domínio. Aos burgueses e nobres, educação controlada. Aos pobres, índios, negros e mulheres, catequização.

⁸ A proposta educacional de Locke é uma importante expressão do tipo de educação veiculada para e pela burguesia. Considerado o educador dos “gentlemen”, esse filósofo inglês entendia a educação como disciplina rígida, que servia para moldar virtudes, formar hábitos e o caráter. As características de sua proposta, tanto na preparação dos pobres quanto como hobby dos gentlemen, eram o desenvolvimento físico visando ao rigor do corpo, desenvolvimento moral para disciplinar as virtudes e desenvolvimento intelectual para obtenção do saber. Tudo isso objetivava a formação do auto-controle e a negação da satisfação dos desejos em nome da razão (Barbosa, 1991).

do sentimento moderno de infância. Mas, na realidade, elas coexistem, complementando-se e contradizendo-se simultaneamente, à medida em que pretendem proteger a criança “da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (Kramer, 1987: 18).

Nesse mesmo sentido, Charlot (1983) questiona essa significação ideológica, dizendo que não há contradição entre o sentimento de paparicação e de moralização, visto que os dois se complementam na concepção de infância enquanto essência infantil, escamoteando sua significação social e perdendo de vista a análise a partir de suas condições. Afinal, são várias as infâncias existentes, produtos das condições concretas de existência das diferentes famílias e das próprias crianças.

Filosofia, pedagogia, infância e corpo:

Quando se constituiu o interesse de moralização da infância, inclusive com a criação de espaços físicos bem delimitados, como os colégios, ela se tornou objeto de estudo, compreensão, análise e normalização (Narodowski, 1996), o que também contribuiu em seu processo de conceituação. Assim, a infância se tornou objeto da pedagogia moderna, sobretudo a partir do século XVI.

Entretanto, há descontinuidades entre a história da pedagogia e as mudanças na história demográfica e social. O movimento da pedagogia foi mais lento, tanto que para a pedagogia do século XVII ainda não havia uma infância bem definida, e é Comenius (1957) o principal interlocutor nesse caso. Para ele, a infância era consequência da ação adulta, sem especificidades próprias, pois as idades da vida seriam uma continuidade cíclica e inevitável, inscrita na ordem geral das coisas – espaço da ausência e promessa de desenvolvimento futuro – sem nenhum outro atributo específico. A esse respeito, Narodowski afirma que “para Comenius, a infância é introduzida no discurso mais como um elemento dentro das preocupações gerais por encontrar a ordem do funcionamento escolar, sem outorgar à infância uma primazia existencial” (1996: 112). Naquele período, então, ela ainda não havia sido construída segundo categorias pedagógicas, mas apenas filosóficas.

No que tange à filosofia, o pensamento cartesiano teve muita influência na construção de um novo conceito de infância, pois, antes de tudo, suas idéias fundavam o entendimento de um outro sujeito: o sujeito cognoscente e racional. Era com o sujeito do conhecimento que Descartes (1995) se preocupava, pois para este autor a verdade científica só poderia ser

atingida a partir da submissão constante do pensamento à dúvida metódica e racional em busca da certeza.

Nesse sentido, o autor valorizava a infância, mas de uma forma bastante negativa, vendo essa fase exatamente como a época de menoridade do homem, de irracionalidade e ludicidade que obscureciam a razão humana:

como fomos crianças antes de termos sido adultos e porque julgamos ora bem ora mal as coisas que se nos apresentam aos nossos sentidos, enquanto não tínhamos ainda o pleno uso da nossa razão, fizemos vários juízos precipitados que nos impedem de ascender ao conhecimento da verdade (Descartes, 1995: 53).

De acordo com essa abordagem, a verdade só poderia se estabelecer diante das idéias claras e distintas, a partir do afastamento dos sentidos e das paixões, considerados enganosos e próximos do erro, que deveria ser eliminado para que se pudesse chegar à certeza absoluta de um dado conhecimento. As paixões, a fantasia, o lúdico, os sentidos são justamente os elementos que mais fazem parte da vida infantil e que, segundo Descartes (1995), se constituiriam como as principais causas dos preconceitos que, conseqüentemente, levariam aos erros.

Ao recorrer ao exercício da dúvida metódica no esforço de estabelecer uma nova forma de pensar a produção do conhecimento, Descartes duvida da sua própria existência. Ele só consegue comprová-la ao concluir que o fato de pensar é pressuposto para existir, e desta forma, elabora o *cógito* “*Penso, logo existo*”. Nesse processo faz uma diferenciação entre o corpo e a alma, atribuindo àquele um papel inferior, posto que é a *res extensa* (extensão da alma), cabendo a esta última um papel superior, já que é a *res cogitans*, produtora do pensamento, base da existência e de todo o conhecimento verdadeiramente científico. Para Descartes “o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência (...) a conhecer e dominar o corpo humano” (Silva, 1999: 11). Se a natureza deve ser conhecida e dominada pelo homem a partir da sua razão, também o corpo, visto como maquinaria que possui uma mecânica própria, deve ser dominado pela ciência. Assim, seu funcionamento é comparado ao do relógio, o que o transforma em um objeto de manipulação e programação mecânica. Sendo inferior ao pensamento, o corpo, principalmente o infantil, deve ser domado, pois faz parte da esfera do irracional, podendo levar às fantasias e paixões, cúmplices do erro.

Nessa perspectiva, a infância, hegemonicamente corporal, seria a fase que mais deturparia a razão humana. Desse modo, o esforço cartesiano foi no sentido de racionalizá-la,

defendendo a sua superação e condenando a paporicação que a mantinha. O sentimento de moralização encontrou ancoragem na filosofia cartesiana que advogava o processo de racionalização mais pura da infância, desde tenra idade, para que os juízos se formassem da maneira mais sólida possível, para o que os castigos corporais encontravam suas justificativas. Esse processo daria condições para que o sujeito do conhecimento pudesse escapar ao erro e estabelecer verdades certas e inquestionáveis, lógica e matematicamente fundadas. Assim, a abordagem cartesiana mostrou-se de grande influência na pedagogia.

Também em termos filosóficos, Rousseau foi paradigmático no estabelecimento de uma nova noção de infância, que implicaria “uma secundarização do castigo corporal” (Ghiraldelli, 1997: 117), pois uma pedagogia “talvez romântica, prognosticada em Rousseau, quer ver o homem como pessoa harmoniosamente desenvolvida, capaz de autêntico sentimento de verdade” (Ghiraldelli, 1997: 119), entendendo que esta, a verdade, provinha do coração, bem ao contrário de Descartes.

O século XVIII, no qual Rousseau produziu sua obra, representou um período de transição para a modernidade, de mutação política, científica, cultural, solicitando um novo homem com novos valores morais, que apesar de diferentes não foram menos rígidos, para a sociedade. No decorrer do século XVIII, desapareceram, paulatinamente, as disciplinas corretivas, e os castigos corporais chegaram a ser repudiados nas escolas. A orientação que se seguiu continuou a trilha do controle dos comportamentos, entretanto, não mais via humilhação e exposição do corpo publicamente, pois essa era uma forma irracional e pouco esclarecida de controlar o povo; mas através de outras estratégias, mais racionais, sutis e simbólicas, calcadas na ciência, que apareceram mais explicitamente no século XIX, em conformidade com a nova ordem burguesa, esclarecida, racional e higiênica.

A preocupação de Rousseau (1994) era com a forma como o homem conduzia a vida, que, em sua visão, trilhava a direção contrária do progresso, apesar de toda a crença na ciência e na razão. Ele via na sociedade todo o mal que assolava a humanidade, pois corrompia o homem de forma que este escravizava a si próprio, aniquilando a mais cara das suas qualidades, que é a condição de liberdade. Daí que seu critério para julgar o homem desse tempo foi o homem em *estado de natureza*.

Rousseau (1994) contrapôs, de modo hipotético, dois estados do desenvolvimento humano: o homem natural e o homem social (civil). Nessa comparação, deixou claro o processo pelo qual a humanização e a sociabilização transformam valores e comportamentos de tal modo que aquele estado ‘puro’, constituído pelos sentidos, foi suplantado pelo estado da razão. O homem em estado de natureza não seria bom ou mau, vivendo apenas para

satisfazer suas necessidades eminentemente físicas. A vida social, por sua vez, teria complexificado as relações humanas, afastando o homem dele próprio e da sua simplicidade primitiva, com a criação das instituições, normas e convenções.

Nessa lógica, o corpo teria duas conformações. Do homem natural seria um corpo eminentemente físico, cujas únicas necessidades a serem supridas seriam as de alimentação, descanso, sexuais, bastando, para satisfazê-las, desenvolver certas habilidades corporais. Ao ligar-se a outros através da sociabilidade, esse homem criaria regras que fariam do corpo unicamente físico um corpo também moral, atravessado pelas convenções e valores criados socialmente. Submisso aos ditames das normas e leis civis, moldado através de práticas sociais, dentre elas a educação.

Desse ponto de vista (1992) “o homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um couro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado em nossas instituições” (Rousseau, 1992: 17). Assim, seu corpo é escravo dos outros e de si mesmo desde o nascimento até a morte.

Em confronto com tal realidade, Rousseau propôs alguns princípios pedagógicos para formar um homem que pudesse libertar a si e aos outros das amarras que o prendiam. Tratar-se-ia, pois, de uma *educação natural*, com princípios extraídos da vida no estado de natureza. A partir dessa educação o homem teria condições de, quem sabe, concretizar o verdadeiro *contrato social*, no qual todos teriam participação e direitos garantidos.

A educação natural deveria ser feita fora do ambiente social, porque qualquer educação dentro da sociedade corromperia o homem. A intenção era formar um homem forte que tivesse autonomia, independência, liberdade e sensibilidade suficientes para compreender e procurar soluções para os problemas de seu tempo.

Como na época era ‘natural’ deixar os filhos aos cuidados da ama-de-leite e, mais tarde, de um preceptor, Rousseau entendia que estes não deveriam ser quaisquer pessoas. O preceptor deveria ser amigo do pai, e este, na verdade, não cumpria com seu dever ao deixar com outros a educação de seus filhos. A ama-de-leite deveria ser escolhida pelo preceptor para que não fosse apenas mais uma mercenária pensando na garantia do emprego sem sequer ter os cuidados necessários com a criança.

Tal educação deveria ocorrer, de preferência, no campo, onde a criança teria o máximo de liberdade. E o preceptor, a fim de não estragar a formação infantil, precisaria esforçar-se ao máximo para não contaminá-la com seus preconceitos e valores; afinal, em maior ou menor grau, já se encontrava corrompido. Somente após a idade de 12 anos é que teria início a educação moral (Rousseau, 1995).

O princípio primeiro da educação natural, portanto, seria ‘nada fazer’; sem forçar a criança a aprender o que não estivesse em seu tempo, que deveria ser respeitado. O correto seria deixar suas necessidades naturais guiarem a descoberta e aprendizado do mundo, de forma que, p.ex., se a criança sentisse necessidade de ler ou escrever antes dessa idade, ela poderia ter acesso a essa atividade. A infância, desse ponto de vista, seria uma fase em que a criança deveria brincar, correr e se descobrir naturalmente, sem ser iniciada em uma vida social e moral que teria muito tempo para conhecer.

Ao defender a educação negativa, Rousseau se colocou contrário aos limites impostos pela cultura. A educação natural deveria resgatar o inteiro absoluto do homem, seu corpo visto como um todo e não como fração de um denominador. Já que a sociedade dissipava as forças do corpo, tornando-o fraco em função do corpo social e político, a educação natural prepararia o homem para que ele fosse forte, através do trabalho de suas forças internas, dos exercícios físicos e colocando à prova seus limites.

A infância deveria ter prazer e brincadeiras, uma vez que foi feita para saborear a vida. Contrariando, portanto, uma educação escolar que se instalava pregando a formação de um homem racional e moral, Rousseau questionava

[se] a idade da alegria passa-se em meio a castigos, prantos, ameaças e escravidão (...), que devemos pensar então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente jamais gozará? (1995: 68).

Ao invés de sacrificar a infância por meio de uma educação racionalista, as crianças deveriam ter o direito de aproveitá-la. Desse modo, Rousseau nega a razão cartesiana na infância, postulando um corpo criado naturalmente, preparado apenas para concretizar suas vontades e resistir à dor e ao sofrimento. A criança precisaria conhecer a dor para entender a doçura da humanidade e poupá-la na idade da razão, quando o homem estaria mais fraco. Se a razão era o freio da força, à criança não era necessário esse freio.

Contrário à concepção moralista e racionalista da infância, Rousseau lutou pelo respeito ao tempo de ser criança, de suas especificidades. Para ele, seria preciso deixar que os homens fossem homens e as crianças fossem crianças.

Portanto, Rousseau concebeu a infância como uma essência primitiva, natural, dependente, que se desenvolvia espontaneamente, uma fase “na qual a intimidade guarda a

pureza da natureza – da autenticidade em oposição às convenções da vida social adulta” (Ghiraldelli, 1997: 119).

Mas, apesar das diferenças conceituais, Rousseau e Descartes se negam e se afirmam ao mesmo tempo. Se por um lado, Rousseau entendia que a educação era um processo espontâneo no qual a criança deveria descobrir-se e Descartes, ao contrário, entendia que quanto mais cedo ela se tornasse racional, melhor para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, por outro lado, os dois buscavam formar um novo homem, inserido conscientemente em seu tempo.

Em função dessa compreensão, os dois autores condenavam aquele tratamento protetor que era dado às crianças, pois as deixaria despreparadas para enfrentar a vida. Além disso, tanto Rousseau quanto Descartes defendiam uma identidade própria para a infância, tendo elaborado princípios e projetos educativos para essa fase da vida.

Essa perspectiva pode ser apreendida através da articulação de suas concepções pela pedagogia moderna⁹, que visava formar, na escola, o homem burguês. A pedagogia moderna via a infância como dependente da ação adulta, heterônoma e que, somente através da educação se transformaria rumo à autonomia, à liberdade e à independência. Desse ponto de vista, a infância acaba sendo ponto de partida – à medida em que representa o seu objeto de estudo – e de chegada da pedagogia – já que reconstrói esse objeto discursivamente. Enfim, a pedagogia infantiliza tudo o que toca. Em outras palavras, a pedagogia, o ensino, seja do que for para quem quer que seja, tende a normatizar o sujeito como dependente, frágil e heterônimo. Segundo Narodowski, “para individualizar a infância [foi] necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que [teria] de ser institucionalizada em escolas. [Tratar-se-ia] de dotar de um corpo - o corpo infantil - a instituição escolar” (grifos nossos, 1996: 116).

Enfim, através de seu discurso, constantemente, a pedagogia reconstrói a infância como uma essência natural e ideal que necessita da escola para se desenvolver.

Foi no contexto de uma nova ordem política, econômica, cultural e social que se constituiu a pedagogia moderna. Nele, os principais referenciais civilizatórios passaram a ser

⁹ A principal diferença entre a Pedagogia Nova (P.N) e a Pedagogia Tradicional (P.T) - duas faces da pedagogia moderna - é a sua visão em relação à corrupção da infância. Enquanto a P.N. entende que a criança possui uma natureza inocente, apenas corruptível socialmente, a P.T. entende que a corrupção na criança é natural, original. Então, se por um lado a infância é a idade da animalidade, impulsividade, por outro, é propensa a ser corrompida pela sociedade. Nesse sentido, a criança precisa ser educada na escola para fortalecer-se em relação ao meio ambiente e desenvolver sua razão, maior virtude da modernidade (Charlot, 1983).

a ciência, de forma mais dominante que a religião¹⁰, o capitalismo e não mais o feudalismo, o Estado laico e não mais absolutista, a burguesia e não mais o Rei e o Clero.

De alguma forma todas as vertentes explicativas da infância caminham em direção ao novo sentimento de civilização que surgia, no qual a burguesia assumia um papel central. “A identificação do contexto burguês em que [o] sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança” (Kramer, 1987: 18).

A partir dessa nova forma de sociabilidade, o que ficou disseminado enquanto conceito real e verdadeiro foi o conceito burguês de criança: **dependente, heterônoma, universal, abstrata, cuja natureza infantil independe de quaisquer condições econômicas, culturais ou sociais**. Todas as crianças teriam as mesmas características advindas única e exclusivamente de sua **Natureza Infantil**.

Contudo, é preciso estabelecer um contraponto a essa visão. Segundo Charlot, definimos a criança negativamente se consideramos suas necessidades naturais em termos de insuficiência. O mesmo autor diz ainda que se “colocamos o problema em termos de satisfação social das necessidades naturais da criança, encaramos positivamente a criança em sua relação bilateral com o adulto” (1983: 106), pois, dessa forma, ela se mostra uma relação recíproca. Além do mais, a criança define-se, gradativamente, a partir das expectativas que a sociedade e o adulto tem dela, pois a imagem representada socialmente vai sendo interiorizada. Aceita ou rejeitada, tal imagem torna-se referência para a formação de uma auto-imagem, de um auto-conceito da criança.

Também as condições econômicas e sociais produzem diferentes formas de encarar essa fase da vida. As crianças que não têm condições de cursar uma escola porque precisam ser economicamente ativas desde pequenas, preencherão poucos dos requisitos disseminados pelo conceito burguês de infância. Estas irão à escola se a família vir nesta instituição uma possibilidade de ascensão social, ou seja, a criança passa a ser um investimento que deve dar resultados em curto prazo, pois fora do trabalho ela significa mais uma despesa sem nenhum tipo de vantagem econômica. Portanto, a escola precisa necessariamente representar um retorno financeiro aos pais que se sacrificaram para dar estudo aos filhos.

¹⁰ A relação ciência & religião não é um problema resolvido até hoje, pois, se para uma parte significativa da sociedade, a ciência dá conta de explicar os fenômenos naturais e sociais, há também um grande número de pessoas envolvidas com o misticismo, com a crença religiosa, vistos como fontes da verdade.

Já as famílias mais abastadas parecem pretender realizar uma espécie de capitalização em seus filhos, na medida em que seu desenvolvimento significará futuramente, um aumento de capital familiar (Kramer, 1987).

É preciso enfatizar, ademais, que não existe um tipo universal de relacionamento entre adultos e crianças. Ele será determinado pelas condições culturais, econômicas e históricas das diferentes famílias, nos diferentes contextos sociais.

Considerações Finais:

A principal reflexão que este texto propõe é sobre a necessidade de se entender a infância e o próprio corpo infantil como construções históricas e culturais. Nesse sentido, é mister desmistificar o conceito universal e abstrato de infância, que a naturaliza, por ser uma ideologia que mantém a hegemonia burguesa. A criança (e seu corpo) deve ser tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e econômica, para que se compreendam as especificidades de um ser que é sujeito da história.

Dessa perspectiva, o corpo infantil se torna objeto mapeado e marcado pelas condições de vida a que nossas crianças estão sujeitas, justamente porque a infância se constrói de diferentes formas nos diversos lugares, a partir dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nos quais elas estão inseridas. Assim, o corpo deixa de ser um ente apenas biológico e se configura em expressão da subjetividade infantil, refletindo valores, crenças e uma certa imagem da própria sociedade.

Enfim, não há uma única forma de pensar e compreender a infância. Os modelos preestabelecidos que buscam enquadrá-la são responsáveis pela tentativa de aniquilamento do *ser* criança; desse ser que, antes de tudo, é sujeito de uma dada história: da sua própria história particular interrelacionada com a história da sociedade da qual é produto e produtora.

Referências

- ARÍES, P. *A história social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BARBOSA, I. G. *Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética. Dissertação de Mestrado*. Goiânia: UFG, 1991.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DESCARTES, R. *Princípios da filosofia*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.
 _____. *O discurso sobre o método*. São Paulo: Editora Hemus Limitada, 1978.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, R. & ARÍES, P. (Orgs.). *A história da vida privada III*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (pp. 311-329).
- GHIRALDELLI JR., P. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. (pp. 111-124).
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. 3ª ed. RJ: Dois Pontos, 1987.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.) *Escola Básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996. (pp. 107-118).
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Orgs.). *Psicologia social*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (pp. 99-124).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
 _____. *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes*. Rio de Janeiro: Ediouro S.A., 1994.
 _____. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.
- SANT'ANNA, D. B. Corpo e História. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: 1996. (pp. 243-266).
- SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: *Cadernos Cedes 48*. Campinas: Unicamp, 1999. (pp. 7-29).