

INFÂNCIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Vilmar Alves Pereira¹
Jacqueline Carrilho Eichenberger²

RESUMO

Presenciamos, nos contextos atuais, de certo modo, a legitimação da concepção de infância de corte moderno, se tomarmos por referência os inúmeros manuais de filosofia e de educação que são produzidos. De um modo geral, está intrínseca nesses manuais a ideia recorrente de infância como sinônimo de pureza e inocência. A maioria dos autores, que aponta para essa concepção metafísica de infância, desconsidera um conjunto de amplas implicações “nas formas de vida” que dão sustentação à da racionalidade moderna. O presente texto tem a pretensão de apresentar como alguns filósofos modernos relacionaram-se com a temática *infância* aproximando-a da concepção de subjetividade. Também, o texto descreve as possíveis decorrências nas concepções contemporâneas de infância presenciadas em diferentes contextos educativos. Trata-se de uma síntese de estudos realizados no processo de doutoramento que emergem agora com uma compreensão mais alargada sobre a temática.

Palavras-chave: Infância. Subjetividade. Afeto.

PRIMEIROS ARGUMENTOS

Discutir a infância numa perspectiva da filosofia e da educação pressupõe um exercício que, por um lado, está voltado ao resgate de bases conceituais legitimadoras; por outro, num exercício de desvencilhamento e abertura de uma concepção mais abrangente de mundo, de educação e de infância. Ou seja, perceber de que referências ela se constitui na modernidade e, igualmente, sugerir uma leitura mais ampliada desses referenciais, a partir da limitação de seus postulados.

Essa não é uma tarefa fácil, principalmente, pelos resquícios que mantemos cotidianamente em nossa “cosmovisão pedagógica”. Somente uma filosofia livre da busca de fundamentos únicos pode

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: vilmar1972@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: jacque.carrilho@gmail.com

colocar-se nessa direção. Isso também amplia significativamente o universo da educação, que se apresenta com maior riqueza e possibilidades da emergência do novo e do plural, negados pela lógica do pensamento único.

É claro que não ignoramos aqui que essa discussão não é de hoje, pois sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade. Observa-se, que, embora não houvesse, na Grécia, uma concepção precisa de criança, os autores que discutem a questão reportam-se para a Grécia, por ser lá o lugar onde ocorreram, mesmo que de forma tímida, os primeiros registros sobre a infância. Existia certo antagonismo, que ora mencionava as crianças, ora as ignorava. Isso aparece de forma mais nítida, nos hábitos e costumes gregos. Um deles, por exemplo, era o fato de aparecerem escassos registros sobre crianças.

Outro dado que demonstra o antagonismo afirmado acima consiste na grande paixão que os gregos tinham pela educação. Os livros que discorrem sobre esse período mostram que eles educavam suas crianças. Sabemos que se tratava de uma educação, em geral, mais para ouvir do que para perguntar. Dessa forma, é possível concordar com Postman (1999) que o hábito de matricular os filhos aos sete anos na escola remete-se aos espartanos. Na verdade, foram os gregos que inventaram a escola. A escola surge para preencher o tempo ocioso dos filhos de famílias mais abastadas e a educação passa a ser a grande arte no contexto de melhorar as crianças. A ideia de melhorar é também um tanto ambígua, pois poderia ser inclusive pela via do castigo. Mesmo possuindo contradições na concepção de infância, é bom frisar que não foram os gregos que a inventaram, mas foram eles que primeiro demonstraram certa preocupação em educar a criança.

Em período posterior, os romanos assimilaram a ideia de escola dos gregos. Em alguns aspectos avançaram e, em outros, retrocederam. No entanto, é a partir do conceito de vergonha que se desenvolve a concepção de infância no período medieval. Os hábitos e os procedimentos comuns, entre a população deste período, estão marcados pela ausência da noção de vergonha. Marco Quintiliano criticava o comportamento das pessoas adultas diante da presença de crianças nobres. Segundo ele, a falta de respeito e vergonha

com as crianças era motivo de ignorância dos nobres com seus filhos. E foi pensando em proteger os filhos destes perigos que vai surgir o conceito moderno de educação para a infância. A criança tinha que ser protegida especialmente dos segredos vinculados ao sexo: Segundo Postman (1999, p. 24), nesse contexto "As crianças necessitam estar salvas e protegidas dos segredos dos adultos".

Como estamos acostumados a estudar a história pelos grandes pensadores, é comum que passe despercebido o fato de que, conforme Postman (1999, p. 33), "De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças". Como decorrência desse processo, a educação trata o infantil como um objeto que deve ser pensado, definindo a infância do seguinte modo: como um tempo de espera a ser usufruído por seres pequenos; produz-se um excesso de conteúdos para esse infantil e institucionaliza-se toda e qualquer infância. Conforme o pensamento de Lajonquière (1999), é possível concordar que a abordagem da infância na modernidade relaciona os sonhos do homem a uma espécie de "paraíso perdido", que, tendo alcançado a fase adulta em uma tentativa de reverter uma insatisfação, um mal-estar em relação ao passado, buscam um futuro diferente.

Almejando contribuir com o debate inicial, observamos a identificação de duas grandes linhas filosóficas que demonstram os esforços para definir a infância. Embora estas linhas possuam seu ponto de convergência na modernidade, apresentam vertentes filosóficas bem mais antigas. A primeira linha nasce com Platão, aproximadamente no ano de 399 a.C., atravessa a pedagogia cristã Agostiniana e chega até nós por meio do cartesianismo que vai nos dizer, entre outras coisas, que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Daí, a importância da perspectiva freudiana da necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais. Este dado já está na gênese da perspectiva platônica. Uma segunda linha, também proveniente da platônica, atravessa o Renascimento, encontra a filosofia de Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por

meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de regras, normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste mais no preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a inteligência da criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular.

FILOSOFIA, INFÂNCIA E SUBJETIVIDADE NA MODERNIDADE

Se a noção de infância é um elemento interno e indispensável à construção da subjetividade moderna, na versão iluminista ou na versão romântica, sua relação com o entendimento contemporâneo da subjetividade ganha outra dimensão. Nesse caso, nosso entendimento a respeito das possibilidades da infância é dado pelas respostas a respeito do que vem a ser a subjetividade. Ideologia ou ficção? (GHIRALDELLI, 1997, p. 124).

Partindo da noção hegeliana de sujeito e seus legados para a perspectiva habermasiana, podemos entender que os “novos tempos” inserem no terreno da educação algumas mudanças com fortes repercussões para a prática pedagógica. A tarefa que cabe à educação nesse contexto não está dissociada da noção filosófica de subjetividade. As finalidades que eram atribuídas à educação visavam sempre à objetivação e à concretização dos ideais propostos pelo sujeito pensante e criativo. Um “slogan” que exemplifica esse anseio é: “Educar para a cidadania”. Ao educador são conferidos o poder e a missão de proporcionar ao aluno esse salto de seu estágio primário, como almejavam alguns autores, até inseri-lo na sociedade.

A função assumida pelo sujeito nos referenciais da educação moderna é de destaque. Ancorado num conceito de racionalidade bastante pretensiosa, a subjetividade serve como indicador de categorias pedagógicas que emergem no cenário. Nesse contexto, é do sujeito o papel de, numa estrutura autorreflexiva, constituir sua justificação. Conforme Hermann (1999, p. 219): “a racionalidade que emerge, nos tempos modernos, relaciona-se com o princípio da subjetividade, o que dá base para as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade”.

Rousseau (1995) e Kant (2003), por exemplo, propõem uma pedagogia que pretende firmar-se sobre essas categorias. Mesmo assim, o papel de direcionar para onde a criança deve caminhar fica sob a incumbência do educador. Toda essa aposta denota o esforço e o investimento dos modernos na sua forma de organizar-se a partir de novos princípios orientadores.

O que se pode tecer como uma primeira crítica é, no entanto, o fato de que no anseio de auto-certificar-se, o sujeito cria categorias pedagógicas que, em muitos casos, acabam distanciando-se das condições existenciais das crianças e de seus modos práticos de vida. É o que vai ocorrer com os modelos pedagógicos, que, ao definirem conceitos para a prática, não atentam para a diferença entre o mundo da criança e mundo do adulto, ou seja, são constituídas concepções de infância que não se coadunam com os modos de ser criança.

É claro que a racionalidade vinculada e a serviço de uma racionalidade cartesiana faz parte dos anseios de um contexto e de um modelo social que acredita na possibilidade de indicar as novas diretrizes para a formação de um novo sujeito social que sustente a nova estrutura social e econômica. Criticando esse modelo, podemos destacar que:

Ora, uma vez que a educação deve reproduzir a inexorabilidade da realidade existente, não podem suas instituições obedecer a uma lógica distinta dessa realidade, o que nos permite compreender que o estado busca moldar o ensino a partir de uma lógica de mercado. Nesse contexto, são destinados recursos e investimentos públicos em educação predominantemente para as atividades que propõem a formação técnico-científica indispensável para o funcionamento das indústrias. A educação é entendida enquanto maneira pela qual se aprendem os ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização preocupada com a prevenção e com o controle, o que fez com que o processo educacional estivesse voltado para a reprodução da cultura instituída e para a formação de mão-de-obra especializada (TREVISAN, 2000, p. 72).

Participando desses movimentos como novas categorias necessárias para a justificação da subjetividade, a infância será

tomada pela maioria dos grandes pensadores modernos, que ofereceram a ela diferentes roupagens. Nessas roupagens, as crianças necessitam ser subjetivadas pela razão adulta, pois ela não serve como referência para que sejam atingidos os anseios de um futuro melhor.

Assim, o esforço de cada autor ao definir quem é o *infans* e como deve ser tratado, demonstra a tentativa de apreender as manifestações da criança. Daí entende-se, em cada pensador, a indicação de teleologias, metodologias, modos de proceder e indicação da razão como superação da primeira condição que consiste em ser criança. Esse é, sem dúvida, o papel da educação ao eleger o infantil como um novo objeto a ser pensado e “moldado” visando sempre adultez, autonomia e segurança.

Ghiraldelli (1997) tematiza essa questão sobre a noção de infância moderna e sugere que, dos anos quinhentos ao final dos setecentos, surge uma nova concepção de infância, uma concepção que acaba por envolver os adultos em um novo sentimento de infância “do qual emerge a noção de infância que, paulatinamente, se estabelece nos meios letrados, fator importante na reorganização da educação, da escola e mais tarde da vida familiar” (p. 112).

Este autor considera que Ariès (1981, p.52) já havia identificado isso anteriormente, quando afirma que, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia e somente “por volta do século XIII, surgem alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno”. Explicitando sua tese, Ariès (1981) continua demonstrando, a partir de vários exemplos, que mesmo tendo aparecido alguns traços identificadores de criança no período medievo, será somente na modernidade que o sentimento em relação à infância será mais destacado.

Em conformidade com este raciocínio, Postman (1999) sugere alguns motivos que demonstram a inexistência da categoria infantil na Idade Média e reforça, com isso, que a discussão é moderna como já mencionamos: “A falta de alfabetização, de educação e vergonha são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 31). Havia crianças, mas não havia interesse por elas, portanto, não havia nenhuma preocupação em descrever a infância. Cabe lembrar, também, que Kramer (2005) concorda com Ariès (1981) com um sentimento ambíguo em relação à infância na própria modernidade:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que Ariès chamou de “papuricação”; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feitas pelo adulto (KRAMER, 2005, p. 19).

É possível fazer uma primeira associação entre a nova compreensão de infância e as mudanças da modernidade. Se relacionarmos essas transformações com a instauração do paradigma da metafísica da subjetividade, Ghiraldelli (1997) sugere que se trata da fundação de um conceito de infância no início da era moderna e, de lá para cá, estamos assistindo às mudanças nesse conceito a partir do processo de subjetivação do mundo. Ou dito de outro modo, como o sujeito moderno vai projetando os modelos que visam a melhorar o mundo, tornando os homens moralmente melhores, os desdobramentos que ocorrem nessa subjetividade estariam pressupondo uma noção de infância, necessária para dar conta desse projeto?

Fazendo parte do anseio moderno de auto certificação e de definição do que é melhor e necessário para as crianças, as diferentes acepções de infância permitem traduzir esse esforço de cada pensador na categorização do universo infantil. Partindo do pressuposto de que a infância é histórica, podemos questionar se o que ocorreu na modernidade foram tentativas de definir o que é melhor para as crianças, criando desse modo acepções diferenciadas de infância?

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é,

pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 2005, p. 18).

Procurando demonstrar como a infância foi concebida na modernidade, cada pensador em seu tempo procurou estabelecer a sua compreensão do que é melhor para as crianças, reforçando a noção de que a infância é histórica e cultural, variando em cada período e sociedade. Seguindo o raciocínio, ao apresentar os pensadores desse período, a seguir, interessa-nos demonstrar que Montaigne (1980) identificou, em seu tempo, uma noção de infância, cuja educação não devia ter mais como norte o doutrinação cego da cultura livresca, mas o conhecimento e a prática da filosofia, que permitirão ao educando infantil uma nova aprendizagem, livre dos métodos herméticos do modelo científico.

Descartes (1987) desenvolve um projeto em que o elemento racional é que indica o “caminho seguro” para a afirmação do sujeito moderno. Daí a sua compreensão de que essa fase (infantil), em que predominam os instintos e todas as necessidades do mundo sensitivo, deveria ser “pulada”. Sugere como ideal uma racionalidade desprovida dos sentidos, capaz de sustentar a nova identidade de sujeito que se estava pressupondo.

Rousseau (1995), ao contrário, toma a infância como ponto de partida, amplia seu sentido, preconiza a sua fundamentação sob uma perspectiva positiva e a concebe como um estágio de bondade natural. Mas, se essa bondade é natural e a infância é o berço dessa virtude, por qual motivo deve-se educar a infância? Na verdade, o autor aponta a educação como fonte de moralização da infância, pois essa bondade natural não se encontrava moralizada (estágio ainda desprovido de leis). Desse modo, desenvolve uma acepção de infância que necessita de uma educação metafísica pretendendo a formação de um sujeito moralmente correto (também metafísico), que realizar-se-ia numa república ideal orientada pelo princípio da vontade geral.

Na obra de Kant (2003), a necessidade de educar a infância é uma condição necessária para a superação da menoridade e para a garantia da autonomia através do regramento, do conhecimento e prática do dever. Também aponta para que, educando as crianças, venceremos as nossas condições puramente animais.

Como ocorre o desenvolvimento dessas concepções de infância em cada pensador e que relações podemos estabelecer entre a infância e o conceito de subjetividade moderna é o que veremos a seguir, tomando por referência os pensadores clássicos acima referidos que contribuem no sentido de podermos fazer uma análise, a partir de seus legados. Como as mudanças de paradigmas não ocorrem de forma efêmera, se fizermos uma leitura atenta, identificaremos que uma primeira crítica às concepções modernas de sujeito e de infância já haviam sido antecipadas pelo pensamento de Michel de Montaigne.

MICHEL DE MONTAIGNE: EDUCAÇÃO E AFEIÇÃO DA INFÂNCIA

Ao direcionar à infância um olhar diferente, Michel de Montaigne (1533-1592) está delineando alguns caracteres de uma subjetividade que se esforça entre fugir dos métodos rigorosos do letramento e da decoreba, conclamando uma nova relação de educação e afeto na fase infantil. Na pesquisa, analisamos dois ensaios desse pensador, o primeiro, da educação das crianças, Montaigne (1980), onde o autor, escrevendo à senhora *Diana de Foux*, Condessa de Gurson, desenvolve argumentos que vão desde a responsabilidade e o compromisso dos pais com os filhos até o modelo de educação que eles devem receber. No segundo texto, também escrito em forma de Ensaio, sobre a afeição dos pais pelos filhos, (Montaigne, 1980), percebe-se uma reflexão sobre o amor, o casamento, o testamento e as relações econômicas e afetivas entre genitores e descendentes. É interessante perceber em ambos os textos que a preocupação com a infância não é um fim, mas um ponto de partida para emancipação do adulto, de modo que a subjetividade por ele desenhada faz parte da postura que, na época, assumiu: é um pensador cético que reconhece no modelo anterior alguns entraves para o desenvolvimento da infância; sobre a afeição dos pais pelos filhos, aponta para contornos típicos de uma infância que necessita ser educada racionalmente, possibilitando, assim, a afirmação de um novo sujeito.

Se a subjetividade nascente começa a se desenhar na infância, urge, em seus escritos, que se postule uma educação que ora prime pelo desregramento, fugindo da educação clássica aristotélica e platônica, ora preconize uma relação de afeição que deve sim

guiar-se pelo bom senso e pela razão. Condena a relação servil e de negócios que os pais mantêm com os seus filhos; denuncia diversas posturas que prejudicam o desenvolvimento da infância quando acompanhados muito de perto pelos pais dos educandos; propõe afeto na educação do sujeito, e não violência. Em forma de ensaios, seus conselhos indicam a educação de um novo sujeito em que à subjetividade da criança deve-se aliar a razão da filosofia e o afeto sincero – esse elemento coloca Michel de Montaigne além de seu tempo, por entender que é necessária uma educação da infância que preze pela especificidade desse período – que pudesse desenvolver-se de forma racional e com sentimentos sinceros de afeto. Condena a paparicação como falsa prática de relacionamentos afetivos.

Ghiraldelli entende que, ao condenar a paparicação, Montaigne adverte:

É como se estivesse dizendo aos pais: vocês não são homens modernos, pois estão presos ao irracional e à ludicidade (e sabe-se o quanto está associada aos nobres) e não a um mundo comandado pela razão, por isso tratam as crianças no sentido de obtenção de prazer lúdico em benefício próprio, e, assim não cuidam dos pequenos através de uma disciplina que vise ao seu bem (GHIRALDELLI, 1997, p. 116-117).

Em nosso entender, Michel de Montaigne é o pensador que, mesmo mantendo desconfianças, está contribuindo para o processo de subjetivação do mundo, que deve começar na modernidade pela subjetivação da infância. Caso contrário, como chegar à sociedade justa livre, igualitária e emancipada sem a educação e a formação de homens moralmente melhores? Isso pode ser percebido em todo o seu texto, principalmente no papel de destaque que atribui à filosofia na educação da infância como instrumento racional que possa levar à dimensão crítica da realidade. O pensamento de Michel de Montaigne revela marcas profundas principalmente de quem está vivendo um período de transição paradigmática, marcado por profundas incertezas. Quatro anos após a sua morte, nasce René Descartes, que radicaliza uma concepção de subjetividade, dentro do horizonte da nova metafísica. Que ideias inovadoras nos trouxe?

RENÉ DESCARTES: INFÂNCIA E RACIONALIDADE

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela (DESCARTES, 1987, p. 18).

No entender de René Descartes (1596-1650), a queda da condição humana ocorre nos primeiros anos de nossa existência; logo, é o fato de se nascer criança que condena a alma ao primeiro aprisionamento. Tentando entender as razões que justificam esse modo de pensar, Matos (1999) faz um excelente diagnóstico, a partir de algumas analogias entre as abordagens platônica e cartesiana no que tange à questão do corpo e da alma. Ambas priorizam a alma e atribuem ao corpo uma espécie de menosprezo. Segundo Matos (1999), a diferença básica entre as duas abordagens consiste no fato de que a primeira, ao tematizar a união do corpo à alma, entende ser o corpo quem aprisiona a alma. Na abordagem cartesiana, essa união ocorre, conforme a natureza, especificamente nos primeiros anos de vida. Observa-se que tanto em uma como na outra “há como que um escândalo na condição humana: aos olhos de Platão, que o homem esteja no mundo; aos de Descartes, que o homem comece por ser criança” (MATOS, 1999, p. 38). Para Matos (1999) em Descartes, a infância não traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento da subjetividade e, conseqüentemente, da afirmação do homem adulto; ao invés disso, observa-se que a infância é um estágio puramente histórico que, ao que parece, recalca a razão. Conforme Matos (1999, p. 38) “Pela filosofia a razão deve rechaçar esse usurpador e liberar o homem de sua história”.

Na compreensão de Matos (1999), a filosofia ocupa uma função de oposição à história e conseqüentemente, à infância. Isso gera uma espécie de antagonismo em que a história significa essa persistência do infantil no adulto, enquanto a filosofia, um desprendimento

desse infantil no sentido de superação e progresso. A superação é necessária a fim de que possamos nos livrar dos preconceitos de nossa infância, pois é nessa fase que o espírito é muito distinto do corpo. Este é um aspecto central no pensamento de Descartes (1987).

Aliando à noção de infância cartesiana a de subjetividade, fica evidente o viés teórico que assume Descartes. O sujeito por ele pensado não pode estar preso a qualquer relação de dependência com o mundo sensível. Se a infância significa isso, ela deve ser superada, pois do contrário seria ela mais um entrave para o desenvolvimento da subjetividade. Corroborando com essa forma de pensar, observa-se que, conforme Matos (1999, p.44), em Descartes, “o domínio intelectual do mundo e de si próprio supõe a ruptura voluntária do sensível e de suas imagens”. Em diversas passagens, fica evidente que o universo das manifestações dos sentidos (o qual preenche grande parte da existência infantil) não possui espaço na metodologia cartesiana, pois não leva àquela condição de segurança que almeja a identidade dessa nova subjetividade, e, conforme Descartes (1987, p.62), “deve-se observar que falo de nossa razão e não de nossa imaginação ou de nossos sentidos”.

Como partícipe da modernidade e da ideia de auto conservação, Descartes postula o elemento de base racional de suma importância no sentido de entender as pretensões do homem moderno. É dele que herdamos a moderna concepção de razão vinculada necessariamente ao conceito de subjetividade. Uma subjetividade que força a nova compreensão de consciência como o eu interior, possibilitando uma análise de todo o conteúdo do pensar. É uma consciência que não se encontra segregada da consciência de si. Funde-se numa só consciência. Ou, dito de outro modo, Descartes (1987) autoriza que o homem moderno possa apoderar-se de si. E isso só pode ocorrer pela razão ou pelo intelecto. Como racionalista, não admite o conhecimento a partir dos dados da sensibilidade.

Pensando na mesma linha que Gagnebin (1997), observa-se que a infância, pensada sob o ponto de vista da tradição cartesiana, em algum momento incorrerá em contradições, já que irá deparar-se com paixões, pecados e erros. Trata-se de uma zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão e consiste na expressão de nossa miséria humana e também, no entanto, é o único solo, no qual é possível que brote a razão que faz falta à subjetividade, que almeja autoconservar-se.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: O AMOR À INFÂNCIA

Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época, em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? (ROUSSEAU, 1995, p.68).

Um estudo atento da obra *Emílio ou da Educação de Rousseau* (1995) nos permite perceber que diferente do pensamento cartesiano, mas participando também do paradigma da modernidade, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), promove um deslocamento no que tange ao reconhecimento e ao papel atribuído doravante à infância e à própria noção de subjetividade. Esse profundo deslocamento começa pela necessidade de:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana. Se a infância é amorável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem e devem ser transformados. (SNYDERS apud. DEBESSE & MIALARET, 1977, p.285).

Se o mal não estava na criança, devendo-se amá-la, qual seria o próximo passo? Conhecê-la. Na verdade, Rousseau (1995) está propondo um itinerário inverso ao até aqui traçado por Descartes (1987). Ao invés da busca dessa subjetividade ancorada numa pretensa razão adulta, será na criança que poder-se-á encontrar o verdadeiro sujeito, inclusive mais harmonioso:

Para Rousseau, havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão

adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo (BOTO, 1996, p. 28).

A nova subjetividade necessita estar sintonizada não mais apenas com a razão. E como ela não se encontra mais em oposição à razão, mas vinculada ao interior, a infância passa a ser um estado filosófico por excelência. Desse modo, ao operar com uma ideia de natureza vinculada diretamente à busca de uma essência, a concepção de infância em Rousseau fundamenta-se nas bases do pensamento metafísico da identidade, da correspondência e da busca de verdades. Afinal, é isso tudo que reforça a subjetividade. No entanto, no momento em que a subjetividade não atingir suas finalidades, fragilizam-se também a concepção de infância, dando-nos a entender que a infância é histórica e se expressa de modo diferente em cada período histórico.

A subjetividade proposta por Rousseau (1995) sugere uma acepção de infância bem diferente da cartesiana. No entanto, as teleologias são semelhantes no que concerne à busca da verdade e da melhoria das condições de vida, que só são possíveis se transcender a esse estágio. Mas é dentro deste horizonte que se localiza a maioria dos pensadores modernos: o entendimento de que é pela educação que se pode melhorar os homens. De fato, isso consiste numa grande atribuição que move todo o Iluminismo na busca do esclarecimento, da afirmação do sujeito, que almeja emancipar-se e auto certificar-se a qualquer custo pela formação. Immanuel Kant aponta a subjetividade de modo decisivo, o que se poderá contemplar a seguir.

IMMANUEL KANT: INFÂNCIA, MAIORIDADE E ADULTEZ

Uma primeira consideração que fazemos é a de que o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), utilizando pouquíssimas vezes o termo infância, constrói toda a possibilidade de uma leitura da educação infantil. Na verdade, como já se frisou, na proposta de Kant está intrínseca uma preocupação maior assumida pela subjetividade moderna: tornar a sociedade moralmente melhor e mais humanizada. De que forma? Através de uma perspectiva pedagógica e filosófica que priorizasse a formação do sujeito racional. Como isso é impossível sem considerar os estágios pelos quais a sociedade e as

pessoas passam, será a educação o grande meio responsável pelo aprimoramento desse projeto.

A passagem pela infância, em Kant (2003) não é vista como a necessidade de um retorno contemplativo da bondade originária do ser como vimos em Rousseau (1995). Ao contrário, é uma infância que necessita ser humanizada, transformada e, por que não dizer, emancipada ao se tornar adulta?

Do estudo que realizamos de Kant (2003), percebemos que tanto o texto que aborda aspectos sobre o *esclarecimento*, quanto o que aborda questões sobre a própria pedagogia, denotam o fim último da abordagem kantiana. No primeiro, uma exigência para a autodeterminação é a maioridade. Somente o homem seguro de si chega ao esclarecimento (estágio de maioridade). É claro que o autor alerta para o fato de que chegar a esse estágio não é fácil. Requer capacidade reflexiva, uso da razão, vontade de não ser determinado por outrem, superação da condição de menor. Aqui o menor (que não significa uma idade) não é bem visto. É um estágio de "sono dogmático". Kant (2003) também critica o fato de que alguns homens preferem ficar nesse estágio de menoridade a vida inteira. O grande *telos* kantiano é, sim, a maioridade. Esta, pela razão, chega a gozar a liberdade pelo dever intrínseco no ser humano. Logo, se pudéssemos fazer uma analogia, o infantil (menor) é desprovido dessas condições racionais. Nele, impera a animalidade e o instinto, como bem demonstra o segundo texto.

Nesse processo da metafísica da subjetividade o menor, infantil, não é o fim da pedagogia kantiana, e deve ser educado, o que significa vencer as primeiras limitações instintivas que trazemos conosco em nossa infância. De certo modo, entende que pela educação deve ser transformada essa animalidade em humanidade. Nesse sentido na obra *que trata da pedagogia*, Kant (2003), deduz de sua filosofia o modo de educar, com vistas a estabelecer as bases de uma subjetividade autônoma. A infância recebe contornos, regras, deveres e condicionamentos voltados exclusivamente para a afirmação dessa subjetividade metafísica que superando as dimensões espontâneas da vida assegura-se na racionalidade como aporte para as condições de maioridade. A utilização do termo *criança* aponta imediatamente uma conduta, que ela deve tomar. O fim da pedagogia kantiana é bem claro: educar a infância visando uma sociedade moralmente melhor.

Na pesquisa que realizamos, não se encontrou no estudo da obra qualquer elogio a uma característica infantil, como em Rousseau (1995), por exemplo, mas vislumbrou-se uma necessidade urgente de educar e vencer a infância para alcançar uma série de teleologias. Pretensiosa, a acepção pedagógica kantiana vê na infância um estágio a ser superado e centra-se na afirmação de um novo sujeito: autodeterminado, seguro de si mesmo, racional e moralmente correto.

Como não poderia ser diferente, a educação assume aqui uma tarefa messiânica: fazer com que os homens se tornem humanos. Isso faz parte tanto do projeto de Rousseau (1995), quando discorre que o verdadeiro estudo é o da condição humana e conclama a todos: "homens, sede humanos" (ROUSSEAU, 1995, p. 14), como também do projeto de Kant (2003), pois entendem que é a educação que nos torna humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este texto, consideramos que a relação entre os quatro filósofos modernos que teorizaram a respeito da temática da infância e da subjetividade demarca a forma moderna de compreender a infância. Tecemos algumas considerações que contribuem para pensarmos uma filosofia da educação da infância moderna. Tanto Montaigne (1980) como Descartes (1987) delineiam os novos traços da incipiente subjetividade moderna. Fazem isto quando (no caso do primeiro), utilizam o referencial dos céticos para questionar a cultura até então vigente. Este aspecto é identificado também (pelo segundo) já que pelo ceticismo, ambos procuram uma rota segura para a fascinante viagem do conhecimento no oceano da liberdade consciencial em que flutua o universo matematizado de Galileu Galilei. Na definição do papel que o sujeito passa a assumir, a partir de então, a educação da infância traz em seu bojo algumas reivindicações. No caso de Montaigne (1980), isso fica bem evidente na crítica ao saber clássico aristotélico (ponto de referência na Idade Média) e a indicação de uma educação não voltada exclusivamente para práticas de repetição sem sentido.

Outro aspecto importante enfatizado tanto em Montaigne (1980) quanto em Descartes (1987) consiste num dos fundamentos da modernidade que é a aposta na razão. Ambos postulam uma

educação da infância nos moldes dessa racionalidade. No primeiro, isso evidencia-se na grande ênfase que dá à filosofia como uma disciplina que permite ao aluno o exercício oposto do método da cultura livresca. No segundo, há uma defesa cristalina do papel que a razão ocupa na constituição da subjetividade que, aos poucos, vai conhecendo-se como consciência plena. No entanto, afirma que os caminhos para chegar até a percepção dessa plenitude só podem ser pelo viés racional. Só através dele que se podem atingir verdades claras e distintas. O autor leva isso ao extremo, a tal ponto que postula a possibilidade de que se nascêssemos adultos, teríamos o acesso a esse modo de compreensão bem antes. Observa-se que sobra pouco espaço para a manifestação da criança. Também não se pode afirmar, mais precisamente, se esta era uma das preocupações do pensador. O que não se pode negar é que foi o seu pensamento que estabeleceu o corte epistemológico com o saber clássico, instaurando, desse modo, as bases do saber moderno. Diferentemente, Montaigne (1980) mantém uma relação mais afetiva com a infância.

Por outro lado, Rousseau (1995) e Kant (2003) representam (ainda no mesmo horizonte) o amadurecimento dos princípios que dão sustentabilidade à filosofia moderna. Se o pensamento de Montaigne (1980) e de Descartes (1987) trilhavam as suspeitas a partir de uma dúvida levada aos extremos, o que se torna indubitável é que no bojo do século XVIII Rousseau (1995) e Kant (2003) credibilizam em suas obras uma forte aposta no sujeito. Ambos partem da premissa de que há uma natureza primeira que necessita ser transformada. Essa transformação deve começar pela infância em ambos. Fica evidente com isso que a infância necessita ser educada.

O fim último da educação da infância é a superação desta condição pela adultez e pela maioridade. O esforço de buscarem a formação do novo sujeito contribui para maior especificidade da infância. Como vimos, em Rousseau (1995), fica mais evidente a sua atenção à abordagem da infância que é visivelmente mais aprofundada, afetiva e amorosa. Em seus postulados, como já se frisou, há um grande reforço dos princípios que dão sustentação à educação moderna de infância. Nos pressupostos de sua obra aqui estudada, como notamos, há a defesa contundente de moralizar a infância como necessidade para a inserção social do novo sujeito preparado para convivência na *república democrática*. No caso de Kant (2003), fica claro que é pela educação da infância que se vence

esse primeiro estágio em que o mais latente é a nossa animalidade. A principal diferença é que Rousseau utiliza o sentimento e o afeto como recurso:

De toda forma, o interessante aqui é a constituição da criança como alvo de um investimento afetivo, os quais, ao mesmo tempo em que percebem como construído historicamente, é apresentado como natural – e tem de sê-lo. (GHIRALDELLI, 1997, p.103).

O que se pode visualizar a partir desses autores, é que a modernidade, ao almejar o esclarecimento e tendo como referência a perspectiva da filosofia da reflexão, tomou a infância como mecanismo necessário a fim de que, superando-a, fosse possível atingir os seus ideais iluministas. Ora, tais ideais apontam sempre para uma realização plena do sujeito, cujos sentidos são a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Do ponto de vista de uma perspectiva teórica, torna-se difícil demonstrarmos essa aproximação entre a infância e subjetividade. Por um lado, temos um conceito filosófico; por outro, um conceito pedagógico e histórico que, na maioria das vezes, não é bem precisado. O que não se poder negar é que a infância, mesmo tomando contornos diferenciados, passa a abrir espaço para a emergência de novas categorias metafísicas demarcando, desse modo, um novo cenário em que o homem “seguro de si” pode definir os novos eventos e critérios para se pensar as múltiplas realidades sociais.

A grande aposta na infância é uma condição necessária para efetivação das condições da educação do sujeito, que é sustentada pelo princípio da subjetividade. Caso a subjetividade fracassasse, a própria infância perderia seu crédito. Isso significa que o ponto de chegada deve ser na modernidade, o sujeito livre e esclarecido com autonomia para constituir um novo ideal de sociedade. Logo, se a educação não cumprir o papel pedagógico de educar o cidadão para as novas tarefas sociais, ele não vai atingir a soberania almejada. Daí que a infância é o ponto de partida desse processo.

O que não se pode ignorar nessa discussão, conforme já exposto, é que na modernidade, o estágio infantil, em nenhum dos autores revisitados, é o ponto de chegada; ao contrário, faz parte de uma narrativa iluminista em que se valorizam as crianças, sobretudo, pelo que elas vão tornar-se. Até mesmo Rousseau (1995), que aponta para a infância como um estágio de bondade natural, mais tarde irá afirmar

que a bondade presente neste estágio era natural e ingênua. Caberia, portanto, à educação da infância a tarefa de moralizar a criança. Outro aspecto que foi bastante salientado é que a maioria dos autores que trabalha a temática da infância aponta para ela como uma categoria metafísica e para as crianças como sendo os expoentes empíricos em que a infância é vivida. No entanto, há que ser dito que entre a infância pensada como categoria metafísica e as crianças como seres históricos e concretos, existe uma grande diferença.

A diferença consiste, principalmente, no fato de que o sujeito, concebendo-se como portador de sentido, atribui conotações metafísicas que idealizaram a infância que nem sempre condizem com os interesses e vivências das crianças. Com essas definições, acaba por afastar o infantil de suas vivências cotidianas. Num primeiro momento, as definições são altamente relevantes, pois permitem que a infância seja dita de várias formas e num segundo momento, ao dizer a infância, são manifestados anseios em relação a ela que até hoje não foram concretizados, criando a partir deles certo distanciamento entre a infância e a criança como real.

Com o anseio de dar novo sentido ao contexto da época, o viés assumido pela subjetividade moderna aparece em cada um dos pensadores que se ocupam com a temática. Eles ampliam significativamente o papel do *infantil* na história da educação; apenas equivocam-se por pretender que, usando o *infantil* como condição necessária para atingir a efetivação das condições da educação do sujeito, que é sustentada pelo princípio da subjetividade, chegaria à constituição de um novo ator social preparado para viver numa nova sociedade. Isso ficou apenas na esfera do intangível. De qualquer modo, não podemos invalidar em cada um desses autores, os seus esforços para dizerem a infância de forma brilhante.

Ao direcionar um olhar para a infância, os pensadores modernos permitiram um ensaio interessante. A partir deste ensaio, nos é possível perceber o quanto somos profundamente devedores de suas concepções e, é claro, que a nossa crítica em relação aos seus postulados é fácil de ser feita, principalmente porque estamos observando-os de outro horizonte que é o do pensamento pós-metafísico. Cabe dizer também que tanto a pretensão de um sujeito autônomo como a demarcação de uma infância "pura", que necessita de muitos cuidados, adentram o terreno da educação e os modos de vida da sociedade moderna reivindicando novas metodologias e

atitudes dos mais diferentes setores do mundo moderno. Mas o que isso tem a ver com os cenários mais atuais? Muito.

No que concerne à filosofia da educação, é possível identificar claramente em seus postulados e projetos, uma defesa contundente que reivindica certo estatuto nos modelos de educação desenvolvidos hodiernamente. A ideia de que pela educação da infância melhora-se a vida das pessoas está hoje muito presente nos modos de vida em geral e também nos projetos e propagandas de cada escola que deseja que nela seja matriculado seu filho. É uma educação que acredita, de forma bastante pretenciosa, estar preparando esses novos sujeitos para assumirem espaços privilegiados. Ignorando as verdadeiras estruturas do "mundo da vida", a modernidade postulou conceitos metafísicos de infância e de sujeito que não são passíveis de serem atingidos. As estruturas desse modelo, que credibilizam todo esse projeto, centram-se na crença de um sujeito que é criador de sentido da realidade. No entanto, como esse projeto é direcionado pelo viés burguês, é bom lembrar que a bela noção de infância, por exemplo, merecedora de todos os cuidados não se vinculou a todas as classes sociais da época.

Mesmo tendo, por um lado, demonstrado aceitação e afeto pela infância e, por outro, utilizando-a como etapa necessária para a afirmação da subjetividade adulta é inegável a contribuição desses quatro grandes filósofos que nos possibilitam uma melhor compreensão sobre a identidade ou as identidades das infâncias de corte moderno.

Para além desse horizonte, o estudo que realizamos aponta para uma infância que pode ser pensada a partir de uma filosofia da educação que considere a reflexão sobre os seguintes princípios:

1. *A infância deve ser estudada como uma categoria histórica e se constitui num tempo e espaço específico.*
2. *A infância deve estar orientada por uma outra noção de racionalidade. O pensamento pós-metafísico ao apontar, com Habermas (2002), para a destranscendentalização da razão, sugere a possibilidade de um olhar para a infância que pode constituir-se tendo como referência o horizonte linguístico;*
3. *É necessária a liberação do potencial comunicativo reprimido da infância. A noção de infância como declinação de infante (como aquele que não fala) é, fundamentalmente, metafísica;*

4. *O reconhecimento e a denúncia das intervenções do mundo do sistema no universo infantil.* Uma leitura filosófica da infância não pode ignorar o diagnóstico habermasiano das crescentes interferências do sistema sobre as formas de vida;
5. *O reconhecimento da mimesis como recurso de aprendizagem e expressividade à infância pós-metafísica.*
6. *A criança não é mais objeto.* O pensamento pós-metafísico deixa clara a superação dessa relação objetivadora. Reconhece que as crianças como seres de linguagem têm voz, vontades, desejos e posicionamentos que fazem parte da sua constituição;
7. *A necessidade de maior interação entre a criança e o adulto sugerida a partir da noção de intersubjetividade.*
8. *A criança não é mais vista como o futuro idealizado.* Com a mudança na noção de tempo e com a emergência do conceito de "presenteísmo", a infância deixa de ser vista como o "ainda não" que deve ser lapidado, e passa a ser o agora, o hoje. Isso sugere uma redescrição da infância;
9. *A necessidade de limites na infância.* Discutir os limites associados à infância pressupõe uma definição de adulto e de infância e da força que um exerce sobre o outro. No contexto moderno, essa definição de papéis era bem clara, como também a hierarquia e o poder que o adulto exercia sobre a criança. Defendemos que a melhor maneira de se trabalhar disciplina na infância ocorre a partir do momento em que conseguimos estabelecer consensos mínimos com a crianças;
10. *A infância não morreu, tampouco está desaparecendo.* Essa tese de Postman (1999), que teve grande impacto, pode ser hoje refutada. O que desaparece são as construções que os adultos teceram sobre o universo infantil nos moldes do paradigma metafísico.

CHILDHOOD AND PHILOSOPHY OF EDUCATION IN MODERN AGE CONTEXT

ABSTRACT

Witnessed in the current context, in a sense, the legitimacy of the concept of childhood in modern cut taking as reference many books of philosophy and education that are produced. Generally, these books are intrinsic to recurrent idea of childhood as a synonym of naivety and innocence. Most authors,

pointing to the metaphysical conception of childhood, ignores a number of broad implications "in life forms" that sustain the modern rationality. This paper purports to show how some modern philosophers are related to the theme of children approaching the concept of subjectivity and the possible consequences in contemporary conceptions of childhood witnessed in different educational contexts. It is a synthesis of studies performed in the process of doctoral studies, now emerging with a broader understanding on the subject.

Keywords: Children. Subjectivity. Affection.

REFERÊNCIAS

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

BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

DEBESSE; MIALARET. Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII. Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

DESCARTES, René. Discurso do método; As paixões da alma/ Introdução de Gilles-Gaston Granger; Prefácio e notas de Gérard Lebrun; Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

GAGNEBIN, Marie J. Infância e pensamento, In: GHIRALDELLI, Júnior. (org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GHIRALDELI, JUNIOR, Paulo. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

HERMANN, Nadja. Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

KANT Immanuel. Pedagogia. Tradução de M. Fernandes Enguita. Madrid: Akal, 2003.

KRAMER, Sônia. Infância: Fios e desafios da pesquisa. 8 ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

MATOS, Olgária C.F. O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Infância e filosofia... - Vilmar A. Pereira e Jaqueline C. Eichenberger

MONTAIGNE, Michel. Ensaio. Tradução de Sérgio Milliet. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia).

SNYDERS apud DEBESSE & MIALARET. Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII. Tradução Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TREVISAN, Amarildo L. Filosofia da Educação: mímesis e razão comunicativa. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2000.

Recebido julho 2014

Publicado novembro 2014