

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE OCIDENTAL¹

Patricia Júlia Souza Coêlho²

RESUMO: *O propósito deste texto consiste em analisar os conceitos de infância construídos historicamente na sociedade ocidental, discutindo as contribuições teóricas de diversos campos do conhecimento voltados a compreender as diferentes concepções de criança. O trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico acerca dos diferentes conceitos de infância, considerando as divergentes perspectivas para compreender a criança: naturalizada, institucionalizada, histórica, social e psicológica. Espera-se, com essa produção acadêmica, promover um debate que vise a resignificação do modelo de infância naturalizada e abstrata, a fim de compreender que esta perspectiva favorece o ofuscamento dos problemas sociais enfrentados por algumas crianças da nossa sociedade, já que desconsidera o contexto social em que elas estão inseridas.*

Palavras-chave: Infância; Criança; Sociedade ocidental.

1. PROBLEMATIZANDO A DISCUSSÃO

A infância, como aponta Kramer (2003, p. 15), é habitualmente entendida como uma etapa da vida que se opõe ao adulto pela falta de “maturidade” e de “adequada integração social”. Porém a conceitualização da infância não pode estar restrita ao fator idade, pois está associada aos papéis desempenhados pela criança em determinada classe social.

Segundo Kramer (2003, p. 15), ao conceitualizar a infância, é necessário considerar a participação produtiva da criança, o tempo de escolarização dela, o processo de socialização no seu contexto familiar e comunitário e sua realidade sócio-econômica. Nesse sentido, a infância não pode ser vista de maneira homogênea, já que as populações infantis também são vítimas dos processos desiguais de socialização.

Ao adotar uma concepção abstrata de infância, a criança é analisada como “natureza infantil”, que consiste no distanciamento das condições objetivas de sua vida.

Considerando os estudos desenvolvidos pelo o historiador francês Philippe Áries (1981), ficam claro as transformações dos sentimentos de infância a partir das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, sendo assim, ao buscar compreender o conceito de infância é de grande relevância a valorização do contexto histórico em que a criança faz parte.

Na modernidade, percebe-se o nascimento de dois sentimentos de infância: um que caracteriza a criança como um ser ingênuo, inocente e gracioso, marcado pelo sentimento de “paparicação” dos adultos; outro que considera a criança como um ser imperfeito e incompleto que necessita de uma intervenção “moralizante” e da educação feita pelo adulto.

Neste sentido, Kramer (2003, p. 19) explica que o sentimento de infância resulta em uma dupla atitude com relação à criança: a que busca preservá-la da corrupção do meio social, idéia

¹ Fragmento da Monografia intitulada “As diferentes concepções de infância: uma análise histórica e social da criança na sociedade ocidental” defendida no curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

² Licenciada em Pedagogia pela FEBA, Especialista em Psicopedagogia pela UFBA e Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB, Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. patricia.julia.silva@bol.com.br.

defendida por Rousseau; e a que busca o fortalecimento do desenvolvimento do seu caráter e da razão. Essas duas noções de infância citadas pela autora, apesar de diferentes, elas não se contrapõem, pois consistem em princípios básicos que caracterizam a infância como essência ou natureza, conceito este que persiste até hoje em algumas práticas educativas voltadas às crianças. O reconhecimento do contexto burguês em que estas noções de infância se estruturam é de grande relevância para compreender o conceito contemporâneo de criança.

Considerar a criança numa perspectiva universalizada, descontextualizada das condições existenciais, serve como uma das estratégias do grupo hegemônico para camuflar as desigualdades sociais existentes. Desse modo, para buscar possíveis soluções para os problemas sociais em que algumas crianças estão inseridas, é imprescindível considerar a classe social e a cultura nas quais a sua existência se materializa.

Compreender a infância em relação ao contexto social e histórico constitui o principal objetivo desse trabalho, tendo em vista as transformações do sentimento de infância a partir das modificações ocorridas na estrutura social no decorrer da história, reconhecendo que a valorização da criança nem sempre existiu de forma como hoje é conhecida e difundida.

Esta análise será desenvolvida em três momentos: primeiramente será discutida a tese sobre o conceito de infância naturalizada proposta por Jean - Jacques Rousseau, em Emílio, obra publicada no século XVIII e de grande repercussão na sociedade ocidental. Posteriormente serão trazidas em pauta polêmicas relacionadas ao significado ideológico da infância nas diversas classes sociais e as diferentes concepções de infância construídas no decorrer da história, tendo como referência a obra: História social da criança e da família, de Phillippe Ariès. Também será discutido o conceito infância proposto pelo modelo neoliberal, vigente em nossa sociedade contemporânea.

Espera-se com este trabalho levantar algumas questões sobre a concepção de infância, a fim de delinear um outro conceito que considere a criança como sujeito histórico, que, segundo Kramer (2003, p. 38), verte e subverte a ordem social. Nesse sentido, busca-se romper com paradigma de criança naturalizada, para considerar a criança como produzida na e produtora de cultura.

Dessa forma, como aponta Kramer (2001, p. 19), não há lugar falar em criança em abstrato, mas filhos de uma classe ou de outra, acarretando, assim, a mudança de concepção de infância de acordo com a sociedade em discussão, sua organização, seu modo de produção.

2. A INFÂNCIA EM ROUSSEAU

Para compreender o conceito de infância, no decorrer da história, é de fundamental importância a leitura de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau. A tese defendida por Rousseau, em Emílio, refere-se a uma educação natural, o que despertou na época uma nova e revolucionária sensibilidade acerca da infância e dos problemas pedagógicos.

Essa nova teorização baseia-se em educar o homem como tal, pelo seu retorno à natureza, sendo o seu projeto pedagógico uma alternativa inovadora, que repercutiu significativamente entre as correntes da pedagogia contemporânea.

Segundo Rousseau (2004), o homem é naturalmente bom e as instituições o corrompem. Dessa forma, faz-se necessária uma educação que considere o crescimento espontâneo da criança, livres de regras e dos saberes do adulto. As intervenções feitas no processo educativo devem respeitar o ritmo infantil, valorizar as características da idade, potencializar a independência intelectual e emotiva, para que possa contribuir de maneira efetiva com a construção da autonomia moral do educando, em sua relação com o conhecimento e com as convenções e instituições dominantes.

De acordo com Cambi (1999, p. 347), Rousseau critica os colégios e a educação aristocrática, pois, para ele, os jesuítas e os colégios propõem uma educação artificial e intelectualista; autoritária e pedante, enquanto a educação proposta pela aristocracia sugere uma educação que habitua as crianças à imitação dos adultos, preparando-as para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, desconsiderando, assim, as necessidades e características específicas da idade infantil.

Contraopondo as idéias acima referidas, a educação é defendida por Rousseau como uma arte necessária para separar o homem moderno da sociedade depravada em que nasce. Por meio desse modelo educativo, busca-se recompor os traços naturais do homem, a fim de garantir a preservação da sua originária pureza nas formas de sentir e pensar.

A partir da obra de Rousseau, modifica-se o método da educação que coloca no centro da ação educativa o próprio educando, cabendo ao educador orientar o desenvolvimento natural da criança, distante das influências corruptas do ambiente social, como afirma Rousseau, citado por Cambi (1999, p. 357): “A primeira educação deve ser puramente negativa, ela consiste em não ensinar a virtude e a verdade, mas em proteger o coração do vício e a mente do erro”.

As contribuições das idéias de Rousseau para a Pedagogia consistem na descoberta da infância com idade autônoma, no estabelecimento da relação entre motivação e aprendizagem, na formação do educando a partir da experiência concreta e da intervenção indireta do responsável pela sua educação.

Em Emílio, Rousseau afirma que o homem é educado pela natureza, pelas coisas e pelos homens, sendo que a influência humana deve ser descartada, já que para ele tudo degenera nas mãos do homem, como cita Cambi:

Conservai a criança na dependência apenas das coisas e terei seguido a ordem da natureza no progresso da sua educação... Fazei de modo que, enquanto ele for atingido apenas pelas coisas sensíveis, todas as suas idéias se limitem às sensações (Cambi, 1999, p. 352).

Através de Emílio, alguns novos mitos ao pensamento pedagógico surgiram como: a concepção de uma infância essencialmente bondosa e pura e uma prática educativa que considera a indireta intervenção do educador. Cambi (1999, p. 354) coloca que os rumos tomados pela pedagogia, após a obra de Rousseau, tornou-se sensível a uma série de problemas antes considerados inexistentes, substancialmente ignorados, o que possibilitou, com a visibilidade destes, um olhar sobre a infância com dimensão antropológica e filosófica, mais afastada do vínculo subalterno em relação às instituições pedagógicas e o seu fazer educativo.

No entanto, as idéias de Rousseau necessitam de uma análise crítica, a fim de identificar algumas questões ideológicas que contradizem com a perspectiva de construção da autonomia através de uma educação livre da intervenção direta do adulto e da sociedade.

Para Piozzi (2002, p. 254), a educação proposta por Rousseau apresenta um caráter artificial, já que está voltada a proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas, afastando-o dos lugares em que as coisas correm naturalmente.

Outra questão comprometedora da teoria de Rousseau refere-se à exclusão dos pobres à educação. Para ele, os pobres, mais próximos das determinações da natureza, não precisam de educação, enquanto Emílio, que pertence à camada rica da sociedade, deverá ser afastado do contato com a metrópole corrupta e dos privilégios inerentes à condição social na qual está inserido. Assim, percebe-se uma visão determinista, seletiva e excludente estabelecida por Rousseau sobre a educação, que privilegia somente aqueles que pertencem às famílias ricas.

O pobre não precisa de educação; a de sua condição é obrigatória, não poderia ter outra. Pelo contrário, a educação que o rico recebe por sua condição é

obrigatória, é que menos lhe convém, tanto para ele mesmo quanto para a sociedade. De resto a educação natural deve tornar um homem próprio para todas as condições humanas; ora, é menos razoável educar um pobre, pois, proporcionalmente, ao número de pessoas nas duas condições, há mais arruinados do que novos ricos. Escolhamos, pois, um rico; pelo menos estaremos certos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode torna-se por si mesmo (Rousseau, 2004, p. 32).

Segundo Piozzi (2002, p. 254), a proposta educativa de Rousseau, fundada no estudo e respeito das necessidades e inclinações da infância, apresenta um caráter pragmático formativo, centrada no ensino de noções simplificadas da ciência e da arte úteis para a vida e, sobretudo, do ensino de conteúdos e normas que vão moldando, em cada fase, os traços de adulto exemplar, as funções de pai, trabalhador, cidadão, contradizendo, assim, com o seu próprio pensamento de educar o homem como tal, pelo seu retorno à natureza. Dessa forma, verifica-se que a criança na realidade está sendo educada para assumir posteriormente determinados papéis sociais exigidos pelo grupo hegemônico.

Piozzi (2002, p. 255) também explicita que em Emílio são descritos inúmeros artifícios que são utilizados para manipular fatos e situações, para provocar medo e obediência, associados à transgressão e conseqüências, afastando do olhar e do pensamento as imagens exuberantes e de beleza. Neste sentido, esses artifícios, como o da educação natural e negativa, apresentam, paradoxalmente, um papel autoritário, de decidida intervenção por parte do educador, pois o crescimento do educando ocorre sobre o olhar vigilante do preceptor, a fim de garantir o seu isolamento das influências sociais, facilitando, assim, o controle de suas atitudes.

O modelo pedagógico de Rousseau configura-se em um instrumento que, ao separar o homem da sociedade, possibilita o reflorescer de sua bondade natural, porém este discurso, segundo Piozzi (2002, p.256), pode ser considerado um sofisticado artifício, pelo qual a razão culta repõe a heteronomia e “menoridade” dos que querem, mas não sabem, mantendo, dessa forma, a necessidade da criança de ficar sobre a tutela daqueles que detêm o conhecimento. Nesse processo, perpetua-se o afastamento entre os que sabem, pretensamente mais próximos das determinações naturais, e aqueles destinados a amar e aprender o interesse geral, que aceitam sem resistência as exigências determinadas a favor da preservação da essência bondosa do homem.

A relação de confiança e amor estabelecida entre o educador e o educando também pode ser considerada um outro artifício de manipulação e controle, pois provoca ao “pupilo” o desejo de agradar o seu mestre, o medo e vergonha de contrariá-lo. Assim, ao contrário da educação de ensinamentos dogmáticos e castigos corporais, o ato educativo se dá de maneira gradativa, sem intervenção direta do preceptor, o que comprova a afirmação do seu propositor, citada por Piozzi (2002, p. 255): “... não tem nenhuma forma de sujeição tão perfeita como aquela que tem aparência da liberdade e captura a vontade ela mesma”.

Em relação ao pensamento moderno, Rousseau compartilha com a idéia de que a verdade é certeza, porém discorda dos racionalistas e empiristas, no sentido de que, para Descarte, a verdade é pautada pela evidência intelectual e, para os empiristas, está vinculada à sensação, enquanto para ele, o critério de verdade é estabelecido pela sinceridade do coração.

Na obra de Rousseau, fica clara a dicotomia entre o interior e exterior, em que a verdade é construída através da intimidade, pois na vida pública reina a máscara social e cultural corruptora, considerada por ele como mera aparência e mentira.

Para Rousseau (2004), a infância é considerada a melhor fase para a construção da verdade, pois a criança ainda não se contaminou com as influências sociais e culturais, sendo este um momento propício para o cultivo do coração, da intimidade, do que é da natureza de

cada um, permitindo, assim, a colheita dos melhores frutos. Essa perspectiva revela a visão de privacidade, tão reverenciada pelo pensamento moderno e burguês.

Considerando a relevância de preservar a infância das influências externas, a escola se reorganiza, tornando-se o mundo da criança e estendendo o seu poder até os lares.

A concepção proposta por Rousseau apresenta um conceito abstrato de infância que, segundo Kramer (2003, p. 21), contribui para a invisibilidade da desigualdade social. Através das produções teóricas de Ariès e Charlot, é possível analisar a concepção de infância a partir de uma imagem da criança pautada nas condições social, cultural e histórica em que a sua existência se materializa, rompendo, assim, com o conceito de naturalização do homem.

3. OS SENTIMENTOS DE INFÂNCIA EM ARIÈS

A análise histórica sobre a concepção de infância proposta por Phillippe Ariès (1981), possibilita compreender que a imagem da criança é o resultado das próprias mudanças nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que a criança tem nessa sociedade.

Ariès (1981), ao analisar historicamente as concepções de infância por meio de pinturas, antigos testamentos e diários, inscrições em igrejas e pedras tumulares, suscita pensar sobre a infância de forma articulada com a história, a ideologia e a cultura vigente em cada época, promovendo, assim, um ressignificar sobre o conceito de infância naturalizada.

Considerando a Idade Medieval, Áries (1981, p.50) coloca que inicialmente não havia nenhuma representação iconográfica da criança, pois a infância era desconhecida. Segundo Zabalza (1998, p.65), a criança era considerada um mistério, alimentada pela crença fetichista de que nela se escondia uma natureza sagrada, não podendo ser profanada pelo homem. Essa visão sobre a infância levou o homem a não questionar sobre a particularidade infantil, por temer conhecer um ser considerado divino.

Outra concepção de infância também foi vigente nesta época, a de criança-adulta, na qual a criança era representada como um adulto em miniatura. A representação da criança, a partir das características de um adulto, para Ariès (1981, p.52), revela que os homens não se detinham diante da imagem da infância, demonstrando que este período da vida não era foco de interesse por ser considerado breve, cuja lembrança era logo perdida.

Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida: os historiadores da literatura fizeram a mesma observação a propósito da epopéia em que a criança em que a criança prodígio se conduzia com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. (ARIÈS, 1981, p.52)

Apesar do sentimento de infância ser inexistente neste momento histórico da Idade Medieval, as crianças não eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Nesta época, o sentimento de infância não representava sinônimo de afeição pelas crianças, não havia consciência da particularidade infantil que estabelecesse distinção entre a criança e o adulto, por isso as crianças pequenas não eram contadas, pois podiam desaparecer subitamente. No entanto, quando este período de alto nível de mortalidade infantil era superado, as crianças eram inseridas precocemente ao mundo dos adultos, reduzindo, dessa forma, o tempo de duração da sua infância.

Posteriormente, surge o sentimento de paparicação, na qual a criança passa a ser considerada como um passatempo, uma forma de entretenimento, de divertimento e relaxamento para o adulto por sua ingenuidade, gentileza e graça. Este sentimento de paparicação,

inicialmente sentido pelas mães e avós, passou a ser admitido por outras pessoas, que não mais hesitavam em reconhecer o prazer provocado pelas atitudes pueris das crianças pequenas.

O sentimento de paparicação, porém, provocou críticas no fim do século XVI e, sobretudo, no século XVII. Essa repugnância ao sentimento de paparicação é ressaltada por Montaigne, como cita Ariès:

Não posso conceber essa paixão com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permitir de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente. (ARIÈS, 1981, p. 159)

Montaigne não admitia a idéia de amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos” nem de considerar engraçadas as suas atitudes pueris. Para Montaigne e Coulanges, citados em Ariès (1981, p. 161), a separação das crianças com os adultos era necessária para evitar que as crianças se comportassem de maneira mimada, sendo esta idéia também compartilhada pelos moralistas e educadores do século XVII.

O sentimento de paparicação estava limitado às primeiras idades da infância. A partir da consciência da inocência e da fraqueza da criança, o adulto passa a se sentir no dever de buscar alternativas para preservar a primeira infância. Sendo assim, com o sentimento moderno, surge a preocupação com a escolarização das crianças pautada em práticas moralizantes e educativas que visavam orientar e garantir a disciplina dos alunos.

Diante do reconhecimento da especificidade da infância, surge a necessidade de articular o conhecimento da psicologia infantil ao método educativo baseado na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus e na abrangente literatura pedagógica de Port Royal, a fim de disciplinar a criança e o jovem e desenvolver neles a razão que os fizesse homens racionais e cristãos.

Descobriu-se, então, a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada. Os legisladores sabiam que sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina nasceu de um espírito e uma tradição muito diferente. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ele era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual e foi adotada por sua eficácia, por sua condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. (ARIÈS, 1981, p. 191)

Com a concepção de que as crianças eram frágeis criaturas de Deus, surge a necessidade de preservá-las e discipliná-las simultaneamente; sendo assim, a família passa a acreditar que as crianças só atingiriam a completude idealizada pela sociedade através da educação integral oferecida nos colégios, onde elas seriam submetidas a uma série de disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva.

A partir do surgimento da escola, a infância passa a ser prolongada, porém Ariès (1981, p.189) enfatiza que esse era um privilégio daqueles pertencentes ao sexo masculino, pois as meninas, excluídas do processo de escolarização, continuavam a ter uma infância curta e inalterada, em consequência de uma educação que as preparava para que se tornassem mulheres precocemente.

Ariès (1981, p. 192) explica que inicialmente a escola apresentava um sistema único de ensino, posteriormente foi substituído por sistema duplo de ensino, em que cada ramo não correspondia a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário).

No século XVIII, o povo foi condenado a um ensino inferior, exclusivamente prático, a fim de garantir às crianças pertencentes a essa camada social habilidades necessárias para se inserirem futuramente ao mercado de trabalho. Percebe-se que, apesar de alguns avanços referentes à visibilidade das especificidades infantis na Idade Moderna, alguns ranços da Idade medieval permaneceram, como a precocidade da passagem da infância para a vida adulta, exemplificada pelo trabalho de crianças na indústria têxtil, no século XIX.

Com a complexidade da vida modificada, a partir do tratamento educativo diferenciado oferecido às crianças burguesas e às crianças do povo, percebe-se que persistir em uma concepção abstrata e naturalizada da infância significa a promoção da invisibilidade das diferenças sociais, agravadas com a implantação de um sistema econômico capitalista. Essa perspectiva sobre a infância, construída ideologicamente, é mais um dos artifícios utilizados para explicar como algo natural os privilégios destinados àqueles que detêm o capital e aqueles que necessitam utilizar a sua força de trabalho para sobreviver, inclusive as crianças.

A fim de garantir legalmente os direitos das crianças brasileiras, surgem, no final do século XX, políticas públicas voltadas à infância. Apesar do avanço legal, algumas crianças pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade não tiveram a materialização dos direitos garantidos pelos documentos oficiais, continuando, assim, a viver de forma marginalizada na sociedade.

4. A INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A educação infantil no Brasil, nos últimos anos do século XX, passou por significativas transformações que foram incorporadas em documentos legais. De acordo com Oliveira (2002, p.79), as mudanças ocorridas acerca do atendimento das crianças de 0 a 6 anos são resultados de mobilizações da sociedade civil, das pesquisas realizadas no âmbito educacional e das políticas desenvolvidas localmente.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças passou a ser reconhecido legalmente como dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). A visibilidade legal que a criança passa a ter também está registrada em outros documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, de Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), o primeiro nível da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, a partir de práticas educativas que considerem a criança em sua totalidade.

Diante desse contexto legal sobre o atendimento das crianças pequenas no Brasil, em que as especificidades da educação infantil são revistas e as concepções de infância são resignificadas, as crianças ganham visibilidade social, passando a serem reconhecidas como sujeitos de direito. Nesse sentido, muda-se o foco do atendimento infantil, antes marcado por atendimento de caráter assistencialista e compensatório, para ser um dever do Estado articulado com a família e a comunidade em que está inserida a criança.

Considerando o estudo desenvolvido por Ariès (1981), citado anteriormente, a concepção de criança é uma noção historicamente construída que se modifica ao longo dos tempos. O caráter heterogêneo do conceito da infância também é marcado pelas diferentes classes sociais e pelo grupo étnico que a criança faz parte. Nesse sentido, é notório perceber que algumas crianças vivenciam situações e são inseridas precocemente ao mundo dos adultos através do trabalho, permanecendo, assim, a perspectiva medieval de infância, enquanto outras são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados para o seu desenvolvimento integral, prevalecendo o sentimento moderno de infância.

Charlot (1983, p. 132) também aponta que os diferentes conceitos de infância são construídos a partir da dependência econômica da criança em relação ao adulto. Para o autor, o sentido da dependência financeira da criança vai ser determinada pela classe social de que ela faz parte. Nessa perspectiva, Charlot (1983, p. 133) exemplifica que uma criança pertencente a uma camada social desfavorecida é considerada uma sobrecarga para o orçamento familiar, enquanto uma criança pertencente a uma família abastada é vista como a possibilidade de reduzir o imposto permitido ao rendimento familiar. Essa exemplificação revela que o filho da camada social desprivilegiada economicamente carrega o peso da não produtividade, precisando este se inserir precocemente no mundo do trabalho para minimizar essa situação, ao contrário do filho inserido na camada privilegiada da sociedade, que é considerado um futuro produtor, o que valida todo o investimento educacional que lhe é destinado.

Considerando a perspectiva neoliberal de Adorno e Horkheimer, citados em Ghiraldelli (2000, p. 27), no mundo da total administração não é mais possível pensar em uma infância pautada nos modelos defendidos pelo liberalismo, em que é destinado ao pai burguês algum poder econômico e muitas vezes político. Na realidade contemporânea da sociedade ocidental, inclusive a brasileira, a participação da família na formação dos filhos é reduzida, passando os pais a definir, de maneira objetiva, as relações com a criança na vida privada. Assim, o cuidado com a criança passa a ser determinado pelas ciências e pela técnica. De acordo com a filosofia ardoniana, a infância na contemporaneidade desaparece, não acontece, inviabilizando, assim, a existência da personalidade infantil. Ghiraldelli (2000, p. 33), a partir da filosofia social inspirada por Foucault, pontua que a infância não desaparece, já que na realidade nunca existiu, substancialmente, sendo essa fase da vida humana considerada, desde o aparecimento da modernidade, um feixe de técnicas e procedimentos que simplesmente enfatiza o exercício do poder.

Na sociedade contemporânea ocidental, ser consumidor corresponde atingir o modelo idealizado de homem e aparecer, assim, como sujeito. Prost (1996) enfatiza que a subjetividade-identidade não está mais centrada na consciência, mas sim no corpo capaz de consumir, tornando este o lugar da identidade pessoal.

[...] mais do que identidades sociais, máscaras ou personagens adotadas, mais até mesmo do que as idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é própria realidade da pessoa. Portanto, já não existe vida privada que não suponha o corpo. A verdadeira vida não é mais vida social, do trabalho, dos negócios, da política ou da religião: é das férias, do corpo livre e realizado (Prost, 1992, p.105).

Tendo em vista a citação acima, Ghiraldelli (2002, p. 137) coloca que o sujeito se reduz ao corpo e ao consumo, no qual o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, tornando, deste modo, o sujeito em objeto. Assim, a infância sofre uma significativa alteração conceitual, passando a criança a ser concebida como um corpo que consome coisa de crianças, definidas pela mídia como produtos ideais para elas.

Nesta perspectiva, a mídia é que passa a definir o conceito de infância, em que a criança economicamente privilegiada ganha visibilidade para os empresários, que passam a produzir produtos e serviços que incentivem o mercado infantil.

Apesar das divergências conceituais sobre a infância, pelo menos no âmbito legal as crianças conquistaram a liberação e emancipação, passando a serem consideradas como sujeitos sociais, que possuem direitos igualitários.

Para uma melhor compreensão do conceito de infância, é necessário um processo investigativo que reconheça essa etapa da vida como uma categoria social e cultural e conceba as

crianças como atores produtores de cultura. A partir de uma revisão acerca da postura de investigação sobre as crianças pequenas, em que os meninos e meninas são considerados atores sociais, ativos, construtores de cultura, cidadãos de direito e com perspectivas próprias, o rompimento com a visão de infância passiva, perante as determinações sociais, será possível, ainda que as crianças sejam interdependentes dos adultos, ou de grupos sociais e do Estado.

Nesse sentido, de acordo com Martins Filho (2003, p. 16), o conceito de socialização precisa passar por um processo de reinvenção, inovação e mudança cultural que vá além da adaptação e interiorização de normas estabelecidas pela sociedade. Dessa forma, as crianças poderão ser vistas como sujeitos que são socializados, mas que também se socializam, sendo capazes de transformar a sua própria realidade.

Trata-se, é verdade, de uma criança bem dotada para voar através dos circuitos da fantasia, mas não para adotar a face de um ser metafísico, sem rosto, inexistente, e sim para dilatar e enriquecer diferentes planos contingentes da sua identidade histórica e social. Assim, então, juntamente com as asas para voar possui também pernas para caminhar com a palavra-pensamento-corporeidade-socialidade através do território de seu próprio cotidiano.

Desse modo, a criança da razão transforma-se em criança homérica (um pequeno Ulisses) a partir do momento em que é colocado na garupa da “fantasia” para ir em busca das colunas de Herculano que marcam os limites existenciais da infância: o conhecimento e a criatividade. É uma criança séria, concentrada, empenhada em ampliar por si mesma seus próprios horizontes de conhecimento. É uma criança que sabe observar o mundo que a cerca e que sabe perscrutar e sonhar com horizontes longínquos. É uma criança que sai do mito e da fábula porque sabe olhar e sabe pensar com a própria cabeça. Estamos diante da criança recuperada (Zabalza, 1998, p. 68-69).

Para permitir a recuperação da infância, faz-se necessário repensar os cursos de formação de professores para educação infantil, identificando, através da análise da estruturação do currículo, o conceito de infância subjacente. Assim, será possível romper com a concepção de infância naturalizada, ou institucionalizada, ainda vigentes em algumas práticas educativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida neste trabalho acerca dos conceitos de infância, construídos historicamente na sociedade ocidental, favoreceu uma reflexão que permitiu compreender que a criança faz parte de uma determinada organização social, não podendo, assim, ser concebida de forma naturalizada e abstrata.

A concepção de infância naturalizada tem como referência a tese desenvolvida por Rousseau, no século XVIII. Apesar do distanciamento temporal existente entre o momento histórico em que ocorreu a publicação da obra de Rousseau, Emílio, e o momento atual, percebe-se que algumas práticas educativas voltadas às crianças trazem em seu bojo essa concepção que desconsidera a realidade social em que o educando está inserido, buscando afastá-lo das influências do ambiente externo em nome da preservação da sua essência bondosa.

Ao analisar as idéias de Rousseau (2004), ficam claras algumas questões ideológicas presentes em seu discurso, sendo estas contraditórias à concepção de construção da autonomia através de uma educação livre da intervenção direta do adulto e da sociedade. A perspectiva de uma educação que proteja o arbusto nascente das influências sociais afasta o educando dos lugares em que as coisas realmente acontecem, gerando, assim, a dicotomia entre o interior e

exterior, o que enfatiza a característica de privacidade tão valorizada pelo pensamento moderno burguês. Outra questão divergente do pensamento de Rousseau consiste em uma educação de caráter pragmático, pois está centrada no ensino de noções simplificadas da ciência e da arte, úteis para transformar a criança em um adulto exemplar.

Através das produções teóricas de Ariès (1981), em *História social da criança e da família*, foi possível analisar a infância a partir das condições social, cultural e histórica em se materializa a sua existência. Dessa forma, constatou-se a importância de compreender que a criança é o resultado das próprias mudanças de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que tem no seu contexto social.

Considerando a perspectiva neoliberal, vigente na sociedade ocidental e contemporânea, a criança passa a ser vista como consumidora ideal para usufruir dos produtos infantis lançados no mercado pelos empresários e divulgados pela mídia, como aponta Guiraldelli (2001, p. 38). Diante da complexidade social marcada por esse momento histórico, a família passou a ter uma participação reduzida na formação dos filhos, delegando às outras instituições o papel de educá-los.

Para Foucault, citado em Guiraldelli (2001, p.33), a infância nunca existiu de forma substancial, pois para ele a criança sempre foi objeto do outro, das técnicas e dos procedimentos que somente revelam o exercício do poder.

Essa realidade contemporânea, marcada pela lógica do capital, promove a exclusão das crianças pertencentes às camadas sociais desfavorecidas. Neste sentido, a análise desenvolvida por Charlot (1983) suscitou significativas contribuições acerca da importância de elaborar o conceito de criança, tendo em vista o âmbito econômico em que a criança faz parte.

A partir dos movimentos sociais e pesquisas desenvolvidas a favor da infância, é promovida a implantação de documentos que legalizam os direitos da criança, dando a ela visibilidade social. Com a Constituição Federal (1988), o atendimento infantil passou a ser dever do Estado, outros documentos como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) também trouxeram o reconhecimento da criança na sociedade, passando ela a ser considerada como sujeito social e de direito.

Com as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), surge a necessidade de rever as práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil, antes marcada pela visão assistencialista e compensatória, ou moralizante.

Diante do que foi exposto, pode-se concluir que persistir em uma concepção naturalizada e abstrata de infância significa a promoção da invisibilidade das diferenças sociais, agravadas com este novo modelo econômico. Essa perspectiva de infância, construída ideologicamente, é na realidade mais um dos artifícios utilizados para justificar como algo natural os privilégios usufruídos por aqueles que detêm o capital, em detrimento daqueles que precisam usar a sua força de trabalho para sobreviver, inclusive as crianças.

A fim de materializar os direitos da criança, registrados em documentos legais, é necessário vê-las como atores sociais e produtores de cultura, rompendo, assim, com a visão de infância que considera a criança como objeto passivo das determinações sociais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; Sônia Kramer. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação do Desporto; 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, Bernad. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GHIRALDELLI, Paulo. (org) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças como atores sociais nos processos educacionais. *Abeducatio*, São Paulo, ano 5. n. 41, p.12-16, dez/jan., 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. Maria Lúcia de A. Machado (organizadora). São Paulo: Cortez, 2002.

PIOZZI, Patrizia. Natureza e artifício: uma breve nota sobre a proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau. In: **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. Maria Lúcia de A. Machado (organizadora). São Paulo: Cortez, 2002.

PROST, Antoine. **A história da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.