

## O APRISIONAMENTO DA INFÂNCIA POR MEIO DE CONCEITOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS

### IMPRISONMENT CHILDHOOD CONCEPTS CONSTRUCTED HISTORICALLY

Milena Moreira Montalvão <sup>1</sup>  
UFT

Erasmus Baltazar Valadão<sup>2</sup>  
UFT

#### RESUMO

O presente trabalho se propõe a pensar as infâncias e as suas facetas, trazendo as contribuições do contexto sócio-histórico para a compreensão do seu significado em diferentes períodos da história, sobretudo na modernidade, quando, apesar das incessantes transformações, não raro era possível observar uma visão conservadora e autoritária do que era a infância e como ela devia ser tratada pelos adultos, os quais comumente almejavam capturar e doutrinar as crianças conforme os seus quereres e desígnios. Nesta perspectiva, buscamos compreender o papel da educação na construção da infância, e para isso percorremos os moldes tradicionalistas e hierárquicos sobre infância, bem como as concepções e práticas educativas que preconizaram a emancipação e a libertação das classes populares, uma vez que estas historicamente encontraram-se e ainda se encontram imersas nas estruturas de poder da classe dominante. Neste estudo foi utilizada a revisão bibliográfica de produções científicas e livros de autores que se dedicam ao estudo da temática abordada, em especial Jorge Larrosa (1998). Propomo-nos a olhar, aqui, para as infâncias sob a ótica da singularidade, que compreende a existência de cada sujeito no mundo, conferindo-lhe caráter de unicidade e, portanto, refutam padrões e determinações prescritas e estabelecidas previamente ao seu nascimento.

**Palavras-chave:** Infância; Escola, Educação; Emancipação

#### ABSTRACT

The paper proposes a study about childhood and its facets, the social historical context and contributions for understanding their meaning in different periods of history, especially in modernity, despite the incessant transformations, was possible observe a conservative and authoritarian view, childhood was should be treated by adults. This perspective seek to understand the role educations in construvion of childhood for this thorough the tradicional and hierarchical models in opposing concepts and pratices emancipation in liberation of popular classes. A bibliographical review of productions scientific, especially, Jorge Larrosa (1998).

**Keywords:** Childhood, Scholl, Education Emancipation

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFT.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNB). Professor do Curso de Pedagogia UFT- Arraias

## INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a discutir a construção das infâncias e as contradições que historicamente compreendem a sua existência. Inicialmente, buscamos refletir acerca do que representou o ser criança em algumas épocas, tais como a Medieval e a Moderna, estabelecendo uma ponte com a educação nesses períodos e suas contribuições para com a concepção do que seja a infância e como esta é percebida frente às sociedades civis. Ainda, propomo-nos a pensar propostas pedagógicas e práticas educativas que se diferem dos modelos tradicionais e elitistas e que contribuem para emancipação do sujeito criança e pela busca por transformações sociais qualitativas.

Por muito tempo, as infâncias foram reduzidas a uma só, o que levou a desconsiderar as particularidades de cada sujeito e as influências do meio em sua construção. Mesmo na Modernidade não raro era (ou ainda é) possível perceber heranças das sociedades antigas no tratamento conferido às crianças, tais como: a adultização; o aligeiramento da infância; a exploração e o trabalho infantil; e a tentativa de prescrever e determinar o que ela é e como se deve tratá-la, como se fosse algo imutável. Estas são pistas de que, apesar das incessantes mudanças e das transformações pelas quais o mundo vem sofrendo, o passado ainda nos assombra em algumas ocasiões.

Nesse contexto, práticas educativas fundadas nas concepções tradicionalistas de educação em muito contribuem com a captura das infâncias, pois o que pretendem, de fato, é a doutrinação e a alienação dos educandos para que estes possam aceitar, de maneira ordeira, as imposições e as doutrinas da aristocracia burguesa. Em cenários como este, a educação privilegia a quietude, a obediência e o silêncio da criança, as quais são vistas como bancos e páginas em branco, em que são depositados os conhecimentos que a elite dominante julga ser pertinentes – a depender da classe social à qual o educando pertence.

Em contraposição a esta forma de se fazer educação é que surgem práticas e propostas pedagógicas que buscam a emancipação dos sujeitos. Com esta mudança gradual de perspectiva, a criança, tida como uma novidade, é bem recebida e o seu nascimento é celebrado. Junto com ela surgem novas possibilidades e a esperança de um mundo mais justo e igualitário. Essa percepção releva uma ótica transformadora da sociedade.

No decorrer dessas mudanças, também a educação passa por transformações. Ela ganha um estatuto problematizador e passa a se constituir alavanca para os marginalizados, que passam a compreender criticamente as estruturas verticais de poder e a se libertarem da opressão

em que estão historicamente imersos. Este movimento é o que confere novos rumos à sociedade civil, a começar pelo sentimento de igualdade de condições, justiça social e liberdade que lhes foram negados.

## **AS TENTATIVAS DE DECIFRAR A NOVIDADE**

As infâncias, ao serem pensadas sob os moldes do pensamento hegemônico constituído, principalmente no mundo ocidental, são erroneamente tratadas como homogêneas, sendo, nessa percepção, desconsideradas as individualidades e as subjetividades que compreendem cada sujeito e que, por conseguinte, permitem a existência de diferentes infâncias. Esse entendimento contraria as determinações impostas, ao longo dos tempos, pela sociedade para esses novos sujeitos que nascem, os quais são frequentemente submersos a projeções, querereres e decisões. Sobre isso, Larrosa explica que: “A criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas idéias, nossos delírios. Dir-se-ia que o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” (Larrosa, 1998, p. 233).

Partimos da premissa de que a infância se trata de sujeitos múltiplos, e, como tais, são dotados de inteligências e especificidades, inseridos em contextos que abarcam diferentes realidades, as quais interferem no modo de vida de seus agentes. Quando percebemos as crianças como seres dóceis, nos quais podemos projetar de maneira massiva nossas idealizações e definições do que seja a infância, acabamos por descaracterizar um dos princípios que acreditamos compreender o conceito de humanização: a tomada de decisão. Também, de forma inconsciente, violamos a construção da consciência crítica em detrimento de moldurar a criança ao modelo imposto por determinado grupo social como o adequado a ser seguido.

O reducionismo sofrido pela infância a um objeto de estudo e/ou fenômeno com determinações pré-estabelecidas e já conhecidas pelos os profissionais que se dedicam a estudar e compreender seu funcionamento acaba por desconsiderar a escuta ativa e o olhar atento para as diferentes infâncias, furtando da criança a oportunidade de agir e pensar por conta própria. Larrosa afirma o seguinte: “A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes” (Larrosa, 1998, p. 230).

Diante desse quadro, é preciso refletirmos acerca da constituição da infância enquanto um “enigma”, conceito apresentado por Larrosa (1998). Todavia, primeiramente devemos

voltar no nascimento, que é entendido como uma novidade e, portanto, tende a ser neutralizado e aprisionado pelas amarras da sociedade. Essa proposição pode ser entendida com base nos princípios do totalitarismo, explicado por Larrosa:

Se voltarmos ao nascimento de Belém como modelo de todo nascimento, o terror estaria encarnado no infanticídio de Herodes. Herodes quer controlar o futuro e tem medo de que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade do seu mundo. Daí o ato totalitário por excelência: matar as crianças, para eliminar do mundo a novidade que poderia ameaçá-lo. O sistema totalitário é uma ordem estável e estabilizada, à qual repugna a incerteza. Por isso, o totalitarismo supõe a pretensão de projetar, planificar e fabricar o futuro, ainda que para isso tenha de antecipar e produzir, também, as pessoas que viverão no futuro, de modo que a continuidade do mundo permaneça garantida (Larrosa, 1998, p. 237).

Na tentativa arriscada de controlar a novidade, a fim de conservar o modelo de sociedade vigente, é que surgem a padronização e a busca pela apropriação da infância como se ela pudesse ser compreendida como algo congênere, que dispensa a diversidade cultural e a singularidade, as quais interferem diretamente em nosso modo de agir e pensar frente à sociedade. Por trás do totalitarismo observa-se, então, o medo que pode ser causado pela ameaça que representa a novidade frente ao que já está consolidado e, por isso, a criança deve ser instruída a agir conforme aquilo que ela encontra após o seu nascimento. Em outros termos, deve adaptar-se ao meio em que está inserida.

Ao invés disso, enxergar a criança como um “outro” que está fadado à heterogeneidade nos leva a crer que não podemos capturar ou pré-estabelecer aquilo que é próprio e característico da infância, como se fizéssemos referência a algo circunscrito e estático. A infância não pode ser compreendida sob os princípios do totalitarismo, já que referir-se ao outro compreende pensar e considerar prioritariamente o conceito de alteridade, como nos alerta Larrosa “[...] a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (Larrosa, 1998, p. 232).

Tratar da infância abre caminhos não somente para o conhecido e o pré-fixado, ou para o nascimento, como apontado anteriormente e também exposto por Larrosa (1998), mas refere-se à novidade e, principalmente, ao outro e, portanto, abre caminhos para o desconhecido, que por assim ser não pode sofrer com as projeções e as apropriações feitas pela sociedade: “É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do queremos ou do que esperamos” (Larrosa, 1998, p. 234).

Nesta perspectiva, o nascimento não deve ser reduzido a algo que já foi decifrado inteiramente por nós; ao invés disso, ele é vista como novidade e, por assim ser, está fora do nosso alcance o seu inteiro domínio, já não nos é possível aqui pôr em prática de maneira totalitária as “receitas prontas”, elaboradas, do que seja a infância e de como agir frente ao nascimento do novo.

Enquanto profissionais que se dedicam à infância, é preciso, pois, considerarmos a individualidade de cada sujeito e de cada outro que nasce. A criança não pode estar condicionada a ser meramente projeções de nós mesmos, assim como não pode ser a infância reduzida a ser aquilo que esperamos para o futuro, ou de forma corriqueira ver a criança como espelho onde podemos facilmente arquitetar nossos anseios e crenças. Pré-estabelecer a forma de ser, viver e brincar de uma criança trata-se de enquadrá-la e moldurá-la conforme o modelo de sociedade tido como adequado pela hegemonia, furtando, assim, desse sujeito, a autonomia de ser ele mesmo, em sua singularidade.

A extrema vulnerabilidade do recém-nascido torna absoluto o nosso poder, que nele não encontra nenhuma oposição. Sua extrema simplicidade torna absoluto nosso saber, que nele não encontra nenhum obstáculo. Podemos, sem nenhuma resistência, projetar nele nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas, nossas dúvidas e nossos fantasmas. Inclusive, sua fragilidade e suas necessidades abrem-se com absoluta transparência àquilo que nós podemos lhe oferecer, à medida de nossa generosidade. Podemos vesti-lo com nossas cores, rodeá-lo com nossas palavras, levá-lo ao lugar que para ele fizemos em nossa casa e mostrar-lhe como algo totalmente próximo e familiar, como algo que nos pertence (Larrosa, 1998, p. 233).

O nascimento, entendido aqui como algo novo que surge entre os homens, deve ser olhado não sob a ótica da incerteza e do medo, como se pudesse a novidade somente aferir ao futuro. Longe disso, a criança deve ser vista com um olhar de esperança e positividade. O nascimento deve ser celebrado porque representa uma nova possibilidade que surge entre nós, posto que parte daquilo que já foi construído e sistematizado por nós enquanto agentes sociais trazendo significativas contribuições para o futuro da humanidade. Contudo, é preciso, porém, o despertar da criticidade e da autonomia no novo que nasce, uma vez que são essenciais para a evolução humana.

Assim, a infância não deve vir a ser dominada ou adequada ao que já existe, já que a novidade não deve ser subordinada. Ao invés disso, enquanto um campo desconhecido, deve vir a ser bem-acolhida e explorada, pois traz consigo aquilo que ainda é desconhecido e está

carregado de múltiplos e ricos elementos que para a sociedade: “[...] ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (Larrosa, 1998, p. 243).

Não perceber a infância como uma novidade acaba por nos embrutecer. Com isso, perdermos as possibilidades de convivência e oxigenação das mentes adultas. Isso pode acontecer porque as certezas construídas nos adultos e os modelos impostos a eles quando eram crianças os capacitam a fazerem a mesma coisa com os mais novos, perdendo a oportunidade de uma relação leve com esse tesouro inesgotável, como sugere Larrosa. É preciso mudar essa percepção.

### **A infância e seus incômodos de um vir a ser constante**

A historicidade nos oferece pistas importantes no tocante à construção do significado do que seja a infância, considerando que várias épocas e diferentes sociedades civis sofreram com a descaracterização desse conceito, enquanto que também tiveram afugentada a sua dimensão e os aspectos que lhes são próprios. A tenra idade nesse contexto é vista como, senão, uma fase passageira que antecipa a chegada a tão esperada idade adulta, enquanto que ao ser criança é legada somente a insignificância e a inércia. Nesse cenário, as crianças e os adolescentes percebem a vida adulta como supervalorizada e desejosamente esperada, o que pode ser auferido até mesmo nas brincadeiras onde se propõem comumente a serem adultos.

A supervalorização da idade adulta em detrimento da infância não é difícil de ser observada. Ela manifesta-se historicamente quando ouvimos ou lemos relatos de pessoas que retratam sua infância e como foi o ser criança no decorrer das últimas décadas e séculos. É comum nos depararmos também, em diferentes épocas, com frases que denotam a superioridade do adulto frente à infância, em que o agir da criança no mundo está condicionado aos quereres e escolhas dos adultos, aos quais sempre devem obediência. Esse movimento retira desses novos sujeitos que nascem o posicionamento crítico e a autonomia de escolher e de ser.

Nessa perspectiva, a natureza da infância tem sido tratada como a preparação para serem projeções do queremos e do que esperamos que sejam.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a

criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que as crianças tinham condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não distinguia mais destes (Ariès, 1986, p. 156).

A inserção aligeirada da criança no mundo dos adultos – o que chamamos de adultização infantil – nos leva a pensar sobre o amadurecimento precoce, fator que transcende épocas e sociedades. Ainda que com as incontáveis transformações e ascensões tidas pela humanidade desde a sociedade medieval, não raro na sociedade moderna regida pelo capital é possível presenciarmos também o aparecimento de adultos em miniaturas entre nós. Isso ocorre porque a modernidade tem se constituído ambiente favorável para legitimação da abstração da infância enquanto que também maximiza a chegada apressada a vida adulta e a maturação prematura das crianças, que têm deixado de lado aquilo que é próprio da infância cada vez mais cedo para dar início às vivências da vida adulta.

Ainda que com as deturpações sofridas pela infância na Modernidade persistam desde tempos mais remotos, a preservação e a importância dessa fase da vida começaram a ser pensadas ainda na Antiguidade: “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI” (Ariès, 1986, p. 65). Com o passar dos tempos, a compreensão do que seria a infância tornou-se demasiadamente precípua para melhor receber a novidade do nascimento em nossa sociedade, buscando sempre pela evolução ao que tange o recebimento e inserção crítica da criança no convívio com seus pares. O entendimento desse processo passou a incluir esses sujeitos como partícipes constituintes da sociedade e não como seres passivos e dóceis, que precisam ser capturados pelos adultos, aqueles que tudo conhecem e de tudo tem domínio. No entanto, as práticas hodiernas sobre infância ainda precisam percorrer um longo caminho.

A noção do que seja a infância perpassa pelo cuidar. Há um entendimento muito comum de que a criança só pertence ao mundo infantil enquanto que necessita dos cuidados dos seus genitores. Nessa visão, passada essa primeira fase, ela é lançada intuitivamente no mundo dos adultos, onde passa a viver e portar-se como miniaturas dos homens e mulheres ao seu redor. Quando dessa circunstância, a separação entre esses dois mundos é compreendida de maneira concisa e abstrata, já que desconsidera as múltiplas facetas que compreendem a infância, e assim se fixa a estrutura a partir da qual a estadia na infância limita-se tão só ao período do zelo essencial, tido como determinante para saída desta etapa da vida, e deixa em segundo plano a importância e o sentido que a infância carrega consigo.

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote de homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (Ariès, 1986, p. 10).

Diante as reflexões empreendidas nesta seção, consideramos necessário na atual conjuntura refletir criticamente a construção das infâncias e a integração deste novo na sociedade civil, de modo a enfatizar e viabilizar a dimensão da infância frente ao desenvolvimento humano. Desse modo, nos propomos aqui a pensar em uma isonomia da importância da infância e da fase adulta, acreditando na contribuição que ambas as gerações têm a oferecer para o futuro da humanidade.

### **A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO OU SUBJETIVAÇÃO**

Nesta seção iremos nos propor a refletir as inferências da educação tradicionalista e bancária, esta última apresentada por Paulo Freire (1987), no tocante à construção do significado do que seja a infância e de como esta é percebida pela sociedade civil moderna. As concepções de educação que encontram suas bases no tradicionalismo se mostram como cenários propícios para uma educação que está a serviço das classes hegemônicas e que modulam os seus sujeitos conforme o modelo de sociedade vigente e as ideologias apregoadas pelo capitalismo, ao qual interessa a dominação do sujeito e sua inserção endossada no mundo. Aqui, a legitimação do domínio e do poder sobre o outro que nasce é percebida com naturalidade, se fazendo necessária para manutenção das estruturas verticais de poder já consolidadas e pré-fixadas para o futuro.

A educação bancária se mostra contrária à emancipação e à libertação do sujeito à medida que a tomada de consciência possibilita a inserção crítica na sociedade, o que oportuniza aos sujeitos melhor compreender as relações de poder e dominação em que historicamente as classes desfavorecidas encontram-se imersas. Outrossim, ela normaliza os padrões sociais impostos bem como faz crer serem adequados os modelos de educação que lhes são “bondosamente” oferecidos. A essas crianças que se encontram em salas, enfileiradas, de frente para seus mestres, os quais detêm os conhecimentos científicos, restam somente o mutismo e a



conformidade, já que se constituem bancos onde são depositados os saberes e as ideologias inquestionáveis das classes dominantes.

O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (Ariès, 1986, p. 194).

A modernidade traz consigo, ainda que por vezes de forma tácita, as relações de poder e trabalho observadas na sociedade medieval, em que, apesar da massificação da escola nos dias atuais, esta tem se constituído excludente à medida que a educação que chega às crianças proletárias se diferencia em termos de qualidade e funcionalidade daquela voltada para as crianças burguesas, que são formadas para reger a sociedade de classes, enquanto que as crianças filhas e filhas de trabalhadores são preparadas para dar ao sistema sua força e sua mão de obra, pouco valorizada.

Ariès (1986, p. 183) faz referência, em seu texto, à divisão de classes já percebida anteriormente, quando relata que “[...] no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres”. A segmentação neste contexto se constitui contribuinte para o afastamento das camadas populares da vida escolar logo após os primeiros anos de escolarização, posto que muitos ainda na infância e/ou na adolescência se inserem bruscamente no mundo do trabalho, enquanto que, do outro lado, o sistema promove e facilita a chegada da elite aos níveis elevados de educação.

Assim, nas sociedades em que está consolidada a hierarquização das camadas sociais, rechaçar as crianças empobrecidas da escola é uma prática ordenada que possibilita a continuidade das relações de poder e a centralização do conhecimento científico nas mãos das elites, que se utilizam desse artefato para conquistarem a soberania, característica que compõe fortemente a sociedade burguesa. Nesse contexto de sobreposição da elite é que a educação se constitui privilégio inalcançável pelas populações pobres, ao mesmo tempo em que a infância é deixada de lado para a inserção aligeirada no mundo do trabalho, a fim de contribuir com o sustento da família.

Encontramos na Revolução Industrial importantes elementos no que concerne aos desvios enxergados no processo de escolarização. A educação enquanto instrumento que denota

ascensão social e privilégio da aristocracia, requer daqueles que dela fazem parte tempo para dedicação aos estudos. Os filhos da burguesia dispensados do trabalho notoriamente põem-se a dedicar-se a sua formação e, em contrapartida, as crianças proletárias recebem uma educação técnica para atender às demandas do mercado de trabalho e, a partir de então, compor a classe de operariado. Diante de tal conjuntura, as relações de trabalho e condições socioeconômicas se constituem fatores decisórios de permanência na escola ou o seu abandono, em que nessa segunda observa-se a formação de adultos em miniaturas, que deixam as coisas próprias da infância esquecidas do lado de fora das indústrias.

[...] a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto (Ariès, 1986, p. 192).

No contexto da ordem burguesa e classista, a criança em seu nascimento já tem pré-estabelecida para si o seu futuro e a posição que deverá ocupar na sociedade. Isso significa dizer que a divisão de classes não garante o progresso social daqueles que se encontram às margens da civilização e, nesta perspectiva, o novo que nasce em meio à elite recebe o suporte necessário para uma formação que prepare esse indivíduo para ser dirigente, enquanto que a criança pobre está predestinada, desde o nascimento, à subordinação e à execução do trabalho árduo. Diante desse quadro, a educação deve se negar a constituir-se alavanca para esse processo e precisa se apresentar como potencializadora da transformação social. Mas, ao invés disso, tem sido promotora da discriminação, ao mesmo tempo em que tem solidificado a manutenção do sujeito nas condições em que nasceu.

Quando inseridas na escola, as práticas educativas tradicionalistas e doutrinárias se fazem hábeis na tarefa de alienação dessas crianças. A esse novo que nasce é dada uma formação que se preocupa mais em doutrinar o sujeito do que o emancipar. Esta prática se trata de uma educação a serviço da burguesia, a qual se ocupa da inibição do pensar e agir criticamente em meio à sociedade, pondo-se contra a ruptura das estruturas hierárquicas de poder e que, ao mesmo tempo, incorpora na criança o conformismo. Imersos nesse paradigma, esses sujeitos passam a crer que o mundo é como é, e nada pode ser feito para muda-lo: “[...] visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua

ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (Freire, 1987, p. 39).

Aqui identificamos uma aproximação entre os desígnios tencionados pelo o totalitarismo e a educação bancária. A primeira busca pela captura da infância de modo a controlar a integração acrítica deste novo no mundo, delineando a continuidade do modelo de sociedade já existente e as projeções feitas para o futuro. No mesmo sentido caminha a educação bancária, que fomenta a alienação e a opressão do sujeito reunindo as mesmas intenções que a primeira. Nesta perspectiva, o viés pretendido baseia-se na dominação e doutrinação da criança, como identifica Freire acerca da educação bancária:

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Dai que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico (Freire, 1987, p. 41).

As intencionalidades das concepções antidialógicas, mediatizadas pelo rigor e pelo controle da consciência do outro se fazem instrumentos eficazes no tocante à admissão do campesinato às imposições da sociedade mandatária, em que a educação possibilita os devaneios da elite. O processo de escolarização, ao se constituir como mecanismo de controle social, apresenta em si a obscuridade que leva as crianças à doutrinação e à subordinação frente aos caminhos arbitrários que fazem uso das injustiças sociais e da alienação para dar continuidade à soberania burguesa.

Desse modo, uma educação que se encontra a serviço da elite aristocrática se nega ao diálogo, a ouvir os saberes empíricos construídos a partir do nascimento da criança. Por isso, em vez de combater a heterogeneidade, é preciso possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e do despertar do sujeito frente ao caráter apaziguador e mecanicista que a sociedade tradicionalista tem apresentado como o acertado para a educação.

O ser humano se diferencia de qualquer outro ser vivo que possa existir pela sua inteligência e pela capacidade que desenvolveu de raciocinar. É por isso que o nascimento e, portanto, um novo homem que surge entre nós se faz temido por aqueles que se esquivam diante

das transformações e das mudanças, que trazem o novo, o desconhecido. A autenticidade com que a criança vem ao mundo é, muitas vezes, preocupante para os conservadores, que repugnam a reconfiguração dos modelos já consolidados. “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, ‘admirar’ o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo” (Freire, 1987, p. 78).

Tendo em mente esses processo, cumpre alertarmos que as práticas educativas doutrinárias não são tão evidentes. Muitas vezes, ao contrário, elas se mostram beneficentes e expressam estarem preocupadas em promover transformações qualitativas na sociedade, alegando formas corretas de se fazer educação. Freire já alertava para os perigos de falas que manifestam, em seu interior, uma visão idealista e romântica da sociedade: “O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório” (Freire, 1987, p. 86). Aqui percebemos que seria ingênuo demais achar que as elites burguesas não planejariam sua chegada até os dominados, bem como seria ingênuo não acreditar que a educação formal também captura as crianças burguesas impregnando nelas os elementos da luta de classe e a manutenção do *status quo*.

Essa forma de se fazer educação se mostra arbitrária e desajustada frente às desigualdades socioeconômicas que se fazem existentes, ainda que com as incessantes transformações sofridas pela sociedade. Os injustiçados pela hierarquia, que são encontrados as margens da civilização, longe o bastante da burguesia, sofrem com sua coisificação e doutrinação sem ao menos perceberem que sua miséria não é produto do destino, mas, sim, sistematicamente planejada.

Eis uma afirmativa de freire que explica bem essa questão:

[...] as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista, como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles. Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (Freire, 1987, p. 87).

É nesse ínterim que propomos refletir sobre os desamparados que as infâncias têm sofrido diante do atual modelo de sociedade, em especial as infâncias das crianças de classes

desfavorecidas, que sofrem com os notáveis prejuízos da adultização, da opressão, do analfabetismo, da miséria e também da ignorância que levam a esses sujeitos a permanecerem nessa condição por gerações, como que em um ciclo vicioso.

Essa situação é muito bem relatada na Canção de Milton Nascimento. Vejamos:

Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho. Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos. Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver orgulhoso camarada, conta histórias prá moçada. Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante. Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará. Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha prá apresentar Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar. E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha (Nascimento, 1967, s.p.).

A canção pontua o quanto a infância possibilitava aos amigos uma convivência que, já na vida adulta, não se manteria. Um aprendeu, por meio do estudo, a administrar a estrutura que seria mantida pelo trabalho de um amigo que nada ou pouco estudou. Ambos capturados com poucas possibilidades de mudança na ordem hegemônica.

## **PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Nesta seção nos propomos a pensar o papel da educação emancipatória e libertária frente às transformações porque têm passado as classes populares, bem como a construção das infâncias sob a ótica da alteridade, a qual compreende a existência de cada sujeito que nasce, posto que não nos é possível mais desfazermos-nos das individualidades dos sujeitos. Esclarecemos, no entanto, que nossa intenção não é defender a permanência tardia do sujeito na infância, tampouco condenar o trabalho como princípio educativo. O trabalho apresenta em seu bojo princípios educativos quando não usado como instrumento de embrutecimento, alienação e segregação social. O que ocorre é que o trabalho comumente ganha caráter de exploração e escravização das forças das massas.

A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 755) alertam para a dimensão do trabalho quando afirmam “[...] ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida”. Continuam:

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição

do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 751).

Dessa forma, as discussões empreendidas em torno do trabalho exigem daqueles que se propõem a pensá-lo uma postura crítica para que este não venha a recair em mais uma prática que sustenta as relações hierárquicas. Em contraponto, a educação deve constituir-se potencializadora da construção da consciência crítica sobre as relações de trabalho. Para tanto, a escola deve desfazer-se de práticas de ensino tecnicistas e embrutecedoras, que ocupam meramente da formação de mão de obra, em favor de uma educação problematizadora que estimule crianças e adolescentes a compreenderem o trabalho para além da laboração: a vê-lo como uma atividade humana e como princípio educativo. O trabalho deve fazer-se, nesta perspectiva, instrumento de emancipação e não de opressão, como é entendido pela classe dominante.

Enquanto profissionais que trabalham com a educação, nossa atividade pressupõe o encontro diário com sujeitos que ocupam diferentes ambientes, vivem de diferentes maneiras e carregam consigo experiências múltiplas de vida e, portanto, compreensões de mundo distintas entre si. Diante das pluralidades e das assimetrias que compõem o cenário de uma sala de aula, não é possível uma prática educativa ser bem sucedida se desconsiderar a heterogeneidade que ali existe, posto que as crianças que chegam à escola não simbolizam cadernos e livros com todas as páginas em branco, em que os professores, sem nenhuma interferência externa, podem depositar tudo que acreditam ser necessário ficar gravado naquele espaço.

Nesse sentido, buscamos por uma educação que valoriza a diversidade cultural e que considera as condições e influências externas à sala de aula como fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Os quais podem vir a interferir negativamente ou positivamente no sucesso escolar da criança. À vista disso, Frigotto apresenta um conceito interessante de ser pensado quando se fala em educação para o pleno desenvolvimento do educando: “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser

humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (Frigotto, 2012, p. 267).

A atividade docente distancia-se do trabalho mecanicista à medida que se aproxima e se baseia na interação entre pessoas que, por seu turno, possuem subjetividades e especificidades, o que caracteriza a existência humana. Diante de tal premissa, o educador carece considerar as emoções e as necessidades próprias de cada sujeito, ao mesmo tempo em que precisa explorar as potencialidades e os saberes empíricos com que as crianças e os adolescentes chegam à escola.

A educação só estará cumprindo com sua função social e se mostrando a serviço do povo quando se fazer instrumento eficaz no combate às desigualdades socioeconômicas, na luta pelo fim da alienação e da opressão das classes populares e, além, contribuir com a ruptura das estruturas sociais hierárquicas, mantenedoras das injustiças sociais. Sobre a busca pela humanização e uma sociedade mais justa e igualitária em que a emancipação e libertação ganha espaço e força, Frigotto reflete que “[...] a tarefa daqueles que querem o reencontro dos seres humanos com a sua humanidade cindida e perdida implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas” (Frigotto, 2012, p. 270).

A valorização demasiada da cultura letrada e burguesa e a depreciação daquela enunciada e vivida pelas grandes massas populares, realidade que pode ser facilmente notada na sala de aula quando não raros educadores se negam a validar os conhecimentos com que o educando chegam nesses espaços de formação, assinala para a maior representação e valor social que o conhecimento sistematizado tem frente aos saberes populares.

Essa realidade não nos faz sentido ao pensarmos que o significado conferido ao conhecimento científico-acadêmico, entre as comunidades, ganha igual valor aos saberes populares e orientam as práticas cotidianas desses povos, assim como acontece nas instituições de ensino no tocante aos resultados da ciência. Diante disso, estigmatizar a população não alfabetizada e proletária como completos ignorantes trata-se de uma atitude impensada, posto que os saberes populares e científicos devam se fazer igualmente importantes, sendo da mesma forma pertinentes nos espaços onde são difundidos.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar

uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (Rancière, 2002, p. 11).

Uma educação que de fato emancipa, não atesta os sujeitos como ignorantes ou está a todo tempo buscando diferentes formas de anular a cultura e os saberes que se mostram contrários e diferentes da hegemonia. Longe disso, práticas educativas fundadas na libertação e emancipação humana buscam, de fato, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, marcas que conferem a tipicidade do sujeito.

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais. Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho (Rancière, 2002, p. 80).

Viver em uma sociedade de artistas, como nos propõe Rancière (2002), exige da humanidade (sobretudo daqueles que trazem consigo a vaidade de que são soberanos pelo capital que lhes confere poder e uma falsa e presunçosa superioridade em relação às massas) a percepção de si próprio como sujeito que se iguala aos outros. A igualdade precisa ser percebida e aceita com normalidade e deleite. Nesta perspectiva, o reconhecimento de que o pertencer a uma classe social não determina a superioridade de um ou a inferioridade de outrem, é urgente e necessário. A educação nesse cenário de mudanças e reordenamento do pensamento e das crenças faz-se ferramenta indispensável para tamanha realização social.

Sob este ponto de vista é que intencionamos contribuir para a Pedagogia Histórico-Crítica neste trabalho, pois se reconhece aqui a importância da educação para o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação do sujeito. Nesse sentido, a escola não tem que ser excludente a ponto de expulsar do seu interior as camadas populares, mas, ao contrário disso, possibilitar o acesso e a permanência dos marginalizados nesses espaços formativos, se propondo a oferecer uma educação igualitária e problematizadora. De acordo com Saviani: “Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes” (Saviani, 1999, p. 79).



Não se trata aqui de condenar a escolarização ou a institucionalização da educação, mas de evidenciar a forte existência de igualdade de oportunidades, sobre a qual deve prevalecer a construção de uma sociedade mais justa e equânime. O chão da escola é um espaço que precisa ser ocupado, conforme as mesmas condições, por crianças burguesas e crianças pobres, sem discriminação e favoritismo, pois a infância não pode ser compreendida como um privilégio concedido à elite enquanto que os pequenos proletários são afugentados da escola em direção às fábricas.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (Saviani, 1999, p. 20).

O sentimento de aceitação ao qual se refere Saviani (1999) se opõe contra a violência simbólica que integra a cultura escolar quando esta serve aos interesses da aristocracia burguesa, onde as massas, em sua ignorância e inocência, se curvam aos modelos da sociedade mandatária, ao mesmo tempo em que as expressões culturais das classes populares passam a ser mal vistas e desprezadas.

No interior da escola é preciso ocorrer análises mais profundas das injustiças sociais, bem como compreensão dos mecanismos para superá-las. Sem uma boa compreensão de educação, os espaços escolares tendem a permanecer mantenedores da injustiça. Neste contexto, “[...] a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (Saviani, 1999, p. 37).

De outra via, sem compreender as estruturas hierárquicas em que são brutalmente submetidos, os sujeitos estarão mais suscetíveis à lógica do capital e/ou doutrinária:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do

ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1999, p. 65-66).

Finalizamos nossa abordagem reforçando que a educação comprometida com a transformação social, que contesta o formalismo e o assistencialismo conferido às práticas educativas hierárquicas e embrutecedoras, é capaz de promover mudanças qualitativas na sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência crítica do trabalhador rumo à emancipação e libertação desses sujeitos. A nossa utopia é a de uma sociedade envolta pela liberdade, justiça e igualdade. Ela só se tornará realidade quando os olhares sob as infâncias forem outros, mais sensíveis e críticos e, acima de tudo, quando formos capazes de receber a novidade que é o nascimento com celebração e entusiasmo.

### **TECENDO ALGUMAS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

As contradições que cercam as infâncias são muitas: vão desde uma visão totalitarista sobre o outro que nasce, até o seu reducionismo a uma fase da vida sem prestígio e sem quereres, que antecipa a chegada à vida adulta, sobre a qual centra-se maior importância. A descaracterização da criança enquanto um sujeito de direitos e, portanto, possuidor de pensamentos e vontades próprias, aponta para uma sociedade que está mais interessada em frear a autonomia do outro e dominar a sua existência no mundo, onde o agir dessa novidade que nasce deve vir a ser controlado e sujeito às decisões e escolhas dos que estão aqui a mais tempo e que, por isso, se julgam superiores e donatários da verdade e da sabedoria.

O sentimento de insignificância que foi historicamente conferido às infâncias nos revela preocupação e insegurança com a incerteza que o nascimento de um desconhecido traz para aqueles que temem a mudança no mundo e a reestruturação do futuro. Para desconstruirmos essa percepção, precisamos apreender, enquanto sociedade, que a infância tem seu tempo, suas necessidades e particularidades, devendo ser ambos respeitados.

Enquanto profissionais que têm como atividade o trabalho com a infância, é preciso nos atentar para não recairmos em determinismos sobre o que as crianças precisam e devem agir/fazer; o que devem vestir; e do que devem e gostam de brincar. Portanto, cumpre a nós

estarmos atentos à coisificação de um sujeito com singularidades e especificidades próprias e mantermos claro em mente que cada nascimento e cada vivência infantil é uma novidade positiva.

Problematizar o papel da educação na constituição de um país deve ser um exercício constante. Por isso, buscar bons pressupostos educacionais comprometidos com a emancipação do sujeito e com a superação das injustiças sociais deveria fazer parte do cotidiano escolar. Acolher a novidade e saber dialogar pode vir a oxigenar o ambiente da escola e criar um ambiente virtuoso para se compreender os movimentos que a humanidade empreende e os próximos desafios que as novas gerações terão de enfrentar. Nesse cenário de comunidade de investigação, cada perspectiva é importante para a significação da vida e para a transformação da natureza.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p. Tradução de: L' Enfant el la Vie familiale sous I' Ancien Régime. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod\\_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia\\_text.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267 – 274. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 750 – 757. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga – Neto. Porto Alegre: Contra Bando, 1998. 258 p.
- NASCIMENTO, Milton. **Morro velho**. 1967. Disponível em: <<https://spotify.link/wlZhW4BnODb>>. Acesso em: 11 out. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte, 2002. 144 p. Tradução de: Le Maitre Ignorant. Disponível em: < <https://we.riseup.net/assets/126511/ranciere+O+mestre+ignorante-livro.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 99 p. Disponível em: < <https://grupos.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=28571>>. Acesso em: 11 out. 2023.

*Submetido em*: 30 de maio de 2024.

*Aprovado em*: 25 de agosto de 2024.

*Publicado em*: 22 de setembro de 2024.