

SENTIDOS DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE: UM PERCURSO NO LIMIAR ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO

*SENSES OF CHILDHOOD IN MODERNITY: A ROUTE ON THE
THRESHOLD BETWEEN PHILOSOPHY AND EDUCATION*

*SENTIDOS DE LA INFANCIA EN LA MODERNIDAD: UNA RUTA
EN EL UMBRAL ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN*

EDUARDO OLIVEIRA SANCHES^I

DIVINO JOSÉ DA SILVA^{II}

^IUniversidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR – Brasil

^{II}Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP), Presidente Prudente/SP - Brasil

RESUMO Este estudo de natureza teórica tem por objetivo compreender a construção da noção moderna de infância, relacionando-a as transformações sócio históricas que atualizaram o lugar da criança no mundo moderno. A partir pergunta “qual a modernidade da infância?”, foi constituído um conjunto de reflexões baseados em fontes que transitam no limiar entre a filosofia e a educação. O referencial teórico analisado evidenciou mais de uma condição possível para a ideia de infância. Neste sentido, foram encontradas uma infância da falta; outra proletária; ainda uma para o devir; aquela cidadã; uma repleta em si mesma; uma mais, alegórica, lição para o adulto. Em tal contexto, considera-se que a infância a qual se reivindica como moderna foi a primeira a conceber a criança como indivíduo e vem sendo delineada pela visão burguesa de mundo e suas contradições. O seu estatuto foi constituído com a ajuda da ciência e sua formação balizada por especialistas de muitas áreas do conhecimento que se ocuparam dela, a infância, como objeto de pesquisa e intervenção. A investigação demonstrou que uma chave de pensamento para se compreender a modernidade da ideia de infância está na atualização feita dela, pelos modernos, inaugurando novas concepções e possibilidades de ação no mundo para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: INFÂNCIA; CRIANÇA; FILOSOFIA; EDUCAÇÃO.

ABSTRACT This theoretical study aims to understand the construction of the modern notion of childhood, relating it to the socio-historical transformations that have updated the

place of children in the modern world. Starting from the question “what is the modernity of childhood?”, a set of reflections was created based on sources that transit the threshold between philosophy and education. The theoretical framework analyzed showed more than one possible condition for the idea of childhood. In this sense, a childhood of lack was found; another proletarian; still one for the future; that citizen; one full in itself; one more, allegorical, lesson for the adult. In such a context, it is considered that the childhood which is claimed to be modern was the first to conceive the child as an individual and has been outlined by the bourgeois view of the world and its contradictions. Its statute was established with the help of science and its training was guided by specialists from many areas of knowledge who dealt with it, childhood, as an object of research and intervention. The investigation showed that a key of thought to understand the modernity of the idea of childhood is in the updating made of it, by the moderns, inaugurating new conceptions and possibilities of action in the world for the child.

KEYWORDS: CHILDHOOD; CHILD; PHILOSOPHY; EDUCATION.

RESUMEN Este estudio teórico tiene como objetivo comprender la construcción de la noción moderna de infancia, relacionándola con las transformaciones sociohistóricas que han actualizado el lugar de los niños en el mundo moderno. A partir de la pregunta “¿qué es la modernidad de la infancia?”, se generó un conjunto de reflexiones a partir de fuentes que transitan el umbral entre la filosofía y la educación. El marco teórico analizado mostró más de una posible condición para la idea de infancia. En este sentido, se encontró una infancia de carencia; otro proletario; todavía uno para el futuro; ese ciudadano; uno completo en sí mismo; una lección más, alegórica, para el adulto. En tal contexto, se considera que la infancia que se pretende moderna fue la primera en concebir al niño como individuo y ha sido perfilada por la visión burguesa del mundo y sus contradicciones. Su estatuto se estableció con la ayuda de la ciencia y su formación estuvo guiada por especialistas de muchas áreas del saber que se ocuparon de ella, la infancia, como objeto de investigación e intervención. La investigación mostró que una clave de pensamiento para comprender la modernidad de la idea de infancia está en la actualización que de ella hacen los modernos, inaugurando nuevas concepciones y posibilidades de actuación en el mundo del niño.

PALABRAS CLAVE: INFANCIA; NIÑO; FILOSOFÍA; EDUCACIÓN.

INTRODUÇÃO

A infância tal qual a conhecemos traz consigo o peso das bases sociais que, por meio de seus conflitos e contradições, mudaram a história no sentido do atual modelo econômico. A individuação do ser e a subjetivação do mundo pelo indivíduo são parâmetros que a burguesia sensivelmente defendeu como legítimos para diferenciar o antigo mundo do novo. Assim como no paraíso bíblico do Éden, o novo mundo precisa ser criado e nomeado, no entanto, nesse contexto, o indivíduo é a síntese de criador e criatura, a sua subjetivação uma das marcas de seu poder de criação. Neste sentido,

(...) embora não possamos declarar a ausência de uma infância em tempos anteriores à Modernidade, é possível afirmar que foi nela que a infância ganhou destaque como objeto/projeto de reflexão filosófica, científica, educacional e política, alavancado por um (in)tenso debate sobre temas afetos ao liberalismo (SANCHES; SILVA, 2016, p. 499).

A criança como produção moderna ganha uma infância com roupagens novas, na qual ela torna-se um projeto social centrado em uma das máximas que dá sentido ao período de transição para o moderno: o *cógito ergo sum* cartesiano. O clamor do ‘penso logo existo’ inspira as gerações posteriores e nesse rompante liberal a infância moderna imprime na alma da criança o projeto social e moral do indivíduo como medida das coisas. O cogito tem, neste contexto, uma preocupação em combater tudo aquilo que nos remeta ou nos lembre das paixões e as demandas dos sentidos. Assim, parece não ser exagero afirmar que a infância constitui uma ameaça ao cogito, à razão (GHIRALDELLI JR, 1997). Nesse contexto, a criança objeto das ciências, ganha um campo acadêmico exclusivo que a estuda e a conduz ao mundo adulto - a pedagogia científica -, por meio do templo-reformatório que a ela é instituída - a escola. Esta, como uma invenção a partir da qual se disciplina o corpo, reduzindo assim o que ele tem de ameaçador, torando-o produtivo e adaptado à ordem do mundo (KOHAN, 2003).

Assim, verificamos a recorrência de pensadores, no limiar da modernidade e na modernidade, problematizarem a infância em suas análises, sob distintos recortes e interesses. Pensadores como:

Locke, Rousseau, Kant, Condorcet, Comte, Herbart e depois deles em Freud, Piaget, Vigotski, Dewey, Montessori, Adorno, Benjamin entre tantos outros. O fato é que em cada um a infância aparece, tímida ou explicitamente, ora como objeto de reflexão com possibilidade de intervenção, ora com a preocupação em se mapear e interpretar suas singularidades (SANCHES; SILVA, 2016, p. 499).

A infância tem sido uma temática frequente nos debates desde os primórdios da modernidade até os dias atuais, sendo recortada de modo polissêmico, como foco em vários contextos teóricos e metodológicos, como a psicologia, a medicina, a história, a sociologia, a antropologia, a educação e a filosofia (SARMENTO, 2013).

Em um contexto tão amplo e diversificado, qual é a modernidade da infância? Essa questão norteou o curso de nossos estudos e nos motivou a produzir o percurso que se materializa na forma deste artigo. Para desenvolver o objetivo proposto e responder à questão feita anteriormente este estudo de natureza teórica caracteriza-se por ser de cunho bibliográfica, o qual se descreve como tipo de pesquisa que explica um problema a partir de referências teórico-documental. Nesse sentido, de modo geral, a pesquisa bibliográfica busca respostas as hipóteses iniciais do percurso investigativo, por meio da análise e interpretação de bibliografia diversa, que pode englobar livros, artigos, revistas, jornais, documentos, publicações técnicas, entre outras fontes escritas (PÁDUA, 2003; CERVO *et al.*, 2007).

Nesta vertente, buscamos na filosofia da educação elementos para decompor a imagem da infância que fora consagrada como uma invenção moderna e demonstrar que ela sempre esteve de modo exacerbado ou muito sutilmente, compondo as reflexões sobre o

cotidiano da vida em sociedade. Em tais reflexões, encontramos a infância representada no contexto das questões filosóficas, no modo como estas conceberem ou contornam temas em que há referências às crianças. Verificamos que ela, historicamente, teve um lugar nas preocupações sociais que ligam a infância moderna à criança do período platônico, não em linha reta, entretanto, de modo mediado.

SOBRE A INFÂNCIA EM UM MUNDO PRÉ-MODERNO

Ao tratar da relação entre infância e modernidade na interface com a filosofia da educação, há certa concordância de que a noção moderna de infância está situada, em geral, no século XVIII e vinculada ao estabelecimento dos ideais burgueses como hegemônicas na forma de condução social. Segundo os autores como Gagnebin (1997), Schérer (2009), isso evidencia um traço importante a ser ressaltado sobre a historicidade da infância como categoria social.

No entanto, mesmo que a ideia de uma infância com características mais precisas de delineamento tenha emergido em tal conjuntura, a relação entre filosofia e infância¹ “são estreitas e tão antigas como a própria filosofia”, conforme frisa Gagnebin (1997, p. 84). Outros autores contemporâneos compartilham desse argumento e destacamos Ghiraldelli Jr (1997), Kohan (2003), Pagni (2006), os quais apontam vínculos estreitos entre infância e a filosofia, salientando em seus escritos, a compreensão que Platão estabelece sobre ela. Nesse sentido, nos afastaremos, momentaneamente, do marco histórico denominado de moderno para nos dirigir para a Antiguidade. Não com a intenção de deixar de lado o ambiente histórico que nos interessa, mas sim para demarcar um panorama alternativo em contiguidade com o qual os registros sobre a infância moderna e contemporânea estão inseridos. Entendemos que esse deslocamento pode nos ajudar a ampliar as perspectivas acerca da noção de infância no campo da educação.

Para pensadores como Gagnebin (1997), Kohan (2003) e Pagni (2006), a ideia de infância está vinculada as bases daquilo que se convencionou chamar de discurso pedagógico e encontra em Platão um dos primeiros a pensar a infância, neste caso, associada a problemática da *Paidéia* justa e a condução da *pólis*. Gagnebin (1997, p. 84) afirma que “reflexão filosófica e reflexão pedagógica nascem juntas, porque é ao redor da questão da *paidéia* que se constitui o primeiro ‘sistema’ que se autodenomina de ‘filosófico’, o pensamento de Platão”. Para Kohan (2003, p. 27) “na visão de Platão há uma conexão direta entre as qualidades de uma *pólis* e as dos indivíduos que a compõe, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente de contexto onde se desenvolve”, o que confere a infância um cuidado especial ao se pensar sua formação. Conforme Pagni (2006, p. 213), “desde a proposição do ideal de uma *Paideia* Justa por Platão até ao *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau (...) a condição da infância seria, então, a de pertencer a esse

¹ Ainda que Platão não se dedique a caracterizar com precisão a infância em seus escritos, certa ideia de infância se constitui no conjunto da argumentação no que diz respeito a preocupação com o governo da *pólis*. Ao pensar a *pólis* a infância se torna a representação de um grupo a ser educado para que saiba conduzir o bem comum de modo justo quando adulto (GHIRALDELLI JR, 1997; KOHAN. 2003; PAGNI, 2006; GAGNEBIN. 1997).

estado de natureza que deveria ser negado pela formação humana”, conforme veremos adiante, mesmo que o período histórico distancie os dois pensadores – Platão (427 – 347 a.C.) e Rousseau (1712 – 1778); Antiguidade e Modernidade – há aproximações no âmbito da relação infância e sociedade, pedagogia e política.

Nesse sentido, Gagnebin (1997) estabelece duas vias, ambas situadas no pensamento de Platão, que, segundo a autora, tem suas reverberações no moderno. A primeira entende a criança próxima do animalesco e do primitivo, privada de razão. Portanto, deve ser corrigida as suas tendências selvagens, irracionais, egoístas que ameaçam a existência da *pólis* e do bem comum como projeto coletivo. A infância é, nessa forma de olhar, um mal necessário à vida humana, pois todos devem passar por essa etapa antes de chegar ao *logos*. Na segunda linha, esclarece a autora, há certo respeito às peculiaridades da criança, em especial ao ritmo de seu aprendizado e desenvolvimento. No recorte selecionado pela autora, ela afirma que Platão defendia a necessidade da condução da criança tal como um rebanho necessita de um pastor que o conduza. A assertiva se fundamenta em questões como a instabilidade no humor ou a conduta comportamental desviante apresentada pela criança. Tal descrição a transforma em um animal ameaçador (GAGNEBIN, 1997). Para esse modo de ver a criança, ela precisa ser domesticada para que sua força animalesca e brutal seja conduzida por meio de elementos da razão (*logos*), da ética e da política com a finalidade de construir uma cidade justa.

O modo como Platão (427 – 347 a.C.) compreender a infância “se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. A infância não é um problema relevante do ponto de vista filosófico para Platão. Ela é relevante na medida em que se tenha que educá-la de maneira específica para melhorar a *pólis*” (KOHAN, 2003, p. 28). Há nas análises de Platão (427 – 347 a.C.) uma preocupação no sentido de afastar ou limitar o acesso das crianças as ideias que de algum modo às desviem daquilo que se espera delas no futuro. Em tais registros, infância e política estão comprometidas desde o início, pois somente uma boa formação seria capaz de garantir, na vida adulta, um cidadão prudente e consciente de suas ações na *pólis*. Logo, a infância é pensada com uma finalidade futura, como um bem para *pólis*, “porque deles pode devir outra *pólis* que a atual, porque eles são o material de um sonho que podemos forjar à nossa vontade e que eles nos ajudarão, mansamente, a realizar” (KOHAN, 2003, p. 41).

Se o adulto idealizado é o que se deseja para o devir de todo ser humano, a criança é a constituição carnal da figura do não desejado, como rival do *logos*, e, portanto, da *pólis*. Elas são desqualificadas para o trabalho filosófico, o que as desqualifica para a participação, por conseguinte, dos assuntos do governo e da política. Assim, segundo Kohan (2003), como dimensão compulsória do pensamento platônico sobre a criança, educa-se para que seja cultivado o melhor terreno possível para que nela se desenvolva as potencialidades que estão em estado vegetativo. Portanto, a criança do futuro é lapidada no presente de sua infância, a fim de corrigir, evitar, minimizar, alterar as possibilidades dos desvios da *pólis* ideal, justa.

Para Gagnebin (1997), as ideias platônicas sobre a infância avançaram no sentido histórico, deixando marcas no pensamento medieval, passando por Santo Agostinho (354-430), o Renascimento, chegando a Rousseau (1712-1778). Conforme afirma a autora, a infância, nessa tradição de pensamento, tem constituída para si uma imagem paradoxal:

por ser desprovida de *logos*, de razão e linguagem, ela é ameaçadora, pecadora, confusa e cheia de erros, mas, ao mesmo tempo, “o único solo a disposição de onde possa brotar, naturalmente, esta razão que lhe faz falta” (GAGNEBIN, 1997, p. 91). Essa dupla demanda sobre a percepção do universo infantil situa a criança em um limiar entre uma ameaça à razão e ao mesmo tempo a inscreve como a guardiã do terreno onde o *logos* tem fertilidade para sua eclosão.

Com Rousseau (1712-1778) há uma inversão radical na compreensão da natureza infantil, conforme Gagnebin (1997). Para o pensador, uma forma mais interessante de promover o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis é de modo lento e gradativo, escutando a voz da criança, para que ela seja educada segundo o ritmo próprio, primando pelo desenvolvimento harmonioso orientado pela maturação das faculdades da criança. “A ‘máxima incontestável’ da retidão natural leva à defesa de uma educação que não só protege as crianças, mas as defende contra a dureza e a arbitrariedade da sociedade adulta” (GAGNEBIN, 1997, p. 94). Nas análises da filósofa, o ‘Emílio’² é uma espécie de testemunho-registro de uma nova impressão sobre a natureza do *in-fans*. Dessa vez, não mais marcado de modo contundente pela natureza pecaminosa que tende ao animalesco. Agora é valorizada uma expressão sobre a infância que a canoniza, pois a percebe, originariamente, virtuosa, de sentimentos autênticos, verdadeiros e que se desvirtua na convivência social.

Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de uma autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções, isto é, entre outras uma linguagem retórica falsa e uma racionalidade artificial, separada dos sentimentos originários. Simultaneamente se valoriza um espaço pedagógico à parte – a escola- e um tempo de formação ditados pelos ritmos naturais do crescimento infantil, portanto bastante compridos. Essa pedagogia, da qual não é preciso dizer o quanto ela nos impregna até hoje, acarreta uma infância prolongada, uma adolescência cada vez mais estendida, pelo menos para aquelas crianças que têm direito à infância e não são jogadas o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. (GAGNEBIN, 1997, p. 94-95).

Tais reflexões, segundo a filósofa, têm por intenção apontar traços profundos e marcadamente rousseauianos presentes até os dias de hoje. Depois de a infância ter sido vista como concorrente da razão, limitada, necessitada de condução, cheia de erros, Rousseau elevou a categoria infância a um patamar diferenciado, ao da “infância como paraíso, perdido, mas próximo” (GAGNEBIN, 1997, p. 96). O território da infância carrega consigo ambiguidade e plasticidade que estão sob tensão da criança e do adulto. Como uma projeção idílica para o adulto que já não vive mais sua própria infância; por outro lado, a criança que vive uma infância pautada pelo adulto e a ela resiste, mas, que, no futuro, será o adulto a pautar a infância de alguém.

² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paideia).

Convém não esquecer que o século XVIII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontravam misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela – a nossa – em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação (SCHÉRER, 2009, p. 17).

Com a industrialização e a urbanização, do século XVIII em diante, o aprendizado realizado em um contexto mais gregário, efetivado na confluência das relações cotidianas - no fazer doméstico; na produção artesanal; no cuidado com a terra ou nas caçadas; nas cerimônias de festejo das colheitas ou de alguma data especial fosse ela de cunho sagrado ou profano -, sedem lugar as ambições liberais e pragmáticas de uma burguesia fortemente consciente de si como indivíduo/sujeito (SCHÉRER, 2009). Ghiraldelli Jr (1997) situa essa marca, a consciência de si, no campo do que ele denomina de subjetivação do mundo. Afirma o autor que, enquanto um núcleo importante de registro filosófico, os pensadores anteriores ao moderno buscavam questionar o que é a realidade, “em contraposição ao mito e às aparências, encontrar a verdade, o *essencialmente* real. A essa pergunta eles [os modernos] deram dupla resposta: o real é *psysis*; o real é o *ser*. (...) é nesse sentido que a modernidade é a subjetivação do mundo” (GHIRALDELLI JR, 1997, p. 113). Assim, enquanto a criança é o sujeito da infância, o ser que tem sua *physis*, a sua natureza, em constante movimento e transformação, a infância, enquanto conceito social indica os limites e as possibilidades da existência e da construção subjetiva da criança enquanto ser. O olhar adulto começa a determinar para a criança um espaço denominado de tempo de infância. Nesse espaço nasce a criança sujeito, a criança cidadã, a criança como projeção dos ideais para os novos tempos e, dessa forma, como projeção idealizada do adulto.

A INFÂNCIA NO MUNDO MODERNO

Enquanto matéria prima a ser trabalhada e formatada, a criança deixa de participar da vida social de modo dinâmico como era corriqueiro na aprendizagem do mundo pré-capitalista. O moderno desenvolve uma série de dispositivos que garantem à criança certa centralidade nas ações, como é o caso da escola. Ela, a criança, “também participa das *Luzes*, movimento intelectual e filosófico do século XVIII que enuncia a exigência de sua pedagogização integral”, segundo Schérer (2009, p. 18). Neste contexto, repensar a infância é também repensar o homem da era das Luzes, portanto, foi imposta uma série de normatizações de cunho científico as quais os responsáveis pelos cuidados direcionados às crianças deveriam seguir como uma espécie de prescrição sobre como se portar na presença delas, o que dizer ou não, o que fazer o não. “O sistema da infância afeta”, afirma o pensador, “todas as classes, confissões religiosas e convicções, - ela torna-se instituída e é impregnada pelo espírito da *Aufklärung*” (SCHÉRER, 2009, p. 18). É nesta conjuntura que, por exemplo, emerge uma literatura focada na infância e que acompanha o espírito Iluminista, afirma o autor. Tal literatura, saturada da luminescência moderna, contribuiu para moldar a alma infantil situando-a no contexto moderno, formando “um novo público e um mercado” (SCHÉRER, 2009, p. 18).

Nessa perspectiva, Schérer (2009) destaca que toda essa preocupação que emerge sobre o sentimento de uma nova infância, a moderna, extrapola os interesses mais pragmáticos do contexto e acaba sendo tomada também como objeto da estética, da poesia, do pensamento filosófico e, segundo o pensador, essa transcendência herdada pela noção moderna de infância inspira o adulto. “De fato, a criança desperta no homem uma nova virtude: a *inocência* da qual este se impregna ao manter contato com ela (...) esse ser recém-chegado [a criança], idêntico a ele mesmo [o adulto], e, contudo, tão diferente, seu *outro* promissor, que ele deixou de ser” (SCHÉRER, 2009, p. 20-21). Ainda nas trilhas do autor, tal identificação com a condição infantil inaugura no plano estético e filosófico uma espécie de saudosismo que ascende nas obras dos primeiros românticos, expresso nas representações feitas sobre a criança.

Ao adentrar no século XVIII, a criança é percebida não como ser da falta, mas da diferença, afirma Ribeiro (1997), aos poucos vai sendo constituído um mundo particular para elas o que de certo modo dá autonomia a infância enquanto categoria social. Inicia-se no mesmo período uma filosofia da educação preocupada com a *Bildung*³ que caminha ao lado de um crescente sentimento de maior amorosidade pela criança, afeto constituído historicamente, alerta o autor, mas que fora considerado normal, natural apenas a partir da modernidade e reverbera em nós até o tempo presente em relação ao olhar popular sobre a infância.

Esses aspectos são associados por Ribeiro (1997) ao processo político que se passa a época. As lideranças começam a infantilizar seus súditos ou a pensar desta forma em relação a eles, como forma de legitimar a condução das massas, condução que remete a própria ideia da necessidade da infância em ser conduzida. Deste modo, questiona Ribeiro (1997, p. 107), “O que é ver os homens como crianças?”. Para o pensador, as democracias modernas estão estritamente ligadas a ideia iluminista referente à maioria. Ela está ligada à noção de seres adultos que tem na racionalidade o lastro para a liberdade e, portanto, da culpabilidade pelas consequências de seus atos. A tese com a qual o autor finaliza sua reflexão é a de que esse espírito, de transformação e autonomização do ser, perdeu sua força no processo das grandes revoluções do século XVIII, pois estas, ao final, se afirmaram ao negar a possibilidade do desenvolvimento humano à maioria nos moldes kantianos.

A criança não é mais um ‘adulto em miniatura’ e sim o ser da diferença, o outro do adulto. Pensar a problemática da infância na convergência dos fatos históricos que caracterizam o século XVIII é refletir sobre ela como um ser em si e que tem institucionalizada parte de sua vida na escola, fora do âmbito privado e, portanto, sobre a tutela do Estado Nacional instância encarregada pelo governo do bem comum na era Moderna. Conforme afirma Libâneo (1997, p. 133), esse período histórico ficou conhecido como “século da Pedagogia, não apenas porque nele surgem grandes nomes da pedagogia clássica, como

³ Para Pucci (1997, p. 90), a “cultura (*bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo em que compreende o conjunto de relações espirituais, (intelectuais e artísticas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores de cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios”. Para Bolle (1997), “o conceito de *Bildung* surge na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos pedagógicos, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre sociedade e Estado (p.14) [...] Com a modernidade chegaram os ‘tempos de formação’ (*Zeiten der Bildung*). O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminho da humanidade (p. 18)”.

Rousseau ou Pestalozzi, mas porque se desenvolve a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional”.

A educação nacional, para Schérer (2009), se estabelece por meio de um novo lugar dado para pedagogia no contexto das tensões oriundas das relações entre burguesia e proletariado. Ele denomina esse lugar de utopia pedagógica. Utopia essa que se baseia na ideia de as “massas constituírem uma matéria resistente para a ação política, e cuja tarefa consistirá em educá-los. Duplo princípio que orienta o *círculo vicioso* do poder, que designo como *utopia pedagógica*, quer dizer, a ideia de uma *reforma social pela educação*.” (SCHÉRER, 2009, p. 26). Assim, para o autor, a utopia pedagógica é consequência de uma utopia política, seja ela para manutenção dos *status quo* ou para sua superação; aos filhos dos burgueses e ou aos dos proletários. Tal associação entre a pedagogia e a política, salienta o autor, não é coisa moderna, pois já é conhecido o vínculo desde Platão. No entanto, em qualquer dos casos, as novas gerações são preparadas para o futuro, tendo em vista que os objetivos dos processos pedagógicos são “adaptar o cidadão ao Estado, com a mesma certeza que, através de métodos apropriados, o homem novo seria conduzido *a querer o que não fazia parte de seus desejos primitivos*” (SCHÉRER, 2009, p. 26).

O campo privilegiado destas utopias pedagógicas na Era Moderna, sem dúvida, é a escola. Desde o século XIX, ela simboliza a personificação do braço do Estado no interior das casas de todos. Como instituição e templo da pedagogia, visa às crianças como um ser a ser modelado e reformado para a sociedade emergente. A especificidade da infância moderna foi o marco zero para as utopias políticas demarcarem, por meio dos muros da escola, um novo chão a ser caminhado por todos os filhos deste tempo. Kohan (2003) analisa a escolarização moderna sob a perspectiva disciplinar de Foucault. Ele afirma que o conceito de disciplina de Foucault permite pensar as instituições modernas por meio da relação entre saber e poder. A disciplina, conforme Kohan (2003, p. 70), é praticada como “(...) um modo de exercer o poder, uma tecnologia de poder que nasce e se desenvolve na modernidade”. A disciplina, do corpo e do espírito, como a expressão dos mecanismos consequentes da complexa relação entre saber e poder encontra na escola o espaço privilegiado para o seu exercício. Para além da escola, no entanto dotado do mesmo sentido disciplinar temos outras instituições dentre as quais podemos elencar as prisões, os hospitais, a família, a polícia, os institutos de correção de menores, asilos, manicômio, entre outros.

Seguindo Foucault (1926-1984), afirma Kohan (2003), o poder disciplinar não é algo que se toma ou se tem, nem se empresta ou se conquista, antes de tudo, o poder é algo que se exerce. Nesse sentido, não existe um poder como algo alheio aos indivíduos, mas sim, indivíduos que exercem o poder mediante a arte do governo. O governo, em tal contexto quer dizer o exercício de dar limites para a ação do outro, delimitando esta ação por meio de uma série de dispositivos que estabelecem as condutas do que se pode fazer e de como, por exemplo, exercer o governo das crianças na escola.

Disso se desprende que a função principal do poder disciplinar é normalizadora, isto é, inscreve as possíveis ações em um determinar o campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano. Trata-se de micropoderes, multidirecionais, heterogêneos. As técnicas principais dos dispositivos disciplinares são “instrumentos simples”: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (KOHAN, 2003, p. 73).

A escola se torna um local no qual a vida infantil é governada por um conjunto de saberes disciplinares que prescrevem todo tipo de dispositivo em busca da correção e adaptação das dinâmicas físicas do corpo infantil ao mundo burguês. No caso de Foucault (1926-1984) a preocupação é forjar corpos dóceis, obedientes e produtivos. Todo empenho das instituições disciplinares se conjuga no sentido de aplicar aos sujeitos uma série de tecnologias que os adêquem ao contexto social, evitando assim desvios. Nesse caso não se trata apenas de corrigir aqueles que se desviaram do caminho da norma, mas de prevenir para que tais desvios não ocorram. Neste espaço a infância recebe vigilância constante. A arquitetura não permite desvios de conduta, os muros são altos, os corredores chegam sempre ao mesmo lugar ano após anos, o pátio ou as salas, seja ela a do preceptor ou aquela na qual se estuda. O tempo é controlado e planejado, assim como quase tudo, as etapas da progressão escolar, o regime de aulas, a frequência dos alunos, bem como os exames, a aprovação ou a repetição do ano, enfim. A escola se torna um local de administração da vida, na qual se exerce o poder e se organiza a condução da vida infantil conforme certos princípios de delimitação da ação, do tempo, do espaço.

Assim, o sujeito, ao participar da sociedade a partir do seu cerceamento no interior do conjunto dessas instituições, desenvolve um conhecimento de si mesmo segundo o esquema de poder ao qual se está submetido. Pois, os esquemas do exercício do poder são diferentes segundo o poder de truculência e controle socialmente aceito para cada instituição - como exemplo um sujeito na escola conhece a si mesmo por uma ordem discursiva disciplinar diferente da do sujeito em uma prisão, porém ambos estão cumprindo sua pena, ambos estão condenados e tem a liberdade cerceada. Assim, “o que percebemos, dizemos, julgamos e fazemos numa escola está imerso em um complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram as condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmo” (KOHAN, 2003, p. 80). A escola moderna é compulsória a todas as crianças, provocando um espaço disciplinar cuja experiência de si visa um caminho muito preciso: “são experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é a hospedeira da liberdade, embora precise dela para acolher o poder disciplinar e não a mera submissão do outro” (KOHAN, 2003, p. 80).

Dos estudos de Foucault (1926-1984), Kohan (2003) ainda extrai registros que datam do limiar entre os séculos XVIII e XIX, momento no qual a ciência psiquiátrica demonstra interesse especial às condições mentais da criança. Iniciam-se as possibilidades da patologização da infância cujas consequências é a psiquiatrização da conduta infantil – isto é claro atualmente se tomarmos os debates sobre os elevados índices de diagnósticos de TDAH e sua excessiva medicamentação, ambos questionados por especialistas e estudiosos da área (LANDMAN, 2015). O poder disciplinar que daí resulta, “vai permitir a imobilização da vida, da conduta, dos desempenhos em torno da infância” (KOHAN, 2003, p. 93).

VISÕES DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE TARDIA

No trajeto proposto até o momento, o que na modernidade se chama de invenção da infância, pode ser tratado, como uma “intensificação dos sentimentos”⁴ sobre a infância.

⁴ Termo utilizado por Kohan (2003) como alternativa a ideia de uma invenção da infância, como se ela só tivesse existido a partir de sua invenção. Intensificação dos sentimentos sobre a ideia da infância é uma noção que tenta incorporar as variações que tomaram a criança como objeto de estudo e que ao se somarem ajudaram a construir a noção moderna de ideia infância.

A imprecisão acerca do conceito ou de uma ideia sobre a infância na verdade não foi um impedimento para que pensadores de momentos históricos anteriores refletissem sobre a condição da criança, pelo contrário, verificamos saberes e práticas em torno dela. Na modernidade, o cenário da história da infância passa a ser cercado por um conjunto de saberes que se dirigem para conceber a pedagogia e a escola. A criança se torna um grande objeto da ciência. Estuda-se sua fisiologia, sua anatomia, seu desenvolvimento e psicologia, seu brincar e seus brinquedos, sua capacidade intelectual e potencial de desenvolvimento, enfim. Todos esses saberes, associados a um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas, contribuíram para formar “dispositivos de poder e de comunicação tendentes a produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil” (KOHAN, 2003, p. 94).

Esses elementos de valorização da criança por meio de uma infância considerada ideal, aos poucos, ajudaram a prolongar o tempo de ‘ser criança’ e, *pari passu*, viabilizaram construir certa identidade de infância. A pedagogia moderna, nesse contexto, ajuda a constituir, acentuar as marcas da infância moderna e, esta, a retro alimenta, contribuindo para fixar no imaginário social as marcas de uma pedagogia moderna. “Um dos resultados dessa elaboração é que, embora possa ser analiticamente diferente, a criança já não poderá mais ser pensada como separada do aluno” (KOHAN, 2003, p. 94). Segundo Sarmiento (2004) inaugura-se a partir deste movimento a ideia da necessidade da liberação da mão de obra o trabalho infantil; o que gera, como consequência histórica:

a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a produção da administração simbólica da infância [...]. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores (SARMENTO, 2004, p. 14).

Neste contexto, mesmo com a tendência a ampliação da presença da escola no cotidiano social, parcela importante da população infantil, proveniente das camadas mais pobres, foi excluída dessa espécie de seguridade social. Na obra intitulada ‘O Direito à Preguiça’, Paul Lafargue (1841-1911) ilustra tal exclusão, por meio de apontamentos sobre o trabalho infantil em fábricas europeias do século XIX, vejamos:

No primeiro congresso de benemerência realizado em Bruxelas, Scrive, um dos mais ricos manufactureiros de Marquette, nas proximidades de Litle, afirmou, sob os aplausos dos membros do congresso e com a mais nobre satisfação de um dever cumprido: << Nós introduzimos alguns meios de distração para as crianças. Ensinámo-las a cantar durante o trabalho, e também a contar enquanto trabalham: isso distrai-as e fã-las aceitar com coragem as doze horas de trabalho de que precisam para arranjam meios de subsistência>> sic (LAFARGUE, 1977, p. 18).

É preciso considerar que as características que são normalmente atribuídas à infância moderna, “são originalmente uma ideia *de classe*”, afirmam Sarmiento e Marchi (2008, p.

107). Benjamin (2002, 2013) deixa explícito o mesmo ponto de vista, e, nesta vertente, entendemos que a abordagem que ele faz sobre a infância compreende, também, mais não exclusivamente, o viés da luta de classes. Com a efetivação do capital, consolida-se não apenas um grupo, a burguesia, mais um projeto de sociedade. A infância passa, nesse contexto, a ser cada vez mais permeada e produzida pela mesma lógica de tal projeto - processo esse que, como vimos anteriormente, tem seu início ainda nos primórdios da fragmentação do Regime Feudal e transição ao Capitalismo, e que, no entanto, se modifica por todo o período moderno, como nos permitem concluir Ariés (1981), Heywood (2004), Benjamin (2002, 2013, 2015), Sarmiento (2004), Kohan (2003), Gagnebin (1997), Schérer (2009).

A respeito dos trabalhos da feminista Firestone, Kohan (2003) destaca as observações sobre a educação das meninas de todas as classes e dos meninos da classe trabalhadora. Para ambos a exclusão era evidente, pois não iam à escola nem brincavam, não tinham a seguridade da infância reservada aos meninos da classe dominante. “Firestone faz notas que, nesse caso, o seu papel servil no mundo social podia manter-se sem necessariamente excluí-los do mundo adulto” (KOHAN, 2003, p. 92).

Sobre a lógica de classe na relação com a infância, Fernandes (1997) se utiliza de duas imagens para compor o que é ser criança proletária em tal contexto. A primeira faz alusão a um território de miséria. Esse local é a habitação de subpopulações socialmente excluídas e que dá o sentido ao segundo conceito, o da *geração perdida*. Esta, é a indicação de uma infância proletária que sem a seguridade social garantida as crianças da classe burguesa, se tornam uma geração perdida. O paradoxo que direciona as reflexões de Fernandes (1997) é a infância ser colocada como reflexo de um paraíso para as crianças ao mesmo tempo em que exclui parte dela dessa população desse lugar idílico. O território de miséria é o local da não existência, pois lá as condições de que ela ocorra não são asseguradas. A geração perdida só se justifica na emergência de uma terra para essas crianças. Diferente de um local onde as crianças estão constantemente em uma nova aventura, para Fernandes (1997), a guerra, a brutalidade, a violência física, psíquica e sexual se afirmam, justamente, pela miséria social, como local de uma existência.

A autora busca pensar com Durkheim (1858-1917) o papel da educação a partir da III República francesa. Na concepção de Fernandes (1997), para o sociólogo, a modernidade atravessava uma profunda crise da moral oriunda de uma doença que Durkheim denominou de *anomia*. A *anomia* é a constatação de que as paixões humanas foram destituídas ou tiveram relaxadas as amaras disciplinares que as seguram em nome da vida coletiva. Essa “doença social da modernidade” acaba por encaminhar o sociólogo a uma proposição que encontra na educação escolar uma terapia longa e necessária para se combater a *anomia*. “A hipótese de uma doença social é, portanto, o que permite ao fundador da Sociologia articular infância e escola” (FERNANDES, 1997, p. 65).

Na concepção da autora, a miséria como realidade histórica levou a sociedade da época – século XIX na França - a estigmatizar a criança pobre como culpada por não aprender por não querer aprender, por não estar predisposta a isso. “A diferença da criança foi transformada em desigualdade e, esta, em inferioridade. Não por acaso, o *fracasso escolar* tornou-se um pressuposto: inteira responsabilidade da criança quando ele é *desviantes*”, afirma a autora, “ou, ainda, do educador, quando ele é *incapaz* de ocupar o lugar de hipnotizador” (FERNANDES, 1997, p. 69).

Para essa parcela das crianças modernas, a escola se transforma em instituição assistencial onde o Estado, na concepção de Fernandes, as deixa ‘cozendo em fogo baixo’. A escola não pode ser símbolo de alimento espiritual e cultivo das paixões, nem como morada do conhecimento, pois é transformada em campo de refugiados para crianças em busca de merenda e abrigo. Há ainda, neste mesmo grupo aquelas cuja condição de ser humano foi extirpada das existências delas. Essas crianças são recusadas como foco de investimento e são tradas como o refugio, como resto. “É por onde avança a prostituição, a exploração e o extermínio de crianças!” (FERNANDES, 1997, p. 73).

WALTER BENJAMIN, INFÂNCIA E MODERNIDADE

Para Benjamin (2002), a infância e a juventude são problemáticas que emergem no contexto das reflexões que ele faz sobre as possibilidades da experiência no moderno (SANCHES, 2017). Enquanto caracterização o pensador demarca a modernidade a partir do âmbito da revolução industrial e pelos processos de urbanização, nos moldes da leitura que ele faz de Baudelaire (BENJAMIN, 1989) e de Paris (BENJAMIN, 2006). Nas circunstâncias anunciadas, a cidade como metrópole, bem como, as relações de classe, são decisivas para compreender os processos de subjetivação que lega à criança a infância datada como moderna. Na conjuntura mencionada, o diagnóstico sobre a noção de experiência se torna um elo para o ideal de infância no conjunto da obra do autor.

A escola é para o pensador um paradigma importante para as reflexões sobre a criança, pois é a expressão da técnica aplicada a administração da vida a transformar as subjetividades da criança segundo uma linha de montagem - por meio de etapas previamente planejadas e bem definidas; balizadas pela ciência na busca da eficácia dos métodos e procedimentos; controle justo do tempo e das medidas de correção, enfim. Na pedagogia moderna ciência e técnica se confundem em favor das utopias burguesas. “A dominação da natureza, dizem os imperialistas, é a finalidade de toda técnica. Mas quem confiaria num mestre da palmatória que declarasse como finalidade da educação a dominação das crianças pelos adultos?” afirma Benjamin (2013, p. 65) no ensaio ‘Para o planetário’⁵.

O pensador questiona a validade da ciência pedagógica como verdadeiro guardião e minerva dos cânones da infância moderna. Generalista e doutrinadora como afirma ele em “Uma pedagogia comunista”⁶, a pedagogia busca moralizar a educação baseando-se em uma infância ideal mesmo que, nesse momento, entre séculos XIX e XX, a maioria das crianças não fizesse parte dela – por exemplo, devido ao sexismo, as mulheres não podiam frequentar as aulas; em relação a classe social, houve a exclusão das crianças filhas do proletariado.

Em oposição à educação oficial, na qual a relação de poder é descrita pelo exercício disciplinar do ‘mestre da palmatória’, o pensador questiona: “Não será a educação, antes de mais nada, a indispensável ordenação das relações entre as gerações, e, portanto, se quisermos falar de dominação, a dominação dessas relações geracionais, e não das crianças?”

⁵ BENJAMIN, W. Para o planetário. In: *Rua de mão única: Infância Berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 64-65.

⁶ BENJAMIN, W. Uma pedagogia comunista. In: *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Ed.34, 2002, p. 121-126.

(BENJAMIN, 2013, p. 65). Benjamin traz à tona o tema da infância e da educação vinculando-os à *Bildung* e à experiência como tradição que se divide entre os membros de uma comunidade. Nesta forma de vínculo intergeracional, o conteúdo inerente a “ordenação das relações entre as gerações” está associado a uma temporalidade que não tenha extinguido das relações humanas a possibilidade da convivência entre as gerações no fazer cotidiano, temporalidade relativa à tradição e que se extinguiu com o estabelecimento do moderno (SANCHES; SILVA, 2016).

No contexto da tradição, a escola é a soleira da casa, o fundo do quintal, o fogão a lenha, é a lavoura e as festas, é a história narrada pelos mais velhos em um ambiente em que a experiência se compartilhava sentado em roda junto a fogueira, de noite, antes de dormir. Para os modernos, a escola, “a técnica, organiza para ela uma *physis* na qual o seu contato com o cosmos se constitui de forma nova e diferente do que acontece com os povos e as famílias” (BENJAMIN, 2013, p. 65). Na tradição como fonte de aprendizagem, a escola é o próprio fazer coletivo que dá sentido à vida cotidiana, pois é dela que emergem o grande contexto formativo com possibilidades de experiências. O conhecimento está ligado à dimensão prática da vida, não há dicotomia como no trabalho alienado. Tal relação o autor apresenta no ensaio “Para o planetário” ao falar do contexto da experiência coletiva. “A relação antiga com o cosmo processava-se de outro modo: pelo êxtase. (...) Mas isso significa que só em comunidade o homem pode comunicar com o cosmo em êxtase” (BENJAMIN, 2013, p. 64).

No ensaio, o autor expõe que essa forma de comunicação com o cosmo sucumbiu à outra. Uma que emerge no moderno por meio da racionalização do cosmo e situado na Astronomia. “Nada distingue mais o homem antigo do moderno do que a sua entrega a uma experiência cósmica que este último mal conhece. O declínio dessa faculdade anuncia-se já no florescimento da astronomia no início da Idade Moderna” (BENJAMIN, 2013, p. 64). Como consequência dessa mudança da sensibilidade, a experiência se transforma, e assim, “a desorientação que ameaça os modernos vem-lhes de considerar essa experiência irrelevante e desprezível e de a verem apenas como vivência contemplativa individual, belas noites estreladas” (BENJAMIN, 2013, p. 64). A força da educação na concepção benjaminiana está em pensar uma infância que compartilhe da dimensão coletiva da vida. Mesmo entre os muros da escola ele fala da importância do teatro para a formação da infância proletária (BENJAMIN, 2002) no sentido de fortalecer a infância em seu protagonismo no contexto das transformações sociais. O teatro seria neste sentido o exercício lúdico deste protagonismo.

O modo como a questão geracional emerge implica ainda outra reflexão, a de que a infância é datada segundo contextos. Contexto histórico como vimos por meio das considerações de alguns pensadores sobre a ideia de uma infância em Platão e a influência do seu pensamento entre os pré-modernos e os modernos. Conforme o momento histórico e o projeto social mais abrangente para a ideia de bem comum, a noção de infância e a finalidade da educação se transformam. Outro ambiente possível de se mencionar é o contexto da luta de classe e de diferença de gênero. Por meio dessa analogia da experiência do êxtase, o que podemos inferir é que há diferenças entre as infâncias, pois os ritos de passagens são diferentes conforme os grupos étnicos ou segundo o gênero (SANCHES; SILVA, 2016). É algo que tem sentido segundo um coletivo, assim como as infâncias serem diferentes entre

as classes sociais e a compatibilidade dos projetos educacionais para elas como afirma Benjamin (2002) no ensaio “Uma pedagogia comunista”. Sabemos, por exemplo, que o projeto social inicial da escolarização tinha um foco certo, menino das classes abastadas, legando aos demais a uma infância bem diferente, apenas com o necessário para o seu enquadramento em suas funções proletárias.

Em outra linha de abordagem, o pensador trabalha a infância por meio de um percurso que associa a ideia da experiência e da memória, como verificamos em “Infância Berlimense: 1900”. Nos ensaios desta obra, Benjamin (2013) realiza um encontro com suas memórias de infância. Nesse sentido ele é a outra geração de sua infância. O adulto que acolhe suas memórias e a partir delas reconstitui a experiência vivida na primeira vez, porém agora como olhar retrospectivo. Desviante, incoerente, profanadora a criança que Benjamin descreve ao rememorar é lembrada a partir do olhar itinerante do adulto que projeta todo o vivido em suas imagens da infância em Berlim. Esse passado revisitado faz com que Benjamin (2013) redescubra sentidos. No contexto da iminência da Segunda Guerra Mundial, o pensador encontra na infância, no olhar da criança para o mundo, um meio de resistir às asperezas da vida.

A criança em Benjamin (2002, 2013, 2015), portanto, emerge como um contraponto se não a toda pedagogia moderna, pelo menos um contraponto a esta forma de ver a infância como um sujeito perigoso, como uma fase da vida a ser superada logo. Ele a compreende como um ser de possibilidades que não está dado previamente. Não é uma criança/infância idílica a de Benjamin (2002, 2013, 2015), mas também não é, nos parece, o sujeito ou tempo que deve ser logo superado. Na realidade seria pensar com Benjamin (2002, 2013, 2015) outro lado da infância que a escola como instituição disciplinadora parece ter negligenciado ao longo do tempo, valorizando seu protagonismo na construção da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso percurso demonstramos como a ideia de infância migrou do lugar do ser sem fala, portanto, ser da falta para uma concepção quase redentora de infância na modernidade, como ser de plenitude e não da falta, se considerada a infância em seu potencial e capacidade. Sabemos que essa visão mais atual não é homogênea ou ainda difundida em amplitude, de modo a compor o repertório dos educadores, por exemplo. No entanto, existem tendências sociais radicalizadas principalmente na Sociologia e Antropologia da Infância, a partir dos anos de 1990, que não a consideram mais a criança como o ser da falta e sim como um ser de possibilidades.

Em um contexto tão amplo e diversificado, qual é a modernidade da infância? Se em nosso percurso verificamos que não podemos concordar de modo radical que a infância é uma invenção moderna, podemos concordar que a precisão dada na definição da ideia de infância ocorre no contexto social em que os ideais burgueses estão em pleno processo de construção e consolidação no plano social. Em tal contexto, precisar o lugar da criança parece-nos algo necessário para que a vida em construção à época, movida pelo liberalismo, pudesse ser organizada pelos mecanismos em emergência. Definir uma nova infância foi possível quando o papel do Estado, da educação, da família e, portanto, da criança foram

reconfigurados para emanar e receber a pulsação de um tempo convulsionado pelos conflitos revolucionários e imantado pelo espírito do Iluminismo.

O mundo moderno tratou de garantir que o Estado de direitos chegasse até a infância. Esta por sua vez recebeu para si, como uma resposta moderna sobre o que é ser criança e suas necessidades, uma infância precisamente definida, caracterizada, situada como centro da família e tendo o Estado como entidade que determina seus direitos e deveres. O seu estatuto foi constituído com a ajuda da ciência e sua formação balizada por especialistas das muitas áreas do conhecimento moderno que se ocuparam dela como objeto de pesquisa e intervenção. A modernidade da ideia de infância talvez esteja exatamente no modo que respondermos as questões e problemas que carregamos desde há muito tempo sobre esse assunto: O que é o ser criança? Qual o lugar da criança numa sociedade? O que fazer dela? Como? O que é a infância? O que defini a infância como lugar da criança? Nosso percurso demonstrou que essas foram questões historicamente recorrentes e respondidas conforme o momento histórico, segundo seu conjunto de valores, tendências, necessidades e prioridades. Neste sentido, resta-nos uma pergunta mais: e nós, no século XXI, como estamos a responder tais questões?

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Guanabara, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação**. 34. ed. São Paulo. Duas Cidades. 2002.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A hora da criança: narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro. Editora Nau. 2015.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. Exposé de 1939. *In: Passagens*. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 53-63.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. *In: GHIRALDELLI JR, P. (org.) Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 61-82.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GANGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. *In: GHIRALDELLI JR, P. (org.) Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-102.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. *In*: GHIRALDELLI JR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-126.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre. Artmed. 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAFARGUE, Paul. **O Direito a Preguiça**. Lisboa: Editora Teorema, 1977.

LANDMAN, Patrick. **Tous hyperactifs? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention**. Paris: Albin Michel, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. *In*: GHIRALDELLI JR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 127-176.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesin. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus; 2003.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância. *In*: CARVALHO, A.D. (Coord.). **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 212-220.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. *In*.: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. **A educação danificada**. Petópolis/São Carlos: Editora Vozes/Editora da UFSCar, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. *In*: GHIRALDELLI JR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 101-110.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Eu vô lá ontem, papai! Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p. 497-516, abr.-jun., 2016.

SANCHES, Eduardo Oliveira. **Cultura da criança e modernidade**: experiência e infância em Walter Benjamin. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. *In: Configurações, Revista do Centro de investigação em Ciências Social da Universidade do Minho. Minho*, n° 4, 2008, p. 91-113.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos. *In: ENS, R.T.; GARANHANI, M.C. (org.) A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Dados dos autores:

EDUARDO OLIVEIRA SANCHES

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: eduardo.uem@hotmail.com

Divino José da Silva

Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP/Presidente Prudente), no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – dessa mesma Faculdade. E-mail: divino.silva@unesp.br

Submetido em: 6-9-2022

Aceito em: 17-11-2022