

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INFÂNCIA ESPETACULAR SEM CRIANÇA E A CRIANÇA  
SEM INFÂNCIA ESPETACULAR**

**Elisângela Moreira Peraci**

**Brasília, março de 2009**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INFÂNCIA ESPETACULAR SEM CRIANÇA E A CRIANÇA  
SEM INFÂNCIA ESPETACULAR**

**Elisângela Moreira Peraci**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Elizabeth Tunes

**Brasília, março de 2009**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A INFÂNCIA ESPETACULAR SEM CRIANÇA E A CRIANÇA  
SEM INFÂNCIA ESPETACULAR**

**Elisângela Moreira Peraci**

**Orientadora  
Elizabeth Tunes**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Roberto dos Santos Bartholo Jr  
Universidade Federal do Rio de Janeiro/COPPE

Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Helena da Silva Carneiro  
Universidade de Brasília/UnB

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva  
Universidade de Brasília/ UnB

*A Adoniram e Matheus, meus eternos amores e meus amores eternos,  
por tornarem minha vida tão especial.*

*A Elizabeth Tunes, que tem um lugar especial em meu coração e por  
também tornar minha vida especial.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amor eterno, *Matheus*, grande jovem que já traz arraigado um imenso respeito à alteridade: filho cuja doce presença a vida me brindou;

Ao meu eterno amor, *Adoniram*, por sua marcante e insubstituível presença, por seu carinho, amizade, compreensão, respeito, entendimento, amor e apoio incondicionais;

À minha *mãe*, pela base da minha formação;

À minha *irmã e ao irmão*, pelo carinho e amizade;

Ao meu tio *Justo* e minha tia *Darci*, por todo o apoio e carinho;

À *Elizabeth Tunes*, orientadora e amiga, a quem as palavras são insuficientes para expressar meu carinho e agradecimento, pela sua presença em minha vida;

À *Maria Helena*, pela amizade, confiança, exemplo de ser humano incrível. Seus ensinamentos estarão comigo por toda a vida;

Ao *Bob*, por seu carinho, confiança e amizade;

À *Larissa e ao Ravi*, pelo acolhimento;

À *Gisela*, meus agradecimentos especiais, com carinho;

À Gabi e Tarzam pelas agradáveis conversas e ao Tiago e a Maria com carinho.

Às amigas do grupo de estudo, *Carla, Elza, Ingrid, Jaqueline, Patrícia, Penélope, Zoia, Tereza e Yara*, pela amizade, ternura, e pelas ricas discussões que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho. Que nossa amizade seja postergada até o infinito;

Aos colegas *Ana Paula, Alexandre, Geralda, Nádia, Mércia* e Tiago, pela amizade e por proporcionarem ricas discussões;

À *Janine e ao Eric*, pelo cuidado na leitura, correção e análise crítica deste trabalho, pelo carinho e amizade, por tudo;

Ao *Fernando Negreiros*, pela amizade;

A *Oswaldo Albuquerque, Shirlaine Brasil e Amparo Melo* da Secretária de Agricultura do Maranhão. Pelo apoio, carinho e atenção. Por guiar-nos nas veredas das comunidades das quebradeiras de coco, por todo o apoio;

Às *quebradeiras de coco* do Maranhão e aos familiares das comunidades de Coroatá, Palmeiral, Ludovico e São Manoel, que fizeram este trabalho possível e nos ensinaram um pouco mais sobre a vida vivida;

À *Carolina, Matheus e Helton*, com carinho;

Às minhas amigas *Margarida e Carmem*, pela eterna amizade e carinho que nem mesmo a distância pode afastar;

A *Damião Reyes Spíndola*, por sua paciência, perseverança no cuidado com o outro, carinho e amor incondicionais;

Al Hermano *Tihuazaky Lobo Blanco de la Tribu Maya*, por su cuidado incondicional, cariño y amistad;

A *Deus*, por proporcionar a chance do Encontro com todas essas pessoas que tão importantes se tornaram para minha existência.

*Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente ‘mudar o mundo’, mas também e antes de mais nada ‘mudar o tempo’.*

*Giorgio Agamben*

## Resumo

A instituição escolar tornou-se central na sociedade contemporânea e adotou o modelo das organizações econômicas do mundo capitalista, cujo caráter é puramente mercantil. Nesse sistema organizacional monocêntrico, imperam o espaço econômico e a dimensão de tempo serial. Esse espaço-tempo comporta uma visão teleológica de mundo e uma concepção funcional da razão, de caráter utilitário, que descreve o ordenamento das pessoas no nível pessoal ou social. Como reflexo desse enfoque, tem-se o espetáculo e a mercantilização do conhecimento bem como o espetáculo da infância. Considerando a escola como uma organização mercantil em que prevalece a idéia de tempo serial é possível admitir que as concepções de infância e de desenvolvimento infantil assumem um caráter linear e cronológico. Portanto, pode-se pensar que quanto mais escolarizada for uma coletividade, mais forte será a tendência a atribuir à infância e ao desenvolvimento o sentido da vida adulta. Em vista de tais argumentos, buscou-se examinar se as concepções de infância e de desenvolvimento infantil guardam relação com o grau de importância e penetração da escola na vida de uma comunidade. O sistema social e temporal hegemônico em nossa sociedade não é o único; outros sistemas coexistem com a *economia* e com o tempo serial, como a *isonomia*, cujo tempo característico é o *convivial*, e a *fenonomia*, com seu *tempo de salto*. Num sistema paraeconômico, os três tempos e os três espaços atuam simultaneamente na vida das pessoas. Foi esse sistema paraeconômico que encontramos em comunidades tradicionais do interior do Maranhão, cuja atividade principal é a quebra do coco babaçu e a agricultura. Nessas comunidades, a escola não é central na vida das pessoas. Os pais reconhecem a importância do conhecimento escolar, mas ele não define o lugar das pessoas e o futuro das crianças. Além disso, os pais não dissociam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Na criação de cada filho, a concepção que os conduz contém idéias de autonomia e de responsabilidade da criança, seja com ela mesma ou com os demais. E isso acontece quando a criança convive com os pais na atividade do trabalho.

**Palavras-chave:** Escola, infância, desenvolvimento infantil, mercado, tempo.

## Abstract

In the contemporary society school became a central institution and has adopted the capitalist model of economical organizations, which is fundamentally mercantile. In this monocentric system of organization, there is a primacy of economical space and serial time which contains a teleological vision and a functional conception of reason, as an utilitarian tool that describes the ordered arrangement of people personally or socially. As a result of this conception, knowledge turns out to be a spectacle to be seen and a merchandise, as well as childhood. Assuming that school is a mercantile organization where the idea of serial time prevails, it is possible to admit that the conceptions of childhood and child development have a linear and chronologic characterization. Therefore, it is possible to believe that the stronger the influence the school has on people's life in a community, the more the conception of childhood and child development will be directed towards adult's life. Hence, the present work aimed to verify if childhood and child development conceptions are related to the intensity and force of influence of school in the way of life of people in a community. The current social and temporal system that is hegemonic in our society is not unique; there are others systems that coexist with it, such as the isonomy space, which is characterized by convivial time, and fenonomy space, characterized by a non-continuous time. In a paraeconomic system, the three times and three spaces play a role simultaneously in people's life. This paraeconomic system was the one we found in traditional communities in the country side of Maranhão, where the main economic activity is agriculture and manual handling of babaçu coconut. In those communities, school does not play a central role in people's life. Parents recognize the importance of school knowledge, but they do not agree that this knowledge defines or drives the social place of people and the future of their children. Moreover, parents do not separate child's development from child's learning. When raising their children, they are guided by the idea of promoting the autonomy and responsibility of the child with himself/herself and with others. For them, the work activity is a way of achieving this.

**Key words:** School, childhood, child development, time.



## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	1
<b>1. A escola contemporânea e a redenção do amanhã</b>	3
1.1 Caracterizando uma organização mercantil. Que evidências desse modelo encontram-se na escola?	10
1.1.1 A organização contemporânea	10
1.1.2 A escola como organização mercantil	14
1.1.3 A mercantilização e a espetacularização do conhecimento	20
<b>2. Articulação entre espaços sociais e temporalidade</b>	27
2.1 O espaço social e a dimensão temporal na ciência psicológica e na psicologia do desenvolvimento.	40
2.1.1 A dimensão temporal e o espaço social na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget	53
2.1.2 As dimensões sociais e temporais na teoria de desenvolvimento de Lev S. Vigotski	65
<b>3. Infância - uma palavra solta na solidão do mundo escolarizado</b>	84
3.1 Relembrando a história da infância no Ocidente	84
3.1.1 Narrando a história da infância no Brasil	88
3.1.2 O espetáculo da infância	108
<b>4. Conhecendo alguns sistemas sociais e os espaços temporais por meio da narrativa de vida</b>	112
4.1 As comunidades	116
4.1.1 Quebradeiras de coco: narrando a vida dos filhos na comunidade	121
4.1.2 Infância, trabalho e aprendizagem	123
4.1.3 A relação entre ensino e desenvolvimento	131
4.1.4 Educação e escolarização	134
<b>5. Algumas considerações sobre o modo de criação dos filhos nas comunidades</b>	138
5.1 A comunidade situada	138
5.1.1 A criação dos filhos na vida em comunidade como um patrimônio relacional	140
5.1.2 Resistência à língua do civilizador	143
<b>Referências</b>	151
<b>Anexos</b>	158

## Prefácio

*“Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não pára”  
Cazuza*

*Desde que eu era muito jovem, a escola tem despertado meu interesse e por diversas vezes minha indignação. Digo indignação porque, desde que iniciei meus estudos, aos sete anos, sempre tive dificuldades em adaptar-me à escola; talvez por não me adequar aos padrões esperados pelos professores. Meu ímpeto questionador era o diferencial na sala de aula, mas era interpretado como desrespeito. Afinal, deveríamos sempre concordar com o mestre, independentemente de nossas opiniões e escolhas, e havia então duas razões que ficavam bem claras para nós. Primeiramente, éramos alunos, portanto devíamos obedecer aos professores, as pessoas que reconhecidamente nos ensinariam todas as coisas, posto que o conhecimento deveria partir de um adulto; e nós, crianças ainda sem opinião formada, devíamos apenas captar os ensinamentos sem muito questionar para, algum dia, tornarmos-nos adultos. Além disso, víamos no professor a representação de uma segunda mãe.*

*Muitas e muitas vezes minha mãe foi chamada à escola para conversar com a professora, e intimada a suprimir meu ar “rebelde”. Por diversas vezes deixei de brincar durante o recreio para “acompanhar”, sozinha, o lanche dos professores na sala da diretora. Talvez porque eu não concordasse com o comportamento de alguns professores, quando deixavam algum colega de castigo, em pé, no canto da sala, voltado para a parede, ou quando a professora puxava os cabelos dos alunos, só porque se voltavam para trás para conversar alguma coisa com o colega depois de terminarem a tarefa, ou ainda nos momentos em que era convidada a me calar quando eu tinha opinião diferente à da professora.*

*Durante minha vida na escola, quase vinte e quatro anos, presenciei momentos ruins, mas também tive muitos momentos bons. Tive aqueles professores que foram essenciais para minha formação, que contribuíram*

*imensamente para a constituição da minha identidade e autonomia. Foram e ainda são os mestres verdadeiramente emancipados que nos mostraram como também podemos ser se assim o quisermos. Suas idéias, exemplos e ações estão sempre presentes e me servem de apoio e colaboração até os dias de hoje. Esses professores acreditavam que devemos exercer nosso julgamento com liberdade, seja na escola, em casa ou no mundo; que éramos alunos, mas, antes disso, pessoas autônomas e emancipadas, todos sabíamos que a opção por tal liberdade implicaria responsabilidades, conosco e com os outros.*

*Quando iniciei minha graduação, tive, ainda que não esperasse, momentos não muito bons, que me lembravam a época anterior. No entanto, existia então um agravante: conheci diversos enfoques teóricos que subsidiavam as práticas escolares desde séculos atrás e que repercutem diretamente nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil bem como legitimam o conceito de infância, de família e de educação.*

*Tudo isso me instigou, na faculdade, a conhecer mais sobre a relação escola e sociedade. Recebi o convite para participar de um projeto de Iniciação Científica e tive a oportunidade de aprofundar o assunto. Nesse trabalho buscamos compreender os modos de articulação de saberes sociais a respeito de família, desenvolvimento infantil, educação e infância. Para desenvolver tais articulações foram coletados dados em grupos de discussão, formados por mães ou por professores de crianças que frequentavam escolas do Distrito Federal. O exame dos dados permitiu uma interpretação teórica acerca do modelo de escola contemporânea como organização mercantil, que foi o tema de minha monografia de final de curso. As conclusões a que cheguei, resumidamente apresentadas mais adiante, são o ponto de partida para a elaboração da minha dissertação de mestrado, que tem como objetivo verificar se as concepções de infância e de desenvolvimento infantil guardam relação com o grau de importância e de penetração da escola na vida de uma comunidade.*

*Brasília, 2009*

*Elisângela Moreira Peraci*

## 1. A escola contemporânea e a redenção do amanhã

*“Somos instruídos não para a vida, mas para a escola”.*

*Sêneca*

O exame da instituição escolar não pode ser efetuado de forma isolada. É preciso levar em conta as articulações que se apresentam entre a escola e a família, por exemplo, e a sociedade de um modo geral. Isso porque, como se sabe, a escola estabeleceu-se e desenvolveu-se, historicamente, como uma instituição padronizada e inflexível, que se impôs e ainda se impõe, socialmente, como onipresente. Nesse seu amplo raio de ação, forja concepções e comportamentos próprios das práticas sociais de educação, tornando-os comuns no ideário social e impregnando-os de um discurso ideológico que nos aliena, mas que aceitamos docilmente.

A escola atual está pautada, exclusivamente, por uma educação que tem em vista o futuro. Resultado disso é a crença na escolarização como responsável direta pelo futuro bem sucedido de nossas crianças. Esse modelo de escolarização a que estamos condicionados proporcionará, supostamente, a nossos filhos a chance de serem bons profissionais, pessoas de bem, e que contribuirão para o futuro da nação. Esse discurso ilusório e ardiloso que dividimos com a escola amplia-se de modo crescente em nosso modo de educar os filhos e por sua vez confere à escola grande poder de intromissão na vida das pessoas. Em decorrência disso, afirma-se a primazia do modo escolar de educação das crianças. Assim, no final das contas, é a instituição escolar que propõe regras que dizem respeito ao modo como devemos educar nossos filhos, prepará-los para a vida futura, ou ainda, formá-los bons profissionais, ajudá-los a se desenvolverem e assim por diante. A escolarização nos envolve, nos seduz e nos induz a crer que é o único meio sadio de condução de nossas vidas. Como afirma Illich (1985), o “ideal contemporâneo é um mundo pan-higiênico; um mundo em que todos os contactos entre os homens e entre os homens e seu mundo sejam resultado de previsão e manipulação” (p.176). Há de se esperar que esse pan-higienismo estenda-se às instituições. A escola é a instituição mais presente no mundo do homem, ela transformou-se num “processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado” (p.176). A escolarização tornou-se um instrumento para capturar o homem pelas mãos de sua própria criação; ferramenta que tende a modelar a vida humana de acordo com um determinado padrão. O exemplo mais nítido de tal padronização refere-se à instituição familiar, situada na mira do ideal de mundo pan-higiênico. A família foi fisgada pela escolarização. Reflexo disso é

o fato de que ela requer orientações e cuidados sobre o modo como educar e cuidar de seus filhos. Há um padrão de família esperado no mundo contemporâneo; aquela que cuida, protege e ampara seus filhos, e o eixo central que orientará toda a ação familiar só pode ocorrer por meio da educação obrigatória, com o codinome escolarização compulsória, com vistas a um futuro distante que quase sempre é inalcançável.

O discurso ideológico da escolarização, esse de orientação para o futuro, propaga-se vorazmente e direciona apenas para o que a instituição escolar deseja. Essa concepção temporal de educação para o futuro traduz-se nos currículos seriados, na idéia de estudo seqüencial em classes e séries gradativas de estudos e de prolongamento da escolarização. Resultado disso é o prolongamento da infância e, talvez, seja uma das condições geradoras do próprio conceito de adolescência.

Esses aspectos característicos do processo de escolarização, segundo Illich (1985), compõem o seu currículo oculto que, a seu modo, funciona como um ritual de iniciação para uma sociedade de consumo, orientada para o progresso. Em decorrência disso, valoriza-se cada vez mais a especialização do ensino, o aumento do tempo na escola, a idéia de aumento da aprendizagem e a falsa crença de que sem escola não há meios de se salvaguardar, como também a certificação do estudo para concretizar castas sociais, gerando uma polarização social entre aqueles que têm diplomas e certificados e os que não os têm. Em suma, a “escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda” (Illich, p.75).

Essa demanda criada pelo mito do consumo interminável é um dos reflexos da educação como mercadoria, pois devemos, a cada ano, esforçar-nos para passar a outro nível de escolarização a fim de não perdermos o fio condutor da escola que nos levará à vida profissional de forma segura e certa. Concebida a educação como mercadoria, em razão da demanda que gera, cada vez mais devemos nos preocupar em aprender inglês, informática, espanhol, supostamente ampliar nossos conhecimentos, estudar para o vestibular, ingressar no nível mais alto da gradação escolar, a universidade, obter um diploma e, como se não bastasse, temos de nos especializar e necessitamos estar atualizados sempre, seguindo a demanda do mercado. Em suma, freqüentar mais, sempre mais a escola. Há um círculo vicioso que está na base da relação escola-mercado, visto que a educação, ao mesmo tempo em que atende à demanda do mercado, ao expulsar a cada ano alunos supostamente preparados para o mercado de trabalho, consagra-se como fonte inigualável e necessária na vida das pessoas, torna-se

demanda. Embora possamos considerar a flutuação do mercado econômico, não podemos estabelecer uma relação direta entre a educação como demanda e o mercado flutuante, no sentido de que a flutuação do mercado econômico possa vir a afetar, simultaneamente e em curto prazo, o eixo da escolarização. Isso porque o estabelecimento da escola como organização mercantil é acompanhado por um conjunto de características, conforme veremos a seguir, que a compõem e sustentam. Uma delas, pela transavaliação da razão, lançou raízes em nossa sociedade, fazendo da economia o regulador principal da vida das pessoas e tornando-se o eixo estruturador da organização. Mas se a educação virou demanda, então como será vista a criança, núcleo central desse mercado educacional? E mais: onde está ela, foco principal da escola?

Podemos dizer que as crianças estão, ao mesmo tempo, cada vez mais perto e cada vez mais longe da escola. Perto, porque cada vez mais lhes é inculcida a idéia de que dependem da escolarização para terem a chance de ser alguém na vida, pois é essa instituição que define o modo como devem ser cuidadas, educadas e preservadas do mundo que as cerca. Cada vez mais a criança é tutelada pela escola. Ao mesmo tempo, mantêm-se mais longe dela, pois são afastadas do verdadeiro aprendizado, daquele que faria sentido para suas vidas. O aprendizado para a vida realmente vivida é, definitivamente, o que a escola não promove. Em vez disso, ela ensina tendo em vista o amanhã; e o que se aprende hoje com a finalidade de ser útil em um futuro não se aprende, é uma aprendizagem efêmera, vã. Se perguntarmos a crianças e a adolescentes a respeito da importância de se estudar história, geografia, matemática e física para a vida deles, é possível que não vejam sentido algum.

Segundo Illich (1985), a sociedade escolarizada de nossa época acredita e nos faz crer que aprendizagem é sinônimo de instrução, de maior tempo na escola e de elevado nível de qualificação para o mercado de trabalho. Em suma, ela ajusta a aprendizagem àqueles que se ajustam ao controle social e, além de tudo, ainda monopoliza a sua distribuição. Isso porque acredita em duas ilusões: a de que a escola é a única fonte de aprendizagem e a de que quase tudo o que aprendemos é fruto do ensino escolar. Logo, como sustenta esse autor, a escola “prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado” (p.87). Illich afirma ainda que a “qualquer custo, a escola força o aluno ao nível do consumo curricular competitivo e a prosseguir para níveis sempre mais elevados” (p.80). Mas nem sempre foi assim. Ao analisar a história na Europa medieval, vemos que a preservação da cultura deu-se oralmente, de geração em geração; os ensinamentos, a aprendizagem das crianças e das pessoas efetivava-se na vivência de cada ofício dos trabalhos da

comunidade ou da família (Ariès, 1986). De acordo com Illich (1985), a educação na Idade Média não era sinônimo de competição, não guardava relação direta com tempo, trabalho ou lazer, mas estava incrustada na vida real das pessoas porque era “complexa, durava a vida toda e não era planejada” (p.52). Mas hoje, contrariamente, temos uma instituição formalizada e autorizada a proporcionar uma educação que prevê “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor” (p.58). Contrariamente à aprendizagem pela vida, a escola ensina habilidades engessadas em currículos seriados, associados à idéia de frequência obrigatória e isso não proporciona ambiente de autonomia e criação. Não há abertura para “intercâmbios de habilidades” (p.51), simplesmente porque há um padrão para o que se aprende e se ensina. A concepção de aprendizagem que impera em nossas escolas, atualmente, é aquela voltada apenas para a retórica. Tratada a educação como mercadoria, extingue-se qualquer forma de aprendizagem orientada para a vida vivida. O que importa para a escola contemporânea são os certificados obtidos.

As críticas realizadas por Montaigne (2002), no século XVI, época em que a escola fixava suas bases institucionais, já apontavam o direcionamento dessa instituição para uma educação efêmera, contrária à práxis da vida. Para ele, a escola apenas enche-nos de conteúdos, enche-nos a memória, “deixando o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento” (p.203). Quanta atualidade as críticas de Montaigne sugerem para a educação contemporânea! Tal consideração fundamenta-se na constatação de que a escola de hoje, que tem como base o ensino voltado para o futuro com a finalidade de atender ao mercado econômico, preocupa-se apenas em encher os alunos de conteúdos. Reflexos disso são os extensos currículos e a infinidade de disciplinas e frequência de horas/aula. Entretanto, esse modelo de escola não tem o objetivo de orientar a educação para o entendimento e a sabedoria, pois o objetivo não é uma aprendizagem que visa à formação ética e para a vida.

Segundo Montaigne (2002), é preciso saber o que fazemos com aquilo que aprendemos na escola, e esse saber nada tem a ver com o utilitarismo profissional, mas diz respeito ao que aprendemos e fazemos na nossa vida, nas nossas ações, pois a sabedoria orienta nossas ações. Para esse autor, a aprendizagem não consiste na memorização de conteúdos daquilo que se aprendeu em sala de aula. Aprender implica entendimento e reflexão; é preciso saber o que se faz com o que se aprende, “não basta

que nossa educação não nos estrague; é preciso que nos mude para melhor” (p.209). No entanto, isso somente seria possível com uma educação pautada na vida concreta e real de cada um e não de acordo com um futuro imaginário e idealizado que construímos para nossos filhos.

O discurso da escolarização está cada vez mais enraizado em nossas vidas, ações e concepções. Reflexo desse discurso é a idéia de que somente o que se aprende na escola é o correto. Isso faz com que desacreditemos os autodidatas, bem como as culturas indígenas, por exemplo, e todo seu aparato medicinal, simplesmente porque não se encaixam nos padrões tradicionais da ciência médica e escolar. Há também a desconsideração em relação à experiência das parteiras, à crença em benzedeiros e curandeiros e a diversas outras formas de curar e de atender às pessoas; em um tempo passado esses meios foram muito valorizados. O desdém pela sabedoria de nossos avós que, no passado, eram o espelho da comunidade, pode estar relacionado à ilusão fantasiosa de que sabedoria é o que se aprende na escola e não na vida. Essa crença de que apenas o saber escolar pode nos ensinar algo, afirmação muitas vezes apresentada como inquestionável, afasta-nos ainda mais do real aprendizado, do aprendizado da vida, enraizado em nossa comunidade. Isso nos despersonaliza e impessoaliza nossas relações. É sobre esse afastamento que fala Montaigne (2002), ao criticar a escola e a ciência. Segundo ele, apenas repetimos a ciência apresentada na escola, já que a forma como esta se estabeleceu não permite que pensemos por nós mesmos. Então, apenas repetimos o que ouvimos. Prestamos atenção às opiniões e saberes alheios, e isso é tudo. O ato de confiar cegamente nos dizeres escolares faz com que nos anulemos, posto que deixamos de pensar por nós mesmos. Não conseguimos refletir sobre temas comuns da nossa vida sem que busquemos em outras fontes algo que responda por nós, necessitamos que digam o que devemos fazer. Exemplo disso é a imensa diversidade de livros que mais parecem almanaques receituários, uma vez que apresentam toda sorte de temas que se proponham a dar respostas às nossas incertezas, respostas essas que devem ser rápidas e sem complicações. Em suma, como diria Montaigne (2002), pensamos pela cabeça de outras pessoas, ato que nos torna eruditos; porém, sábios só podemos ser por nós mesmos. É preciso tornar nossos os saberes.

Tudo o que foi então exposto sobre a escola afeta profundamente as pessoas; produz nelas a busca incessante pelo valor de mercadoria anunciado por essa instituição, pela instrução disfarçada em aprendizagem. O homem escolariza-se e se faz servo da larga escala de produção escolar, dedica praticamente toda sua vida à escola; a



aprendizagem passa a ser sinônimo de matérias, títulos e certificados e todo o arsenal exigido resume-se ao atendimento a demandas econômicas.

Segundo Illich (1976), o sistema industrial proposto pelo modelo capitalista traz implicações profundas nos modos de relação homem-ferramenta<sup>1</sup> e homem-sociedade. Em seu meio natural de criação, o homem utilizava a ferramenta para suplantar as necessidades para a sua vida em sociedade. Entretanto, quando realiza o discurso da função inversa dessa díade homem/ferramenta, ou seja, quando passa a servir à ferramenta que, em algum momento passado, servia-lhe como base para a sua sobrevivência em comunidade como pessoa integrada à coletividade, acaba, então, por transformar-se em um produto social de sua mercantilização. Essas funções inversas estão presentes no processo educativo, bem como nos de saúde ou transporte, como instrumentos de condicionamento; elas criam a ilusão de que a especialização é o único meio possível para nortear a vida em sociedade e os especialistas mantêm a manipulação de todo o serviço criado com a justificativa de que se trata de utilidade pública. Esse tipo de ação desenraiza o homem de seu lugar, podando sua criatividade de produção e de manipulação da ferramenta.

Ao consolidar a qualificação de um serviço como algo primordial ao ser humano em uma escala industrial, como se tem feito com a educação, o homem passa então a servir às ferramentas. Torna-se refém da sua própria individualidade, está então desenraizado e limita a sua criatividade e a si mesmo. O monopólio industrial transforma o homem em matéria prima responsável pela criação das ferramentas da coletividade, ou seja, o ser humano é apenas um coadjuvante da ferramenta a serviço do mercado industrial. Em nosso caso específico, não é a escola que serve o homem, mas o contrário, justamente quando este justifica tanto a continuidade e a progressão de estudos como também a impossibilidade de uma desescolarização. Desse modo, nas sociedades atuais, marcadas pelo processo de globalização, o reflexo da dominação do homem pela ferramenta implica precárias relações estabelecidas entre as pessoas. Para Illich (1976), “o homem desenraizado, castrado na sua criatividade, fica fechado na concha individual” (p.9). A sociedade está marcada pelo processo de servidão humana em que optamos viver e tal opção reflete-se nas precárias relações estabelecidas entre as pessoas, relações marcadas pela impessoalidade e pelo descompromisso com o outro. Cada vez mais estabelece-se entre os homens uma relação de objetivação do

---

<sup>1</sup> Ivan Illich (1976) define como ferramenta, além dos objetos e bens de consumo, as instituições produtoras de serviços, como a escola, a instituição médica, os meios de comunicação ou os centros de planejamento. Tal conceito varia de cultura a outra e depende “da imagem que uma determinada sociedade impõe sobre a sua estrutura e o seu meio ambiente” (p. 38).

outro em que a alteridade não é reconhecida.

Como resultado dessa objetivação, temos os altos índices de violência, de homicídios, de discriminação social, de etnia, de cor e de gênero, dentre tantas outras formas de exclusão de que não conseguimos ficar ilesos. Perdemos a capacidade de solucionar problemas, de pensar e viver nossa vida concretamente, de responsabilizar-nos por nossas ações. Para fechar o círculo do discurso ardiloso, buscamos soluções na escola para tais distúrbios sociais, direcionamo-nos rumo à servilidade humana, pois servimos à ferramenta quando afirmamos, categoricamente, que a escola será a missionária da nova era que ainda não foi anunciada; legitimamos, então, o monopólio da escola. Ela, por sua vez, tornou-se, em nossa sociedade, o sonho de consumo que nos redimirá do espetáculo apocalíptico chamado colapso social. A escola é, em nosso ideário social, a responsável por tirar crianças abandonadas das ruas, afastá-las do tráfico e do consumo de drogas, por aumentar o nível econômico de todos e proporcionar um futuro promissor de sucesso profissional e pessoal. Graças ao poder que delegamos à escola, já não está em nós a força para a mudança. Abdicamos de nossa autonomia em favor da escola. Considerá-la como a ferramenta redentora, como profecia de libertação das mazelas humanas, proporcionando astuciosamente a crença num futuro feliz a todos aqueles que dela fazem uso, conduz-nos a um servilismo ainda mais exacerbado.

Apontamos algumas críticas ao contexto e ao modelo de escola contemporânea. Mas afinal, que discursos ideológicos subjazem aos ideais da escola, amparando-os, moldando-os e até mesmo criando condições para que eles se tornem ainda mais inflexíveis e imutáveis, de acordo com nosso modo de pensar?

A escola contemporânea tem como características aquelas inerentes à organização mercantil, cujo eixo central é a economia como gerenciador da vida humana associada. Tal modelo de organização identifica como primordiais os imperativos da razão funcional em que os princípios da conduta humana tendem a atender a demandas econômicas. A seguir, serão apresentadas as características da organização mercantil e as evidências desse modelo na escola contemporânea.

### **1.1 Caracterizando uma organização mercantil. Que evidências desse modelo encontram-se na escola?**

*“Admitindo como legítima a ilimitada intrusão do sistema de mercado na vida humana, a teoria de organização atual é, portanto, teoricamente incapaz de oferecer diretrizes para a criação de espaços sociais em que os indivíduos possam participar de relações interpessoais verdadeiramente autograticantes”. Guerreiro Ramos*

#### **1.1.1 A organização contemporânea**

As sociedades capitalistas elegeram a organização monocêntrica como modelo econômico para ordenar as diretrizes das organizações e da sociedade, resultando em perfis de organização e de pessoas pautadas unicamente pelos ditames econômicos. Por organização monocêntrica entende-se, segundo Tunes, Bartholo e Tunes (2006), com base em definição de Guerreiro Ramos (1981), aquela que, centrada no mercado, concede à economia um lugar tão primordial que tende a eliminar os espaços de vigência de outros modos de organização social. Nela, a pessoa é reduzida ao detentor de emprego (indivíduo cuja atividade tem caráter impessoal, um ator despersonalizado), seu rosto é apagado diante de seus atributos e sua possibilidade de ação (responsável e autônoma) é eliminada. Esse mar de possibilidades autônomas em que o homem, em tempos longínquos, esteve imerso, constituindo-se como ator principal, é esvaziado. Ele é então reduzido a uma simples figura que se comporta em conformidade com os ditames puramente econômicos que marcam a modernidade e a contemporaneidade. Mas quais seriam os princípios de tamanho desvirtuamento da condição humana? Quais as bases que caracterizam a organização mercantil e que evidenciam a essência da servidão humana em prol de princípios associados essencialmente ao mercado?

Guerreiro Ramos (1981) aponta diversos acontecimentos históricos no campo das ciências sociais que caracterizam a organização monocêntrica hegemônica em nossa sociedade. Segundo ele, a mudança conceitual da razão substantiva para a razão funcional trouxe implicações gravíssimas para o modo de vida humana associada bem como para a autonomia do homem. A razão substantiva, hegemônica nas comunidades antigas, orientava a vida das pessoas e era tida como ideal de razão humana. O homem era visto como ser racional pelas ações e decisões que fazia na comunidade. Ademais, a característica forte de tal racionalidade consistia na idéia de razão entendida “como força ativa na psique humana” que habilitava a pessoa a “distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, a ordenar sua vida pessoal e social”. Entretanto, houve uma transavaliação no sentido dado à palavra razão (Ramos, 1981, p.2-3).

A razão substantiva transfigurou-se em razão funcional que, por sua vez, tornou-se hegemônica no mundo contemporâneo. Ela orienta um modelo de vida associado pautado pelo princípio de que os critérios de ordenação humana são dados socialmente, em que, segundo a ordem dada, a economia é o regulador social. Logo, nas sociedades industriais, o conceito de razão funcional, tomado como premissa básica pela ciência social e das organizações, descreve o ordenamento das pessoas, seja no nível social ou pessoal. A racionalidade funcional amplia, dessa forma, o controle natural, tornando-se a mola propulsora e a bússola lógica da vida humana associada, impossibilitando a autêntica e genuína comunicação entre as pessoas (Ramos, 1981). Juntamente com a transavaliação da razão, outras características, tais como a fluidez da individualidade, o perspectivismo, o formalismo e o operacionalismo, também compõem a organização monocêntrica e tornaram-se a bússola lógica das organizações pautadas por um prisma mercantil.

Como fluidez da individualidade, entendemos aquela vinculada ao fenômeno de representação da sociedade capitalista e à sua legitimação na sociedade funcional, produzindo a padronização do comportamento humano. Durante todo processo histórico, a sociedade estruturou-se segundo uma ordem coerente em que o homem sempre esteve presente. Como decorrência, as pessoas constituíam bases para desenvolver a identidade e os diversos padrões e papéis que, conseqüentemente, proporcionavam vários meios para a expressão de uma identidade individual autônoma e legítima. Já na atual sociedade existe uma negociação entre as pessoas, que tem em vista conformar os critérios utilitários e econômicos com seus interesses pessoais. Como mostra Ramos (1981):

“A sociedade moderna não se reconhece como miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato amplo entre seres humanos. Assim, a conduta humana se conforma a critérios utilitários que, a seu turno, estimulam a fluidez da individualidade. Na verdade, o homem moderno é uma fluida criatura calculista, que se comporta, essencialmente, de acordo com regras objetivas de conveniência” (p.54).

Outra característica da organização monocêntrica que decorre da visão fluídica, pois trata da “interpretação da sociedade como um sistema de regras contratadas” (p.57), é denominada, por Ramos (1981), como perspectivismo. Ela configura-se como recurso de conveniência com fins lucrativos. Conforme essa ótica, a pessoa é induzida a pensar que as condutas humanas são afetadas por uma perspectiva. Embora ela seja um traço da conduta humana em todas as sociedades, é na modernidade que o homem se conscientiza de tal idéia.

A terceira característica desse modelo hegemônico de organização é denominada por Ramos (1981) como formalismo. Para esse autor, o formalismo constitui uma característica de conduta humana pautada na observância das regras impostas pela sociedade centrada no mercado e que executa os modelos em vigor em detrimento dos padrões éticos substantivos. Nesse sentido, o sujeito é:

“Exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo egocêntrico sente-se alienado da realidade e, para superar essa alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, sujeita-se aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida social. Torna-se um *maneirista*” (Ramos, 1981, p.59).

Segundo esse autor, o maneirismo é uma característica psicológica exigida pela economia de mercado, em que o único interesse centra-se nos valores de troca e de bens de consumo. Então, essa característica é definida como método e operacionalizações. Assim, o comportamento, como manifestação do maneirismo, não permite ao sujeito uma manifestação autêntica e construtiva no seio social, já que o indivíduo “não é uma individualidade consistente, mas uma criatura fluida, pronta a desempenhar papéis convenientes” (p.60). O autor assinala também que, em tempos remotos, quando o homem era visto como detentor da razão substantiva, cada um, por si só, era responsável por seu comportamento e sua ação, orientado por uma perspectiva ética e da vida em comunidade. O padrão humano não era visto, necessariamente, em conformidade com os padrões sociais. Naquela época, era o homem quem direcionava a sua vida de acordo com padrões éticos, o que se evidenciava era a ação humana e não o comportamento. Nesse contexto, cabe ressaltar a distinção que Ramos (1981) faz dos modos de conduta humana, diferenciando ação de comportamento. Segundo ele, a ação conduz e define o homem como “um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo reconhecimento dessas finalidades, a ação constitui uma forma ética de conduta” (p.51). Por outro lado, o comportamento, característico do modelo de organização mercantil, é definido como “uma forma de conduta que se baseia na racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das conseqüências, uma capacidade” (p.50-51); dessa forma, o comportamento é destituído de conteúdo ético, sendo exclusivamente ditado por normas e imperativos exteriores e determinado apenas por suas causas eficientes. Ao homem cabe apenas comportar-se; isso contém implicações éticas, pois ele será guiado a considerar as necessidades exteriores de acordo com as exigências do que é estabelecido na economia social.

O operacionalismo caracteriza-se como o quarto elemento principal da

organização econômica. Ele visa à cientificação e à quantificação do conhecimento, ou seja, “apenas aquilo que pode ser fisicamente medido ou avaliado merece ser considerado como conhecimento” (Ramos, 1981, p.63). Ramos (1981) afirma que o operacionalismo mantém uma orientação de controle sobre o mundo baseado em métodos empíricos para validar os acontecimentos e a realidade, métodos que passam a ser vistos de acordo com a perspectiva da quantificação.

Historicamente, o operacionalismo apareceu com Galileu, na sua tentativa de quantificar o mundo real e de considerá-lo somente a partir da extensão, espaço, massa etc. Foi ele quem conduziu a matemática ao status de ciência indispensável para validar a realidade humana. Mais tarde as formas de conduta humana passaram a ser consideradas na perspectiva da física. Com isso, os negócios humanos só admitiriam solução mecânica. Dessa maneira, o valor ético assume um caráter secundário e as pessoas são levadas a considerar as condutas extrínsecas para que possam manter a estabilidade do sistema em que estão inseridas (Ramos, 1981). Essa solução mecânica leva em conta aquilo que Bacon, citado em Ramos (1981), diz: “aquilo que é o mais útil na operação, é o mais verdadeiro no conhecimento” (p.65). Esse modo de pensar leva ao risco de se identificar aquilo que é útil com o que é verdadeiro. Mas o conceito de utilidade traz em si um arcabouço de ambigüidades éticas. Ao longo da história, esse conceito foi deturpado e legitimaram-se as normas gerais como aquilo que tem utilidade para o controle dos seres humanos. A conseqüência desse ato mecânico de conceber o mundo dá a idéia de que devemos reconhecer os acontecimentos sob o enfoque físico e social. Assim, as coisas acontecem porque devem acontecer, pois o mundo é “um encadeamento mecânico de antecedentes e conseqüentes” (Ramos, 1981, p.65).

Como vimos, a sociedade centrada no mercado produz um corpo de idéias e uma eterna tentativa de cientificar os parâmetros que considera certos para desempenhar uma determinada tarefa para, com isso, atender às expectativas. A finalidade exclusiva das idéias que sustentam essa sociedade é voltada para a geração de lucro e de capitais, fato que transforma o sentido da razão em uma prática utilitária. Tal fato reduziu o homem a expectador e executor dos modelos que lhe são apresentados. Em suma, o homem apenas é capaz de comportar-se, destituído de sua individualidade, de sua prática política e da capacidade para contribuir na comunidade, em um espaço que deveria ser regido por princípios éticos e de responsabilidade entre as pessoas. As características de que falamos há pouco e que são base da teoria organizacional moderna tornaram-se inquestionáveis, naturais e são reflexos da sociedade centrada no mercado.

### 1.1.2 A escola como organização mercantil

*Se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação. Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas. Ivan Illich*

As características da organização mercantil, cuja economia é o regulador principal, ampliam-se a todas as organizações. Entretanto, analisaremos especificamente o caso da escola. Existem várias formas de realizar essa análise. Poderíamos fazer um exame histórico do nascimento e do processo de institucionalização escolar. Outra forma seria mediante o estudo das concepções que as pessoas têm sobre a escola. Para o trabalho de monografia, a que me referi no prefácio, cujo tema central foi a escola como organização mercantil, foram analisadas as concepções que pais e professores têm dessa instituição.

O que mais se destacou naqueles dois grupos foi a excessiva preocupação com o futuro das crianças. As mães, particularmente, demonstraram um desconforto em relação aos déficits educacionais, especificamente os ligados à promoção da criança e ao almejado futuro profissional. Afirmaram a crença de que a escola deve orientar-se para o mercado de trabalho bem como atender às especificidades, demandas e atualização no que se refere à futura profissionalização. Para elas, a escola seria o local responsável pela promoção profissional de seus filhos. Para as mães de baixa renda, a preocupação mostrou-se ainda maior, pois disseram não ter condições financeiras para atualizar seus filhos de acordo com as necessidades exigidas pelo mercado, seja mantendo-os em cursos de idiomas, computação, artes, dentre outras coisas. Como mostrou o relato de Maria, *“o método da escola hoje, pra digamos..., a educação que está exigindo lá fora o mercado, digamos assim, tá muito atrasada, principalmente, eu creio, que aqui no Distrito Federal, porque tem coisas que nós precisamos já tá dando pra uma criança de onze anos e não tem. Tem o básico... nós não temos as condições de dá do nosso bolso para os nossos filhos, uma educação que os pais do Cruzeiro<sup>2</sup> estão dando, digamos, computadores, cursos, isso tudo. E a escola infelizmente não fornece nada disso. Ela fornece português, matemática, geografia.* Joana complementou a fala de Maria: *“além de sair cara, volta naquele assunto que eu falei, os nossos filhos não tão preparados pra*

---

<sup>2</sup> Região administrativa da cidade de Brasília.

*fazer faculdade, o meu, igual eu te falei; eu tô lutando, eu economizo dele a roupa pra guardar um centavo, mas eu não sei se eu vou chegar a ter condições de formar o meu filho”* (Peraci, 2006, p.50).

O que Joana e Maria consideraram como método de ensino parece relacionar-se mais a um incremento no currículo escolar do que ao método em si, pois compararam a defasagem de conteúdos existentes na escola dos filhos com os colégios próximos do Plano Piloto<sup>3</sup>. A crítica dessas mães sobre o déficit de ensino denota o desejo de uma escola que atenda também às especificidades que se referem à preparação profissional dos filhos. As mães demonstraram descontentamento em face da ausência de uma educação voltada para o futuro profissional das crianças. Para elas, a escola deveria fornecer uma educação que se equiparasse ao modelo usado em outras classes sociais para possibilitar a concorrência, em pé de igualdade, ao ingresso à universidade e, conseqüentemente, ao mundo profissional. Em razão dessa lacuna educacional aberta pela escola e da incapacidade econômica dos pais em acompanhar as demandas do mercado, surgiram comparações entre as classes sociais daqueles que têm com os que não têm condições financeiras.

Os relatos das mães apontaram os reflexos da transavaliação da razão, uma vez que a escolarização passou a ser essencial a todos, mas não como meio de elevar a sabedoria, ou ainda, como forma de auxiliar na autonomia e criação ativa dos filhos, tampouco como um meio auxiliar na caminhada rumo à constituição de pessoas capazes de utilizar a razão para orientar a ação. Conforme expusemos há pouco, a escolarização, contrária a tudo isso, tornou-se meta pelo simples fato de auxiliar a sociedade econômica a desenvolver seus meios de produção e aumentar os lucros, servindo à economia utilitarista e mercadológica, pois a educação, como afirma Illich (1985), virou demanda. Em decorrência disso, acreditamos que se transavaliou também o modo de conceber a sabedoria humana em prol da corrida ao acúmulo de conhecimentos e da busca incansável pelos diplomas e certificados.

As regras de conveniências, conseqüência direta do comportamento fluídico do homem moderno, manifestam o interesse único que consiste em elevar cada vez mais o nível de gradação escolar, satisfazendo assim as demandas econômicas. O interesse central de todos é ter um emprego que gere lucros como bons salários, ótima qualidade de vida, sucesso e destaque social, etc.

As mães mostraram acreditar ser a escola a responsável por atender tais demandas; isso ocorre porque no modelo de organização hegemônica em que se baseia

---

<sup>3</sup> Região metropolitana da cidade de Brasília.



essa instituição são convenientes os recursos que levam a fins lucrativos, como os certificados, diplomas ou número de horas de escolarização. Essa idéia revela a característica da organização monocêntrica denominada de fluidez da individualidade. Segundo Ramos (1981), essa visão fluídica leva, inevitavelmente, à “interpretação da sociedade como um sistema de regras contratadas” em que as pessoas são levadas a compreender que as condutas humanas são afetadas por uma perspectiva (p.57).

O perspectivismo decorrente da visão fluídica, característica da organização e de que tratamos há pouco, também se expressou na fala das mães, uma vez que denotaram a preocupação em educar seus filhos para um futuro. Para essas mães, caso seja necessário, deve existir um acréscimo de conteúdos muito além daqueles que já estão nos currículos das escolas públicas. É interessante atentar para o modo como o modelo organizacional da escola induz à idéia de que a escolarização e os diplomas são imprescindíveis para a vida; assim, como afirma Illich (1985), o “certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada” (p.42).

As mães admitiram que seus filhos deveriam ser, desde pequenos, ensinados a pensar que a escola é necessariamente a ponte para o mundo profissional. Como bem nos ilustra o relato de Márcia, *é coisa que eu falo assim todo dia, sabe, que isso é importante, que a escola é importante, que é o futuro deles, né? Que a gente não vai ficar pro resto da vida com eles, então, que eles têm que, né? Aquela coisa que eu acho que é de mãe mesmo, né? Preocupação que a gente tem com eles, que a gente fica pensando no futuro deles, com o que vai ser o futuro deles* (Peraci, 2006, p.61). A mãe não negou a autonomia da criança. Mas essa autonomia pareceu estar relacionada apenas à emancipação profissional e orientada segundo uma perspectiva futurística. Ela não relacionou a autonomia da criança com alguma condição de cuidado com o outro; o fim a ser alcançado pela criança seria a profissionalização.

A idéia de escolarização como pré-requisito para a profissionalização aponta a noção da necessidade do ritual de enclausuramento a que estamos acostumados na escola e que se apresenta, por exemplo, na necessidade da freqüência obrigatória, além dos estágios que temos de superar a cada ano, dando a idéia de que a sala de aula é “o ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar”, até que seja expelida para a vida adulta e profissional (Illich, 1985, p.67). Disse uma mãe: *“mas ele sabe daquilo ali, ele sabe a importância que aquilo ali tem pra ele, a questão de que o ano que vem ele tem que estar numa série seguinte, porque ele tem que estar numa série, porque a sociedade cobra isso, que ele tenha estudo, que*

*transforma em emprego. Então, você tem que estudar porque você tem que arranjar um bom emprego, porque hoje já é difícil ter um emprego, imagina quando for a sua... quando chegar a sua hora de trabalhar*" (Peraci, 2006, p.61). Fica clara então a idéia de educação como mercadoria. Escolarização, hoje, é sinônimo de profissionalização. Uma das mães apontou, claramente, a necessidade de fazer a criança entender que o "estudo se transforma em emprego". Para ela, a escola deveria orientar-se segundo uma seriação e uma seqüência de requisitos com vistas a cumprir um único fim: a profissionalização. As mães, de forma geral, consideraram a escola como um sinônimo de melhor qualidade de vida, por desembocar em emprego. O importante é seus filhos tornarem-se alguém na vida; escolarização seria sinonímia de sucesso, como afirmou outra mãe: *"Concordo com o que ela falou, porque é a gente que passa isso aí. Porque cada dia a gente vai mostrando exemplos de pessoas que são bem sucedidas e tudo, né, porque a gente não sabe o que vai acontecer lá na frente. Mas a gente tenta proporcionar a eles o que a gente pode com relação à educação e tá passando essa questão de valores e tudo, porque a gente sabe que hoje em dia pra quem não tem estudo as coisas são mais difíceis né? E eu até falo exemplo de gente que não tem estudo mas que é pura sorte ou destino da pessoa mesmo que foi se dar bem; e aí às vezes eu comento, ele me cobra, por exemplo: "você tem tantos anos, mãe, e ainda tá na faculdade".Aí eu falo: olha Ricardo, tô de novo na faculdade justamente pra poder ter uma vida melhor, lá na frente"* (Peraci, 2006, p.62). Essa fala ilustra como o discurso ideológico da escolarização está infiltrado no ideário social e traduz-se na perspectiva de resultados. A educação, para essas mães, transformou-se em demanda e mercadoria, pois é só com ela que os sonhos e perspectivas podem um dia realizar-se; o resto é pura sorte. Tal perspectiva, no que diz respeito à escola, denota a supremacia da racionalidade funcional na visão dessas mães. O risco que se corre nesses casos é o do enfraquecimento das condições éticas, pois, como afirma Ramos (1981), "a influência ilimitada da racionalidade funcional sobre a vida humana solapa suas qualificações éticas" (p.6). Logo, o homem guiado pela racionalidade funcional não seria responsável por suas ações, tampouco possuiria autonomia para gerenciar seu modo de viver; a economia seria o regulador do homem, orientando-o a como viver. Ele se tornou uma criatura que se comporta; conseqüentemente, os valores econômicos são postos em evidência em detrimento de valores éticos. Nos casos expostos, por exemplo, as mães pouco discutiram sobre a necessidade de uma formação ética dos filhos. Indicaram a idéia de que seus filhos deveriam ser pessoas de bem, que não cometessem atos condenáveis, porém essas poucas indicações apareceram apenas num plano secundário.

Outro tema abordado pelas mães foi o despreparo do professor. Para elas, o professor não estaria preparado tanto no nível psicológico quanto no pedagógico para lidar com as crianças. Um relato ilustra isso: *“você tá falando pedagogicamente. Agora, se trazendo pra área psicológica dos professores, infelizmente muitos estão despreparados, não têm estrutura psicológica adequada pra ser professor não. Me aconteceu um caso, eu tenho um filho de 9 anos que tá na segunda série, que ele é repetente, aí ele é travesso, né? Ele é difícil. Aí outro dia ele aprontou uma coisa até de certo grau grave, né. Até grave, né, lá com a coleguinha. Ele e outro de oito, e o meu é o mais velho, com nove anos, os outros eram pequeno, pegaram uma criança. O meu vinha vindo no banheiro, estava com a rodinha, “o fulaninho segura a menina”. Eles foram lá, o meu segurou porque a menina era mais grande, era da 1ª série e já tiraram a roupa da menina”* (Peraci, 2005).

Ao narrar o episódio, a mãe admitiu que seu filho era uma criança “difícil”, o que justificaria o que fez com a colega. Todavia, acentuou essa justificativa, dizendo o seguinte: *“Fui chamada na escola. Lá na escola, eu fiquei assim, até indignada como se diz, quando a professora dele veio me dizer que o outro dia ele tinha aprontado umas coisas no banheiro com os coleguinhas. O professor, o tal do professor Cícero, tinha feito um espetáculo lá com ele no meio de todos os coleguinhas; tinha ridicularizado o meu filho, uma criança com nove anos, ele faz aquilo, ele não tem uma mente suja. Ele fez aquilo por uma questão de idade e até descobrindo coisas né, Da vida... Quer dizer envergonhou o meu filho, isso é coisa que um professor de quarta série, não tem nem lógica uma coisa dessas, isso tá engasgado até aqui, eu nem vou nas reuniões. Ele é difícil mesmo, tô defendendo meu filho não, mas é coisa que é inadmissível pra um professor e ao invés dele chegar e chamar a criança, leva na diretoria, chama a psicóloga da escola”* (Peraci, 2005). Vê-se que, para a mãe, o comportamento do filho foi colocado em segundo plano, dando-se destaque para a atitude do professor. Ao destacar o professor, do modo como o fez, salientando seu despreparo técnico, promoveu uma inversão: transformou o filho de agressor em vítima. Vários relatos como esses permitiram verificar a presença forte de uma concepção de educação como empreendimento técnico, mesmo para assuntos próprios da formação de caráter. Essa idéia da necessidade do tratamento técnico para assuntos de natureza ética amplia-se também a outros temas, como a discriminação, conforme foi relatado pela mesma mãe: *“Meus filhos mais velhos são pretinhos, então eles enfrentam, tiveram problema, foram procurar uma Direção por causa da discriminação e a professora não tem assim uma, assim, uma preparação, lógico que não são todos, claro, mas no geral a gente tem*

*problema por causa do despreparo psicológico”* (Peraci, 2006, p.53).

A ocorrência freqüente de expressões do âmbito técnico-científico também foi um dos indicadores da presença forte da concepção de educação como empreendimento técnico. Provavelmente, tais expressões são difundidas pela televisão, jornal, revistas e, principalmente, pela escola e por agentes educacionais que utilizam discursos técnicos na realização de seus trabalhos pedagógicos. Isso é percebido na fala de Patrícia: *“a professora tinha trinta crianças, mas só uma precisava da atenção dela naquela hora. Mas aquilo que meu filho precisava ela queria dividir pros trinta, quer dizer meu filho tá precisando, mas aquele filho de fulana também tá com dificuldade, mas não era igual o meu, entendeu? E ela não soube colocar aquela coisa pra frente... então a professora que ele teve, naquele ano, pra ele foi muito difícil. Meu filho tava difícil, mas ela tava mais porque foi igual o que ela falou: ‘não tava preparada psicologicamente para aquele lado’; e eu acho que quem tá trabalhando, principalmente com criança, com pai, assim, com o público, ele tem que tá preparado”* (Peraci, 2006, p.53). Nessa situação há dois pontos a considerar: a indiferença da mãe aos possíveis problemas que as demais crianças poderiam ter e o discurso da professora, parafraseado pela mãe, em que justifica seu comportamento frente aos alunos devido a uma suposta falta de preparação técnica e psicológica.

Assim, foi possível constatar indícios claros da presença do formalismo, característica da organização mercantil, que, segundo Ramos (1981), seria “como uma categoria explicativa da conduta humana. Na realidade, tornou-se um traço normal da vida cotidiana, nas sociedades centradas no mercado, onde a observância das regras substitui a preocupação pelos padrões éticos substantivos” (p.59). Tais regras, ancoradas em conteúdo técnico, solapam o conteúdo ético que poderia estar em evidência nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Também o maneirismo fez-se evidente, pois, conforme Ramos (1981), o “comportamento é uma manifestação do maneirismo e é inteiramente capturado pelos critérios incidentais da arena pública. Seu significado exaure-se em sua aparência perante os outros. Sua recompensa está no próprio reconhecimento como adequado, correto, justo” (p.59). O maneirismo separa-se do interesse comum, já que se orienta somente por valores de troca.

Assim, no estudo monográfico referido, foi possível constatar a presença de uma concepção mercantil de escola, como uma organização monocêntrica orientada pela racionalidade funcional, tanto para os pais quanto para os professores que participaram do trabalho.

### 1.1.3 A mercantilização e a espetacularização do conhecimento.

*Vocês que fazem parte dessa massa que passa nos projetos do futuro. É duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber. E ter que demonstrar sua coragem à margem do que possa parecer. E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer. Zé Ramalho*

Conhecemos, no capítulo anterior, alguns traços marcantes da educação contemporânea, que definem o modo de regulação da instituição escolar. Recorremos à teoria das organizações de Guerreiro Ramos, e consideramos a organização monocêntrica aquela centrada no mercado, cujo regulador principal é a econômica, e em que há vigência de tempo serial para, assim, caracterizarmos a escola como organização mercantil. Pôde-se ver o reflexo desse modelo escolar presente no cotidiano discursivo de mães, seja considerando o desenvolvimento de forma uniforme linear, ou a infância orientada para o futuro profissional, com vistas ao progresso econômico.

A escola como organização mercantil afasta as pessoas da vida concreta, subordinando todos os aspectos da vida humana à lógica do mercado. Tal afastamento deve-se a vários fatores. Primeiramente, porque a escola adota parâmetros ilusórios para a produção de conhecimento, pois parte de idéias exógenas à nossa realidade para produzir conhecimento. A importação dessas idéias traz vícios, mazelas e diversos mecanismos utilizados para mantê-lo como está: atrelado à economia. Concomitantemente a isso, a organização econômica traz em seu arcabouço institucional uma concepção de tempo linear ou serial como característica intrínseca. A prevalência dessa noção de tempo refletirá diretamente no modo como concebemos a infância e o desenvolvimento. Além do mais, sendo a escola uma organização mercadológica, o tempo linear assegura a antecipação, a descoberta do que ainda está por vir; assegura a crença numa escatologia que se manifesta na ilusão da profissionalização, conferindo à escola um status de redentora.

Para expor nosso pensamento a respeito das afirmações descritas anteriormente, nos apoiaremos na análise de Tunes da Silva (2005) sobre o estabelecimento econômico no mundo contemporâneo, e como isso afetou o modo de conceber o conhecimento. Em seu trabalho de doutorado, Tunes da Silva (2005) analisa o sistema de produção do conhecimento bem como sua criação como mercadoria fictícia. A autora indica as características utilizadas para a legitimação da mercantilização desse conhecimento que, por sua vez, conduzem ao desenraizamento da ciência. O conhecimento desenraizado intensifica e conduz ao intenso acúmulo de poderes e pode

provocar diversos malefícios aos seres humanos e ao planeta, seja degradando o meio ambiente, destruindo a humanidade ou possibilitando a desumanização do ser humano.

Tunes da Silva aponta a transformação que marcou a emergência da sociedade capitalista de mercado. Baseando-se na análise de Polanyi, afirma que o progresso técnico dos instrumentos de produção, criados e amplamente difundidos na Revolução Industrial, desarticulou catastroficamente a vida das pessoas. A partir daí, teve a economia de mercado como o regulador central na sociedade e na vida pessoal. As transformações sociais se converteram em transações monetárias, a idéia e a motivação da subsistência foram substituídas pelo lucro, ou seja, dos valores de uso passou-se aos valores de troca, culminando na economia de mercado. Disso decorreram profundas modificações nas relações humanas: “os laços familiares e convivenciais, que eram antes a base do trabalho, da produção e da vida social em geral, foram eliminados, e as relações entre pessoas passaram a ser mediadas pelo dinheiro” (Tunes da Silva, 2005, p.6). Para que tal economia de mercado fosse regulada e legitimada socialmente foi preciso que a Inglaterra criasse leis, controladas pelo Estado, que consentiam ao mercado a autoridade de entidade auto-regulada. Em vista disso, foi necessário que todo o sistema de produção estivesse direcionado ao mercado. Para confirmar e fortalecer ainda mais tal idéia, criaram-se três mercadorias fictícias: terra, trabalho e dinheiro, cujos preços correspondem, respectivamente a aluguel, salário e juros. Tais mercadorias foram então definidas como verdadeiras, quando na realidade, antes, eram tidas como inerentes à vida das pessoas (Tunes da Silva, 2005).

De acordo com Tunes da Silva (2005), a catástrofe causada pela transformação no processo de mudanças sociais, políticas e econômicas a partir da revolução industrial, na Inglaterra, foi e ainda é negligenciada pela filosofia neoliberal, pois esta considera a hegemonia de mercado e o progresso técnico como os bens maiores. Para a autora, a negação da catástrofe e do ajuste legal do estabelecimento da economia de mercado e do mercado auto-regulável refere-se à frágil tese de que é da natureza humana a competição de recursos. Entretanto, acrescenta Tunes da Silva, há uma contradição nessa tese, pois se isso fosse verídico não haveria necessidade de se impor uma lei que regulamentasse e estabelecesse a economia em sociedades que, teoricamente, por natureza, teriam suas raízes em princípios competitivos.

As idéias (neo) liberais ganharam muitos simpatizantes ao longo dos anos. E para corroborar na manutenção e legitimação de tal filosofia, criaram-se mecanismos de fortalecimento para o modelo liberal, como o monopólio da propaganda e a transfiguração da linguagem, que imperam na tendência em utilizar os meios de comunicação em favor

dos poderosos veículos de propaganda do governo e manipulação pelas elites. O consumismo surgiu como outro mecanismo utilizado para integrar e domesticar as pessoas com técnicas de persuasão, por meio da mídia e da propaganda mercadológica, adestrando-nos sobre o que devemos e queremos saber (Tunes da Silva, 2005). Em suma, a autora argumenta que a adoção de modelos prontos, sejam eles socialistas ou neoliberais, tem um excessivo potencial para gerar opressão e servidão.

A atuação da economia de mercado apontada por Karl Polanyi foi, ao longo dos anos, sendo modificada. Assim, o moinho satânico, nome dado por ele à transformação na relação homem-economia e que “trituro os homens, transformando-os em massa” (Polanyi *apud* Tunes da Silva, 2005, p.18) não é mais o mercado auto-regulável ou a economia de mercado, mas sim o próprio sistema do capital. Isso porque na contemporaneidade, o mito do mercado auto-regulador não se sustenta, pois há cada vez mais participação do “Estado na manutenção da ordem vigente” (Tunes da Silva, 2005, p.37) e a extração do trabalho excedente dá-se por mecanismos políticos, econômicos e culturais. Cabe ressaltar que a subordinação de todos os aspectos da vida humana à lógica econômica, tendo como fundo a aplicação dos princípios e idéias liberais e neoliberais, levou a uma mercantilização da vida, cuja tendência é subordinar a existência humana a uma lógica mercantil.

Em suma, a subordinação humana à lógica mercantil, bem como a separação entre o homem e a sua relação direta com a atividade de produção repercute no desmantelamento das bases produtivas convencionais. Essas se ligam apenas por um fio ilusório a um futuro de posse. A separação do homem daquilo que ele produz desampara-o, deixa-o solto no universo vil de imagens: o universo *do espetáculo* (Debord, 1994). O homem perde suas raízes na vida concreta, na comunidade, pois não tem mais vínculos com a atividade que realiza. Torna-se um autômato. Essa automaticidade foi também apontada por Ramos (1981), ao afirmar que a modernidade é pautada por ações de mercado. Isso implica dizer que o homem, desenraizado de seus vínculos convencionais, será guiado a considerar as necessidades exteriores de acordo com as exigências do que é estabelecido na economia social. É possível tratar as três mercadorias fictícias apontadas por Tunes da Silva (2005) como as primeiras exigências de necessidades exteriores legitimadas como imprescindíveis para a vida humana. A partir daí, essas mercadorias e todas as outras passaram a ser essenciais na vida do homem. No estrito sentido do termo, tornaram-se mercadorias necessárias.

“O espetáculo é o *capital* em tal grau de acumulação que se torna imagem” (Debord, p.25). Tomemos o capital, responsável pela renovação do moinho satânico,

como a nova estrutura de atuação da economia de mercado e com ele o legado de estrutura de controle totalizador, conforme mostrou Tunes da Silva (2005). Ora, o espetáculo é a caricatura totalizante que controla todos os espaços pessoais.

O espetáculo não se tornou imagem no sentido próprio do termo. Mas é uma relação social entre pessoas, que é mediada por imagens. Dessa forma, o espetáculo compreende-se como um imoderado avanço e apoderação do mundo das imagens. Essas, por sua vez, realçadas em cada aspecto da vida, incorporam-se num movimento comum em que a unidade dessa mesma vida não pode mais ser restabelecida. E a realidade, considerada de forma parcial, é apresentada “em sua própria unidade geral como um pseudomundo *à parte*, objeto de mera contemplação. A especialização das imagens do mundo se realiza no mundo da imagem autonomizada, no qual o mentiroso mentiu para si mesmo” (Debord, 1994, p.13). Em síntese, o espetáculo, considerado no sentido próprio do termo, é a afirmação da aparência e da vida humana, ou seja, social, como uma simples aparência. “O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo”. É uma visão de mundo objetivada (Debord, 1994, p.13). A partir do momento em que alguma coisa, que as imagens, interpõem-se entre as pessoas, as possibilidades de emergência de relações genuínas desaparecem. A escassez de relações autênticas no mundo do espetáculo é apenas o sintoma característico dessa invasão de imagens nas relações entre as pessoas. Tudo aquilo que era “vivido diretamente tornou-se uma representação”, pois nas sociedades em que imperam as modernas condições de produção, apresenta-se “como uma imensa acumulação de *espetáculos*” (Debord, 1994, p.13). As raízes genéticas do espetáculo estão na esfera da economia que se tornou opulenta; a partir desse cenário emergem os rebentos que tendem a controlar o mercado espetacular.

O espetáculo é o resultado e o projeto do modo de produção vigente; é o cerne do irrealismo social, que se marca como o modelo dominante de vida atual, cujas formas particulares, propaganda ou informação, publicidade ou consumo direto de divertimentos, constituem o modelo atual de vida dominante no seio social. Assim, o espetáculo justifica-se por si mesmo; há um jogo tautológico, perverso, em que os meios são ao mesmo tempo seu fim espetacular. Além disso, ele se apresenta sob uma indiscutível e inacessível positividade; ele é bom em si mesmo, porque inverteu a lógica do real, tornou-se um produto que invadiu a realidade vivida. Uma vez que o espetáculo presentifica-se no real e no irreal, “cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente” (Debord, 1994, p. 15). A



sociedade, seu caminhar e sua prática, produzem, contêm e mantêm o espetáculo; tornou-se a totalidade espetacular. Qualquer ruptura nessa relação total desampara-nos, mutila-nos. Fortalece-se, então, nossa crença no espetáculo como objetivo. Enfim, ele “domina os homens vivos quando a economia já os dominou totalmente. Ele nada mais é que a economia desenvolvendo-se por si mesma. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores” (Debord, 1994, p.17-18). O homem é, então, lançado para fora de seu mundo, pois quanto mais sua vida é produzida para a venda no mercado, mais ele se separa da vida. É nesse movimento do espetáculo de apossar-se de todas as coisas reais existentes na atividade humana, transformando-as em coisas pela inversão do valor vivido, que a mercadoria se mostra como algo corriqueiro e de fácil entendimento, embora ela seja extremamente complexa, com tendências idealistas e ideológicas. “O mundo presente e ausente que o espetáculo *faz ver* é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é assim mostrado *como ele é*, pois seu movimento é idêntico ao *afastamento* dos homens entre si e em relação a tudo que produzem” (Debord 1994, p.28).

Tudo isso também conduziu e contribuiu para a criação do conhecimento como mercadoria fictícia, pautado pelo aparato da informatização da produção. Tal informatização estendeu-se a diversos âmbitos econômicos em todas as sociedades, e as formas de produção passaram ao domínio da produção informatizada de serviços. Assim, emerge a economia da informação. Em suma, como afirma Tunes da Silva (2005), se na Revolução Industrial as mercadorias fictícias terra, trabalho e dinheiro auxiliavam na manutenção daquele modo de produção, na era da produção de informação, a emergência do conhecimento como mercadoria será responsável pela manutenção e expansão do sistema capitalista. Dessa forma, a garantia privilegiada na hierarquia global não depende mais do plano da industrialização, mas da informacionalização da produção. “A gênese do modo científico de conhecimento está fortemente ligada à emergência do dinheiro como mediador das trocas mercantis” (Tunes da Silva, 2005, p.69). Segundo Bartholo(1986), o modo científico de conhecer não é algo natural, é determinado historicamente; assim, faz-se necessário considerar a forma científica de conhecimento como um saber contextual. Ainda segundo esse autor, a validade universalizante das idéias teóricas da ciência exige uma abstração, pois se a pessoa não abstraísse de sua identidade particular seria difícil construir uma identidade coletiva, já que se não houvesse a possibilidade de abstração, cada pessoa teria um entendimento distinto, particular acerca dos eventos naturais. Sendo assim, seriam impossíveis a generalização e a universalização, tão fundamentais e tão requisitadas pela ciência.

Somente com a emergência da troca mercantil monetarizada é que se abrem condições de possibilidades para a abstração. Entretanto, a relação que se estabeleceu entre o conhecimento e o mercado não se liga mais à capacidade de abstração teórica possibilitada pela abstração real, mas sim ao conhecimento científico como um objeto de troca mercantil.

Ocorre que o dinheiro é o “equivalente geral abstrato de todas as mercadorias. O dinheiro dominou a sociedade como representação da equivalência geral, isto é, do caráter intercambiável dos bens múltiplos, cujo uso permanecia incomparável” (Debord, 1994, p.34). Do outro lado dessa moeda está o espetáculo, como complemento moderno, altamente desenvolvido, em que a “totalidade do mundo mercantil aparece em bloco” (p.34). E a emergência do espetáculo, a outra face do dinheiro, instalou-se em todo o enredo econômico produzido pela Revolução Industrial. O espetáculo é o equivalente geral de todas as mercadorias existentes, é a representação da sociedade hierárquica, pois se legitimou e tornou-se uma atividade especializada que responde a tudo e a todas as demais atividades. Entretanto, essa atividade especializada do espetáculo instaurou-se ideologicamente como algo natural. Teve apoio irrestrito das comunicações de massa, cuja instrumentação administrativa da sociedade e de qualquer contato entre as pessoas só pode ser realizada por intermédio dessa comunicação instantânea, sob as prescrições administrativas das mãos do Estado e de outros órgãos. Com a institucionalização, a divisão de classes e o trabalho, o homem distanciou-se da vida vivida; pensa apenas no campo da imagem, do espetáculo que, por sua vez, conserva a mudança na condição humana de existência; é o próprio produto que determina regras. Assim, “seguindo o progresso da acumulação dos produtos separados, e da concentração do processo produtivo, a unidade e a comunicação tornam-se atributo exclusivo da direção do sistema. A vitória do sistema econômico da separação é a *proletarização* do mundo” (Debord, 1994, p.22).

Ora, podemos considerar o fato de que o conhecimento transformou-se em espetáculo. Em vista disso, devemos aceitar que ele se sustenta por si só, pois o espetáculo é o próprio senhor de si e de muitos de nós, como afirmou Debord (1994). Diante da panacéia em relação ao espetáculo do conhecimento, somos arremessados a cada dia ao moinho satânico, agora renovado, de que falou Polanyi. Renovado porque se tornou o mundo das mercadorias espetaculares que nos sugam e trituram a alma e com ela nossas forças. Por isso, como bem analisou Tunes da Silva (2005), o conhecimento como mercadoria tão enraizada em nossa sociedade, desenraiza-nos de nossa vida, de nossa real necessidade, da vida vivida, pois qualquer instituição reguladora trás em si a

origem da servidão e da opressão, que subordina a vida das pessoas à sua lógica.

De acordo com Debord (1994), a mercadoria é a redenção escatológica do espetáculo contemporâneo. Uma vez que a economia transpôs para o mundo real a imagem dos sonhos, o valor de uso sobressaiu-se sobre os valores de troca. O homem não consegue escapar dessas amarras, da chantagem desmedida do morar e do comer que está amalgamada à riqueza fantasiosa da “sobrevivência ampliada, que é a base real da aceitação da ilusão geral no consumo das mercadorias modernas. O consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral” (p.33). Entretanto, “o espetáculo nada mais é que o *sentido* da prática total de uma formação econômico-social, o seu *emprego do tempo*. É o momento histórico que nos contém” (p.16). Em suma, como afirma o autor, nessa sociedade do espetáculo, a mercadoria contempla a si mesma e tudo o que ela criou. Essa representação do espetáculo na vida contemporânea apresenta-se como a própria sociedade, ou como parte dela; nessa parte concentra-se a falsa consciência de que ela é um fim em si mesmo, em que age como um instrumento de unificação, ou seja, a linguagem oficial da separação de parte da sociedade. O espetáculo como representação de parte da sociedade manifesta-se nas diversas figuras institucionais que legitimam as ações sociais e pessoais. Consideramos a escola como uma dessas figuras espetaculares.

Na escola, o conhecimento para a vida, para a atividade e experiência real na comunidade, na vida vivida, deslocaram-se para a necessidade de produção, para o diploma e para o futuro profissional. A condução autônoma da criança na escola e fora dela é-lhe negada; sua atividade de pensar, fazer, participar, escolher e conhecer é negada em prol de um conjunto de ações que compõem o espetáculo de um calhamaço de papéis, leis, determinações estatais e econômicas que orientam o espetáculo da educação para fins eminentemente econômicos do mundo profissional. Em suma, o espetáculo da escolarização sufoca, envolve e amalgama-se à pele infantil. Parece-nos que não é só o homem, adulto, que se separa da vida, a vida como um todo parece estar se separando do homem, desde a sua mais tenra infância.

## 2. Articulação entre espaços sociais e temporalidade.

*“El hombre actual debe recordar que está hecho de tiempo”*

*Octavio Paz*

Para Ramos (1981), o tempo é uma dimensão dos sistemas sociais. O espaço social econômico e o tempo serial constituem apenas uma região delimitada da experiência humana, mas não o foco das diferentes formas de sistemas sociais. Na sociedade monocrônica, apenas o espaço social econômico é soberano e a dimensão temporal atrelada a esse espaço é o tempo serial. É nesse sistema social e nessa dimensão temporal que o conhecimento se fez mercadoria e a escola tornou-se a maior figura legitimadora do espetáculo. Vê-se que, nesse sistema econômico, há um alto grau de organização para a produção de bens e serviços, e geração de lucro na relação custo-benefício. Tal sistema sobrevive pelas causas eficientes. As economias são livres para ordenar e dominar a vida social e individual.

Nesse contexto limitado, o homem é apenas um detentor de emprego, sendo avaliado nessa qualidade; o que importa é a promoção e o progresso profissional. Nesse cenário, prevalece o tempo serial (em que o passado é a causa do presente, que, por sua vez, é a causa do futuro), com vistas a um infinito progresso. Esse enfoque unidimensional do tempo negligencia as diversas manifestações humanas que não funcionam sob a perspectiva do mercado econômico. Esse sistema social e temporal hegemônico em nossa sociedade não é o único; outros sistemas coexistem com a *economia* e com o tempo serial, como a *isonomia*, cujo tempo característico é o tempo convivial, e a *fenonomia*, com seu tempo de salto. Num sistema paraeconômico, os três tempos estariam presentes e atuariam simultaneamente na vida das pessoas (Ramos, 1981).

A *isonomia* é o lugar da convivência, em que as pessoas desempenham atividades verdadeiramente gratificantes para elas; é um espaço igualitário; há afinidade e consenso entre as pessoas, cujas atividades são desempenhadas por associação; não há um sistema político hierárquico, com diretrizes e normas. Por isso, não há vigência de regras impostas externamente a esse espaço. Pela dinâmica do espaço e das relações pessoais não é possível quantificar o tempo. Não há números ou siglas que designem o que realmente as pessoas podem ou devem experimentar, viver, nem ao modo como devem se relacionar. A atualização pessoal é uma condição da pessoa nesse lugar de

convivência. O tempo convivial “é catártico e nele a experiência individual encoraja-a [a pessoa] a interagir com os outros sem fachadas, e vice-versa”. Nessa dimensão temporal, não há objetivação do outro; as pessoas são aceitas como são. O indivíduo tende a expressar-se genuinamente, a confiar no outro com autenticidade (Ramos, 1981, p.169).

O sistema social da *fenonomia* permite às pessoas a autonomia e a opção pessoal para realizar aquilo que cada uma considera importante, comprometendo-se com responsabilidade na realização daquilo que escolheu fazer. O tempo associado a esse sistema é o tempo de salto. Sua característica principal refere-se ao modo pessoal de experiência temporal, “cuja qualidade e ritmo refletem a intensidade do anseio do indivíduo pela criatividade e auto-esclarecimento”; após momentos críticos, de interrupções mas com possibilidades de continuidade, é que as pessoas se lançam para realizar suas atividades de forma criativa e autêntica. Por isso é o espaço temporal do desenvolvimento, cujo tempo não é quantificável (Ramos, 1981, p.169). O tempo de salto pertencente à esfera do *Kairos*, palavra grega que, numa certa época, indicava um tempo não quantificável, “que é constitutivo das percepções humanas do processo que conduz a eventos críticos. É um traço de certo tipo de íntima vida pessoal, quando envolvida em jornadas auto-exploratórias e/ou em esforços culminados por importantes arrancadas” (Ramos, 1981, p.169).

Conforme Tunes, Bartholo e Tunes (2006), pode-se tecer uma comparação entre os conceitos de Ramos (1981) sobre temporalidade e sistema social e os conceitos buberianos sobre comunidade, tempo cosmológico e antropológico. A isonomia equivaleria à comunidade buberianamente concebida. Nesses dois modos equivalentes, os relacionamentos entre as pessoas contribuem para uma boa vida em conjunto, não há detentores de emprego, pois os critérios para a realização de atividades estão “relacionados à realização dos objetivos intrínsecos à própria atividade” da pessoa (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.20). O tempo convivial equivaleria ao tempo antropológico buberiano. As vigências desses dois modos temporais propiciam uma relação face-a-face, cuja instância temporal é validada no presente. O passado é atualizado no presente por meio da memória; por isso, “a memória é o órgão por excelência do tempo antropológico” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.21). Uma vez que o presente é a medida do passado, não há, entre eles, seqüência cronológica ou relação causal. É o tempo de viver a vida. Assim, nos espaços isonômicos, há aceitação da singularidade de cada pessoa por aquilo que ela é. Nesses espaços prevalece o modo de

relação do tipo Eu-Tu<sup>4</sup>. Nessa relação não está implícita nenhuma causalidade, por isso não há previsibilidade ou segurança. Embora o homem necessite da segurança para viver o amanhã, “a segurança primordial é a dos vínculos relacionais interpessoais, não a previsibilidade dos padrões de comportamento”, uma vez que somente na relação com alguém digno de confiança é que se pode estabelecer uma relação de total segurança em relação ao futuro. Como decorrência de tais características, os espaços de isonomia e de tempo antropológico dão as condições de possibilidades de enraizamento (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.23), entendido este tal como Weil (2001) o faz:

“Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente” (p.43).

O tempo linear referido por Ramos (1989) e anteriormente comentado seria análogo ao tempo cosmológico concebido por Buber. Nele inclui-se o tempo cíclico grego e o linear cristão. Nesse modo temporal, encontram-se o passado, o presente e o futuro, “lógica e cronologicamente encadeados” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.21). Nesse modo temporal, tudo é apreensível por meio do conceito. Os acontecimentos dão-se por definições *a priori*, por regras de causalidade eficiente. Assim, não há espaço para as

---

<sup>4</sup> A sociedade marcada por todo o processo de servidão humana, em que optamos viver, reflete as precárias relações estabelecidas entre as pessoas, relações marcadas pela impessoalidade e pelo descompromisso com o outro. Cada vez mais se estabelece entre os homens uma relação de objetivação do outro, o que implica a desconsideração do outro em sua plena alteridade. Essa realidade faz menção ao que Martin Buber denomina de relação Eu-Isso, afirmando que “o Isso pode ser qualquer ente tomado como objeto de experimentação, conhecimento ou uso de um Eu” (Bartholo, 2001, p.80). Dessa forma, quando o outro é visto como um Isso, ele sofre um processo de objetivação. Apesar da inevitável ocorrência desse tipo de relação, a insistência em mantê-la, em diversos momentos, prejudica a própria existência humana, pois inviabiliza a troca de afetos, de diálogo autêntico e do próprio encontro com o outro. Embora o homem precise do mundo do Isso para viver, “quem vive somente a relação Eu-Isso se desumaniza” (Bartholo, 2001, p.80). E por considerar as limitações desse tipo de interação, Buber (1979) ressalta a importância do encontro com o outro, no qual ele é visto como um ser em sua alteridade e, portanto, deixa de ser Isso para ser Tu, numa relação Eu-Tu. Sobre esse assunto, Buber acrescenta que: “A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre o Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos acontece o encontro (Buber, 1979, p. 13). Dessa forma o encontro dá-se de forma autêntica e sem nenhuma cobrança, apenas “o Tu encontra-se comigo” (Buber, 1979, p.12). No desencontro, os meios que deveriam ser abolidos para que acontecesse o encontro têm primazia. Assim, “não importa também que meu Tu seja ou possa se tornar, justamente em virtude de meu ato essencial, o Isso de outros Eus (‘um objeto de experiência geral) (Buber, 1979, p.13). Em suma, a relação “Eu-Tu e Eu-Isso são dois modos de existência. Sobre eles o homem é reiteradamente chamado a escolher, em liberdade e responsabilidade, ao longo de sua vida”. (Bartholo 2001, p.80).

decisões pessoais. Estes traços são característicos da sociedade monocrônica, onde prevalece a economia, eliminando-se os demais modos temporais.

Por último, temos o espaço da fenomenia, em que está presente o tempo de salto. É no espaço da fenomenia que acontece o desenvolvimento criativo e autônomo, as pessoas agem autonomamente e com responsabilidade. Esse espaço requer o tempo de salto ou, analogamente, o *Kairos*, que não pode ser quantificável ou previsto. Por esse motivo, pode-se associá-lo ao tempo antropológico. “A fenomenia é o espaço da aventura artística e criativa, em que a experiência do tempo de salto é vivenciada em momentos críticos de ruptura” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.24). Entretanto, cada espaço social e temporal com suas características inerentes possibilita diferentes modos de relação e ação das pessoas. Em vista disso, há de se esperar que cada espaço, a seu modo, proporcionará possibilidades de desenvolvimento humano distintos.

Segundo Tunes, Bartholo e Tunes (2006), a concepção de desenvolvimento em nossa sociedade monocrônica inclui a idéia de uma cadeia de causalidade e linearidade com vistas a um progresso futuro. Pressupõe mudanças de estágio do menor para o maior, culminando num momento final, num produto final. Esse modelo de desenvolvimento vincula-se ao tempo serial ou cosmológico. Todavia, os autores consideram o espaço policrônico, (ou paraeconômico, conforme denominado por Ramos, 1981), seja social ou organizacional, o ideal para o desenvolvimento, por associar os três espaços sociais (isonomia, economia e fenomenia) e temporais (tempo convivial, serial e tempo de salto). Tomando-se por base os pressupostos filosóficos e antropológicos de Martin Buber apontados pelos autores, conclui-se que é somente na plenitude da vida que se pode considerar possível o *encontro*, “cujo primado em coletividades gera a *comunidade* ou *isonomia*” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.25). Por conta disso:

“com base em Buber pode-se afirmar que a vivência do tempo antropológico deve ter primazia em relação à vivência dos outros dois tipos de tempo; o significado e o sentido do tempo cronológico e do tempo de salto são dados a partir da vivência primordial do tempo antropológico. O primado do tempo antropológico é, portanto, condição de possibilidade da vida ética” (p.25).

Em razão disso, por incluir a vivência do tempo de salto, o desenvolvimento, no espaço policrônico, terá como conseqüência ações criativas e com responsabilidade, pautadas na vivência do presente. Todavia, o sentido dado ao desenvolvimento inerente ao tempo de salto “passou a ser confundido com *progresso*, entendido como o acúmulo gradual de conhecimentos, técnicas e tecnologias, ordenado de acordo com a lógica da causalidade eficiente, orientado para uma finalidade futura e, portanto, possível de ser

previsto” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006 p.25).

Como vimos, a hegemonia do tempo serial e do espaço da economia solapa os demais espaços sociais e as orientações temporais, bem como a diversidade de ações e singularidades humanas. Todavia, se analisarmos a história do homem e de sua relação com o tempo, veremos que outros espaços sociais estiveram presentes e formaram sociedades totalmente diferentes da que temos hoje. É certo que o descobrimento do passado, da consciência de história e da concepção acerca do tempo compôs o cenário de mudanças da atitude humana, seja em relação à natureza, seja nas relações sociais e interpessoais.

A história da natureza conjugada com a humana está estritamente ligada ao drama religioso do cosmos e, ao longo dos tempos, o homem tem buscado descobrir o sentido histórico por meio da descoberta do tempo. Em épocas antigas, a história e a escala de tempo eram ordenadas pela comunidade e seus antepassados, sendo ativadas e reativadas por meio da memória coletiva. Em vista disso, a lenda tornou-se o primeiro antepassado imediato da história. O conhecimento antes da escrita, e até pouco tempo depois dela, pautava-se no conhecimento das pessoas mais sábias da comunidade; “era “tarefa dos anciões da tribo conservar frescas em sua mente as histórias e genealogias herdadas e transmiti-las - com todas as adições necessárias - à nova geração de adultos recém iniciados” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.24). Explorar e conhecer os elos e emaranhados do passado resumiam-se em reunir e avaliar o que se conhecia sobre o sucesso do passado, o que era realizado por meio das lendas. Em razão disso:

“conservavam-se e repetiam-se aquelas histórias em que havia razões para se confiar; as outras deviam ser tratadas com cautela ou descartadas. Quanto a esses acontecimentos anteriores que estavam além do alcance da recordação humana (mesmo da recordação transmitida), estavam também além do alcance do *conhecimento*. Desta maneira, o alcance da recordação e da lenda definia um limite natural, ou uma ‘barreira do tempo, que colocava um limite ao nosso possível conhecimento da história passada” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.23).

As sociedades antigas, em que as comunidades que possuíam as crônicas mais longas e dignas de credibilidade, tinham também as condições sociais e políticas mais estáveis, com mudanças mais lentas. Em vista disso, a experiência humana não era alicerce para a estimulação do sentido do desenvolvimento histórico como hoje o concebemos:

“Os homens, certamente, eram conscientes das flutuações da fortuna. Os reinos surgiam e caíam; mas havia sempre reinos do mesmo tipo, aproximadamente,



com cidades que se pareciam às próprias. Dentro dos limites de suas crônicas e recordações comunitárias, a história só podia registrar as idas e vindas do azar, o comércio e a guerra” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.29).

Embora houvesse mudanças geográficas, elas eram em grande parte insensíveis aos olhos do homem. Como decorrência, na antiguidade encontrava-se pouco sentido no desenvolvimento contínuo mesmo porque os homens, em sua maioria, indagavam sobre a origem da terra e consideravam-na como sendo criada em um momento determinado. Além disso, já na sua criação estariam contidas todas as características geográficas existentes.

Nossos antepassados romperam os limites do espaço temporal das lendas para tentar responder aos questionamentos acerca do começo das coisas e ultrapassaram o terreno das lendas para as regiões dos mitos. Estes, por sua vez, tinham como objetivo dar respostas a questões não resolvidas pelas lendas. As especulações e crenças sobre a origem da terra limitavam-se à crença de uma criação num momento determinado. Acreditava-se que a ordem social fincava suas raízes na ordem da natureza. Em razão disso, queria-se saber *como*, sobre a origem das coisas presentes, se havia criado o mundo (Toulmin e Goodfield, 1990).

Toulmin e Goodfield (1990) apontam que nos limites das lendas e mitos tudo depende de uma interpretação, que é especulativa, de elementos de juízos indiretos e nem sempre tais elementos de juízo estavam disponíveis:

“Para os filósofos gregos da natureza, a dificuldade era particularmente grave, visto que suas histórias da Criação apenas podiam ser algo mais que fábulas racionalizadas ou mitos racionais. Até que não se descobrissem elementos de juízo sólidos que indicassem o que havia sucedido efetivamente no passado remoto, os homens não podiam fazer mais que interrogar-se sobre como podia haver desenvolvido a natureza e rascunhar as linhas gerais de possíveis cosmologias” (p.48).

Em síntese, até o fim do período clássico, a idéia de natureza sustentada pelos homens ainda era ahistórica como sempre havia sido, desde seus primórdios. A barreira temporal não podia ser ultrapassada, pois faltavam as provas documentais das lendas. Em suma, é na mudança da pergunta de *como (origem)* para *quando* que são descobertos os elementos de juízo sólidos que mostram o que havia sucedido no passado remoto (Toulmin e Goodfield, 1990). Essa ausência de historicidade apontada pelos autores pode ter influenciado a concepção do tempo em diferentes aspectos na Grécia antiga.

No período clássico, em que a dimensão temporal era dada pela comunidade, as interrogações sobre a criação e o começo das coisas deslocavam-se por cima dos limites temporais. As lendas, os mitos e os ritos aproximavam o homem histórico dos deuses e semi-deuses, criadores do universo. Os rituais e a necessidade social deixaram as primeiras impressões na história da criação. A ordem social, por sua vez, tinha suas raízes na ordem da natureza. Dessa forma, a ordem social enraizada na ordem da natureza formava parte de um cosmos, e com isso, o “ciclo anual dos ritos revalidava devidamente o drama cósmico da Criação pelo qual havia surgido originalmente a ordem atual” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.30-31). Esse enraizamento da sociedade na natureza, na Grécia antiga, aponta para o fato de que os gregos não tinham a pretensão de entender a ordem e a beleza propiciada pelo cosmos. A crença nos movimentos da vida e do mundo atrelada às ações da natureza como o nascer e o pôr-do-sol, as estações do ano, o movimento dos corpos celestes e suas regularidades periódicas propiciavam a convicção na ordem imutável, fixa e constante das leis da natureza e do universo. No tempo característico dos gregos, o tempo cíclico, o presente era a medida de todas as coisas, além do mais servia para atualizar o passado, por meio da memória, e resguardar a história de vida individual e social. Tal perspectiva histórica e temporal poupava os cidadãos das preocupações em desvendar o passado ou preparar-se para o futuro, tampouco havia a preocupação em conhecer e desvendar o sentido histórico. A vida coletiva acompanhava o movimento do cosmos:

“Neste clima intelectual, dominado pela racionalidade do cosmos natural, não havia lugar para o significado universal de um acontecimento histórico único e incomparável. No que se refere ao destino do homem na história, os gregos acreditavam que o homem disponha de uma infinidade de recursos para enfrentar todas as situações com grandeza de alma – não passaram daí. Preocupava-os sobremaneira o *logos* do *cosmos*, e não o *Senhor* ou sentido da *história*” (Lowith, 1977, p.18).

A contemplação do *cosmos* pela sociedade daquela época proporcionava experiências pessoais pautadas num eterno presente; esse era o tempo vivido realmente. Não havia preocupações em desvendar o sentido histórico de um povo, tampouco o nascimento ou a morte eram entendidos como fruto de uma lei temporal. Porém, com o advento do cristianismo, o homem começa a dirigir a sua atenção para o futuro, ao herdar a concepção judaica de tempo, que implica a esperança de redenção dos opressores:

“De início, os cristãos viam o Jesus ressuscitado como o Messias cujo retorno, visto como iminente, daria fim à ordem existente no mundo. Gradualmente, à medida que o tempo passava sem que tal retorno ocorresse, os cristãos tiveram de se haver com um mundo que continuava a existir, ficando seu fim adiado para um futuro indefinido. Se Jesus era o Messias, então ele já viera, e uma nova interpretação era necessária. O nascimento de Jesus passou assim a ser encarado como um divisor do tempo em duas partes, pois encerrava a primeira fase do desígnio divino e iniciava a segunda (...) os cristãos viam na sua religião a expressão do desígnio de Deus na história; mas enquanto o judaísmo estava basicamente voltado para os destinos de Israel, os cristãos atribuíam uma significação universal à sua fé. Uma vez que consideravam a crucifixão um evento não passível de repetição, o tempo devia ser linear, e não cíclico. Esta visão essencialmente histórica do tempo, com sua ênfase particular na não-repetibilidade dos eventos, é a própria essência do cristianismo” (Withrow, 1993,p.72-73).

O legado judaico-cristão da história como salvação, conduzido pelos profetas, pregadores e mestres, produziu ao longo dos tempos a busca de um sentido que depende, eminentemente, da salvação e que se fundamenta com a fé. Dessa forma, a história só passou a ter sentido a partir de um objetivo: a redenção. No tempo hebraico, o passado era a esperança e a promessa para o futuro, enquanto que o presente, a preparação para o futuro. Assim, vê-se a história marcada pela concatenação teológica judaico-cristã, saindo do âmbito de realização divina, de promessa para o futuro, para o mundo do leigo com um plano escatológico, ou seja, com objetivos previstos orientados a um fim comum. O homem buscou interpretar e compreender o sentido da história, mas esse termo só faz algum sentido se houver um objetivo, uma meta final que supere os limites reais. Assim, o pensamento hebraico e cristão produziu “um horizonte pré-estabelecido de sentido”, aquele pautado na esperança e na fé (Lowith, 1977, p.17).

A filosofia e a teologia passaram a enfrentar-se com o advento do cristianismo. Tal enfrentamento resultou no fato de a história da natureza, elaborada pela astronomia e química da Grécia antiga, ser substituída pelas interpretações alegóricas da bíblica. O livro da Gênesis foi o documento básico, cristão, para argumentar contra os científicos da época. Dessa forma, restava aceitar tudo o que era racional pelas linhas gerais da história bíblica:

“Desde esse momento, a tarefa do sábio cristão era expor essas alegorias bíblicas e fazer inteligível sua rica e complexa mensagem para o não ilustrado. Nessa exegese, não podia supor-se que nada significava o que parecia significar na superfície. Animais, plantas, planetas, pedras preciosas, figuras geométricas, razões numéricas: toda alusão tinha uma significação oculta que o estudioso sério da bíblia devia tratar de revelar, e todo instrumento que pudesse ajudá-lo nesta tarefa estava justificado, mesmo as doutrinas antes depreciadas dos pagãos” (Toulmin e Goodield,1990, p.61).

A ciência e a filosofia da Grécia, da Mesopotâmia e do Egito foram aceitas em um lugar subordinado e servil no âmbito do ensino cristão. A filosofia continuou serva da teologia e “a ciência natural teve pouco o que fazer, como se não fosse trazer elementos para os intérpretes da bíblia”. Mais tarde, o resultado da tolerância entre a teologia e a ciência natural permitiu que o conhecimento da natureza servisse aos propósitos cristãos. A astronomia e a zoologia tornaram-se interessantes apenas quando podiam lançar suas luzes sobre a doutrina da Igreja medieval; isso proporcionou a integração entre a teologia e a ciência natural (Toulmin e Goodfield, 1990, p.61).

A concepção medieval de natureza nunca perdeu totalmente o caráter alegórico. Mesmo quando os fatos da natureza começaram a assumir um valor próprio, valorizavam-se muito os símbolos religiosos. Assim, quando se adotou a astronomia dos antigos, os pensadores medievais converteram o céu em um lugar divino. “As coisas da terra eram as ‘inferiores’, tanto na localização como em seu valor. O passo para ‘cima’, através das esferas da Lua, o Sol e os sucessivos planetas até os Céus exteriores, representava uma viagem desde a corrupção até a perfeição”. A idéia de mundo, presente nos argumentos cosmológicos das civilizações anteriores ao cristianismo, passou a ter uma contínua dependência das questões relativas a Deus, deixando para trás os questionamentos relacionados à origem do mundo. O mundo cristão, medieval, podia inteirar-se da história passada, mas somente pelas escrituras da Bíblia; era ela quem revelava a contínua ação de Deus, bem como toda a sua criação (Toulmin e Goodfield, 1990, p. 65).

Segundo Toulmin e Goodfield (1990), nos séculos XVI e XVII, deu-se uma intensa aceleração do progresso intelectual, além da emergência e difusão da imprensa na Europa. Assim, “o laborioso método de copiar manuscritos não pode manter-se a par da nova demanda; em troca, a introdução do livro impresso estimulou a atividade intelectual entre pessoas que dois séculos antes dificilmente haveriam sido alfabetizadas” (p.73). Desse modo, o saber secular e a imprensa reforçaram-se mutuamente, formando bases de uma nova era e remodelando a cultura européia. Todavia, toda a mudança intelectual não transformou muito a concepção da história natural, pois conservara a escala de tempo bíblica, milenar, e a idéia de natureza estática, apoiada na escala de tempo medieval e na inserção da matemática como pensamento físico. A bíblia deixou de ser interpretada por alegorias e passou a ter uma interpretação literal como um registro histórico e a *Gênese*, como um livro texto de cosmologia e geologia. Também a crença sobre o fim do mundo foi disseminada. Embora no século XVI tenham-se introduzido novos questionamentos acerca da possibilidade de ordenamento do cosmos ser pautado

por princípios matemáticos, ainda assegurava-se a idéia de que era Deus que os ordenava mecanicamente.

Toulmin e Goodfield (1990) afirmam que a descoberta do tempo fez-se presente quando alguns elementos de juízo permitiram aos homens teorizarem sobre o passado. Isso ocorreu quando o homem começou a conhecer acerca da distribuição geográfica das espécies existentes, tanto no novo quanto no velho mundo, sobre a sucessão temporal dos fósseis, as semelhanças e as relações entre as espécies. As descobertas de tais elementos de juízos deram-se pelos primórdios da cosmologia, geologia, zoologia, paleontologia, arqueologia e história documental e, mais tarde, sob a influência da biologia.

As investigações de Darwin e sua teoria sobre a origem das espécies desmantelaram a crença num mundo natural estático. No século XIX, com exceção da teoria de Darwin, as idéias de desenvolvimento histórico e de progresso foram os dois aspectos mais significativos do pensamento. Todavia, essas idéias foram apresentadas como interpretações da providência. A teoria darwiniana pôs em cheque as interpretações teológicas da história e da natureza. Darwin não negava a adaptação da estrutura orgânica ou da conduta animal, mas negava que tais “aspectos funcionais da natureza tivessem surgido como resultados finais de processos que tendiam especificamente a produzi-los” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.223). A maior lição que podemos tirar da teoria de Charles Darwin consiste na idéia de que:

“As novas criações de grande significação funcional freqüentemente surgem como subproduto de processos cujos fins manifestados se acham todos em direções totalmente diferentes, e os méritos destas novidades dependem, não de sua conformidade com alguma tendência histórica a longo prazo, mas de sua adequação imediata à situação particular na qual aparecem. Isto é igualmente certo para os organismos e para as instituições. Se há alguma chave para a compreensão de toda a história, ela consiste em reconhecer, não sua direcionalidade única, mas seu múltiplo oportunismo” (Toulmin e Goodfield, 1990, p.230).

Entretanto, a história do progresso reinou absoluta no mundo científico e as concepções de Darwin caíram na interpretação progressiva de orientação futura. Darwin não utilizou a palavra evolução nos escritos originais dos seus mais importantes trabalhos. Ele não o utilizou justamente porque, já em sua época, o termo evolução tinha um significado técnico em biologia, “na verdade, cobria uma teoria embriológica que não podia adequar-se à opinião de Darwin sobre o desenvolvimento orgânico (...). O termo ‘evolução’, no sentido de uma descrição da ‘descendência com modificação’ (...) não foi

tomado emprestado de uma significação técnica prévia; foi, isso sim, desapropriado do vernáculo”. O termo evolução passou a ser interpretado e reconhecido como o aparecimento de eventos ocorridos em sucessão ordenada de eventos; aí estava a gênese corporificada do conceito de desenvolvimento progressivo. “Portanto, no vernáculo, ‘evolução’ era uma palavra firmemente ligada ao conceito de progresso” (Gould, 1999, p.25-26).

Desde o Iluminismo, uma nova concepção de tempo, sob o prisma do progresso, peculiar a esse período, juntou-se à concepção de tempo escatológico judaico-cristão. Essas duas concepções temporais permaneceram amalgamadas em nossa sociedade ocidental e influenciam o modo de pensar o homem, a sociedade e a vida das pessoas, até os dias de hoje (Lowith, 1977). Assim, no século XVII, surgiu a idéia de progresso, quando a providência transcendente de Deus foi substituída pelo progresso imanente e indefinido. Quando o homem tornou-se independente da providência é que pôde teorizar sobre o progresso. A modernidade renunciou à fé na providência, mas não abandonou a idéia de progresso. Com isso, nosso modo de conceber a história passou a ter sentido a partir da busca de um objetivo ou metas finais, que vão além dos acontecimentos reais. Dessa forma, em nosso tempo, esse horizonte temporal orientado para uma meta final, para um fim designado, traçado, produz a idéia de um futuro enraizado na expectativa e na esperança. Assim, “o sentido fundamental de um objetivo transcendente converge para um futuro esperado” (Lowith, 1977, p.19). Em suma, nossa razão moderna relacionada com o futuro consiste no fato da fé hebraica e cristã terem modificado o significado clássico de *historein* e ao mesmo tempo terem anulado tal perspectiva. Em nossa perspectiva moderna, o foco da história é o futuro, desde que manifestado na base religiosa do Ocidente cristão, “cuja consciência histórica é, na verdade, determinada por uma motivação escatológica” (Lowith, 1977, p.30). E é nesse esquema teleológico do processo histórico que houve uma universalização da história, já que esta crença não depende da crença num Deus universal, mas sim no fato de dar à história uma unidade e orientá-la para um objetivo final.

Essa forma de conceber a história e o tempo sob o prisma da progressão serial, cujo resultado escatológico é o ápice de um estágio final a ser alcançado, está tão presente em nossa sociedade que não nos damos conta dos efeitos dessas amarras para nossas vidas. Tudo está tão bem articulado que temos dificuldade de identificar as influências temporais, a escatológica e redentora judaico-cristã, a serial e progressiva, e suas implicações em nossas vidas.

Como bem afirma Ramos (1981), a visão serialista do homem na história trouxe,

e ainda traz, sérias implicações para o conjunto de fenômenos sociais e culturais ao longo dos tempos, pois ao comparar diferentes sociedades e estipular o que é ou não certo, na vastidão histórica e civilizatória dos países e dos povos, ao identificar e classificar os graus de progressos, tanto sociais quanto individuais ou, ao admitir a idéia de sociedades mais ou menos desenvolvidas, produziu a falsa crença na imperfeição, em estágios não avançados, em sociedades subdesenvolvidas que caminham atrás das mais avançadas. Arelada a essa perspectiva histórica está a transavaliação da razão que passou a orientar-se sob a forma serialista de pensamento, como um simples cálculo utilitário de conseqüências.

Em suma, vimos que a história do homem “sempre existiu, mas nem sempre sob forma histórica. A temporalização do homem, tal como se efetua pela mediação de uma sociedade, é igual a uma humanização do tempo” (Debord, 1994, p.87). O tempo moderno decorre do abandono do tempo cíclico e da tomada do tempo escatológico, do futuro anunciado. Entretanto, estamos no auge do tempo espetacular. Somente quando ocorre a morte do tempo cíclico, a morte do tempo da vida vivida, é que emerge o tempo das coisas, do futuro. Se, antes, o tempo cíclico pressupunha a vida vivida das pessoas na comunidade, agora, o domínio do tempo universal de produção tende a eliminar socialmente esse modo de temporalidade, pois “o triunfo do tempo irreversível é também sua metamorfose em *tempo das coisas*, porque a arma de sua vitória foi precisamente a produção em série dos objetos, segundo as leis da mercadoria” (Debord, 1994, p.99). Assim, o tempo de produção econômica que se apossou do mundo do tempo, do mundo e do futuro do homem, manifesta-se em todo o mundo e em todas as partes da mesma forma. “O tempo irreversível unificado é o do *mercado mundial* e, corolariamente, do espetáculo mundial”. Dessa forma, o “*tempo geral da sociedade*” sinaliza apenas que atende a determinados interesses, pois é um “*mero tempo particular*”, é o irreversível tempo da produção e que é a dimensão da mercadoria (Debord, 1994, p.101).

Esse tempo particular, mascarado como tempo geral, tornou-se a orientação do homem, a sua bússola. É o tempo geral que se tornou espetáculo, cuja orientação escatológica e progressiva da história reflete-se na sua espetacularização. Esse tempo, característico pela sucessiva acumulação de intervalos distribuídos igualmente, é o tempo de produção, o tempo-mercadoria, em que ele é o imperador e o senhor e o homem, seu escravo. Por isso, o homem desenraiza-se, decompõe-se em massa, perde sua individualidade na sucessão infinita dos intervalos do tempo e do progresso. O tempo do não desenvolvimento é um tempo pseudocíclico em que o tempo consumível é o senhor da vida. Assim, o tempo hegemônico, na sociedade contemporânea, é o tempo

espetacular e seu conteúdo direto. Dessa forma, o tempo pseudocíclico e o espetacular não podem ser concebidos como formas separadas da parafernália em que atuam os instrumentos do espetáculo. Todo espaço onde navegam os instrumentos do espetáculo é a manjedoura da mercadoria espetacular; esta é por definição representada à distância, é um produto desejado (Debord, 1994).

Desse modo, somos lançados a cada dia em outro moinho satânico de que falou Polanyi, ao moinho do tempo, do pseudo-tempo-cíclico. É o “disfarce consumível do tempo mercadoria da produção”; é um tempo carregado de pseudovalorizações, cuja seqüencialidade é falsamente individual. O tempo pseudocíclico ultrapassa o cosmos, cria outras combinações, falsamente análogas ao traço natural do tempo cíclico. Tais combinações orientam o “consumo da sobrevivência econômica moderna, a sobrevivência ampliada” do homem moderno. O tempo pseudocíclico é um tempo transformado pela indústria e tem suas raízes na produção de mercadorias, sendo por isso uma mercadoria de consumo (Debord, 1994, p.104). Assim:

“O tempo pseudocíclico consumível é o tempo espetacular, tanto como tempo de consumo das imagens, em sentido restrito, como imagem de consumo do tempo, em toda a sua extensão. O tempo do consumo das imagens, meio de ligação de todas as mercadorias, é o campo inseparável em que se exercem plenamente os instrumentos do espetáculo, e o objetivo que estes apresentam globalmente, como lugar e como figura central de todos os consumos particulares (Debord, 1994, p.105).

Em vista disso, o novo tempo, o espetacular/pseudocíclico, é o tempo da realidade transformado constantemente, é ilusoriamente vivido, não é mais o tempo cíclico, tempo da “ilusão imóvel, vivido realmente”. É o tempo de uma sociedade que extirpa a pessoa e sua atividade da vida, realmente vivida. (Debord, 1994, p. 107).

A secularização dos princípios teológicos e temporais e a espetacularização de tais princípios ampliou-se praticamente a todos os espaços sociais, cujo tempo espetacular, com orientação para o progresso e para o consumo interminável, é sua raiz ontológica; ele transpôs-se à sociedade como um todo, invadiu deliberadamente a vida das pessoas e seus espaços sociais.

Todavia, a história é um processo diverso que ocorre em sua complexidade dialética e na diversidade. Ela tem um caráter anárquico e imprevisível, caótico e não pode ser definida sob a perspectiva linear, uniforme e contínua. A história e sua temporalidade, cujo foco é a comparação linear entre presente, passado e futuro, produz a idéia de desenvolvimento sempre na tentativa de aperfeiçoar o estágio supostamente



mais avançado e mais recente. Assim, o desenvolvimento, tanto da história quanto do homem, não pode ser visto como previsível, mas sim como um oceano de possibilidades e infinitas alternativas; nada pode ser invariável, ou definido *a priori*, pois a uniformidade ameaça o livre desenvolvimento do humano (Feyerabend, 2007).

Entretanto, a supremacia da história e do tempo linear e espetacular conduziu à hegemonia do espaço monocrônico. Como vimos, a escola situa-se como organização monocêntrica. Ela corrói com seu tempo e suas características de organização tudo o que nela está contido. Assim, há de se esperar que o elemento mais importante, no contexto escolar, seja o seu alvo direto: a criança e sua infância. A infância pode ser definida como um espaço social e como tal pode ser concebida como policrônica, bicrônica, ou seja, no nível da economia, isonomia ou fenonomia. Todavia, o modo como concebemos a infância na contemporaneidade está associado ao conceito de escola. Sendo esta definida como uma organização mercantil, cujo espaço social é econômico e sua dimensão temporal é serial e espetacular, há de se esperar que a concepção que temos de infância e de seu desenvolvimento também esteja associada à temporalidade serial e seja orientada rumo ao progresso e ao espetáculo.

De fato, as análises de Ariès (1981), Postman (2002) e Boto (2002) acerca do conceito moderno de infância apontam para essa direção, situando a infância num espaço monocrônico. Em razão disso, a criança é vista como um adulto em formação e o caráter infantil é analisado pelas carências e faltas, pela fragilidade. A criança é tida como incompleta em relação ao adulto. Assim, o conceito de infância hegemônico em nossa sociedade é crivado no espaço econômico e no tempo serial que, por sua vez, refletem-se no conceito de desenvolvimento que se apresenta nas diferentes teorias psicológicas. Os dois capítulos que seguem tratam dessas questões.

## **2.1 O espaço social e a dimensão temporal na ciência psicológica e na psicologia do desenvolvimento.**

*“O começo e o fim da história não se constituem de categorias serialistas”*

*Guerreiro Ramos*

A busca por entender e descrever a vida psíquica do ser humano e tentar explicar seu comportamento não é um feito que somente a psicologia científica tem se esmerado em realizar. Desde tempos remotos o homem procura descrever tais processos. Todavia, a tentativa de tal entendimento, na era pré-científica da psicologia, foi, durante séculos, combatida pelo idealismo filosófico e religioso que consideravam a

consciência do homem atrelada à manifestação espiritual. Em vista disso, o psiquismo e a consciência humana foram analisados por muitos anos como fenômenos especiais separados de outros processos naturais. Durante anos, a filosofia idealista esteve concentrada em estudar a vida psíquica como uma manifestação subjetiva do homem. Em razão disso, o psiquismo ficou restrito somente à auto-observação, sendo vedada a análise científica objetiva ou alguma explicação de cunho científico (Luria, 1991).

A intensa modificação referente ao modo de ver o homem e o mundo, que ocorreu entre os séculos XVII e XIX, ecoou em mudanças no âmbito da psicologia. As respostas que antes eram ancoradas na religião ou na especulação de cunho estritamente filosófico fincaram suas raízes no âmbito da ciência. A psicologia como ciência teve suas raízes na fisiologia experimental e se desenvolveu intensamente nos fins do século XIX. Isso ocorreu porque a fisiologia esteve diante de um impasse ao estudar os fenômenos ligados aos órgãos sensoriais, já que estes não poderiam ser estudados simplesmente por meio de uma análise anatômica. Os métodos habituais da fisiologia empregados mediante estímulos mecânicos e elétricos estavam relacionados diretamente com os órgãos dos sentidos. Entretanto, a falta de respostas para alguns questionamentos relacionados à sensação e à consciência tornou-se o foco central da fisiologia e fez com que esta lançasse seus questionamentos tanto à esfera do conhecimento exato e acessível da experimentação, quanto à relacionada ao nível psíquico. Isso levou os fisiologistas a operarem em sistemas que não lhes eram habituais, pois seria impossível examinar o nível psíquico no microscópio ou simplesmente desmembrá-lo com um bisturi (Yaroshevski, 1983 e Brito, 2005).

Vale destacar que a fisiologia não reinou soberana durante esse processo, pois teve que dividir por algum tempo o cenário científico com a filosofia idealista. Tal filosofia afirmava que as interconexões psíquicas deveriam ser tratadas como “invisíveis entidades do mundo interior” e que sua análise somente poderia ser realizada mediante a habilidade de poder ativar a consciência e de olhar no interior da alma. Era essa a base da filosofia introspeccionista, “teoria segundo a qual a realidade dos fenômenos psíquicos achava-se determinada por existir como dados imediatos da consciência do sujeito: distingo com segurança infalível minhas sensações, meus sentimentos e meus pensamentos; não existe nada sobre os produtos de minha própria alma, produtos psíquicos, imperceptíveis para o outro” (Yaroshevski, p.24, 1983). Todavia, no impasse entre a filosofia introspectiva e as ciências naturais, esta recebeu a influência direta daquela admitindo-se a idéia de que se devia estudar os fenômenos anímicos, cuja atividade estaria imersa nos órgãos dos sentidos. Entretanto, isso não foi tão fácil assim:

“ainda que o requerimento de passar da ‘metafísica da alma’ ao estudo empírico dos fenômenos psíquicos tenha contribuído para limpar o terreno para novas idéias e novos métodos, ele não bastava para livrar o pensamento psicológico das redes do introspeccionismo, já que seguia mantendo-se como antes a idéia geral de consciência como algo imediatamente dado ao sujeito” (Yaroshevski, p.25, 1983).

Outra escola filosófica que influenciou a psicologia foi o positivismo. Com ele a psicologia ampliou seu enfoque teórico juntamente com métodos experimentais e quantitativos. O maior mérito da psicologia foi elaborar categorias próprias para assimilar uma realidade antes ignorada por toda e qualquer ciência. Um grande número de pessoas contribuiu para construir a base da ciência psicológica. Justamente por ser o “conhecimento científico um coletivo em essência”, inúmeras pessoas com suas idéias e concepções acerca de um objeto distinto não deixaram um sistema que fixasse, mesmo que com traços gerais, o perfil da nova ciência. Isso se explica “pelo fato de que cada investigador orientava seu trabalho para problemas ‘próprios’, descobria determinados ‘limites’ e ‘emaranhados’ do objeto da psicologia, mas não se propunha (ainda não havia condições objetivas para isso) a chegar a conhecê-lo em sua integridade”. Somente no decorrer dos anos é que se destacam linhas importantes no desenvolvimento científico. Estas, por sua vez, serviram de orientação para desvendar a realidade psíquica (Yaroshevski, 1983, p.28).

Yaroshevski (1983) identifica cinco linhas de desenvolvimento do pensamento psicológico. A primeira é composta por representantes do naturalismo alemão. São eles: Hermann Von Helmholtz, Ernest H. Weber e Gustav Fechner, além do holandês F. C. Donders. O resultado dessa mistura de idéias serviu como base para o que seria o primeiro programa de psicologia experimental apresentado posteriormente por Wilhelm Wundt. A segunda linha de desenvolvimento foi representada pela teoria darwiniana que propiciou uma nova visão no modo de conceber as ciências, a vida e o homem. A terceira teve como representante Francis Galton que introduziu e elaborou “métodos estatísticos que foram utilizados para investigar os problemas das diferenças individuais entre as pessoas” (p.29). A quarta linha foi representada pelos neurologistas franceses e seus estudos neuronais e de hipnose. A quinta, pelo pai da fisiologia russa, Sechenov, responsável por criar um “sistema de idéias psicológicas apoiadas na teoria do reflexo”. Em suma, “cada uma destas linhas ou orientações colaborou com seu grão de areia na elaboração das categorias que, tendo transformado a realidade psíquica em objeto do conhecimento científico, também determinaram o pensamento do investigador contemporâneo” e criaram a base naturalista da psicologia moderna. Prova disso é que,

em nenhuma das cinco linhas-base, os pesquisadores se limitavam a considerar somente “os dados imediatos da consciência” (Yaroshevski, p.29, 1983), mas tais fatos foram tratados como derivados “de relações objetivas, dos fenômenos reais, físicos e biológicos, independentemente da consciência. Por conseguinte, o princípio da unicidade da psique, de sua incomparabilidade com o corporal, não servia de critério para delimitar o campo da psicologia da esfera das outras ciências” (Yaroshevski, p.29 e 49, 1983).

Os trabalhos orientados sob essas perspectivas conduziram a vários questionamentos acerca das diversas faces da realidade, o que propiciou a elaboração e a diferenciação de, pelo menos, cinco categorias, sendo cada uma a representação característica de um objeto da psicologia. A primeira é a imagem sensorial. A sensação foi o primeiro objeto de estudo da psicologia experimental. Ela é derivada da função dos órgãos do sentido e do cérebro, além de expressar a relação cognitiva da psique com o mundo objetivo. Tal categoria teve influências de Sechenov, Helmholtz, Weber e Fechner. Outra categoria é a ação. Quando essa categoria estava somente sob a influência da fisiologia, era considerada apenas sob a ótica do trabalho muscular. Todavia, os estudos de Sechenov demonstraram que os efeitos executivos da conduta do organismo não tinham somente um sentido fisiológico, mas também psicológico que participava de toda a realidade psíquica. “A idéia sechenoviana de converter a ação exterior em interior (interiorização), abria perspectivas novas, por seus princípios, para compreender os atos mentais, concebidos anteriormente como puramente espirituais. Foi de muita importância para interpretar a ação como categoria psicológica” (Yaroshevski, 1983, p.50).

A interpretação da teoria darwiniana contribuiu para a idéia de que existe uma tendência à adequação objetiva e uma adaptação às condições externas por parte de todas as funções corporais. Em razão disso, passou-se a explicar a atividade como regulada pela adaptação do organismo ao meio e não mais por fins estabelecidos conscientemente. Assim, “a necessidade de adaptar-se atua objetivamente com independência da consciência que se tenha dela e confere à conduta um caráter adaptativo. No sistema darwiniano de idéias, havia, portanto, rudimentos da noção de conduta (sistemas de ações) como categoria psicológica” (p.50-51).

A terceira categoria está ligada à esfera dos impulsos, dos motivos que “conferem à ação uma tendência, seletividade e rapidez”; refere-se à motivação. Tal categoria teve seus primórdios também na teoria de Darwin. Nos estudos da filogênese, via-se o curso motivacional dos instintos ou forças biológicas responsáveis pela adaptação ao meio e que tinham em sua base “o detonador motivacional de conduta”; sendo assim, a motivação era considerada como um componente afetivo imerso no

contexto das relações entre os organismos (Yaroshevski, p.51, 1983).

Segundo (Yaroshevski, 1983), a quarta categoria é a comunicação. Essa categoria refere-se à relação entre o indivíduo e o meio social. Era vista, inicialmente, como uma categoria “psicológica especial, seja na relação com o estudo de suas formas biológicas primárias, seja em relação com o estudo dos fenômenos da hipnose e da sugestão” (p.52). Considerava-se que a comunicação entre os homens formava um sistema peculiar, “diferente das relações de ditos indivíduos tanto no mundo da natureza, como no mundo da cultura” (p.52), que por meio da comunicação poderia ocorrer um constante “intercâmbio de reações”, em que cada pessoa percebe no outro a capacidade de mudar a conduta dependendo das disposições psicológicas internas. Descobriu-se também a diversidade de reações individuais, e que elas não têm como relação direta-causal a comunicação, mas sim “algumas propriedades estáveis inerentes àqueles que participam na dita comunicação” (p.52). Na filosofia marxista, a comunicação foi representada no nível psíquico e pautada na atividade do trabalho, cuja base era o processo de produção. “Logo estudou-se de forma concreta e científica as particularidades psicológico-sociais da atividade humana” (Yaroshevski, 1983, p.51).

A quinta categoria refere-se à esfera indivíduo-personalidade, sistema em que são consideradas as particularidades irrepetíveis que dizem respeito aos parâmetros fisiológicos ou psicológicos. Como parâmetros físicos têm-se o peso, tamanho, metabolismo, etc. Como parâmetros psicológicos “as diferenças individuais das imagens (sensações, percepções e representações), das ações (tempo de reação), da motivação e da comunicação (sugestibilidade)”. (Yaroshevski, p.52, 1983).

Cada categoria implicava um trabalho cujo volume e dificuldades eram-lhe inerentes e, no decorrer de sua realização, formava-se o conhecimento psicológico, juntamente com seus métodos. Os métodos utilizados para a elaboração de tal conhecimento eram: o método experimental, a observação objetiva, os métodos psicofísicos, os testes e os métodos analógicos. Todos os estudos apontados até o momento e sua busca científica tinham uma relação direta com a tendência ideológica e com as concepções de mundo em determinado momento histórico. Como exemplos, têm-se os inúmeros motivos sociais que orientaram a construção da psicologia, bem como a influência da fisiologia, física, antropologia, medicina que deixaram suas raízes na realidade da psique (Yaroshevski, p.55, 1983).

A nova ciência psicológica, inaugurada pelos naturalistas e utilizando métodos fisiológicos, também precisava tornar-se independente da fisiologia, mas isso não implicava romper relações com esta, mas sim situar a psicologia em um novo patamar.

Isso significava que o objeto situado em fenômenos corporais deveria transladar para fenômenos psíquicos; o mesmo refletia-se no trabalho do laboratório, cujo nome se convertia de fisiológico para psicológico. “O descobrimento da realidade psíquica produziu-se sobre a base de estruturas anteriormente formadas; a assimilação desta realidade exigia outras novas”. O grande centro para tais acontecimentos foram os laboratórios de psicologia. Segundo Yaroshevski (1983), o primeiro laboratório foi inaugurado em 1789 sob o comando de Wilhelm Wundt, fisiólogo e professor de filosofia em Leipzig. Wundt argumentava sobre a importância do direito da psicologia à independência, antes de tudo, devido às diferenças entre a alma e o corpo, seja no que se referia à essência de tais diferenças, seja pelos procedimentos utilizados para conhecê-la. “Via-se a peculiaridade dos fenômenos psíquicos no fato de que estes, em sua evidência imediata, só seriam acessíveis a quem fosse capaz de observar o que se passa em sua própria consciência”. Daí decorre a idéia wundtniana da importância, no âmbito da psicologia experimental, da introspecção para o estudo dos atos psíquicos. A introspecção teve grandes adeptos que carregaram sua bandeira. Teve também aqueles que a repudiavam conferindo-lhe o codinome de falso método e acusando-a de responsável por impedir a psicologia de converter-se em ciência objetiva (Yaroshevski, p.57, 1983).

August Comte criticou intensamente o método de auto-observação. Para ele, seria impossível que uma pessoa pudesse distinguir que uma parte sua raciocina e a outra observa o seu o raciocínio. Em vista disso, Comte defendia que a psicologia não seria jamais uma ciência positiva e que deveria dissolver-se na fisiologia ou na sociologia. Apesar disso, o laboratório de Wundt, em Leipzig, passou a ser considerado o primeiro instituto de psicologia do mundo:

“naqueles anos, Wundt era o representante principal da psicologia experimental, cujo rápido desenvolvimento, entretanto, em todas as partes, rompia a estreita rede das construções wundtianas. As experiências de laboratórios em outros países punham a descoberto a debilidade das posições teóricas de Wundt e a falta de correspondência de seus resultados experimentais com as necessidades da prática científica. A psicologia experimental desenvolvia-se impetuosamente sob o signo de novas idéias. As ramificações aplicadas da psicologia acumulavam forças. Rapidamente, seguindo o laboratório de Wundt, começaram a operar laboratórios em muitas universidades da Alemanha, dos Estados Unidos, da Rússia e de outros países” (Yaroshevski, 1983,p.63).

Os laboratórios tornaram-se o principal meio de afirmação e reconhecimento da psicologia como disciplina independente. Outras formas de auto-afirmação também contribuíram para o reconhecimento da psicologia, como as publicações, a criação de

associações e cátedras de psicologia e os congressos internacionais, desde “o ponto de vista de sua organização, as posições da psicologia fizeram-se cada vez mais potentes, firmes e consolidadas, devido à ampliação de seus horizontes teóricos, de suas possibilidades metodológicas” (Yaroshevski, p.63, 1983). Vale ressaltar que o desenvolvimento da psicologia como ciência, em meados do século XIX e XX, ocorreu num contexto econômico, político e social, cujos interesses ideológicos pela mensuração, controle e o caráter utilitário do homem e da vida estavam a pleno vapor. Vale lembrar que a psicologia científica foi disseminada como ciência de utilidade necessária para a solução dos problemas existentes, tanto no nível individual e social, quanto no institucional. Dentre as instituições mais amplamente divulgadas e dominadas pela psicologia tem-se a escola (Brito, 2005).

As características da sociedade ocidental, na época da emergência da ciência psicológica, como de todas as outras, foram marcadas pela imposição de idéias políticas, econômicas e científicas. Sob tais bases ideológicas e políticas reinantes no ocidente, é que o modelo hegemônico da ciência psicológica estabeleceu-se. Assim, a psicologia não nasce ilesa das influências do modelo econômico capitalista, cujo foco primordial é o *ethos* utilitário da mercadoria e do lucro (Brito, 2005). A ela está atrelada a essência da dimensão temporal orientada para o progresso. Aliada à economia, a psicologia orienta-se para ampliar seu raio de ação a toda sociedade, na regulação da vida humana. Ela tornou-se responsável pelo desenvolvimento das pessoas. Dessa forma, estabeleceu-se um padrão de comportamento pessoal, marcado pelas predeterminações e predições e amparado pela teoria psicológica. O desenvolvimento das crianças, a aprendizagem e as predestinações comportamentais de cada fase da criança têm sido definidos pela psicologia (Brito 2005).

Todavia, ainda que hegemônica, as orientações filosóficas, políticas e econômicas do ocidente não foram, e não são, únicas no mundo (Yaroshevski,1983). Duas formas distintas de sociedade econômica influenciaram de modo diferente as concepções de homem e de mundo propostos pela psicologia. Uma é a sociedade socialista, a outra, a capitalista. A psicologia do mundo capitalista observa a conduta do homem, medindo-o experimentalmente, modelando-o e submetendo-o à análise com o objetivo de distinguir ações psíquicas das pessoas seja no âmbito do ensino, do trabalho, seja no das comunicações. Há uma busca por explicações causais de processos sociais. Além do mais, tal psicologia toma para si o direito de explicar a atividade humana em sua totalidade, fazendo uso de esquemas psicológicos como instrumento de transformação da sociedade e considerando as leis sociais como leis psicológicas. Tais idéias estão

presentes em teóricos da psicologia, por exemplo, Skinner, com a idéia de criação de uma sociedade psicologicamente planejada.

Na sociedade socialista, a preocupação era educar o homem novo, e o objetivo da psicologia era resolver os “problemas na ampla perspectiva histórica da construção da sociedade comunista. Os psicólogos soviéticos participaram diretamente na solução das tarefas vinculadas à criação da base material e técnica de tal sociedade e ao ulterior aperfeiçoamento das relações sociais” (Yaroshevski, p.9, 1983).

Essas duas orientações teóricas, epistemológicas e econômicas da psicologia socialista e capitalista moldaram a psicologia como um todo. Por volta do início do século XX, a psicologia já havia logrado o status de ciência que estuda a conduta humana. O reconhecimento das peculiaridades da criança já era percebido e a psicologia começa a praticar sua aplicabilidade social nas diversas áreas. A escola tornou-se o terreno propício para o nascimento da psicologia do desenvolvimento, o berço para a criação da estrutura do desenvolvimento infantil, pois reconheceu as necessidades da criança e formulou as bases para um ensino direcionado às especificidades da idade infantil, criando currículos seriados e a divisão de ensino por faixa etária (Brito, 2005).

A visão hegemônica da psicologia do desenvolvimento no mundo ocidental corresponde, essencialmente, às concepções enraizadas no naturalismo que “carregam a idéia de progresso, de orientação teleológica, de determinismo natural, de universalidade, portanto, de comparação com uma norma tomada como padrão” (Brito, 2005, p.60). A psicologia do desenvolvimento estabeleceu-se como ciência ao final de 1800. Sendo ela um ramo da ciência psicológica, também tem suas raízes no campo da biologia e da fisiologia, quando os questionamentos sobre a origem da vida, a transmutação, o desenvolvimento individual e a origem das espécies começaram a ser considerados como passíveis de solução e abertos à investigação empírica (Cairns, 1983).

Para Cairns (1983), a psicologia do desenvolvimento não deve ser analisada apenas sob o ponto de vista dos estudos comportamentais e do desenvolvimento mental, tampouco pelo viés único dos trabalhos elaborados e iniciados pela psicologia experimental. Na verdade, a psicologia do desenvolvimento, embora tenha recebido fortes influências da psicologia tradicional experimental, não foi por causa dela que obteve seu *status* no âmbito científico.

A história da psicologia do desenvolvimento pode ser dividida em três momentos, conforme exame de Cairns (1983). O primeiro período, que se estende de 1882 a 1912, é o de sua *fundação*. Isto é, da sua constituição como área científica de estudo. Em linhas gerais, os autores desse primeiro grupo tiveram seus estudos



direcionados aos temas da compreensão da natureza do desenvolvimento nas áreas da psicologia fisiológica, na análise da relação ontogênese-filogênese, nos métodos e estudos sobre a embriologia e no campo de estudo do comportamento.

Whilem Preyer, embriologista e psicobiologista, publicou em 1882 o primeiro livro sobre a natureza do desenvolvimento intitulado *The mind of the child*. Tal publicação serviu como alavanca para promover o estudo do desenvolvimento na psicologia e na biologia. Esse autor empreendeu uma produção de estudos na área infantil, bem como estabeleceu padrões metodológicos que são respeitados e admirados até os dias atuais no campo dos estudos experimentais e clínicos. Além do mais, abordou temas como a relação entre ontogênese e filogênese e como tais processos influenciam-se mutuamente; também elaborou pesquisas sobre a mente. Para Preyer, o estudo da biologia poderia ser incompleto se não houvesse uma análise cuidadosa do desenvolvimento humano e da concepção do pensamento maturacional. Além disso, para ele, a biologia deveria tornar-se um programa interdisciplinar (Cairns, 1983).

Outro psicólogo que se destacou no período de formação da psicologia do desenvolvimento foi o francês Alfred Binet. Ele se dedicou aos estudos da cognição e da memória em crianças normais e retardadas, adolescentes e adultos e foi o primeiro psicólogo interessado em estudar as diferenças entre as pessoas por meio de análises de processos individuais. As contribuições de Binet para a psicologia do desenvolvimento estenderam-se ao âmbito metodológico, na criação de uma escala para medir a inteligência. Ademais, acreditava numa ciência do desenvolvimento humano e, durante sua trajetória acadêmica, realizou diversas pesquisas, trabalhou com o neurologista Martin Charcot e Charles Feré nos estudos sobre hipnose. Foi diretor de psicologia e psicobiologia, fundador e editor da revista *L'année Psychologique*, além de contribuir com diversas publicações de livros e artigos (Cairns, 1983).

Stanley Hall foi porta-voz da ciência psicológica e dos estudos da criança nos Estados Unidos; ajudou a trazer para a América os procedimentos experimentais de Wundt e o livro de Preyer, marco de inauguração da psicologia do desenvolvimento, em que escreveu o prefácio. Preocupou-se com análises sobre a aprendizagem escolar e formulou a lei biogenética, cuja tese consiste na idéia de que a ontogênese recapitula a filogênese, ou seja, que o desenvolvimento humano é determinado por uma progressão evolutiva de seus ancestrais. Sua vida como estudioso teve um grande trajeto; iniciou seu doutorado na psicologia, aliás, foi o primeiro a defender tese nessa área; foi orientando de William James, trabalhou com Wundt em Leipzig, foi o primeiro americano a criar o questionário como método e aplicá-lo em estudos com crianças. Fundou o primeiro

laboratório de psicologia experimental na América; fundou e editou a primeira revista de psicologia nos Estados Unidos, o *American Journal of Psychology*, fez o mesmo com a revista inglesa *Pedagogical Seminary*, foi presidente da *American Psychological Association (APA)*, fundou o Instituto de Estudos da Criança na Universidade de Clark, publicou livros sobre adolescência e envelhecimento. Esses e tantos outros feitos de Hall contribuíram intensamente para a fundação da psicologia do desenvolvimento (Cairns, 1983).

Também influenciando a psicologia do desenvolvimento nos Estados Unidos, o americano James M. Baldwin formulou a tese de que o desenvolvimento mental da criança ocorre em estágios e formulou o conceito de reação circular para explicar como as acomodações sensório-motoras participavam da emergência das atividades cognitivas. Contribuiu também para as áreas da psicologia social e da personalidade (Cairns, 1983 e Tunes, 2002). Outro psicólogo que contribuiu para a fundação da psicologia do desenvolvimento foi Sigmund Freud. Todavia, há um dado no mínimo curioso na história da psicologia visto que Freud nunca publicou pesquisas ou temas sobre o desenvolvimento humano. Ele observou poucas crianças em sua clínica experimental. No entanto, a psicanálise teve influência na psicologia do desenvolvimento, ainda mais com a aceitação da teoria freudiana nos Estados Unidos, levada por Stanley Hall e publicada no *American Journal of Psychology*. Freud estudou anatomia e psicologia, sua primeira área de concentração. Mais tarde, interessou-se pelos trabalhos de Darwin, Haeckel e John Stuart Mill. Depois de terminar o curso de medicina, dedicou-se à neurologia, iniciando, então, estudos na área ontogenética e filogenética do cérebro fetal, além de mapear as vias neuronais. Freud e Binet foram alunos de Charcot e ambos foram influenciados pelo estudo das relações estabelecidas entre os sintomas físicos e os mentais. Em vista disso, dedicaram-se ao estudo da hipnose, da histeria e do inconsciente. Mais tarde, Freud começou seus estudos sobre a prática neurológica em colaboração com Josef Breuer nos estudos sobre histeria. A psicanálise é inventada quando Freud, ao substituir a associação livre e a análise dos sonhos, chega ao inconsciente (Cairns, 1983). Segundo Cairns (1983), a teoria psicanalítica passou a ser considerada como psicologia do desenvolvimento possivelmente porque o método da psicanálise permitiu conhecer o papel da sexualidade infantil; além do mais, Freud pode ter sido preparado, intelectualmente, para focalizar a natureza formativa dos eventos ontogenéticos, dada a sua experiência em neurobiologia.

Vê-se que esse novo campo da psicologia é caracterizado como um ambiente diverso de idéias, métodos e teorias. Todavia, podemos identificar algumas linhas que

direcionam a base da psicologia do desenvolvimento na sua formação, a saber; “a ontogênese da consciência e da inteligência; a emergência da intencionalidade; as relações entre evolução e desenvolvimento, entre ciência e sociedade, entre natureza e educação; o desenvolvimento moral e as repercussões das primeiras experiências” (Tunes, p.139, 2002 e Cairns, 1983).

O segundo momento na história da psicologia do desenvolvimento é denominado por Cairns (1983) a *institucionalização e fragmentação*. Período que compreende os anos de 1923 e 1946. Esse período entre guerras, cheio de dificuldades, com depressão econômica profunda, atrelado à emergência de duas potências político-econômicas e do genocídio de parte da humanidade, afetou intensamente o curso intelectual científico, de um modo geral, bem como o da psicologia:

“paradoxalmente, alguns dos eventos que tiveram conseqüências mundialmente trágicas serviram para enriquecer e ampliar a disciplina nos Estados Unidos. A primeira guerra mundial chamou a atenção para as vantagens e o potencial da avaliação psicológica, particularmente com os testes de inteligência. A segunda guerra mundial viu o estabelecimento da psicologia como profissão, bem como uma ciência” (Cairns, p.65, 1983).

A diversidade de problemas que afetam diretamente o homem, sejam os de ordem física ou os de ordem psicológica, levou os pesquisadores a indagarem sobre o papel da psicologia humana na adversidade da guerra e, para dar conta de responder a todas as indagações, criaram-se inúmeras subáreas, teorias e temas. Essa fragmentação estimulou diferentes estudos e livros nesse campo. Paradoxalmente, ocorreu uma intensa institucionalização da psicologia; foram criados inúmeros centros e institutos de pesquisas e de tratamentos nos Estados Unidos, principalmente ligados aos temas relacionados à infância e seu desenvolvimento. Além do mais, a psicologia e suas subáreas, dentre elas a psicologia do desenvolvimento, entraram com mais força nas discussões teóricas e experimentais das universidades, instituindo-se como programa e como disciplina (Cairns, 1983).

Diversos temas foram estudados na psicologia do desenvolvimento; esclareceram-se temas sobre os problemas da inteligência, ampliando-se os estudos e os testes de Quociente de Inteligência-QI para a área da psicologia da educação, nos estudos de diferenças individuais na sala de aula, bem como o uso da escala Binet-Simon para medir a inteligência. Nesse período de institucionalização e fragmentação, expandiram-se os temas sobre crescimento e maturação da criança desenvolvidos por pesquisadores como Arnold Gesell que, em 1928, publica um livro com estudos sobre as

características do desenvolvimento infantil *Infancy and Human Growth*. Também foram focos da psicologia do desenvolvimento estudos sobre o desenvolvimento social e da personalidade, inspirados nas idéias de Charlotte Buhler, além de estudos na área do desenvolvimento moral, de conduta, avaliação e julgamento, pensamento e linguagem, atividade da consciência, em que se destacaram estudiosos como Jean Piaget e L.S.Vigotski (Cairns, 1983).

Finalmente, o terceiro período, *crescimento e expansão*, é referente à era moderna, entre os anos de 1947-1982. Conforme afirma Tunes (2002):

“Desde 1947, a área do estudo do desenvolvimento encontra-se em expansão. Perdeu um pouco de vigor, durante as décadas de 1950 e 1960, dada a grande influência das teorias de aprendizagem, mas readquiriu sua força, logo em seguida. Todavia, a característica deste campo do saber científico ainda é a fragmentação. Embora algumas teorias tenham sido ou ainda sejam mais influentes que outras, não se pode falar em hegemonia; de fato, até os dias de hoje, não houve uma teoria unificadora acerca do desenvolvimento humano que possa complementar, estender ou até mesmo ultrapassar a teoria da evolução biológica” (p.140).

Embora não tenhamos registros de uma teoria unificadora no panorama histórico da psicologia do desenvolvimento, é possível identificar duas matrizes opostas de pensamento acerca do desenvolvimento: a raiz da psicologia naturalista, que considera a conduta humana com raízes biológicas, e a psicologia histórico-cultural, elaborada na União Soviética, que vê a conduta humana enraizada na história e não na natureza (Brito, 2005).

Vimos que a ciência psicológica, bem como a psicologia do desenvolvimento tem suas raízes históricas nas ciências médica e fisiológica. Os pressupostos filosóficos de tais concepções contribuíram para a emergência da matriz naturalista de pensamento. Tal concepção teórica admite que a realidade como um todo, além de todas as suas manifestações, são reduzidas ao âmbito da natureza. A repercussão desse enfoque na ciência psicológica refletiu na crença da inexistência de “outra fonte para as sensações, os pensamentos e os atos motores que não a exterior, aquela que o organismo humano recebe em inúmeras interações com outros corpos da natureza” (Tunes, 2002, p.142).

Inicialmente, a concepção naturalista era representada pelo determinismo mecânico, cuja idéia central consistia na crença de que o organismo é como uma máquina e que o estudo científico só poderia ocorrer se aplicássemos métodos e conceitos da química e da física. Com o passar dos anos, a concepção mecânica de homem é substituída pelo determinismo biológico; sob essa perspectiva, o organismo é

considerado como “um sistema flexível de adaptação e cuja conduta variaria incessantemente em função de suas próprias necessidades e das exigências do meio externo” (Tunes, 2002, p.142). O reflexo dessa visão de mundo produziu uma idéia de desenvolvimento sob o prisma da uniformidade, da hierarquia com tendência a atingir estágios já definidos pela condição da espécie. Em suma, a psicologia do desenvolvimento, sob a perspectiva naturalista, conduz à crença no desenvolvimento como um fato naturalmente dado. Um dos herdeiros da matriz naturalista foi Jean Piaget. Seus trabalhos usufruem de bastante popularidade até os dias de hoje. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento psicológico da criança acontece em etapas ordenadas, de forma seqüencial, seguindo as leis da maturação orgânica. Piaget também adota a lei da biogenética, em que a ontogênese recapitula filogênese (Brito, 2005, Cairns, 1983 e Tunes, 2002).

A outra matriz de pensamento é a histórico-cultural. Tal visão de mundo parte de outro pressuposto, de outra idéia de homem, em que este é um ser, essencialmente, social. Ele se constitui como homem nas relações sociais e nas condições sociais e culturais da vida. Um de seus representantes, L.S. Vigotski, discordou radicalmente das idéias do naturalismo e procurou demonstrar em seus trabalhos que o homem é forjado nas condições sociais, culturais e históricas. Assim o desenvolvimento infantil não teria um caráter linear ou hierárquico e aconteceria nas condições concretas de enraizamento do homem no mundo em que vive (Tunes, 2002 e Brito, 2005).

Como já apontamos, o espaço social econômico e sua dimensão de tempo serial são hegemônicos em nossa sociedade contemporânea. A expansão dessa concepção fincou raízes em todos os espaços sociais, sobretudo, no âmbito das ciências, na psicologia e, conseqüentemente, na psicologia do desenvolvimento. Apresentamos nos parágrafos anteriores uma síntese da história da psicologia e da psicologia do desenvolvimento e vimos de que forma a psicologia como um todo tem fincado suas raízes no espaço social e temporal hegemônicos, conforme apontados no capítulo primeiro. A seguir, discutiremos acerca da relação entre o conceito de desenvolvimento humano e a idéia de tempo e espaço social implícita nos conceitos teóricos de dois autores pertencentes a matrizes teóricas diferentes: Vigotski e Piaget.

### 2.1.1 A dimensão temporal e o espaço social na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget

*“Desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio”.* Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um grande teórico do desenvolvimento e, como homem de seu tempo, também repousou sua teoria nas raízes da matriz naturalista. O enfoque teórico de Piaget assenta-se na base biológica geral, além de acompanhar uma motivação filosófica. No campo da filosofia, Piaget estruturou sua teoria do conhecimento e da lógica, orientando-a como uma teoria sobre a ordenação e organização do pensamento. A criação de uma teoria complexa baseada em diferentes disciplinas do conhecimento, cujo foco central é a interdisciplinaridade, envolve elementos psicológicos atrelados a “componentes pertencentes à biologia, sociologia, lingüística, lógica e epistemologia”. Essa síntese de idéias e vertentes, junto à utilização de princípios e métodos, constitui a epistemologia genética desse autor (Yaroshevski, 1983, Piaget, 1983, p.125).

O principal postulado da teoria do desenvolvimento de Piaget diz respeito à *adaptação* do indivíduo ao meio, juntamente com as interações e auto-regulações que caracterizam seu desenvolvimento. O conceito de *adaptação* foi utilizado como ponto de partida para interpretar o desenvolvimento do nível psíquico. É a adaptação o elo e a “inter-relação recíproca entre os processos de assimilação e acomodação”. A adaptação é entendida na teoria de Piaget como a obtenção do equilíbrio sempre com tendência a alcançar formas cada vez mais estáveis, criando assim as estruturas cognitivas (Piaget, 1983; Yaroshevski, 1983, p.226). Em vista disso, a adaptação depende da coordenação interna progressiva, ou seja, está de acordo com a construção estrutural do sujeito. Vale ressaltar que a organização das estruturas cognitivas não ocorre por meio de uma simples cópia dos objetos externos, tampouco é o desdobramento de estruturas pré-formadas na pessoa, mas sim envolve uma série de estruturas progressivamente construídas para dar continuidade à interação entre o indivíduo e o mundo externo. Mas qual é a importância real da interação entre sujeito-objeto para a teoria de Piaget? Na realidade, tudo acontece nessa interação. É por meio dela que ocorrem as transformações das funções cognitivas do indivíduo. E as ações sensório-motoras

representam um papel muito importante nas mudanças cognitivas; toda ação corresponde a uma transformação intensa na vida do sujeito e na sua interação com o objeto. O limite entre o sujeito e o objeto não é pré-determinado, tampouco é estável; na verdade, toda ação entre o sujeito e o objeto pressupõe uma fusão entre os dois (Piaget, 1983). Assim:

“O sujeito necessita de informação objetiva para tornar-se consciente de suas próprias ações, claro, mas também precisa de muitos componentes subjetivos. Sem uma longa prática ou a construção de refinados instrumentos de análise e coordenação, será impossível para ele saber o que pertence a ele próprio como um sujeito ativo e o que pertence à própria ação, entendida como a transformação de um estado inicial em estado final. O conhecimento, então, em sua origem não emerge nem dos objetos, nem do sujeito, mas das interações - num primeiro momento, inextricáveis - entre o sujeito e aqueles objetos” (Piaget, 1983, p.104).

A interação entre o sujeito e o objeto ocorre mediante a existência de duas atividades: 1) a coordenação das ações da própria pessoa, 2) a introdução das inter-relações dos objetos que serão apresentados na vida da criança no decorrer dos estágios. A atividade é responsável pela condução do desenvolvimento dos órgãos dos sistemas cognitivos. Tais acontecimentos ocorrem mediante dois processos que atuam incessantemente e de forma conjunta: assimilação e acomodação. Na vida da criança, eles resumem-se da seguinte forma. O meio externo, social, impõe sua estrutura e esquemas de conduta. A criança, organismo vivo, assimila todas as estruturas externas e, por meio da acomodação, o organismo reestrutura tais esquemas de acordo com as particularidades do meio. Por esquemas, entende-se o conjunto de estratégias que o indivíduo utiliza para conhecer o mundo exterior. Isso tudo depende da atividade realizada pelo organismo para assimilar o meio e acomodar-se a ele (Yaroshevski, 1983 e Piaget, 1983).

Pode-se dizer que, para Piaget, o desenvolvimento psíquico inicia-se após o nascimento e finaliza-se na fase adulta, “é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto”, ou seja, o desenvolvimento consiste na adaptação do indivíduo ao meio, alcançando diferentes formas de equilíbrio. A tendência para formas cada vez mais perfeitas e estáveis em relação ao meio é que possibilita a criação de estruturas cognitivas. Assim, o desenvolvimento é descrito como “uma equilibração progressiva,

uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1989, p.11).

O desenvolvimento mental, uma evolução na vida da criança e do adolescente, é, em termos de equilíbrio, uma construção contínua, que vai do menor equilíbrio a um nível superior. Ele se apresenta por meio de estruturas variáveis, ou seja, pelos estados sucessivos de equilíbrio, estruturas progressivas que marcam a diferença de um nível de conduta para outro; são os estágios desde a lactância até a adolescência. “As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social (interindividual)”<sup>5</sup> (Piaget, 1989, p.13). Todavia, nessa estrutura instável que corresponde aos estágios, coexistem funções constantes no desenvolvimento que são responsáveis por assegurarem a passagem de um nível ao outro. A ação, independentemente do nível instável em que se encontra, é constante, pois sempre supõe um interesse, uma motivação que a desencadeia, podendo ser de necessidade afetiva, intelectual ou fisiológica. Assim, “toda ação - isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento - corresponde a uma necessidade” (Piaget, 1989, p.14). A necessidade nada mais é do que a manifestação do desequilíbrio. “Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, a fome ou fadiga provocarão a procura do alimento ou do repouso. O encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo” (Piaget, 1989, p.14).

A transição de cada estágio apresentado por Piaget tem como característica o aparecimento de estruturas originais. Cada nova construção distingue-se da estrutura anterior, mas conserva o essencial das estruturas sucessivas nos estágios posteriores, aparecendo como subestruturas. Em vista disso, na vida adulta, cada estágio passado apresenta um nível elementar ou elevado na hierarquia das condutas, além de corresponder a características secundárias que serão modificadas no estágio seguinte

---

<sup>5</sup> Piaget (1989) destaca seis estágios que marcam o aparecimento das estruturas variáveis que serão as formas de organização da atividade mental e que estão em constante processo de adaptação e equilibração, a saber: o estágio dos reflexos, relacionados às primeiras tendências instintivas da criança ligadas à nutrição e às primeiras emoções; há também o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, além do momento de aparecimento dos primeiros sentimentos diferenciados. O terceiro estágio da inteligência sensório-motora ou prática. Nessa fase, a criança ainda não domina a linguagem; é o momento da organização das primeiras relações afetivas elementares. O quarto estágio refere-se ao da inteligência intuitiva e dos sentimentos inter-individuais espontâneos e de relações sociais de submissão ao adulto. O quinto estágio é o das operações intelectuais concretas; é o início da lógica, dos sentimentos morais e sociais de cooperação. O sexto e último estágio é o das operações intelectuais abstratas, momento da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual da criança (adolescente) na vida dos adultos (Piaget, 1989).



com tendência à melhor organização e equilíbrio. Em suma, cada estágio se constitui como uma forma particular de equilíbrio, direcionando-se a uma evolução mental no sentido de equilíbrio sempre mais completa (Piaget, 1989).

Todavia, o postulado central mencionado por Piaget só ganha um caráter importante devido ao posicionamento da criança frente ao mundo, seja no processo de adaptação juntamente com o conjunto de esquemas utilizados para assimilar e acomodar o pensamento e a conduta da criança, seja no modo de organização por meio de estágios definidos ao longo do desenvolvimento da criança. Sendo assim, vale destacar outro conceito que, concordando com a afirmação de Vygotski (1982), consideramos ser o eixo central na teoria sobre o desenvolvimento do pensamento infantil. Trata-se do *egocentrismo infantil*. Este é “o nervo central de todo seu sistema, a pedra angular de seu edifício” teórico (Vygotski, 1982, p.34). É justamente o egocentrismo do pensamento infantil o elo e a unidade de todas as peculiaridades do pensamento da criança. Piaget buscou reduzir grande parte das características do pensamento à lógica do caráter egocêntrico. Assim, como bem afirmou Vygotski (1982), “todos esses traços formam um complexo que determina a lógica da criança e a base deste complexo constitui o caráter egocêntrico do pensamento e da atividade infantil. As demais características do pensamento infantil desprendem-se desta particularidade fundamental e juntamente com sua afirmação ou negação reforçam-se ou desaparecem os fios restantes que fazem possível a generalização teórica para tratar de compreender, interpretar e relacionar em um todo os traços isolados da lógica infantil” (p.34).

Segundo Piaget (1989), o pensamento egocêntrico é apenas uma forma transitória de pensamento; situa-se entre o pensamento autista e o dirigido. O pensamento autista é subconsciente, não está adaptado à realidade externa; todavia, cria uma realidade imaginária e há uma busca da criança em satisfazer seus desejos. A criança permanece no plano estritamente individual; a linguagem não é o elo entre o seu mundo e do adulto. Em suma, a assimilação egocêntrica é característica tanto do início do pensamento da criança como do início da socialização, cuja função é a adaptação ao mundo real, porém não serve para fins e funções de comunicação, ou seja, tal pensamento não tem uma função objetivamente útil e necessária ao comportamento da criança. Esta precisa vencer a estranheza do mundo externo e a socialização é a única fonte de pensamento lógico, pois é quando deixa de pensar para si e começa a adaptar seu pensamento ao de outro. A criança pequena é inconsciente de seu próprio mundo e incapaz de posicionar-se frente ao outro, de analisar criticamente por outro prisma. Não é capaz de compreender as pessoas de forma diferente da sua.

Vale destacar que o pensamento autista e o egocêntrico são muito próximos; o primeiro é uma etapa de transição para o segundo. Ambos têm em comum, porém com menor intensidade, o princípio do prazer que rege a vida da criança. Estruturalmente, são semelhantes. Entretanto, modificam-se de acordo com suas funções. O pensamento autista é orientado para a satisfação dos desejos. Sendo assim, a adaptação da criança ocorre de forma a-social. A criança é, então, vista como alienada da vida; não está enraizada no ambiente social e cultural. É um ser imerso em si mesmo. Se o egocentrismo do pensamento e da atividade infantil não pode ser a base que determina a lógica infantil e, sendo o pensamento infantil uma forma egocêntrica, uma forma de devaneio, sem alguma função para o comportamento da criança, deve-se assinalar que a linguagem egocêntrica como sua expressão mais latente também assume a mesma função (Vygotski, 1982). Em vista disso:

“a linguagem da criança pequena é, em sua maior parte, egocêntrica. Não serve a fins, nem a funções de comunicação, serve tão somente para regular e acompanhar a atividade e as sensações da criança, como faz o acompanhamento musical com a melodia principal. Nesse sentido, não modifica nada importante nem na atividade da criança, nem em suas sensações, assim como o acompanhamento não intervém de fato no desenvolvimento nem na estrutura da melodia fundamental; entre um e outra existe uma certa concordância, mas não uma conexão interna (...) Se a linguagem egocêntrica é a expressão do pensamento onírico das crianças, se não é verdadeiramente necessária para nada porque não desempenha função alguma no comportamento da criança, se é um produto colateral da atividade infantil, que desempenha o papel de acompanhante de suas ações e sensações, é natural reconhecê-la como um sintoma da debilidade e imaturidade do pensamento infantil e é natural esperar que esse sintoma desapareça no curso do desenvolvimento da criança. Por ser funcionalmente inútil e não estar ligado de forma necessária à estrutura da atividade infantil, este acompanhamento soará cada vez mais apagado até chegar, finalmente, a desaparecer por completo da linguagem da criança”<sup>6</sup> (Vygotski, 1982,p. 48-49)

Dessa forma, a criança concebida por Piaget é alheia ao mundo social, alheia à realidade. A linguagem da criança assume apenas função de socialização. Assim, o eixo

---

<sup>6</sup> Dada a discrepância entre a versão em espanhol e a versão em inglês do trecho citado, que pode induzir a erros de interpretação, neste caso optamos por transcrever a versão do trecho em inglês: “ It is his contention that the majority of the young child’s speech is egocentric. It is not a means of social interaction. It does not have a communicative function. It provides a rhythm for the child’s activity and experience, accompanying it in the sense that an accompaniment is provided for a basic melody in music. Egocentric speech contributes nothing essential to the child’s activity or experience, any more than the course or structure of a basic melody is influenced by its accompaniment. There is agreement but no internal connection. (...) If egocentric speech is the expression of the child’s ‘dream thought’, if he does not need it because it has no function in his behavior, it is natural enough to see it as a mere symptom of the weakness or immaturity of his thinking. It is also natural to expect that this symptom will disappear in the course of the child’s development. Functionally useless and having no direct links to the child’s structural reality, this accompaniment will gradually become more and more restricted, though not disappearing entirely from the child’s practice” (Vygotsky, 1987,p.68-69).

central no desenvolvimento do pensamento infantil passa, em linhas gerais, do egoísmo à linguagem socializada, do devaneio à lógica das relações (Vygotski, 1982). Diante disso, “no trânsito da ação exterior para a interior, a linguagem desempenha um importante papel, pois quando a criança a domina já não realiza as ações diretamente com os objetos no plano real, mas no plano interior, simbólico” (Yaroshevski, 1983, p. 231). Ao descrever a estrutura dos atos psíquicos, Piaget recorre à lógica formal, cujo princípio de movimento interior-exterior adquire um sentido peculiar, visto que a conduta externa tem um caráter lógico, pois do sistema das reações reais surge a lógica-matemática (Yaroshevski, 1983).

Vygotski (1982) questiona tal pressuposto teórico afirmando que para Piaget a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função útil na vida da criança, pois apenas age como manifestação da imaturidade do pensamento infantil que, ao longo do desenvolvimento, vai desaparecendo. Assim, a linguagem egocêntrica aparece apenas como um acessório da atividade infantil; é apenas a resposta da natureza egocêntrica do pensamento da criança. Em virtude disso, o processo de socialização da criança traz em si características profundamente íntimas, pessoais, autistas que irão determinar seu pensamento. O domínio social encontra-se no final do desenvolvimento da criança; é a meta e o objetivo final a ser alcançado. Ao considerar o egocentrismo infantil como eixo central de sua cadeia teórica, Piaget aponta para o fato de que o desenvolvimento da criança tem um fim em si mesmo, que a criança se desenvolve por ela mesma, na sua luta interna para assimilar, adaptar e controlar a pressão social, na sua *interação* com o ambiente.

Segundo Vygotski (1982), outro erro de Piaget foi separar satisfação e necessidades do processo de adaptação à realidade. Para solucionar essa contradição Piaget criou a categoria de pensamento realista, que é completamente dissociado das reais necessidades, desejos e interesses do organismo, sendo concebido como pensamento puro. Todavia, “semelhante tipo de pensamento não existe na natureza. Não existem necessidades sem adaptações. Logo, é impossível separá-las do processo de adaptação ou contrapor as necessidades do organismo a esse processo. Na criança, não existe uma forma de pensamento que opera com a realidade pura, nenhuma forma de pensamento divorciada do mundo, das necessidades, desejos e interesses” (Vygotsky, 1987, p.77). Quais as dimensões sociais e temporais que a teoria desse autor comporta? E decorrente dessa questão, que visão de infância e desenvolvimento infantil é possível identificar na concepção de Piaget?

O espaço econômico referido por Ramos (1981) diz respeito ao conjunto de

características envolvidas nas relações que nele se estabelecem, a saber: a primazia da racionalidade funcional, o perspectivismo, a fluidez da individualidade, o formalismo e o operacionalismo, bem como a hegemonia da concepção de tempo serial. Esse conjunto de características está marcadamente presente na teoria de Piaget, conforme se examina a seguir.

Para Piaget (1989), a adaptação da criança equivale à busca do organismo pelo equilíbrio, por formas cada vez mais estáveis, numa luta constante em assimilar e acomodar suas ações. O desenvolvimento mental da criança é uma “construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio” (p.12). Ora vê-se que o desenvolvimento apresenta-se como um encadeado de antecedentes e conseqüentes mecanicamente posicionados; o equilíbrio depende da adaptação da criança ao mundo que, por sua vez, depende do modo como ela assimila e acomoda estímulos exteriores. O desenvolvimento é comparado a uma máquina que vai ganhando facilidade nos movimentos de suas peças à medida que se aproxima do equilíbrio. Nessa cadeia, o objetivo final é o estabelecimento do equilíbrio. Assim, o desequilíbrio tem um caráter de atualização do processo assimilatório da criança. Porém, como afirmou Ramos (1981), “no processo de atualização, as coisas ficam, realmente, se acham sob a influência de algum tipo de antecedentes e conseqüentes. Em seu processo de atualização as coisas encontram dados que são suas causas eficientes, mas tais dados não constituem o único agente determinante do processo das coisas” (p.66), ou seja, o desequilíbrio não seria o único agente que determinaria a cadeia rumo ao equilíbrio, mas sim apenas um de seus elos.

Ainda, no processo de assimilação, a criança deve acomodar as novidades do meio externo e adaptá-las a seu modo às imposições do mundo adulto. Para atingir o equilíbrio, a criança tende a modelar-se à imposição da conduta social, afastando sua própria forma de pensar e substituindo-a por esquemas de pensamentos alheios. A assimilação do meio pela criança não é algo que produz intensa modificação; ela apenas adapta a seu modo o mundo adulto que lhe é imposto a todo custo. Ou seja, a criança assimila um “tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores. Pode ser avaliado como funcional ou efetivo e inclui-se, completamente, num mundo determinado apenas por causas eficientes” (Ramos, 1981, p.51). Além do mais, a criança não é considerada parte do todo social, apenas um ínfimo ser que está sujeito às relações

sociais, sendo o social visto como uma entidade que está fora da criança e de seu mundo, uma entidade que pressiona e reprime inclusive seu modo de pensar (Vigotski, 1982).

Em suma, na perspectiva de Piaget, a criança parece apenas comportar-se. Sua individualidade fluida somente acompanha o fluxo das coisas e ela tenta assimilá-las e acomodá-las, moldando e adaptando ao seu mundo um mundo completamente distinto e carregado de imperativos. O reflexo mais explícito dessa idéia consiste no conceito de egocentrismo infantil tão bem apontando por Vigotski como central na teoria de Jean Piaget.

Para Piaget, a criança nasce e se desenvolve como um ser eminentemente a-social, encerrado em seu mundo, imerso em sua própria solidão egocêntrica, vivenciando seus devaneios e numa luta incessante para vencer o princípio do prazer, adentrar no mundo adulto e romper a barreira da pressão social. Após passar essa etapa em sua vida, a criança é moldada pelo mundo social; é, então, capturada pelo modo de pensamento adulto (Vigotski, 1982). Em vista disso, a criança egocêntrica não pode operar no mundo da razão substantiva, pois nele vigem apenas conhecimentos “*do e no* processo de realidade”. A criança encerrada em seu mundo, envolta em delírios egocêntricos não está imersa no mundo da razão substantiva, justamente porque se apresenta como incapaz de ordenar sua vida pessoal e social. Todas as determinações e ordenações são dadas às crianças partindo do meio social, característica fundante da razão funcional (Ramos, 1981, p.27).

Se o caráter egocêntrico da criança, sob a perspectiva de Piaget, fosse de fato o que ocorresse na vida real, a criança seria apenas exposta “a um mundo infiltrado de relativismo moral”, pois a pessoa egocêntrica sente-se alienada do mundo real e para superar tal alienação “entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, sujeita-se aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida social” (Ramos, 1981,p.59). Em vista disso, o pensamento e a linguagem egocêntricos serviriam apenas como instrumento para a criança conseguir aquilo que ela quer, serviria apenas para fins utilitários.

Tais idéias apenas sintetizam o eixo central do arcabouço teórico de Piaget: ausência da realidade no mundo da criança, bem como o modo com que ela se relaciona com essa realidade. Tal fato somente reflete o fundamental: o desenraizamento da criança da vida devido à ausência da atividade prática infantil. A criança possui um modo de vida descolado da realidade. A idéia de tal desapego do mundo concreto é reflexo do modo como Piaget analisa o processo de socialização do pensamento infantil, sendo este

totalmente dissociado da realidade e totalmente fora da prática da criança. O pensamento está “isolado da realidade e tratado como pura interação ou comunicação de mentes (...) a apreensão da verdade e as formas lógicas que fazem o conhecimento possível surgem não do domínio da prática da realidade, mas da acomodação de idéias do indivíduo com as de outras pessoas” (Vygotsky, 1987, p.87).

Tampouco o pensamento lógico da criança e a comunicação são considerados, na concepção de Piaget, imersos na realidade. O pensamento lógico também não tem nenhuma relação com a atividade prática da criança. O resultado disso é a crença na tese de que a criança não compreende os demais, nem mesmo compreendem-se umas às outras. A convicção na idéia de aquisição do pensamento lógico apenas como fonte da compreensão do pensamento verbal, independente da ação, é responsável pela idéia de ausência de compreensão da criança na infância. Embora a lógica da ação seja anterior ao pensamento, este é considerado totalmente separado da realidade e da atividade. Em vista disso, “a principal função do pensamento é conhecer e refletir a realidade. O pensamento considerado fora da realidade converte-se num movimento de fantasmas, um desfile de figuras cadavéricas, em uma dança de sombras. Algo muito diferente do verdadeiro pensamento, cheio de conteúdo, da criança”. Somente mais tarde é que o pensamento lógico irá substituir as características autistas do pensamento da criança, penetrando em seu interior psíquico e deformando-o (Vygotski, 1982, p.74).

Diante do que foi analisado acerca da teoria do desenvolvimento de Piaget, o pensamento egocêntrico não pode ser considerado independente da realidade, apenas como um produto egocêntrico, inerente somente à criança, mas sim intimamente atrelado à sua atividade, uma vez que a linguagem egocêntrica é o elemento indispensável para a intelectualização da criança, pois é por meio das primeiras ações dirigidas à realidade que se constrói efetivamente a mente infantil, uma vez que “os objetos significam a realidade, mas não uma realidade refletida passivamente na percepção da criança, nem conhecida pelo abstrato, senão uma realidade com que se enfrenta no curso da prática” (Vygotski, 1982, p.62).

Ora, se a criança, devido a seu egocentrismo, é considerada alijada do mundo real, de sua atividade prática, da vida, se está desamparada num mundo que lhe é alheio, o que lhe resta é a vulnerabilidade a desempenhar papéis convenientes aos pensamentos e designações exteriores, pois ela depende de um social que lhe mostre a verdadeira realidade do mundo em que vive. Essa docilidade e suscetibilidade da criança mantêm-na exposta a toda sorte de imperativos sociais, já que é o egocentrismo que “propicia as relações de pressão e de coação, que reforçam o aparecimento ou a

consolidação da moral heterônoma na criança” (Studart, 2005, p.82).

A heteronomia refere-se ao efeito da ação provinda de relações de tipo coativas. É um tipo de relação social com intervenção de uma autoridade que impõe, do meio externo, à criança um sistema de regras de conteúdo estritamente obrigatório, que são estabelecidas entre a criança e uma outra pessoa mais velha. Isso significa que a norma que ditará à consciência da criança o que ela deverá ou não fazer advém de outras pessoas. “Ao agir pensando apenas nas conseqüências externas e imediatas dos atos ou ao seguir certas regras por simples prudência, interesse ou conformidade, o indivíduo [a criança] está agindo de forma heterônoma. Ele [a] decide obedecer às regras por pressão de forças externas; precisa adequar-se a elas para livrar-se de punições ou para conseguir certos bens” (Studart, 2005, p.84). Esse formalismo apresentado na concepção de desenvolvimento moral na teoria de Piaget leva a criança a comportar-se tipicamente como um maneirista, já que ela é exposta a um “mundo infiltrado de relativismo moral”. Assim, a criança egocêntrica, para superar sua alienação, sujeita-se a diversos modos formalistas de comportamento, torna-se um maneirista, conforme expressa Ramos (1981). Em suma, a moral da heteronomia é um conjunto de deveres e regras que estão prontas; à criança somente resta-lhe cumpri-las. “É uma moral de pura obediência. Os deveres são sentidos obrigatórios que emanam de indivíduos respeitados” (Studart, 2005, p.85). A criança torna-se autônoma apenas quando consegue desvencilhar-se de seu estado egocêntrico, quando puder estabelecer relações de cooperação, pautadas no respeito mútuo, quando ela seguir as normas e regras por vontade própria. E isso tudo depende da evolução do estágio do desenvolvimento cognitivo na criança. No entanto, como bem afirma Studart (2005):

“Essa abordagem enfatiza uma moral pautada na racionalidade em detrimento à dimensão ética, esta entendida como alteridade e vulnerabilidade em relação ao outro. Ou seja, centra o desenvolvimento moral na capacidade do indivíduo raciocinar sobre temas morais, de forma que confere à capacidade cognitiva a diferenciação entre o certo e o errado. O nível de desenvolvimento cognitivo condiciona e delimita o estágio de desenvolvimento moral. Sendo assim, legitima o respeito unilateral e as relações de coação vividas pela criança nos primeiros anos de vida, uma vez que ela ainda não tem maturidade suficiente para estabelecer trocas entre iguais e tomar a perspectiva do outro, devido ao seu egocentrismo. Dessa forma, não considera a condição humana, merecendo respeito necessário para o estabelecimento de uma relação de alteridade” (p.89-90).

Assim, a concepção de criança heterônoma, conforme Piaget, conduziria, necessariamente, a se admitir que ela internalizasse o “caráter do - ethos - do mercado”

(Ramos, 1982, p.142), agindo como se esse fosse o padrão normativo para todos os modos de relação interpessoal. Em vista disso, o destino final da criança seria o adulto orientado pelos ditames econômicos e capaz de organizar instituições, com as características mercantis de que falamos anteriormente.

O mundo socializado que se vislumbra pela teoria de Piaget, em que as pessoas, antes de adentrá-lo, precisam vencer a sombria solidão humana, na fase do egocentrismo, não parece ser o mundo composto por espaços fenomenológicos. O que parece imperar no espaço social da criança piagetiana é o da economia, marcado pelos fins utilitários, pela busca incessante do equilíbrio.

Não é somente o espaço social que precisa ser ampliado na teoria de Piaget, também a concepção temporal que perpassa todo seu enfoque teórico e sua teoria dos estágios. Segundo Yaroshevski (1983), na teoria do desenvolvimento de Piaget, os estágios aparecem como “mudanças de estruturas, mudanças, cuja inevitabilidade não pode ser modificada por nenhum meio social, nem por nenhuma ação” (p.233). O objeto de análise da teoria dos estágios não é o organismo psicofisiológico, a maturação da criança, os fatores biológicos ou os mecanismos neurológicos, mas sim a inteligência. Ela é o cerne do desenvolvimento, é a finalidade a ser alcançada. Em volta dela circunscreve-se todo o conjunto de esquemas assimilativos e adaptativos com vistas a atingir o equilíbrio. Todavia, o intelecto aparece na teoria piagetiana como uma relação puramente mental com os “objetos e seus signos, enquanto que, na realidade, a vida intelectual é inseparável da motivacional e afetiva” (p.243).

Como afirma El’Konin (1972), “nossos conceitos acerca do desenvolvimento mental da criança padecem, principalmente, de uma separação radical entre processos de desenvolvimento intelectual e de desenvolvimento da personalidade. Um resultado dessa separação é que o desenvolvimento da personalidade, destituído de bases firmes, fica reduzido ao desenvolvimento da esfera da necessidade-afeto ou da necessidade-motivação” (p.6). Essa dicotomia está na origem de teorias que se distinguem pela ênfase dada a um outro aspecto da relação da criança com o mundo. A teoria de Piaget privilegia a relação da criança com o mundo dos objetos e a de Freud, em contraposição, à relação da criança com o mundo das pessoas. Surge, então, um paralelismo no interior da própria criança, uma vez que cada um dos dois mundos é visto como separado e independente do outro.

Segundo El’Konin (1972), os objetos são tratados como objetos físicos, com propriedades físicas e espaciais e as *pessoas*, como indivíduos causais com traços de caráter, temperamentos etc. Diante disso, se “as coisas são vistas como objetos físicos e



as pessoas como indivíduos causais, então, a adaptação da criança a esses 'dois mundos' parece, de fato, ocorrer ao longo de duas linhas paralelas, fundamentalmente independentes" (p.7). Para Piaget, o "intelecto é um mecanismo adaptativo e o seu desenvolvimento é o desenvolvimento de formas de adaptação da criança ao *mundo dos objetos*". Todavia, os objetos e toda a relação com o mundo dos objetos só passam a ter significado e sentido para a criança por intermédio das pessoas. Assim, o elo entre o mundo dos objetos e a criança é o outro (p.7).

Historicamente, o status da criança na sociedade mudou de configuração. Antes, a criança estava imersa diretamente no mundo dos adultos e seu desenvolvimento era um processo integral e unificado. Agora, com a complexidade dos meios de produção e das relações sociais, o elo entre a criança e o adulto "passou a ser mediado pela educação e normas de criação" (El'Konin, 1972, p.9). Os laços entre a família e a sociedade também se tornaram indiretos, bem como as relações da criança na sociedade. A família tornou-se uma unidade econômica independente e o vínculo entre a família e a sociedade tornou-se, pouco a pouco, indireto. Em vista disso, no interior da relação criança-família, houve uma modificação que se refletiu em mudanças ocorridas na unidade criança-sociedade. Em suma, houve modificações na unidade do sistema 'criança-objeto' e 'criança-adulto'.

Diante do que falamos acerca da concepção de desenvolvimento de Jean Piaget, é possível também extrair uma concepção de infância que inclui o egocentrismo, a heteronomia e, por último, a orientação à vida adulta. Ao exilar a criança do mundo adulto, ao torná-la possuidora do atributo egocêntrico, desde seu nascimento, Piaget reserva a ela a chance de vencer o umbral sombrio e solitário do qual faz parte para adentrar no mundo social e, posteriormente, no mundo adulto. Somente após ultrapassar esse véu obscuro na vida, quando sua função intelectual estiver madura, é que a criança estará pronta a desempenhar papéis e a entender os modos de ação socialmente evoluídos. Daí resulta a passagem da heteronomia à autonomia. Mas a autonomia só poderá ser atingida na adolescência e será aperfeiçoada no longo caminho rumo ao ser adulto. Ora, o sentido do desenvolvimento da criança, para Piaget, é a vida adulta. As adaptações, assimilações e equilíbrio desembocam na maturidade da vida adulta. Assim, parece-nos que o adulto é o ponto de referência para o desenvolvimento da criança. Logo, podemos afirmar que a criança piagetiana é um adulto em formação, conforme fala Boto (2002).

### **2.1.2 As dimensões sociais e temporais na teoria de desenvolvimento de Lev S. Vigotski**

*Não é verdade que a criança percebe primeiramente um objeto, e só depois entra em relação com ele. Ao contrário, o instinto de relação é primordial, como a mão côncava na qual o seu oponente possa se adaptar. Em seguida acontece a relação, ainda uma forma primitiva e não verbal de dizer Tu. A transformação em coisa é, entretanto, um produto posterior, provindo da dissociação das experiências primordiais, da separação dos parceiros vinculados – fenômeno semelhante ao surgimento do Eu. No princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo da alma; o a priori da relação; o Tu inato. Martin Buber*

Etimologicamente, a palavra *desenvolver*, em nosso idioma, significa *envolver e desenvolver* (Houaiss, 2001), *desenrolar, estender, mudar de posição ou direção, revolver* (Bueno, 1974, Cunha, 1987). Entretanto, as palavras podem separar-se de seu significado original e mudar completamente seu sentido, visto que o sentido é uma formação dinâmica e instável. Parece ter sido isso que ocorreu com as palavras desenvolver e desenvolvimento.

O contexto atual é a modernidade, marcada por ideais mercantilistas, como vimos nos capítulos anteriores. Além disso, também a “própria linguagem foi capturada pelos padrões operacionais de eficiência” (Ramos, 1981, p.18), ou seja, houve uma transfiguração das palavras. O resultado disso, segundo Ramos (1981), é que a sociedade moderna tem demonstrado uma alta capacidade de distorcer palavras e conceitos.

Agregaram-se aos termos desenvolvimento e desenvolver outros sentidos que divergem marcadamente do significado original etimológico. Acresceram-se à palavra desenvolver os sentidos *progredir, aumentar, ampliar, expandir* (Bueno, 1974, Cunha, 1987, Houaiss, 2001). Isso não se deu por acidente, mas provavelmente por influências ideológicas ou políticas. Basta lembrar o que dissemos até o momento sobre o modo como se transvaliou o sentido dado à palavra razão e sobre a centralização no modo de organização contemporânea, privilegiando o espaço econômico e a dimensão de tempo serial. Esses acontecimentos influíram no conceito de desenvolvimento humano, seja no âmbito da psicologia, no contexto escolar ou na forma de conceber as crianças. Em nossos dias, as palavras desenvolvimento e desenvolver estão intensamente enraizadas na idéia de progresso.

No dicionário Houaiss (2001), dentre os sentidos dados à palavra *desenvolver*, a ênfase recai sobre a idéia de *fazer crescer ou crescer, aumentar, tornar-se mais forte, capacidade de fazer aumentar* ou aumentar a capacidade ou possibilidade de *conduzir*

*para caminhos mais avançados ou eficazes; fazer progredir, expandir-se nos planos intelectual, psicológico, moral.* À palavra desenvolvimento: aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, *progresso, adiantamento, aumento* das qualidades físicas, revelação gradual, desenrolamento, *evolução, prosseguimento*, grau de qualquer *desempenho* psicológico de acordo com a idade.

É um fato. Os significados presentes em nosso dicionário apontam os sentidos que damos às palavras desenvolver e desenvolvimento. Parece que os sentidos expressos em nosso dicionário apenas refletem a tendência hegemônica no mundo ocidental, as influências do modo capitalista de vida e toda a transformação ocorrida na concepção de tempo e de espaço social, apogeu capitalista, cujo reflexo maior está no modelo de organização e de vida, conforme falamos anteriormente.

Como vimos, Piaget admite a idéia de progresso e finalidade em sua concepção de desenvolvimento infantil. Todavia, mesmo sendo um pensamento hegemônico na psicologia, ele não é o único. Vigotski expressa-se em oposição à Piaget.

Todos sabem que Lev S. Vygotski criou a matriz histórico cultural na psicologia. Sabemos também que ele tem sua teoria ancorada em uma base marxista. Logo, seria de esperar-se que seu conceito de história fosse semelhante ao de Marx. Conforme vimos, a influência do conceito de história e de tempo sob a perspectiva hebraico-cristã foi tão intensa, tão presente nas entrelinhas da história, nas redes sociais e individuais que estiveram imersas em praticamente todas as comunidades ao longo das épocas, influenciando filósofos e grandes pensadores. Até mesmo em Karl Marx pode-se reconhecer, em sua concepção de história, a idéia de tempo escatológico e teleológico (Lowith, 1977).

Lowith (1977) afirma que para Marx “toda a história é absorvida num processo econômico que caminha para uma revolução mundial final e uma renovação final” (p.43). Ora, essa revolução e essa renovação dar-se-iam por meio da revolução comunista e da libertação das pessoas das amarras da sociedade capitalista. O novo homem, a fênix surgida das cinzas do capital, renasceria para uma nova era, em uma nova forma: como o homem proletário. Embora o ateísmo de Marx o afastasse do Cristianismo-judaísmo, suas raízes históricas permitiram-lhe eleger o homem operário como a “única força revolucionária que pode libertar a sociedade” (p.47). Sua crença no futuro revolucionário e renovador, porém escatológico, permitiu crer em um novo salvador: o homem proletário. E numa nova redenção: a revolução comunista. Assim, como afirmou Marx (1998):

“A ação histórica conduzirá à ação pessoal inventiva; condições de emancipação historicamente criadas levarão a condições fantásticas; e a organização de classe gradual e espontânea do proletariado conduzirá a uma estrutura de sociedade especialmente planejada por estes inventores. A história futura resolve-se, aos olhos deles, na propaganda e na realização prática de seus planos sociais. Na formação de seus planos, estão conscientes de representar principalmente os interesses da classe trabalhadora, por ser esta a classe mais sofredora. Somente por ser a classe mais sofredora é que o proletariado existe para eles” (p.59-60).

Entretanto, a concepção de desenvolvimento de Vigotski não comporta uma teleologia. Não é objeto de nosso estudo encontrar as raízes teóricas que o levaram a orientar-se sob outra perspectiva histórica. Para o momento, basta afirmar que reconhecemos na concepção de homem e de mundo planteada por Vigotski outro sentido dado à história que não o teleológico e escatológico.

Sirgado (2000) aponta dois sentidos dados à história na teoria de Vigotski, que são representados pelo materialismo histórico (modos de produção e atividade humana) e o dialético (história da produção de conhecimento). O primeiro destaca-se na obra de Vigotski pelo caráter teórico e metodológico que assume em sua teoria. O materialismo dialético é um complexo conceitual que permite pensar determinado objeto de estudo. “É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade”. É em suma, “uma teoria das condições reais, materiais e sociais, da sua produção” (p.50). A abordagem dialética também se manifesta no campo das ciências naturais, ou seja, na história da natureza (Vigotski, 2000). Por outro lado, Sirgado (2000) afirma ser o caráter histórico o produto da atividade humana, “que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética” (p.49). O materialismo histórico, segundo Vigotski (2000), tem a ver com “**história no próprio sentido do termo**” (grifo do autor) (p.23), refere-se à história do homem. Tendo em vista o amálgama indissociável entre o materialismo dialético (impresso na teoria e no método empregados no aporte teórico de Vigotski) e o histórico (orientação central da concepção de desenvolvimento humano), é possível observar, na verdade, três sentidos dados à história, por esse autor, no que se refere ao desenvolvimento do homem.

Tais sentidos não têm nenhuma pretensão teleológica. O desenvolvimento, para esse autor, não segue nenhuma rota pré-estabelecida, com objetivos pré-definidos. Se isso fosse verídico, poderíamos encontrar em sua teoria teses que afirmassem a necessidade da criança atingir determinado estágio em seu desenvolvimento ou extrema superioridade do homem cultural sobre o primitivo<sup>7</sup>. Vigotski não faz uma análise do

---

<sup>7</sup> Vigotski chama de primitivo o homem que se encontrava no ponto de partida do desenvolvimento histórico, sem atribuir à palavra qualquer sentido hierárquico ou etnocêntrico (ver Vygotsky e Luria, 1996, p.96).

modo como o animal se fez homem, mas sim de como o homem se fez homem, quais caminhos ele percorreu ao se constituir como tal. Ele buscou compreender como o homem passou a dominar o campo natural e como a história do homem é o resultado da sua transformação e passagem da ordem natural para a cultural. Sendo assim, vêem-se na história do homem três sentidos históricos como bases de sua teoria sobre o desenvolvimento humano. São: 1) A história do psiquismo na evolução biológica, desde os animais até o homem, denominada filogênese, 2) A evolução histórico-cultural responsável pela transformação do homem primitivo em cultural, 3) o desenvolvimento individual, no curso de uma vida, ou seja, a história de um exemplar da espécie, denominada ontogênese. Vygotsky e Luria (1996) afirmam ser o conjunto destas três linhas de desenvolvimento responsáveis por compor o comportamento do homem cultural.

Na filogênese, estuda-se o psiquismo na sua evolução biológica, desde o animal até homem. É o momento em que ocorrem transformações na configuração fisiológica da espécie humana, no desenvolvimento do comportamento, desde as formas mais simples dos animais inferiores, até as mais complexas do homem. Podem-se observar três estágios importantes na filogênese: o primeiro é inerente ao comportamento de todos os animais. Trata-se das reações hereditárias e dos modos inatos de comportamento, ou seja, dos instintos, cuja função é somente a satisfação de necessidades de caráter biológico, de autopreservação e reprodução. O animal não aprende reações instintivas no curso da vida; estas são reservas inatas que estão à sua disposição. São “modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica” (Vygotsky e Luria, 1996, p.56).

O segundo estágio ergue-se diretamente sobre o primeiro. É o estágio dos reflexos condicionais. Todas as reações provenientes deste estágio advêm da experiência individual do animal, são resultados de aprendizagem, do treinamento e da experiência que são acumulados pelo indivíduo. Vale ressaltar que todo reflexo condicional somente aparece tendo como base o reflexo incondicional ou as reações instintivas inatas. O “treinamento não cria novas reações no animal, mas serve apenas para associar reações inatas, dando origem a novas conexões condicionadas (Sic) entre reações inatas e estímulos ambientais”. Nessa fase, a nova função criada pelos reflexos condicionais permite que as reações hereditárias, instintivas, adaptem-se às condições da existência de certo animal (Vygotsky e Luria, 1996, p.56). Tal estágio só pode ser visto de forma completa nos animais vertebrados. São eles os primeiros a mostrar alteração de

comportamento. Nesses animais, vemos um desvio para o predomínio dos reflexos condicionais, vemos manifestada a “plasticidade das capacidades inatas; surgem a ‘infância’ no sentido próprio da palavra e, ligada a ela, o brinquedo ‘infantil’. Sendo ele próprio um tipo de atividade instintiva, o brinquedo é também um exercício para outros instintos, a escola natural do animal jovem, sua auto-instrução ou autotreinamento” (Vygotsky e Luria, 1996, p.57). Como exemplo, temos as brincadeiras de cães e gatos. Vê-se a forte influência do segundo estágio sobre o primeiro, de modo que os reflexos condicionais se sobrepõem aos incondicionais, alterando-os muitas vezes na experiência individual de um animal. Por outro lado, nos animais inferiores ainda predominam os instintos. (Sobre isso ver experimentos de Pavlov em Vygotski, 1996 e Vigotski, 2001).

O terceiro estágio desenvolve-se embasado no segundo e representa uma nova e complexa forma de combinações de reflexos condicionais. É o momento em que ocorre uma nova função biológica própria dessa fase; é o estágio das funções intelectuais. Esse estágio aparece somente nos macacos antropóides superiores. Decorre que a reação intelectual de tais animais aparece sempre em resposta a algum obstáculo ou dificuldade de realização. Assim, a reação intelectual dos macacos é o resultado de estímulos atuais atrelados às conexões condicionadas anteriormente. O macaco é capaz de inventar e utilizar *instrumentos*, fato que o aproxima do homem, pois é condição de possibilidade do desenvolvimento cultural. Entretanto, a atividade do trabalho que está pautada na capacidade de construir e utilizar instrumentos não se desenvolveu, nem mesmo minimamente, no macaco. Em vista disso, pode-se afirmar que “o *uso de instrumentos na ausência do trabalho* é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta”. Porém, vale ressaltar que o instrumento é o embrião da atividade laboral do homem - o trabalho - manifesto no macaco sob a forma de desenvolvimento da mão e do intelecto (Vygotsky e Luria, 1996, p.87).

Em síntese, a invenção da ferramenta pelos macacos marca o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental. No que se refere às seqüências evolutivas, essa invenção prepara o caminho para a transição do desenvolvimento para um outro caminho, criando com isso a principal condição psicológica que possibilita o desenvolvimento histórico do comportamento, a saber: o trabalho, a fala e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo que lhe permitem o controle sobre seu próprio comportamento e a transformação de seu psiquismo. Eles indicam o começo do comportamento cultural ou histórico.

O segundo sentido dado por Vigotski à história desemboca em sua tese sobre o desenvolvimento psicológico-cultural ou histórico-cultural. Segundo ele, as forças

históricas, ao longo do desenvolvimento da humanidade, propiciaram transformações no comportamento do homem primitivo até o homem cultural moderno. Os modos de relação externa entre as pessoas e de relação entre o homem e a natureza, como também a natureza do próprio homem transformaram-se. Foram essas mudanças sucedidas ao longo dos tempos que propiciaram a constituição do homem cultural moderno, por exemplo, o latino-americano ou asiático (Vygotsky e Luria,1996). O valor dado a esse momento na história do homem não desfaz em nada a filogênese, pois como afirmam Vygotsky e Luria (1996):

“Aparentemente, o desenvolvimento do homem como espécie biológica completou-se basicamente no momento em que começa a história do homem. É claro que isso não quer dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem. Claro que não. A plasticidade da natureza humana continuou a mudar. Contudo, essa mudança biológica da natureza humana já se tornou um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada” (p.106).

Para Vigotski, o desenvolvimento do homem cultural é o próprio desenvolvimento social. Nessa etapa da evolução do homem cultural, não é possível admitir que haja coincidência entre a mudança biológica e a cultural. Uma não é continuação da outra. Isso é atestado pela grande adaptação orgânica do animal à natureza, seja refinando todos os órgãos sensoriais ou ativando seus recursos motores. No ser humano isso não ocorre, haja vista que os órgãos sensoriais do homem não se equiparam, nem de longe, aos dos animais. O homem não tem a mesma presteza e definição visual que uma águia, tampouco possui as bases motoras de um leopardo. O animal, em todo o seu comportamento evolutivo, apenas desenvolve os traços naturais e inatos, bem como surgem novas habilidades que são adquiridas ao longo da vida de um exemplar da espécie, ou seja, seus reflexos condicionais (Vygotsky e Luria,1996).

O ponto chave no caminho evolutivo entre o animal, o homem primitivo e o cultural diz respeito à evolução das condições de existência em que vivemos, além da evolução das diferentes formas de comportamento que provém das condições exteriores. Assim, quando o homem começou a dominar a natureza, utilizando para isso instrumentos que ele próprio criou, ao invés de simplesmente, empregar apenas as mãos, os olhos e os ouvidos, numa adaptação passiva à natureza, é que criou outra forma de sentido na história cultural da espécie *Homo sapiens* (Vygotsky e Luria, 1996).

Vygotsky e Luria (1996) destacaram três funções para analisar o desenrolar histórico do comportamento do homem primitivo ao cultural. São elas: a memória e os

processos de pensamento e linguagem e as operações numéricas. Segundo os autores, o desenvolvimento histórico da memória inicia quando o homem deixa de utilizá-la como força natural e passa a regulá-la em função de sua experiência e do conhecimento acerca da própria memória. Quando lança mão de “pistas como signos que lhe revelam e lembram figuras complexas inteiras – a partir do uso de um signo – o homem primitivo, em determinado estágio de seu desenvolvimento, chega pela primeira vez à *criação de um signo artificial*” (p.114). Essa mudança culmina na transição do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento da escrita e a utilização externa de signos, que constituem a crise central para a posterior mudança no desenvolvimento cultural da memória humana; é o momento do aperfeiçoamento dos meios auxiliares que o homem social elaborou durante sua vida cultural. Em suma, a escrita veio a ser o modo como o homem passou a regular a memória. As “formas iniciais dessa dominação sobre a memória são signos utilizados não tanto para si mesmo como para os outros, com fins sociais que somente depois se tornam signos para a própria pessoa” (p.119).

A linguagem constitui outro ponto importante no desenvolvimento do homem cultural moderno, pois a grande quantidade de especificações, de nomes para objetos, demonstra que o pensamento, no homem primitivo, era secundário em relação à sua atividade de memória. Posteriormente, a palavra passou a ser um signo associado a um grupo de objetos e não a um objeto específico; uma representação do coletivo. Por último, a palavra passou a ser um instrumento para desenvolver um conceito. Tais mudanças no âmbito da linguagem permitiram um importante desenvolvimento do pensamento. “Assim como se verificou que o desenvolvimento cultural da memória tinha as mais íntimas ligações com o desenvolvimento histórico da escrita, verifica-se que o desenvolvimento cultural do pensamento possui a mesma conexão íntima com a história do desenvolvimento da linguagem humana” (Vygotsky e Luria, 1996, p.133).

As operações numéricas, no homem primitivo, pertenciam ao âmbito do desenvolvimento eminentemente natural, pois os cálculos realizados por eles dependiam apenas da percepção concreta, da rememoração natural e da comparação, resíduos de operações numéricas que, aliás, ainda possuímos. Entretanto, o homem passou a fazer uso de signos algébricos para representar a aritmética natural. Como vimos, a história cultural do homem é resultado não tanto de um desenvolvimento biológico, dos órgãos naturais, mas sim do aperfeiçoamento dos signos externos, das formas como se desenvolveram no contexto social sob pressão das adversidades e necessidades técnicas e econômicas. Como bem sintetizaram Vygotsky e Luria (1996), o desenrolar do desenvolvimento histórico-cultural do homem moderno cabe nas seguintes palavras:



“Se no macaco encontramos o fenômeno do uso de instrumento, mas uma ausência do uso de signos, vemos a seguir, no homem primitivo, o fenômeno do trabalho que se desenvolve com base nos instrumentos primitivos como o fundamento de sua existência. Encontramos, também, uma transição a partir dos processos psicológicos naturais (tais como a memória eidética, a percepção imediata de quantidades) para a utilização de signos culturais, para a criação de recursos culturais específicos que ajudam o homem primitivo a regular seu próprio comportamento (Vygotsky e Luria, 1996, p.144).

Dessa forma, a adaptação do homem ao meio social modifica-se intensamente com o uso das ferramentas. O homem substitui os órgãos do corpo, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento (...) no processo do desenvolvimento histórico o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”, a ferramenta ou a “via colateral real estão orientadas a modificar algo na situação externa” (Vygotski, 1995, p.34 e 128). O emprego do signo é também determinante em todo o processo, pois modifica algo na reação da conduta interna do próprio homem, do mesmo modo que “a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação laboral, assim também a índole do signo utilizado constitui o fator fundamental de que depende a construção de todo o processo” (Vygotski, 1995, p.123). Em suma, o desenvolvimento do homem, desde sua tenra infância, elabora-se, cria-se no espaço cultural, na relação direta com outras pessoas. O homem é um ser eminentemente histórico-cultural.

A ontogênese é o terceiro sentido dado por Vygotski (1995) à palavra história e diz respeito ao desenvolvimento individual de um exemplar da espécie. É a história de vida de uma pessoa desde o seu nascimento até a morte. Na história da criança ocorrem dois sistemas de atividade: a biológica e a cultural. Esse acontecimento não é marcado pela mera substituição de um sistema por outro, mas sim pelo fato de que os dois sistemas desenvolvem-se simultaneamente e conjuntamente. Isso não acontece na história dos animais, tampouco na filogênese do *Homo sapiens*. “No desenvolvimento da criança, estão presentes (ainda que não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico que, de modo separado, achamos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e o histórico, ou o natural e o cultural. Na ontogênese, ambos os processos têm seus análogos (mas não paralelos)” (p.35). Há duas linhas de desenvolvimento do psiquismo na criança, que correspondem às linhas de desenvolvimento da filogênese. Todavia, isso não significa que a ontogênese recapitule a filogênese.

Reconsideremos o que falamos anteriormente acerca do desenvolvimento cultural da humanidade. Esse processo deu-se sem que houvesse mudanças substanciais no tipo biológico do homem. Todavia, na criança, o desenvolvimento cultural ocorre concomitantemente às mudanças orgânicas. Assim, como sintetiza Vygotski (1995):

“O desenvolvimento cultural superpõe-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo (...) O enraizamento de uma criança normal na civilização costuma estar estreitamente fusionada com os processos de sua maturação orgânica. Os dois planos de desenvolvimento - o natural e o cultural – coincidem e amalgamam-se um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se a nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica, e posto que seu portador é o organismo infantil mutante em vias de crescimento e maturação” (p.36).

Como se não bastasse, o homem possui um sistema de atividade que delimita seu modo de conduta. Todavia, o raio de ação de sua atividade amplia-se graças às ferramentas. Ainda em seu primeiro ano de vida, a criança começa a determinar sua conduta, quando descobre que pode utilizar a ferramenta, porém não é somente a ferramenta que ela passa a empregar, senão todo o sistema de movimentos e percepções, ou seja, todo o seu organismo. Esse é um momento decisivo na vida dela, momento que irá determinar as formas de comportamento que estão ao seu alcance por meio da descoberta e da utilização das ferramentas, fato que ocorre já no final do primeiro ano de vida. Esse é o ponto chave na psicologia do desenvolvimento infantil e da psicologia do bebê. Esse acontecimento extremamente peculiar na vida da criança não é resultado da mera substituição de um sistema de atividade animal para outra, humana, mas consiste numa etapa crítica de seu desenvolvimento, pois é o momento em que os dois sistemas desenvolvem-se de forma conjunta. Isso não ocorre na história do desenvolvimento dos animais, tampouco na filogênese. Um exemplo para ilustrar o que dissemos é o caso do bebê de dez meses que ainda não sabe andar, nem alimentar-se só, mas é durante esse tempo de vida que ele começa a manejar ferramentas como os talheres, na sua iniciação à alimentação. Então, enquanto na “evolução biológica do homem domina o sistema *orgânico* de atividade e, no desenvolvimento histórico, o sistema de atividade *instrumental* e, enquanto que, por conseguinte, na filogênese ambos

os sistemas existem separadamente e desenvolvem-se independentemente um do outro, vemos que na ontogênese se unificam ambos os planos do desenvolvimento do comportamento: o animal e o humano” (Vygotski, 1995, p.38). Vale destacar que esse desenvolvimento não acontece apenas no que diz respeito à utilização das ferramentas, mas também no sistema da percepção, do cérebro, dos movimentos, ou seja, em todo o organismo da criança. Tais processos fundem-se em um, formando um processo de desenvolvimento completamente especial. As diversas formas de entrelaçamento determinam as peculiaridades de cada etapa da idade, no desenvolvimento do comportamento, bem como o tipo peculiar de desenvolvimento infantil. (Vygotski, 1995).

Sabemos que a criança pequena pensa de modo diferente ao do adulto. Sua lógica baseia-se em princípios qualitativamente diferentes que se caracterizam por grande especificidade. A estrutura e as funções corporais também diferem enormemente das do adulto. A metamorfose da criança para a vida adulta acontece, antes de tudo, na sua constituição física, na sua estrutura, no funcionamento hormonal e no sistema nervoso central. Os elos que ligam o recém-nascido ao meio ambiente são primeiramente de cunho instintivo. Para o bebê, num primeiro momento, o mundo perceptivo é praticamente não-funcional, pois ele não reconhece nada à sua volta, está imerso em seu mundo e o que lhe resta é um emaranhado de sons, cheiros, borrões, objetos não reconhecíveis, um caos generalizado. É pela boca que a criança começa a perceber o mundo, é por meio dela que surgem as primeiras percepções e reações psicológicas; isso expresso já no primeiro ato de sucção, no ato de mamar. Se, para o adulto, a grande determinante são as funções comportamentais ligadas ao meio ambiente, produtos da influência social (percepção, habilidades e intelecto), para o bebê, o que ainda é dominante são suas sensações orgânicas restritas ao corpo. Somente após um mês de idade é que as formas perceptivas começam, pouco a pouco, a tomar outro rumo, mas somente por volta dos quatro meses é que o mundo torna-se realmente visível e acessível para a criança. Assim, o “primeiro princípio ‘orgânico’ de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social”. (Vygotsky e Luria, 1996, p.156).

O bebê desenvolve-se passando por novas formas de atividade. De bebê, torna-se criança; depois, adolescente e adulto. Aí, “novas formas ‘adultas’ culturais de comportamento substituem gradativamente as formas primitivas da infância. Desenvolvem-se novas habilidades, novas formas de pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo”. Nesse processo de desenvolvimento, a criança, além de crescer e amadurecer, adquire muitas novas habilidades e novas formas de

comportamento. Torna-se *reequipada* e é “exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural”, já que modifica as formas básicas de adaptação ao mundo exterior. Tal modificação acontece, primeiramente, pela adaptação ao mundo, momento em que são utilizadas as vias naturais e orgânicas, seguindo para um segundo estágio muito mais complexo em que a criança entra em contato direto com o mundo. Todavia, a criança “elabora determinados dispositivos e adquire determinadas ‘habilidades’”, que se ligam à utilização de todo tipo de instrumento e signos (Vygotsky e Luria, 1996, p.177 e 214).

Além das mudanças ocorridas no âmbito perceptivo, também temos mudanças ocorridas com o pensamento e a linguagem, momento em que se desenvolvem novas habilidades, novas formas de pensamento lógico e novas formas de atitudes frente ao mundo. No decorrer da infância até a fase adulta, têm-se o aprimoramento das funções psíquicas superiores. Estas se referem ao conjunto de funções que se desenvolvem no âmbito eminentemente cultural e coletivo. Baseiam-se principalmente nos signos que reestruturam as funções inferiores em superiores. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas refere-se ao processo assimilatório das formas de condutas elaboradas no decorrer da história social, ou seja, é o desenvolvimento histórico dos signos. Esses processos das funções psíquicas ocorrem do externo, social, para o interno, psíquico; os meios de comunicação revelam-se como meios de comportamento, e a estrutura das funções psíquicas superiores correspondem à estrutura das relações entre as pessoas. Elas abarcam dois fenômenos sumamente importantes para o desenvolvimento das formas superiores de conduta. São eles: o domínio dos processos provenientes do meio externo cultural e do pensamento (escrita, linguagem, cálculo e desenho) e os processos das funções psíquicas especiais, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, memória lógica, etc. Esses processos, embora não estejam fundidos um ao outro, estão indissolúvelmente unidos e são denominados por Vigotski de processos de desenvolvimento das formas superiores do comportamento da criança (Vygotski, 1995).

Em vista disso, Vigostki (2000) formula a lei geral do desenvolvimento cultural: “primeiro um meio de influência sobre outros, depois - sobre si” (p.24). Sendo assim, o desenvolvimento cultural da criança ou das funções psíquicas superiores pode ser expresso pela síntese: a criança aponta para um objeto, assinalando objetivamente que quer alcançá-lo; imediatamente, um adulto ajuda e interpreta o movimento da criança como sendo uma indicação, “a situação muda radicalmente. O gesto indicativo converte-se em gesto para os outros”. Em resposta ao fracasso de conseguir o objeto “produz-se

uma reação, não do objeto, mas por parte de outra pessoa. São outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança. Somente mais tarde, devido ao fato de que a criança relaciona seu fracassado movimento com toda a situação objetiva, a mesma começa a considerar seu movimento como uma indicação” (Vygotski, 1995, p.149). Os gestos e as indicações feitas pela criança em direção ao mundo que a cerca só passam a ter significado depois do reconhecimento das pessoas, ou seja, pelos outros, constituímos-nos (Vigotski, 2000). Portanto, cabe afirmar que “passamos a ser nós mesmos por meio de outros; essa regra não se refere somente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nisso radica a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais”. Em suma, toda função psíquica superior está enraizada em relações humanas autênticas (Vygotski, 1995, p.149). Diante de tal fato, o termo social, na teoria de Vygotski (1995), tem um sentido extremamente peculiar; “significa que todo cultural é social” (p.151). Ou seja:

“Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais” (Sigardo, 2000, p.53).

Além do mais, tanto o signo como a ferramenta são produtos do homem social e servem, em essência, como órgão social. Em suma, com a emergência da atividade sígnica, a história pessoal de cada indivíduo, bem como a história da espécie humana, ultrapassa a passagem do plano natural para o cultural, planos que, na filogênese, aparecem separados, mas, na ontogênese, coincidem e se interpenetram (Vygotski, 1995). As funções psíquicas superiores também assumem um caráter essencialmente social. Elas são transferidas à personalidade por meio de relações de ordem social interiorizadas, base da estrutura social da personalidade (Vigotski, 2000).

Assim, a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, ou seja, a utilização dos signos como condição de possibilidade do desenvolvimento ulterior da conduta. Ainda, no desenvolvimento do comportamento da criança têm-se as vias colaterais e a substituição de uma função por outra. Esse fato tem

extrema importância também para a criança deficiente. Há diferenças entre o desenvolvimento das crianças. No desenvolvimento da criança normal, os planos cultural e natural coincidem, fundem-se um ao outro. “Ambas as séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e constituem, em essência, a série única da formação sociobiológica da personalidade”, pois, na medida em que “o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural, vai se transformando num processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 1997, p.26). Um exemplo importante dessa fusão é a relação pensamento e linguagem. Nessa relação ocorre o desenvolvimento em dois planos: o natural (filogenético) e o cultural (ontogenético). Na criança com um biótipo incomum, é diferente, não há uma fusão entre o natural e o cultural, os dois planos costumam divergir de forma mais ou menos marcada. Isso porque a sociedade está preparada para condições estáveis de determinado tipo biológico humano comum. Por conta disso, suas ferramentas materiais e todo o aparato institucional estão adaptados para um determinado tipo psicofisiológico comum (Vygotski, 1997). Ocorre que:

“Ao criar um desvio do tipo humano biológico estável, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, de acordo com o novo tipo, o defeito perturba, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, uma vez que a cultura está organizada para uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode se enraizar direta e imediatamente na cultura, como acontece com a criança normal” (Vygotski, 1997, p.27)

Em vista disso, o desenvolvimento cultural da criança deficiente percorre caminhos totalmente diferentes daqueles percorridos pela criança normal, não somente no que se refere ao significado quantitativo do defeito, nos dois planos do desenvolvimento, como também no caráter qualitativo. “O defeito cria *umas* dificuldades culturais para o desenvolvimento orgânico e *outras*, distintas, para o cultural”. Por isso, ambos planos são essencialmente diferentes, sendo que o grau e o caráter dessa divergência ligam-se ao diferente significado que tem o defeito em cada um desses planos (Vygotski, 1997, p.27).

Com o emprego da ferramenta psicológica modifica-se toda a estrutura e o curso das funções psicológicas, configurando um novo aspecto que difere não só pelo desenvolvimento de tais funções, bem como pelo caráter do equipamento cultural, pelos instrumentos, ou seja, pelo grau de domínio das atividades próprias das funções. Com isso, “a criança maior difere da menor, como também o adulto da criança ou a criança normal da deficiente não só por uma memória mais desenvolvida, mas pelo fato de que

memoriza de *outra maneira*, de um modo distinto, com outros procedimentos e utiliza sua memória em grau diferente” (Vygotski, 1997, p.30).

Qualquer insuficiência ou defeito corporal irá modificar a relação do homem com o mundo e com as pessoas, “o defeito orgânico realiza-se como anormalidade social de conduta” e isso provoca, evidentemente, perturbações nas formas de comportamento da criança (Vygotski, 1997, p.73). Isso porque o homem é um ser eminentemente social, e não existem formas de comunicação pura e a-social do homem com o mundo. Ele é um ser de relação. Por isso, nos casos em que a criança com deficiência é exilada de seu convívio social, a tentativa de re-inserção ao mundo, o retorno de seu exílio, provocará necessidades de adaptação ao meio. Tais modificações manifestam-se, antes de tudo, “na reestruturação e substituição dos vínculos e condições sociais em que se cumprem e se realizam o processo normal da conduta. Todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social” (p.80-81). Exemplo disso é o fato de a criança cega não perceber a cegueira como um estado patológico, mas como um fato normal. Todavia, a criança percebe a cegueira de forma indireta, secundária, como o resultado de sua experiência social refletida nela.

Em suma, para Vigotski, é preciso atentar para reais peculiaridades do comportamento infantil em toda a sua riqueza e plenitude, perceber os traços positivos da personalidade da criança. Para isso, é preciso compreender a raiz do desenvolvimento infantil como um “complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (Vygotski, 1995, p.141). Assim, na história do desenvolvimento cultural, as mudanças ocorrem de forma revolucionária e aos saltos. “A própria essência do desenvolvimento cultural radica na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta, que a criança vai conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento”. São transformações imersas em dramas e rupturas (Vygotski, 1995, p. 142). Vale destacar que as etapas que o desenvolvimento percorre têm índole dialética, ou seja, “cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior; nega-a no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento superam-se, eliminam-se e convertem às vezes em uma etapa contrária, superior” (Vygotski, 1995, p.157).

Assim, o desenvolvimento é um constante movimento, cuja característica é a

aparição e formação do novo, algo que não existe em estágios anteriores. O desenvolvimento é, portanto, um processo dialético, revolucionário e, por isso mesmo, não meramente evolutivo. Dessa forma, o que definirá cada estágio são as formações novas, ou seja, “o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado” (Vygotski, 1996, p.254-255). E o que determinará o esquema de sucessão de fases até cada idade é a alternância entre os períodos estáveis e críticos. Os períodos estáveis referem-se às mudanças microscópicas da personalidade da criança e que se manifestam mais tarde por uma repentina formação qualitativamente nova, em determinada idade. Os períodos de crise produzem-se (ao longo do tempo, meses, um ano, dois...) por profundas e bruscas mudanças, por rupturas ocorridas na personalidade da criança, “são pontos de virada no desenvolvimento infantil que têm, às vezes, a forma de crise aguda” (Vygotski, 1996, p.256).

Embora Vigotski não atribua um caráter mecânico, uma definição *a priori*, aos estágios do desenvolvimento infantil, pois os considera com um caráter dialético e revolucionário, ainda assim, sua teoria dos estágios comporta uma temporalidade serial ou cosmológica, já que cada fase por que passa o desenvolvimento da criança está inscrita numa sociedade que é ordenada e, portanto, dirige à criança práticas sociais definidas por esse ordenamento. Então, é possível identificar, em um dado momento histórico, características comuns de desenvolvimento entre várias crianças, que refletem, antes de tudo, os modos sociais de educação e criação dessas crianças. É essa similaridade que, em sua mera aparência, leva muitos teóricos a admitir uma determinação biológica do comportamento infantil.

Todavia, não se pode falar em padrões universais de desenvolvimento, a não ser que os liguemos às práticas sociais, mas ao mudar tais práticas varia-se o curso do desenvolvimento, podendo este seguir outros rumos. Isso porque o desenvolvimento da criança com tipo fisiológico comum ou daquela que possui algum defeito “apresenta uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes” (Vygotski, 1997, p.14). O homem, para Vygotski, desenvolve-se, antes de tudo, em sistemas sociais e temporais que abarcam toda a história. O desenvolvimento da criança acontece na imensidão da cultura, cujas raízes são eminentemente históricas. Em vista disso, não podemos considerar o desenvolvimento infantil como a-social, ou como resultado mecânico da expansão de capacidades inatas e orgânicas, mas, sobretudo,



que a criança se constitui na relação com o outro. É o reconhecimento, pelo outro, de nossas ações que nos faz ser o que somos. Isso não significa que somos o reflexo do outro, mas que nossas ações são certificadas e reconhecidas como autênticas no mundo que habitamos por outras pessoas. Ora, considerar que o desenvolvimento humano acontece amparado, essencial e eminentemente, pelo outro significa reconhecer que o homem nasce cerceado de limites, pois admitir o outro é reconhecer limites. Esse é o alicerce necessário para a constituição humana impregnada de conteúdo ético. Tal acontecimento pertence ao espaço da vida substantiva, em que a vida humana associada é derivada do “exercício de um senso da realidade comum a todos os indivíduos, em todos os tempos e em todos os lugares” (Ramos, 1981, p.46). Sendo assim, a criança e o homem, de modo geral, na concepção de Vigotski, somente podem desenvolver-se sob o reconhecimento do outro como outro. Assim, o desenvolvimento integral da criança somente é possível num mundo em que estão imersos “múltiplos critérios substantivos de vida pessoal e uma variedade de padrões de relações interpessoais”. Além do mais, nesse espaço social, a pessoa, apenas incidentalmente, é orientada para fins utilitários; no mais, ela ordena sua existência de acordo com suas “próprias necessidades de atualização pessoal” (Ramos, 1981, p.141). É dessa forma que a criança irá pouco a pouco transformando toda a experiência histórica e social em experiência individual.

Para Vygotski (1995), a imitação tem um papel extremamente importante no desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança, pois não se trata apenas de um ato mecânico de pura reprodução, mas demonstra que ela possui “determinada compreensão do significado da ação do outro. Em efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto que escreve”, ou seja, ela imita aquilo que ela compreende e está em processo de internalização (p.137).

A imitação é uma ação racional “baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”. Assim sendo, a criança, “valendo-se da imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; vemos que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, mas que se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa de idade, existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento” (Vygotski, 1996, p.268). A atividade de imitar não é realizada pela criança por si só, mas exige a colaboração de um adulto para que a oriente e a inclua em uma área de imitação.

Assim, o processo de desenvolvimento está intimamente ligado à cooperação, que suscita, desperta, ocasiona na criança “uma série de processos interiores de

desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, eles tornam-se patrimônio interior da própria criança” (Vygotski, 2001, p. 484). Isso significa que os processos de instrução e desenvolvimento estão intimamente relacionados. Assim, a instrução é sempre anterior ao desenvolvimento e refere-se à possibilidade de a criança fazer, em colaboração com outra pessoa, aquilo que, no futuro, ela poderá fazer sozinha, por iniciativa própria e com autonomia (Vygotski, 2001, 2002). Em vista disso, vê-se que a instrução não é desenvolvimento, mas impulsiona a criança para a vida, propiciando o seu desenvolvimento e iniciando uma série de processos que não poderiam ocorrer se não estivessem no âmbito da instrução. Em vista disso, a instrução é um momento indispensável ao processo de desenvolvimento das peculiaridades não naturais, mas históricas do homem (Vygotski, 2001).

Vale destacar o teor temporal presente no conceito de zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup>. Tal conceito não indica como certo o desenvolvimento futuro que, por sua vez, somente tem fundamento no espaço da isonomia ou da comunidade em que cada pessoa é considerada na sua singularidade. O processo de instrução e desenvolvimento que participam do conceito de zona de desenvolvimento eminente são resultado de uma relação face a face, do genuíno encontro entre a criança (que traz sua bagagem de conhecimentos aprendidos ao longo da vida, mas que ainda precisa da ajuda do adulto para realizar as atividades) e um adulto que reconhece nela a capacidade e a possibilidade de realizar ações autônomas. Assim, a verdadeira instrução é aquela que promove o desenvolvimento. Ensinar pressupõe, então, a disponibilidade da pessoa que ensina para promover o desenvolvimento da criança, orientando-a no exercício da autonomia. Dessa forma, a pessoa que ensina deve abdicar do controle, pois ensinar “requer vulnerabilidade de quem ensina a quem aprende (...). Ensinar, verdadeiramente, não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular; o reconhecimento da alteridade do outro e sua irreduzibilidade” (Tunes e Bartholo, 2004, p. 53). Isso é possível apenas no espaço da isonomia, do tempo convivial.

Conforme já dissemos, o conceito de desenvolvimento, para Vigotski, comporta a idéia de ruptura, é um processo dialético, um processo de aparição de formações

---

<sup>8</sup> Comumente, a expressão é traduzida do russo como zona de desenvolvimento **proximal**. Todavia, optamos pela palavra iminente por traduzir “com mais propriedade a idéia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo” (ver: Vigotski, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Disponível em: [http://www.ltds.ufrj.br/gis/A\\_brincadeira\\_seu\\_papel.htm](http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm)).

novas, estas ligadas à base primária, anterior. Entretanto, essas formações diferenciam-se, qualitativamente, umas das outras, ou seja, o novo traz mudanças qualitativas numa nova síntese. O novo contém o velho, porém transformado. Vigotski considera o desenvolvimento como criação. Por isso, há infinitas formas de a criança desenvolver-se. O defeito, por exemplo, possibilitaria “formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal” (Vygotski, 1997, p.16). O processo de criação é comum não só a todas as crianças, como a toda e qualquer pessoa. Vigotsky (2007) chama de “atividade criadora a toda realização humana criadora de algo novo” (p.7). A atividade de criação é uma regra e não uma exceção. Não são somente as ilustres e destacadas personalidades as responsáveis por criar, mas todos nós que cotidianamente vivemos. O processo de criação está presente sempre que o ser humano imagina, transforma, combina e produz algo novo, por mais insignificante que isso possa parecer quando comparado às realizações dos gênios da história. A base de toda ação criadora reside na inadaptação, surge da necessidade e dos desejos. Além do mais, toda criação apóia-se em “níveis alcançados anteriormente e se apoiará em possibilidades que existem também fora dele [criador] (...) por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social” (p.37- 38).

É o espaço da fenomenia que comporta os processos criativos. A fenomenia é a abertura para os ziguezagues, para os caminhos de confluência e para processos compensatórios que a criança percorre no seu desenvolvimento. Além do mais, é o espaço da autonomia e da opção pessoal. A necessidade, desejo e o motivo para ação criadora apenas refletem a intensidade e o ritmo do anseio da pessoa pela criação, o tempo de salto, base da fenomenia; comporta a intensidade dos anseios criativos. É o tempo que conduz a acontecimentos críticos e acompanha as pessoas envolvidas em momentos de criação.

Em suma, a teoria de Vigotski comporta os três tempos e espaços sociais, o que significa que está em perfeita sintonia com uma sociedade paraeconômica, conforme apontada por Ramos (1981). A criança, na perspectiva de Vygotski, é ator no lugar em que vive, está verdadeiramente enraizada na vida concreta e participa ativamente do contexto em que se encontra e se desenvolve. A vida da criança está no tempo presente da vida realmente vivida. O foco é a criança e não seu futuro desenvolvimento. A criança é considerada na sua singularidade e não em comparação a determinado padrão a ser seguido. A diversidade é a abertura à criação e a possibilidade de geração de novidades. Se a diversidade, e não a uniformidade, é a condição essencial que rege o

desenvolvimento da criança, logo, não há desenvolvimento pré-definido, não há objetivos a serem alcançados. Tampouco pode-se prever o êxito do desenvolvimento da criança e muito menos traçar comparações entre crianças que, supostamente, se desenvolvem mais e melhor e aquelas que estão atrasadas em seu desenvolvimento, pois cada uma desenvolve-se por um caminho distinto, de forma estritamente peculiar.

Em vista disso, vemos que a teoria de desenvolvimento proposta por Vigotski não poderá estar em concordância com o modelo escolar vigente no mundo contemporâneo. Uma teoria de desenvolvimento que comporte três concepções de temporalidade e de espaço social não estará de acordo com uma escola monocêntrica, pautada por fins econômicos, em que o desenvolvimento da criança é visto como hierarquizado e linear e cuja expectativa é o desenvolvimento exitoso da criança.

A idéia de desenvolvimento humano para Vigotski não é a mais comum. Desenvolvimento não é mera adaptação ao meio, não se constitui por fases que devem ser superadas para desembocar em um momento final, acabado: o desenvolvimento completo, em estado de equilíbrio. Para Vigotski, a criança somente pode desenvolver-se em espaços que privilegiam a condição, genuinamente, humana.

Diante do que falamos até o momento, vê-se que, para Vigotski, o desenvolvimento da criança não objetiva o ser adulto. A criança não é um adulto em formação; é, antes de tudo, um ser humano que se apresenta inteiramente em relação com os outros seres humanos. Não há imagens que se interpõem entre ela e o adulto. Ela está presentificada a todo o momento em sua total e indiscutível singularidade. Para Vigotski, ao nascer, a criança já se amalgama na concretude da vida, nesta se constitui e se faz inteiramente humana.

### 3. Infância - uma palavra solta na solidão do mundo escolarizado

*Infância*  
*Do menino correndo*  
*Entre mangas e goiabas.*  
*Do menino malinando*  
*Entre o barro e a enxada.*  
*Do menino vivendo entre folia e procissão.*  
*Do menino passando entre pontes e ruas.*  
*Do menino olhando*  
*Entre pedras e rios.*  
*Do menino nadando*  
*Entre cheias e barrancas.*  
*Do menino crescendo*  
*Entre lendas e candeias.*  
*Restam palavras soltas na solidão dos poemas.*  
*Cláudio Bento*

#### 3.1 Relembrando a história da infância no Ocidente

Conforme Ariès<sup>9</sup> (1981), a escola e o sentimento de infância não foram sempre iguais ao longo da história. Ao analisar o processo histórico sobre o conceito de infância no ocidente, averiguam-se três momentos importantes na sua evolução: o primeiro refere-se à era greco-romana; o segundo, à Idade Média e o último, à modernidade. Nesses três momentos históricos, é possível identificar diferentes concepções de infância. Os gregos, ao inventarem a escola, voltaram-se para cuidados referentes às

---

<sup>9</sup> Heywood, em seu livro *Uma história da infância*, faz algumas críticas ao livro de Philippe Ariès *História social da criança e da família*. Heywood (2004) afirma que esse autor ignorou todas as questões complexas relacionadas ao modo como a realidade é mediada na arte, pois “Ariès parece pensar que o artista pinta aquilo que todos vêem” (p.25). Em vista disso, Ariès não encontrou indícios sobre o sentimento de infância e “passou diretamente à conclusão de que o período não tinha qualquer consciência dessa etapa da vida” (p.26). Além do mais, segundo o autor, a tese da ausência da infância não se sustentaria porque os códigos jurídicos medievais relacionavam algumas concessões ao status da menoridade das crianças ou faziam referência à separação por fases da vida. Entretanto, Ariès utilizou as iconografias apenas como ponto de partida para analisar os fatos históricos. Pesquisas em museus, igrejas, documentos antigos, literatura, túmulos, inscrições funerárias, viagens e tantos outros vestígios serviram-lhe para interpretar o momento histórico que se atreveu estudar (Ariès, 1994). Diante de todos esses vestígios analisados é que Ariès buscou apreender o lugar da criança na representação social e, posteriormente, estudar o modo como a criança foi preparada pela escola e pelas formas contemporâneas de educação. Ariès não cita vários autores que pesquisaram sobre a história escrita pelos legistas ou porque não teve acesso ou porque não lhe interessou, como por exemplo, o tema juventude que não foi abordado com ênfase em seu livro sobre a história da família, mas foi analisado em livros anteriores (Ariès 1989 e 1981). Kuhlmann e Fernandez (2004) afirmam que Ariès transpôs questões sobre a infância francesa a outros países e que tal fato pode gerar desvios de interpretação, pois fazem parte de realidade distinta. Entretanto, não podemos considerar que Ariès não levou em consideração as tensões entre universalidade e particularidade. Ele aponta as diferenças entre momentos históricos na Itália, Inglaterra e França. Entretanto, vê-se uma grande influência da França sobre outros países europeus, conforme vemos no livro de Norbert Elias, (1994). Além do mais, a disposição geográfica, as intensas batalhas propiciaram certa aproximação e troca cultural entre os povos daquelas regiões. Vale lembrar que o modo de conceber a história era visto apenas como uma justaposição cronológica, cujos dados eram interpretados de forma fragmentada. Era quase inexistente outro modo de concebê-la. Ninguém havia tentado realizar outro modo de interpretar a história simplesmente “porque ninguém tinha a idéia de um parentesco profundo entre as histórias particulares” (Ariès, p. 103).

peculiaridades das crianças e jovens. É fato também que os romanos, ao tomarem dos gregos a idéia de escolarização, avançaram ainda mais no conceito de infância, dando uma atenção especial à idade, à criança pequena e em crescimento; estabeleceram relação entre criança em crescimento e a noção de vergonha, relação aceita na civilização moderna. Em suma, a civilização grega e a romana foram as primeiras a desenvolverem a idéia de educação infantil e psicologia (Postman, 1999).

Com o desaparecimento das escolas na era medieval, suspendeu-se o sentimento de infância. A educação passou a ser restrita aos clérigos. A família medieval mudou de configuração, pois vivenciou um longo e intenso processo de socialização. A aprendizagem da criança passou a ser dada pelos familiares, na prática de cada ofício. Nesse momento histórico, a criança era vista como um adulto em miniatura; apenas diferenciava-se do adulto em relação ao tamanho. Alguns indícios do adormecimento do sentimento de infância na Idade Média estariam atrelados ao conceito ausente de educação e à inexistência do sentimento de vergonha (Postman, 1999 e Ariès, 1981).

A partir do século XVI, os manuais dos padres jesuítas introduziram conceitos de civilidade e as reformas católicas e protestantes promoveram um novo modelo de moral e de cuidados, regra que passou a ser vinculada à criança. Os colégios começaram a abrir-se aos nobres, burgueses e leigos e não mais de modo restrito ao grupo de clérigos. A partir do século XVII, as salas de aula, onde crianças e adultos de todas as idades recebiam os mesmos ensinamentos, começaram a ser separadas por idades e grau escolar. Esse modelo de organização escolar vem aprimorando-se cada vez mais até os dias de hoje (Ariès, 1981).

Na modernidade, o sentimento de infância assumiu outra conotação. Com o surgimento da prensa tipográfica, dois mundos evidenciaram-se: o mundo do adulto e o da criança. Para tornar-se adulto, dever-se-ia primeiramente conquistar o mundo letrado. Para que isso fosse realizado, houve a necessidade de criar locais onde às crianças fossem dadas as condições de aprendizagem; assim reinventou-se a escola (Postman, 1999). Com a reinvenção da escola, outro mundo passou a ser considerado, o da peculiaridade da criança. Por volta do final da Idade Média, os colégios começaram a ter salas específicas para cada idade e voltou-se um olhar diferenciado para as peculiaridades infantis em cada faixa etária; criou-se o conceito de pré-requisitos. Desde então, a criança precisa ser cuidada, preservada e educada nas suas peculiaridades e nos seus estágios. Eis as condições que tornam possível o surgimento da psicologia do desenvolvimento (Ariès, 1981).

Essa pequena síntese sobre a concepção de infância nos três momentos

históricos e sua relação com a família mostra como tal conceito articula-se ao processo de escolarização. Entretanto, houve outras instituições que contribuíram para a legitimação do novo sentimento de infância que emerge na modernidade. Segundo Ariès (1981), foram três as instituições responsáveis pela concepção de infância e desenvolvimento da criança a partir da Idade Média, a saber: a Igreja, com a conscientização da fragilidade e da necessidade de cuidado pela família, instituição esta que, por sua vez, tornou-se coadjuvante da Igreja na massificação das novas concepções de infância e desenvolvimento infantil que emergem nessa época; por último, o Estado, que sempre orientou o curso econômico e político da sociedade, dando margem a muitas mudanças e legitimações no âmbito social e institucional, separando culturalmente e de forma intensa a Idade Média da Modernidade.

A modernidade é marcada por mudanças intensas. A primeira refere-se à modificação da rota geográfica do mediterrâneo para o oceano Atlântico, que produz transformações econômicas e políticas, distanciando-se ainda mais o mundo medieval do moderno. Se, antes, o modelo político era descentralizado, na modernidade, o poder de Estado torna-se centralizado. Se o modelo feudal expresso nas formas da ruralização e na intensa vida comunitária era o que representava a Idade Média, a modernidade expressa-se de acordo com o modelo capitalista, pautado pela busca da individualização do homem, como bem nos apresenta Cambi (1999):

“modelo que implica uma racionalização dos recursos (financeiros e humanos) e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico. Nasce o sistema capitalista, e nasce independentemente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico)” (p.197).

Toda essa mudança política e econômica irá influenciar o modo de ver o homem, a família, a infância e a educação. Para atender às novas exigências que surgem, os colégios iniciaram mudanças relativas ao currículo, ao modo de conceber a infância, à relação mestre-aluno e à institucionalização, que irão confluir para o atual modelo escolar. É, pois, na modernidade que as instituições escola e família tornam-se eixos centrais na vida das pessoas e da sociedade. Reorganizam-se e tornam-se importantes na organização cultural, ideológica e profissional da sociedade. À escola e à família delegam-se papéis cada vez mais definidos e incisivos em relação à identidade educativa; há o enfoque no cuidado dado ao crescimento do sujeito no tocante à idade ou à instrução formal de ensino, bem como à sua formação pessoal e social. É nessa fase

histórica que a família constitui-se por seus laços afetivos e torna-se um centro de afeto, cuidado e controle da criança. A família instala-se como instituição responsável pela educação e criação infantil; torna-se também, graças à Igreja e a seu movimento de moralização, um lugar de afeição necessário entre pais e filhos (Cambi, 1999 e Ariès, 1986).

Tal afeição apresenta-se pelo valor que é dado à educação. Diante disso, a escola promove a separação da criança e da família, substituindo o aprender da criança, que se dava junto aos adultos, na vida cotidiana e no contato com eles. Assim, a “despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (Ariès, 1986, p.11).

A partir da criação da instituição escolar, o modo como a criança passou a aprender mudou de configuração. Se, antes, o conhecimento era transmitido e adquirido oralmente, nesse momento, ele transmite-se por meio da escrita. Inventou-se um mundo destinado à criança e outro ao adulto. Segundo Postman (1999), a capacidade de ler e a de escrever são um produto de condicionamento cultural. Com o surgimento da leitura, criou-se um mundo adulto, ou melhor, criou-se a idade adulta. Se essa correlação histórica entre escola, infância e desenvolvimento infantil ainda estiver em vigência, é de se esperar que, vista a escola como uma organização monocêntrica em que prevalece a idéia de tempo serial, as concepções de infância e de desenvolvimento infantil estruturam-se segundo essa mesma linha temporal, como “uma relação lógica e cronológica que agrupa passado, presente e futuro” (Tunes, Bartholo e Tunes, 2006, p.20). Portanto, pode-se admitir que quanto mais escolarizada for uma coletividade, mais forte será a tendência a atribuir à infância e ao desenvolvimento da criança o sentido de vida adulta.

Um estudo realizado por Tunes e colaboradoras (2004) aponta para essa direção. Elas realizaram entrevistas com grupos de mães de algumas cidades do Brasil, com o objetivo de conhecer concepções sobre desenvolvimento infantil e infância. Pelos dados coletados, as pesquisadoras verificaram que as mães que atribuíam muito valor ao processo de escolarização admitiam, na concepção de desenvolvimento infantil, as idéias de anormalidade e de patologias. Essa visão aproxima-se da vertente naturalista de desenvolvimento. Essas mães também concebiam a infância com ênfase em etapas de aquisições futuras, com forte orientação da vida da criança para o futuro. Segundo as



análises das pesquisadoras, a criança era vista como um adulto em formação, sendo definida por aquilo que ainda virá a ser, pelas carências, por aquilo que lhe falta e não pelo que realmente é.

Ainda segundo as análises das pesquisadoras, as mães que não atribuíam muito valor ao processo de escolarização consideram a criança pelo que ela é no seu momento presente, sem considerações a priori sobre aquilo que ela poderia ser. Para essas mães, as crianças demonstram característica adulta quando atuam com responsabilidade em relação a outras pessoas e a si próprias. O desenvolvimento infantil, por sua vez, não foi delimitado de acordo com etapas pré-definidas que deveriam ser superadas a cada momento, de forma padronizada. Em suma, para Tunes e col. (2004), as mães que atribuíram maior valorização ao processo de escolarização concebem a infância e o desenvolvimento infantil admitindo a idéia de progressão e, portanto, de uma finalidade a ser alcançada num tempo futuro, enquanto que as mães que dão menor ênfase à escola consideram a criança na sua particularidade, mas como um ser em sua inteireza.

### 3.1.1 Narrando a história da infância no Brasil

*Vai-te, Côca, vai-te côca,  
Para cima do telhado:  
Deixa dormir o menino  
Um soninho descansado<sup>10</sup>*

*Tutu vai se embora  
P'ra cima do telhado  
Deixa o nhonhô  
Dormir sossegado<sup>11</sup>*

*Dorme nenê  
Se não a cuca vem,  
Papai foi p'ra roça  
Mamãe logo vem*

Considerando nossa intensa e indissociável ligação com o europeu português, há de se esperar sua forte influência no modo de conceber nossas crianças. Aliás, diga-se de passagem, não só influência de europeus como também índios e negros. Nossa história é assim: rica em conteúdo histórico e cultural. Em razão disso a concepção que temos da infância é igualmente rica, mesmo porque somos filhos de basicamente três entidades étnicas, indiscutivelmente, distintas. E o que dizer da influência recebida com a chegada dos imigrantes italianos, alemães, ucranianos, japoneses, entre tantos outros?

<sup>10</sup> Freyre, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

<sup>11</sup> Altman, Zumbano. Raquel. **Brincando na história**. In: História das crianças no Brasil. Del Priore, Mary (org). São Paulo: Contexto, 2006, p.245.

Gilberto Freyre (2006) fala da enérgica e voluptuosa união física e carnal dos europeus portugueses com as índias brasileiras no enlace da civilização, numa época não tão, diga-se de passagem, simbiótica para os povos que aqui viviam: a colonização. No ocorrido endeusamento da mulher indígena pelo europeu, deu-se a troca carnal gerando filhos híbridos, filhos da terra, crianças tão européias quanto índias, que eram negligenciadas e esquecidas pelos pais, sendo criadas à solta no mato, ao cuidado apenas materno, pois os “pais cristãos pouco se importavam de educar ou de criar à moda européia ou à sombra da Igreja” (p.162). Por outro lado, a vida da mulher indígena casada, destaque para a mulher Tupinambá, era do lançar constante ao trabalho; cuidava da casa, da roça, do marido e dos filhos, além de todos os derivados domésticos. A índia grávida continuava sua labuta cotidiana dentro e fora de casa. Assim que a criança nascia, era amalgamada, por meio da tipóia, ao corpo e às contínuas atividades da mãe. Em virtude disso, dessa intensa união entre mãe e filho, ela “acrescentava às suas muitas funções a de tornar-se uma espécie de berço ambulante da criança, de amamentá-la, às vezes até aos sete anos; de lavá-la; de ensinar às meninas a fiar algodão e a preparar a comida” (p.190).

É interessante apontar o modo como os Tupinambás, em sua organização social, diferenciavam o homem e a mulher indígena por grupos etários. Tal diferenciação de gênero tinha a ver com a orientação educacional dada pela mãe às meninas e pelo pai aos meninos. Para eles, a criança, independentemente do sexo, até os sete ou oito anos de idade, dependia somente da mãe. Embora os meninos não pudessem acompanhar os pais em seus afazeres, recebiam deles arcos e flechas. Com isso, as crianças da mesma idade reuniam-se e, de modo informal, “se adestravam no uso do arco e da flecha, além de muitos outros tipos de folguedos e jogos, entre os quais se destacava a imitação dos pássaros”. As meninas, por sua vez, também formavam grupos de mesma faixa etária e treinavam por meio das brincadeiras infantis as tarefas que mais tarde tornar-se-iam a rotina da mulher tupinambá; a fiação do algodão, a fabricação de utensílios de cerâmica, etc.(Saviani, 2007, p.36). Somente a partir dos sete anos é que as crianças deixariam o hábito de ficar só em casa, desprendiam-se da mãe. As meninas ficariam estritamente aos cuidados da mãe nos afazeres domésticos e os meninos acompanhariam os pais. Estes tornar-se-iam os modelos que os preparariam para a vida adulta por meio do trabalho. A partir dos quinze anos, o jovem Tupinambá participava mais ativamente das atividades dos adultos, incluindo-se aí as cerimônias de iniciação onde se podia namorar e até casar. Assim, ao que tudo indica:

“tanto os rapazes como as moças se envolviam diretamente nas atividades laborais, conforme a divisão de sexo: os rapazes participando ativamente nas expedições guerreiras, na caça, na pesca, na fabricação de flechas e prestando serviços nas reuniões dos velhos; as moças, auxiliando as famílias nas atividades femininas e assimilando, de forma prática, as vivências e os papéis femininos” (Saviani, 2007, p.37).

Somente a partir dos vinte e cinco anos é que os homens passavam integrar completamente da vida dos adultos, participando plenamente dos grupos dos guerreiros. A participação nas reuniões com os anciões tinha como objetivo rememorar e incorporar novos conhecimentos sobre as tradições da tribo. Já as mulheres assumiam intensamente a vida doméstica e seus inúmeros afazeres. Cuidavam diretamente da educação dos filhos, bem como podiam participar de algumas cerimônias juntamente com os homens. Somente a partir dos quarenta anos é que se considerava a fase mais bela do homem ou mulher Tupinambá, era o momento da sapiência. Os homens podiam tornar-se pajés, líderes guerreiros ou chefes da tribo, eram atentamente ouvidos pelo mais jovem nas orientações e transmissão das tradições; as mulheres também assumiam um lugar de destaque, eram responsáveis por atividades específicas a essa fase da vida, eram responsáveis por carpir “os mortos e exercendo a função de mestras para a iniciação das moças na vida feminina”. Assim, esse era o momento da vida em que o homem ou a mulher era venerado e admirado por todos (Saviani, 2007, p.37). É possível que tenhamos herdado dos Tupinambás um pouco desse modo de conceber a criança, de educá-las. Tais vestígios históricos ainda permanecem em algumas famílias brasileiras. Comunidades que, como veremos no capítulo seguinte, ainda não aceitavam completamente a civilização escolarizada, comunidades que ainda não se deixaram encobrir pelo véu da escolarização, que ainda educam seus filhos para a vida vivida, cujos ensinamentos estão ligados diretamente às atividades laborais dos pais. Vemos nos filhos Tupinambás crianças totalmente imersas no mundo adulto.

Como bem mostra Gilberto Freyre (2006) em sua obra *Casa-Grande e Senzala*, a junção indígena, africana e européia formam a base da formação social, cultural e econômica de nosso país. É dessa junção não tão harmoniosa, mas nem por isso menos intensa e gloriosa, que ocorreu o amálgama étnico-cultural de que somos parte. Nossa carne, nosso sangue cultural e excêntrico é o resultado direto desse enlace de costumes, culturas e tradições. Vestígios daquela época que nos enraíza nesse tripé cultural ainda hoje estão presentes em nosso modo de vida. No que tange ao cuidado da criança, herdamos dos indígenas os “valiosos métodos de higiene infantil e doméstica” (p.198). A criança indígena criou-se em meio a superstições que compunham um cenário preparado

para uma pedagogia profilática e aliviavam os receios paternos em relação a influências espíritas ou malignas, tanto dos indígenas, quanto dos recém chegados portugueses. Algumas danças tinham como objetivo provocar medo e despertar sentimentos de respeito e obediência aos mais velhos. Eram danças de diabos ou Jurupari (entidade sobrenatural, divinizada, presente nos mitos indígenas) com o objetivo de amedrontar mulheres e crianças, mantendo-as em ordem. Também as máscaras utilizadas nas danças desempenhavam um papel importante, imitando movimentos e vozes de animais. Tais máscaras eram adornadas com cabelos humanos, peles e pelos de animais e consideradas cheias de um poder misterioso. Após a chegada dos jesuítas, às danças e máscaras indígenas do Jurupari foi incorporada a figura burlesca do diabo. O intuito dessa incorporação simbólica era expor ao ridículo a complexa dança indígena e seu Jurupari. Com isso, esperava-se ridicularizar tal tradição visto que, ao menosprezar as máscaras, destruir-se-ia um dos mais fortes controles sociais existentes. Os jesuítas conseguiram pôr como vitorioso, até certo ponto, o cristianismo. Todavia, como fala Freyre (2006):

“Permanecera, entretanto, nos descendentes dos indígenas o resíduo de todo aquele seu animismo e totemismo. Sob formas católicas, superficialmente adotadas, prolongaram-se até hoje essas tendências totêmicas na cultura brasileira. São sobrevivências fáceis de identificar, uma vez raspado o verniz de dissimulação ou simulação européia: e onde muito se acusam é em jogos e brinquedos de crianças com imitação de animais - animais verdadeiros ou vagos, imaginários, demoníacos. Também nas histórias e contos de bichos - de uma fascinação especial para a criança brasileira. Por uma espécie de memória social, como que herdada, o brasileiro, sobretudo na infância, quando mais instintivo e menos intelectualizado pela educação européia, se sente estranhamente próximo da floresta viva, cheia de animais e monstros, que conhece pelos nomes indígenas e, em grande parte, através das experiências e superstições dos índios” (p.200).

Esse animismo e totemismo, vestígios deixados por nossos irmãos encarnados em outros tempos, sobrevivem em nossa cultura por meio do folclore, dos contos, das cantigas, das tradições e superstições tão enraizadas em nossas vidas. Também naquela época surgiram as primeiras cerimônias relacionadas ao nascimento da criança índia. Desde o primeiro dia de nascido, os pais que tivessem um filho homem, por exemplo, penduravam em sua rede um arco e flecha e ramos de ervas. Tudo isso tinha, pode-se dizer, fins profiláticos ou apenas simbólicos, pois como fala Freyre (2006):

“Através da infância continuavam as medidas de profilaxia da criança contra as influências malignas (...). o corpo pintado de urucu ou jenipapo: os beiços, o septo,

as orelhas perfuradas; batoques, fusos, penas enfiadas nesses orifícios; dentes de animais pendurados ao pescoço. Tudo para desfigurar, mutilar a criança, com o fim de torná-la repulsiva aos espíritos maus; guardá-la do mau-olhado e das más influências” (p.202).

Já em tempos de colonização, houve intensa catequese, e também elevada mortalidade infantil, acontecimento que passou a ser visto nem tanto com pesar, mas com certa alegria, dado o fato da identificação da criança com um anjo católico, pois nos “tempos de catequese, os jesuítas, talvez para atenuar entre os índios o mau efeito do aumento da mortalidade infantil que se seguiu ao contato ou intercuro em condições disgênicas, entre as duas raças, tudo fizeram para enfeitar ou embelezar a morte da criança”. Assim, não era nenhum ente pecador que deixava este mundo, mas um anjo inocente que era convocado pelo Nosso Senhor pra junto de si (Freyre, 2006, p.203). Aliás, ao desembarcar em solo brasileiro, os jesuítas tinham, entre tantos outros planos, o objetivo principal de ensinar às crianças. Fato este que, diga-se de passagem, o fizeram com grande ênfase. Na realidade, a Companhia de Jesus, desde sua missão na América portuguesa, tinha como primordial a educação das crianças. Tal primordialidade expressava-se no Regimento do governador Tomé de Souza, no qual o rei dom João III determinava que fossem educados os meninos, pois neles seria impressos da melhor forma a doutrina para que se fizessem cristãos (Chambouleyron, 2006). Foram, então, as crianças as grandes propagadoras dos ensinamentos jesuíticos; foram elas as responsáveis por educar os pais. Civilizavam e catequizavam os filhos para que estes reproduzissem o que aprendiam aos pais. Para isso era preciso que se pegasse a criança ainda pequena. “O culumim, o padre ia arrancá-lo verde à vida selvagem: com dentes apenas de leite para morder a mão intrusa do civilizador; ainda indefinido na moral e vago nas tendências. Foi, pode-se dizer, o eixo da atividade missionária: dele o jesuíta fez o homem artificial que quis” (Freyre, 2006,p.218 e Espírito Santo e Col, 2006).

As crianças índias, filhas da terra, foram alvo central dos missionários jesuítas, o “regozijo era generalizado quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais”. O foco de preocupação dos padres não era somente que aprendessem a doutrina cristã, mas que preservassem os bons costumes cristãos. Isso somente poderia ocorrer com a vigia constante das crianças em relação aos costumes dos pais. Essa educação infantil implicou mudanças radicais na vida dos pequenos, dos jovens índios. Nas aldeias, os jesuítas construíram escolas, cujo ensinamento pautava-se no ato de ler, escrever e contar. Nessa época, as crianças moravam com os pais e os missionários ainda não estavam condicionados à docência; o que ocorria ali nos primórdios da

catequização era realmente a intenção de evangelização das crianças e, em decorrência, de seus pais (Chambouleyron, 2006, p.60).

Embora a gloriosa companhia e Jesus nascida no primeiro período do século XVI com objetivos essencialmente missionários foi, ao poucos e ao longo dos tempos, transformando-se em uma ordem docente. Toda orientação pedagógica foi direcionada aos jovens, com o intuito de ir letrando-os e cultivando a idéia de virtudes para que estes mesmos defendessem os legados da companhia. Para isso abriram-se inúmeras instituições e colégios no continente europeu para abrigar pessoas de fora o que comprova “a importância que a cúpula da companhia passou a devotar à instrução de crianças e adolescentes” (Chambouleyron, 2006, p.56). Modernos colégios tornaram-se instituições complexas, cujo objetivo era, além da vigilância, o enquadramento do jovem. É claro que esse modo de conceber a criança indígena como aquela que deve ser modelada, como um papel em branco em que se podia fazer o que bem entendesse, é reflexo do recém amadurecimento acerca do conceito de infância que emergia no velho mundo (Chambouleyron, 2006).

Os padres jesuítas também contribuíram para um novo modo de conceber a criança. Nos primórdios da colonização, viam-nas como crianças adultizadas que seriam responsáveis pela catequização dos pais. Depois, com o passar dos anos, esforçaram-se para transformar os ainda meninos em homens adultos e regojizavam-se diante do amadurecimento precoce dos meninos. Tornar-se um homem maduro ainda na vida do regime patriarcal estava intimamente relacionado com a precocidade da leitura. A grande influência dos padres jesuítas foi impulsionar o gosto pelo diploma de bacharel: “os jesuítas deram no século VXI valor exagerado ao menino inteligente, com queda para as letras, tornando-o mesmo criatura um tanto sagrada aos olhos dos adultos, que se admiravam de ver filhos tão brilhantes, tão retóricos, tão adiantados a eles em reconhecimentos. Mas essa valorização artificial era conseguida, sacrificando-se na criança sua meninice, abafando-se sua espontaneidade, secando-se antes de tudo sua ternura de criança” (Freire, 1981, p.74).

Para dar conta de apurar tal precocidade contou-se também com o apoio dos seminários e colégios, criados entre os séculos XVI e XVIII. É claro que tais centros foram os maiores propagadores de sadismo e maldades contra as crianças. Apesar de tudo isso, tais centros de estudos influenciaram intensamente tanto os meninos ricos, quanto os caboclos, bem como todos os ambientes sociais da época. No ensino dos colégios, na vida dos internatos, o jovem e a criança eram totalmente presos às disciplinas escolares, cujo objetivo era amadurecê-las à força e precocemente. A intensa

carga de disciplina escolar e o cerceamento da criança de ir ao ar livre, de participar das brincadeiras, a ausência dos exercícios físicos em prol da intensa ênfase à cultura letrada pelo fato de esta ser mais valorizada na sociedade brasileira daquela época, propiciaram vários problemas de saúde e enfermidades às crianças por absterem-se das ginásticas do corpo, dos banhos de sol, do ar livre tão presentes nas brincadeiras de criança (Freyre, 1981).

A primeira via de ensino da doutrina católica ministrada às crianças das colônias deu-se por meio da música. Os jesuítas trouxeram os meninos órfãos de Portugal. Além de eles aprenderem rapidamente o idioma local, tiveram grande importância na comunicação e propagação do evangelho, além de encantar as crianças nativas com a música. Assim, “o ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não só era um momento de introjeção de valores cristãos, mas também de transformação dos costumes, pois os meninos índios das aldeias eram também ensinados a fazer as ‘suas danças à portuguesa’” (Chambouleyron, 2006, p.65). Isso levaria a criança a aprender a ter outra relação com o corpo em sua dança, não mais como ensinaram seus pais, um corpo solto, leve e livre de vergonha. Agora, a regra corporal era a de um corpo domado e macerado (Chambouleyron, 2006). Juntamente com a disciplina, havia um extenso modelo de ensinamentos: os cultos, as procissões e as ladainhas. Todavia, as sementes plantadas pela Companhia de Jesus nem sempre proporcionavam bons frutos; o retrocesso na educação e na evangelização dos índios era um fato consumado. Isso por dois motivos evidentes: o primeiro refere-se ao nomadismo indígena que contribuía para que os ensinamentos ortodoxos da igreja caíssem no esquecimento devido à intensa vida e atividades das tribos; o segundo diz respeito à entrada da criança no período púbere que, segundo os padres, era o momento em que os índios catequizados corrompiam-se e entregavam-se a luxúria e às bebedeiras dos costumes e tradições do povo indígena (Chambouleyron, 2006).

Todavia, os jesuítas fixaram-se em terras brasileiras com intenso apoio e determinação da coroa portuguesa e com o passar dos tempos, algumas idéias pedagógicas passaram a vigorar, no Brasil. Por exemplo, as idéias de Manuel da Nóbrega e José Anchieta, cuja ênfase era a realidade da colônia, ou seja, todo o processo educacional dirigia-se com vistas a atingir os objetivos propostos para a colônia como a sujeição dos indígenas, a catequese e posterior adesão por parte dos índios dos pressupostos católicos, bem como a moralização, disciplina e conformidade com a nova situação ocorrida em terras brasileiras. Já em fins do século XVI é instituído o *Ratio Studiorum*, inspirado no *modus parisiensis*, que tinha instaurado em seu programa um

conjunto de regras e de atividades que estavam diretamente ligadas ao sistema de ensino. O planejamento do *Ratio Studiorum* era atender a uma hierarquia de funcionários, em que cada um tinha um papel a ser cumprido (Saviani, 2007). Todavia, o plano que compunha o *Ratio* era de caráter elitista e universal, ou seja, todos os jesuítas passaram a adotar o plano, independentemente da localidade em que se encontravam. Se, antes, a educação jesuítica era destinada às crianças indígenas, passou, então, a ser restrita aos filhos dos colonos e tornou-se cada vez mais elitista. Ainda hoje temos resquícios desse tão famoso plano dos jesuítas:

“As idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (Saviani, 2007, p.58).

Vale lembrar que nesse momento histórico o Brasil já estava vivendo como uma sociedade escravocrata. Os negros filhos da África já haviam sido arrancados da terra mãe, o som da África havia sido ensurdecido pelo som dos navios negreiros, pela prepotência e pela infinita exploração humana, cujas proporções são impossíveis para medições de sofrimento alheio. Mesmo se quiséssemos saber como foi o sofrimento dessas pessoas, se inventássemos uma escala super, hiper moderna, e se acreditássemos realmente na possibilidade de medição do sentimento humano, não daríamos conta de, ao mínimo, expor o que, tanto os nativos quanto os escravos, transportados em situações mais que insalubres e explorados até a morte ao mesmo pé que os animais de carga, passaram nesta terra. Nossa terra é manchada, não podemos nos esquecer, pelo sangue negro e índio que banhou as primeiras colônias civilizadoras que aqui se estabeleceram; nossos filhos são filhos desse tempo, trazem em sua bagagem histórica essa marca. Todavia, como em todo drama da vida, toda tensão, é por causa desse hibridismo étnico-cultural que nos faz um povo tão especial, tão singular, que nos faz ser o que somos! Juntamente com os negros, escravos, também desembarcaram seus filhos, crianças negras que também tiveram seu papel social na sociedade escravocrata. Mas que outra vida, talvez, menos sofrida, menos árdua poderia



ter guiado a infância das crianças negras? Góes e Florentino (2006) falam muito bem acerca desta possibilidade:

“Se o destino fosse outro, Ullunga teria crescido entre os seus, numa aldeia angolana, e lá mesmo deixado de ser criança. Por ocasião da primeira menstruação, os mais velhos da linhagem lembrariam os ancestrais, bichos seriam sacrificados e ela quiçá permanecesse reclusa durante toda a regra. Talvez lhe fosse vedado ingerir alguns alimentos e pronunciar certas palavras. Se originária de terras mais meridionais, evitaria contato com homens e gado; houvesse nascido mais ao sul ainda, traria marcada no corpo a nova condição, pela extração do clitóris ou a retirada do hímen. Ullunga talvez fosse até obrigada a mudar de nome. Eram ritos que marcavam a entrada na puberdade e o fim da infância” (p.177).

Entretanto, Ullunga estava imersa na rede de tráfico negreiro, naquele que se dirigia ao Atlântico, em especial à nossa terra. Segundo Góes e Florentino (2006), os documentos portugueses datados no ano de 1736 mostram-na exaurida, juntamente com setenta outras pessoas que foram capturadas. Ela foi uma das poucas crianças que escapou às rígidas estatísticas de mortalidade infantil nos navios negreiros. Se Ullunga foi uma das crianças escravas, “logo aprendeu que, no Brasil, o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor. Uma vez na América, Ullunga seria uma criança escrava” (p. 178).

Vale abrir um parêntese acerca de outras crianças que também foram exploradas em alto-mar, crianças que, supostamente, deveriam ser privilegiadas por habitarem o velho mundo. Todavia, desde que o mundo é mundo, a pobreza e as divisões de classe sempre beneficiaram as pessoas que se situam na alta classe. Os filhos portugueses que transitavam nas embarcações lusitanas eram filhos da pobreza, filhos dos desprivilegiados, filhos do flagelo social.

As crianças portuguesas subiam a bordo de algum navio “somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente” (Ramos, 2006, p.19). Os grumetes eram crianças órfãs pedintes ou pobres urbanos, já as crianças camponesas de Portugal eram poupadas devido à importância na agricultura. As expectativas de vida das crianças portuguesas entre os séculos XIV e XVIII chegavam a ser por volta dos quatorze anos e metade das crianças morria antes de completar sete anos. Em vista deste fatídico acontecimento, o da morte precoce tida como certa, devia-se explorar ao máximo o trabalho das crianças no curto

período de vida. Havia uma grande desvalorização não só da mão de obra infantil, como também da vida da criança. Elas eram consideradas pouco mais que animais. No interior das embarcações, os pequenos e indefesos corpos infantis eram objetos dos desejos e impulsos sexuais dos marinheiros. Os estupros e a pedofilia eram acontecimentos inevitáveis a qualquer garoto; as meninas, acompanhadas pelos pais, caso não fossem vigiadas e cuidadas atentamente, teriam o mesmo destino (Ramos, 2006).

O número de grumetes nos barcos, a partir do século XVI, chegou a ser maior que o dos marinheiros. Embora realizassem todas as tarefas desempenhadas pelos marinheiros adultos, recebiam menos da metade de um marujo. Além do mais, estavam na posição mais baixa na hierarquia da marinha. Eram, então, explorados pelos marinheiros ou pelos pajens, um “outro tipo de função exercida por crianças, que costumavam explorar seus pares mais pobres, a fim de aliviar sua própria carga de trabalho”. Além de todas essas explorações, as crianças eram infalivelmente acometidas por doenças, abusos sexuais, falta de alimentação e a ira dos piratas e corsários (Ramos, 2006, p.23). Foi assim com quase todas as crianças que sobreviveram ao altíssimo índice de mortalidade e que desembarcaram nas terras do novo mundo.

Ainda, no que diz respeito às crianças escravas, não eram elas o principal artigo mercantil almejado pelos senhores escravocratas, mas as mães. Juntas, trabalhavam nas plantações cafeeiras, canavieiras, entre tantas outras. Mas vale ressaltar que as crianças que agüentavam tal labuta, as que escapavam da sombra da morte tinham que enfrentar outra sombra; a grande mortalidade existente entre os adultos. As crianças que sobreviviam à grande mortalidade infantil devido à falta de higiene, má alimentação, entre tantas outras, tinham que enfrentar a morte dos pais. Com cinco anos, a metade das crianças que aqui aportaram ficaram completamente órfãs. Mas, por força do destino, a criança órfã não ficava só. Logo, era cuidada pela grande e intensa rede de relações sociais do tipo parental e de escravas. O batismo, ritual imposto pela igreja católica, das crianças nas primeiras semanas de vida acabou por afirmar, ainda mais, os laços familiares, entre os escravos “mais do que incorporá-los ao rebanho de um Deus-Pai de filho branco, possibilitava refazer a vida pela criação de uma comunidade africana como não havia na própria África” (Góes e Florentino, 2006, p.183). Já no século XIX, o batismo tornou-se “uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais” (Del Priori, 2006, p.95).

A criança escrava era adestrada para a vida do trabalho e aos doze anos já estava concluída a formação profissional que as tornaria adulta. Ao nome foi anexada a profissão que a elas havia sido ensinada como, por exemplo: Chico da Roça. Por volta de

quatorze anos tais crianças já trabalhavam como homens adultos. O tempo da criança escrava ia sendo ocupado pelo intenso trabalho. Além de satisfazer os caprichos do protótipo do senhor carrasco, pois sofria humilhações, apanhava, era tratada como objeto de manipulação e atendia aos sádicos desejos dos meninos livres e filhos do senhoril. A criança das casas coloniais ganhava, logo ao nascer, um pequeno escravo de seu sexo que lhe servia de brinquedo, uma máquina na qual poderia treinar as atrocidades realizadas pelos pais e, ao ficarem grandes, repetiriam como herança todas as manifestações de violência e opressão para com seus escravos, bem como tornar-se-iam os dominadores perversos de suas mucamas (Góes e Florentino, 2006 e Freyre, 2006 )

A vida das crianças negras e, até certo ponto, das crianças brancas também, que viveram na região de Minas Gerais foi de total anonimato, pelo menos ao que consta nos documentos da época. Haja vista a grande importância dada ao fator econômico e a ganância individualista da região das minas naquela época. Todavia, nas entrelinhas dos documentos oficiais pode-se constatar alguns indícios acerca da vida das crianças nessa época. Devido às peculiaridades dos trabalhos das minas, os homens, tanto negros quanto brancos, estavam em constantes mudanças. Assim, as crianças, por volta do século XVIII, ficavam aos cuidados exclusivos da mãe, pois os trabalhos das minas não abriam espaço para a pouca força das crianças. Somente a partir dos quinze anos a criança era considerada como adulto, estando, então, pronta para o trabalho da mineração. O descaso pelo trabalho infantil naquela época naquela localidade dava-se, principalmente, pela preocupação presente dos patrões em relação à mão de obra. Eles não se preocupavam em comprar uma criança-escrava, pois quase sempre ela desembarcava cheia de doenças, quando não quase morta, fato este que traria mais despesas para o patrão. A euforia da caça ao ouro e aos diamantes não permitia que os patrões se preocupassem com o futuro da criança e com sua escravidão nas minas, mesmo porque não se sabia se ela poderia agüentar até lá. “Talvez a relativa desvalorização da criança, sobretudo a negra, a idéia de que elas morriam com facilidade, o que era normalmente aceito e também a vida sofrida e mesmo dramática que os habitantes de Minas Gerais levavam no período, fizeram com que, no ponto de vista religioso, se pensasse mais na morte do que no nascimento” (Scarano, 2006, p.135).

A criança da casa grande era envolta em cuidados. Todo tipo de tratamentos à base de óleos e ervas era realizado para proteger a criança bebê dos maus espíritos. O mesmo com relação à inserção da alimentação adulta, cujo objetivo era fortalecer a criança. Havia muito medo de bruxarias e da conseqüente perda das crianças. A

medicina aproveitou essa crença para inserir práticas de higiene e cuidado à criança. Com a presença dos escravos, mais especificamente das amas, houve uma modificação no modo de criação das crianças brancas. Novas maneiras de cuidar e higienizar a criança foram inseridas. Houve modificações na linguagem infantil, introdução de novas tradições, contos. Em suma, a mescla cultural nos primórdios da colônia deixou heranças que podem ser vistas até os dias de hoje. Das brincadeiras infantis ficaram os jogos portugueses, dos índios, os brinquedos de arco e flecha, além dos instrumentos de pesca, outras brincadeiras como as queimadas, as mímicas, os cantos, os piões e pipas, os instrumentos musicais. Além é claro das bonecas, das figuras de madeira em forma de animais que tanto aproximaram o mundo da criança indígena à vida dos pais e a vida como um todo (Altman, 2006, Del Priori, 2006, Freire, 2006).

Com o passar dos anos, as brincadeiras e a vida da criança livre estavam envoltas na preocupação pedagógica, cujo objetivo era torná-la uma pessoa responsável. Devido às influências européias, a criança passou a ser valorizada pelos “rudimentos da leitura e da escrita”, bem como pelas bases cristãs nela impressa. A Igreja, juntamente com outras influências, direcionou a leitura e a fé (Del Priori 2006, p.100). Aos poucos, influências da educação e da medicina foram moldando a criança no Brasil Colônia. O objetivo era claro: o adestramento da criança e sua preparação para assumir responsabilidades. Por volta do século XVI e XVIII, percebe-se a emergência da percepção da criança como um ser diferente do adulto, vê-se emergir uma nova preocupação educativa, cuja ênfase ultrapassou questionamentos pedagógicos para os de cunho psicológico (Del Priori, 2006).

No final do século XIX, diversos artigos sobre o tema infância e educação foram publicados em revistas pedagógicas da época. No ano de 1891, uns dos temas da revista intitulado “As crianças malcriadas” trouxeram diversas orientações sobre a educação das crianças aos três anos. Embora a maturidade biológica da criança ainda fosse fraca e exigisse dependência do adulto, era necessário domar e ensinar os bons modos para a criancinha (Revista Pedagógica, 1891).

O tema da instrução obrigatória começa a aparecer nas publicações da época. A revista pedagógica do ano de 1894 publica um artigo em que afirma a necessidade de uma lei que estabeleça a obrigatoriedade do ensino. O Estado assumia, então, o papel de tutor do cumprimento e da execução dos estudos da criança, pois a representação que emergia era a de que pais ignorantes não poderiam tomar partido da educação dos filhos. Assim, a educação passou a ser tratada como um bem particular, além de ser um bem comum. Dessa forma, somente o homem civilizado é que poderia ser um homem

livre. Além da coletividade e da nação lucrar com a instrução do homem, ele mesmo lucraria com ela. Em suma, a instrução era vista como bem natural da criança, algo um tanto quanto sagrado. Da mesma forma que o é ser alimentada e cuidada. Em vista disso, para executar tal lei, bem como fazer com que ela vigorasse, discutiu-se a possibilidade da aplicação de multas, prisões, e correções, além da entrega da criança a tutores nomeados (Revista Pedagógica, 1894, p.334).

Como vimos, a criança, ao longo dos anos, desde o descobrimento, foi representada de diversas formas, foi vista como uma criança adultizada, foi protegida contra os maus espíritos que acometiam os adultos, teve sua pequena força de trabalho sendo explorada, sofreu as intempestivas forças da civilização e da disciplina, foi concebida apenas como um objeto de uso, tanto para o trabalho como para satisfação dos impulsos sexuais dos adultos. Com o passar dos anos, em tempos modernos, a criança passou a ser vista sob o ponto de vista jurídico para, finalmente, ser institucionalizada e legalmente amparada pelo Estado. Vê-se que os conceitos acerca da criança pequena e em crescimento vão modificando-se ao longo dos séculos e, juntamente, com eles o conceito de educação e escolarização influenciam e tomam formas nunca antes vistas. A sociedade da época, impulsionada pelas influências marcantes da revelação do universo, por meio do método e do controle dos fenômenos naturais, tornou a figura do mestre como onipotente e o mundo infantil separa-se de forma definitiva do mundo adulto; nasce a criança-aluno que se torna o rascunho do adulto em formação. Sob a influência da Didática Magna de Comenius, como primeiro tratado moderno de educação, vê-se na natureza técnica a primazia e o controle do método (Boto 2002). Esse fato aponta para a concepção operacionalista, característica da organização mercantil, em que a normalização dos padrões é estabelecida, exclusivamente, pelo método científico. Ocorreu a mudança do modelo civilizatório para o iluminista, pautado em modelos teóricos e em procedimentos metodológicos, cuja ênfase era a preparação das futuras gerações de alunos. Tal acontecimento influenciou a formação da escola moderna brasileira. Configurou-se uma mudança no conjunto da cultura e do modelo escolar. Emerge a representação da escola como projeto político e pedagógico, cuja marca é a intensa institucionalização com um modo específico de conceber a temporalidade (Boto, 2003).

O Brasil sofreu intensa influência da revolução francesa. Isso é um fato. Na constituinte de 1823 podemos ver pistas acerca de tal influência. A universalização dos direitos humanos expresso em tal documento é uma delas. Todavia, os direitos eram restritos apenas aos homens livres e com posses. A universalização dos direitos

propiciou uma longa discussão acerca da universalização da instrução. A tese da época era a de uma instrução popular que levaria a um inegável progresso. É somente a partir do século XIX que a escola pública, universal e gratuita seria recurso para todos, que o fim do analfabetismo seria indicativo de trabalho técnico e industrial. Claro, isso no que se refere aos países 'desenvolvidos'. Todavia, o Brasil não correspondia a esse perfil de desenvolvimento econômico, mas de todas as maneiras tornou-se o fim a ser alcançado, ou seja, o futuro da nação dependeria, essencialmente, do valor que seria dado à educação. O Brasil tomou como objetivo o campo mercadológico que deveria ser conquistado, para isso a instrução escolar seria seu corolário essencial (Boto, 1999).

No século XIX, influenciado pelas idéias humanistas acerca do tema infância, vêem-se três termos presentes no dicionário da época: criança, adolescência e menino<sup>12</sup>. O termo adolescência já existia, porém não era muito empregado. Seus sinônimos, mocidade e juventude, eram os mais usuais e demarcavam as idades que iam dos 14 aos 25 anos. Ainda neste século, as fotografias nos dão pistas acerca das preocupações em relação às especificidades das crianças, fato evidente na preocupação em retratá-las nas diferentes etapas da vida, no cuidado com as roupas. À medida que ficassem maiores, a vestimenta seguiria o rigor da roupa adulta, além dos cuidados com o vestuário infantil e com a fragilidade da criança ao frio, calor, etc. Já nessa época surgem médicos especializados para crianças (Mauad, 2006). Antes da independência do Brasil algumas crianças aprenderam a ler e a escrever juntamente com os mestres negros que desembarcaram aqui como escravos. Sorte daquelas que aprenderam com a docilidade e bondade destes mestres. Menos sorte tiveram os meninos que aprenderam com padres, que ficaram a mercê das mais cruéis malvadezas dos professores. "Nos antigos colégios, se houve por um lado, em alguns casos, lassidão - fazendo-se vista grossa a excessos, turbulências e perversidade dos meninos - por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões". Após a independência do Brasil os filhos de

---

<sup>12</sup> "Criança, neste momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, onde significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra 'criança' para a espécie humana" (Mauad, 2006,p.140).

funcionários públicos de alto escalão, de negociantes e senhores de engenho tiveram acesso a diversos colégios particulares e estrangeiros. (Freyre, 2006, p.507).

Durante o Império, as escolas ofereciam ensino para crianças da elite a partir dos sete anos. Todavia, a família ficava encarregada dos ensinamentos e princípios morais para que somente depois a educação escolar pudesse ser ministrada. “Portanto era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução”. A escolha por determinado tipo de instrução era acompanhada pela idéia de inserção da criança no mundo adulto, “definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice (...) garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual”. Em virtude disso, caberia aos familiares educar e a escola instruir. Diante de tal perspectiva a criança seria uma potencialidade, uma expectativa que devido às condições de saúde deixavam a certeza da precocidade da morte. No decorrer do século XIX a percepção que se tinha da criança muda de configuração e o reconhecimento de suas especificidades, das etapas da vida irão inspirar carinho, cuidados e atenção (Mauad, 2006, p. 150 e 155).

No século XX, podemos ver que o recolhimento das crianças menores abandonadas era de responsabilidade da polícia. Sabe-se também que o recolhimento tinha por critério a categorização em três níveis: dos menores abandonados, dos vadios e dos responsáveis por pequenos furtos. Embora não houvesse correspondência direta entre a classificação dos menores e os destinos para o quais eram encaminhados, pode-se verificar certo vínculo com as instituições para onde seriam encaminhados. Havia instituições cujo objetivo era promover transformações dos menores recolhidos, tornando-os cidadãos úteis a si e aos outros, com objetivo apenas de detenção e internação de crianças que praticavam algum ato criminoso. Havia também a tutela privada da criança, uma casa para onde ela era encaminhada. Todavia, a ligação entre a pessoa responsável, da casa de tutela privada, e a criança era o vínculo trabalhista. Entretanto, a “tensão estabelecida pela remoção para alguma residência, aliada ao fato da vigilância ali exercida não ser tão completa quanto em uma instituição policial, motivava diversas fugas, cujo resultado freqüente era a internação do menor em alguma instituição ou em outra casa, ou mesmo sua ‘devolução’ para a casa de onde tinha saído”. A percepção social acerca dos meninos ou meninas que estavam nessa situação era a de crianças fora do lugar e que mereciam devido ajustamento social e simbólico, à entrada no mundo do trabalho doméstico. Tal ajustamento ocorria “tanto nos casos de internação de menores em instituições ligadas à policia, quanto nos casos de sua inclusão em redes domésticas, o que estava em jogo era a construção de expedientes e mecanismos de

controle de seres sociais considerados potencialmente perigosos”. Esse controle era um misto de trabalho e detenção e era amparado legalmente por instâncias domésticas e estatais (Viana, 2002, p.34 e 39).

O tratamento dado à criança relacionava-se, de certa forma à idéia de caridade e não a de criança como sujeito de direitos. Pode-se identificar três momentos na história do atendimento à criança no Brasil: primeiramente, o período que vai do descobrimento até a primeira década de 1920, fase em que a criança é vista como apenas um objeto de caridade e não como uma pessoa de direitos. Tal fase pode ser descrita como filantrópica ou assistencialista. Dois ícones deste momento podem ser identificados: o primeiro amparado pela Igreja, a Santa Casa de Misericórdia e o outro, as instituições da roda<sup>13</sup>. O segundo momento refere-se ao grande corpo jurídico/institucional criado pelo Estado para o atendimento à criança. Tal fase inicia-se nos anos de 1920 e prossegue até a década de 80, dois “Códigos de Menores; a criação dos Juízos de Menores - inicialmente na Comarca do Rio de Janeiro e depois por todo o país; o Serviço de Assistência ao Menor [SAM] e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor [FUNABEM] são produtos deste momento. Trata-se do Brasil República com suas normas ‘científicas’ de regulação social” (Bazilio, 2002, p.47). Tais instituições tinham como objetivos primordiais zelar pela ordem e moralidade dos jovens, bem como a proteção e zelo pelos bons costumes, além da repressão, da ordem, do silêncio e da censura. O SAM e a FUNABEM tornaram-se órgãos responsáveis por forte intromissão na vida dos menores, por classificá-los, medi-los e interpretá-los, buscando de todas as formas encontrar às causas da ‘delinqüência’ e do abandono de crianças, além de avaliar o comportamento dos menores e das famílias (Rizzini e Rizzini, 2004). O século XX caracteriza-se pela forte presença do Estado no que se refere ao planejamento e implementação das políticas de atendimento ao menor. A FUNABEM, na década de 80, transforma-se no Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA), com várias discussões para abertura à comunidade (Rizzini e Rizzini, 2004).

O terceiro momento acontece nos anos que vão de 1980 a 1990, momento em que entram no cenário nacional o papel das ONGs, participação da sociedade civil na elaboração do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Tal Estatuto prevê o abrigo, com o objetivo de proteger a criança, e a internação de adolescentes em instituições de

---

<sup>13</sup> “A roda é um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. É a instituição do abandono: nela são depositadas as crianças indesejadas garantindo o anonimato daquele que ‘enjeitava’ ”(Bazilio, 2002, p.46). A roda tinha como objetivo impedir que as crianças fossem deixadas na porta das casas ou de igrejas correndo risco de vida. Todavia isso não garantia que a criança escapasse do véu da morte, pois era altíssimo o índice de mortalidade infantil nessas instituições.



liberdade-privada, cuja Lei buscará manter garantindo os direitos da criança e do adolescente. Todavia, o modo como estão organizadas as instituições de assistência à criança, a forma como estão desarticuladas dos profissionais responsáveis e o modo como interagem com as crianças e os adolescentes tornaram-se fatores essenciais para as diversas rupturas ocorridas na vida da criança e do adolescente, visto que eles “dificilmente têm a visão do processo de sua institucionalização, pois passam por diversos espaços e, muito raramente, são atendidos, levando-se em consideração suas demandas, expectativas e desejo. O sistema funciona de maneira tal que, nos programas de atendimento à criança e ao adolescente, a última voz que parece importar é, de fato, a deles” (Rizzini e Rizzini, 2004, p. 54).

Novos discursos acerca da educação acompanham o novo debate sobre a infância. Na década de 20 e 30 os discursos proeminentes diziam respeito ao progresso do país atrelado a dois temas comuns: educação e criança, que como numa simbiose seriam os pontos essenciais para o crescimento do país. Para que tal discurso tomasse corpo e fosse amparado pela opinião pública dever-se-ia penetrar informações sobre o tema nos recantos familiares, por isso justifica-se a extrema importância assumida pelos discursos e ações pedagógicas que foram dirigidos às famílias brasileiras “por importantes educadores, com vistas a educá-las sobre a melhor forma de se conduzir e de educar seus filhos” (Magaldi, 2002, p.60).

Nos anos entre 1920 e 1930, o tema infância situava-se cada vez mais no campo de especialistas que, por sua vez passaram a ser valorizados pelos saberes científicos e psicológicos. A escola passou a institucionalizar-se progressivamente e começou a ser vista como instituição civilizatória, com intenso destaque para a disseminação dos saberes científicos sobre a criança, tomando para si, cada vez mais, a responsabilidade de tratar do assunto infância por parte dos educadores e profissionais especialistas da educação. Os discursos de tais profissionais, bem como de alguns médicos da época afirmaram ser responsabilidade da escola neutralizar os males e perversões causadas pelos pais. A escola seria, então, uma instituição de eugenia psíquica, conforme as palavras de Magaldi (2002) cujo objetivo seria formar homens normais, com hábitos bons e saudáveis acompanhados de um projeto de educação moral para a formação de “brasileiros úteis ao seu país” (p.68). Para isso, seria de extrema importância que os profissionais utilizassem de conhecimentos psicanalíticos para atuar com precisão no trabalho escolar, muitas salas de aula foram agrupadas por perfil de alunos. Assim, havia a designação de crianças quietas, crianças travessas e crianças rebeldes. A ação das famílias era vista como limitada, dando ênfase, claro, às agências

especializadas. Assim, todo o arcabouço tradicional sobre como educar as crianças e cuidar dos filhos trasladou-se a um plano secundário, pois a ênfase passou a ser dada aos especialistas pedagógicos e médicos da época. Tal acontecimento em relação à criança é apenas um reflexo dos discursos da década anterior em Portugal.

Nos trabalhos acadêmicos das escolas de medicina do Porto, vê-se um saber autorizado encaminhado para a idéia da medicalização, ou seja, “a tendência da compreensão médica sobre a criação e a educação das crianças” (Ferreira, 2002, p.96). Todavia, no decorrer do século XIX, os médicos não atentavam para o tema infância, não estavam, na verdade, preocupados com elas. Como bem sintetiza o autor sobre tal momento histórico: “as causas da elevada mortalidade que caracterizava a infância nos finais de Oitocentos, é particularmente interessante por mostrar claramente como a classe médica se pretendia cientificamente autorizada para se debruçar sobre as crianças, arrogando-se ao direito de censurar progenitores e poderes públicos. Sublinhe-se que, envolto numa retórica médica, o discurso legitima um poder que quer intervir tanto ao nível do controlo individual quanto ao nível da organização da sociedade” (Ferreira, 2002, p.102-103). Assim, a medicina tomou para si tudo o que estava relacionado ao desenvolvimento da criança. “A medicina, agora mais confortável do que nunca no seu saber sobre o corpo, investe sobre a infância insinuando-se no espaço pedagógico e psicológico. Com a aposta na escolarização, era uma frente de intervenção que se abria. Era preciso determinar as condições de desenvolvimento da criança e isso era função reservada à medicina” Os reflexos lusitanos expressaram-se de forma intensa no Brasil (Ferreira, 2002, p. 102-103).

Segundo Gondra (2002) houve uma higienização nas esferas públicas e privadas e uma crença exacerbada no poder da razão, isso deu lugar para que a medicina galgasse o discurso científico social. A idéia higienista que amparou a medicina colaborou para uma representação salvacionista da mesma. Tal representação esteve amparada na idéia da redenção aos indivíduos e à sociedade, por suposto o tema infância foi subordinado a esse saber. Um dos temas centrais expostos no 1º Congresso de Proteção a Infância realizado em 1922 tratava-se de um conjunto de argumentos que favoreciam a higienização da infância, outra ênfase dada foi a articulação aos argumentos médicos-religiosos ligados ao econômico, “com esse deslocamento, o cuidado com a infância passa a ser representado como **investimento** (grifo do autor), tendo em vista gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao mundo do trabalho. Nesse movimento, a proteção à infância encontrava outro motor”. Ao motor da economia da infância agregam-se novos elementos; “a defesa da sociedade,

mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância” (Gondra, 2002, p. 113 e 114).

Outro ponto chave acerca da infância tratada naquela época foi a ênfase dada à higiene pedagógica. A crença na trindade pedagógica fez com que os higienistas contestassem a idéia de formação de algum programa que fosse inspirado em idéias absolutistas. Assim a trindade tinha como foco central as idéias de saberes higiênicos, emergia um novo tempo, tempo de uma nova religião, amparada, alicerçada no saber-poder da ciência. Dessa forma, como nos fala, Gondra (2002):

“Higienização escolar que, recobrando diversos aspectos (*circumfusa, ingesta e applicata*, dentre outros), desdobra-se também na partilha de conceitos referentes à produção de um corpo educado, de faculdades intelectuais higienizadas e do patrocínio e estímulo àquilo que os próprios médicos designam de “ginástica da vontade”, isto é, a definição da própria moral do homem, que deveria presidir as práticas escolares. No interior desse complexo e descontínuo arcabouço discursivo, a idéia de infância e de educação escolar são constituídos simultânea, solidária e mutuamente dependentes. Com isso, ao representar a infância como o ‘porvir do amanhã’, acionando o argumento de religião-caridade, da prevenção, da economia, da eugenia ou mesmo do direito, tal esforço colabora para se construir a representação da escola higiênica - higienizada e higienizadora - como incubadora de um ‘amanhã’ regido e controlado pela racionalidade comprometida com uma ordem que produzia seus ‘engeitados’ e ‘incluídos’, tanto como enunciava dispositivos voltados mais para a redução dos efeitos das desigualdades existentes entre uns e outros do que propriamente para erradicação de suas efetivas motivações” (Gondra, 2002,p. 123-124).

O tema da periodização da infância, sob influência francesa, aportou em solo brasileiro no início do século XIX. Tal debate foi apropriado por futuros médicos do Rio de Janeiro. Atrelado a esse também perpassaram os temas: da higiene e da educação moral que, por sua vez, estavam intimamente ligados ao status da criança;

“nessa linha de raciocínio, a “existência feliz” e o “lisonjeiro porvir” justificam a periodização da vida e, mais que isso, funcionam como argumento para que a racionalidade médica se debruçasse sobre a ‘flor da infância’, de modo que se construísse um discurso especializado a respeito desse período, do qual se poderia extrair regras para assegurar a continuidade da vida, afastando, com isso, as crianças de práticas rudes, cujos sujeitos por eles responsáveis eram convertidos, pela lógica da ciência, em ignorantes, curiosos e indiscretos” (Gondra e Garcia, 2004, p.72).

O tema infância esteve atrelado muito mais ao tema social e cultural, do que ao fator biológico ou da periodização. Aí, nesse momento histórico, duas representações da infância são inventadas e ficam bem evidentes; a infância pobre e a infância rica. À primeira representação estão atreladas práticas cuja ênfase era suprimir ou, no mínimo,

diminuir o índice das práticas de infanticídio e de abandono. O tripé infância-pobreza-escravidão era o foco central dos estudos médicos da época. A segunda representação refere-se à infância rica, principalmente a figura feminina, cuja ênfase estava envolta na necessidade da leitura e aos trabalhos ligados à mulher (Gondra e Garcia, 2004).

A filosofia iluminista tinha como ideário a transformação da vida social e política. No que se refere ao âmbito da pedagogia a ênfase era contra a rigidez do colégio. Somente no século XIX é que verdadeiras ações apareceram para concretizar tal ideário. Isso reflete na institucionalização da pedagogia “como uma ciência específica da educação, e, portanto com patamares de autoridade; suas sólidas raízes firmadas mediante rígidos alicerces-determinados estes a decompor hábitos e crenças anteriores” (Boto, 2003, p.379). O novo modelo educacional tinha como objetivo romper às convenções e às tradições, principalmente àquelas relacionadas à educação da criança, firmar-se-iam conceitos teóricos e metodológicos, apresentados como cientificamente comprovados e universalmente válidos para preparar o caminho das futuras gerações. Acompanhado à nova inserção do modelo da cultura escolar, como projeto pedagógico e político têm-se um modo temporal e disposição espacial específicos para a formação das novas gerações, alguns exemplos são: os currículos, a disposição das salas de aula, a formação das turmas por séries de idades, o aprendizado da leitura. “A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela ‘hora-aula’. Trata-se de enquadrar o conhecimento na “grade curricular” (Boto, 2003, p.386).

Assim, a concepção jesuítica acerca da infância, aquela aliada ao poder do patriarcado como vimos anteriormente, como uma criança adultizada que ganha destaque social apenas ao atingir a idade para assumir os negócios familiares perde cada vez mais a característica de adulto em miniatura para assumir contornos biológico-morais cada vez mais intensos. Tanto a infância quanto a adolescência passam a ter considerações acerca dos momentos que lhes são específicos. É o momento em que a criança deixa de ser vista apenas como um ser ao qual devem ser dispensadas às caridades necessárias tornando-se alvo da responsabilidade do sistema de políticas públicas. A nova cultura científica dos estudos médicos e a intensa medicalização de cuidados em torno das tradições, antes coloniais e familiares, possibilitaram o processo de escolarização infantil, bem como propiciaram a emergência de novos conceitos relacionados ao tema criança (Del Priori, 2006 e Espírito Santo e col., 2006).

### 3.1.2 O espetáculo da infância

*Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação*

*Guy Debord*

Como vimos, é impossível falar da criança e de sua infância sem associá-la a uma instituição; ao longo dos séculos, o tema infância sempre esteve atrelado à família, à Igreja, ao Estado e, por último, à escola, entre tantas outras instituições. Tomemos o caso da escola que cada vez com mais força e intensidade vem apropriando-se do lugar da família na sociedade. O amálgama escola-infância é praticamente indissociável nos dias atuais. Socialmente, vê-se a necessidade intensa da escolarização, há um desejo enraizado em nossa vida que corresponde à falsa idéia de que o futuro será melhor se amparado pelo saber escolarizado. Isso deve-se ao conteúdo mitológico presente na disciplina escolar, a crença no espaço sagrado, escolarizado, de ensino e aprendizagem, ou ainda, ao conteúdo representativo da instituição escolar como extremamente redentor, que conduz à crença de que somente com muitos anos de escolarização é que nosso futuro estará garantido. Assim, oferecemos nossos rebentos à sacra escola. O mito do consumo interminável, o da escolarização infundável e necessária, tão bem apontado por Illich (1985), é a base de sustentação desse conteúdo mitológico e representativo da instituição escolar. Como vimos, a mercantilização e a espetacularização do conhecimento extrapolam os muros da escola e participam da vida e do modo de pensar das pessoas. Os relatos de mães apresentados no primeiro capítulo ilustram bem isso. A transvaliação da razão, presente na fala das mães é, também, um fato descritivo do espetáculo, pois são os objetivos finais a serem alcançados os que serão contabilizados na vida da pessoa, os objetivos econômicos que refletem a racionalidade contemporânea. No caso da criança, não é diferente. Contra quaisquer indícios de ameaça, a escolarização aparece como véu ilusório que assegurará uma vida melhor no futuro das crianças e das famílias, é o próprio espetáculo em miniatura, disfarçado de educação. Como decorrência, confunde-se a lógica do produto com o processo do aprender. Assim, a escola estrutura-se pela lógica do conhecimento mercantilizado, organizado linearmente com vistas a atingir objetivos quantificados e não sob a lógica do aprender para a vida. O mundo do conhecimento espetacularizado, mercantilizado, escolarizado, retira da infância sua característica mais preponderante: a sua existência em si mesma, o direito à infância real. Retira a criança do campo visual da realidade, transporta-a para um

mundo futurístico, subordina-a a uma lógica mercantil de um futuro de posse, separa-a da relação direta com suas atividades infantis, **separa-a da vida**. A criança é esvaziada de conteúdo ético, pois é a imagem de um futuro poder ter, de um poder ser.

A escolarização e a pseudo-educação que propaga, incentiva a criança e sua família a valorizar o que está fora do conteúdo ético. E quando a escola faz isso? Quando dispõe-se a ensinar para o amanhã, quando desenraiza a criança de sua atividade e de sua vida real, retirando-lhe a chance de aprender para a vida e ensinando-a a aprender para o nada, sob a lógica de um conhecimento efêmero; quando assume ideologias e modelos organizacionais que são inerentes à organização mercantil; quando considera mais importante o comportamento da criança do que suas ações, ou ainda, quando prima por uma educação redentora das mazelas sociais e individuais; em suma, quando torna-se simplesmente o órgão reprodutor mais fiel do espetáculo. A inversão da lógica, a substituição de valores ético em prol de valores econômicos, subverteu o real e extrapolou o nível das imagens. A criança foi objetivada e sua vida tornou-se espetáculo.

A espetacularização da educação envolveu o ser criança. A criança não fala por si mesma, há um mundo de imagens que se interpõem entre ela e as pessoas. A criança é embalada pelo movimento espetacular que se apossa de todas as coisas reais que fazem parte de sua atividade; é a sua reificação. Com o espetáculo, esvazia-se o conceito de infância. A institucionalização da criança é a prova mais contundente que indica que, de alguma forma, necessitamos de uma instituição que nos fale algo sobre a criança, que nos diga quem ela é. Ora, se não somos capazes de reconhecê-la e à sua infância por nós mesmos, se necessitamos de uma entidade que faça isso por nós, que certifique o espaço da criança, significa que a criança virou imagem. Já não somos mais responsáveis por nossas crianças, pelas suas infâncias, delegamos às instituições o papel de seu reconhecimento. São elas que nos dizem o que devemos fazer com nossos pequenos.

Postman (1999) afirma que a ausência de alfabetização, do conceito de educação e do conceito de vergonha, este referente à idéia de que há fatos na vida adulta que não devem ser compartilhados com as crianças, seriam os responsáveis pela ausência da concepção de infância no mundo medieval. Para ele, a presença desses indícios no mundo moderno parece apontar o desaparecimento da infância. Talvez, não se trate propriamente de seu desaparecimento, mas da emergência de um novo modo de conceber a criança e sua infância (Tunes e Peraci, 2006), uma vez que, como vimos, as condições econômicas da modernidade, conforme apontada por

Ramos (1981), Tunes (2005) e Debord (1997), mudaram a configuração social e as relações pessoais de todos. Além disso, pode-se verificar que algumas particularidades da criança ainda são acentuadamente reconhecidas. Todavia, esse reconhecimento serve apenas para justificar o controle que o adulto exerce sobre ela. A criança não desapareceu, mas a idéia e o lugar que lhe designamos perderam-se no mundo das imagens, da representação, dando lugar à idéia de infância espetacular. O lugar que designamos para a criança não é real, esquecemos sua infância, ela tem apenas um futuro, algo que ainda não existe. A criança não está imersa no mundo adulto, no mundo infantil, apenas paira num mundo de imagens. Assim, a criança contemporânea é ainda o mesmo adulto em formação. Vivemos com uma criança imaginária, idealizada.

Ao nosso modo de produção capitalista incorporam-se as revoluções tecnológicas da contemporaneidade. Isso nos levou as diversas experiências e vivências. Entretanto, tais experiências estão pautadas na superficialidade e simultaneidade que, por sua vez, são condenadas “a ser um eterno presente, o cotidiano parece abdicar de sua historicidade e o tempo vivido vai perdendo seu caráter processual”. Tendo em vista o que foi falado até o momento, vê-se que a “visão da infância como uma realidade a constituir-se no amanhã encontra respaldo na ideologia do progresso e suas promessas de felicidade difundidas principalmente a partir da revolução industrial. *O que você vai ser quando crescer?* A pergunta tantas vezes repetida pelos adultos ajuda a perceber o quanto a infância tem se apresentado como uma existência prospectiva, esvaziada de sentido no seu presente” (Pereira, 2002, p.150 e 156).

Em suma, o contexto atual de nossa sociedade aponta para a emergência de um novo conceito de infância, a do espetáculo. Entretanto, tal concepção também abarca as demais, como a de adulto em formação, a de criança como falta, carente de proteção. Assim, no mundo do espetáculo, no mundo das relações sociais entre pessoas mediadas por imagens, à criança resta apenas a imagem do irreal, as leis, a institucionalização, as necessidades, o medido e o desmedido do mundo mercadológico.

Como se todas as imagens não bastassem por si só, a real ficção mercadológica lança-nos de novo ao *moinho satânico*, uma fábrica de ilusões. A publicidade e os meios de comunicação são os maiores divulgadores e levantadores da bandeira do consumo. A imagem da criança é utilizada massivamente e indiscriminadamente pelos meios de divulgação para vender “estilos de vida e mercadorias, criando uma nova

fórmula de estratificação social e cultural. O valor das mercadorias e dos objetos substitui o valor do homem, ele próprio transformado em mercadoria, definindo uma nova ética no campo das relações sociais”. Transferem a criança do lugar de inocência infantil para o da criança incompleta, inapta, consumidora. Enquanto segue no obscuro mundo da incompletude e da inépcia, eis que se apresenta a escola que irá redimi-la (Campos, Guimarães, de Caldas. Cristiana. & Souza, Jobim, e. Solange, 2002, p.134).

Nossas crianças são preparadas como mercadorias e expostas nos meios midiáticos, aliviando e, ao mesmo tempo, alimentando os sonhos das carências humanas de toda sorte. Nossa alma, há tempos, pertence à companhia do mercado econômico; hipotecamos nosso bem maior, nossos filhos e toda uma geração que ainda virá. Olhamos para nossos filhos como filhos do amanhã que, por um descuido narcísico, hoje, deles esquecemos. É o espetáculo da infância.



#### **4. Conhecendo alguns sistemas sociais e os espaços temporais por meio da narrativa de vida.**

*“O que está por trás de nossa compreensão narrativa é um ‘modelo mental’ de sua temporalidade - o tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites”. Jerome Bruner*

Nossa orientação para o procedimento de coleta de dados está mergulhada na narrativa de vida de cada participante por duas razões importantes. Primeiramente, porque a narrativa e a vida estão constituídas pela ação racional de igual maneira. Há um mimetismo entre estas duas formas, conforme fala Bruner (2004), “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. ‘Vida’, nesse sentido, é o mesmo tipo de construção da imaginação humana como é uma ‘narrativa’. Ela é construída por seres humanos por meio do raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio que construímos narrativas” (p.692). Narrar a vida, recontá-la é um ato interpretativo. A segunda razão é que somente pela narrativa descrevemos a vida no espaço temporal, visto que ela proporciona uma descrição do tempo de vida em que a experiência temporal está presente, embora o êxito em capturar a vida no tempo não esteja relacionado com a temporalidade do relógio, com as formas de calendário, tampouco com o fato de ser um tempo serial ou cíclico. (Bruner, 2004).

A narrativa é resquício de formas tradicionais de contar histórias, é uma conquista seletiva de recordar pela memória; por isso, tem suas raízes na cultura e está intimamente ligada às tradições. Estas, por sua vez, formam um conjunto de seqüências e estão ligadas, formando a narrativa. Em suma, a narrativa é dada pela tradição; como conseqüência, tem-se o discurso narrativo forjado em nossa própria condição histórica. Por isso, “a cultura deve conter um conjunto de normas e um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas significativo em termos dos padrões estabelecidos pela crença” (Bruner, 2004 e 1997, p.47).

A vida pública é vivida por meio de significados compartilhados, por procedimentos públicos de interpretação e negociação. Em vista disso, a interpretação deve ser publicamente acessível; do contrário, a cultura e as pessoas que dela fazem parte entrarão em desordem. Em razão de tal argumento, considera-se que os sistemas simbólicos utilizados pelas pessoas para construir significados “já estavam ‘presentes’, profundamente arraigados na cultura e na linguagem”. Essa atribuição de significado conferido às ações pessoais nos encontros cotidianos depende do que cada pessoa diz à

outra, seja antes ou no momento de uma ação, além, é claro, da pressuposição do que as demais pessoas diriam. Em suma, não é possível separar o que se faz do que se diz, e a procura por significados na cultura é que propicia as condições adequadas para a ação humana (Bruner, 1997, p. 22).

Em vista disso, a cultura cria mecanismos que nos permitem transpor os limites biológicos, como por exemplo, nossos limites de memória ou de audição, moldando a vida e as mentes humanas. É a cultura que dá significado às nossas ações, que situa nossos estados intencionais implícitos em um sistema interpretativo. Tais estados são vividos por meio de procedimentos públicos compartilhados pela cultura que faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos aos quais estão ligadas, utilizando a linguagem, os modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa, bem como padrões de dependência mútua da vida (Bruner, 1997).

Para Bruner (2001 e 2004), a narrativa, considerada uma das formas de discurso presente na cultura, expressa-se como um modo de pensamento e como uma visão de mundo, pois, ao se recontar a vida, realiza-se um feito interpretativo. As características da cultura são feitas por modelos de narrativa que avaliam e descrevem o curso da vida. Para o autor, é com a narrativa que construímos uma versão de nós mesmos no mundo. A cultura fornece, por meio da sua narrativa, modelos de identidade. Por isso, a importância em delimitar as propriedades da narrativa.

Bruner (1997) afirma que a principal propriedade da narrativa é sua seqüencialidade, visto que ela é composta por uma “seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (p. 46). Esses são os constituintes da narrativa, e o significado é dado de acordo com o lugar localizado na configuração geral da seqüência que ocupam. E como captar a narrativa? Segundo o autor, o intérprete deve captar o seu arranjo estrutural com o intuito de obter o significado de seus constituintes que, por sua vez, devem relacionar-se ao enredo. Assim, o ato de captar uma narrativa torna-se duplo, pois “o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo. Mas a configuração de enredo deve, em si, ser extraída da sucessão de eventos” (p.46). Daí, a importância do tempo narrativo, visto que ele se desenrola em eventos importantes, em começos, meios e fins, em que os protagonistas ou o narrador atribuem aos eventos os significados que são dados pelos significantes.

Segundo Ricoeur (2000), o tempo está vinculado à história da narrativa e para que ela se converta em uma história de longa duração, em uma história social,

econômica ou cultural é preciso que esteja ligada à temporalidade, pois a ação humana está ligada à mudança e ao tempo e tais ações serão responsáveis pela história do homem. “Em última instância, a história não pode separar-se por completo do relato, pois não pode separar-se da ação que implica agentes, fins, circunstâncias, interações e conseqüências queridas e não queridas” (p.193). Ainda, segundo o autor, tudo o que pode ser contado, narrado acontece e desenvolve-se em um espaço temporal, está enraizado nele. E possivelmente todo o processo temporal só é reconhecido como tal na medida em que pode ser narrado de um jeito ou de outro. Em suma, “o caráter comum da experiência humana, assinalado, articulado e esclarecido pelo ato de narrar em todas as suas formas, é seu caráter temporal” (Ricouer, 2000, p.190).

Dessa forma, o tempo da narrativa está intimamente relacionado com as ações humanas relevantes ocorridas dentro dos limites de cada ação, “o que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros estados intencionais. As ações narrativas implicam estados intencionais”. Tais estados narrativos nunca deliberam o rumo da ação; há uma liberdade implícita na forma narrativa, “talvez seja a possibilidade intrusiva constante da escolha humana que faz com que a narrativa se oponha à noção de causalidade no reino humano” (Bruner, 2001, 131 e132).

Além disso, Bruner (2001) afirma que as histórias narrativas giram em torno de um problema. Por essa razão é que vale a pena contar e interpretar histórias; mas “o formato do problema narrativo não é definitivo nem histórica nem culturalmente. Ele expressa um tempo e uma circunstância; então, as ‘mesmas’ histórias mudam e suas interpretações também, mas sempre com resquício do que prevalecia antes” (p.137). A seqüência das sentenças e que determinará a configuração geral do enredo. “É essa seqüencialidade singular que é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada”. Essa maleabilidade da narrativa leva-a especializar-se em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Estes fatores característicos situam-se entre eventos e ações em um mundo real, supostamente verdadeiro; ocorrem simultaneamente aos eventos mentais que acontecem na consciência de cada protagonista (Bruner, 1997, p.47). Em suma, a narrativa “lida com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo (...) ela reitera as normas da sociedade sem ser didática”. Além do mais, a narrativa lida tanto com os relatos de

experiências reais quanto com produtos modelados culturalmente (Bruner, 1997, p.52).

Para interpretar a narrativa é preciso auxiliar-se dos recursos narrativos que estão armazenados pela comunidade, do conjunto de técnicas interpretativas que as pessoas e a comunidade utilizam, tais como mitos, tipologia de compromissos humanos, além das formas tradicionais de delimitar e articular narrativas que são divergentes. Em síntese, a interpretação de qualquer narrativa exige negociação de significados; estes são múltiplos, pois a regra está no fato de existir uma multiplicidade de sentidos. Por isso, a interpretação narrativa não descarta diferentes interpretações. Essa diversidade advém do fato de que construímos as histórias do mundo real de forma semelhante à construção das histórias fictícias, utilizando as mesmas regras de formação e as mesmas estruturas narrativas e “simplesmente não sabemos e nunca saberemos se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa”. Por outro lado, as narrativas carregam um cunho profundamente normativo, mesmo que esta normativa esteja extremamente mascarada pela realidade convencional. Estando a narrativa em um contexto real ou ficcional, ela desenvolve-se em um cenário objetivo e real, em que o narrador informa o ouvinte, mesmo que os protagonistas da história não estejam cientes disso (Bruner, 2001, p.95).

Vale destacar que a composição da narrativa como um conjunto de regras é semelhante à gramática, visto que a ordenação dos personagens e acontecimentos possui uma seqüencialidade e torna-se função da estrutura geral do enredo. A interpretação narrativa é vista com base na perspectiva de que foram feitas e depende da interpretação dos participantes, da relação entre a pessoa que faz as perguntas e a que responde, e o que cada pessoa diz depende do contexto do discurso. E a narrativa justifica-se pelo fato de a seqüência de eventos contada por ela violar a canonicidade, pois “conta com algo inesperado, algo que o ouvinte tem motivo para duvidar” (Bruner, 2001, p. 117). Assim, a narrativa deve resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte, corrigir ou explicar o possível desequilíbrio que fez com que a história fosse contada. “E as histórias são produtos dos narradores e os narradores têm ponto de vista, mesmo se um narrador alegar ser uma testemunha dos eventos” (Bruner, 2001, p.120).

A interpretação narrativa dá forma às realidades que cria seja pela segmentação temporal, não pelo relógio, mas por meio do desenrolar dos eventos; pelo começo, meio e fim. “Ela é irreduzivelmente aspectual no sentido gramático deste termo”; o significado do tempo narrativo é dado pelos significados atribuídos aos eventos pelos protagonistas na narrativa, ou pelo narrador, ao contá-lo, ou por ambos. Assim, está implícita em nossa compreensão narrativa a noção de temporalidade e ela é limitada não apenas pelo

relógio, mas principalmente pelas ações humanas relevantes (Bruner, 2001, p.129). Nas ações humanas, o caráter comum da experiência do homem é articulado pela narrativa. Elas possuem uma unidade funcional entre as múltiplas formas e aos gêneros narrativos. E o que dá o reconhecimento do ato narrativo é o processo temporal. E a narrativa, por sua vez, deve assinalar, articular e esclarecer a experiência da temporalidade. Em suma, como bem sintetiza Ricoeur (2000):

“Nenhuma ação é, em princípio, mais que uma história que ela mesma inaugura; nenhuma ação é tampouco um meio, mas provoca na história narrada uma mudança de sorte, um nó a se desfazer, uma peripécia surpreendente, uma sucessão de incidentes lamentáveis ou horrorosos; por último, nenhuma ação, considerada em si mesma, é um fim, se não na medida em que a história narrada conclui o curso de uma ação, desfaz um nó, desfaz a peripécia mediante o reconhecimento, sela o destino do herói mediante um último acontecimento que esclarece toda a ação e produz, no ouvinte, a *kátharsis* da compaixão e do terror.” (p.191).

#### 4.1 As comunidades<sup>14</sup>

*Não devaste o palmeiral / Deixe o coco dá raiz,  
Eu vivo quebrando o coco / Do coco eu sou feliz.  
Se você é fazendeiro / Ou um grande industrial,  
Segure sua cabroeira / Eu não sou o seu rival,  
Mas deixe nossas palmeiras / Botar coco em seu quintal.  
Eu não sei toda essa história / Nem quando terá fim,  
Eu só quero quebrar coco / Eu não quero o seu capim,  
Já não basta o mal da seca / Vem a cerca contra mim.  
Você é dono do pasto / Do açude ou do curral,  
Mas não é dono do coco / Nem também do coqueiral ...  
(Música “Maria, filhos de Maria”)*

É um fato que toda coleta de dados é envolta em anseios, angústias, medos, curiosidades e muita ansiedade. A nossa não foi diferente! Também é fato que toda coleta de dados traz em si um arcabouço de informações e conhecimentos que, quase sempre, apenas temos conhecimento por meio dos livros. Talvez, por saber disso, o olfato curioso e ansioso de pesquisador torna-se mais intenso. Além disso, cada coleta traz em si uma especificidade e a nossa não foi diferente. Haja vista a inédita forma de descrevermos, juntas, esta parte de nosso trabalho. Como também a forma como conhecemos as pessoas e nos relacionamos com elas.

A orientação central de nossa coleta de dados foi a narrativa de vida, pois por

<sup>14</sup> O presente texto foi escrito em co-autoria com Yara Santos de Oliveira Alves. Isso se deve ao fato de que realizamos a coleta de dados para nossas dissertações nos mesmos dias, nas mesmas comunidades.

meio dela recontamos a vida, relembramos nossa história passada e, como bem fala Bruner (2004), a narrativa imita a vida, assim como a vida imita a narrativa. Narrar a vida é um ato de interpretação que nos orienta por um espaço temporal que não segue uma lógica cronológica. A narrativa é nosso gene cultural de contar histórias, de lembrar nossa cultura, nossas raízes e tradições. Além da narrativa de vida, trabalhamos com questionário semi-estruturado que nos guiava nas conversas com mais de um narrador ou para aprofundar alguma informação que porventura não tivesse sido expressa por completo. Utilizamos anotações e gravações de áudio e vídeo para registrar as canções, danças e histórias das comunidades.

Não partimos do pressuposto de que a “correta compreensão da realidade só pode ser articulada segundo o modelo da linguagem técnica da ciência natural”, ou seja, de um modelo de teoria social formal e científica. Por isso, não reduzimos a realidade das pessoas e das comunidades que visitamos “àquilo que pode ser operacionalmente verificado”. Isso não revela nossa ineficiência como pesquisadoras, mas, sim, que os dados que coletamos não são produtos de uma idéia serialista acerca da realidade. Não partimos dos métodos e técnicas como padrões de verdade e adequação certa de conhecimento científico, pois eles apenas atingem “um nível de realidade cujos limites precisam ser reconhecidos” (Ramos, 1981, p.42). Acreditamos que, assim como Eistein, citado em Ramos (1981), “é... a teoria [e não um método] que decide aquilo que pode ser observado” (p.42). E por que percorremos esse caminho? Porque acreditamos em nossa orientação teórica e, principalmente, porque buscamos reconhecer as comunidades e as pessoas que ali vivem sob a perspectiva delas. Por isso, o cuidado maior em analisar aquilo que vemos e ouvimos. Nossa coleta de dados não só conta a história das quebradeiras de coco do Médio Mearim Maranhense e dos cantadores de tambor de crioula, ou das suas comunidades, mas conta a história de duas pesquisadoras que, independentemente das especificações e procedimentos, foram a fundo na vida das pessoas e das comunidades, pois encontramos naqueles lugares longínquos, de um jeito ou de outro, um pouco de nós, um pouco de nossa história. Mas o que nos levou a realizar a pesquisa no Maranhão, com as famílias das quebradeiras de coco?

Na fase de elaboração do nosso trabalho, do problema de nossa pesquisa e da orientação teórica, os fatores fundantes de nossas dissertações apontaram para a possibilidade de coletarmos dados nas mesmas comunidades. De um lado<sup>15</sup> buscou-se

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre o assunto ver: Alves, Santos de Oliveira. Yara. **Canto Popular: A criação musical para além dos muros da escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UNB, 2009.

conhecer os modos informais de aprender e ensinar música fora de um molde escolar e, de outro, o objetivo foi verificar se as concepções de infância e desenvolvimento infantil, ancoradas na perspectiva de tempo serial, guardam relação com o grau de importância e penetração da escola na vida de uma comunidade. Embora os focos pareçam diferentes, um centrado no ensino e aprendizado de música informal e outro nas concepções de infância e de desenvolvimento infantil, a linha central que percorre os dois trabalhos, o enlace de idéias que os une encontra-se na intensa intromissão do modo escolarizado na vida das pessoas, bem como o impacto que este modelo organizacional produz na vida das comunidades e de seus habitantes. Acima de tudo, em nossas dissertações, ressaltamos a importância de enxergar os modos como as pessoas aprendem e ensinam as canções das comunidades, as tradições, os contos, os ritos, o trabalho diário, as atividades dos adultos que não constam nas cartilhas escolares e não estão sob a égide dos portões da escola, são modos desescolarizados que estão presentes na concretude da vida.

O Estado do Maranhão tem uma área de 331.983,293 km<sup>2</sup> e é formado por 217 municípios. A microrregião do Médio Mearim pertence ao centro maranhense e está dividida em vinte municípios. Dentre eles, Esperantinópolis, Lago do Junco, São Luiz Gonzaga e Itapecuru Mirim, situado na Mesorregião do Norte Maranhense. Nesses municípios vigoram Leis que apóiam o Livre acesso ao Babaçu. A Lei Babaçu Livre determina o uso comunal dos babaçuais e liberando a exploração dos extrativistas do babaçu, mesmo que estejam em propriedades privadas (Barbosa, 2007). Além do mais, a proibição da derrubada do cacho de babaçu, liberando apenas a coleta dos cocos que caem. A justificativa das quebradeiras para esse acontecimento é de cunho coletivo, pois a derrubada do cacho privilegia apenas a família que derrubou e não a comunidade como um todo.

Nossa coleta de dados foi realizada nas comunidades de Ludovico, São Manoel, Palmeiral, Coroatá, Monte Alegre e Filipa, todas pertencentes à região do Médio Mearim, no Maranhão e aos municípios citados. Por serem povoados afastados da grande metrópole, ainda conservam um modo de vida tipicamente do interior. Essas comunidades cultivam uma vida camponesa enraizada nas tradições familiares e apresentam uma economia agrária. A quebra do coco é uma das fontes principais de renda das comunidades Palmeiral, Coroatá, Ludovico e São Manoel. Percebemos que a história de vida das famílias está ligada à história da quebra do coco babaçu na região. É importante ressaltar que a quebra do coco babaçu não é uma cultura de vida apenas da

---

região do Médio Mearim, e sim de grande parte do Maranhão rural e das regiões próximas.

A história da quebra do coco babaçu é marcada por tensões e conflitos, não é apenas catar o coco e sobreviver de seus subprodutos, mas é uma luta física e política. As quebradeiras de coco lutaram e ainda lutam pelo direito de colher o coco nas grandes fazendas. Andar pelas regiões dos babaçuais é perceber uma terra marcada pelo clamor e sangue dos camponeses engajados nessa peleja. É uma luta que paulatinamente organizou-se e ganhou força por meio das cooperativas e sindicatos, principalmente a ASSEMA (Associação dos Agricultores) e a MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu). O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), atualmente, integra quatro estados brasileiros, Maranhão, Tocantins, Pará e Piauí. O objetivo da criação da organização é conquistar melhores condições de trabalho, garantindo os direitos das comunidades. O movimento das mulheres quebradeiras de coco babaçu tem como objetivo principal garantir o controle de produção das áreas onde há babaçu, bem como agregar valor e inserir o coco no mercado competitivo. Os cooperados comercializam a amêndoa do babaçu, a farinha (mesocarpo), óleo e sabonetes. As comunidades que são organizadas em torno do MIQCB gerenciam a manutenção da agricultura, manejo de hortas orgânicas, criação de animais, bem como a busca por um modo de vida saudável para todos da comunidade (<http://www.miqcb.org.br/>).

As comunidades que estão sob o respaldo da MIQCB desenvolvem projetos que visam à melhoria da comunidade, exigindo a participação de todos nos trabalhos comunitários, como horta, elaboração dos subprodutos derivados do babaçu, coordenação e gerência da cooperativa, etc. No que se refere à educação, crianças freqüentam a escola em regime alternado, ou seja, doze dias participam das aulas na escola e quinze dias permanecem em casa desenvolvendo atividades enraizadas no cotidiano da criança na comunidade (<http://www.miqcb.org.br/>).

A ASSEMA é uma entidade que tem como objetivo principal apoiar a pequena produção local agrícola, ela disponibiliza um acompanhamento técnico-agrícola para facilitar a vida do trabalhador do campo e orientá-lo na correta utilização da terra. Ligada à ASSEMA existem as cooperativas das mulheres, os sindicatos dos trabalhadores rurais, associações comunitárias de áreas de assentamento, ou seja, vários segmentos do campo se unem para reivindicar seus direitos (Rêgo e Andrade, 2006).

Palmeiral e Coroatá são dois povoados pertencentes ao município de Esperantinópolis que também participam dos movimentos da ASSEMA e MIQCB. O



modo de vida assemelha-se muito às comunidades do Lago do Junco. Existe a coleta do coco, a quebra, a extração da amêndoa, do mesocarpo e do óleo. Esperantinópolis abriga a fábrica do mesocarpo. É o único lugar da região que transforma a massa do coco em farinha. Em Palmeiral, além da quebra do coco, existe a pesca e a coleta da areia do rio Mearim, como uma fonte de renda. Isso tem preocupado os moradores da região porque a retirada dessa areia está causando o assoreamento do rio. Em Coroatá, residem aproximadamente cem famílias. As crianças que não freqüentam a escola em regime alternado vão à escola regular em meio período, e no outro período, participam das atividades dos adultos: nos afazeres da casa, da roça e da quebra do coco. A comunidade de Coroatá e Palmeiral apontam uma série de tensões relacionadas à lei contra o trabalho infantil, seja pela pressão da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que define e fiscaliza o fim do trabalho infantil escravo, seja pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). As tensões entre a comunidade e os órgãos de fiscalização ocorrem porque aquela defende o ensino do trabalho aos filhos como fonte de preparação para a vida e não como trabalho escravo. Haja vista o apoio que as famílias dão aos filhos em relação aos estudos e outras fontes de educação à criança. As comunidades de Ludovico e São Manoel que fazem parte do município de Lago do Junco são dois povoados acolhedores que, além da fábrica de sabonetes (Ludovico), o artesanato, as famosas cantinas (onde os moradores compram alimentos ou trocam pela amêndoa do babaçu) e as hortas orgânicas, abrigam personalidades importantíssimas ligadas à luta do babaçu. Pessoas que nos contaram um pouco de suas vidas e mostraram-se como vozes dissonantes que proclamam a mensagem da justiça social. Nessa comunidade, vivem duas integrantes do grupo das Encantadeiras que cantam versos e melodias sobre suas lutas, são canções que ecoam dos babaçuais aos palcos das discussões políticas. Além dessas duas, conhecemos outras quebradeiras que, por meio de suas histórias de vida, contaram sobre o que é viver no campo com a benção da mãe palmeira. Nestas comunidades, também percebeu-se uma tensão entre os órgãos de proteção da criança e as famílias, de forma semelhante ao ocorrido na comunidade de Coroatá e Palmeiral.

Monte Alegre, comunidade dos cantadores de Tambor de Crioula, é um povoado pertencente ao município de São Luiz Gonzaga. Juntamente com o município de Lago do Junco, foi uma das primeiras regiões a ser contemplada com a lei do babaçu livre. É tipicamente agrária e sempre esteve engajada na luta pelo direito a coleta do coco nas fazendas, mas, a nosso ver, no momento da nossa coleta de dados, o apelo da comunidade estava voltado muito mais para a questão do reconhecimento quilombola. A

quebra do coco existe, uma luta que se estende ao longo dos anos, mas já obteve êxito em muitas fases dessa luta. Na atualidade, o clamor é pela legitimação das famílias daquele lugar como sendo quilombolas. É um povoado constituído, em sua maioria, por descendentes de escravos da região, e, de acordo com os próprios moradores, aquele pedaço de terra pertencia a grandes fazendeiros e tornou-se deles depois de muitos anos de pugna. Essa luta foi inicialmente feminina. As mulheres iam para o campo de madrugada e quando voltavam reuniam-se para confabular e arquitetar o modo de legitimar a posse da terra. É uma comunidade que tem a sua história marcada pela luta do babaçu, da posse da terra e pela luta do reconhecimento quilombola. Em Monte Alegre procurou-se obter informações apenas sobre o tambor de Crioula.

Finalmente, a comunidade de Filipa pertencente ao município de Itapecuru Mirim é uma comunidade um pouco distinta das outras. Apesar de ser um povoado do interior que quebra coco e sobrevive do trabalho rural, as pessoas estão engajadas em projetos políticos com a prefeitura local para melhoria das casas, hortas e até mesmo das estradas de acesso ao povoado. É comum na comunidade reuniões com os líderes do governo de Itapecuru Mirim para reivindicar seus direitos. A comunidade estabeleceu até mesmo parcerias com o SEBRAE para a troca de experiências sobre a melhor maneira do cultivo da terra. De acordo com os relatos dos moradores locais, a comunidade é reconhecida pelo governo municipal e estadual como sendo um povo legitimamente quilombola. Semelhante à coleta de dados em Monte Alegre, nesta comunidade buscou-se apenas conhecer a manifestação cultural do tambor de crioula.

#### **4.1.1 Quebradeiras de coco: narrando a vida dos filhos na comunidade**

*As recordações da minha infância e adolescência estão ligadas aos mais agradáveis sentimentos: papai e mamãe nos amavam muito e nunca nos castigavam à toa. A vida na família era tranqüila, comedida, calma, sem brigas, dramas, catástrofes. Nos alimentavam bem, levavam-nos para passear todo dia e, no verão, ficávamos desde manhã até a tarde no jardim. No inverno, brincávamos de escorregar no morro de gelo, feito de neve lá mesmo no jardim. Não éramos mimados com brinquedos e, por isso, cuidávamos com carinho dos poucos que tínhamos. Livros infantis, não tínhamos nenhum, pois ninguém tentava nos 'desenvolver'. Às vezes, nos contavam histórias, principalmente meu pai, que após, retornar do serviço e ter almoçado, se deitava no sofá chamava a criançada e iniciava a história. Anna Grigorievna Dostoievskaja*

Caminhar pelas veredas das comunidades, Coroatá, Palmeiral, São Manoel e Ludovico, onde vivem as famílias das quebradeiras de coco que fizeram parte do cenário deste trabalho, conviver com suas famílias e suas histórias levou-nos a um universo de criação dos filhos totalmente distinto do que estamos acostumados a ver em nossa sociedade escolarizada.

A história da quebra do coco não é somente uma história de trabalho na roça, em que pessoas desempenham trabalhos pesados, difíceis, de pouca remuneração e reconhecimento. Representa também a história da conservação de tradições e culturas locais, da sobrevivência, da educação dos filhos, do sustento da família, da iniciação para o trabalho, da luta pela terra, da busca por direitos ao livre acesso ao Babaçu, fruto sagrado que serve às comunidades de muitas formas: das folhas da palmeira fazem-se os telhados das casas, da casca do babaçu, o carvão; do mesocarpo, a farinha; da semente, o leite, o óleo e o azeite, além de servir também como artesanato. Os babaçuais, bem como o fruto que deles se extrai, estão encarnados na vida das pessoas, nas suas histórias.

É fato que o trabalho das quebradeiras não é um trabalho fácil. Seria ingenuidade pensar que esse trabalho é diferente do nosso, ou seja, isento de complicações para a saúde física. Mas longe de utopias e surrealismos, vê-se que a quebra do coco é muito mais que um esforço físico, muito mais que um trabalho difícil e custoso. A quebra do coco tem um significado especial para todos aqueles que vivem dele. É em torno do babaçu que praticamente tudo acontece: as conversas entre as quebradeiras e as decisões para o bem da comunidade, as organizações políticas, as conversas entre os familiares, a reunião da família, dos filhos, as primeiras iniciações ao trabalho, a atualização das conversas da comunidade, etc.

A vida das pessoas está enraizada no trabalho da quebra do coco babaçu, embora ele signifique para as quebradeiras uma luta constante; no trabalho pesado sob o sol a pique, a luta pelo livre acesso, o desmatamento, entre tantos outros problemas. É por meio do coco que elas assumem suas vidas, é dele que sai o sustento da casa e é por meio dele que elas se assumem quebradeiras como identidade essencial. O amor ao coco é expresso em todas as narrativas, está enraizado na vida das pessoas e é a essência das comunidades. Uma delas diz assim: *“pra mim, é Deus no céu e o coco na terra; pra mim, o coco é tudo, fia, tudo, tudo mesmo. A gente quando fala tudo num tem mais o que botá, né?” (Marta).*

Em vista desse enraizamento quase que visceral entre as pessoas e o babaçu, resulta que tudo o que envolve o babaçu está também relacionado às famílias. A criação dos filhos é uma delas. Vimos isso de forma explícita nas narrativas das 16 mulheres e dois homens das comunidades de Coroatá, Palmeiral, São Manoel e Ludovico. Cada comunidade tem em média de 95 a 100 famílias. As quebradeiras e esposos têm idades

que variam entre 26 a 57 anos e possuem de dois a sete filhos. Os nomes utilizados a seguir são fictícios<sup>16</sup>.

Em suas narrativas, as pessoas das comunidades relatam sobre uma diversidade enorme de temas. Selecionamos aqueles diretamente ligados aos objetivos do presente trabalho. Optamos também por apresentá-los conforme as relações que as próprias pessoas estabeleciam. Assim, são três os conjuntos que fazem parte do nosso exame: 1) infância, trabalho e aprendizagem; 2) a relação entre ensino e desenvolvimento, e 3) educação e escolarização.

#### **4.1.2 Infância, trabalho e aprendizagem**

*O rei mandou me chamar, pra casar com sua filha. Só de dote ele me dava Europa, França e Bahia. Me lembrei do meu ranchinho, da roça, do meu feijão. Seu rei mandou me chamar, ó seu rei, não quero não (Folclore).*

*“Eu aprendi quebrá coco com minha mãe, né. Minha mãe era quebradeira de coco também. Aí, quando eu era mais pequena (...) eu já me botava pra quebra coco né, minha mãe dizia assim: ‘minha fia, tu vai se cortá’, eu dizia: - não mãe, mais eu quero é aprendê a quebrar é coco. Aí, eu aprendi inté hoje. Quebro coco, faço farinha, ajunto fogo, pego feijão, tudo o que dé festa, trabalho. Agora, o bom mesmo que eu acho é quebrá o coco mesmo, porque do coco, muié, a gente se serve demais, porque a gente veve aqui mais é do coco, né e aí, é muito bom, a vida da gente pra cá eu acho bom demais (Lena)”. O trabalho é a sina de toda mulher e todo homem nas comunidades que visitamos. Muitas mulheres iniciaram-se no trabalho da quebra do coco ainda meninas, antes mesmo de completar seis anos. Além disso, aprenderam os trabalhos de casa e da roça. Já os homens, cultivam a roça, queimam o carvão, cuidam da criação. Não é tradição do homem quebrar o coco, mas há alguns deles que ajudam nessa tarefa.*

Muitas quebradeiras de coco tiveram, desde pequenas, uma vida muito dura, envolta em necessidades econômicas, marcada pela pobreza. Então, ajudar os pais no trabalho da roça era indispensável para a sobrevivência, *“porque o último apelo era aquele, porque nós num tinha quem ajudava ela [a mãe]. Ela ficou muito nova sem marido, nós ficemo muito pequenininha quando meu pai morreu. Quando meu pai morreu, eu tinha quatro ano. Aí, ela foi criando nós toda vida só no coco, no coco, nós*

---

<sup>16</sup> Gostaríamos identificar os nomes das autoras e autores das belas narrativas que iremos conhecer nesta parte do trabalho. Todavia, não obtivemos a autorização de todas. Assim, achamos por bem não identificar nenhuma delas.

*comprava o alimento, o arroz, o feijão (...) a roupa, tudo era do coco, tudo era do coco” (Joana). Apesar de todo sofrimento envolto na vida de cada mulher, na vida de cada família, a reverência, o respeito e o amor por aquilo que fazem, pelo trabalho aprendido com os pais é marcante na sua vida. A palmeira é símbolo de toda uma vida, de todo trabalho e de tudo o que fazem, não há desgosto nenhum, ao contrário, “é toda vida eu adorando esse serviço. Ai de mim se num tivesse essa palmeira, essa palmeira foi minha vida (...) mandava tirá palha pra cubri a casa que molhava; no outro ano, mandava cubri o outro lado, né, porque num tinha condição (...) e eu trabalho todo dia e ganho, e toda vida, nessa vida do coco. Eu amo essa vida aqui, isso é a minha vida, nunca tive outra vida melhor, foi só trabalhá do coco” (Marina).*

Além do mais, as narrativas não apontam o desejo do abandono da comunidade, a vontade de largar o coco e ir pra cidade, ou de trabalhar em outro emprego. “E hoje se o prefeito chegá aqui, eu digo é pra ele, se o prefeito chegá aqui hoje e dissé: ‘olha, eu lhe dou um salário de mil reais pra você deixar de quebrar coco e tirar massa’. Eu não quero, eu gosto do que eu faço” (Zuleica). Por outro lado, as mulheres que abandonaram a vida do coco e foram trabalhar em *casa alheia*, em outras cidades, retornaram à comunidade e voltaram “*pra essa vida véia, que é uma coisa que a gente aprende e que num esquece né, eu com quinze ano eu voltei pra casa comecei de novo quebrando os coquinhos*” (Cláudia). E assim, continuam a vida, vida difícil, porém totalmente prazerosa envolta na magia do total e profundo respeito pela palmeira porque, ao respeitar a palmeira, respeita-se toda a história individual e coletiva da comunidade. Por isso, “*eu adoro essa vida aqui, só o coco mesmo, só o coco e outra coisa num dá pra mim (...). Eu vivo do coco e dele eu num posso esquecerê, quebro coco que foi a minha vida toda, quando eu vejo uma pessoa derrubá uma palmeira, eu fico triste. Triste porque dali que eu criei meus filho, a minha vida*” (Marina). Então, “*eu agradeço muito a Deus, ao que ele me deixou e o que ele tá me dando e isso se chegá qualquer tipo de serviço aqui, se dissê assim: ‘você trabalha, tira a sua massa quebra seu coco’ eu aceito, mais pra mim deixá aqui eu não deixo não, porque pra mim é um dos melhor serviço que tem*” (Zuleica).

Talvez por conta do enraizamento, desse vínculo profundo que as mulheres têm com a palmeira é que, como tradição, o ensinamento da quebra do coco é passado de geração a geração. Ainda pequena, a criança é levada, ou acompanha por conta própria, à labuta dos pais. No dia a dia do trabalho com o coco, as crianças acompanham as mães, auxiliam-nas carregando o coco, a garrafa de água, ou o cesto com alguns cocos, são pequenas atividades que vão pouco a pouco introduzindo a criança no mundo do adulto e no mundo do trabalho. À parte disso, as crianças ou ficam brincando a espera da

coleta do coco ou acompanham os pais como forma de companhia e aí, por observação, aprendem a preservar a natureza, a orientarem-se pelo mato, etc. *“Eu comecei assim, né, desde quando eu me entendi no mundo, porque eu já comecei a vê o povo quebrando o coco né, meus pais também, aí com aquilo num precisô ninguém me ensiná né, porque eu já tava vendo. Ai foi ligeiro eu aprendi também e até hoje continuo nessa quebra do coco” (Paula).*

As quebradeiras de coco, bem como os adultos de modo geral, produzem estratégias específicas para a criança pequena ao ensinar um trabalho. Isso demonstra reconhecimento das especificidades da criança. Assim, *“com sete ano eu comecei a aprender né, eu ia pro mato com minha mãe e lá ela rachava os coco, partia as banda. Aí, nós só tirava os bago, e assim quando eu tinha nove ano eu já quebrava cinco quilo de coco” (Cláudia).* *“Nóis ia pro mato, aí lá no mato ela [a mãe] começava rachá aquelas bandinha e eu ia quebrando, tirando aqueles caroço pra ajuda ela, aí foi indo eu aprendi a quebrá. Quando eu comecei a trabalhá mais ela, eu tinha nove anos” (Edvirges).* As mães têm bem claro o tipo de serviço que pode ser dado aos filhos, considerando sempre o tamanho de cada criança. Todos reconhecem a importância do trabalho para a criança, *“só num pode botá num serviço muito pesado, aquele serviço maneiro mesmo, sem sê muito pesado, aí deixa lá trabalhá. Esse daqui eu num boto ele mesmo pra tá quebrando coco não, mais no dia que ele diz ‘mãe vô quebrá um quilo de coco’, ele vai” (Paula).*

A identificação e a motivação da criança, com o trabalho dos pais, emerge quando ela ainda é pequena. É da criança que parte as primeiras iniciativas. É a necessidade da criança que a leva ao mundo do trabalho. *“Eu tinha, acho que, o que eu tinha no máximo era uns sete ano de idade. Eu não tinha força de partí o coco. Aí a minha mãe ia pra roça deixá as comida pro meu pai e quebrá coco. Aí, eu pedia pra ela deixá uns coco partido pra mim quebrá, aí ela deixava um monte de banda de coco pra mim quebrá e cuidá das coisa em casa e oiá os meus irmãos menor di que eu. Quando tava no final da semana, eu tinha quebrado os coco tudinho. Aí, eu aprendi quebra coco, mais eu cuidava dos meus irmãos e da casa, mais ainda quebrava os coco ainda. Aí, pronto, eu aprendi que até os dia de hoje” (Mariana).*

O tempo todo, a criança está em volta dos pais, pedindo pra fazer alguma atividade, algum serviço. *“O mais velho tem 12 anos (...) ele, às vezes, ele gosta muito de me ajudá: ‘mãe o que eu posso faze agora’ né. Aí, eu vô dizendo tá precisando fazê isso. Então, ele vai, e assim ele é muito mais de fazê junto comigo do que eu deixá tarefa pra ele; se eu tô fazendo alguma coisa ele sempre aparece por ali querendo ajudá” (Débora).* O outro filho, *“Ele ajuda. Às vezes eu tô catando [coco] ele vai comigo ou vai pegá o coco*

*que eu junto, e às vezes ele tá querendo alguma coisa também. Ele senta e quebra um quilo de coco, dois, mais num é assim de trabalhá o dia quebrando, mais quando ele tá de férias né, que tá mais desocupado, aí, ele faiz isso. Essa semana mesmo ele quebrô um quilo de coco pra compra uma cartolina e um tubo de cola, num sei mais o que” (Débora).* A vontade de fazer as atividades dos pais, de estar com eles, de compartilhar tarefas é o que motiva a criança a querer aprender. O trabalho é uma das fontes de intensa relação entre as pessoas nas comunidades.

A base da autonomia está no trabalho. Os pais deixam os filhos fazerem sozinhos, autonomamente, e não determinam nenhuma previsão para o término da atividade. Tampouco há alguma cobrança de êxito. Os pais apenas permitem que a criança faça aquilo que decidiu fazer, aquilo que ela deseja e tem necessidade de fazer; eles orientam os filhos nos cuidados com o trabalho, oferecem ferramentas que se adaptam ao tamanho da criança, por exemplo, o filho menor dizia à *“Delvinho, que é meu filho mais velho, ‘eu queria uma foice, Delvinho, pra mim roçá, porque essa daqui é pesada’. Aí ele, ‘deixe cá que eu vou arrumar uma foice pra tu’. Arrumou uma foicinha que dava pra ele, e ele roçava aqui em redor di casa, ele aprendeu a brocá<sup>17</sup> dessa idade, mais coisinha alí aquelas horinhas, porque ele gostava mesmo de aprender o serviço” (Mariana).*

Deixar os filhos aprenderem e tornarem-se autônomos não significa deixá-los à deriva. Os filhos são cuidadosamente observados pelos pais, orientados nas atividades. A mãe de Lena dava *“o machado, um macete e aí botava assim; ‘oh minha fia, a gente quebra coco assim’, e fazia o jeito né do machado (...), com jeitinho pra num se cortá, porque tem hora que o coco escorrega né do machado, e dizia: ‘cuidado, minha fia, pra fazê no jeitinho’, até que aprendia. Então, desse jeitinho, cuidado pra num se corta, óia o dedo pra num si cortá, oiá bota com jeitinho, aí eu aprendi o jeitinho, peguei o jeitinho e inté hoje, minha fia”.*

As quebradeiras não consideram que ensinam seus filhos a quebrarem o coco, tampouco os pais crêem ensinar a lida na roça aos filhos: *“a gente nunca, assim, ensino. A gente vai aprendendo vendo, assim desse tamãzinho (aponta para uma criança de aproximadamente quatro anos), já vê a mãe quebrá e aí já vai aprendendo, não precisa, você não leva tempo de ensiná não. Quando ele se botá pra quebrá ele já sabe, desse tamãzinho” (Sandra).* *“Os meninos e as meninas aprendem os ofícios do mesmo jeito que eu ensinei. Que eu ensinei não, que eles aprenderam né” (Sandra).* *“Eu digo assim ensinei e num ensinei né, porque eles também vê eu, assim, quebrando o coco, né. Aí só*

---

<sup>17</sup> Brocar: preparo da área para plantio.

*basta eles pegá o macete, o machado, eles mesmo pegá os coco e começá a quebra (...)* aí tem vez que já quebra quatro litro, tem vez que quebra um quilo, esse mesmo aqui óh se ele for quebrá coco, ele quebra um quilo de coco. Tem vez que quebra quatro litro, tem veis que quebra um quilo, mas também as veis quando eles num qué quebrá coco eu mando eles i ajuntá pra mim quebrá né” (Paula).

Há uma relação estreita entre a criança e o trabalho. A criança, desde que nasce, está envolta no mundo do trabalho, justamente porque está envolta no mundo dos pais. O cotidiano, por estar enraizado na vida concreta dos afazeres laborais, absorve todos os membros da família e da comunidade. O trabalho é o eixo central na vida das pessoas e da comunidade. Mas a relação estabelecida entre as pessoas e o trabalho não está pautada em relações mercantilistas. Pelo contrário, envolve toda a tradição, a cultura e a identidade das pessoas que vivem nas comunidades. Isso se reflete no modo de pensar e ensinar o trabalho para as crianças. Por isso, todos valorizam o esforço dos pais por ensinarem um trabalho aos filhos, essa é a maior demonstração de amor que um pai pode dar justamente porque cria um filho autônomo. “*Eu achei que eles [os pais] foram cuidadosos de passá pra mim aquilo que eles aprenderam e me dá uma profissão né, profissão que eu tenho muito orgulho de sê, quebradeira de coco e sê trabalhadora rural*” (Sandra). É dessa forma, por meio do trabalho, que a criança assume responsabilidades. E isso deve ocorrer desde pequeno. “*Eu acho, eu acho assim que se ele não aprende pequeno, quando ele cresce, ele não qué mais aprendê e por ele não querê aprendê, você não tem mais como forçá ele fazê aquilo. Então, tudo o que você puder educá seja enquanto pequeno*” (Débora).

É o trabalho que orienta a criança para o campo da ética, da responsabilidade. Essa é a preocupação dos pais. Ensinar o trabalho para os filhos serviu “*no meu ponto de vista assim, é ensiná as coisa pra eles fazê né, no meu ponto de vista, ensinando de coisa boa pros fio da gente é o que basta né. Ensinando que jeito que é pra fazê, num fazê coisa errada porque é coisa ruim quando os fio da gente faz coisa errada e sabê mesmo trabalhá e fazê as coisa com jeitinho no meu ponto de vista é esse eu acho*” (Lena). Em síntese, o trabalho ensinado desde pequeno serve tanto para honrar o homem quanto para ensinar a criança que na vida ela tem que aprender a trabalhar para ela, “*porque a gente vai ficando velho, aí num agüenta trabalhá pra ele, aí ele tem que trabalhá pra ele próprio né. Nosso plano só é esse. Porque a pessoa tem que trabalhá pra sobreviver ele mesmo né. Porque se os outros ajudá num pode, tem que ser ele mesmo, por meio do suor dele*” (João). A história se repete, como uma tradição que não deve ter um fim. O filho aprendeu a trabalhar com o pai, e “*eu aprendi a quebrar coco,*



*trabalhar di roça, tudo eu aprendi porque minha mãe me botou pra fazer tudo, minha mãe e meu pai né. Nós aqui é assim, o que a gente vê os outro fazê (...) se quiser fazer aprende também né, não precisa nem dizer faz isso aqui não, eles vai aprendendo aos pouco, eu sei quebra coco e trabalhá de roça tudo eu sei, e meus filho também. Eu botei pra fazê tudo isso, quebrá coco, fazê carvão, tudo elas faiz, porque o maranhense tem que aprender de tudo. E usá do que precisa também, ainda tem isso, pois é” (João). Ou seja, o aprendizado do trabalho pela criança acontece devido à sua necessidade prática para a vida.*

A preocupação das mães com a inserção dos filhos no mundo do trabalho acontece também *“pra eles sê honesto, porque a gente tem os fio da gente, a gente fica ensinando eles pequenininho, meus fio oiá é assim, é assim, é assim, vocês num vim mexê nu qué dos outro, a gente fazê tudo pra num andá mexendo nu que é di ninguém porque a coisa mais feia no mundo é o pessoal andá robando né. Mais graças a Deus meus filho num é do tipo dessas coisa aí” (Lurdes). Entretanto, o modo de educar os filhos está sendo confrontado com outras instituições. As comunidades estão num impasse com a OIT, Organização Internacional do Trabalho, órgão que regulariza as questões trabalhistas e que tem pontuado firmemente o tema do trabalho infantil no Brasil e no mundo. A OIT tem atuado junto às comunidades no sentido de erradicar o trabalho escravo infantil. Tal tema tem tido o aporte das diversas instituições governamentais como o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, entre outros e têm respaldo na Lei, no Estatuto da Criança e do Adolescente. Todavia, as quebradeiras de coco e suas famílias não concordam com o posicionamento da OIT por dois motivos marcantes: primeiramente, porque elas não escravizam seus filhos. Segundo, porque o trabalho, segundo sua crença e tradição, serve como meio para tornar o homem responsável, seja com a família ou com a comunidade. Por isso, *“eu acho que pai nenhum escraviza seu filho, mais ele qué tê uma educação diferente e não qué que ele seja um ladrão amanhã lá na periferia da cidade ou aqui mesmo no próprio povoado. Ele qué ensiná um trabalho que você vive no dia-a-dia, na roça, da quebra, da horta caseira, essas coisa assim. Trabalhá na sua própria propriedade” (Débora). Além do mais, “a pessoa de hoje em dia que num trabalhá menina é coisa ruim. Ave Maria. Só aprende coisa ruim; roubá, matá, estrupá, é fazê tanta coisa ruim. Eu boto os meu pra fazê, (...) porque os fio da gente, a gente tem que ensiná uma coisa boa importante na vida” (Lena).**

Segundo as quebradeiras de coco, o acordo entre elas e a OIT não está sendo fácil. Na verdade, esse órgão não está cedendo e tampouco considerando as especificidades das comunidades e o modo como o trabalho está relacionado com as

crianças. Para elas, é o trabalho que regula o comportamento dos filhos, na medida em que é por meio dele que o homem se dignifica. É o trabalho que orienta a vida da criança para comportamentos de responsabilidade, permeados de direitos, mas principalmente de deveres, de limites, de ética. Por isso, *“eu acho que essa lei num é boa não. Ela não é boa assim, eu acho que se a gente tivesse com essa lei há mais tempo nós tinha muito mais menino de rua e bandido mesmo, porque hoje o menino que começa trabalhá de pequeninho ele não tem tanta dificuldade assim do pai tá dizendo ou a mãe”* (Ivonete).

*“Eu acho que é errado. Sê sabe por que eu acho que é errado tê essa lei? Porque, minha fia, num é importante eu í pro mato quebrá coco mais duas menina minha de maior e a de menor ficá no meio da rua mais as outra de menor, não. E nem meus menino de menor ficá mais os di menor à toa. Eu num acho que isso é certo, meu amor. Aí, se dissé pra esses menino di menor num trabalhá e a gente vai trabalhá, esses menino vai fazê... eles vão virá o que mesmo, né? Tem mais é que trabalhá que é pra evitá esse tipo de coisa. Porque se o governo tivesse impedido ao primeiro bandido do mundo, o mundo num tava perdido do jeito que tava, minha fia. Eu penso que num tava não. Ainda com uma lei dessa, minha fia, como é que num vai sê? Eu acho que é errado, é errado sim. Num acho que é errado a mãe mais o pai botá o fio pra trabalhá não. Eu acho que é errado uma lei dessa que o filho de menor num podê trabalhá. Ele é de menor pra trabalhá? E como é que num é pra í mexê nas coisa que num é pra mexê?”* (Mariana).

As mães não exploram as crianças. Todas vão à escola e, no período contrário, acompanham os pais nas atividades do trabalho. Daí decorre a aprendizagem que é essencial para a vida em comunidade. Por isso, *“nóis num tamo escravizando nossos filho, nós tamo ensinando a nossa cultura pros nossos filhos (...) será que é melhor a gente, o filho tá no colégio até o meio dia, chegá em casa, pegá o jumento, vai lá, pegá uma carga de coco, traz pra mãe quebrá mais as irmã. Será que isso é mais ruim do que ele saí do colégio, vim em casa almoçar e voltá pra rua? Aí ele tá caçando encrenca pra ele, caçando encrenca pro pai, doença pra ele, preocupação pro pai, gastá o que não tem. A gente coloca isso pro povo da OIT né, será que isso é mais certo do que ele i buscá uma carga de coco pra família, ‘mais é trabalho escravo, e nós tamo trabalhando pra erradicá o trabalho infantil’. Pois vamo pensá numa outra coisa porque desse jeito num tá certo, desse jeito aí a gente fica em dúvida o que o governo qué com os nossos filhos”* (Sandra). Além do mais, se não conservar as tradições do trabalho, também a tradição da quebra do coco será extinta, *“aí, meus filho, meus neto aí num vêm, aí, então acaba né. Acaba a produção, num tem mais. Quebrá o coco é cedo moça. Pra trabalhá.*

*Aí, porque num pode vir. Aí quando eu tivé com 70, num posso mais. Aí eu num vô tê pra quem ensiná. Aí como é, pois é, porque num tem mais. Porque num querem né botá pra trabalhá. Só se acaba mesmo, minha fia. Vai se acabá” (Anália).*

Em suma, *“isso aí é uma grande ilusão. Eu acho que a gente tem que ensiná os filho da gente a cultura que é uma cultura que vem já de longe. Minha vó ensinou pra minha mãe; minha mãe ensinou pra mim. Então, eu acho que eu tinha que ensiná pros meus filho. Mais eu acho que, sei lá, o governo cria leis que num têm nada a vê, né” (Cláudia).* A lei, além de desautorizar a aprendizagem da criança no trabalho rotineiro, desautoriza os pais, pois já não são deles a autonomia de tomar decisões sobre o modo como ensinam os filhos. E mais tarde, essa mesma lei que *“me acusa porque eu tô pedindo meu filho pra me ajudá, essa mesma lei vai me acusá quando ele tivé sendo um ladrãozinho lá na frente. Então eu quero sê punida agora. Porque tô educando ele a trabalhá, do que depois que ele tivé lá na rua sendo um ladrãozinho. Eu sou uma mãe, eu acho que sou ignorante nessa parte de dizê: o filho é meu e quem governa sou eu. Eu sou uma que digo isso em qualquer lugar que eu tivé, porque essa lei ela só prevalece ele, eu nunca vou sê prevalecida com ela, mais eu vou sê prevalecida se eu tivé como dá uma educação pra ele, que ele cresça e seja um bom rapaz, que seja um bom pai de família depois. Aí sim, nessa hora eu tô prevalecida. Então por essa razão eu digo que sô ignorante porque não aceito essa lei me governá também. Não aceito e é isso. Eu sou responsável de dá roupa, de dá o calçado, de dá o material didático, de ir respondê alguma coisa no colégio. Então porque eu não sou responsável de dá uma tarefa pra ele aqui em casa, eu não posso sê responsável só de dá as coisa e nada eu recebê. Eu num aceito isso em lugar nenhum. E eu sempre digo, pode sê aqui, pode sê em qualquer lugar, eu falo isso: não quero sê punida por ele sê um marginal, eu posso sê punida por querê dá uma orientação diferente, essa eu aceito” (Débora).*

De todas as partes, o clamor das mães e pais, quebradeiras de coco ou agricultores, diz respeito à intensa intromissão de instituições governamentais sobre a vida da família. A proibição pela OIT, amparada por órgãos governamentais, apenas irá afastar as crianças de uma vida autônoma, da responsabilidade e da ética familiar, pois irão aprender apenas coisas que não são boas nem para elas, nem para as demais pessoas da comunidade. A proibição do ensino do trabalho para os pequenos implicará, inclusive, o desenraizamento do trabalho do campo e a não formação profissional da criança. Além do mais, a obrigatoriedade da lei, com a justificativa de prevalecer apenas os direitos da criança, sem considerar a cultura dos pais, aponta para o fato de que somente os direitos são válidos e os deveres secundários. No entanto, *“todo mundo tem*

que tê um limite. Eu nunca posso fazê tudo, eu nunca sei de tudo, sempre tem alguma coisa que eu preciso sabê e eu preciso fazê. Então, essas tarefas têm que ser dada em casa, no trabalho, se você tem uma criação, ‘meu filho faça isso’, se tem uma coisa que a mãe ou pai tem duas tarefas na hora e tem uma que ele como adolescente tem como fazê, ‘meu filho, faça essa, que eu faço essa’, então vamo fazê essa aqui, depois nós fazemos aquela, depois você vai estudá ou pode dá uma voltinha, pode brincá” (Débora). A criança não trabalha como um adulto, mesmo porque “num dá pra eles fazê muita coisa pesado, porque eles ainda tão pequeno. Eu tô incentivando, ensinado cumo é, pra pudê eles ficá mesmo um homem refeito eles já sabe como é” (Lena).

#### 4.1.3 A relação entre ensino e desenvolvimento

*Aí, se eu num dei uma boa educação prôs fio, num ensinei a trabalhá, num ficou no lugar certo pra fazê a cinza lá no pé do fugão, esse fio aprendeu o que, fia? Naaada. Gente, eu num sei de nada, minha mãe mais meu pai num se aquetava, num se aquetava em lugar nenhum. Num sei de nada, num aprendi nada, como é que esse fio vai vivê no mundo? Não, tem que tê um bom entendimento e um bom acompanhamento do pai mais da mãe. Mais num tem, pronto nada ficou de importante pra esses fio, num ficou herança de nada minha amiga, né? (Mariana).*

As crianças acompanham o trabalho dos pais motivados pela presença deles, além de identificarem-se com o trabalho. Elas aprendem, simplesmente porque querem aprender e é “quando você vê o interesse, se você tá ensinando alguma coisa e ele se torná interessado, então ele tem como dá conta daquilo. Agora, se ele não se interessa com certeza você pode i atrás que ele não deu conta daquilo que você ensinou porque eu acho que cada um tem uma habilidade. Então, se não for do seu interesse ele não vai aprender” (Débora). Ao identificarem a vontade de aprender que parte das crianças é que os pais introduzem as primeiras amostras do que é o trabalho. Por isso, “comecei levá de cinco, de três ano também, com a bacia de água na cabeça, aí levava ia aprendendo, aí depois veio essa dali; ‘mãe eu vô quebra também’. Aí, eu fui levei um machadinho cego mesmo, pra num se cortá, com medo de se cortá. Aí, ele partia o dia todinho de três coco, em quatro coco, (...), aí foi...” (Anália). A instrução acontece na observação, na relação direta com o adulto. “Eu pra mim é uma coisa que eu fico muito surpresa mesmo porque a quebra do coco não é muito fácil não. E uma coisa mesmo que é de tradição, que é cultural que os filho vê de pequeno, já vai vendo, porque nunca minha mãe me ensinou, mais eu só vendo e a necessidade e eu fui aprendendo e do mesmo jeito os meus menino que num é diferente de nenhum” (Ivonete).

O aprender está relacionado às condições concretas da vida, não é algo fictício

que será utilizado somente num futuro distante. A instrução e a atividade do trabalho são reais, estão impregnados na vida da criança desde que ela nasce. Por isso, a linha divisória entre o *saber* sobre trabalho e o *aprender a trabalhar* é quase que invisível. Não há ninguém que ensine à criança a fazer as coisas. Não há um pai mestre que leve a criança a aprender os ofícios, ou que esteja motivando-a e abrindo os seus olhos para o mundo do trabalho. Existem pessoas reais que estão imersas no mundo da criança e que apenas vivem as coisas na concretude da vida. E aprender a trabalhar depende da vontade, da necessidade, da dedicação e do esforço de cada criança, de cada pessoa, “*a gente aprende né, pela vontade de aprendê, também a gente faz né. Agora, se a pessoa num quizé, num faz não porque a pessoa num se bota né. Agora, se a pessoa, ‘eu vô fazê isso, eu vô fazê’ e botá aquilo na cabeça, faz mesmo*” (Lena). As crianças gostam de quebrar coco e de aprender a trabalhar na roça “*eu acredito que é porque na roça dá mais pra nós cume. Porque diz que apanha o legume que dá de cume o ano todinho*” (Edvirges).

Em vista disso, não há uma idade específica para que a criança entre em contato com o mundo do trabalho, para que ela aprenda a trabalhar. Por isso, “*eu ensino num é conforme a idade não, é na hora que precisá eu tô ali. E assim, tem que começá ensiná as criança desde cedo né, num tem essa questão de idade, né, porque se eu vô ensinando ela, ela já vai crescendo naquilo ali que eu tô ensinando. Não por idade, eu acho que é assim*” (Claudia). Agora “*só aprende de pequeninho, botando pra trabalhá de pequeninho, no meu pensamento né, só aprende trabalhá de pequeninho, agora já de dezoito ano, já diz assim; ‘não, nunca me ensinaram pra modo de eu trabalhá, como é que eu vô trabalha’*” (Lurdes). As crianças aprendem a trabalhar de forma diferente, cada criança tem um ritmo próprio de aprender, cada uma faz de um jeito. A inserção da criança no mundo do trabalho não é igual para todas, pois “*tem uns que aprende e trabalha diferente um do outro, não é igual não. É todo o tipo de serviço, tem uns que aprendem diferente uns dos outros. Agora, quando eles termina aquilo ali fica tudo igual. Mais uns aprende trabalhá de um jeito e outros aprende trabalhá de outro jeito, a diferença é essa. Agora, quando termina é tudo de um jeito só o serviço né, é isso aí*” (João).

Para os pais, a criança aprendeu a atividade laboral quando ela faz sozinha aquilo que antes fazia com a ajuda de um adulto. Além do mais, a criança tem que querer aprender, querer fazer o ofício. Dessa forma, “*quebrá coco, vai da invocação do menino, o que ele vê a gente fazendo aí ele qué fazê também. Aí, a gente vai e parte o coco no meio e dá aquelas talhadinha pra ele tirá só os bago, só esses caroço aqui viu, pra tirá só*

*isso aqui, fica só pra rebentiar mesmo. Aí, ele vai aprendendo aos pouco. Aí do meio pro fim ele já tá partindo o coco por conta dele mesmo, vai tirando os bago. E trabalhá na roça a gente começa do broquio, trabalhá na roça, aquele que não tem muita força, porque menino num tem muita força mesmo, a gente dá um ferro pequeno pra trabalhá com ele, pra ele ir aprendendo aos pouco também e pra estudá a gente, pra gente ir ensinando ele como é que deve fazê. Aí, do meio pro fim ele vai aprendendo por conta dele mesmo. O resto, ele vê a gente fazendo, ele faz também” (João).*

A criança aprende pelo exemplo, observando o trabalho dos pais. Porque “eu ensino, mais não ensino, nós nunca chama ela assim pra sentá e ‘senta aqui que eu vô te ensiná isso’. Não. Ela tá vendo ali todo dia. Todo dia a gente fazendo quando tu vê ela tá fazendo também, a gente tá ensinando porque a gente tá fazendo, mais assim chamá senta aqui porque nós vamo fazê isso assim, assim, não. Faz parte da rotina, todas elas aprende a enchê pote, lavá vasilha, varrê casa, lavá roupa, porque vai ali tá ali vai crescendo a gente fazendo e ela vendo, e é mais ou menos isso” (Sandra). O ensino por demonstração acontece sem planejamento dos pais. A criança e a atividade laboral acontecem, quase que naturalmente, sem imposições, sem regras e tempo determinado para iniciar. É a vontade de aprender, a necessidade da criança, e não a do adulto, que comanda todo o processo. Assim, a criança vai, aos poucos, tornando-se autônoma. É que ela “devagarzinho tirava um caroço, tirava dois, quebrava um copinho pequenininho de coco, aí fica naquela cegueira, ‘aí eu quero quebrar coco, quero quebra coco’, menino tu tem cuidado pra num se cortá, ‘não, não vou me corta, não. Aí, quando tava do meio pro fim já quebrava meio litro de coco. Aí aprendeu’. E não foi a gente ensinando não, foi ela prestando atenção, aprendeu” (Mariana). Essa é a base não só da aprendizagem como do desenvolvimento. A palavra desenvolvimento não faz parte do universo em que situam a criança. Mas fica claro que, segundo seu entendimento, aprender, instruir-se e desenvolver-se caminham juntos. A criança instruída é também aquela que se desenvolveu e que faz as coisas por si só.

A criança aprende uma coisa e aos poucos vai aprimorando aquilo que aprendeu. Mas o modo como o faz, os caminhos que percorre para aprender dependem somente dela, do seu querer, da necessidade e está totalmente enraizado nas atividades de sua vida e da vida de seus familiares. A maturidade da criança relaciona-se diretamente com a reflexão de seus atos, com a de responsabilidade pessoal. Por isso, se a criança fez alguma coisa e precisa melhorar, “eu digo: isso aqui não ficô bom. De outra vez, você já capricha mais. Então, é assim que vai aprendendo. Não é ficá dizendo, desse jeito num prestô. Não. Num é não prestô. Ficô assim, mais precisa melhorar nisso.

*Eu acho que da outra vez ele já vai lembrar, 'aquilo num ficou bom, então vou melhorar isso', até que ele faz direitinho. Porque meu filho é muito novo, mais eu acho ele dedicado assim, tenta, eu acho ele assim bem maduro pela idade que ele tem" (Débora).*

#### **4.1.4 Educação e escolarização**

*A aprendizagem da gente vem da vida e não só da escola, eu acho que isso é tudo  
(Débora)*

A educação dos pais visa ao enraizamento dos filhos na comunidade e nas condições concretas da vida. A preocupação maior dos pais é que seus filhos sejam homens de bem, responsáveis, éticos. Que não roubem e que possam viver do próprio trabalho, que sejam autônomos.

Os pais esperam que a educação escolarizada das crianças oriente-as para que fiquem na comunidade, *"a gente tá montando eles aqui porque a gente não quer que eles saia daqui porque a gente quer dá seguimento. É a nossa cultura. Se ele sai pra cidade, logo ele perde toda a noção do interior e eles tando aqui não, eles se acostuma com a pobreza e querem ficá aqui e pra dá continuidade. E também se eles vai pra cidade quem é que vai trabalhá pra dá de cumê pro povo da cidade, né? Então, eu acho que a nossa vida é essa e a gente vai levando ela e não tem história de que nós somos zangado porque nós não tem dinheiro não. Não. Nós sono muito é feliz porque quem tem dinheiro num vive feliz e nós vive sim (...) e também o que eu aprendi com minha mãe eu quero ensiná porque ela foi uma heroína quando ela com toda coragem, com toda força me ensinou o que eu sou hoje e que eu quero passá pros meus filho e quero que meus filhos dê continuidade" (Sandra).*

Além da coragem de enfrentar as dificuldades e os dramas da vida, *"eu acho que é essa questão de eu sempre querer sê autônoma, eu querer trabalhar, eu não querer pedi nada a ninguém. Eu vivê do meu próprio salário, eu acho que isso é uma herança que você pode deixá pra família, pra comunidade, pra qualquer pessoa que sempre tá perto de você porque você sê muito dependente isso lhe causa constrangimento depois, você pode num tê essa pessoa que esteja ao seu lado, então quando é independente, é muito bom pra você qualquer circunstância que você tivé (...). Por isso, eu posso dizer que um filho não fica educado somente com a escola, a não ser que seja um dom, porque a escola só ensina a lê e a escrever" (Débora).*

A educação pelo trabalho é o que orienta todos, a vida de toda comunidade, que permeia a relação entre as pessoas, a instrução dos pais para os filhos. É tudo. O

trabalho é o que a comunidade respira. Em vista disso, a escolarização vem a ser um processo secundário. Todos reconhecem a importância da escola, mas *“mesmo que a pessoa tenha leitura, mais é bom aprendê trabalhá, porque as veis você num arruma um emprego pela leitura que ele tem né. Ele vai arruma um emprego pelo saber do serviço que ele aprendeu a trabalhá que agora porque é bom a gente aprendê de tudo um pouco que existe no mundo né”* (Pedro). Não porque seja essencial na vida das pessoas, mas simplesmente porque deve-se aprender tudo na vida, *“tem que sabê, tem de estudá, tem que aprendê, porque se a gente num aprendê é mais difícil a vida da gente. De tudo a gente tem de aprendê um pouco. De tudo, tudo, porque se você precisá de quebrá um coco, você sabe; se você precisá, assim, dum estudo, assim, se você tivé formado, você sabe; você num sabe o destino de sua vida, você num sabe. Quando você nasce, já traz uma sina, você num sabe como é ela, e aí você tem de aprendê de tudo”* (Zeni).

A instituição escolar não tem, ainda, uma penetração intensa na vida das pessoas. Quando elas falam da escola, falam em um sentido restrito, na aprendizagem da leitura: *“porque eu num aprendi nada, hoje meu menino já sabe dizê o abcd e eu num sei. O menino já disse pra mim e eu num sei, e eu fico admirada e hoje meu fio sabe coisa que eu num sei, eu agradeço demais isso aí porque eu num sabia. Tem um menino lá em casa, o mais pequeno, ele senta lá na cadeira e: ‘a, e, i, o ,u’, eu digo meu fio!”* (Joana). Ou seja, o que une o mundo dos pais ao mundo da escola é o aprender a ler. Mas é possível ver certa ambivalência na narrativa das quebradeiras e seus familiares, sobre a importância da escola na vida deles, ainda que não seja clara a intensidade. *“Eu pra mim, a primeira, em primeiro lugar mesmo, é a educação porque sempre a gente diz né pra eles que a coisa que deixá pra eles é a educação. E a segunda parte é essa mesma de tê passado a cultura da gente, o que a gente aprendeu e passô pros filho tá fazendo porque num tem mais nenhum que num saiba, que diz assim não num vô: ‘se meu pai ou minha mãe morre, eu num tenho de que vivê ou num sei fazê nada’. Tudo sabe. Mais em primeiro lugar, tá a educação, o que a gente diz é isso aí, que é uma coisa que fica pra eles e aí ele pode continuá a vida deles”* (Ivonete). Ao mesmo tempo que a escola, a leitura, parecem ser importantes em primeiro plano, em outros momentos são situadas em segundo plano. *“Então eu acho que se eu tivesse uma formação, que eu acho que num vô tê, só essa que eu aprendi mesmo da vida, acho que eu não deixaria o que aprendi na minha criação, na minha infância, na minha vida. Não. Acho que não”* (Marta).

Essa ambivalência pode significar duas coisas: ou as quebradeiras de coco e seus familiares estão incorporando o discurso da escolarização e atribuindo valor a ele,



ou esse discurso pode apenas estar refletindo certa cautela, por parte das pessoas, em revelar com toda clareza suas posições acerca do valor que atribuem à educação escolar, dada pressão exercida pela OIT e outros órgãos governamentais. Pelo que pudemos perceber nos momentos em que convivemos com eles, pareceu-nos que esta segunda possibilidade é a mais provável. Isso não quer dizer que a comunidade não valorize a escola, mas apenas que delimitam o seu valor: ela é uma atividade, dentre outras e não a mais importante e soberana: *“a gente aprende falá, aprende escrevê, porque eu sei escrevê mal meu nome né. Aí eles sabe já falá mais sério, palavras errada que eu falo eles mangam: ‘não mãe num é desse jeito que gente fala não mãe’. Meu fio, mais eu sei falá desse jeito, porque é que eu boto vocês no colégio? Que é pra aprendê a falá, pra num tá passando vergonha que nem eu. Vocês qué passá vergonha que nem eu? Não. Então é bom estudá, direitinho, escreve, aprende a falá, escreve mesmo e outras coisas mais né, aí eu digo pra eles”* (Lena).

Isso fica claro também pelo modo como falam da escola: primeiramente, reconhecem o que ela tem de valor para os filhos, mas, depois, apontam uma crítica importante, a de que a escola não está enraizada na vida das pessoas: *“a escola tem muitas coisa véia que eles ensina (...) podia-se falar: ‘bora ensiná essa menina a cunzinhá o di cumê, ensiná essa menina a lavá a roupa’, pra mim que era bom, porque as veis ensina umas coisa que nem... né, aí vem, eu que penso que as veis num é nem...di futuro”* (Ana). Além do mais, a escola ainda *“faz prova com quem descobriu o Brasil, foi num sei o que, quem foi Pedro Álvares Cabral, quem num sei o que, ainda tem isso”* (Marta). E ensinam as crianças dividindo por faixa etária *“eu num sei quem é que inventa esses método que a criança num pode que com sete ano de idade tem que tá em série tal, eu acho isso um erro porque eu acho que criança tem que passá conforme o que ele tá aprendendo né, porque na minha época era assim, se eu num tivesse nota eu num passava. Hoje em dia é por idade, se a criança tem uma idade tem uma idade tal, tem que estudá série tal, num é pelo que ele evolui na escola, é pela idade. Aí, hoje, menino com num sei quantos anos de idade já é formado, vai lá que num sabe de nada, eu num sei o que o governo vê, ou num sei quem é mesmo, se é o governo ou, num sei”* (Claudia).

Essas narrativas deixam claro que as quebradeiras e seus familiares delimitam o que podem esperar da escola. Nesse sentido, a escola fica em um segundo plano. As pessoas sabem que seus filhos apenas irão aprender a ler e a escrever. E mais, elas fazem uma crítica à tutela que decorre do modo institucional do conhecimento e de aprendizagem. Então, *“se você tem o técnico agrícola pra lhe acompanhar, tem e se você*

*não tive, você faz isso também. Se você tem um técnico agrícola e quisé trabalhá na terra, você vai tê uma riqueza que é o conhecimento né, mais antes desse conhecimento você já produzia né, e às vezes até em forma melhor porque não devastava tanto né. Quando você se forma, você já vai pensar em mato, você já vai pensar em outro, nesses kit do governo que vem o veneno, que vem o trator, que vem essas coisas assim e isso faz parte dos estudos, é um conhecimento entre aspas, porque aí vai embora a natureza, vai embora quantas mil diversidades que tivé ali. É assim um conhecimento que você despreza outro, porque a natureza tá assim, porque que tá aí o aquecimento global né, que é por causa da inteligência. Nessa hora eu não acho que a inteligência e ainda às vezes a gente com pouco de estudo que tem tá tentando preservar, tá tentando deixá as matas ciliar, uma reserva, tá replantando, tá deixando os babaçuais, plantando em consórcio e assim e nós são menos analfabeto quanto outros que tem diplomas e mais diplomas mete o arado, corta tudo, leva as via, carrega as mata e trabalhando mais pra acelerá o aquecimento e nós que tamo aqui, tentando sobreviver, ajudá em alguma coisa pelo meio ambiente, tamo esquecido e não temo nenhum incentivo e assim por diante” (Débora).*

As mães e pais sabem que os filhos precisam da escola para viver no mundo de hoje, que é preciso aprender a ler e escrever. Reconhecem que as crianças precisam passar por ela, mas, nas comunidades, o que predomina é a relação que se estabelece com a vida, com o trabalho. *“A escola é importante sim. Porque ela ensina a lê e a escrevê, mais eu acho que a escola maior é dentro de casa. Um filho não fica educado somente com a escola, a não ser que seja um dom, porque a escola ensina a lê e a escrever, o básico, mais eu acho que a educação ela vem da família, se é uma família estruturada, claro, que seu filho também vai sê, porque sempre uma família tem uma pessoa diferente, mais eu acho que maior aula que ele tem é dentro de casa, são os pais mesmo que repassam aquela segurança de vivê, de conversá, de as pessoas se relacioná. Acho que antes dos professor são os pais (...)eu acho que alguns conhecimentos você não teria,mais eu acho que você seria capaz de viver bem da mesma forma, porque tudo isso que nós tamo repassando não foi na escola que nós aprendemo, foi na vida, foi o trabalho ... que fez nós aprendê isso, nós fazê, não foi em nenhum colégio (...)Então por isso eu acho que as pessoas iriam, faltavam alguns conhecimento mais talvez vivesse até melhor, porque muitas vezes o estudo tira a fé, e a fé leva a gente acho que nos melhores lugares que possa a ter, tudo o que nós tem hoje foi pela fé que nós tivemo, não a minha fé assim, na minha pessoa, mais a fé na minha pessoa, na sua, na sua, e assim naquele conjunto e aí a gente consegue junto” (Débora).*

## 5. Algumas considerações sobre o modo de criação dos filhos nas comunidades

### 5.1 A comunidade situada

*Vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser.  
Martin Buber*

Muitos outros temas importantes foram narrados pelas mulheres e homens das comunidades que visitamos. Entretanto, é inviável tratar de todos eles neste trabalho, tendo em vista nossos objetivos. Todavia, é impossível deixar de comentar que existe uma diversidade de riquezas nas narrativas e que uma dissertação seria pouco para falar de todas porque cada comunidade possui um modo de vida peculiar, misterioso; um modo singular.

Vimos como as pessoas estão enraizadas em seu mundo, de acordo com o modo de vida da comunidade em que vivem. De fato, “o homem nasce na comunidade. Ela é sua condição, ele vive, respira nela, ela o sustenta” (Buber, 1987, p.83). É enraizamento comunitário que percebemos nas narrativas e nas ações pessoais. A vida em comunidade, o trabalho diário, a criação dos filhos, o cuidado com a família está intensamente ligado ao lugar em que vivem. “Esse vínculo quase que imaginário é quase instintivo (...) o homem precisa de sítio. É da ordem do incalculável. Ele gosta do sítio onde se encontra. É seu lugar de encontro e ancoragem” (Zaoual, 2008, p.54).

O sítio simbólico de pertencimento constitui-se por três caixas simbólicas: a *caixa preta*, que contém mitos fundadores, experiências, memórias, valores, revelações e revoluções, além das experiências e sofrimentos do grupo humano; a *caixa conceitual*, que contém os saberes sociais, teóricos e empíricos, e a *caixa de ferramentas*, que tem modos de organização e de modelos de comportamentos, técnicas, modos de saber-fazer, etc. (Zaoual, 2006, 2008). Ou seja, os sítios são espaços de “crenças práticas, ajustadas às circunstâncias locais” (Zaoual, 2008, p.95). Em suma, “cada sítio é, ao mesmo tempo, singular e aberto. Ele se alimenta de sua diversidade de proximidade e de suas relações com mundos mais afastados. Parece emaranhado como um novelo. Tais características lhe dão uma natureza dinâmica, logo, mutante em torno de um código de seleção que o sítio carrega em si próprio” (Zaoual, 2008, p.55).

A comunidade, no sentido buberiano, está inserida no sítio simbólico de pertencimento; é, portanto, uma **comunidade situada**. E assim como nos sítios, carrega em seus princípios a “diversidade, singularidade, prudência, monitoramento” (Zaoual, 2006, p.24). A comunidade buberiana é o refúgio do diálogo, da relação face-a-face. É

um “estar dinâmico (...) sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm uma autêntica relação entre si” na totalidade da relação. É na comunidade que o laço de afinidade torna-se visível, é ele o responsável por unir homens da multidão a estabelecerem relações entre si (Buber, 1987, p.87). Além do mais, a comunidade constitui-se de pessoas cuja afinidade e identificação compõem o modo de pensar as idéias do grupo. A “comunidade é a expressão e o desenvolvimento da vontade original, naturalmente homogênea, portadora de vínculo, representando a totalidade do homem” (Buber, 1987, p.50). Além disso, a “comunidade é a união entre homens ligados pela própria essência e pela vontade essencial, uma união que é o resultado de um processo natural e não algo imposto; é algo baseado em sua origem comum, costumes propriedades, etc” (Buber, 1987, p.83).

Nas comunidades situadas, vive o *homo situs*, o homem do sítio e da situação. Ele é “um homem concreto que sabe o que faz, não é um ‘idiota cultural’”. Opera com base na *racionalidade situada e compósita* (Zaoual, 2008, p.50). A racionalidade situada compõe e integra a ética do sítio e das relações sociais e pessoais. Há uma equivalência entre a racionalidade situada, proposta por Zaoual (2006, 2008), e a racionalidade substantiva apontada por Ramos (1981), na medida em que ambos os conceitos de racionalidade elevam o homem à condição de autonomia e orientam sua vida em comunidade. A racionalidade situada, segundo Zaoual (2006):

“não se limita a uma adequação puramente *técnica* entre os meios e fins, mas leva em conta também a natureza moral e social desses mesmos fins. A racionalidade situada é uma racionalidade das crenças e das ações que se desenrolam, em maior ou menor sintonia, sobre o sítio (...) Ser racional consiste em usar adequadamente os *costumes* do sítio dentro dos limites possíveis. Isso coloca, freqüentemente, o ator em uma situação de dilemas por causa dos múltiplos imperativos aos quais ele deve responder” (Zaoual, 2006,p.46).

Mas o *homo situs*, o homem comunitário, vence os dilemas e imperativos exteriores à sua comunidade situada justamente porque não se orienta pela racionalidade funcional e sim localiza-se e organiza sua vida e sua comunidade por princípios pautados pela **racionalidade situada substantivamente**; racionalidade que guia as ações e decisões, distinguindo entre o bem e o mal, entre aquilo que está verdadeiramente enraizado na vida comunitária e aquilo que é exterior ao situs. Em suma, o “*homo situs* tem ética, identidade e racionalidade que ele constrói *in situ*” (Zaoual, 2006, p.50).

Em síntese, é na comunidade situada, onde vive o *homo situs*, cuja racionalidade situada substantivamente é o fio condutor de toda ação humana em vida

comunitária, que as pessoas orientam suas vidas nas comunidades que visitamos. Foram essas as premissas que vimos tão presentes nas narrativas e no modo de vida das pessoas que conhecemos; tais são os princípios que orientam as configurações sociais, inclusive a criação dos filhos. Os pais criam seus filhos de acordo com preceitos presentes nas comunidades, sob a ética da comunidade. Os sítios de pertencimento, ou o que denominamos comunidade situada, compõem, como falou Zaoual, um emaranhado de sítios. Tal característica comporta o sistema paraeconômico de que fala Ramos, cujos espaços sociais e dimensões temporais compõem o cenário das comunidades.

### **5.1.1 A criação dos filhos na vida em comunidade como um patrimônio relacional**

*Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade*

*Martin Buber*

O *homo situs* comunica-se intensamente com seu meio, com as pessoas que ali vivem. Tem consciência da dimensão exata do local em que vive, portanto dificilmente se deixa capturar (Zaoual, 2008). Ele pensa e age a cada momento, diante das pessoas da comunidade em que vive, numa relação direta com o outro. O *homo situs* é antes de tudo um ser de relação. É um ser ontologicamente de relação, de relação com outros homens, com outras pessoas e, “como pessoa, é responsável por eles e aceita a responsabilidade deles por sua própria pessoa. Ele os confirma como homens existentes e se deixa confirmar por eles como homem existente e sempre se oferece como pilar sobre o qual será construída uma ponte sobre si e sobre seus parceiros momentâneos - ponte eterna que desaba a cada momento, mas que a cada momento se reconstrói novamente” (Buber, 1987, p.123). O caráter relacional do homem está imerso em dois modos de relação, dois mundos que se compõem e se interpenetram, o mundo do Eu-Tu e o do Eu-Isso. Entretanto, numa comunidade situada, os laços pessoais, os encontros entre as pessoas acontecem, fundamentalmente, voltados ao Tu. A relação do Eu com o Tu é a base primordial da verdadeira relação, que acontece eminentemente no presente, no aqui e agora, na relação face-a-face, na relação autêntica e genuína entre duas pessoas, e ela é a base para a vida em comunidade (Buber, 1987, 1979).

Tal modo de existência, de vida, de reconhecimento do outro, constitui-se como um patrimônio relacional. Patrimônio que diz respeito ao presente, vivificado e dinâmico que somente pode ser realizado na relação. O patrimônio relacional é, então, calcado no modo de relação interpessoal e está carregado de conteúdo ético e, conseqüentemente,

voltado ao respeito à alteridade e vulnerabilidade à outra face. O patrimônio relacional é, portanto, uma herança humana da humanidade, um bem maior. É algo que não pode ser coisificado, medido, calculado, tampouco pode ser concebido como uma composição temporal cronológica ou cosmológica. O patrimônio de relação está presente no aqui e agora, no momento real, na relação entre dois, ou seja, na concretude da vida (Alves, 2009).

O modo de criação dos filhos pelas pessoas que vivem nas comunidades que foram foco de nosso trabalho constitui um patrimônio relacional. Vimos que os temas infância, aprendizagem, desenvolvimento e trabalho, presentes nas narrativas das mães e pais, apresentam-se de modo quase indissociável, de forma integrada, como uma unidade. Esse complexo único, ligado pela atividade do trabalho, eixo, aliás, central na vida das pessoas, é o que orienta a vida de todos, inclusive a das crianças.

Os pais não dissociam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Na criação de cada filho, a concepção que os conduz contém as idéias de autonomia e responsabilidade que são alcançadas à medida que a criança vai dominando o mundo do trabalho. A criança aprende os ofícios e está desde cedo inserida no mundo adulto: um desenrolar, no processo da instrução, do ensino de um ofício, no genuíno encontro entre a criança e o adulto que a orienta. A realização autônoma da atividade do trabalho está intimamente ligada à colaboração dos pais, pois eles orientam seus filhos no exercício da autonomia. Mas como se dá a aprendizagem de um ofício?

A inserção da criança na atividade laboral acontece na vida dela quase que naturalmente. As crianças não são levadas pela mão para que lhes seja ensinado um trabalho. Ninguém ensina ninguém, segundo a fala dos pais. A criança aprende observando-os, observando o modo como trabalham. Aprendem por que querem. Aprendem imitando os pais em seus afazeres. Imitação que, segundo Vigotski, exige uma compreensão e um reconhecimento da ação do outro. Mas imitar compreende também a outra face, a face do outro, do adulto, que colabora, que coopera e desperta diversos processos interiores de desenvolvimento. Isso ocorre no campo relacional do face-a-face. Por isso, os processos de instrução e de desenvolvimento estão intimamente articulados e relacionados; por isso também é impossível dissociá-los na fala dos pais.

Não há preocupação com o que a criança irá desenvolver porque “a comunidade educa na medida em que ela está presente” (Buber, 1987, p.90). Quando os pais educam seus filhos fazem-no de modo pessoal, dialógico. Por isso, as crianças aprendem quase que naturalmente, sem nenhuma pré-condição, elas apenas aprendem. Buber (1987) afirma que “a espontaneidade é o fator preponderante na educação e educar para a

comunidade só é possível na medida em que existe comunalidade que educa para a comunidade”, ou seja, “as pessoas são educadas para a comunidade pela simples vida comunitária na qual nasceram e cresceram” (Buber, 1987, p. 90-91). Ora, se a comunidade é o fim, é dela que deve vir a educação; ela é a fonte, a raiz de todo processo de instrução, justamente porque é nela que se vive, porque a comunidade é o fim em si mesma. Por isso, tudo o que nela está situado, tudo o que dela faz parte integrante é essencial. É por tal razão que a escola não é o eixo central do viver; é o trabalho que rege a vida das pessoas naquelas comunidades.

Em decorrência disso, a educação das crianças nas comunidades é instituída por meio da relação, “educação é relação, é capacitação. Por esse termo relação entendo relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive. É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz, pois, dos contatos indiretos entre os homens, às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para as relações cujo fim são elas mesmas” (Buber, 1987,p.93). Em suma, o aprendizado do trabalho pela criança é parte de uma de vida dialógica, em que o voltar-se para o outro, o voltar-se do pai ou da mãe para o filho na atividade do trabalho é algo essencial, o “voltar-se para o outro como ele é... para a face vital desta outra pessoa como à sua própria face; que dois seres se tornem presentes mutuamente” (Buber, 1987, p.93). É o voltar-se para o Tu.

Esse voltar-se para o outro também manifesta-se pelo reconhecimento das especificidades da criança. O resultado de tal reconhecimento é expresso no modo como as famílias adaptam as atividades dos adultos às especificidades da criança, promovendo ações direcionadas ao tamanho e ao poder fazer de cada criança, adaptando as ferramentas a ela.

O trabalho é para os pais a iniciação da criança ao mundo da ética e da responsabilidade. É por meio dele que a criança torna-se, além de autônoma, responsável por si própria e pelos demais. Sobre a responsabilidade, na vida em comunidade, fala Buber (1987):

“A verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro. A autêntica responsabilidade repousa sempre sobre a realidade do Eu e Tu. Isso significa que o ponto até onde chegamos está relacionado com a realidade do centro e da relação ao centro, que devemos encontrar novamente. Responsabilidade no verdadeiro sentido. Responsabilidade da última realidade humana. Responsabilidade do *hic et nunc*, do aqui e agora. Este é o último ponto que, na realidade, podemos atingir. Tudo o mais é pessoal, tudo o mais cada homem individualmente deve decidir por si próprio e é uma questão de tempo, dependendo de sua situação, de seu talento, de suas possibilidades, de seu lugar, de seu pensamento” (p, 79).

É essa responsabilidade que os pais promovem nos filhos por meio do trabalho. Este tem por fim a autonomia da criança, o sustento de sua futura família, a força de sua vida. O trabalho é tudo para as pessoas que ali vivem, é ele que dignifica o homem. É essa força do trabalho situado que promove a responsabilidade e a ética entre as pessoas que ali convivem. Portanto, todas as ações éticas e de responsabilidade são orientadas pela racionalidade substantiva situada, aquela da vida em comunidade. São elas que orientam o homem na decisão de suas escolhas, “o que significa que o homem se torna consciente de sua parte na realização do reino, consciente de sua contribuição na realização da comunidade da criação” (Buber, 1987, p.79).

A todo momento a criança é chamada a atuar com responsabilidade. Ela é considerada, portanto, em seu momento presente. Considerando nossos estudos da obra de Vigotski, percebemos que o desenvolvimento da criança naquelas comunidades está enraizado na vida concreta, e ela é a protagonista do lugar em que vive. É a criança presente no tempo e no espaço da comunidade situada. Por isso, o foco é a criança e não o seu desenvolvimento futuro. Nos espaços paraeconômicos que conhecemos, a criança apresenta-se inteiramente na relação com os outros seres humanos.

Por essa inteireza da criança na relação com as pessoas da comunidade, pelo modo como os pais criam seus filhos, numa relação dialogal, é que consideramos esses modos de criação e cuidado configurados, eminentemente, como patrimônios relacionais.

### **5.1.2 Resistência à língua do civilizador**

*O logos, a palavra, a verdade e com ela a única possibilidade de ordem, se apresentará como exclusiva não somente de filósofos, senão de políticos, grupos sociais, povos e nações. Donos do logos, é esta a única expressão possível de ordem. Leopoldo Zea*

Segundo Zea (1988), o bárbaro era aquele que na Grécia antiga não sabia falar bem a língua dos gregos. A estes não importava o modo como os não gregos falavam em sua própria língua. O balbuciar do idioma grego era a expressão sintomática do bárbaro. Desse modo, para os não gregos seria impossível conhecer e assimilar o *logos* da Grécia. Além de não saber expressar e proferir a palavra, bárbaro era também aquele que não possuía a verdade. Em vista disso, o bárbaro apenas podia balbuciar diante do dono da verdade, balbuciava com a única palavra com que podia expressar-se. Apenas o dono exclusivo da verdade-palavra é que poderia “afirmá-la contra quem pretende subvertê-la, isto é, alterá-la” (p.20). O *logos*, desde a Grécia antiga até os dias atuais, traz



em si dois significados: razão e palavra, “a razão que esclarece e define o que se conhece e a palavra a possibilidade de expressar este conhecimento a outros” (p.30).

“O grego havia desenhado assim, um tipo de homem por excelência, o capaz de conhecer e, ao conhecer, mandar” (p.34). Posteriormente, em Roma, o logos grego deixa seu lugar para as leis romanas, o direito. Em vista disso, bárbaro não era mais aquele que balbuciava o latim, mas sim aquele que estava fora da ordem legal do direito romano. Mais tarde, a nova ordem de exclusão é dada pela religião. A barbárie toma outro rumo, não mais o da cultura ou do direito, mas sim o religioso, o da religião que exclui os pagãos. Estes tornaram-se a nova classe de bárbaros, os que estavam à margem; era necessário, então, civilizá-los. Ao longo da história, as palavras civilização e barbárie vêm tomando outros sentidos. “A relação civilização/barbárie se expressa agora como burguesia/proletariado, cidade/campo, império/colônia, ocidente/oriente” (Zea, 1988, p.60-61). Podemos inserir também, nessa díade, capitalismo/não capitalismo, escolarizado/não escolarizado, infância do presente/infância do futuro. Desse ponto de vista, todo aquele que não assume, não copia o *logos* do dominador, é considerado bárbaro e deve, portanto, ser civilizado. Em suma, como sintetiza Zea (1988):

*“O problema é que o homem, o homem concreto, este ou aquele homem, ao tomar consciência de sua relação com os outros homens, com seus semelhantes, faz desta sua tomada de consciência a única e exclusiva possibilidade de existência do bosque. O bosque, que ele vê como a única possibilidade de existência, do bosque e de suas árvores. Esquece que ele é árvore e se considera bosque. É o bosque ordenado e concebido de acordo com sua própria e exclusiva visão, o que implica, por sua vez, o acordo desta visão com seus não menos peculiares interesses. O que ele vê e considera que é o bosque resulta ser o justo e verdadeiro. Em troca, o visto e considerado por outros homens é o inadequado e falso. Qualquer visão que não se adéque a sua será falsa e, por isso, qualquer expressão verbal da mesma, bárbara” (p.20).*

Em vista disso, o diálogo torna-se impossível com o outro. Justamente porque é tido como desigual. E mais, o bárbaro não pode fazer-se compreender, tampouco expressar-se com sua própria linguagem. A capacidade de expressão do bárbaro só poderá ser reconhecida se ele falar a língua do não bárbaro, daquele que se considera homem por excelência. (Zea, 1988). Mas o que a civilização e a barbárie têm a ver com as comunidades que visitamos?

Nessas comunidades, o trabalho tem um significado todo especial para a criança ainda pequena, para o seu desenvolvimento, e um enorme valor para sua vida. A especificidade do trabalho nas comunidades tem uma relação íntima com a vida ética da criança concreta. Para os pais que narraram suas histórias, o trabalho é a fonte da

autonomia humana, do cuidar e responder por si, representa a possibilidade de viver a vida por si; é também a fonte de sustento da família.

A ênfase no trabalho não destitui o cuidado dos pais em relação à educação escolar. As famílias valorizam o ensino escolar, mas delimitam a participação da escola na sua vida. Enquanto para nós o estudo antecede o trabalho, para elas, o trabalho antecede o estudo, justamente porque o trabalho é considerado como fonte de formação ética e de responsabilidade. Segundo os pais, não é a escola que possibilita isso, mas sim a vida real, concreta, a vida face-a-face, a vida em comunidade orientada para o trabalho.

Entretanto, as famílias estão sendo altamente vigiadas, com riscos a punições por acreditarem em seu modo de educar os filhos. A voz de instituições como a OIT<sup>18</sup> e de órgãos governamentais tende a sufocar todo o modo de vida e de criação dos filhos. É o civilizador que não consegue ouvir a voz do suposto bárbaro que tenta balbuciar. As mães tentam de todas as formas expressarem seu modo de vida e de educação dos filhos, conforme vimos nas narrativas. Todavia, não está em jogo o modo como a comunidade orienta-se e organiza-se. As regras pré-estabelecidas pela OIT e entidades governamentais são as que definem a voz do civilizador; à parte disso, não há outra voz,

---

<sup>18</sup> A Organização Internacional do trabalho (OIT) é um órgão criado pela conferência da Paz, em 1919, após a primeira guerra mundial. Um dos temas abordados pela OIT refere-se ao trabalho infantil. Segundo essa Organização, o trabalho infantil está intimamente ligado à pobreza e tem relação direta com a diminuição da frequência escolar e repetência. Para a OIT, a solução para a abolição do trabalho infantil reside no “desenvolvimento econômico sustentado, que conduz ao progresso social, sobretudo ao alívio da pobreza e à educação universal” (p.1) ([http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_138.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_138.pdf)). O termo trabalho infantil refere-se às crianças economicamente ativas, com exceção das crianças com doze anos ou mais que trabalham algumas horas na semana, cujo trabalho é considerado leve e com autorização e para aquelas crianças com mais de quinze anos, cujo trabalho não é considerado perigoso. Por perigoso, entende-se qualquer tipo de trabalho ou ocupação que acarrete efeitos adversos para a segurança, saúde (física ou mental), e desenvolvimento moral das crianças. Considera-se resultante da excessiva carga de trabalho: escravidão, tráfico de crianças, servidão, trabalho forçado ou compulsório, crianças em conflitos armado, participação de crianças em tráfico de drogas e demais atividades ilícitas. (ver: [http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_182.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_182.pdf) e <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=190>). No Brasil, a OIT passou a ter representações a partir de 1950. Desde então, os órgãos governamentais têm buscado implementar programas pautados nos objetivos da OIT, por exemplo, a erradicação do trabalho infantil. A Constituição Federal proíbe qualquer trabalho de menores de 14 anos, com exceção da condição de aprendiz (Formação técnico-profissional, aprendizagem de atividades teóricas e práticas, sob responsabilidade de entidades qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica: SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SEECOOP, escolas técnicas e entidades sem fins lucrativos registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo objetivo é assistência e educação profissional). (Ver: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)). A condição do aprendiz deverá obedecer aos seguintes princípios: garantia de acesso e frequência ao ensino fundamental, horário especial para o exercício das atividades e capacitação profissional ao mercado de trabalho. O contrato de aprendiz será extinto quando o jovem completar vinte e quatro anos, “exceto na hipótese de aprendiz deficiente, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses: desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, falta disciplinar grave, ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo e a pedido do aprendiz” (Decreto nº 5598, de 1º de dezembro de 2005 e Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008). [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm) e <http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000353.pdf>).

ou outro balbucio que possa ser levado em consideração. O fato de os pais considerarem importante a criança aprender e participar das atividades laborais como meio de tornar-se um homem de bem passa a ser secundário.

Em vez disso, as instituições de nosso país, seguindo determinações das Convenções 138 e 182<sup>19</sup> da OIT, criaram o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2004). Nesse Plano, consideram como “mitos culturais” (p.24)<sup>20</sup> as representações sobre o tema trabalho e criança.<sup>21</sup> Coincidentemente, os mitos culturais aí apontados referem-se às crenças dos pais que vivem nas comunidades que visitamos. Todavia, para eles, tais representações têm um caráter eminentemente ético, de autonomia e responsabilidade para com a criança e da criança com o mundo. Sendo assim, tal discurso orienta para outro modo de criação dos filhos que não a idéia de trabalho escravo. É preciso considerar cada comunidade, cada pessoa e suas especificidades; deve-se deixar ouvir a voz do homem que, falsamente, supõe-se bárbaro. As famílias acreditam que o trabalho deve ser ensinado quando a criança ainda é pequena, pois do contrário elas não desejarão aprender mais. Em suma, todas as crenças que perpassam a cultura das comunidades visitadas vão de encontro ao que propõe o Plano Nacional que acredita na necessidade de:

“Convencer as famílias mais pobres e sensibilizar aquelas mais abastadas de que o trabalho não é mais importante do que a educação, mesmo em situações críticas, podem ser o grande desafio das ações de combate ao trabalho infantil atualmente. O trabalho só deve ser bom quando exercido na idade certa, de modo protegido e na função adequada à fase da vida em que a pessoa está. Outra questão se relaciona com a importância do trabalho realizado por crianças em suas famílias, desde que tenha uma conotação de formação” (p.27).  
[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf)

Ora, considerar como certo que a educação seja mais importante do que o trabalho e que há idades determinadas para aprender um ofício conduz, no mínimo, a um pensamento elitista. Somente as famílias que estão enraizadas na atividade do trabalho como fonte principal de convivência, de formação e de sobrevivência é que podem dizer

<sup>19</sup> Disponível em: [http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_138.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_138.pdf) e [http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_182.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_182.pdf)

<sup>20</sup> “Frases tais como: “É natural o pai ensinar o trabalho para o filho”, ou “É melhor a criança trabalhar do que ficar na rua exposta ao crime e aos maus costumes”, e, ainda, “Trabalhar educa o caráter da criança”, ou “É bom a criança ajudar na economia da família”, traduziam a noção fortemente arraigada de que “trabalho é solução para a criança”. (...) Alguns empregadores entendiam que estavam fazendo um favor à criança dando a ela uma oportunidade de “aprender um ofício”, “ganhar uns trocados” ou “aproveitar o tempo em algo útil”. Já que “o trabalho é bom por natureza”, não podia ter conseqüências negativas para a criança.  
[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf)

<sup>21</sup> [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_trabalho\\_infantil/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_trabalho_infantil/default.html); [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_viva\\_trabalho/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_viva_trabalho/default.html) e [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf)

o que é mais importante em suas vidas e qual é o seu grau de prioridades. Ademais, pelo que se sabe, apenas os filhos das famílias abastadas têm a chance de ir exclusivamente a escola e de postergarem a aprendizagem de uma profissão. Esse modo de conceber a infância, conforme vimos em capítulos anteriores, apenas ilustra o fato de que o conceito que dela se tem depende da configuração social que lhe é dada.

Em virtude dessa crença de que o trabalho infantil não deve ser praticado, tais instituições têm pressionado fortemente as comunidades, generalizando e reduzindo a idéia de prática de ensino de atividade laboral que ali se dá à idéia de existência de trabalho infantil escravo. Além do mais, a OIT tem um discurso cujo ranço desemboca na crença de que o Brasil é um país do terceiro mundo, pois admite que a erradicação do trabalho está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico do país. Esse é um modelo capitalista de encarar o trabalho, a criança e o desenvolvimento, e seus reflexos também aparecem nos documentos brasileiros. Embora o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do trabalho infantil aponte a importância do respeito às culturas rurais no que se refere ao modo de educar suas crianças, há uma tentativa de inserir as pessoas no “contexto social comum” (p.48) por meio de políticas nacionais de educação do campo. Cabe então a pergunta que é ao mesmo tempo um paradoxo: como um Estado que, de um lado, afirma respeitar as culturas locais e seu o modo de cuidar dos filhos, de outro, busca inserir essa prática cultural no “contexto social comum” com o objetivo claro de igualar o modo de vida da criança do campo com as da cidade, transformando e igualando o modo de vida e de criação os filhos?

Segundo o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do trabalho infantil, é a política de educação no campo que “garante a equiparação das oportunidades para as crianças do campo, em relação às crianças da cidade” (p.48)<sup>22</sup>. Contudo, as famílias das comunidades que visitamos não querem que seus filhos sejam iguais aos da cidade, querem apenas que sejam o que já são, que continuem sendo pessoas de bem, responsáveis, autônomas e éticas, e que vivam para a comunidade e suas famílias. Mas esse modo de vida da comunidade está sendo ameaçado.

A pressão para a mudança no modo como as pessoas vivem e criam seus filhos é muito grande, bem como a pressão econômica. Durante anos, as quebradeiras de coco babaçu lutam pelo livre acesso aos babaçuais; durante gerações, a quebra do coco tem sido valorizada e seus filhos são ensinados a trabalhar desde pequenos, seja para colaborar com o sustento da família, seja como forma de repassar as tradições e a educação da família. Desde pequenas, ensina-se às crianças o valor do trabalho.

---

<sup>22</sup> (ver: [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf))

Entretanto, algumas mudanças têm ocorrido no âmbito econômico. Diversos subprodutos do coco babaçu têm sido fabricados e é significativa a participação de indústrias de cosméticos famosas no consumo de alguns subprodutos. Há, então, um alto preço a se pagar. As mães são proibidas de levar seus filhos aos locais de trabalho. Quando visitamos as comunidades, vimos adolescentes de 16 e 17 anos sentados nas redes, enquanto os pais trabalhavam na quebra do coco e na lida da roça, crianças de várias idades penduradas nas janelas das casas onde as mães estavam trabalhando com o coco, cujos olhos brilhavam de vontade de ajudar os pais, mas sem a autorização de poder adentrar no recinto. Para conseguir vender seus produtos, as mães acabam alijando os filhos do trabalho, alijando-os da vida em comunidade. As idéias contra a inserção da criança no mundo do trabalho estão sendo divulgadas por meio de cartilhas para as crianças e para as comunidades. Em tais manuais, é interessante notar que as justificativas dadas para que as crianças não trabalhem recaem sobre questões eminentemente orgânicas. A cartilha *Saiba tudo sobre o trabalho infantil* apresenta dez razões que supostamente justificam a proibição do trabalho infantil. Nove delas referem-se à imaturidade orgânica da criança. A décima razão diz o seguinte: “O trabalho infantil provoca uma tríplice exclusão: na infância, quando perde a oportunidade de brincar, estudar e aprender; na idade adulta, quando perde oportunidades de trabalho por falta de qualificação profissional; na velhice, pela conseqüente falta de condições dignas de sobrevivência.” (p.11) <sup>23</sup>. Podemos resumir tal sentença da seguinte forma: escolarização é igual a aprender e brincar, que é igual à promoção profissional e que é condição necessária para se viver com dignidade. Logo, *sem escola não há salvação*. Em nove das razões para que a criança não seja inserida no mundo do trabalho temos o direcionamento explícito à idéia da condição de maturação orgânica da criança. Além, é claro, da predominante idéia de infância voltada para o futuro, pautada na crença de formação profissional, do adulto em formação. Cabe destacar: essa é uma realidade totalmente contrária à concepção dos pais que vivem nas comunidades visitadas.

A utopia da cartilha *Viva trabalho* apresenta a idéia da necessidade da infância feliz e, surpreendentemente, isso só acontece se a criança estiver longe do trabalho e perto da escola. A criança “tem que ser feliz e protegida hoje para se transformar num adulto saudável” (p.21) <sup>24</sup>. Além do mais, “Uma criança feliz é, entre outras coisas, aquela que é respeitada pelos pais, pelos professores e pela sociedade” (p.21). Cabe-nos mais

---

<sup>23</sup> (ver: [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_trabalho\\_infantil/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_trabalho_infantil/default.html)).

<sup>24</sup> (Ver: [http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_viva\\_trabalho/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_viva_trabalho/default.html)).

um questionamento: qual é o objetivo da existência do mito da criança feliz?

Abramovich, em seu livro *Mito da Infância feliz*, traz diversos testemunhos acerca da suposta felicidade da criança. Diversos autores desmitificam esse mito e apontam as nuances dessa suposta felicidade em torno da criança. Para eles, a criança não é feliz como todos protagonizam e, além do mais, o conceito de felicidade defendido está eminentemente ligado ao futuro adulto; o ser feliz hoje implica uma conseqüência futura, um adulto feliz e saudável. Outro ponto ressaltado na Cartilha *Viva Trabalho e* refere-se também à ênfase no estudo. Segundo a cartilha, a criança deve estudar, pois somente o estudo é essencial “para ser um adulto mais feliz, capaz de escolher seu destino!” (p.25). Ora, tal afirmativa simplesmente desconsidera toda a cultura e aprendizado daqueles que há diversas gerações escolheram seus destinos com toda sabedoria e que vêm auxiliando e ensinando os filhos, nas comunidades, a escolherem seus destinos também. Por que são tratados como se bárbaros fossem? Por que impor que as crianças deixem de falar a língua dos pais e aprendam a língua do civilizador e por que “tem que aprender a ler e escrever de verdade para entender o mundo e seu papel nele” (p.25)? Ou seja, os pais, muitos deles analfabetos, que conduziram a luta contra a desigualdade social que lhes foi imposta, a luta a favor do livre acesso ao babaçu, a luta pela terra, a luta pela criação dos filhos, que ensinaram o valor da comunidade são incapazes de entender o mundo e seu papel nele porque não sabem a língua do civilizador, da escolarização?

Não estamos fazendo nenhuma apologia em favor do trabalho escravo infantil, mesmo porque não identificamos, nas comunidades que visitamos, a presença do trabalho escravo com crianças. Também não afirmamos que isso não possa ocorrer em outros sítios e, tampouco, nos eximimos de nossa responsabilidade diante da luta contra o trabalho escravo infantil. É claro que existe nas famílias com menor capacidade econômica o auxílio da mão de obra da criança (menor de 18 anos) no sustento da família. Todavia, nas comunidades que visitamos e que estão sofrendo intensa pressão para mudar radicalmente seu modo de vida, isso não acontece.

Vemos que o *logos* do dominador, a escolarização e o modo de vida da organização monocêntrica pressiona e exige a aceitação de seus modos de ser e de pensar. Entretanto, nas comunidades em que fomos acolhidas, as famílias não copiam esse *logos*, não se deixam dominar. Ali vivem mulheres e homens corajosos que têm conseguido, com muita sabedoria, resistir ao domínio do bárbaro civilizador. Ali pratica-se a resistência *in vivo* pelo simples viver dialógico. É preciso considerar que existem focos de resistência no mundo mercantil, e as comunidades das quebradeiras de coco atestam

isso. Não se trata de comunidades atrasadas ou que devam ser civilizadas, mas que possuem suas tradições, ritos, racionalidade; tudo o que ali existe, que ali é feito, praticado, é um patrimônio, é o seu modo de viver.

## Referências

- Altman, Zumbano. Raquel. **Brincando na história**. In: História das crianças no Brasil. Del Priore, Mary (org). São Paulo: Contexto, 2006.
- Alves, Santos de Oliveira. Yara. **Canto Popular: A criação musical para além dos muros da escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UNB, 2009.
- Ariès, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Ariès, P. **Um historiador dileitante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- Ariès, P. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- Barbosa, Oliveira, Viviane de. **“Sou Quebradeira Eu Sou! Quebrando Coco Eu Vou!”: Movimento social, gênero e identidades**. Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS.
- Bartholo JR, Roberto dos Santos. **Você e Eu: Martin Buber, presença e palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- Bartholo JR, Roberto dos Santos. **Os Labirintos do Silêncio. Cosmvisão e Tecnologia Na Modernidade**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986. v. 1.
- Bazilio, Cavalieri. Luis. **Infância “rude no Brasil: Alguns elementos da história e da política**. In: In: História, infância e escolarização. José Gondra (org). Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p.44-58.
- Buber, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo, Cortez e Moraes, 2. Ed.rev.1979.
- Buber, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987
- Boto, Carlota. **O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. Em M. C. Freitas e M. Kuhlmann Jr. (Orgs.) Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- Boto, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito**. Caderno-CEDES, dez 2003, vol 23, nº 61, p.378-397.
- Boto, Carlota. **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República**. *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.
- Bueno, Francisco, Silveira da. **Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa: Vocábulos, expressões da língua geral e científica-sinônimos contribuições do Tupi-Guarani. 2º vol. A-Z**. Santos: São Paulo. Editora Brasília Limitada, 1974.



Brito, Ildamar Farias de. **Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. Orientadora: Elizabeth Tunes. Brasília Unb/FE, Maio 2005. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

Bruner, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Bruner, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Bruner, Jerome. **Life as narrative**. Social Research. Vol.17: No 3: fall 2004, p.691-710.

Cairns, Robert. The Emergence of Developmental Psychology. In: MUSSEN, Paul. **Handbook of Child Psychology**. 4ª edition, volume I. New York: John Wiley & Sons, 1983. p.41-102. ISBN 0-471-09057-3.

Cambi, Franco. **História da Pedagogia**. Ed.fundação editora da UNESP, São Paulo. 1999.

Campos, Guimarães, de Caldas. Cristiana. & Souza, Jobim, e. Solange. **Infância, mídia e cultura do consumo**. In: História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002,p.131-148.

Cunha, Antônio, Geraldo. Da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira, 1987.

Chambouleyron, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: História das crianças no Brasil. Del Priore, Mary (org). São Paulo: Contexto, 2006.

Debord, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Del Priori, Mary. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império**. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

Espírito Santo e col. **A imagem da infância nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – (1832-1930)**. Psicologia em Estudo, Maringá, V.11, p. 19-28, Jan/abr. 2006.

El' Konin, D. B. Sobre o Problema dos Estágios no Desenvolvimento Mental da Criança. Tradução de Elizabeth Tunes. In: **Soviet Psychology**, Spring, 1972. p.225 – 251.

Fanny Abramovitch (org). **O mito da infância feliz**. Summus Editorial, 1983

Ferreira, Gomes. Antônio. **Higiene e o investimento médico na educação da infância**. In: História, infância e escolarização. José Gondra (org). Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p.94-106.

Kuhlmann Jr, Moysés e Fernandes, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: Filho, Luciano Mendes, de Faria (org). **A infância e sua educação; materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Feyerabend, Paul. **Contra o Método**. Tradução: Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

Freyre, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

Freyre, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarado rural e desenvolvimento do urbano**. Tomo 1. Rio de Janeiro: J.Olympio; Recife: Câmara dos Deputados: Governo do Estado de Pernambuco: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1981.

Góes, Roberto, José e Florentino, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: História das crianças no Brasil. (org) Mary Del Priori. São Paulo: Contexto, 2006.

Gould, Stephen Jay. **Darwin e os grandes enigmas da vida**. Tradução: Maria Elizabeth Martinez. 2ªed.São Paulo: Martins Fontes, 1999.p1-37.

Gondra, G. José. **Higienização da infância no Brasil**. In: História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7Letras,2002,p.107-130.

Gondra, G. José e Garcia, Inára. **A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”:** a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jul/Ago, 2004. Nº 26.

Heywood, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média a época Contemporânea**. ARTMED, 2004.

Houaiss, Antônio. Dicionário eletônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 2.0, 2001.

Illich, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. 186p

Illich, Ivan. **A Convivencialidade**. Tradução: Arsênio Mota. Lisboa: Europa - América, 1976.

Löwith, Karl. **O Sentido da História**. Tradução de Maria Georgina Segurado, Edições 70, Lisboa, 1977.

Luria, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral Vol. I**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

Mauad, Maria. Ana. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: História das crianças no Brasil. Del Priore, Mary (org). São Paulo: Contexto, 2006.

Magaldi, Mello, de Bandeira. Ana Maria. **Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais Brasileiros (anos 1920-30)**. In: In: História, infância e escolarização. José Gondra (org). Rio de Janeiro: 7Letras,2002,p.59-79.

Marx, Karl e Engels, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1998.

Montaigne, Michel de. **Os ensaios I**. Tradução de Rosemary Costehek Abílio. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). Disponível em: <http://www.miqcb.org.br/>

Norbert, Elias. **O processo civilizatório: a história dos costumes. Vol. 1**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Peraci, Elisângela. M. **A escola como organização Mercantil**. Trabalho de conclusão de curso. Uniceub, Dez.2006. Disponível na biblioteca do Uniceub/DF.

Peraci, Elisângela. M. **A articulação entre concepções de infância e de desenvolvimento infantil no contexto escolar**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica/CNPq. Orientadora: Elizabeth Tunes, 2005.

Pereira, Ribes, Marisa. Rita. **Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente**. In: História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002,p.149-167.

Piaget, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Forense Universitária. 6º ed. 1989.

Piaget, Jean. **Piaget's Theory**. In: Mussen, Paul. Handbook of Child Psychology. 4ª edition, volume I. New York: John Wiley & Sons, 1983. p.103-128. ISBN 0-471-09057-3.

Postman, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia editorial, 2002.

Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente. – Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2004.

Ramos, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações**. Tradução de Mary Cardoso, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

Ramos, Pestana. Fábio. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: História das crianças no Brasil. (org) Mary Del Priori. São Paulo: Contexto, 2006.

Rêgo, Josoaldo Lima; Andrade, Maristela de Paula. **História de Mulheres: Breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**. Agrária (São Paulo), v. 3, p. 47-57, 2006.

**Revista de Pedagogia – Tomo Primeiro. Outubro de 1890 – Março 1891**

**Revista de Pedagogia – Tomo 7, nº 37,38,39. 15 de setembro de 1894.**

Ricoeur, Paul. **Narratividade, fenomenologia y hermenéutica**. Anàlisis, Quadernos de comunicaci3n i cultura. N° 25,2000.p.189-207.

Rizzini, Irene e Rizzini, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.

Saviani, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

Silva, Gabriela Tunes da. **Sobre raízes e utopias: caminhos contemporâneos do desenvolvimento situado**. Orientador: Roberto dos Santos Bartholo Junior. Brasília: UnB/CDS, Março 2005. 187 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável)- Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://200.130.0.16/biblioteca/GabrielaTunes>.

Sirgado, Pino.Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

Scarano, Julita. **Criança esquecida de Minas Gerais**. In: História das crianças no Brasil. Del Priore, Mary (org). São Paulo: Contexto, 2006.

Studart, Galvão, Corrêa. Andréia. **Educação moral e qualidade na educação infantil: Desafios ao professor**. Orientadora: Maria de Fátima Guerra de Sousa. Brasília Unb/FE, Maio 2005. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

Toulmin, Stephen. e Goodfield, June. **El descubrimiento del tiempo**. Traducción de Néstor Miguez. Barcelona: Paidós, 1990.

Tunes, E. Silva, G. T.; Mamede, M.M. e Thiessen, M.L **Desenvolvimento infantil e conceitos correlatos: concepções de mães e líderes da Pastoral da Criança**. Relatório Científico. Curitiba: Pastoral da Criança - CNBB, 2004.

Tunes, Elizabeth. O Estudo do Desenvolvimento. Em: **Novos Olhares Sobre a Gestação e a Criança até 3 anos: Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento do Bebê**. Laurista Corrêa Filho, Maria Helena Girade Corrêa, Paulo Sérgio França (orgs.). Brasília: L.G.E., 2002. P. 135-150.

Tunes, Elizabeth e Bartholo, Roberto. Da Constituição da consciência a uma psicologia ética: Alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em: **O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. Albertina Mitjáns Martinez e Livia Mathias Simão (orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 41-60.

Tunes,Gabriela.; Bartholo, Roberto;Tunes, Elizabeth. **Três tempos do desenvolvimento situado**. Oikos (Rio de Janeiro), v. Ano V, p. 11-31, 2006.

Viana, Resende de, B. Adriana. **Internação e domesticidade: caminhos para a gestão da infância na primeira república**. In: História, infância e escolarização. José Gondra (org). Rio de Janeiro: 7Letras,2002,p.28-43.

Vigotski, Lev. Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais – GIS. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/>.

Vigotski, Lev. Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, L.S. **A psicologia concreta do homem**. (Tradução: Puzirei, A.A) Educação e Sociedade, ano XXI,nº 71, julho/00

Vigotsky, Lev. Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-España:Akal, 2007.

Vygotski, Lev. Semenovich. **Problemas de Psicología General**. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1982.

Vygotski, Lev. Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

Vygotski, Lev. Semenovich. **Psicología Infantil**. Obras Escogidas IV. Madrid: Visor, 1996.

Vygotski, Lev. Semenovich. **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas V. Madrid:Visor, 1997.

Vygotsky, L.S. **The problem of speech and thinking in Piaget's theory**. In: Rieber, W. e Carton, S. Aaron (Orgs). The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1 Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987, p.53-91.

Vygotsky, Lev. S. e Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Zaoual, Hassan, **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A: Consulado Geral da França: COPE/UFRJ,2006.

Zaoual, Hassan. **Globalização e Diversidade Cultural**. Tradução Michel Thiollent. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Zea, Leopoldo. **Discurso desde la marginación y la barbarie**. Barcelona-España: Anthropos, 1988.

Weil, Simone. **O enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

Whitrow, Gerald. James. **O tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1993.

Yarochevski, Mijail Grigorievich. **La Psicología del Siglo XX**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

**Documentos consultados online:**

<http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=190>

[http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_138.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_138.pdf)

[http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv\\_182.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_182.pdf)

[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf)

[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_trabalho\\_infantil/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_trabalho_infantil/default.html)

[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/cartilha\\_viva\\_trabalho/default.html](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/cartilha_viva_trabalho/default.html)

[http://www.mte.gov.br/trab\\_infantil/6361.pdf](http://www.mte.gov.br/trab_infantil/6361.pdf)

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)

<http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000353.pdf>.

<http://www.miqcb.org.br/>

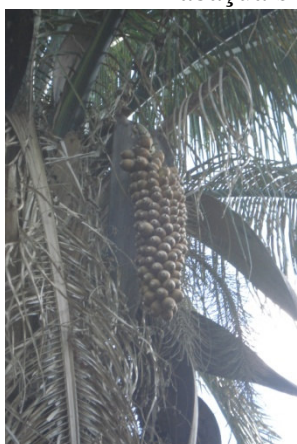
## **Anexos**



Babaçuais



Babaçu



O Fruto



Quebrando o coco



Quebrando o coco com o machado



Recolhendo a amêndoa





Preparando a amêndoa para fazer o azeite



Tirando a massa para fazer a farinha



Casa da Massa -Palmeiral



Coroatá



São Manoel

