

Revista Pedagógica nº 13, Ano 6, jul/dez/2004, Editora Argos, Chapecó, SC
UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária Regional de Chapecó)

Infância e Educação: um questionamento sem fim?

Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota <cmota@utad.pt>

Maria Gabriel Moreno Bulas Cruz <mcruz@utad.pt>

Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal, 2004.

Resumo: O texto pretende dar uma visão da História da Infância no Ocidente. Usa-se uma perspectiva não só Histórica mas também Pedagógica, Sociológica, Psicológica, Económica e Política. Trata-se a Infância ao longo da História e nos nossos dias.

Palavras-chave: Infância, Educação, Criança.

Introdução

Nota: neste texto surgem a grafia portuguesa e a brasileira, pois usámos livros e documentos brasileiros e escrevemos na grafia portuguesa.

Quando em 2001 escrevemos um artigo para a Revista Linhas Críticas, da Universidade de Brasília, intitulado "A Infância - Realidade ou Utopia?", dizíamos na introdução:

"Este escrito referente à Infância não pretende ter características de "cientificidade" que aliás são difíceis de realizar nos estudos sobre a humanidade. Tal não quer dizer que não se procure o rigor, indispensável em qualquer escrito que se pretende responsável.

O texto começa por se centrar no que chamamos "Ocidente", pois é à civilização ocidental que pertencemos, evoluindo depois para uma análise mais "global" da temática que trata.

O texto é Histórico, Sociológico e Político nas abordagens que faz."¹

Em 2004, continuamos na mesma linha de pensamento. Com efeito, devemos procurar começar por definir o que entendemos por "Infância". Verificamos que aquilo que parece fácil, é, muitas vezes, complicado. Começaremos por dizer, de acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, que "infância é o período de vida do homem que vai desde o nascimento até à puberdade".²

Teremos assim de definir "puberdade" que de acordo com a mesma Enciclopédia é a "idade de transição entre a infância e a juventude, em que os indivíduos se tornam aptos para a procriação; adolescência."³ Assim, verificamos que existe uma identificação entre o "ser incapaz de reprodução sexual" e a "Infância", o que remete para questões diferentes como por exemplo o facto de se poder considerar pouco grave o acto pedófilo com adolescentes. Dizemos "acto pedófilo", porque a pedofilia, esse desejo doente pela criança atinge também o adolescente; mais: pensamos que o mero facto de se poder reproduzir não determina em nenhum sujeito o fim da "Infância". Pensamos que a "Infância" não termina apenas devido a factores biológicos, embora reconheçamos a sua importância: a Infância é um "estado mental", pensamos que se deve definir como fim do período infantil do ser humano a altura em que ele (para além dos aspectos biológicos referidos) é capaz de sobreviver em sociedade. Com esta definição que tem carácter sociológico, psicológico e político, queremos salvaguardar que:

1) deve ser reconhecido a todos os seres humanos que são seres que nascem "inacabados", são seres "em formação", em "maturação", seres profundamente

¹ MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, "A Infância - realidade ou utopia?", Revista Linhas Críticas, UnB, Vol. 7, nº 13, Julho a Dezembro de 2001, ISSN 1516-4896, p. 166.

² Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Editorial Enciclopédia, Lisboa/Rio de Janeiro, Volume 13, p. 751.

³ Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Editorial Enciclopédia, Lisboa/Rio de Janeiro, Volume 23, p. 641.

diferentes da galinha, por exemplo, esse um ser que nasce sem "margem de progressão";

2) a "Infância" é um conceito; isto significa que é uma ideia, tal como "Justiça", ou "Liberdade"; aliás mesmo no sentido de Justiça ou Liberdade: a Infância é um valor, algo que deve merecer a nossa simpatia, como os chamados "valores positivos", aos quais corresponde sempre um valor negativo; a negação da Infância é uma injustiça, uma violação da liberdade do indivíduo. Os valores não são coisas, nem são quantificáveis. Porém, os valores são perceptíveis e a maioria dos seres humanos distingue um valor de um contra-valor; para além disso, os valores são compreensíveis num contexto. Ou seja: entendemos uma situação como "Injusta", no nosso trabalho, por exemplo, porque a comparamos com outras situações idênticas. Entendemos "Liberdade" não em sentido absoluto, mas porque comparamos situações individuais ou colectivas idênticas, por exemplo comparamos uma sociedade democrática com um regime ditatorial mais ou menos brutal.

3) nas análises que propomos no campo educativo, fazemos comparações Históricas para verificarmos a evolução da sociedade humana. Veja-se que a sociedade humana é, por natureza, "Histórica"; a sociedade humana não é uma repetição de si mesma, como a de insectos, por exemplo. Muitas vezes verificamos "continuidades" ou "constantes" na evolução social humana ao longo da História: por exemplo, sempre houve ricos e pobres, poderosos e pessoas sem poder. No entanto seria difícil imaginar no Século XXI, uma sociedade humana como a Egípcia, dominada pelo chamado pensamento mitológico, e voltada de forma obsessiva para o problema da morte. Na realidade, do antigo Egipto chegaram aos nossos dias magníficas construções essencialmente funerárias; por outro lado, seria descabida a hipótese de hoje, apesar das desigualdades entre os homens, um governo pretender obrigar seres humanos à construção de pirâmides gigantescas, em regime escravo.

4) as análises que propomos remetem para o que chamaríamos uma "Pedagogia não-insular". Quer isto dizer que a Pedagogia, ou as Ciências da Educação, na nossa opinião, não podem desenvolver-se ignorando o ambiente geral, numa palavra ignorando o mundo de hoje nos seus mais variados aspectos, dos quais a Globalização se destaca. Assim, recorreremos a estudos da Organização das Nações Unidas (ONU), por vários motivos: porque a ONU, pese embora as dificuldades de funcionamento que muitas vezes revela, continua a ser o último bastião do Direito Internacional e da legalidade nas relações entre Estados e entre Estados e Povos. Igualmente porque a ONU dispõe de numerosos e competentes técnicos que desenvolvem estudos no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, de que resulta um importante Relatório (anual) do Desenvolvimento Humano, que permite quantificar inúmeros

aspectos da vida social à escala planetária, nomeadamente aspectos referentes à Infância.

5) enquanto professores e formadores de futuros educadores de infância e de professores do ensino básico, julgamos ser crucial analisar o que é "Infância", na teoria e na prática. Entendemos "Política" no sentido que Edgar Morin lhe deu, ou seja, "aquilo que decide a Vida Humana". Também entendemos ser necessária a análise Política, a chamada Politologia, embora reconhecendo os limites deste tipo de conhecimento. A partir da análise Histórica, Pedagógica, Psicológica, Médica, e Política, tentaremos chegar a conclusões úteis a nível "local" e "global". "Estamos todos, quer queiramos quer não, presos numa grande experiência que é obra nossa - enquanto agentes humanos - mas que, simultaneamente e num grau imponderável, está fora do nosso controlo." ⁴

⁴GIDDENS, Anthony, "Viver Numa Sociedade Pós-Tradicional", in Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno, Ulrich BECK, Anthony GIDDENS e Scott LASH, Celta, Oeiras, 2000, p.56.

I - A Infância ao longo da História do Ocidente:

1) Grécia e Roma.

Pertencemos ao Mundo que a si mesmo se chama "Ocidente". É aquilo que resultou da Cultura Grega, do Império Romano e do Cristianismo. "Quando falamos em "Ocidente" não nos referimos a uma localização geográfica, mas a uma "Cultura", entendida como forma de sentir, pensar o Mundo e agir nele. "Ocidente" é o produto da fusão da Antiguidade Grega e Latina com o Cristianismo. Esta fusão espalhou-se por todo o planeta, levando os seus valores (religiosos, políticos, estéticos ou éticos) ao Continente Americano, a grande parte da África, zonas significativas da Ásia, à Austrália, e Nova Zelândia. Da imensa História Grega consideramos ter nascido a crença na razão humana (não se confrontando com a religiosidade); de Roma herdou o homem ocidental o Direito e a noção de funcionalidade e espírito prático; do Cristianismo ficou a ideia de Liberdade e Responsabilidade pelos próprios actos, que viria a ser determinante na força disseminadora da sua cultura." ⁵ Sabemos que os Gregos tinham preocupações com a Educação, embora "os gregos" não fossem todos "iguais", pelo contrário. Foram diferentes os gregos (seriam Aqueus) da conquista de Tróia, dos Atenienses do Século V a.C., como foram diferentes os gregos de Atenas dos de Esparta, e foram diferentes os habitantes de Siracusa dos de Alexandria.

A "Grécia" como entidade uma não existiu mas teve traços comuns: o mais importante desses traços resultou do aparecimento do pensamento racional na Jónia (Ásia Menor) com Tales. Aquilo a que chamamos Grécia abrangeu zonas geográficas distintas e imensas, abarcando igualmente um enorme período temporal.

Muitos pensadores da Idade Antiga, cuja obra chegou até nós, deram grande importância à Educação. A Educação enquanto transmissão de valores e atitudes perante a vida, a sociedade ou o Estado, tem ocupado inúmeras figuras históricas, pois facilmente se compreende que tem efectiva importância. Começaremos por tratar o caso dos Sofistas, considerados "antepassados históricos" dos professores, advogados e, de certa forma, dos políticos actuais.

É pacífico considerar os sofistas professores profissionais.

Terão questionado o sentido e o valor da Educação.⁶

Sócrates, cuja vida nos é descrita por Platão, terá sido uma figura próxima do que é muitas vezes designado por "Educador de Gerações": formar jovens que continuassem o seu pensamento seria a sua intenção. Dos sofistas chegou-nos a imagem descrita por Platão, seu inimigo, algo frequentemente esquecido. Por outro lado, num ambiente de

⁵ MOTA, Carlos Alberto M.G., Breve História da Educação no Ocidente, Cadernos do Caos, Porto, 2003, p.11.

⁶ MARROU, H., I., Historia de la Educación, FCE, México, 1998, pp 83-85 sustenta que o único traço em comum entre os sofistas era o carácter de pedagogos.

Democracia Política ⁷ era normal que existisse clientela para professores de aspirantes a políticos. A democracia ateniense que referimos situa-se no século V a.C., depois da obra legislativa de Sólon, dos governos de Pisístrato, de Hípias e Clístenes. ⁸

As cidades gregas unem-se contra os Persas e Péricles (495-429 a.C.) torna-se o líder democrata ateniense. Nesta época Atenas terá tido 144000 habitantes, o que, só por si, lhe conferia um enorme peso e influência no mundo grego e até em todo o "mundo mediterrânico". ⁹

As escolas existiam já em Atenas no século V a.C.

O alfabeto grego, derivado do fenício tinha apenas 24 caracteres. O aparecimento de autores de Teatro como Aristófanes (com as suas peças *As Rãs* ou *As Nuvens*), faz pensar que boa parte da população de Atenas sabia ler. Essa população dividia-se em cidadãos, metecos (estrangeiros residentes) e escravos.

Para James Bowen "A maior parte dos cidadãos não eram analfabetos nem cultos; o nível cultural das mulheres, metecos e escravos era inferior ao dos cidadãos."

¹⁰

Note-se que, como dissemos, o Teatro teve sucesso; enquanto Roma teria (também com sucesso) o Circo, a Grécia teve os Teatros Atenienses do sopé da Acrópole e o de Epidauro, para além de outros, situados fora da Grécia Continental, mas na área cultural de "tipo ateniense". Isto mostra, na nossa opinião, que o Teatro era compreendido e seguido com atenção, justificando a edificação de dispendiosos edifícios para a sua prática.

Na formação dos atenienses cabiam a educação física e a música. Dois textos de Platão ¹¹ sugerem que a educação dos cidadãos era obrigatória.

"Aristófanes, num texto eloquente, mostra-nos as crianças de Atenas a caminho da escola; em ordem, distribuídas por bairros, elas caminham, em cerradas filas, pela chuva, pela neve ou com sol forte; essas crianças parecem já compreender que cumprem um dever cívico." ¹²

O próprio Platão tratou ao longo da sua obra de questões educativas. Naquela que é considerada a sua última obra, *As Leis*, afirma que é impossível não falar da educação das crianças¹³.

⁷ Democracia, evidentemente entendida no quadro da Idade Antiga: Democracia escravagista, numa cidade aonde o "meteco" - estrangeiro, também não participa na vida política.

⁸BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 111.

⁹BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 111.

¹⁰BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 121.

¹¹BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 123.

¹²COULANGES, Fustel de, *A Cidade Antiga*, 5ª Edição, Volume I, Livraria Clássica, Lisboa, 1941, p.373.

¹³ GOLDEN, Mark. *Children and Childhood in Classical Athens*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1990. pp. 3-4 nota que poucas vezes os gregos distinguem meninos de meninas. Eram crianças os meninos até à idade de serem considerados como cidadãos (17-18 aos) e as meninas até casarem, quando se tornavam mulheres. Note-se como esta distinção não tem nada a ver com a definição de

Para Walter Omar Kohan, autor de um texto que citamos,¹⁴ de rara erudição, "Antes de analisar a forma em que Platão pensou a infância, nos interessa colocar algumas questões vindas da língua. Sabemos que a relação entre a história das palavras e a história dos pensamentos é extraordinariamente complexa, mas, em todo caso, não queremos deixar passar alguns esclarecimentos, pistas ou sugestões.

Platão se refere às crianças, basicamente, por meio de duas palavras: *país* e *néos*.¹⁵ *País* remete a uma raiz indo-europeu que toma a forma *pa/po* em grego e *pa/pu* em latim (a palavra latina equivalente a *país* é *puer*), cujo significado básico é 'alimentar' ou 'alimentar-se'. Da mesma raiz temática são, por exemplo, os termos *patéomai* ('comer'); *ápastos* ('sem comer', 'em jejum', em latim *impastus*); *patér* ('pai', 'o que alimenta', em latim *pater*); *paízo* ('jogar como uma criança', 'divertir-se', 'fazer brincadeiras'); *póa* ('pasto', em latim *pasto*); *poimém* ('pastor', 'o que leva para comer', em latim, *pastor*); *paidíon* ('jogo', 'diversão'); *paidiá* ('jogo', 'passatempo'); *paideía* ('cultura', 'educação'); *paidéúo* ('formar', 'educar'); *paidagogós* ('o que conduz a criança', 'pedagogo').¹⁶

Em grego clássico, *país* tem uma denotação muito ampla, se refere a crianças e jovens de diversas idades, no caso dos meninos, até chegar à cidadania e, no caso das mulheres, onde é menos freqüente, até antes do matrimônio.¹⁷ Na verdade, *país* usa-se mais com o sentido de filho ou filha (natural ou adaptado)¹⁸ e menos com o sentido de crianças e, por extensão, como escravo ou escrava (jovens, de diversas idades até limites semelhantes aos do *país*).¹⁹ Esta mesma associação está presente no termo latino *puer*. Ainda que seja chamativa, esta ampliação pode ter como base um tipo de vínculo

Infância e Puberdade a que aludimos no começo deste texto, citando a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, que se situa numa visão de carácter Biológico.

¹⁴KOHAN, Walter Omar "O Mito Pedagógico dos Gregos" In: *Infância. Entre Educação e Filosofia*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.25-59.

¹⁵ Há, pelo menos, uma terceira palavra para referir-se à criança em grego, *téknon*, ligada ao verbo *tíkto* ('dar a luz'), que marca mais acentuadamente a filiação, e nos trágicos se encontra usada para reforçar o vínculo afetivo, geralmente, a propósito da mãe.

¹⁶ Devo esta etimologia a A. Castello e C. Márcico, "Glosario etimológico de términos usuales en la praxis docente", 1998, no qual estão inspiradas e fundadas estas linhas e as que se seguem. Para a etimologia de *país*, cf. p. 19-21. Usualmente, se liga *país* a uma raiz que significa 'pequeno'. Veja-se P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, 1975, p. 850 e M. Golden, *op. cit.*, 1985, p. 92-3.

¹⁷ M. Golden, *op. cit.*, 1990, p. 15.

¹⁸ Neste sentido seu uso é extremamente amplo (designa, por exemplo, o membro subordinado de um casal de homens homossexuais, não importa sua idade) e não implica uma reação emocional intensa entre os membros de uma família ou do mesmo grupo social. Cf. M. Golden, 1985, p. 94-7.

¹⁹ Esta extensão do significado de *país* é antiga. Já há exemplos em Ésquilo e Aristófanes (H. G. Liddel, R. Scott. *A Greek English Lexicon*, 1966, p. 1289.)

afetivo que relacionava o escravo com seu senhor não totalmente dessemelhante ao que vinculava o pai com seu filho.²⁰ A outra palavra mais usada por Platão para designar a criança é *néos*, literalmente, ‘jovem’, ‘recente’, ‘que causa uma mudança’, ‘novo’. É uma palavra mais jovem ligada a uma raiz de significado temporal *nu* de onde vem, por exemplo, *nûn*, ‘agora’.²¹ Em usos antigos aplica-se não só às pessoas mas a objetos e, mais raramente, a animais e plantas. Só posteriormente se foi especializando em uma referência exclusivamente antropológica, mas conservando sua polivalência, que permite aplicá-la a crianças e jovens. Algumas palavras ligadas são: *neótes* (‘juventude’); *neoterízo* (‘tomar novas medidas’, ‘fazer uma revolução’); *neoterismós* (‘inovação’, ‘revolução’). Nas línguas vernáculas, deu lugar a muitos compostos a partir do primeiro termo *neo-*.

Estes exemplos mostram que há, como fundo comum, uma associação muito forte entre os campos semânticos do alimento e da educação no mundo greco-romano. Alimentar e educar não constituem, nesse mundo, domínios dissociados. Outros dois exemplos ilustram claramente esta associação. Em grego, *tréphein* significa em sua origem ‘espessar’, e daí, ‘coagular’, ‘coalhar’. Com este sentido, subsiste na época clássica sob o conceito genérico de ‘criar’, ‘nutrir’, desenvolvido a partir de ‘engordar’, ‘alimentar’. Por graduais translações de sentido chega a significar ‘educar’, ainda que nunca chegue a ser o termo típico para referir-se ao que hoje entendemos por educar e esteja mais ligado ao âmbito da criação das crianças. Por exemplo, Platão situa a *trophé* (criação) como um período intermédio entre o nascimento e a *paideía* (educação).²² Em latim, tanto *al.umnus* (‘o que recebe o alimento’, ‘criatura’ e como segunda acepção ‘discípulo’, ‘o que aprende’) como *ad.ol.escens* (‘o que começa a ser alimentado’, ‘o

²⁰ A. Castello e C. Márcico (*op. cit.*, 1998, p. 20) defendem este vínculo afetivo entre amos e escravos a partir de um tipo de relação que, na Antiguidade, dista muito do trato inumano de um império escravista europeu do século XVII ou XVIII. Por outro lado, há quem apóie a extensão semântica de “criança” a “escravo” na crença de que os escravos e crianças cumpriam papéis semelhantes na estrutura social ateniense (M. Golden, *op. cit.*, 1985, p. 99-104). Segundo esta leitura, a associação entre crianças e escravos seria um caso específico de uma tendência mais geral de enfatizar similitudes mais que diferenças entre grupos sociais subordinados: a diferença realmente significativa em Atenas seria entre os homens adultos cidadãos e todos os outros grupos sociais. Golden ilustra sua interpretação com um costume significativo: quando um novo escravo entrava pela primeira vez a uma casa, tal como quando chegava um recém nascido, os atenienses faziam uma cerimônia: davam a ele frutas secas e doces e provavelmente se pensaria que o escravo, como o criança, começava uma nova vida (p. 99, n. 25). A interpretação de Golden, sedutora, tem alguns problemas. Principalmente, deve ter-se em conta que *país*, aplicado a “escravo”, não anula a *doûlos* nem a *andrápodon*, as palavras mais usuais para referir-se a um escravo, mas que se aplica a um escravo jovem, da idade, precisamente, de *país*. Ou seja, a oposição homem livre/escravo se neutralizaria na idade que primaria antes mesmo que o status social, determinante na oposição *anér-doûlos*. Por outro lado, o costume ao que alude Golden parece reforçar a interpretação de Castello e Márcico na medida em que escravos e filhos tinham rituais de acolhida semelhantes.

²¹ P. Chantraine, *op. cit.*, 1975, p. 746.

²² Cf., por exemplo, *A República* V 450c, *Alcibíades I* 122b, *Críton* 50e-51c. (As notas 13 a 20 são de Walter Kohan).

que recebe os primeiros alimentos' e, como consequência, "cresce") e *ad.ul.tus* têm a ver com o verbo *al.o*, "al.imentar-se" e o substantivo *al.imentum*, "al.imento". " ²³

Walter Kohan considera que "Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor." ²⁴

Este "salto" temporal que demos, passando a tratar Platão, prende-se com a importância do próprio Platão e com a necessidade de avançar a nossa análise. É curioso que Platão tenha considerado a "Infância" como problema Político no sentido de decisão da vida humana, de decisão da vida em sociedade. Sócrates, que Platão nos fez conhecer, foi condenado à morte por problemas políticos. Platão, no entanto, é um autor "antes do seu tempo", ao considerar a Pedagogia como "vizinha" ou condição da Política. Veremos que Jean-Jacques Rousseau, muitos séculos depois, terá uma visão semelhante.

Platão ficou na História da Educação pelos textos que escreveu - a sua obra escrita é extensa e íntegra (escritos fundamentais): Apologia de Sócrates, Crítion, Fédon, Crátilo, Teeteto, Sofista, Político, Parmênides, Filebo, Banquete, Fedro, Cármides, Laques, Lísias, Eutidemo, Protágoras, Górgias, Ménon, Hípias Menor, República, Timeu, Crítias, Leis - e por ter fundado uma importante escola, a Academia, em 385 a. C. Esta escola continuou a existir durante cerca de mil anos. Foi encerrada em 529 d. C., já bem depois da queda do Império Romano do Ocidente, ocorrida em 476 d.C., portanto já na Idade Média. Aristóteles seria o mais importante aluno de Platão, não tendo sido propriamente um discípulo, pois discordou do seu mestre em vários aspectos do seu pensamento.

Nasceu em 384 a. c. em Estagira. Estudou em Atenas na Academia onde permaneceu durante cerca de 20 anos, até à morte de Platão. Fundou em 335 a. C. o Liceu, escola rival da Academia. Para Aristóteles "como o fim de toda a cidade é por natureza único, a educação, por sua vez, deverá também forçosamente ser por natureza única, e comum a todos, e o cuidado com essa educação deverá ser público, e não privado." ²⁵ Aristóteles, para Hourdakís, "opõe-se à política da força e do espírito militar na formação dos jovens." ²⁶ Mas enquanto Platão terá considerado a Educação um assunto político, Aristóteles não o fez, pois tornou um objectivo o conhecimento desinteressado:

²³KOHAN, Walter Omar "O Mito Pedagógico dos Gregos" (cit.)

²⁴KOHAN, Walter Omar "O Mito Pedagógico dos Gregos" In: Infância. Entre Educação e Filosofia, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.25-59.

²⁵HOURDAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, S. Paulo, Edições Loyola, 2001, p.28.

²⁶HOURDAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, S. Paulo, Edições Loyola, 2001, p.147.

"O ensino não partirá de certezas e verdades, mas de dúvidas e de problemas. Assim, o seu objectivo será triplo: exercitar o espírito do aluno (...) reunir os diferentes pontos de vista que já foram expressos (...) conduzir à pesquisa filosófica, formulando dúvidas sobre cada coisa, e submeter a uma prova lógica cada problema, de forma que seja verificada a legitimidade da certeza em cada caso."²⁷ Como notámos no início deste ponto os "gregos" não foram todos iguais. No período áureo de Atenas, Esparta foi sua rival e seguiu caminhos diferentes. Em Esparta praticou-se a "selecção artificial" dos seres humanos: o infanticídio das crianças que nasciam com problemas físicos ou psíquicos. Esparta foi também uma monarquia (bicéfala, com dois reis) e cultivou a educação militar. Roma terá sido fundada no ano 753 a.C. .

Durante o século VI a. C., Roma tornou-se uma importante cidade da península itálica. Mais tarde, no século V a. C., Roma conquistou território etrusco. As Guerras Púnicas, de 264 a 146 a. C., contra Cartago, cidade do Norte de África fundada pelos Fenícios, terminaram com a destruição dessa cidade em 146 a. C.. Roma dominou todo o Mar Mediterrâneo, (designado por "Mare Nostrum"). Roma derrota a Macedónia, a Grécia e o Egipto, que ocupa. Os romanos começam a criar um Império de grandes dimensões, o que os levará à criação do Direito (uma ordem social imposta), como forma de governar e administrar, concebendo em termos novos a própria noção de Estado como Instituição que engloba todas as outras, situando-se para além da vida do Imperador. Roma produziu estadistas brilhantes como Júlio César (assassinado em 44 a.C.), Marco António, Octávio e Lépido. Octávio obteve o poder absoluto depois da derrota de Marco António no Norte de África. O governo de Octávio foi caracterizado pela paz e prosperidade, conhecida como "pax romana". Outros governantes foram caracterizados pela sua incapacidade, como Calígula ou Nero. Cómodo, filho do Imperador Marco Aurélio, um dos mais capazes governantes Romanos era provavelmente louco, marcando o início do declínio do Império Romano do Ocidente. Os cristãos, como já vimos, foram perseguidos até Constantino (312-337), que se converte, passando a ser favorecido e tornando-se, com Teodósio I, religião do Estado.

Teodósio I dividiu o Império em Império Romano do Oriente e Império Romano do Ocidente. O Império Romano do Oriente continuou a existir pela Idade Média europeia, até à queda de Constantinopla (a capital) em 1453. O Império Romano do Ocidente caiu em 476. Os romanos dominaram o Mar Mediterrâneo, a Europa Ocidental, e grande parte do Norte de África. No campo educativo à excepção de Quintiliano, considerado um grande pedagogo por inúmeros autores, podemos dizer que de forma geral os romanos pouco acrescentaram à Educação. "Dir-se-ia que a didáctica praticada nas escolas elementares latinas, sem dar qualquer atenção aos interesses e às necessidades imediatas dos aprendizes, ignorava completamente a vinculação da aprendizagem à vontade de

²⁷HOURLAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, Edições Loyola, S. Paulo, 2001, p.47.

aprender." ²⁸ "Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega." ²⁹ A educação, processo de transmissão de conhecimentos e valores às gerações mais novas, terá sempre sofrido do vício que consiste em "observar, imitar e repetir". Manacorda lembra que "embora as leis de Sólon prescrevessem "O escravo não bata na criança livre", chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução. Pinturas e vasos provam isto: os colegas seguram, pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia." ³⁰ As crianças seriam em geral, na nossa opinião, conduzidas com dureza, num entendimento que se aproximava da teoria do "adulto em miniatura" que devia obedecer e copiar comportamentos adultos.

O outro componente fundamental para a criação do "Ocidente" foi o Cristianismo. O Cristianismo será revolucionário na Idade Antiga ao proclamar a igualdade de todos os homens como filhos de Deus, criticando assim, de forma implícita, o escravagismo. O governo de Deus seria estabelecido pelo Messias. Os quatro evangelhos são em geral considerados a fonte de conhecimento de Jesus, que participa de uma Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo. A importância do Cristianismo será mais visível em Roma do que na Grécia. Podemos considerar que outro aspecto fundamental desta religião é o papel que reserva à iniciativa pessoal, pois não fala em destino como algo inevitável mas antes na necessidade de empreender acções. Este traço, visível no "homem ocidental" perduraria até hoje.

Notemos que na Idade Antiga o "Modo Infanticida" (assassinato de crianças) foi comprovadamente praticado em Esparta; o "Modo Abandonante" (abandono de crianças) foi praticado igualmente. A escravatura de seres humanos foi praticada em todas as civilizações da Antiguidade. Importante é porém acrescentar que o assassinato de crianças perdura até aos nossos dias; o abandono de crianças foi até de alguma forma encarado como natural, com a existência das "rodas", nos conventos, bem perto da actualidade (em termos históricos, finais do Século XIX, começos do Século XX – inclusive no Brasil); a escravatura continua a existir, já no Século XXI. Para que não se pense que se avançou muito, em termos morais...

²⁸BIANCHI, José João Pinhanços, A Educação e o Tempo Três Ensaios sobre a História do Currículo Escolar, Editora UNIMEP, Piracicaba, 2001, p.132.

²⁹MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S. Paulo, 2000, p.73.

³⁰MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S. Paulo, 2000, p.58-59.

2) A Idade Média

"A Idade Média europeia é como as outras, objecto de polémicas interpretativas. No entanto aceita-se geralmente que na Europa Ocidental, com a fragmentação territorial, a constituição de feudos, a progressiva destruição das estradas romanas e a grande dificuldade de navegação no Mediterrâneo, doravante sulcado por embarcações turcas ou árabes, hostis aos cristãos, a comunicação se tornou muito difícil, sendo por isso gravemente prejudicado o comércio e tendo-se chegado a uma situação de isolamento cultural. Os turcos, povo guerreiro proveniente da Ásia, tentariam ocupar a ilha de Malta, o que não conseguiram, tendo em contrapartida ocupado Rodas. Desta situação resultaria para a Europa Ocidental uma era muito difícil. O analfabetismo tornou-se regra, mesmo entre a classe política dirigente (a nobreza) e os próprios reis."³¹

Na Idade Média destacou-se a figura de Santo Agostinho, no campo das ideias em geral e, por isso, das ideias educativas. Para Paulo Ghiraldelli Jr., "Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem ("infante": o que não fala - portanto, aquele que não possui *logos*), mostrar-se-ia desprovida de *razão*, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos." ³² Para Philippe Ariès, "A arte medieval, pelo menos até ao século XII, não conhecia a criança, ou não se esforçava por a representar; (...) Pensamos que nesse mundo não havia lugar para a infância. Uma miniatura otomana do século XI dá-nos uma ideia impressionante da deformação a que o artista então submetia os corpos das crianças (...) O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que deixem as criancinhas aproximar-se dele; o texto latino é claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupa à volta de Jesus oito autênticos homens, sem nenhum dos traços da infância: são simplesmente reproduzidos numa escala mais pequena. Só a altura os distingue dos adultos."³³

A Idade Média foi-se transformando lentamente, dando origem à Idade Moderna, na qual surgem múltiplas transformações na vida dos "Ocidentais". Há quem sustente que o actual movimento de "Globalização" começou aqui (mas nós não concordamos com essa ideia). É verdade que com a expansão marítima europeia, iniciada pelos portugueses e castelhanos, seguida depois pelos franceses, ingleses e holandeses, "a batata veio da América para a Europa; a mandioca foi da América para a África, aonde se tornou um elemento importante na alimentação; o açúcar foi do Médio Oriente para a América, e daí para a Europa, usado para temperar café cuja origem se situa na Etiópia."³⁴ No entanto, essa "aproximação intercontinental", na nossa opinião teve traços muito distintos da actual Globalização.

³¹MOTA, Carlos, Temas de Cultura Contemporânea, UTAD, Série Didáctica, nº 29, 2000, p.10.

³²GHIRALDELLI Jr., Paulo, "As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas", Revista Educação e Realidade, nº 25, volume 1, 10 de Julho de 2000.

³³ARIÈS, Philippe, A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime, Lisboa, Relógio D' Água, 1988, p.58.

³⁴MOTA, Carlos, Temas de Cultura Contemporânea, UTAD, Série Didáctica, nº 29, 2000, p.5.

3) A Idade Moderna

A Idade Moderna é o tempo do retomar de importância das cidades, do alargamento das bacias oceânicas (à Idade Antiga correspondeu o Mar Mediterrâneo, à Idade Média começa a corresponder já o Oceano Atlântico, com a expansão Ibérica, a que se seguem o Índico e o Pacífico, a ponto de se dizer que hoje vivemos a era da "Bacia do Pacífico"). Nesta altura (de 1453/92 consoante a historiografia europeia ou americana até 1789), surgem na Europa movimentos como o Renascimento e o Iluminismo, acompanhados pelo aparecimento, no campo que nos interessa do que chamamos "Modo Pedagógico" de encarar a infância. Esse "Modo" de encarar a Infância terá começado com "J. A. Comênio (1592-1670) [que] foi uma figura extremamente importante na História da Educação. Reconhece a infância como um período normal do desenvolvimento humano, recomendando o uso de brinquedos e de experiências com objectos para que as crianças aprendessem formas. A educação da infância deveria desenvolver-se dentro do quadro familiar." ³⁵ Porém, algumas "confusões" subsistiam, como a visão cartesiana da infância, que viriam a sofrer fortes ataques com a obra de Jean-Jacques Rousseau.(1712-1778). "Rousseau rompeu com a visão agostiniana e cartesiana na medida em que colocou o erro, a mentira e a corrupção como sendo frutos da incapacidade de julgar de quem não pode mais beneficiar-se, nos seus julgamentos, do crivo de um "coração sincero" e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição do "bom selvagem". A infância, até então a inimiga número um da filosofia e, portanto, da verdade e do bem, agora, inversamente, seria a própria condição para a filosofia." ³⁶

"Em 1762 apareceu o livro que iria mudar o pensamento sobre a educação no Ocidente, e que teria um efeito cada vez maior na prática subsequente: referimo-nos, obviamente ao Emílio de Jean Jacques-Rousseau, que imediatamente após a sua publicação seria o livro mais censurado, proibido e por isso mesmo mais procurado do século." ³⁷

Rousseau, numa curiosa aproximação a Platão, pretendeu, na nossa opinião, transformar a "Pedagogia" numa "Política", uma vez que, para ele a Educação era o factor decisivo do desenvolvimento humano individual e das sociedades. Na sequência lógica de Rousseau surgiriam vários autores, já na Idade Contemporânea.

³⁵MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, História da Educação com referências à educação de infância, UTAD, 2001, p.29.

³⁶MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, História da Educação com referências à educação de infância, UTAD, 2001, p.47, cita-se Ghiraldelli Jr., Paulo, "As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas", Revista Educação e Realidade, nº 25, volume 1, 10 de Julho de 2000.

³⁷BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo III, p.244.

4) A Idade Contemporânea

Esta Idade, que dura até aos nossos dias, começa em 1789, data da Revolução Francesa, que marca a ascensão da burguesia ao poder político. Esta Idade é também decisivamente influenciada pela Revolução Industrial, que altera de forma radical os processos de fabricação. Surge aliás a "fábrica", elemento novo em relação a épocas anteriores. Dando continuidade a Rousseau, ainda no "Modo Pedagógico" de encarar a infância, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, pretendeu estender a educação ao maior número de pessoas, pode considerar-se este autor o "pai" da "democratização" do ensino. Em 1773 fundou uma escola em Neuhof, na Suíça. Embora essa escola tenha falido cinco anos depois, serviu a Pestalozzi para escrever obras de grande importância, como "Leonardo e Gertrudes." Acentuou sempre a importância da ligação da educação à natureza da criança. Em "Leonardo e Gertrudes", uma novela, tenta demonstrar que a regeneração política, moral e social pode ser atingida pela educação. Em 1805 fundou outra escola em Yverdon, perto de Neuchatel. Esta escola tornou-se conhecida e foi visitada por estudiosos de toda a Europa. É de notar que Friedrich Froebel e Herbart visitaram a sua escola e terão sido influenciados por ela. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um educador alemão que consideramos um dos autores de modelos "pré-científicos", embora seja considerado por alguns autores como um dos fundadores da pedagogia científica. August Wilhelm Friedrich Froebel (1782-1852), alemão, criou o primeiro "Jardim de Infância" (kindergarten) em 1841. Se Rousseau considerou a Educação como elemento fundamental para a vida em sociedade, Pestalozzi ampliou em termos "numéricos" essa visão, de forma lógica, pois pretendia que todos tivessem acesso à Educação; em termos etários (extensão da Educação à primeira Infância), Herbart e Froebel seguiram um caminho lógico em coerência com a obra de Jean-Jacques Rousseau. Na Idade Contemporânea surge o "Modo Higienista ou Médico" de encarar a Infância, de que a grande representante foi Maria Montessori, acompanhada de Ovide Decroly (1871-1932) médico belga. "Maria Montessori (1870-1952), nasceu em Chiaravalle, Itália. Foi a primeira médica italiana. Podemos considerar que Maria Montessori foi médica, psicóloga e pedagoga. Começou por trabalhar em Psiquiatria, interessando-se pelas crianças com problemas mentais. Recusou a noção de que essas crianças não podem aprender. Lecionou Higiene no Colégio das Mulheres de Roma e Antropologia, também em Roma, na Universidade, durante 4 anos, de 1904 até 1908. Montessori considerava o ensino do seu tempo monótono e repressivo. Montessori pretendia criar ambientes de liberdade, capazes de permitirem a livre expressão das capacidades infantis. Funda a "Casa dei Bambini", (Casa das Crianças), a primeira em 1906, em Roma. Na sequência das suas experiências educativas publica em 1909 Il Metodo della Pedagogia Scientifica, e em 1913 organizou em Roma o I Congresso Internacional do

Método, ao qual já assistiram professores norte-americanos. Em 1914 realizou-se novo congresso, já nos Estados Unidos, aonde, entretanto Maria Montessori dera conferências. O seu método de ensino espalhou-se pelos EUA e Alemanha, tendo sido fundada uma escola montessoriana em Berlim, em 1919. O seu método chegou também à Áustria, Dinamarca, Suécia e Holanda, aplicado no Liceu Montessori de Amsterdão. Também se difundiu este método na Escócia e Inglaterra, Hungria, Checoslováquia, Roménia, Bulgária, Albânia, Grécia, Polónia, Turquia, Lituânia, Letónia, Islândia, Espanha e União Soviética. Na África surgiram escolas montessorianas em vários países, e na Ásia, de Israel à China, passando pela Índia, a mensagem da pedagoga italiana foi chegando. No continente americano, para além dos EUA, apareceram escolas montessorianas no México, Cuba, Panamá, Bolívia, Equador, Venezuela e Chile. Até na Austrália o método montessori foi divulgado. Sete aspectos fundamentais balizam o método Montessori:

- 1º Promover o conhecimento científico da criança;
- 2º Estabelecer um ambiente de liberdade e respeito pela criança;
- 3º O ambiente educativo deve ser esteticamente belo;
- 4º A criança deve ser activa;
- 5º A criança deve poder auto-educar-se;
- 6º A criança deve corrigir-se, não cabendo a correcção ao professor;
- 7º O professor deve, essencialmente, observar.

Montessori concebeu material educativo que se tornou célebre e visa desenvolver diferentes capacidades. Note-se que se lhe atribui a ideia da miniaturização do mobiliário.

Existe material para a educação motriz, sensorial e da linguagem. Executam-se exercícios manuais simples como a jardinagem bem como a ginástica e movimentos rítmicos. O asseio pessoal é mantido. No estudo matemático existe material destinado à aritmética e à geometria. Os exercícios de Montessori pressupõem a disciplina. As crianças têm liberdade de movimentos dentro da sala de aula, do que resulta maior auto-confiança; não podem, no entanto, magoar os colegas. Existe assim, uma ideia de "liberdade responsável". Maria Montessori viveu em Espanha e na Índia, falecendo na Holanda em 1952. O impacto da obra de Maria Montessori foi imenso e perdura até hoje.

Nos seus jardins, as crianças chegavam de manhã, comiam duas refeições, tomavam banho regularmente, tinham acesso a cuidados médicos. Ao fim da tarde, deixavam o jardim. As crianças mais velhas eram responsabilizadas, ajudando a tomar conta das mais novas. Montessori colaborou com a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura, criada em 1946 para promover a cooperação entre os Estados membros da ONU nestes domínios." ³⁸

A abordagem médico-higienista da Infância foi importante e revelou avanços na forma como se encara este período da existência humana, especialmente porque passa a existir a noção de que a criança tem direitos e é um ser em formação.

Do ponto de vista educativo consideramos que mais relevante ainda foi o desenvolvimento da Psicologia (em correntes distintas e também com abordagens diferentes). Podemos assim considerar que se constitui o que chamamos "Modo Psicológico" de encarar a Infância, que a seguir trataremos. Podemos dizer desde já que a intervenção da Psicologia foi fundamental para determinar o fim de qualquer visão semelhante à teoria do "homúnculo", ou seja da criança como "ser humano adulto em miniatura".

II - As correntes da Psicologia e o Conceito de Infância

Teorias Psicológicas do Século XX (autores por ordem cronológica)

Sigmund Freud (1856 - 1939)

Funda a Psicanálise que é uma prática e uma teoria. Pretende fundamentar a descoberta do Inconsciente.

Para ele o Consciente é uma pequena parcela do psiquismo.

Existe uma sexualidade infantil. Os sonhos, actos falhados, são factos psíquicos como quaisquer outros. No Inconsciente reina o princípio do prazer; no Consciente, o princípio da realidade. As pulsões são aspectos dinâmicos do psiquismo.

Existe uma pulsão de vida – “EROS” e uma pulsão de morte – “THANATOS”.

A prática estética é encarada como “sublimação” – passagem da energia sexual para fins socialmente úteis. A sociedade obriga os seus membros a deslocarem a energia sexual para o trabalho. Freud pretende ter descoberto o “recalcamento” e a sua resolução. A sociedade recalca e sublima a sexualidade. É preciso ver no Inconsciente o princípio de toda a vida psíquica. Esquecemos a sexualidade infantil devido a fenómenos de amnésia ligados à educação e ao recalcamento.

O sonho é a tentativa de realização de um desejo recalcado. A psicanálise pretende libertar o discurso do Inconsciente.

Instâncias do psiquismo para Freud:

a) – 1ª Classificação: Inconsciente;

 Pré-Consciente;

 Consciente

³⁸MOTA, Carlos Alberto M.G., Breve História da Educação no Ocidente, Cadernos do Caos, Porto, 2003, p.71-73.

2ª Classificação (1920): ID: conjunto de forças pulsionais inconscientes;

EGO: instância aonde se confrontam as exigências do ID e do Superego;

SUPEREGO: censura exercida pela consciência moral.

A Psicanálise pretende agir clinicamente na cura de neuroses (perturbações funcionais sem lesão orgânica).

De Freud consultem-se: Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade – L. B. L.;

Mal-estar na Civilização (de toda a obra de Freud existem traduções brasileiras da Imago Editora – Rio de Janeiro).

Carl Gustav Jung (1875 - 1961). Discípulo dissidente de Freud; considera a existência de dois tipos básicos de indivíduos: os introvertidos (voltados para si mesmos) e os extrovertidos (voltados para o objecto).

Para Jung, mais importante que o inconsciente individual seria o “Inconsciente Colectivo” – constituído pelos “arquétipos” – disposições hereditárias para reagir, que estruturam o Inconsciente Colectivo. Procurou para lá do ego e dos complexos, nas profundezas das civilizações, nos mitos populares, lendas milenares, os Símbolos Colectivos. O Inconsciente Colectivo é a camada mais profunda do psiquismo humano, onde se acumulam mitos, símbolos e imagens do passado. O Inconsciente Colectivo é composto pelos mesmos elementos para todos os seres humanos.

De Carl Gustav Jung, consultar:

- Fundamentos de Psicologia Analítica – As conferências de Tavistock, Editora Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil;

- O Homem à Descoberta da sua Alma – Livraria Tavares Martins, Porto.

(A obra de Jung encontra-se traduzida pela já referida Editora Vozes, de Petrópolis, Brasil).

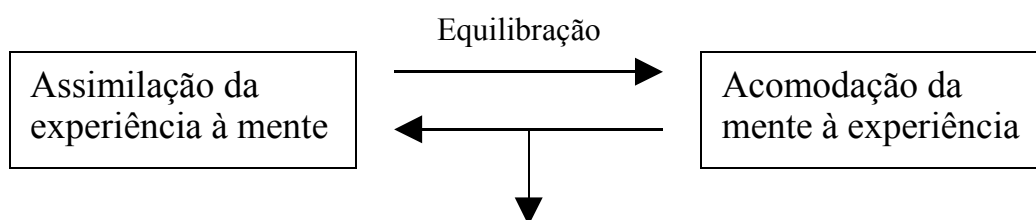
Jean Piaget (1896-1980)

O desenvolvimento consiste na transformação progressiva de uma estrutura anterior e desenrola-se sobre o signo de desequilíbrios, sendo restabelecido o equilíbrio numa nova estrutura que abarca e ultrapassa a anterior. O conhecimento resulta da interacção sujeito/objecto, sendo o instrumento de troca inicial a acção do sujeito sobre os objectos. O conhecimento parte da acção mas não se reduz a esta. Da acção ao conhecimento passa-se através da abstracção (interiorização da acção). Conhecer um

objecto é assimilá-lo a estruturas anteriores que lhe conferem significado. Assimilação implica acomodação, sendo a adaptação o equilíbrio entre assimilação e acomodação. O equilíbrio é um processo regulador que tende para uma melhor adaptação. Os mecanismos cognitivos prolongam e ampliam a adaptação biológica. O organismo é essencialmente um sistema aberto em constante troca com o meio. A organização viva é um processo de auto-regulação. Os desequilíbrios provocados pelo meio são condição de reequilibrações mais estáveis. Cada nova estrutura é mais equilibrada que a anterior. O conhecimento é uma conquista de equilibração. As estruturas constroem-se por interacção entre as actividades do sujeito e as reacções do objecto.

ASSIMILAÇÃO: um estímulo vindo do meio externo só pode agir na medida em que for integrado em estruturas anteriores. Todo o estímulo é integrado em estruturas internas (determinadas pelo sujeito).

ACOMODAÇÃO: é uma modificação de ajustamento (determinada pelo objecto).



- O indivíduo é uma totalidade transformacional auto-regulada.

de Jean Piaget, consultar: Seis Estudos de Psicologia;

A construção do real na criança;

Lógica e conhecimento científico.

Nota: estas obras encontram-se traduzidas para Português. ³⁹

³⁹Principais obras publicadas por Jean Piaget:

1923, *The Language and Thought of the Child*;

1924, *Judgement and Reasoning in the Child*;

1927, *La causalité physique chez l'enfant* ;

1941, *La genèse du nombre chez l'enfant* (com Szeminska);

1942, *Classes, relations et nombres* ;

1947, *La représentation du monde chez l'enfant* ;

1948, *The Origins of Intelligence in Children*;

1948, *Le représentation de l'espace chez l'enfant* ;

1950, *La construction du réel chez l'enfant* ;

1950, *Introduction à l'epistemologie génétique* ;

1957, *Le jugement moral chez l'enfant* ;

1959, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* ;

1959, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* (com B. Inhelder) ;

1959, *La geneses des structures logiques élémentaires* (com B. Inhelder) ;

1962, *Études sur la logique de l'enfant: I Le langage et la pensée chez l'enfant* ;

1962, *Le development des quantités physiques chez l'enfant* ;

1963, *Études sur la logique de l'enfant: II Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* ;

1964, *La psychologie de l'intelligence* ;

1964, *Six études de psychologie* ;

Erik Erikson (1902-1994)

Ampliou o conceito freudiano de Ego e interessou-se pela influência da sociedade sobre o desenvolvimento da personalidade. A teoria de Erikson postula que os impulsos inerentes ao ser humano permitem-lhe enfrentar uma série de conflitos pessoais na vida. Para Erikson, a personalidade de um indivíduo é uma reflexão sobre a forma como pode resolver cada conflito. Erikson faz notar que esses conflitos ou crises são totalmente resolvidos e sugere que a máxima capacidade para solucionar certos conflitos ou crises desenvolve-se em várias etapas ou períodos (oito).

Consultar: O Mundo da Criança por Diane E. Papalia e Sally Wendkos Olds, McGraw-Hill, São Paulo, 1981. ⁴⁰

Para melhor compreensão da obra de vários psicólogos marcantes da ciência e cultura do Século XX, elaborámos o quadro que figura a seguir, comparando autores.

1970, *L'épistémologie génétique* ;
 1976, *La formation du symbole chez l'enfant* ;
 1982, *La psychologie de l'enfant*.

⁴⁰ Principais obras de Erik Erikson:

1950, *Childhood and Society*, Norton, New York;
 1958, *Young Man Luther*, Norton, New York;
 1964, *Insight and Responsibility*, Norton, New York;
 1968, *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York;
 1974, *Dimensions of a New Identity*, Norton, New York;
 1975, *Life History and the Historical Moment*, Norton, New York;
 1987, *The Life Cycle Completed* (com J.M. Erikson), W.W. Norton & Co.

Jean Piaget (desenvolvimento cognitivo)	Sigmund Freud (desenvolvimento afectivo)	Erik Erikson (desenvolvimento psicossocial)	Carl Gustav Jung
4°- <u>Operações formais</u> : 12 anos em diante; abstracção. - Valores morais discutidos - Puberdade	5°- <u>Genital</u> : desde a puberdade. Contactos heterossexuais.	8°-Velhice + 65 anos Integridade/desespero - Reflexão e aceitação 7°-Maturidade 45-65 anos Actividade/estagnação. Progenitora e criação. 6°-18-45 anos Intimidade/isolamento. Juventude - relação de amor 5°- 12-18 anos Identidade/confusão. Adolescência Relacionamento de pares	2 tipos: Introvertido; Extrovertido. 2°-Depois de 40 anos: fase da “Cultura”; - Medo da morte.
3°- <u>Operações Concretas</u> : 6/7-10/11 anos: operações Mentais com recurso à concretização. Reversibilidade; conservação (pelos 7 anos).	4°-6-10/12 anos: latência. Fonte de prazer: conhecimento. Interações. Grupos. Aprendizagem social. Desenvolvimento consciente.	4° 6-12 anos: Produtividade/ Inferioridade (medo de fracasso) - Escola	
2°- <u>Pré-operatório</u> : 2-4 anos: - Imaginação; bem e mal ditados pelos pais; <u>EGOCENTRISMO</u> . Começa a interiorizar normas sociais.	3°- <u>Fálico</u> : fonte de prazer: órgãos genitais. 3-5 anos: descoberta das diferenças sexuais. (Épido). Fixa.: vaidade/orgulho/ promiscuidade.	3°-3-6 anos: Iniciativa/Culpabilidade- Locomoção.	1°-Até aos 40 anos: Fase da “Natura”: - Medo da vida.
1° – <u>Sensório – motor</u> : nascimento 18 meses: 4 semanas: dorme 19 horas; 2/4 meses: acompanha um objecto com o olhar. 9 meses: sente-se em equilíbrio; 12 meses: eu e eu não. - passa da indiferenciação à diferença em relação ao Mundo.	2°- <u>Anal</u> : 18meses-3 anos; fonte de prazer: ânus: retenção/expulsão; controle; limpeza. Fixações. Ordenação rígida.	2°-18 meses a 3 anos: Autonomia e vergonha - Uso da toailete	
Nota: as idades indicadas devem ser entendidas como aproximações.	1°- <u>Oral</u> : 0-18 meses. Fonte de prazer: boca, língua; fixações em adulto: chupar; fumar.	1°-0-18 meses: Confiança/desconfiança. - Alimentação	(Só considera dois estádios)

III - Para uma abordagem Contemporânea à questão da Infância: Política, Sociologia e Economia; Infância ou Ficção?

A Infância existe, diz-nos qualquer psicólogo, de qualquer corrente. A questão está agora em saber se ela "existe" em termos políticos, económicos e sociológicos, ou seja, se se reconhece a sua existência em termos de "poder". Pretendemos neste último ponto do trabalho, descrever a questão da Infância nos nossos dias, envolvendo as vertentes Política, Sociológica e Económica, porém de forma descritiva, ou seja, desapaixonada.

"Ciente de que o fenómeno do fracasso escolar não é uma consequência necessária da democratização e de que o nível de riqueza social e a sua distribuição são determinantes para a escola e para o aproveitamento que podemos ter desta, acredito ainda na função histórica da escola, na sua potencialidade emancipadora."⁴¹ Infância e escolaridade são ideias interligadas. "A escola é uma agência moral porque as práticas que ali se desenvolvem formam e marcam a dimensão moral da subjectividade de quem a assiste (...)"⁴² Não podemos falar em Educação sem falar em alimentação, saúde, habitação. Em 24 de Março de 2004, a UNICEF publicou um relatório (on line na BBC Brasil) intitulado "Deficiência de Vitaminas e Minerais (VM)". O relatório estuda a situação de 80 países afectados por deficiência desses minerais, cobrindo cerca de 80% da população mundial.

Segundo o relatório, a falta dessas substâncias prejudica o desenvolvimento de milhões de mentes em todo o planeta, baixando os quocientes de inteligência.

"1/3 da humanidade

Cerca de 87% das residências brasileiras utiliza sal iodado, índice ainda abaixo do apresentado por países como Uganda, Peru, China e Congo. Entre os latino-americanos e caribenhos, o Haiti também fica na última colocação. O resultado é que 50 mil crianças brasileiras nascem anualmente com deficiências mentais causadas por falta de iodo,

Essa é uma questão de atingir populações inteiras para protegê-las contra as consequências devastadoras da falta, mesmo que moderada, de vitaminas e minerais, diz Carol Bellamy, diretora-executiva da UNICEF. Esse problema seria responsável por impedir que um terço da humanidade atinja seu potencial físico e mental.

⁴¹QUINTEIRO, Juricema "O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie" in Crianças e Miúdos Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação SARMENTO, Manuel J. e CERISARA, Ana B., Asa, Porto, 2004, p.170.

⁴²GENTILI, Pablo, "Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático" in Utopia e Democracia na Educação Cidadã, AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia, UFRGS, Porto Alegre, 2000, p.153.

Alternativa barata

A deficiência de vitamina A, por exemplo, compromete o sistema imunológico de 40% a 60% das crianças em países em desenvolvimento. A falta de ferro causaria a perda de 2% do PIB nos países mais afectados. As consequências desse problema são muito mais graves do que eram imaginadas há uma década. A boa notícia, segundo a UNICEF, é que se trata de um problema cujas soluções seriam viáveis. Seriam quatro as formas de atacar a questão. A adição de vitaminas e minerais a alimentos consumidos por uma considerável parcela da população. A iniciativa custaria poucos centavos de dólar por ano por pessoa. Fornecer suplementos vitamínicos para grupos mais vulneráveis, em especial mulheres em estágio de amamentação e crianças. O custo disso também seria baixo.

Ensinar populações sobre os alimentos mais saudáveis, e em alguns casos, estimulá-las a cultivar esses alimentos. O prosseguimento dos esforços para controlar doenças como malária e diarreia, que fazem o corpo perder vitaminas e minerais.

Esses foram os métodos que erradicaram o problema em nações desenvolvidas, e, segundo o Banco Mundial, provavelmente nenhuma outra tecnologia hoje oferece uma oportunidade tão boa de melhorar vidas e acelerar o desenvolvimento a um custo tão baixo e um espaço de tempo tão curto".⁴³

No motor de busca "Altavista.com", em 7 de Abril de 2004, encontravam-se 17 646 artigos, fazendo pesquisa em "crianças-soldados". Exemplos:

<http://www.hrw.org/portuguese/press/2003/angola042903.html>

"Participei dos combates e das ações. No início, me fizeram carregar materiais e ajudar a preparar a comida, mas mais tarde me ensinaram a combater. Com 14 anos, eu era o mais jovem na minha unidade, apesar de haver outros de 15 e 16 anos. Vi pessoas na minha frente perderem seus braços.

-Luiz J., ex-criança-combatente da UNITA

Fomos treinados no uso de armas automáticas como os fuzis AK-47, e nos ensinaram a usar granadas. Alguns jovens também receberam treinamento quanto ao uso de mísseis e armas anti-tanques. Também recebemos treinamento técnico sobre conserto de veículos, mecânica e limpeza e reparos de armas.

- Felipe A., ex-criança-combatente da FAA (Forças Armadas do Governo de Angola)."

http://www.eenet.org.uk/newsletters/news7_port/page11.shtml

"A Colômbia tem a maior percentagem de crianças soldados do mundo. Calcula-se que 11-16,000 crianças participem nos grupos armados na longa guerra civil que tem assolado a Colômbia. Erika Páez, coordenadora do "Save the Children, UK's Children and Armed Conflict", fala-nos aqui daquelas crianças que abandonaram os grupos armados e que estão a tentar reconstruir as suas vidas.

⁴³http://www.bbc.co.uk/portuguese/ciencia/story/2004/03/040325_unicegfrc.shtml

As crianças que agarraram em armas estão envolvidas, quer directamente na guerra civil, como membros de bandos, como milícias urbanas, como grupos guerrilheiros ou para-militares, quer, indirectamente, como espias, informadores ou mensageiros. Estas crianças constituem cerca de um terço do número total de pessoas envolvidas directamente no conflito armado. A Colômbia tem uma população total de 42 milhões, dos quais 17 milhões são crianças, estando seis milhões implicadas, de variadas formas, no conflito."

http://www.cidadevirtual.pt/cpr/icac/icac_2.html

"29. Os conflitos armados no seio de comunidades e entre comunidades resultam num grau maciço de destruição física, humana, moral e cultural. As crianças, não só são mortas e feridas em elevado número, como outras, sem conta, crescem privadas das suas necessidades materiais e afectivas, inclusive de estruturas que dão sentido à vida social e cultural. O edifício completo dessas sociedades - as suas casas, escolas, sistemas de saúde e instituições religiosas - desmorona-se em pedaços.

30. A guerra viola todos os direitos da criança - o direito à vida, o direito a ter uma família e uma comunidade, o direito à saúde, o direito ao desenvolvimento da personalidade e o direito a ser educada e protegida. Muitos dos conflitos de hoje prolongam-se por toda a infância, o que significa que, desde o nascimento até ao princípio da idade adulta, a criança vai sofrer múltiplos e acumulados atentados. Desmembrando-se desta forma, e durante tanto tempo, as redes sociais e as relações primárias que suportam o desenvolvimento físico, afectivo, moral, cognitivo e social da criança, as implicações físicas e psicológicas podem ser profundas.

A. Crianças-soldados 34. Uma das tendências mais alarmantes nos conflitos armados é a participação de crianças como soldados. As crianças servem os exércitos apoiando tarefas como cozinheiros, carregadores, mensageiros e espões. No entanto, cada vez mais os adultos recrutam deliberadamente crianças como soldados, porque são "mais obedientes, não questionam ordens e são mais fáceis de manipular do que os soldados adultos" 35. Uma série de 24 casos de estudo elaborados para este relatório sobre a utilização das crianças como soldados, cobrindo conflitos ao longo dos últimos 30 anos, mostram que os exércitos de governos ou de forças rebeldes em todo o mundo recrutaram dezenas de milhar de crianças. A maioria são adolescentes, mas muitas crianças-soldados têm dez anos ou menos. Embora a maioria seja rapazes, as raparigas também são recrutadas. As crianças mais susceptíveis de se tornarem soldados são as dos meios mais pobres e marginalizados e as que se encontram separadas das suas famílias."

<http://www.ciranda.org.br/clipping/2001/clip1306.htm>

"Mundo tem 300 mil crianças soldados

Mais de 300 mil crianças - incluindo algumas de sete anos de idade - são usadas como

soldados em 41 países do mundo, entre eles a Colômbia, segundo um informe internacional divulgado dia 12/6. Além de serem utilizados como combatentes de vanguarda, os menores (sic) também servem como rastreadores de minas, carregadores e escravos sexuais, segundo o documento divulgado pela Coalizão para Pôr Fim ao uso de Crianças Soldados. A coalizão, com sede em Londres, reúne vários grupos de defesa dos direitos humanos, entre os quais a Anistia Internacional, o Human Rights Watch e a Wold Vision Internacional. Os governos, diz o relatório, continuam recrutando crianças para combater devido às características peculiares da infância, que as tornam mão-de-obra barata, descartável e fácil de treinar para que matem sem temor e obedeçam sem hesitar. O número de crianças soldados permaneceu constante nos últimos anos, mas o número de países que as utilizam cresceu de 30 para 41 nos últimos três anos."

(Gazeta do Povo-PR, p. 32; O Paraná, p. 2 - 13/6)

Em 4 de Abril de 2001, no Jornal de Notícias, Porto, Portugal, <http://www.jn.sapo.pt>
Rui Osório escreveu:

"Crianças à mercê do ódio dos adultos

Actualmente, 300 mil crianças estão recrutadas por exércitos regulares ou grupos armados em 36 guerras, segundo informa a Fides, agência missionária da Santa Sé.

Mão-de-obra barata nos "conflitos esquecidos", como, no passado domingo, João Paulo II as lembrou, aquelas crianças "sofrem uma dupla agressão escandalosa: tornam-se vítimas e, ao mesmo tempo, protagonistas da guerra, envolvidas no ódio dos adultos". O Papa pede a ajuda de todos os cristãos a favor daquelas crianças e adolescentes. Os dados publicados pela Fides têm em conta crianças e adolescentes entre sete e os 17 anos, obrigados a matar em dezenas de nações, em particular, na Colômbia, Myanmar (Birmânia), Sri-Lanka, Afeganistão, Somália, Burundi e na República Democrática do Congo, país no qual se calcula que existam 150 mil crianças militarizadas. Muitas delas são obrigadas a ir à frente de colunas militares, para detectar terrenos minados, e morrem para poupar os soldados adultos. Segundo a ONU, nos últimos dez anos, morreram em guerra dois milhões de crianças e quatro milhões ficaram gravemente incapacitadas."

O "Criancismo" (expressão do ensaísta português Romeu de Melo)

Esta expressão designa um falso amor pela criança, patente nas imagens de políticos recebidos e beijados por crianças, muitas vezes portadoras de lindos ramos de flores. Mas as crianças são depois esquecidas, até porque crescem; os adolescentes tornam-se aborrecidos, os jovens adultos servem nas guerras.

A Pedofilia

Infelizmente para Portugal temos assistido a uma triste série de casos de pedofilia, ou graves indícios dela, desde o ano 2003. Pior: Portugal não está só, neste crime contra a infância.

Situação "Global" do Planeta

Não podemos falar em "Infância", sem falar em "Humanidade". No Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, lê-se: "o desenvolvimento humano está a avançar demasiado devagar. Há 54 países que estão actualmente mais pobres do que em 1990. Em 21, há uma maior percentagem de pessoas com fome. Em 14, há mais crianças a morrer antes dos 5 anos. Em 12, a escolarização primária está a diminuir. Em 34, a esperança de vida diminuiu." ⁴⁴ No referido relatório diz-se: "mais de 1,2 mil milhões de pessoas - uma em cada 2 na Terra - vivem com menos de um dólar por dia." ⁴⁵ "Cerca de 115 milhões de crianças não frequentam a escola primária e a escolarização é extremamente baixa na África Subsariana (59%) e na Ásia do Sul (84%). Além disso, um em cada seis adultos em todo o mundo é analfabeto. Dois terços dos 876 milhões de analfabetos adultos são mulheres." ⁴⁶ Enquanto isso, "mais de mil milhões de pessoas dos países em desenvolvimento - uma em cada cinco - carecem de acesso a água potável. E 2,4 mil milhões carecem de acesso a melhor saneamento. A diarreia nos anos de 1990, matou mais crianças do que o total de pessoas perdidas em conflitos armados desde a Segunda Guerra Mundial." ⁴⁷ "Todos os dias, 799 milhões de pessoas nos países em desenvolvimento - cerca de 18% da população mundial - ficam com fome." ⁴⁸ "Em relação aos países ricos e em proporção do PIB, os países em desenvolvimento gastam muito menos por estudante em todos os níveis de ensino." ⁴⁹ Por uma questão de curiosidade refira-se que atendendo ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), Portugal encontra-se em 23º lugar no planeta e o Brasil em 65º. ⁵⁰

⁴⁴Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, Mensagem, Lisboa, p. 2. (PNUD - <http://www.undp.org/undp/hdro>)

⁴⁵Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p.5.

⁴⁶Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p.7.

⁴⁷Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p.9.

⁴⁸Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p.88.

⁴⁹Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p.93.

⁵⁰Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Mensagem, Lisboa, p. 274-275.

A fome, a exploração de adultos e crianças, a persistência de escravatura em países como o próprio Brasil, a continuação da doença e das guerras, tudo são factores que fazem pensar no problema da infância.

Quais são as condições de vida da maioria dos trabalhadores da Ásia de hoje? Quantos deles são crianças? Não podemos responder a todas estas questões. As sociedades industriais "ricas" também não têm tempo para as crianças. "A urbanização, as leis do trabalho da criança, a abolição do sistema de aprendizagem, o tráfego entre a cidade e os subúrbios, as escolas centralizadas (...) a mãe que trabalha (...) o poder sedutor da televisão para manter as crianças ocupadas (...) todas estas manifestações de progresso operaram para diminuir a oportunidade de contacto entre os filhos e os pais (...)" ⁵¹ Os professores devem ter sempre em conta que a Escola é apenas um dos ambientes de aprendizagem. Como nota Musgrave, "no passado (...) a família proporcionava o ambiente de aprendizagem dos papéis de todos os tipos (...) na nossa sociedade a família ainda actua como um poderoso agente de socialização" ⁵² Temos porém de considerar, de acordo com Musgrave, o papel do grupo de colegas, e dos meios de comunicação de massas. ⁵³ Assim, "a família molda a personalidade da criança antes de ela ir para a escola e influencia-a poderosamente durante a idade escolar." ⁵⁴ Os professores têm de saber que antes deles, há uma família; depois, ao longo da escolarização, há influências como a dos grupos de amigos e a dos meios de comunicação social. ⁵⁵ Queremos com isto dizer que na nossa opinião Rousseau (que citamos nas conclusões deste artigo) se enganou, pois pensou que a Escola contém a Sociedade em geral, sendo o contrário aquilo que acontece. Em relação aos meios de Comunicação Social, ou "Mass Media", a televisão exerce hoje um papel fundamental na transmissão de valores (ou contra-valores) e tem muito mais capacidade que a Escola. Um professor tem uma audiência limitada; um apresentador televisivo pode falar para milhões de indivíduos. Por outro lado, a televisão "vai a casa"; ela surge nas casas das pessoas. Por último, a televisão, nos nossos dias, é o "circo que engloba todos os circos" - a frase é nossa, pois ela comporta corridas de cavalos, pornografia, lutas de mulheres na lama, futebol, programas informativos ou de divulgação

51

PAPALIA, Diane E., e OLDS, Sally Wendkos O Mundo da Criança, Mc-Graw-Hill, S. Paulo, 1981, p.400, citando Bronfenbrenner em 1970.

⁵²MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p34.

⁵³MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p36-37.

⁵⁴MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p62

55

MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p319-327.

cultural, mas em geral o papel da televisão é o de um "hipnótico social" que vende sonhos e realidade virtual. Ter a consciência de tudo isto é importante e positivo. O professor é apenas um agente que se cruza com os seus alunos, não sendo o que tem mais capacidade de os influenciar.

Em entrevista dada a Flávia Mattar e Jamile Chequer (IbaseNet) intitulada “Passando a limpo a vida nas favelas”, publicada em 02/04/2004 a antropóloga norte-americana Janice Perlman que desenvolveu um importante estudo das favelas do Rio de Janeiro na década de 60 do Século XX, do qual resultou a publicação de O Mito da Marginalidade, teceu considerações de grande importância sobre as relações Sociedade e Educação. “O que O Mito da Marginalidade mostrou é que a vida nas favelas não era como as pessoas percebiam. Contestei o paradigma de pensar a favela como um lugar de pessoas criminosas, prostitutas e de medo. Mostrei sistematicamente que esses mitos eram falsos e que as pessoas eram trabalhadoras e estavam dispostas a cooperar com o sistema político do momento. Acreditavam que poderiam esperar a sua vez. Naquele momento se comparavam às pessoas que tinham ficado no campo, não com as das redondezas dos bairros chiques. Elas ficavam bastante contentes com a mudança que tinham feito e com a esperança das crianças terem uma vida melhor.” Continuando, refere: “Estou fazendo esse novo estudo desde 1999, exatamente 30 anos depois do primeiro. Passei um ano e meio com pessoas das comunidades em busca dos entrevistados originais. Conseguimos entrar em contato com 40%, ou seja, 307 pessoas: 216 da amostra aleatória e 91 líderes comunitários. IbaseNet – Percebeu mudanças na forma como a chamada população do asfalto vê as pessoas moradoras de comunidade? Janice Perlman – Mudou um pouco, e piorou. Primeiro, por causa do narcotráfico e da violência que acarreta. As favelas se tornaram, realmente, lugares perigosos, o que não acontecia antigamente. Essa parte do mito tornou-se realidade. Estava lendo os resultados das perguntas abertas de nosso novo questionário e dava para chorar. Eles estão estigmatizados de uma forma tão brutal, surgiram novas formas de estigma que nunca existiram. Atualmente, nem mesmo parentes e amigos querem visitá-los nas comunidades onde moram porque têm medo. Outra coisa que me chamou a atenção é o fato de que muitas lojas não querem entregar o que compraram por receio de entrar na favela. O que permaneceu é o fato de, muitas vezes, não serem aceitos para trabalhos em muitos lugares quando falam que moram em favela ou conjunto.” Note-se a passagem seguinte:

“IbaseNet – E quanto à educação? Percebeu melhoras no novo levantamento que está fazendo? Janice Perlman – Melhorou significativamente. Com relação ao índice de

analfabetismo, temos o seguinte quadro: 95% dos pais, 25% dos entrevistados originais e 6% dos filhos dos entrevistados originais. Quando vamos para a escola secundária, as estatísticas são: 0% dos pais, 7% dos entrevistados originais e 34% dos filhos. Esse é um grande salto para frente. Já quando pegamos o ensino superior, temos 0% dos pais, 2% dos originais e 8% dos filhos. IbaseNet – De que forma esses avanços se refletiram no mercado de trabalho e geração de renda? Janice Perlman – Não se refletiram em grandes avanços. A promessa de que a educação é a chave para melhorar a vida das pessoas não foi comprovada. [Sublinhado nosso] O mercado de trabalho ficou mais restrito para todos. Muitas pessoas de classe média começaram a pegar trabalhos destinados a pessoas mais humildes. Somou-se a isso a saída de indústrias e a baixa no turismo. A classe média começou a não empregar mais domésticas a semana inteira e houve uma queda nas zonas sul e norte no setor de construção civil. O desemprego é grande e, atualmente, é exigido um maior grau de escolaridade. Hoje, você precisa terminar o ginásio para ter um trabalho que antigamente exigia apenas o primário.” Janice Perlman criou o projecto das mega cidades (em Inglês “The Mega-Cities Project”) e é uma antropóloga de renome mundial. Nesta entrevista, sublinha outro aspecto que nos parece fundamental: a Escola, por si só, não pode mudar o mundo.⁵⁶

⁵⁶PERLMAN, Janice, entrevista a Flávia Mattar e Jamile Chequer (IbaseNet) em: <http://www.ibase.br/pubibase/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=608&tpl=printerview&sid=2>

CONCLUSÃO

Para Jean-Jacques Rousseau houve uma sociedade natural, depois uma sociedade civil e mais tarde uma sociedade política. A sociedade natural, baseada na família, clã e tribo, não era violenta, mas as suas instituições eram frágeis. (A família é um exemplo de instituição reconhecida pelo Direito, de grande fragilidade, pois dilui-se com o tempo). A civilização nasceu com a sociedade civil, com as normas e as instituições civis. Hoje assistimos à Globalização, um momento histórico no qual as multinacionais se sobrepõem ao poder dos Estados. Nas cidades do Sul do nosso planeta vemos os efeitos deste processo, que depois de minar os Estados, não reconduziu o Homem a uma sociedade natural. Milhares de crianças cheiram cola, são atingidas por várias formas de violência, como os adultos. A Lei nasce da abdicação individual em benefício do colectivo. Ora, esta "nova sociedade", baseada na agressão ao Estado, é anti-democrática: quem controla os executivos das multinacionais? Não foram os marxistas quem protagonizou o fim do Estado; parecem ser os seus arqui-inimigos, os partidários do capitalismo liberal a consegui-lo. Podemos considerar que a Revolução Francesa marca a ascensão da burguesia ao poder político e a Globalização marca a fusão entre poder político e económico. Temos esperança na elevação do ser humano pela educação. Consideramos porém, (em conclusão), que hoje assistimos a uma negação prática da Infância, num momento em que a Psicologia estabeleceu há muito a sua real existência. Isso significa que grande parte dos seres humanos (muitos nas sociedades mais ricas do planeta) são criados sem poderem passar por uma fase das suas vidas - a Infância - que lhes é negada. Por outro lado, o "Criancismo" que esquece que a criança cresce, é cínico e não dá resposta à sempre presente crise da Infância, reduzida a mero conceito. Procurámos ao longo deste texto documentar as nossas conclusões; julgamos que o conseguimos. Os leitores tirarão as suas conclusões. De forma consciente utilizámos quase exclusivamente Bibliografia ou fontes com data a partir do ano 2000.

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda dos nossos amigos e colegas:

Pablo Gentili (Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ);

Raquel de Almeida Moraes (Universidade Nacional de Brasília e Observatório Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais – UNESCO);

Walter Omar Kohan, (Filosofia da Educação - UERJ);

Paulo Ghiraldelli Jr. (CEFA) – Centro de Estudos de Filosofia Americana.

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, Philippe, A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime, Relógio D' Água, Lisboa, 1988.
- BIANCHI, José João Pinhanços, A Educação e o Tempo Três Ensaio sobre a História do Currículo Escolar, Editora UNIMEP, Piracicaba, 2001.
- BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985.
- COULANGES, Fustel de, A Cidade Antiga, 5ª Edição, Volume I, Livraria Clássica, Lisboa, 1941.
- GENTILI, Pablo, "Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático" in Utopia e Democracia na Educação Cidadã, AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia, UFRGS, Porto Alegre, 2000.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo, "As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas", Revista Educação e Realidade, nº 25, volume 1, 10 de Julho de 2000.
- GIDDENS, Anthony, "Viver Numa Sociedade Pós-Tradiciona", in Modernização Reflexiva, Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno, Ulrich BECK, Anthony GIDDENS e Scott LASH, Celta, Oeiras, 2000.
- GOLDEN, Mark, Children and Childhood in Classical Athens, John Hopkins University Press, Baltimore, 1990.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Editorial Enciclopédia, Lisboa/Rio de Janeiro, Volume 13.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Editorial Enciclopédia, Lisboa/Rio de Janeiro, Volume 23.
- HOURLAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, Edições Loyola, S. Paulo, 2001.
- KOHAN, Walter Omar "O Mito Pedagógico dos Gregos" In: Infância. Entre Educação e Filosofia, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.25-59.
- MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S. Paulo, 2000.
- MARROU, H., I., Historia de la Educación, FCE, México, 1998.
- MELO, Romeu de, Reflexões III, Editorial Notícias, Lisboa, 2001.
- MOTA, Carlos Alberto M.G., Breve História da Educação no Ocidente, Cadernos do Caos, Porto, 2003.
- MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, "A Infância - realidade ou utopia?", Revista Linhas Críticas, Universidade Nacional de Brasília, Vol. 7, nº 13, Julho a Dezembro de 2001, ISSN 1516-4896, p. 166.
- MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, História da Educação com referências à educação de infância, UTAD, 2001.
- MOTA, Carlos, Temas de Cultura Contemporânea, UTAD, Série Didáctica, nº 29, 2000.
- MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.
- PAPALIA, Diane E., e OLDS, Sally Wendkos O Mundo da Criança, Mc-Graw-Hill, S. Paulo, 1981.

QUINTEIRO, Juricema "O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie" in Crianças e Miúdos Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação SARMENTO, Manuel J. e CERISARA, Ana B., Asa, Porto, 2004.
Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Lisboa, Mensagem.

INTERNET:

<http://www.jn.sapo.pt> (4 de Abril de 2004, artigo de Rui Osório)

<http://www.ciranda.org.br/clipping/2001/clip1306.htm>

http://www.cidadevirtual.pt/cpr/icac/icac_2.html

http://www.eenet.org.uk/newsletters/news7_port/page11.shtml

<http://www.hrw.org/portuguese/press/2003/angola042903.html>

<http://www.undp.org/undp/hdro> (PNUD)

http://www.bbc.co.uk/portuguese/ciencia/story/2004/03/040325_unicegfrc.shtml

<http://www.ibase.br/pubibase/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=608&tpl=printerview&sid=2> (Janice Perlman: entrevista a Flávia Mattar e Jamile Chequer – IbaseNet)

<http://www.megacitiesproject> (The Mega-Cities Project)

Sobre Infância em geral:

<http://www.unicef.org.br> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

<http://www.rebidia.org.br> (Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre Infância e Adolescência)

<http://www.andi.org.br> (Agência de Notícias dos Direitos da Infância)

<http://www.abratia.org.br> (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência)

<http://www.fia.rj.gov.br> (Fundação para a Infância e Adolescência do Estado do Rio de Janeiro): neste site encontra-se um impressionante ficheiro sobre crianças desaparecidas só no Estado do Rio de Janeiro.

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