

Educação e infância(s): um diálogo entre Rousseau e Bourdieu

Marina Canesin*

Resumo

Este ensaio foi elaborado a partir da disciplina, em nível de mestrado, *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Pós-Graduação em educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A temática assumida refere-se aos estudos sobre infância(s), de sua normatização moderna à Sociologia da Infância. Estão articuladas, neste texto, teorias estudadas em aula e a pesquisa em desenvolvimento para a dissertação do mestrado.

Palavras-chave: Infâncias. Modernidade. Sociologia da Infância. Rousseau. Bourdieu.

Introdução

Este ensaio é resultado dos estudos feitos na disciplina, em nível de mestrado, *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Pós-Graduação em educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Para o desenvolvimento do trabalho foram selecionados dois autores referenciados nas aulas, a saber: Jean Jacques Rousseau e Pierre Bourdieu. A partir das leituras e discussões em grande grupo busco expor algumas contribuições dos autores, articulando-as com os estudos que se baseiam na Sociologia da Infância (SI) – caminho teórico-metodológico que tenho percorrido para o trabalho de pesquisa da dissertação. A temática discutida se refere, então, à(s) infância(s), de sua normatização moderna aos estudos contemporâneos sobre SI, passando pela Sociologia da Educação.

Inicialmente, é feita uma breve exposição da obra *Emílio ou da educação* (1762), do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1979). Por se tratar de um livro complexo, possível de ser explorado por diversos aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos, pontuo que o presente ensaio não tem o intuito de se aprofundar na obra do autor. A proposta é destacar três ideias centrais para serem discutidas com os estudos contemporâneos sobre infância(s), sendo elas: o reconhecimento da alteridade entre crianças e adultos e a importância da infância em si mesma; a dicotomia ocidental natureza *versus* cultura; e a normatização do ideal de infância.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), licenciada em Pedagogia pela mesma universidade.
E-mail: marina.canesin@msn.com

A partir da área da Sociologia são expostos contrapontos em relação às abordagens biologicistas que restringem, muitas vezes, o desenvolvimento infantil à maturação biológica individual. A sociologia de Pierre Bourdieu é considerada um marco importante para o século XX, buscando superar a antinomia objetivismo/subjetivismo das Ciências Sociais. Levando em conta a extensão da obra do autor (assim como das críticas teóricas e empíricas sobre suas produções) não será feito, no presente ensaio, uma discussão detalhada sobre seus conceitos. Interessa expor suas contribuições de maneira mais geral, destacando as relações entre instituições educacionais, reprodução de violências e manutenção das desigualdades sociais. Ao final, será abordado o que pode ser considerado um limite de sua teoria: a falta de um aprofundamento em relação à participação (ativa) das crianças na produção de cultura.

Nesse sentido, o ensaio tem como objetivo elaborar, de maneira breve, uma contextualização histórica do que compreendemos desde a modernidade como infância, acrescentando contribuições, limites e potencialidades de abordagens sociológicas. A partir dos estudos contemporâneos sobre infância(s) (CORSARO, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO e FERREIRA, 2010), busco questionar, principalmente, a dicotomia natureza/cultura da ciência moderna, responsável por produzir compreensões fragmentadas do desenvolvimento das crianças, ora por perspectivas biomédicas ora sociais.

Da normatização moderna à sociologia da infância

A nova preocupação em torno das crianças ganha força com o Iluminismo – movimento inspirador da Revolução Francesa e base da expansão industrial – e o livro *Emílio*, do filósofo Rousseau (1979), é considerado um grande marco para a pedagogia ocidental moderna. A obra propõe uma educação naturalista ilustrada pela relação entre os personagens (fictícios) Emílio e seu preceptor. O autor reconhece, em seus escritos, que o *mundo das crianças* não é o mesmo dos adultos e busca refletir sobre as relações intergeracionais desde a primeira infância. Contrapondo a noção de adulto em miniatura, Rousseau teve grande contribuição para a área da educação ao destacar a importância de se procurar menos o adulto na criança e se preocupar mais com a criança antes de se tornar uma pessoa adulta (ROUSSEAU, 1979).

Na contramão de outros pensadores iluministas, que relacionam liberdade humana com o controle da natureza por meio da razão, para Rousseau (1979) o verdadeiro instrumento de liberdade, o *amor de si*, é natural. Ao abordar as paixões,

tema central em sua obra, o autor define o *amor de si* como uma *paixão inata* e anterior a todas as outras, que nos permite a conservação da vida.

Por meio do *amor de si* a criança é capaz de se apegar às pessoas adultas responsáveis por seus cuidados, garantindo, assim, sua própria sobrevivência. Todas as outras paixões, segundo Rousseau, são derivadas do *amor de si*, mas recebem influências externas e, por isso, podem se tornar nocivas e perigosas (ROUSSEAU, 1979). É possível perceber, aqui, um dos principais aspectos do pensamento rousseauiano: a sociedade como responsável por corromper a natureza. Na seguinte passagem do livro, o autor afirma que

[...] tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros (ROUSSEAU, 1979, p. 7).

Nesse sentido, ao entender a natureza enquanto essencialmente boa, Rousseau transfere a responsabilidade da *deformidade humana* do indivíduo para as instituições sociais. Porém, mesmo se diferenciando significativamente de pensadores contemporâneos seus (como Voltaire, que defendia uma superação total da natureza a partir da civilização), a base do pensamento de Rousseau segue a dicotomia ocidental natureza *versus* cultura, sendo as crianças vinculadas à primeira. Através do personagem Emílio, o autor busca resgatar, então, uma essência natural dos seres humanos, defendendo ser possível, a partir dela, o desenvolvimento de relações sociais menos *degeneradas* (ROUSSEAU, 1979). Um ponto importante de refletirmos, para o que se propõe este trabalho, refere-se à relação entre essa “essência” natural e universal que o autor busca com o menino Emílio; e a normatização de um ideal de infância: criança branca, europeia, burguesa, do sexo masculino, sem deficiência etc.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1978) postulam que a infância, como a conhecemos hoje, é resultado de um processo que se intensificou do final do século XVII até a modernidade, em um período de significativas mudanças no contexto europeu. A tese do autor partiu, principalmente, da ausência da infância representada em pinturas e literaturas da Europa Medieval e no predomínio das crianças como adultos em miniatura. Ariès conclui que a infância é uma construção histórica e social, destacando que não se trata da ausência de afeição pelas crianças, mas do processo de produção de um *sentimento de infância* (ARIÈS, 1981). A infância é normatizada, então,

na modernidade, a partir das diversas instituições sociais, em especial, a família e a escola.

A contribuição de Ariès (1981) é importante para se entender que a compreensão ocidental de infância é resultado de um processo gradual, relacionado a diversas mudanças sociais e culturais do contexto histórico europeu, responsável por demarcar a alteridade existente entre adultos e crianças (SARMENTO, 2005). É importante ressaltar, contudo, que Ariès (1978) não questiona essa universalização de um modelo único de infância – bem representado por Emílio – para sujeitos crianças que são diversos. Nesse sentido, os autores Rogério Fernandes e Moyses Kuhlmann Jr (2004, p. 30) defendem a importância do termo *infâncias*, no plural, e destacam que

[...] a modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se moldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

A produção de normas, que busca legitimar e universalizar um ideal de infância, é responsável, automaticamente, pela produção de exclusões. A mesma modernidade que estabelece normas, leis e instituições específicas de proteção e cuidados para a infância explora a mão de obra de crianças pobres para suprir as demandas da industrialização capitalista; assim como escraviza (ou as separa de suas famílias) crianças não brancas em processos de colonização. Ou seja, o processo de inclusão/exclusão desses direitos é bastante demarcado socialmente.

Segundo Manuel Sarmento e Manuela Ferreira (2010), o capitalismo, ao mesmo tempo em que faz uma união conceitual entre criança (classe etária) e infância (universalização de direitos específicos), é responsável pela cisão empírica das categorias (SARMENTO e MARCHI, 2017). Nesse sentido, a Sociologia da Infância, ressalta Sarmento (2005, p. 31),

[...] costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Qvortrup (2010) pontua o caráter permanente da categoria infância, que segue existindo com características semelhantes, independente da rápida transição dos sujeitos (crianças) que fazem parte dela. Nesse sentido, o autor defende a infância enquanto estrutural, chamando atenção para o lugar de *marginalização* que a categoria ocupa socialmente. As infâncias não são iguais, pois pertencem a contextos históricos diversos e operam relacionadas com outros marcadores sociais, também estruturais, como classe, raça, gênero etc. É possível afirmar, porém, que todas as crianças, em maior ou menor intensidade, são diretamente dependentes dos adultos, tanto no aspecto afetivo-emocional, quanto física e economicamente. Essas relações de proteção e cuidados geram, também, relações hierarquizadas e de poder/dominação entre adultos e crianças, que são reforçadas diariamente pelas instituições sociais, como família, escola, justiça, igreja etc.

Compreender infância(s) enquanto categoria social estrutural não significa, porém, sobrepor a sociedade ao indivíduo. A Sociologia Configuracional de Norbert Elias (1990; 1993) contribui para pensar que as relações de poder presentes na sociedade, responsáveis pela regulação dos indivíduos, são interdependentes, estando, por isso, em constante tensionamento. Nesse sentido, a pesquisadora Márcia Rosa da Costa (2008, p. 120) destaca que a sociologia de Elias possibilita pensar

[...] não só as diferentes formas de ver e interpretar as infâncias, mas também como as crianças agem nas teias configuracionais da sociedade. As definições de culturas infantis têm sido estabelecidas pelos adultos (pesquisadores), apontando que essas concepções estão diretamente relacionadas às relações sociais que caracterizam a Modernidade e, conseqüentemente, ao modo como ainda hoje é compreendida e tratada a criança.

Para contrapor as teorias meramente biologicistas (que relacionam o desenvolvimento exclusivamente à maturação biológica individual), sem promover um reducionismo contrário, o “reducionismo sociológico” (PROUT, 2010, p. 736), é importante que a Sociologia reconheça os adultocentrismos presentes nas relações intergeracionais e legitime as crianças enquanto agentes nas estruturas sociais, responsáveis por interpretar, tensionar e produzir cultura.

No campo da Sociologia da Educação são recorrentes as pesquisas, principalmente com crianças de mais idade, sobre desempenho escolar (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET, 1971). Pierre Bourdieu inovou ao desenvolver uma Sociologia da Educação capaz de questionar o entendimento difundido no século XX, e ainda presente no *senso-comum*, da educação institucional enquanto um

ambiente *neutro e imparcial* (ou *sem partido*), que justifica o sucesso ou o fracasso da escolarização de maneira individual.

Para essa perspectiva, criticada pelo autor, as escolas seriam responsáveis, então, por garantir a meritocracia na sociedade, reparando as desigualdades e nivelando as oportunidades entre pessoas que partem de posições sociais distintas. A partir de seus estudos, Bourdieu (2007a) ressalta que as escolas, ao contrário do que defende essa visão otimista (ou oportunista) exposta acima, são responsáveis por reproduzir normas e violências que legitimam a cultura dominante – refletindo na manutenção das hierarquias e desigualdades sociais. Ao tratar os alunos e alunas de maneira universal, ignorando toda diversidade social e cultural existente, a escola contempla e valoriza um modelo único de criança (padrão Emílio), trabalhando, mesmo que dissimuladamente, como cúmplice para essa manutenção das hierarquias culturais e desigualdades sociais.

A sociologia de Bourdieu nos permite compreender que a garantia do acesso à educação está longe de ser suficiente para combater as desigualdades, pois elas não se constituem isoladamente pelo campo econômico, mas, principalmente, pela relação entre ensino e cultura. Dessa maneira, o/a aluno/a pertencente à cultura dominante, que é valorizada pela escola, apresenta mais familiaridade e, provavelmente, facilidade no processo de escolarização. Por outro lado, os que pertencem às culturas desvalorizadas socialmente se sentem deslocados, fracassados e incompetentes nos ambientes educativos, pois seus conhecimentos prévios não são reconhecidos naqueles espaços. A esse sistema de dominação (também praticado por outras instituições sociais, para além das escolas) Bourdieu (2003, p. 7-8) deu o nome de *violência simbólica* e a descreveu como

[...] insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Bourdieu defende, então, que o desempenho escolar está longe de ser, apenas, de responsabilidade individual, pois tampouco a subjetividade e o contexto social são passíveis de compreensão de maneira isolada. Os valores, crenças e escolhas de cada indivíduo são influenciados por normas e culturas aprendidas socialmente (de maneira explícita ou implícita). Em contrapartida, a realidade objetiva existe e se reproduz a partir dessas práticas sociais subjetivadas pelos indivíduos, sendo dialógica a relação entre agência e estrutura. Nesse sentido, com o intuito de superar abordagens tanto subjetivistas quanto objetivistas, o autor cunha seu conceito de *habitus* que, “[...] na

qualidade de disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, alargada para além dos limites daquilo que foi diretamente adquirido” (BOURDIEU, 2007b, p. 163).

Contudo, o sociólogo da infância William Corsaro (2002) atenta para uma falta de reconhecimento (ou interesse científico) de Bourdieu em relação às produções culturais próprias das crianças que se diferem, mesmo sendo interdependentes, dos seus contextos culturais mais amplos. A partir dos conceitos de *reprodução interpretativa* e *cultura de pares*, Corsaro (2009) defende que as crianças reproduzem, mas também interpretam, tensionam e produzem cultura entre elas, a partir da cultura aprendida em relações intergeracionais em seus contextos sociais. Em suas palavras, “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). Sobre a cultura de pares, o autor destaca que

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla. [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (CORSARO, 2009, p. 31-32).

Existe, então, uma relação de interdependência entre as culturas. As crianças constroem cultura com seus pares a partir da internalização e (re)significação das culturas mais amplas presentes em seus contextos sociais. E, ao mesmo tempo, elas participam ativamente dessas culturas mais amplas a partir da contribuição da cultura de pares, promovendo constantes tensionamentos e rupturas nas dinâmicas sociais. Essa abordagem se distancia da teoria de socialização durkheimiana – de internalização passiva do meio social – e considera a importância das crianças em si mesmas, como sugerido por Rousseau no século XVIII.

Considerações finais

O presente trabalho buscou expor algumas ideias centrais sobre educação em Rousseau e Bourdieu, abordadas durante as aulas, articulando-as aos estudos sobre Sociologia da Infância, com intuito de contextualizar, de maneira bastante geral, a categoria geracional que compreendemos desde a modernidade como infância.

A partir das reflexões expostas é destacada a importância da superação da dicotomia natureza/cultura para os estudos que se pretendem interessados nas

crianças e infâncias em sua completude, sem reducionismos biológicos ou sociológicos (PROUT, 2010). As teorias que pensam as crianças de maneira deslocada de seus contextos sociais e culturais, assim como as abordagens que priorizam a estrutura em detrimento do indivíduo, mesmo que polarizadas, acabam por se convergir no sentido de taxar as crianças como incompletas (*vir-a-ser*), em oposição à falsa premissa de completude adulta (QVORTRUP, 2010).

Nesse sentido, ao contrapor as perspectivas que reduzem as crianças a seres em desenvolvimento ou em sujeitos passivos de seus meios sociais e culturais, os estudos sobre Sociologia da Infância têm caminhado no sentido de questionar as relações de poder e adultocentrismos presentes nas relações intergeracionais. Propondo, assim, uma mudança epistemológica que considera verdadeiramente legítimas as culturas infantis, seus conhecimentos, desejos e contribuições; e buscando maneiras de contemplar a participação das crianças, inclusive, na construção de conhecimento.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. L'. **École Capitaliste en France**. Paris: Librari Francois Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (Organização, introdução e nota de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar no "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 17, 2002.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, M. R. Infância, educação e processos culturais: um estudo a partir da Sociologia Configuracional de Norbert Elias. In: XI SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SARMENTO, M. J. de. MARCHI, R. de C. Infância, Normatividade e Direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, 2017.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JÚNIOR, M.; Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 40, 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 02, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.