

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Alana Machado Zimmermann

**PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS PARA A SUPERAÇÃO DE MÉTODOS DE
ENSINO TRADICIONAIS PARA O CUIDADO COM A INFÂNCIA**

Santa Maria, RS

2023

RESUMO: O atual trabalho tem como defesa a tese de que o corpo é a unidade de manifestação psíquica humana e que na infância deve ter seu espaço de autorregulação através de uma educação para a autonomia e liberdade. Para tal, revisito o surgimento do sentimento de infância ocidental e o surgimento da escola enquanto instituição de ensino e os métodos de ensino usados nessa história recente. O sentimento de infância é dotado de tensões e contradições (ora vista como inocente e pura, ora como ser que precisa ser domesticado) seja no âmbito do ensino formal ou nas relações sociais com o ser criança, e a infância enquanto momento da vida a ser protegido também faz parte da história ocidental recente. A pedagogia se instala como metodologia de ensino após o surgimento da psicologia enquanto ciência que a embasa, a partir desse movimento do século XIX há o surgimento de pedagogias disruptivas que vão contra a corrente pedagógica capitalista e industrial. Constata-se com este artigo que a criança aprende através de sua relação dialética com a sociedade e que o seu corpo é o espaço de transgressão das regras sociais para expressar sua unidade enquanto criança.

Palavras-chave: infância; pedagogia; corpo; educação

INTRODUÇÃO

Este artigo procura compreender os conceitos de criança e infância na educação formal, explorando de forma breve o surgimento da escola no ocidente e as bases da pedagogia tradicional e das pedagogias alternativas surgidas no movimento contracorrente de pedagogias disruptivas (ou do movimento da Escola Nova) no século XX, em resposta às novas necessidades educacionais e sociais baseadas então na ciência e em um modelo pedagógico que prioriza outras necessidades humanas no processo de aprendizagem.

O interesse por este tema surgiu no processo pessoal da minha maternidade. De repente eu tinha um ser para educar e os modelos disponíveis na sociedade onde me insiro, assim como as tradições da minha própria educação familiar, me angustiavam. O primeiro elemento de incômodo era a agressividade com a qual os adultos tratam e consideram como um método bom para educar, em suas relações com as crianças. Situações em que fui constantemente instigada a agir de uma forma, quando sentia que deveria agir de outra. Levando essas provocações pessoais para o âmbito da minha formação em ciências sociais, me estimei para estudar propostas pedagógicas que têm como preocupação central o bem-estar integral da criança.

O segundo elemento de incômodo pessoal, dizia respeito às condições sociais, às condições da comunidade a qual estava inserida, fatores emocionais, como acolhimento que famílias e principalmente as mães necessitam para que possam prover aos seus filhos uma educação bem sucedida. Para mim, falar sobre maternidade, é pensar no bem-estar materno para que estas possam ter boas condições de proporcionar às crianças o que elas realmente precisam.

Em 2021, após o nascimento do meu segundo filho, comecei a considerar o homeschooling¹, modalidade que emergia em um mundo pandêmico, adotada para viabilizar o processo de aprendizagem infantil dentro de casa, como uma opção de ensino. No entanto, em 2023, em diferentes condições e não mais morando em comunidade, percebi que a escola desempenha um papel social importante e que o ensino em casa requer mais do que apenas vontade.

Aos poucos minha inserção no curso de ciências sociais veio ao encontro das minhas questões íntimas, porque nada mais sensato que estudar aquilo que realmente precisamos em nossas vidas, para poder aliar o conhecimento à prática. Foi quando decidi tomar a história da infância no ocidente e as possibilidades pedagógicas como um tema de pesquisa para meu TCC.

Neste artigo não proponho fazer uma reconstrução histórica muito ampla deste tema. Procurarei fazer uma pequena inserção sobre o surgimento do sentimento de infância, o desenvolvimento da pedagogia tradicional e quais são os valores que a norteiam. Também pretendo explorar outras possibilidades de educação, tais com as pedagogias “alternativas” que emergiram o movimento da Escola Nova² no século XX.

1. O SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

A infância nem sempre teve lugar na sociedade, e o que vivenciamos hoje é reflexo de uma longa construção histórica e social. O conceito de infância diferencia-se do conceito de criança. Ser criança caracteriza-se pela condição biológica humana de pouca idade, já a

¹ Homeschooling ou prática de educação domiciliar é “a modalidade educativa na qual os pais ou responsáveis assumem o direcionamento da instrução formal de seus filhos em casa” (ROSENBAUM, 2023). Durante o ano de 2022, o Projeto de Lei 3179/12 que regulamenta a educação domiciliar estava em trâmite, mas houve a prejudicialidade do processo. Logo, esta prática não é permitida no país, ainda que não haja uma lei que proíba, não existe uma lei que respalda.

² “É no início do século XX, que a pedagogia tradicional é contestada pela escola nova. [...] A pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. [...] Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro das preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir.” (Gauthier, p.175, 2010)

infância está relacionada com quais condições, contextos, local, e cultura na qual a criança vivencia esse período de sua vida.

A infância na sociedade ocidental como particularidade surge no mesmo momento em que o “sentimento moderno da família teria surgido nas sociedades burguesas e nobres do Antigo Regime estendendo-se posteriormente, através de círculos concêntricos, para todas as classes sociais” (DONZELOT, p. 14, 1980). Donzelot (1980) explica que, a ascensão do social surge em entrecruzamento com a família, a organização familiar, que passa a ser regulada por diferentes mecanismos pelo Estado, e é na família que o tema dos costumes com as crianças é articulado para que se encaixe aos interesses das instituições.

A partir do século XVIII emerge uma farta literatura sobre a temática da conservação das crianças, momento em que também são colocados em cheque os costumes educativos do século. Outro fator preocupante da época eram os altos índices de mortalidade infantil das crianças abandonadas em orfanatos, no qual “noventa por cento das crianças morrem antes de poderem se tornar úteis ao Estado, essas forças que muito lhe custaram manter durante a infância e a adolescência” (DONZELOT, p. 17, 1980).

A força das narrativas que fomentaram a conservação das crianças provém também da conexão que estabeleceu-se entre o médico e o registro social. E toda a capacidade de restrição que o Estado obteve, “decorre da relação que eles podem fazer valer entre produção de riqueza e tratamento do corpo” (DONZELOT, p. 20, 1980), ou seja, interferir no corpo e nos hábitos através da educação, da medicina e da religião,. Logo, conservar as crianças terá como intenção pôr fim aos malefícios da criadagem (crianças abandonadas, crianças de rua, jovens de má reputação, rapazes arruaceiros e rebeldes em geral) e promover novas condições de educação, para que essas crianças pudessem se tornar forças produtivas para o Estado. “Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois polos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente” (ibidem, p.22).

Em complemento ao sociólogo Donzelot, trago como o historiador francês Phillipp Ariès descreve o surgimento do sentimento de infância, por meio do estudo das ilustrações e iconografias que retratavam as crianças e as relações familiares com suas respectivas mudanças de significados ao longo dos séculos. Ele mostrou como a sociedade medieval não tinha consciência da infância como uma fase distinta e como essa consciência se desenvolveu na modernidade. E ainda diferenciou que o sentimento de infância não significa o mesmo que

afeto pelas crianças, “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (Ariès, 1981).

De acordo com Ariès “... até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (1981, p. 50). As primeiras representações surgiram no final do século XIII, na qual as crianças eram desenhadas em tamanho menor, mas com corpo, musculatura e expressões dos adultos. No século XIV, a noção de “infância sagrada” passou a ser retratada na forma de anjos e crianças angelicais, corroborando a ideia de inocência e pureza das crianças. “O tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e de se diversificar: sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento de infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII, e que não existia de todo no século XI” (ibidem, p. 54).

Neste momento histórico, a imagem do menino Jesus assumiu esse mesmo caráter da “criança angelical”, e passou a ser simbolismo e representação não só icônica, mas como um exemplo para a forma de vida das pessoas da época. Assim, a imagem do menino Jesus deixou de ser apenas desenhada, e a infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus, passando a ser o modelo de educação religiosa para os pequenos. Destas representações simbólicas, angelicais e religiosas, surgiram as representações cotidianas das crianças em meio aos adultos.

Nesta época a mortalidade das crianças era alta. Era comum o sentimento de acontecimento eventual, e o que demonstra a mudança desse sentimento são os retratos de crianças mortas no século XVII, que “prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ibid, p. 60). No século XVII surgem os retratos das crianças sozinhas, indicando que as famílias passaram a gostar de possuir retratos de seus filhos; esse costume nasceu e se constitui até os dias atuais. No século XIX as pinturas foram substituídas pela fotografia.

Para reduzir a mortalidade infantil e “conservar” as crianças, o Estado entendeu que era necessário acabar com o costume de entregar as crianças recém-nascidas aos cuidados de amas-de-leite, ou à supervisão do Estado (orfanatos). Era preciso que “os indivíduos com tendência a entregar seus filhos às solitudes do Estado ou à indústria mortífera das nutrizes voltem a educá-los” (DONZELOT, p 18. 1980). Não só aos 8 anos de idade, mas era fundamental criar um núcleo familiar burguês em que o cuidado aos recém-nascidos estivesse inserido também como um valor social.

O que existia com a indústria de nutrizes, quando crianças eram entregues a elas, para retornar às suas famílias aos 8 anos de idade, só quando já poderiam ter “utilidade” era justamente essa falta de particularidade com a criança e a infância dentro da organização familiar, crianças não eram desejadas. Portanto,

“o regresso ao lar constituía uma nova etapa da vida da criança - a maioridade. Explica-se o paradoxo: não havia distinção entre infância, adolescência e maturidade. Por tal razão, ao retornar, a criança assumia o status de membro do grupo, com todos os direitos e deveres deles recorrentes” (CERIZARA, p. 48, 2008)

Como não havia essa separação, os assuntos sobre sexualidade eram expostos sem nenhuma cautela ou sentido de precaução. Assim, moralistas estudaram o comportamento sexual das crianças para ajudar os confesores a despertarem o sentimento de culpa nos jovens. “Como preservar a infância desse perigo? Através do conselho do confessor, mas também através da modificação dos hábitos da educação e do estabelecimento de um novo comportamento com relação às crianças.” (Ariès, p. 133, 1981)

Logo, as crianças foram submetidas a essa disciplina, e os colégios jesuítas aprofundaram cada vez mais o método, multiplicando a moral cristã³. Assim, se configurou a ideia de inocência infantil, que passou a ser retratada também na iconografia nas imagens cristãs e religiosas nas igrejas. A associação dessa noção à ideia de pureza divina colocava a educação como algo primordial nas obrigações humanas. Paralelo a esse sentimento, existia o reverso, a repugnância e indiferença à infância, a rudeza do homem adulto que não se dobra aos caprichos da educação. Temos assim que, o sentido de inocência infantil carregou um dualismo moral em relação à infância: primeiro, conservá-la da sexualidade; e ao mesmo tempo, exercitá-la desenvolvendo o caráter e a razão. Mas, essas contradições só existem para nós, indivíduos do século XXI, pois, “nosso sentimento contemporâneo de infância caracteriza-se por uma associação ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa ideia surgiu em Rousseau, mas pertence à história do século XX” (Ariès, p. 146, 1981)

Contrariamente aos movimentos do Estado, dos médicos, fisiocratas, religiosos e filósofos predominantes da época, Rousseau inaugurou um movimento que coloca a criança e a infância no centro do processo pedagógico. Se opôs ao movimento católico que considera a

³ Moralistas e reformadores foram importantes agentes de disciplinarização de uma população muitas vezes migrantes do mundo rural, que não havia introduzido valores modernos de família, de infância e rotina de trabalho. Os fisiocratas (economistas da época) “fizeram do Estado não mais a finalidade da produção, mas seu meio: cabe a ele reger as relações sociais de maneira a intensificar ao máximo a produção” (DONZELOT, p. 20, 1980). De acordo com Donzelot (1980), assim, instaura-se a biopolítica, ou seja, o crescimento de instrumentos políticos que irão atuar sobre o corpo, através da teoria maquinista do corpo, sobre a qual repousa a medicina do século XVIII, a qual estabelece que não é mais o corpo que deve atestar as ações humanas e sim a alma que deve gerir as condutas, através da racionalidade e educação.

criança como ser que necessita de correção e formação moral. Então, “foi a partir de Rousseau que a criança começou a ser vista de maneira não mais como mini adulto propriamente, ou sujeito irracional, deficiente ou fraco” (BRITO; CIPRIANO; CARVALHO, 2020, p. 4). Seus ideais demoraram aproximadamente dois séculos para que chegassem à concepção ideológica recorrente.

Para ele, a criança ao nascer conserva o estado de natureza e durante o seu processo de socialização se corrompe e adere aos males sociais, e por isso, elenca a infância como fase da vida privilegiada para receber a educação natural. Para Rousseau, “a educação de seu tempo estava comprometida e, desta forma, era necessário elaborar outra forma de educação do sujeito, a qual possa conservar ao máximo possível das características do homem natural no homem civil” (BRITO; CIPRIANO; CARVALHO, 2020, p. 2)

Na concepção rousseauniana, estado de natureza ou natureza, seria “o estado originário, primitivo, de felicidade e harmonia, em que o homem se basta a si mesmo” (CERIZARA, p. 39, 2008), o qual contém a premissa de que o homem é naturalmente bom. Diz-se que Rousseau causou a revolução copernicana da educação, pois até então, o que existia era a visão moralista da igreja, da medicina e de muitos filósofos da época de que a criança necessita de uma rigorosa vigilância e coerção. Rousseau tirou o foco do mestre, do professor, do médico, e do cristão e evidenciou o foco na criança, como fase significativa para exercer uma educação de caráter orientador e que evite coerções, ao contrário da educação civil da época.

De acordo com Cerizara (2008), Rousseau em seu livro *Emílio*, indiretamente acusou os médicos, padres e filósofos como manipuladores do conhecimento com o intuito de adulterar a realidade e, dessa forma, instaurar a alienação. A infância, a organização familiar e a vida profissional eram os melhores lugares para tramar mentalidades, e foram estas, que Rousseau esteve em oposição. Ao examinarmos o panorama da infância no século XVII percebemos que não havia espaço para a criança ser criança, e a teoria rousseauniana “propõe uma mudança radical no tratamento que as instituições do Antigo Regime dispensavam a esse período da vida” (CERIZARA, p. 82, 2008).

Rousseau foi inovador em sua teoria, e ela só passou a ser levada a sério muito tempo depois. E “embora os séculos XVII e XVIII sejam palco de algumas mudanças no tecido social, que afetam também a infância, elas são contudo, muito incipientes e geram mais uma ambiguidade quanto à desvalorização da infância do que aceitação de suas especificidades” (CERIZARA, p. 63, 2008). Logo, é sobre esse sentimento de desvalorização da infância que reverbera ainda nos dias atuais que me proponho analisar as origens e também como a escola

foi um um dos palcos pra isso, e os costumes da sociedade ocidental. Um possível ponto de equilíbrio entre passado, presente e futuro, e mais ainda sobre a dicotomia corpo e cultura e indivíduo e sociedade.

2. O SURGIMENTO DA ESCOLA MODERNA

2.1. Surgimento das escolas segundo Ariès

O trabalho do historiador Phillippe Ariès remete a como o sentimento de infância surgiu historicamente; fez sua análise através da iconografia, e seu trabalho é vanguarda nas teorizações sobre a infância. No livro História Social da Família e da Criança são apresentados aspectos da história da educação que desvendam o desenvolvimento do sentimento de infância na coletividade. Também analisa como a instituição escolar se tornou uma via para separar as crianças dos adultos utilizando a disciplina para domesticar os corpos.

De primeiro modo, o ensino era oferecido por mestres, em salas, não existiam alocações próprias e as escolas eram independentes umas das outras. Se tratava do ensino do sacerdócio e do catolicismo. Não eram distinguidas idades, e crianças que ingressavam nas escolas, entravam imediatamente para o mundo dos adultos, possuíam os mesmos direitos e deveres que estes. Segundo Ariès (1981), no século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundada por doadores, [...] e seus estatutos se inspiravam em regras monásticas.

As primeiras separações que surgiram os distinguia enquanto estudantes, e não, enquanto crianças, ou seja, era necessário separar aqueles que aprendiam a gramática (aprender a ler e escrever) dos demais. De pequenas salas, a população escolar foi se tornando mais numerosa, e seu método mais enrijecido dentro de uma hierarquia autoritária. O que futuramente se constituiu como instituição de “vigilância e enquadramento da juventude” (Ariès, 1981).

Este foi o início da percepção da diferença e do surgimento do sentimento de infância, durante o século XIV, escola a parte, a “juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuava fiel às misturas das idades, dos sexos e das condições sociais” (Ariès, p.170, 1981). Com isso, existia na sociedade, um grupo de jovens subordinados a leis diferentes das dos adultos.

Da desorganização e homogeneidade, os estudantes foram passando cada vez mais por uma diferenciação e categorização de acordo com a sua capacidade de aprendizado.

Houve então, “a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno” (Ariès, 1981). As primeiras percepções de que era necessário se dobrar às necessidades do aluno, estas são um ponto crucial frente a um ensino altamente vertical e de transmissão de conteúdo do mestre ao estudante que deve se curvar a todas as regras e disciplinas da instituição escolar.

Quando o absolutismo se instaurou no poder político atingiu todas as esferas da sociedade, e a instituição escolar aderiu a seus métodos autoritários e humilhantes. Foi então que, “nos séculos XV—XVI o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada – em suma, absolutista – da sociedade” (Ariès, 1981). A infância passou a ser caracterizada pela sua fraqueza, e as preocupações em torno delas estava em humilhá-las para distinguir inferiormente das outras camadas sociais. Só em 1700 os castigos corporais passaram a ser repudiados e assim

“o relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto, o sentido de sua dignidade (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX.” (Ariès, p. 182, 1981)

A população que existia se constituía dos escolarizados e daqueles que estavam à mercê de qualquer sistema e entravam diretamente para a vida adulta. De acordo com Ariès (1981) este sistema não era definido por condições sociais, pois muitos jovens nobres não eram clérigos. E se as condições sociais não definiam quem era educado, o sexo sim definia. As mulheres entravam ainda mais cedo para a vida adulta e só receberam algum tipo de investimento escolar dois séculos depois da grande massa masculina.

2.2. A escolha da escola como instituição de ensino

De acordo com Tozoni-Reis (2010), ocorre que, na história social da humanidade diferentes instituições sociais se responsabilizaram pelo processo de formação humana, na qual “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção” (ENGUIA, 1989, p. 105), ou seja, o trabalho. Nas sociedades pré-industriais a família era a principal instituição responsável por essa formação, e só quando emergiu o

capitalismo, que a sociedade sofre profundas transformações na organização do mundo do trabalho, e a escola é eleita como instituição preparatória para a vida social.

Antes disso, outras conjunturas foram importantes para a sucessão da escola como instituição de ensino. Do século XVI ao século XVIII, há a instabilidade sócio-política ligada à desvinculação do modelo de referência feudal para uma mudança ao modelo de Estado, em que conjuntamente, se apoia em práticas religiosas, e como já citado anteriormente, está atrelado também à medicina e se entrelaça na vida cotidiana e doméstica, como forma de manutenção desta estrutura. Logo, “entre os séculos XVI e XVIII aumentam, de forma global, as aspirações educativas, uma vez que a sociedade assegurou a satisfação das suas necessidades mais vitais” (SONNET, p.142, 1991).

As crianças tinham participação direta na vida adulta, e sua formação se dava na medida em que aprendiam o trabalho exercido pela família, seja o menino camponês ajudando o pai com a terra, ou a menina que exerce os trabalhos domésticos junto com a mãe, os conhecimentos transmitidos pelas escolas que já existiam (conventos, internatos, escola elementar), que exerciam um papel marginal na época, eram desnecessários para exercer o trabalho familiar, e os conhecimentos religiosos ou políticos das escolas eram, em medida, considerados como desnecessários pela família; logo, antes do século XVIII, a educação ocorria principalmente no núcleo familiar, ou as crianças eram enviadas para outras famílias, a partir dos 7 anos para que aprendessem o saber-fazer necessários, e nestes casos, ela aprende mais do que apenas o saber-fazer, mas apreende o modo de comportamento necessário, as boas maneiras, a autodisciplina e a obediência em relação aos seus mestres. O trabalho poderia ser aprendido e realizado em casa no próprio núcleo familiar, mas, de acordo com Enguita (1989), para que houvesse um distanciamento afetivo de quem ensina e de quem é ensinado, os aprendizes eram enviados para outras famílias; assim a rudeza das relações poderia se efetivar.

As crianças órfãs, jovens mendigos e vagabundos constituíam também grande parte da população que não recebia instrução para o trabalho, e aos poucos foi se tornando de interesse de ordem pública uma forma de disciplinar e tornar esses indivíduos úteis para o Estado e para a Igreja. E logo, já não bastava “pôr os vagabundos e seus filhos a fazer coisas úteis com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente” (ENGUITA, 1989, p. 109).

Encontra-se na mulher a figura para tornar-se educadora e cuidadora dos hábitos de higiene e domésticos. “A imagem da preceptora oferecendo à sociedade as suas qualidades maternais é uma expressão clara da passagem da mãe preceptora para a preceptora mãe”

(PANTEL, p. 14, 1991). O papel da mulher na sociedade e nos diferentes grupos sociais foi também, visto, enxergado, ocasionado e escolhido como a futura educadora, com os saberes próprios e propícios para o exercício deste papel social que acabou por encaixar-se dentro da escola. “Numa síntese razoável, se havia um papel na vida adulta de uma mulher, esse papel era o de mãe e procriadora” (HUFTON, 1991, p.56).

Os burgueses em ascensão aludiam a educação para o povo, pois precisavam dela para preparar os indivíduos, garantir seu poder e conseguir aceitação das novas ordens da aflorante sociedade capitalista. Porém, temiam as consequências de dar conhecimento a estes – futuros trabalhadores e mão de obra barata, lugar ao qual as mulheres mais pobres também são alvo - que deviam seguir ocupando os mesmos lugares nas camadas sociais e não podiam suscitar anseios inconvenientes. Logo, o caminho do meio era o mais viável: educá-los, mas não demasiadamente, visto que, a nova percepção sobre infância assim como a escola emerge primeiramente entre os burgueses. Assim, educar “o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la.” (ENGUIITA, 1989, p. 112).

Outra parcela da população agarrada aos velhos costumes, e em consequente perda de fiéis e poder eram os pertencentes à igreja. Na sociedade, a educação religiosa passou ao doutrinamento material. Quando,

“[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalho. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar a trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para desdobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial” (Ibidem, p. 112)

Assim, a escola era a instituição perfeita para isso. Não que tivessem sido criadas para tal, mas já estavam aí, e poderiam muito bem cumprir essa função. Logo, elas aderiram às disciplinas necessárias para tal, de acordo com a ordem industrial: tempo é dinheiro, mais em menos, rendimento ao máximo, esses foram alguns dos princípios que nortearam os novos moldes educacionais.

Mais além dessas camadas da população, existiam os próprios operários; em que medida, não eram eles mesmos quem reivindicavam pela escolarização? A classe operária, auto instruída, ao que se sabe sempre pediu por educação, mais escolas e mais acesso às já

existentes. Segundo Enguita (1989), a camada popular composta por mestres artesãos, oficiais e em geral trabalhadores qualificados levavam seu afã cultural para além dos limites do ofício, participando plenamente das inquietudes culturais do momento de uma sociedade em pleno vislumbre com o aumento da tecnologia e apegada à fé no progresso.

Os estados nacionais modernos foram outro desencadeador da expansão do ensino. Na ênfase de agrupar diferentes grupos, que até então brigavam entre si, possuíam línguas distintas, costumes contrários à unificação dos estados em Estados Nacionais conformou e homogeneizou seu povo.

Concluimos que a escola universal é um acontecimento recente na história ocidental, e permeada por caminhos contraditórios, de revoluções e contra revoluções, na qual diferentes camadas sociais com interesses distintos configuraram o que temos hoje como instituição social para a educação e preparação para a vida social e o mundo do trabalho. O trabalho sobre o corpo, a preparação do futuro adulto e a infância vista como etapa chave de formação deste processo.

2.3. A disciplina como fábrica de corpos submissos e úteis

Para Foucault, com o decaimento da sociedade feudal instala-se outra forma de vigilância, ou seja, a punição deixa de ser física para então se instaurar um sistema de controle e regulação dos corpos de forma implícita. E isso pode ser associado ao surgimento do sentimento de infância e das escolas na sociedade europeia e ocidental. A partir do século XVIII, de mini adultos, as crianças passaram a ser vistas como seres que necessitam de educação e circunspeção.

De acordo com Foucault, “o soldado tornou-se algo que se fabrica, fez-se aos poucos a máquina que necessita, a coação estratégica percorre cada parte do corpo e torna-o cada vez mais disponível e se prolonga em silêncio nos automatismos dos hábitos” (FOUCAULT, p. 125, 1987). Nesse momento histórico, no século XVIII, o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder. E os colégios tornam-se os lugares perfeitos para essa nova invenção, pós revolução industrial.

As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Mas diferentes da escravidão e dos servos, a disciplina controla de forma implícita, infiltrada nas relações que se conformam como relações de poder e submissão a um sistema em prol do sistema econômico. Estas inspeções do corpo dão a ele um conteúdo laicizado e uma racionalidade técnica e econômica; surge o que o autor chama de ‘microfísica

do poder', ou seja, uma forma coercitiva sutil de disciplinar os corpos, dissociando o poder do corpo e contribuindo para a dominação sobre determinados grupos.

O homem-máquina é o perfeito instrumento de adestramento dos gestos para a docilidade, ao mesmo tempo que, o controle minucioso das operações do corpo fornece a eficiência necessária para os fins da sociedade industrial que emerge. Este mesmo corpo disciplinado para a superprodução tem suas forças perdidas em termos políticos, pois um corpo exausto e em zona de apenas sobrevivência constitui-se de menos energia para se exercer em liberdade de direitos enquanto agente social. Para Foucault (1987) os comportamentos dotados de um grande poder de difusão com aparência inocente, mas profundamente perversos são os dispositivos que levaram a transformação do regime camponês ao limiar da era moderna.

3. A PEDAGOGIA

3.1. A Pedagogia Tradicional

Para abordar a tradição pedagógica, é preciso, primeiramente, que a pedagogia se revele como objeto de uma preocupação particular, e isso não foi possível antes do século XVII, de acordo com Gauthier (2010). A pedagogia inicia-se através do trabalho de comunidades docentes da igreja católica, e se instala como um uma espécie de dispositivo de fazer a escola que se perpetua sem muitas modificações. Esta ordem pedagógica religiosa se caracteriza como moderada quando comparada ao modelo de ensino mútuo que emerge concomitante à sociedade industrial, o qual já falamos sobre a educação dos corpos através da disciplina rígida.

Para abordar a tradição pedagógica, é preciso, primeiramente, que a pedagogia se revele como objeto de uma preocupação particular, e isso não foi possível antes do século XVII, de acordo com Gauthier (2010). A pedagogia inicia-se através do trabalho de comunidades docentes da igreja católica, e se instala como um uma espécie de dispositivo que fez a escola se perpetuar sem muitas modificações. Esta ordem pedagógica religiosa se caracteriza como moderada quando comparada ao modelo de ensino mútuo que emerge concomitante à sociedade industrial, o qual já falamos sobre a educação dos corpos através da disciplina rígida.

De acordo com Gauthier (2010) o ensino mútuo ficou marcado na história da pedagogia porque se constituiu como um momento extremo de um conjunto de práticas e ideias pedagógicas. Empregou um discurso e prática de controle mais ou menos inigualáveis

na história da educação. Surge nas escolas primárias no fim do século XVIII na Inglaterra e é destinado a alfabetizar o maior número de alunos ao menor custo e tempo. Tal sistema só pode existir sobre aplicação da ordem absoluta, e a disciplina baseada numa lógica de recompensas e sanções. Teve como inovação pedagógica o uso de quadros e as matérias passaram a ser ensinadas simultaneamente, deixando de ser sucessivamente.

A grande revelação do ensino mútuo na sociedade foi salientar a função econômica da escola, da qual não se estava consciente anteriormente (Gauthier, 2010). Passou a ser considerado lucrativo para o Estado agentes sociais instruídos capazes de fazê-lo prosperar. Mas por oposições políticas, o ensino mútuo passou a ser proibido; em meio a acusações, passou-se a ser obrigatório a instalação de mais escolas em cada local, para que passasse a educar com outros métodos, menos alunos e com mais qualidade.

A pedagogia tradicional ficou marcada então como o saber pedagógico reproduzido de geração em geração pelos irmãos das Escolas Cristãs, pelos Jesuítas e pelos mestres da escola mútua, de acordo com Gauthier (2010). Um saber que se adquire por imitação, baseado na lógica de privilégios e recompensas daqueles que possuem maior mérito e esforço em seguir o sistema de disciplina estabelecido. Motivado principalmente por interesses religiosos, econômicos e de poder.

3.2. As pedagogias alternativas

Para contemplar uma nova visão de sociedade o século XVII produziu importantes teorias pedagógicas, sobretudo as abordadas por Rousseau, mas isto não produziu mudanças na prática pedagógica entre os séculos XVIII e XIX. Assim, novas pedagogias, no fim do século XIX e início do século XX, se inserem, principalmente, em oposição à pedagogia tradicional. Os fatores implícitos dessas mudanças estão ligados estreitamente à ciência. A emergente ciência da educação que tem o desejo de estar mais à escuta das necessidades da criança e a ideia de reforma da sociedade pela educação acaba por provocar transformações maiores nas ideias e práticas pedagógicas. “A pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular” (GAUTHIER, 2010, p. 175).

As pedagogias alternativas emergiram se transfigurando em diferentes atores, autores e lugares (tratando-se da cultura ocidental), das mais diferenciadas formas de fazer a educação. Contudo, o que elas tinham em comum era a ideia de centrar a educação na criança, na qual ela própria é o veículo do aprendizado, deixando de ser apenas a transmissão

de conteúdo. O objetivo dessa nova educação é fazer brotar de dentro da criança suas aptidões intrínsecas, a partir da liberdade, e contemplando a totalidade humana em todos os aspectos, não apenas a nível cognitivo. É sobre considerar a criança com vontades, pensamentos e ações próprios e dignos de respeito por parte do adulto.

De acordo com Gauthier (2010), a criança deve ser deixada livre para que sua própria natureza a leve a fazer o que é necessário para o seu crescimento. Esses impulsos vitais que os psicólogos chamam de “interesses profundos” da criança são propulsores naturais da sua atividade, em cada estágio de desenvolvimento. Assim, a criança se desenvolve de dentro para fora, e o adulto tem o papel de proteger esse crescimento e ser reeducado também para que não exerça intervenções danosas que exercem de fora para dentro.

“A concepção de disciplina é uma característica importante da abordagem centrada nos campos de interesse das crianças. Na escola tradicional, mantém-se a disciplina de modo autoritário, como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo. Completamente diferente é a concepção de disciplina em uma perspectiva nova. Quando há interesse na classe, quando o aluno pode trabalhar com aquilo que o motiva verdadeiramente, a questão da disciplina se apresenta diferentemente e fica, em grande parte, resolvida.” (GAUTHIER, 2010, p. 198)

As novas pedagogias representam grande mudança na concepção pedagógica que se estende no século XX. Alguns mais antigos e fundadores, como Montessori que deu enorme impulso à pesquisa e prática pedagógica. Outros mais recentes, como Paulo Freire que representou o Brasil no cenário internacional sobre a educação, colocando a dimensão política do ensino. Entre outros tantos que enfatizaram o direito à liberdade das crianças e a necessidade de uma nova concepção escolar.

No Brasil são conhecidas diversas experiências que deram certo e estão bem-sucedidas com propostas inovadoras para promover a prática escolar que adere às mudanças necessárias que o momento atual social pede, humanização do ensino. Propostas metodológicas com outras concepções metodológicas, políticas e culturais; no entanto, o pensamento colonizador no país é forte e muito presente no campo educacional, o qual atua como resistência e conservadorismo. Assim, o fazer pedagógico esquece de se liquefazer e a escola fica congelada nos mesmos métodos de mais de dois séculos atrás.

É sobre outras possibilidades de formação do ser criança que iremos discorrer, averiguar propostas existentes, com resultados consistentes no que diz respeito à apreensão

de conteúdos, indo mais além para o desenvolvimento do bem-estar infantil, relações respeitadas e igualitárias entre adultos e crianças. Pensando na necessidade de novas qualidades humanas desenvolvidas para enfrentar o desafio de uma sociedade com tantos problemas e possibilidades. Se desfazer do ser capitalista e estabelecer uma cultura de bem-estar para que as crianças, as futuras gerações aprendam outros modos de se relacionar com pessoas e com o meio ambiente.

As pedagogias alternativas têm como um dos principais dilemas dar voz e liberdade para o fazer infantil. Sobre liberdade, Pustilnik explana brilhantemente,

“Educar para liberdade é a principal meta da escola, isso não quer dizer deixar o aluno livre e sem parâmetros externos, contudo, devem ser dadas oportunidades ao aluno de experimentar escolhas, aprender a seguir a própria percepção sobre seus interesses e saber dar continuidade e pertinência aos caminhos escolhidos, aprender a avaliar o percurso e escolhas, saber corrigir a rota, saber voltar atrás numa decisão, mas com responsabilidade e não devido ao desinteresse e descaso. A autodisciplina é imprescindível no desenvolvimento do aluno.” (PUSTILNIK, 2021, p. 341)

Segundo Pustilnik (2021), estas são algumas características das propostas pedagógicas inovadoras: terminar com as provas na educação, professor como tutor ou mediador, espaço escolar democrático e participativo, escola da comunidade e relação com a família, nenhuma criança ficar para trás, espaço geográfico amplo e circular, autogestão da limpeza e organização do espaço, aprendizagem baseada em projetos etc.

Edgar Morin (1999) afirma em “Os Sete Saberes necessários à educação do futuro”, que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em determinada área que gera um conhecimento pertinente e sim a sua contextualização, no qual através da experiência, interesse do aluno e a capacidade de aplicação prática que englobam os sentimentos e relações vivenciados, pode-se alcançar a integridade do conhecimento e a formação humana.

3.3. Aplicação de novos métodos

Com base no que apresentei até aqui, tomo a dicotomia sociológica sujeito x sociedade superada, na qual trago situações de entrecruzamento das instituições sociais como o Estado, a Medicina, a Religião e a Escola. Trago como contraponto, o espaço para a transgressão humana, ou seja, para explicar a dicotomia sujeito x sociedade, considero os fatos como ocorrentes de forma dialética e o que espaço para a transgressão é o corpo. Para explicar

utilizo o conceito antropológico de “noção de pessoa” ocidental e a noção de corporalidade, na qual o corpo é visto como espaço para manifestação psíquica.

Visar a recuperação do potencial criativo da “pessoa”, nesse caso, da criança, dentro da instituição escolar e dentro dos métodos pedagógicos atuais que carregam as tensões sociais de aplicar métodos tradicionais junto da possibilidade de encontrar novas formas de tornar a escola um espaço mais libertário. Utilizo a noção de pessoa da sociedade ocidental a fim de justificar a escolha de um método de aprendizagem tanto libertário quanto coercitivo para a finalização deste trabalho.

Em primeiro lugar, “considerar o individualismo moderno uma certa concepção a respeito da pessoa humana” (GOLDMAN, p. 92, 1996), ou seja, existem diferentes formas de viver em sociedade, mas a concepção individualista ocidental trata a unidade psíquica humana dotada de maior expressão do que a sociabilidade. Exemplos para justificar esta tese encontram-se quando há a atitude individualista, a valorização da vida privada, a intensidade das relações consigo, etc. Logo, dentro desta concepção, as pedagogias alternativas que carregam um cunho mais psicológico buscam esse ponto de partida para explicar que através do corpo e da mente há como regular o campo emocional e psíquico humano, e conforme Wilhelm Reich “uma pessoa saudável, constrói uma sociedade saudável”.

“A corporalidade não é vista como experiência infra-sociológica, o corpo não é tido por simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim como instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas; o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento. (DA MATTA; SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, E. B., p. 11, 1979)

A escolha de um método apenas centrado na liberdade e experiência da criança é tido como ineficaz para a preparação do sujeito em sociedade, podendo deixá-la despreparada para o enfrentamento do mundo social. Reconhecendo e atravessando parte da história e das relações sociais que conduzem ao que temos hoje como ensino, considero a necessidade da abordagem de um saber vertical inserido na criação e na infância, mas com o desapego de práticas excessivas de coerção do ser em formação, para que sejam apaziguados os traumas infantis e seja disponível um espaço de criação, de experiência livre infantil e principalmente de respeito às necessidades fisiológicas, psíquicas e emocionais da criança que muitas vezes passa de forma mal interpretada pelos adultos, como já citado, o sentimento de infância contraditório dos adultos que recai na educação que eles oferecem às crianças.

Irei aprofundar e averiguar três propostas pedagógicas alternativas: Maria Montessori, como alguém que buscou a autonomia infantil e teve grandes conquistas na área, mas que

mesmo assim, de acordo com este trabalho é considerada como alguém que esteve bastante enquadrada dentro de uma concepção foucaultiana de enquadramento do corpo; Carl Rogers e a pedagogia humanista, vista como uma concepção utópica de educação, que apenas provê a liberdade; e a Psicanálise de Reich como um método que considera o ensino importante, assim como busca abrir espaço para a autorregulação do corpo, com este método alega-se então, não se chegar a um extremo individualismo (noção de agente total) e nem a uma noção extrema de estruturalismo, mesmo que, considere a unidade psicológica e corporal humana o espaço de transgressão das regras sociais.

4. PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS

4.1. Maria Montessori e o Método Montessori

De personalidade entusiasta, Maria Montessori⁴ foi uma figura memorável do movimento da Escola Nova ocidental. A primeira mulher a se tornar médica na Itália, superou as barreiras sociais de sua época em nome de uma carreira feminina e defensora dos direitos da educação digna de crianças em situação de vulnerabilidade social. Existem poucos exemplos que contenham o seu alcance nos diferentes continentes e que exerceram tamanha influência.

Maria Montessori nasceu em 1870, em Chiaravalle, na Itália e morreu em 1952 em Noordwijk, na Holanda. Filha de família burguesa, dedicou sua vida aos estudos e a carreira profissional. Foi muito empenhada em ser a melhor, e tamanhas honras e oportunidades recebeu por seu amor e paixão na educação que promoveu. Trabalhou em importante campo empírico, obtendo resultados em sua prática pedagógica.

Em 1896, é a primeira mulher italiana a concluir medicina, com estudo sobre neuropatologia. Em seguida, trabalhou por dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. Neste local conheceu seu único amor e pai de seu futuro filho Mario. Não mantiveram laços afetivos pelo fato de que a mulher não poderia seguir carreira profissional e ser mãe de família na época, conciliar as duas coisas não era bem-visto, na verdade impossível, e a sua opção foi entregar Mario a uma família camponesa que cuidou dele na primeira infância (ela fazia visitas a ele, se denominando como tia), até que em 1912 com a morte de sua mãe, ela o leva para morar consigo, dizendo a ele que era sua mãe.

⁴ Parágrafo inspirado na reportagem sobre Maria Montessori retirado do link a seguir: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53972711>> acesso em: 11/10/23.

Logo após o nascimento de Mario, em 1898, deixa a clínica, rompe os laços com o pai de seu filho, e inicia novamente seus estudos, desta vez, na área da pedagogia. Mas neste momento, já é reconhecida em toda a Europa pelo seu trabalho com as crianças “anormais”, e a partir de então, dedica a sua vida às crianças. Após ter estudado pedagogia, ocupou-se da modernização de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, encarregando-se da educação das crianças, que para atender às suas necessidades, fundou uma casa das crianças, a Casa Dei Bambini, em 1907. De acordo com Röhrs (2010), San Lorenzo marcou o começo de uma espécie de renascimento que contribuiu para incitar sua fé na possibilidade de melhorar a humanidade por meio da educação.

Empreendeu uma verdadeira filosofia da educação; mesmo que sua prática pedagógica fosse baseada na observação científica, sua proposta era movida pela fé, meios pelos quais encontrou caminhos mais eficazes de ensinar as crianças e ensiná-las a confiarem em si. Foi uma das figuras mais autênticas da Pedagogia Nova e seu método não se limitava a uma simples substituição mecânica dos métodos antigos pelos novos. Ela atuou reformando diferentes aspectos da educação.

“Montessori concebeu um método que qualificaríamos hoje de hermenêutico-empírico. [...] Suas experiências careciam de um quadro teórico sólido e elas não eram conduzidas nem avaliadas de forma a permitir uma confirmação objetiva. Suas descrições não eram isentas de subjetividade e suas conclusões eram frequentemente parciais ou mesmo expressas de maneira dogmática. [...] Apesar disso, ela se distinguia na criação de situações educativas. E suas observações eram feitas com cuidado, segundo métodos científicos, mas o essencial de seu trabalho dependia de um lado muito pessoal, único, para manejar e interpretar processos educativos.” (RÖHRS, 2010, p. 24)

Segundo Röhrs (2010), Montessori era muito influenciada por Rousseau; em várias passagens de seus livros, aparecem variações sobre os temas dele. E, principalmente, a crítica do mundo dos adultos que, aos seus olhos, não levavam em conta as crianças. “O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori, é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender” (RÖHRS, 2010, p. 17). Logo, quem proporciona esse ambiente são os adultos. Utilizo também essa frase para questionar nosso contexto atual, qual é o ambiente que nós enquanto sociedade, Estado e família estamos proporcionando à infância?

Trouxe de verdadeiramente novo o estímulo às crianças para que elas criassem sua própria autodisciplina e senso de responsabilidade grupal no desenvolvimento das atividades,

os quais eram conseguidos através de um ambiente propício para elas, onde o adulto fornece condições para que isso aconteça. “Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura” (RÖHRS, 2010, p. 18-19).

Na Casa das Crianças eram realizados exercícios de paciência, de exatidão e de repetição todos destinados a reforçar o poder de concentração. Esses exercícios eram encarados como tarefas a serem feitas no dia a dia e não como simples jogos, passatempo ou brincadeiras. Método que Montessori não deixou de ressaltar a importância do empreendimento que consiste em desenvolver atitudes em vez de simples competências, as quais eram incitadas através das atividades práticas, ou seja, a capacidade de concentrar (tida como uma atitude humana, um empenho humano) desenvolvido através de jogos e tarefas a serem feitas.

De acordo com Röhrs (2010), para cada um dos sentidos havia um exercício cuja eficácia poderia ser ainda aumentada pela eliminação de outras funções sensoriais. Os exercícios eram praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação. “Ela se esforçava em desenvolver aspectos sociais da educação, embora a preocupação essencial que guiava sua ação não tenha sido aquela que certas concepções de origem sociológica inspiravam.” (RÖHRS, 2010, p. 22). Ou seja, por mais que vinculava atividades grupais, o foco do desenvolvimento estava nas atividades individuais, esse ponto de seu método foi um dos que recebeu críticas por de certa forma não empreender atividades que exercitem a democracia.

A importância em focar numa educação equilibrada desde o nascimento está em prevenir que as primeiras impressões produzam maneiras deformadas ou falseadas de compreensão e de comportamento que se perpetuam, analogamente ao que Reich fala sobre a prevenção de neuroses através da educação baseada na psicopedagogia, o que vamos descrever brevemente em um item posterior. Impressões que não só ficam gravadas no espírito da criança, como ajudam a fortalecer esquemas e estruturas interiores que geram futuras experiências de conflito no presente e no futuro, como uma bola de neve.

A criança registra as impressões através do que Montessori denominou de “mente absorvente”, e por isso, colocou atenção ao que não existe em nossa sociedade, que é a proteção à vida psíquica da criança. Descreve elas como “supersensíveis”, por estarem em um período de construção e criação de si próprias, na qual as características psicológicas se formam nesse período da vida.

Para conceituar o que chamou de mente absorvente ela aprofundou os estudos na linguagem e na forma como as crianças aprendem-na, diferenciando a inteligência da criança e do adulto. “Poderíamos dizer que adquirimos conhecimento com nossa inteligência, enquanto a criança absorve com sua vida psíquica” (MONTESSORI, p.32, 2021). Simplesmente vivendo ela aprende, e “as impressões não apenas penetram em sua mente, mas a formam” (ibdem, 2021). A criança constitui sua ‘carne mental’ usando aquilo que há de disponível em seu ambiente, em seu entorno, chama-se isso de ‘mente absorvente’.

E mais ainda, ela explica o porquê de proteger a mente absorvente da criança, comparando a mente de um adulto e sua forma de aprendizado a um desenho; o desenho quanto mais simples menos tempo, quanto mais detalhes mais esforço o desenhista terá que fazer; já a mente da criança funciona como uma máquina fotográfica, que independente de quantos detalhes e informações fará a impressão e registrará tudo o que existe no cenário.

A prova mais verídica da mente absorvente está no estudo e no modo como crianças aprendem a falar e se comunicar,

“A criança não se lembra dos sons, mas os incorpora e os pronuncia perfeitamente. Fala a língua de acordo com suas regras complicadas e suas exceções, não por que a tenha estudado ou por um exercício de memória: sua memória talvez nunca as retenha conscientemente, no entanto essa linguagem faz parte de sua psique e de si mesmo.” (MONTESSORI, p.64, 2021)

Assim, não só é importante proteger de eventos negativos, opressores e que levam a criança a agir com base no medo e no trauma, como também é importante preencher essa mente de cultura, experiências importantes para a vida, e o quão mais rico e oportunidades os adultos oferecem a esta criança, mais ferramentas interiores terá para a sucessão de sua vida. Logo, Maria Montessori, quis não só proteger a infância como influir positivamente nela, explorando potenciais cada vez maiores.

No Brasil, o método Montessori teve influências a partir do movimento Escola Nova, onde influenciou e influencia até hoje através de sua filosofia da educação, e de forma mais prática. O que ocorreu no Brasil foi a criação de escolas privadas e de acesso à população mais privilegiada da sociedade. O fato de que as influências de Montessori no Brasil serem mais filosóficas se dá, de acordo com Röhrs (2010), pelo fato de que aqui as tentativas de democratização da escola e do ensino pautaram-se quase sempre em opções por teorias pedagógicas; poucas vezes uma política educacional se enuncia com diagnóstico e análise da situação sociopolítica do país, ou seja, com ações de reforma do modelo escolar.

Revisitando a história da educação no Brasil, a escola tradicional considera o marginal (quem está à margem dos privilégios) o ignorante; acreditava-se que apenas ampliando o acesso escolar a escola cumpriria com seu papel de difusora de conhecimentos e por si só já estaria democratizando a sociedade, quando na verdade não considera os aspectos sociais, econômicos e culturais do aluno, ou seja, aquele aluno que tem menos acesso à capital social e cultural não apresenta as mesmas condições que aqueles que detêm esses tipos de capitais, pois seu arcabouço não contempla muitas informações pré requisitadas de forma implícita no ensino comum.

As informações históricas sobre a inserção do método de Maria Montessori no Brasil são escassas. O requinte de seu método encontrou inserção nas escolas privadas, e apesar de ter sido aplicado na Itália para as classes mais desfavorecidas, o método não encontrará condições objetivas para atender essas camadas no Brasil. No entanto, há autores que elucidam que uma das maiores dificuldades de alicerçar esta pedagogia em nosso país está na dificuldade de romper os paradigmas escolares, assim como Edimara de Lima, em revista⁵ da Organização Montessori no Brasil (OMB) refere que apesar de existirem documentos do Ministério da Educação que recomendam a utilização de ciclos, classes multi-idades ou outros preceitos montessorianos; “muitos ainda vêm nesta forma uma revolução tão transformadora que acham impossível”. (OMB, 2007, p. 12)

Para finalizar a pedagogia de Montessori, refletir-se-á sobre o tema do ‘corpo’. Montessori em sua metodologia ajuda a perceber as reais condições da educação brasileira, a qual era e ainda é constituída de miséria corporal, por exemplo, quando condiciona crianças a estarem por 4 horas sentadas em cadeiras assistindo uma aula. Montessori deu significativa ênfase na aprendizagem através do corpo quando desenvolve atividades sensoriais, movimentos das crianças e ambiente escolar adequado etc. “A ação pedagógica será assumida como ‘cura pedagógica’. Das mãos do médico para as mãos do educador. A medicalização da educação será atenuada pelo cuidado pedagógico.” (RÖHRS, 2010, p. 48). No entanto, há a perspectiva de que Montessori teria adequado seu método também à forma de produção, pois o brincar livre não faz parte de sua metodologia.

“A grande questão que fica para nós e para as práticas educacionais montessorianas é a de dar o mesmo espaço para o corpo. Quando a Casa se abre, ela se abre ao corpo deficiente. Quando o método se instaura, o risco é de introduzir outras

⁵ Entrevista disponível em: < <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12637784/maria-montessori-conhecendo-fundamentos-derubando-mitos-omb> > acessado em: 18/12/22.

deficiências para o corpo acolhido. Como permanecer corpo ao longo do curso escolar? A dificuldade, portanto, está em garantir que o mesmo calor do acolhimento seja mantido na aplicação sistemática do método. Nesta pedagogia, poder-se-ia conceder ao tapete (objeto utilizado como disciplinador na aplicação da metodologia) aquilo que se concedeu às mãos (agente de interação entre mente e corpo)?” (RÖHRS, 2010, p.49)

Marcado por contradições e questionamentos, o Método Montessori serviu sim de grande inspiração e trouxe paradigmas revolucionários para a educação. Sem, no entanto, estar à margem das críticas e falhas. Maria Montessori foi bastante adepta à lógica científica e industrial, viveu o crescimento do mundo industrial na Europa e se fez valer desses valores, trabalhava incansavelmente, e diferente da pedagogia Waldorf, por exemplo, que preza pelo tempo de ócio como tempo de respiro, a pedagogia Montessori, encontra vazão no fazer, no qual a criança busca algum tipo de desenvolvimento em aprender trabalhar, e esse aprender trabalhar pode sim, ser servir ao modelo socioeconômico capitalista.

4.3. Carl Rogers e a Pedagogia Humanista

Nascido em Illinois nos Estados Unidos, Carl Rogers veio ao mundo no dia 8 de janeiro de 1902 e morreu em 1987. Crescido em família religiosa e trabalhadora, viveu uma infância solitária na companhia de seus livros, fez deles o seu prazer, por não poder participar de atividades recreativas (Ferreira, 2017). Aos doze anos seu pai comprou uma fazenda e toda a família foi viver no campo; ali ele começou a se interessar por pesquisa, usando a natureza como seu laboratório. Carl também levava a agricultura para a escola, querendo sempre progredir em seus estudos, porém, durante sua adolescência seus interesses mudaram da agricultura para o estudo da teologia.

Durante sua juventude fez uma viagem para a China, que marcou rupturas com formas de pensar e de agir com relação à sua família. Em contato com as mais diversas formas de pensar, se sentiu livre para ser quem realmente queria, sem ter que prestar contas a sua família. A partir disso teve a liberdade como baliza para seus estudos e métodos. Logo, na juventude também migrou seus interesses para a psicologia e psiquiatria. Em 1940, Rogers volta ao mundo acadêmico para estudar psicologia e foi “nesse cenário que encontrou as primeiras reações adversas às suas teorias humanistas, e mesmo duvidando de si mesmo, decidiu continuar com seu trabalho, no que chamava de ‘psicologia centrada no cliente’.” (FERREIRA, 2017, p. 10).

Na educação, Rogers aplicou seu método comparando o professor ao terapeuta e dando a estes princípios e qualidades a serem cumpridas da mesma forma, ou seja, a maneira de comportar-se do professor iguala-se ao do terapeuta. Seu método chamado de Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), perpassou diferentes grupos e esteve constantemente preocupado com o mundo social e a paz mundial. Publicou várias obras literárias voltadas para a facilitação do aprendizado e formação de professores, e atuou em diferentes processos sociais e transformadores de culturas.

Rogers faz uma comparação essencial para a mudança de paradigma educacional, o qual difere ensino de aprendizagem. O ato de transmitir conhecimentos a outra pessoa é o que chamamos de ensino, e teria em consequência a aprendizagem, mas o ato de ensinar não implica necessariamente o ato de aprender; logo, para o autor o que resta é a aprendizagem. Processo por meio do qual o aprendiz incorpora os acontecimentos e conhecimentos de forma integral, junto com suas emoções. Sua noção de aprendizado baseia-se nas simbolizações que o ser humano faz dentro de si em suas experiências, construindo assim sua personalidade e o seu ser.

Portanto, a principal peça da aprendizagem é o próprio aluno, que deve ser o protagonista em atuar no seu aprendizado, e o professor assume papel de tutor ou auxiliar. O aprendizado ocorre quando o conteúdo estudado tem apreço especial pelo estudante, ou seja, ele vai estudar aquilo que sente como necessidade para o seu crescimento.

E neste caso, trago um fato que ocorreu na minha experiência enquanto estudante de Ciências Sociais. Durante 4 anos morei na casa do estudante, tinha tempo para me dedicar à faculdade sem outras obrigações, e quando vivia assim confesso que não dava valor ao conteúdo do curso, e vivi todos esses anos numa espécie de ‘ir com a correnteza’, mas sem muito refletir e ter o gosto real pelo que fazia. Até que, em 2018, passei pela primeira gestação, tranquei alguns semestres e comecei a viver a vida como ela é, com todas as obrigações e injustiças que dizem respeito à maternidade, e foi então que comecei a estudar o feminismo e as pedagogias alternativas, algo que eu realmente precisava na minha vida, para ter argumentos suficientes para corroborar as falsas afirmações de uma sociedade patriarcal, colonizadora e adultocêntrica. O que quero dizer é que, o conteúdo de sociologia e senti ele como importante para o meu crescimento depois da minha experiência enquanto mãe.

Durante a graduação (após ser mãe), aproveitei as disciplinas e trabalhos do curso para estudar conteúdos que me ajudassem a superar as barreiras da vida real e as inquietações que vivo enquanto mãe numa sociedade que não é feita para a maternidade em todos os sentidos, ou seja, a lógica social ela não comporta a maternidade. E pude entender e me

aceitar olhando desde a perspectiva social dos acontecimentos. Este exemplo mostra a importância do conteúdo ser buscado e dirigido pelo próprio estudante, a fim de que, isso possa fazer sentido completo para o aprendizado, e para não passarmos por simples memorização, que brevemente serão esquecidas.

Rogers então direcionou sua pedagogia através da aprendizagem significativa, que necessita de alguns fatores para ocorrer, como ambiente propício, professor empático, escola acolhedora etc. Para isto ocorrer, a liberdade deve ser um princípio basilar para que ocorra esse modo pedagógico. Sua pedagogia é denominada de pedagogia não-diretiva que tem como premissa epistemológica o apriorismo, o qual acredita na natureza sábia, benéfica e harmoniosa do ser humano.

A aplicação da psicologia rogeriana nas escolas brasileiras se deu a partir dos anos 1970, baseados na proposta não-diretiva de educação, na qual o professor não transfere os conteúdos. Segundo esta abordagem pedagógica “uma série de escolas foram veemente criticadas por não haver uma compreensão adequada sobre os princípios do não diretivismo, causando opiniões do tipo ‘os alunos fazem o que querem’. Até os dias atuais ainda se encontra muita resistência à proposta humanista, porém já muito difundida” (LIMA, L.; BARBOSA, Z.; PEIXOTO, S., 2018, p. 166).

A abordagem não-diretiva, na qual o professor deve estar em exercício constante de adequação às necessidades do aluno recebe críticas. Neste caso, a sociedade (professores e estrutura escolar e social) deveria estar constantemente se adequando à necessidade individual; temos então a máxima do indivíduo psicológico e o mínimo de estrutura social. Outra crítica é a de que as pedagogias não-diretivas, as pedagogias “centradas no estudante” nada mais fizeram, como a pedagogia do diálogo, do que desviar a educação do seu problema fundamental. De acordo com Gadotti, a pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor/aluno desviou a atenção para um problema importante, mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a questão do poder. Deter-se na relação professor/aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais. (GADOTTI, 1983, p. 58)

4.4. Wilhelm Reich e o princípio de autorregulação

O austríaco Wilhelm Reich (1897-1957) foi um homem de múltiplos interesses científicos e com uma intensa participação no panorama político-cultural da primeira metade

do século passado. A sua contribuição para este trabalho está no conceito de autorregulação, que fornece o aparato científico psicanalítico para a forma de pensar o ser humano e sua natureza. Coloca-se assim um papel especial na educação, em como ela tem contribuído negativamente no caos psicológico atual, e em como ela pode ser a chave de mudança das próximas gerações, e destaca ainda a importância de educar o educador para a possibilidade de fornecer aos educandos a autorregulação, refletindo sobre uma nova forma de relação entre professor e aluno.

De acordo com a psicanálise Reichiana, “toda criança nasce com um maleável sistema bioenergético pronto para adquirir qualquer coisa que o meio ambiente imprima em seu organismo e em seu psiquismo, com certo grau de persistência” (REICHERT, p. 15, 2018). Esse princípio, assim como Rousseau que acreditava benevolência do ser humano, demonstra e confia na natureza saudável e benéfica do ser humano. Evânia Reichert em seu livro, “*A Infância Sagrada – Anos Sensíveis em que nascem as virtudes e vícios humanos*”, utiliza um aparato teórico rico para tratar da infância com referências antropológicas, psicológicas, psicanalíticas, histórica, médica e demais áreas para demonstrar etapas da formação infantil e como a partir dessa análise complexa é possível chegar ao movimento de prevenção de neuroses e um futuro melhor para nossas crianças - que são nossa humanidade, alertando sobre quais resultados a educação para o mercado de trabalho e sociedade produtiva tem gerado como um todo para nossa sociedade.

Considerado o pai das psicoterapias corporais, Reich compreendeu que o ser humano nasce emocionalmente saudável, com suas potencialidades latentes para posterior desenvolvimento. Porém, já no início da vida, sofre a ação neurótica do meio familiar e social, que interfere sobre a estrutura em formação, constituindo assim as estruturas de caráter e os modos defensivos e programados de pensar, sentir e agir. A educação repressiva e autoritária - ou ainda a conduta negligente e pouco afetiva de pais, educadores e cuidadores – segundo Reich, revela as marcas da Infância do próprio adulto, que se reflete em seus modos de educar, tonalizando suas ações e reações diante dos pequenos. Na abordagem reichiana, a neurose não é apenas uma estrutura psicológica como entende a Psicanálise (psicose, neurose, perversão). Trata-se de uma doença de massa, produzida pelo contexto social, que, além de ser tratada, deve ser prevenida. (REICHERT, p. 22, 2018)

A partir dessa concepção sobre constituição humana que Reich cria o conceito de autorregulação, que confia e acredita na natureza infantil, contempla o respeito ao tempo e ritmos dela, assim como as características da criança, acrescenta Reichert (2018). E que o

contrário a isso, cria a “neurose social que agrava os padrões patológicos do caráter dos adultos e compromete o desenvolvimento saudável e autorregulado das crianças” (REICHERT, p.23, 2018).

Este método não requer o afastamento dos outros setores sociais, não trata-se de uma escola separada como é o caso da Pedagogia Humanista (Escola de Summerhill ou o método Montessori), mas sim, de uma noção psicológica e psicoterapêutica na relação com a criança. O entendimento da responsabilidade de transformação do sistema já vigente de educação para um modelo que carregue em suas estruturas, também, outra forma de enxergar e estabelecer conexões com a criança na sociedade. Para tal, o reconhecimento dos erros e dos modos operandi que se tornam obsoletos e que geram mais problemas que soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de encontrar respostas suficientemente completas, este trabalho se propõe a avaliar, visitar e se questionar sobre o sentimento de infância que carregamos atualmente. Qual a importância de estabelecer relações horizontais com as crianças e levar a sério a prevenção de futuros problemas sociais através do cuidado com a infância. O atual trabalho sugere que o corpo é a unidade de manifestação psíquica humana e que na infância deve ter seu espaço de autorregulação através de uma educação para a autonomia e liberdade.

Para tal, revisito o surgimento do sentimento de infância ocidental e o surgimento da escola enquanto instituição de ensino e os métodos de ensino usados nessa história recente. O sentimento de infância é dotado de tensões e contradições (ora vista como inocente e pura, ora como ser que precisa ser domesticado) seja no âmbito do ensino formal ou nas relações sociais com o ser criança. É notável, que ainda em 2023, as crianças são muitas vezes tratadas e vistas com agressividade e com desrespeito a sua expressão.

Diferentes instituições atuaram na conformação do que temos hoje enquanto infância, mas ao longo da história, conclui-se que, a preocupação não está na expressão infantil e na proteção, mas sim com os resultados econômicos que se enxergam naquele futuro adulto. Superar os métodos tradicionais de educação é uma das propostas deste trabalho, encontrar pontos de transgressão para o exercício da autonomia e liberdade infantil dentro dos espaços que elas circulam, com a tese de que isso garante uma infância mais saudável e amorosa, tornando o afeto e o cuidado parte do bom desenvolvimento da criança enquanto ser social e futuro cidadão engajado em sua coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

BALDINI, Laura. **Maria Montessori, professora de uma Nova Era: A mulher que revolucionou a educação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

BRITO, E. de S.; CARVALHO, A. A.; CIPRIANO, J. da R. Rousseau e o Sentimento de Infância. **Itinerarius Reflectionis Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação**, Goiânia, v. 16, nº 2, p. 01-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/58878>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 2008.

CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR AFETA MILHÕES DE ESTUDANTES E DESIGUALDADE SE AGRAVA NA PANDEMIA, ALERTAM UNICEF E INSTITUTO CLARO. Unicef Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia> >. Acesso em: 11 de dezembro de 2022.

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**, Volume IV. Lisboa: Edições Afrontamentos, 1991

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**, Volume IV. Lisboa: Edições Afrontamentos, 1991

PANTEL, Pauline Schmitt. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**, Volume I. Lisboa: Edições Afrontamentos, 1991

ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

FONSECA, M. de JM da. **Carl Rogers: uma concepção holística do homem – da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno**. Millenium – Jornal da Educação,

Tecnologias e Saúde. 2016. Obtido em < <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8285> > acessado em: 20/12/2022.

FERREIRA, Raquel Teresa Carone Mayrink. **Por uma pedagogia humanista: as contribuições de Carl Rogers para a Educação Básica**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), 2017

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir - História da violência nas prisões**. 5ª edição. Petrópolis - RJ. Editora Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia - Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 1ª edição. Editora Vozes, 2010.

GOLDMAN, Marcio. **Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa**. Revista de Antropologia, vol. 39, n. 1 (1996), pp. 83-109

LIMA, L. D. de; BARBOSA, Z. C. L.; PEIXOTO, S. P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. Ciências Sociais e Humanas. Alagoas, v.4, n.3, p. 161-172. Maio/2018.

LORA, Cecílio de. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.10, n.3, p. 326-331, dez. 2018. ISSN: 2175-560

MONTESSORI, Maria. **A Mente da Criança - A Mente Absorvente**. 1ª edição. Campinas – SP. CEDET, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.

PUSTILNIK, Marcelo Vieira. Pedagogias Disruptivas. *A Psicologia Transpessoal no Brasil [recurso eletrônico]: 40 anos de Produção Acadêmica, Intervenções Clínicas e Resiliência*

Coletiva / organizadores: Aurino Lima Ferreira, Débora Cristina Diógenes, Marlos Alves Bezerra – Recife: Ed. UFPE: Educat UFPE Publicações, 2021.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

REICHERT, Evânia. **A Infância Sagrada – Anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos**. 5ª edição. Porto Alegre, Vale do Ser, 2018.

Homeschooling é permitido no Brasil? **Rosenbaum**, 2023. Disponível em: <[Homeschooling é Permitido No Brasil? \(rosenbaum.adv.br\)](https://rosenbaum.adv.br)>. Acesso em: 07/08/2023

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; CASTRO, Eduardo B. V. de. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras**. Boletim do Museu Nacional, Série Antropologia, n. 32, 1979.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**, Volume IV. Lisboa: Edições Afrontamentos, 1991

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar**. In: PINHO, S.Z. (Org.). Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v.3, p. 53-67. Disponível em:

< <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/169/3/01d09t03.pdf> >