

## A IDÉIA DE INFÂNCIA NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

Sonia Kramer\*  
José Silvério Baia Horta\*\*

Bernard Charlot, em seu livro "A Mistificação Pedagógica"<sup>1</sup>, procura denunciar o caráter ideológico do pensamento e da prática pedagógica contemporânea, e esboçar uma proposta de uma pedagogia não-ideológica, baseada em uma concepção social da educação. Tratando especificamente da "idéia de infância" no pensamento pedagógico, ele mostra as significações ideológicas que esta idéia assumiu, tanto na pedagogia tradicional como na nova. Estas significações ideológicas estão intimamente dependentes do fato de ambas se constituírem a partir de uma visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não a partir de uma análise da condição infantil.

Na primeira parte deste trabalho procuraremos apresentar as idéias principais desenvolvidas por Bernard Charlot em torno da concepção de infância no pensamento pedagógico comum, na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Na segunda parte procuraremos tirar algumas consequências práticas para a educação da criança, questionando principalmente a utilização destas concepções para a elaboração de métodos pedagógicos.

### 1? PARTE - A IDÉIA DE INFÂNCIA

#### 1. A IMAGEM DA CRIANÇA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO COMUM

Segundo Bernard Charlot, a teoria da educação não é, fundamentalmente, uma teoria da infância, e sim uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Na pedagogia, a educação não é pensada a partir da criança; pelo contrário, é a criança que é pensada a

\*Da Fundação Técnico Educacional Souza Marques.

\*\*Da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

1. CHARLOT, Bernard, *La Mystification Pédagogique*. Paris, Payot, 1977.  
N. da R. - O presente artigo foi transcrito da **Revista de Educação AEC** n. 30 1978.

partir da educação concebida como cultura. Deste modo, a noção de infância não é noção pedagógica de base, e sim uma noção derivada.

Contudo, embora a noção de infância não seja fundamental na pedagogia, dificilmente se pode conceber uma teoria da educação que se desenvolva sem alguma referência à infância. A pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e de cultura, que são as noções pedagógicas básicas. Mas estas noções, para poderem aplicar-se à infância, devem assumir um sentido temporal. O fato da infância preceder a idade adulta coloca o tempo como dimensão específica da infância, e permite uma reinterpretação temporal das noções básicas da pedagogia e uma conceituação da infância a partir destas noções. Contudo, esta reinterpretação não se faz sem ambigüidades. O desenvolvimento fisiológico da criança gera confusão entre natureza humana e natureza, no sentido biológico do termo. Por outro lado, o encontro entre as noções de tempo e de natureza, em sua ambigüidade, leva a uma confusão entre a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade, o que gera a crença que a infância representa o estado originário da humanidade e expressa assim os traços essenciais da natureza humana.

Deste modo, por sua integração em uma pedagogia ideológica, a idéia de infância está carregada de significações ideológicas. Estas significações adquirem maior especificidade ao se ligarem às idéias de tempo e de origem e à ambigüidade da idéia de natureza.

Este estudo da imagem da criança no pensamento pedagógico comum permite, desde já, esboçar as direções principais da utilização ideológica da idéia de infância.

O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria "natureza infantil". Mas esta idéia de natureza está apenas dissimulando as relações da criança com o adulto e com a realidade social. Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção. Esta imagem visa apenas dissimular ideolo-

gicamente determinadas formas de relacionamento que o adulto e a sociedade estabelecem com a criança.

O adulto exerce sobre a criança uma autoridade constante. De uma maneira geral, toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança, que encontra sempre em seu caminho um parente, um vizinho ou simplesmente um transeunte, cuja solicitude traduz-se nas mais diversas ordens. A obediência e o respeito são considerados as virtudes principais da infância. Na realidade, a autoridade do adulto sobre a criança é social e reproduz, de uma forma geral, as formas dominantes de autoridade em uma determinada sociedade.

Mas o adulto não considera como social esta autoridade que ele exerce sobre a criança. Ele a considera como natural... O adulto transforma assim a dependência social da criança em dependência natural. Considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor legitimidade das formas sociais que ela assume e justificá-la de forma absoluta, enquanto que ela não é justa senão em certas formas e sob certas condições.

Além disso, o adulto considera a autoridade à qual ele submete a criança como um substituto da autoridade que a criança deveria exercer sobre si mesma. O adulto utiliza sempre sua autoridade para "o bem da criança"... Toda autoridade do adulto aparece como legítima pois representa, em última análise, o domínio da criança por ela mesma. A dependência social da criança é, então, ideologicamente pensada como "libertação" da criança.

Mas não é apenas a dimensão social da relação da criança com o adulto que é dissimulada ideologicamente pelo pensamento pedagógico comum; é também o conjunto das relações entre a criança e a sociedade.

A criança é um ser socialmente rejeitado. Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos "de gente grande". Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão a título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos ("como votariam as crianças", etc).

A criança, na nossa sociedade, é marginalizada econômica, social e politicamente. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é fortemente condicionado pela origem social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança. À dissimulação ideológica da rejeição social da criança se juntam assim os processos ideológicos de camuflagem das desigualdades sociais por meio das idéias de cultura e de natureza.

## 2. A IMAGEM DA CRIANÇA NOS SISTEMAS PEDAGÓGICOS

### 2.1. A IDÉIA DE INFÂNCIA ENTRE OS FILÓSOFOS

Do mesmo modo que no pensamento pedagógico comum, nos sistemas filosóficos e pedagógicos encontra-se a imagem da criança como ser contraditório, e a dissimulação do aspecto social destas contradições por meio de considerações morais e metafísicas. A representação que a filosofia faz da infância pode ser resumida em quatro grandes princípios:

- a criança é um ser a quem a própria razão não pode guiar;
- a criança não é guiada pela razão, mas pelos sentidos;
- à criança falta uma experiência coerente: não somente sua vida, muito curta, não lhe possibilitou bastante experiências, como também ela é incapaz de interpretar corretamente aquelas que ela pode ter;
- visto que lhes faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, sensatos e experimentados.

Deste modo, quando a criança quer raciocinar, ela não pode senão se enganar, visto que sua razão é ainda pouco desenvolvida e pouco esclarecida. Mas, quando confia em seus sentidos, ela só pode também se enganar. E quando ela confia no adulto, ela corre uma vez mais o risco de ser enganada, seja pelos "contos da carochinha", seja porque suas relações com seus pais são afetivas e não puramente intelectuais. A criança não pode, pois, senão se enganar, e o erro e o vício são uma maldição que pesa sobre a infância em razão da natureza mesma da infância.

A infância aparece pois, antes de tudo, como a idade da corrupção<sup>2</sup>. Esta mesma estrutura conceitual presente na representação filosófica da infância pode ser encontrada também como uma das dimensões do pensamento pedagógico.

## 2.2. INFÂNCIA E CORRUPÇÃO: PEDAGOGIA TRADICIONAL E PEDAGOGIA NOVA

Na medida em que a pedagogia define a infância como corrupção, apresentam-se duas opções pedagógicas, que caracterizam o que se denomina atualmente, de maneira vaga, como pedagogia tradicional e pedagogia nova. Ambas elaboram representações da infância com base nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. Mas a idéia da corrupção da criança é completamente diferente, em cada uma delas. Para as duas a natureza da criança é corruptível. Mas para a pedagogia tradicional a corrupção é original, primeira, enquanto que para a pedagogia nova ela é social, segunda.

Para a **pedagogia tradicional**, a natureza da criança é originalmente corrompida, e a tarefa da educação será arrancar pelas raízes esta selvageria natural que caracteriza a infância. A pedagogia tradicional não desconhece os interesses "naturais" da criança, contrariamente à acusação que muitas vezes lhe é feita; ela os recusa, ela se opõe voluntariamente a eles. Para ela, é pedagógico precisamente o que é anti-natural. Em tal ótica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, ou coloca os alunos em fila e atribui tanta importância à aprendizagem das regras. É porque ela se apoia em uma pedagogia da disciplina, do antinatural. É, mais profundamente ainda, porque ela considera a natureza da criança como originalmente corrompida.

A **pedagogia nova**, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original, e procura proteger o natural infantil. Ela proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. Deste modo,

2. Segundo CHARLOT, ao se analisar a idéia de corrupção, que está presente no conceito de natureza humana, deve-se distinguir entre corrupção primeira, que afirma que o homem nasce corrompido (Platão) e corrupção segunda, que afirma que o homem por natureza é destinado a ser bom, mas que é, em seguida corrompido (Rousseau, Montessori, Claparède).

a pedagogia nova, a partir de Rousseau, pretende fundamentar-se sobre um estudo da criança, que ela acusa a pedagogia tradicional de não ter desenvolvido. Esta acusação é, na verdade, injusta, pois a pedagogia tradicional elabora também uma idéia de infância. A diferença entre os dois tipos de pedagogia não se prende à ignorância ou ao conhecimento da criança, mas a uma interpretação diametralmente oposta da corrupção infantil.

Esta diferença de interpretação leva também a concepções diferentes, quando se considera o problema das relações **entre a criança e o adulto**.

Na **pedagogia tradicional**, a insuficiência, a negatividade, a corrupção da infância fundamentam o direito de intervenção do adulto: a criança deve estar submetida a uma vigilância constante, ela não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança supõe, pois, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e se conformar aos modelos que este lhe propõe.

A orientação da **pedagogia nova** é completamente diferente, pois a sua concepção de natureza humana e de corrupção é também outra. A pedagogia nova dá uma interpretação positiva do não-acabamento da criança e insiste em seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em vias de tornar-se, por caminhos próprios, aquilo que ela deve ser. O fato de as faculdades da criança não terem atingido ainda a maturidade significa que elas estão em processo de desenvolvimento, que a criança está em que não se deve perturbar este processo de experimentação, e desenvolvimento e esta experimentação por uma intervenção inoportuna. A criança é assim julgada em função de seu próprio desenvolvimento, disto que ela está adquirindo, e não em função daquilo que ainda lhe falta. A infância não é mais ausência de humanidade e simples promessa de humanidade, mas presença de humanidade e risco de desumanização. Educar a criança, é salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem é preservá-la desta corrupção que a afasta da humanidade que ela traz consigo. Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança. A dignidade e a especificidade da infância exigem que o adulto evite toda intervenção intempestiva. A razão, a vontade e a consciência da criança se edificam seguindo processos específicos, que a ação do adulto não pode perturbar. A

educação **não se baseia, portanto, na** autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A **pedagogia nova** torna também possível o surgimento de uma **psicologia da criança**. Uma tal psicologia não poderia surgir a partir do ponto-de-vista tradicional. Com efeito, uma psicologia da criança não pode ter nenhum objeto enquanto se considera que a infância não apresenta nenhuma característica específica e não se define a não ser por suas insuficiências. Na pedagogia nova, ao contrário, a psicologia da criança tem um objeto, visto que o desenvolvimento humano passa por fases próprias de organização. Ela tem igualmente um método, o método genético, já que a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. Mas o fato de a concepção de infância elaborado pela pedagogia nova tornar possível uma psicologia científica da criança, não significa, contudo, que ela se fundamente em uma tal psicologia. A pedagogia nova se desenvolve em um quadro de uma problemática da natureza humana, da corrupção desta natureza, de seu desdobramento', e da cultura como atualização da essência humana. Ora, um tal quadro pedagógico mascara ideologicamente a significação social da educação por trás de argumentos filosóficos. A pedagogia nova é, portanto, ela também ideológica, embora tenha desenvolvido uma concepção de infância diferente daquela elaborada pela pedagogia tradicional.

### 3. SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DA IDÉIA DE INFÂNCIA

Após ter analisado a imagem da criança no pensamento pedagógico comum e o conceito de infância nos sistemas pedagógicos, Bernard Charlot discute as significações ideológicas veiculadas por esta idéia de infância, que ao mesmo tempo mascaram e justificam a significação social da infância.

#### 3.1. A IDÉIA DE NATUREZA INFANTIL E A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Socialmente, a criança é inicialmente um ser dependente do adulto, a cuja autoridade ela está constantemente submetida. Esta caracteris-

3. Segundo Charlot, toda pedagogia que pensa a educação como cultura e a cultura como atualização de uma natureza humana é levada a desdobrar a natureza humana. A natureza humana será, uma parte, a natureza essencial do homem, que define o que ele é fundamentalmente e o que ele deve vir a ser, e, de outra parte, 3 natureza corrompida

tica social da infância **se encontra em todas as classes** sociais, em todos os grupos e em todos os domínios da realidade social, embora sob formas diferentes. A dependência da criança em face do adulto é um fato social indiscutível, qualquer que seja a organização social. Trata-se, contudo, de um fato social e não de um fato natural. A criança é para o adulto um certo tipo de parceiro social, e reciprocamente. É necessário, portanto, pensar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. Ora, a pedagogia transforma estas relações, cujas modalidades, intensidade e duração são socialmente determinadas, em relações baseadas em superioridade e inferioridade naturais, e portanto absolutas, da criança e do adulto. Ela dissimula e justifica assim as formas socialmente inaceitáveis de relação entre a criança e o adulto, quer se trate da tirania do adulto, quer da tirania da criança.

O primeiro tipo de relação entre criança e adulto é econômico. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo, que ele deve alimentar e proteger, que pesa no orçamento familiar e que obriga algumas vezes a mãe a abandonar temporariamente seu trabalho. Quanto à criança, ela vive constantemente esta dependência financeira e econômica face ao adulto. Mas o sentido desta dependência varia, tanto para o adulto como para a criança, de acordo com a classe social. Em uma família operária, a criança agrava pesadamente um orçamento familiar, que o valor irrisório do salário-família não consegue reequilibrar. Em uma família rica, ao contrário, a carga de uma criança representa pouco em relação às possibilidades financeiras da família, e é muitas vezes compensada pela redução de impostos. Por outro lado, o fato de a criança não exercer atividade financeira rentável não tem o mesmo significado em todas as classes sociais. Para o adulto que não vive senão graças a seu trabalho, esta ausência de atividade profissional constitui uma perda de ganho direto e desvaloriza a criança a seus olhos. Ao contrário, para aquele cuja atividade constitui essencialmente em explorar um capital, o crescimento da criança, é ele próprio, uma espécie de capitalização. A educação da criança assume então o valor de um investimento a longo ou a médio prazo: desenvolvendo sua personalidade, adquirindo conhecimentos, acumulando diplomas, a criança faz crescer sua produtividade futura, da qual se beneficiará o capital familiar.

Esta significação econômica da infância é fundamental. Ela está na base do valor atribuído à criança nos outros domínios da realidade social e do tipo de relacionamento que se estabelece entre o adulto

e a criança. **A criança não tem, em si**, um valor unívoco e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto. É aberrante falar em abstrato da criança e de suas relações com o adulto, sem levar em consideração estas diferenças.

É contudo desta criança em si que nos fala a pedagogia, seja tradicional ou nova, dissimulando a significação social da infância por trás das idéias de natureza humana e de luta contra a corrupção. O fato social da infância é assim reduzido ideologicamente à uma problemática da natureza humana, de sua corrupção e de sua cultura. Esta problemática não é a mesma na pedagogia tradicional e na pedagogia nova, mas nos dois casos, ela permanece cultural e filosófica: as desigualdades sociais reais entre crianças não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico. Conceber a criança por referência à natureza humana, qualquer que seja o conteúdo desta idéia de natureza humana, é não levar em conta a que ela pertence, não questionar as desigualdades sociais. Seja se esforçando, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras, seja deixando curso livre a uma pseudo-espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de livre expressão, não se modifica nem a situação atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais injustas. A disciplina conduzirá a criança a respeitar o status em uma sociedade injusta, onde reina a desigualdade. Por outro lado, ela evitará que alguns venham a dilapidar no jogo ou nos excessos a fortuna familiar, enquanto transformará outros em trabalhadores dóceis e respeitosos. A espontaneidade se manifestará pela expressão "livre" de todos os estereótipos da ideologia dominante, e como por acaso cada um se investirá dos interesses "naturais" de acordo com aqueles de seu ambiente familiar e social.

## 25» PARTE - A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A REABILITAÇÃO DA VISÃO DE CRIANÇA FEITA PELOS MÉTODOS: O QUE MUDA NA ESCOLA NOVA?

No momento em que se anuncia o Ano Internacional da Criança, envolvendo os mais diferentes setores da educação, saúde e aqueles que se preocupam com a questão da infância, neste justo momento em que os serviços de atendimento à infância parecem se multiplicar, justifica-se a discussão do tipo de assistência que será dada à criança bem como o questionamento de um aspecto que vem sendo considerado como o fundamental quando se faz qualquer referência ao tema "educação e a

criança": a metodologia específica do trabalho pedagógico que será desenvolvido com ela.

Não obstante, tudo o que se tem falado sobre a carência e a amplitude dos problemas sociais existentes na área, sempre que é dada ênfase à urgente necessidade de um maior atendimento à criança, uma das maiores dificuldades apontadas como empecilho é a que se refere à falta de pessoal especializado e ao alto custo do material necessário para a manutenção das instituições destinadas à criança. Por outro lado, nas universidades e centros educacionais o tema "método"<sup>4</sup> aparece tanto nas discussões sobre a importância social da escola quanto nas conferências onde se questiona a sua mudança. Assim, o método é, hoje, o eixo central, seja dos debates sobre educação do ponto-de-vista filosófico, seja das soluções apontadas para os problemas sócio-econômicos da criança. Parece tomar-se como certa a mudança curricular e metodológica como resposta às necessidades de atendimento e transformação da sociedade. Isso mostra, mais uma vez, a dimensão ideológica da pedagogia, enfatizada na primeira parte deste artigo.

A carga e a responsabilidade colocadas sobre o método motivam esta segunda parte, que pretende levantar alguns aspectos e questionar outros a fim de que se possa melhor avaliar o problema. Sua diretriz é colocar perguntas e fomentar a discussão sobre a premissa de que o **problema** é o **método** (ou não), e que causas e conseqüências encontram-se escondidas sob ela.

### 1. POR QUE SURGEM OS MÉTODOS?

Quando se fala em "métodos espontaneístas" reporta-se a Montessori, Froebel, Decroly, todos influenciados por Rousseau. Contemporâneos à época em que a psicologia experimental fornece dados que permitem o rompimento de uma série de preconceitos no tocante à loucura, demência, surdez e outras alterações de caráter psíquico, propagam idéias sobre os direitos da infância e da importância dela ser cultivada com amor, respeitada a inocência e o desabrochar dos mais jovens.

Com a evolução da psicologia e as descobertas da biologia e da psi-

4. MÉTODO PEDAGÓGICO é aqui considerado como uma forma determinada de atuação do professor/técnico de educação com a criança, utilizando certos instrumentos e voltada para fins específicos.

ciologia do desenvolvimento, o campo da aprendizagem se enriquece e amplia. Nomes como o de Claparède, Wallon, Gesell, Piaget, surgem. Interessante observar que, novamente, não são educadores: suas constatações e pesquisas permitem um melhor conhecimento do processo vivido pela criança do nascimento à vida adulta, quanto à maturação e ao desenvolvimento motor (Gesell, Wallon) ou à construção do conhecimento (Claparède, Piaget) sem que eles tivessem inicialmente qualquer intenção de relacioná-los com a pedagogia. A partir de suas descobertas, contudo, vários educadores começaram a deduzir condutas pedagógicas e a criar metodologias chamadas de científicas por se apoiarem nestas descobertas. Os defensores da pedagogia nova passam a postular que a pedagogia deve se fundamentar na psicologia: "Se conheço como a criança aprende, serei capaz de melhor planejar o trabalho de ensino e de fazê-la aprender **mais** (já que a atividade será proposta no momento certo do desenvolvimento da criança e da forma adequada) e **melhor** (já que o método adotado virá atender às suas necessidades psicológicas, despertando, pois seu interesse). Buscando cada vez mais vincular-se à psicologia a educação passa a ser considerada cada vez mais como ciência. Segundo Piaget, quanto mais psicologia, mais científica se torna a pedagogia".

## 2 05 MÉTODOS NO VOS DIFEREM DO MÉTODO TRADICIONAL? EM QUE?

Pode-se dizer que as crianças passam a gostar mais da escola. A que segue o "método piagetiano" tanto quanto a que tem uma linha "montessoriana" utiliza brinquedos e objetos comercializados ou não. Teoricamente, a vida é restituída à criança. Ela pode pegar os objetos, fazer atividades diretamente com eles, aprender melhor, pois a sua ação concreta é sobre as coisas e não sob palavras do professor. Pode-se perguntar, entretanto, qual é realmente a diferença pedagógica entre o professor-mandar-o-menino-ligar-um-pontilhado-mimeografado e mandar-o-menino-enfiar-contas-coloridas-num-barbante. A diferença não será exclusivamente com relação à aprendizagem? Fazendo a ação, o menino terá melhor coordenação motora e sua psicomotricidade será mais globalmente desenvolvida. Juntando e separando chapinhas e contas ou tampas a operação de ação será melhor compreendida do que se houver um treinamento de contas a somar. Em ambas as situações, porém, o professor mandou a criança fazer alguma coisa que lhe será útil mais tarde.

Realizar **uma** atividade como "plantar um feijão", ao invés de ouvir passivamente uma exposição sobre "o nascimento dos vegetais" proporcionará, sem dúvida, à criança, uma possibilidade de aprendizagem mais eficiente.

Não se pretende afirmar aqui, e seria ingenuidade e inconseqüência fazê-lo, que tais modificações não são benéficas ou até mesmo desejáveis. Ao contrário, à medida que é a própria criança a fazer a ação (e não somente o professor a enunciar os conceitos), o trabalho escolar se torna mais dinâmico e rico, com maiores oportunidades de descoberta e invenção para a criança, aumentando a eficiência da aprendizagem de certas noções. Além disso, o trabalho escolar se torna mais descontraído e relaxado. Mas será que do fato de se conseguir um ambiente escolar mais ameno, estimulante e de aprendizagem mais eficaz, pode-se deduzir que a perspectiva ou mesmo a função da escola tenha se alterado? É verdade que uma consciência crítica é formada?

## 3. A QUESTÃO CENTRAL É O MÉTODO?

### 19 EDUCAR OU FAVORECER O CONSUMO?

As metodologias que se estruturaram a partir de Rousseau, Froebel, Montessori, estão condicionadas a materiais específicos. As indústrias de brinquedos precisam de um mercado consumidor: expande-se a idéia do jogo contraposta a do trabalho que era enfatizada pela escola tradicional. (Ver adiante em 3,3).

Poucas metodologias contemporâneas deixam de propagandear os benefícios dos materiais didáticos pré-fabricados. Esquecem a importância que tem para a criança poder criar seus brinquedos e transformá-los. Entretanto, aquelas que, por um lado, diminuem a ênfase à comercialização dos materiais didáticos, por outro lado, promovem a industrialização de livros e manuais para professores, descrevendo novas formas de planejar as atividades e de agir com as crianças. O número de cursos de formação e treinamento de professores (tanto na rede pública quanto na privada) torna-se dia-a-dia maior, e cada vez mais se insiste sobre sua importância. Neles se ensinam maneiras do professor realizar um trabalho pedagógico mais ativo e de respeitar mais a criança e seus níveis de desenvolvimento. Neles se defende a falácia de que professores melhor preparados realizarão uma melhor educação, desconsiderando ou minimizando as causas objetivas, isto é, as condições sócio-econô-

micas precárias tanto dos alunos (alimentação, saúde, habitação) quanto dos professores (salários, condições de trabalho, moradia, etc.) Evidentemente, jamais se negará aqui o grave problema que se enfrenta pela falta de um professorado especializado. Indispensável é que se perceba que esta questão é bem mais geral e que a preparação dos professores não advirá de cursos de treinamento sobre o desenvolvimento da criança ou sobre novas metodologias de trabalho.

Com relação ao consumo, portanto, duas frentes estão abertas: uma que trata do incentivo dado à compra dos brinquedos a cada dia lançados no mercado<sup>5</sup>; outra que coloca a promoção de cursos, encontros, simpósios, congressos, reduzindo às qualificações do professor as causas do ensino deficitário. Esta segunda desvincula os problemas da educação e do ensino da realidade brasileira.

## 29 ATITUDE AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA?

A questão primordial não foi deslocada? O problema fundamental é o método ou mesmo os objetivos a que visa? Mesmo se for comprovada cientificamente tal ou qual premissa teórica (como a da psicologia do desenvolvimento da criança de Jean Piaget, por exemplo) é dela que virá a resposta pedagógica às necessidades da reformulação da escola? Repetindo o que já foi levantado: não se está reduzindo o plano pedagógico ao psicológico como se as causas e conseqüências do problema fossem de âmbito individual?

Uma das maiores críticas feitas à escola tradicional diz respeito à manipulação sofrida pelas crianças. O autoritarismo do adulto e sua pressão flagrante sobre elas são condenadas pela escola nova, onde a participação das crianças deve ser maior e sua individualidade mais respeitada.

É bom e importante que as crianças possam ser mais criativas e mais flexíveis nas suas atividades. Essencial se torna que os professores, orientadores e técnicos de educação em geral estejam convencidos da necessi-

5. Vaie a pena abrir um pequeno espaço para observar que, do ponto-de-vista pesicológico, só se tem a ganhar com relação à criatividade se os ricos materiais industrializados são substituídos por paus, pedras, conchas, chapinhas, vidros, etc. Construir seus próprios brinquedos, confeccionar os livros e estórias (o que é, afinal, literatura infantil?) e utilizá-los realmente não será mais importante do que consumir brinquedos previamente preparados? A quem se destina essa escola que pode manter brinquedos e materiais requintados? A quem pode comprá-lo. Quem se beneficia? Quem o vende!!!

dade de dinamização e de um questionamento de sua atuação na escola hoje. Mas é fundametai que se pergunte também até que ponto tais mudanças significam que as crianças estão sendo menos dominadas e mais respeitadas como crianças. As relações básicas dentro da escola e desta com a sociedade se alteram com tais ações variadas e coloridas ou com as crianças mais alegres e trabalhando em grupo?

A psicologia evolutiva dá toda uma justificativa do ponto-de-vista da necessidade da escola para a criança. Afirma que é na escola que a criança terá suas necessidades supridas através das estimulações e incentivos dirigidos ao seu desenvolvimento global e pleno. A escola moderna e ativa propõe situações a serem realizadas e resolvidas; nela, o dia-a-dia transcorre de forma mais tranqüila que na tradicional, as relações são menos tensas, provoca-se menos conflitos. Todavia, não se torna o professor ainda mais autoritário e dominador pois se supõe, estando apoiado nas teorias psicológicas, dono de conhecimentos que lhe permitem saber o que é melhor para a criança em cada momento de sua atividade? O professor passa a poder justamente manipular a criança de forma mais eficiente, causando-lhe menos choque: ao invés de gritar "senta aí e fica quieto", ele lhe diz "você não acha melhor sentar agora porque assim...". E melhor para quem ouve, para quem diz. É menos traumático e causa menos agressividade ou revolta como reação. Amortece o efeito da dominação. Exerce-a melhor, porque a camufla!

Outra grave conseqüência que pode ser observada nas escolas que empregam "metodologias" específicas ou adaptações é a perda da espontaneidade na relação com a criança. Assim como a autoridade é desvanecida mas continua com maior força e mais eficaz ainda, a relação afetiva (gostar) é prejudicada. O adulto não se relaciona mais de forma espontânea com a criança; este relacionamento foi substituído pelas atitudes "corretas e equilibradas", cientificamente tomadas. Deixa-se de viver com a criança e passa-se a ser teórico e intelectual, com ela novamente verbalista como na escola tradicional. Não se grita nem explode, mas também não se brinca mesmo com ela. Ao procurar eliminar as contradições e ao criar situações-problema artificiais, promovendo uma melhor aprendizagem, não estará a escola impedindo que as crianças constatem e vivam os conflitos reais? E não será justamente a vivência dos conflitos o que favorece a necessidade de mudança?

## 3º O QUE É SER CRIANÇA? O JOGO SE CONTRAPÕE AO TRABALHO?

A pedagogia tradicional costumava ver a criança como um ser essen-

cialmente corrompido **que** precisava, através da educação, aprender como se **comportar e agir no mundo**. Assim, a escola tinha como *deve* transmitir-lhes os valores e normas da sociedade, cabendo à criança a tarefa de assimilá-los. A pedagogia moderna, numa tentativa de reabilitar a criança, passa a considerá-la como um ser inocente de quem se trata de manter os dons puros e sinceros pouco a pouco corrompidos pela sociedade. Esta pedagogia introduz os jogos e os brinquedos, da à criança o mundo da fantasia e da imaginação, continuando a encará-la como especial e eminentemente diferente do adulto. Pode-se constatar entretanto que:

- a criança, de posse dos brinquedos, continua não tendo acesso aos objetos de verdade porque "pode quebrar", "é muito pesado", "vai sujar", "foi muito caro", e ainda mais que você tem o seu (sua) de brinquedo;
- a criança continua sendo injustiçada e dominada, mas agora ela tem o seu "cantinho da boneca" ou da dramatização onde, numa catarse, pode libertar-se das injustiças sofridas. Dessa forma, ela resolve ou diminui os conflitos afetivos sofridos, mas atua nos reais? Resolve-os? Cria condições de enfrentá-los? Ou desafoga sua tensão de tal forma que passa a suportar os problemas da vida real, sem contudo modificá-los?

O ponto-de-vista geral é de que não sendo a escola realmente atraente ela pode proporcionar momentos agradáveis onde a criança compense o sofrimento vivido. A criança sente a repressão, mas pode, simultaneamente, descarregá-la nos brinquedos. Tal prática se fundamenta na teoria psicológica do desenvolvimento que explica e "prova cientificamente" que o jogo é espontâneo na criança. Enquanto o sistema escolar tradicional exige trabalhos produtivos, violando o que seria sua característica básica infantil (jogar e brincar livremente), a pedagogia nova concede à criança espaço para tal lazer. Mas se pode perguntar se dicotomizar trabalho x lazer não será uma outra forma de restringir a análise ao esquema psicológico ao invés de colocá-la sob um enfoque mais geral. Nessa medida, não caberá diferenciar os métodos até agora abordados (Froebeliano, Montessoriano, Piagetiano): todos eles se baseiam em atividades lúdicas, considerando o jogo como característica espontânea da criança. Volta-se, pois à questão: é pertinente a discussão sobre o método? Não estarão todos esses métodos "ativos" tentando levar à prática exatamente os mesmos objetivos? Por outra, não estarão pretendendo realizar exatamente a mesma coisa? Todos surgiram a

partir de **um momento histórico determinado** a partir de finalidades econômicas específicas.

Freinet denuncia, na dicotomia <sup>6</sup> tradicional jogo/trabalho, o caminho à alienação: a submissão ao trabalho imposto alternando com o lazer alienante. "O jogo, outorgado à criança, nada mais é que um meio de se apoderar de seu direito à autonomia."

Não se deve, segundo Freinet, impedir as crianças de jogar, muito pelo contrário. O que deve é evitar justificar a repressão pela alternância com o jogo, utilizando-se dessa maneira as falsas seduções do jogo, a fim de dourar a pílula. Uma educação coerente deverá, portanto, recusar toda separação entre jogo e trabalho porque a criança, como o adulto, põe uma dose de jogo em toda atividade de criação e experimentação e cada uma dessas atividades toma igualmente um sentido social e merece o título de trabalho, com tudo que isto implica ao nível da dignidade e da responsabilidade do trabalhador.

Freinet não observou qualquer ruptura entre as atividades chamadas lúdicas (escalada em árvore, construção de cabanas, fabricação de arco e flecha) e as primeiras ajudas no trabalho do campo (guarda e alimentação dos animais, distribuição de alimentação aos trabalhadores). Para aqueles que querem, por força, classificar os jogos e os trabalhos pergunta-se: onde encaixar a colheita de frutos selvagens, a pesca e a caça frequentemente proibidas?

Freinet destaca que a criança se integra muito cedo ao mundo dos adultos. É preciso notar que esta integração natural e progressiva no trabalho foi a regra geral de todas as sociedades humanas até o surgimento do capitalismo industrial, quando as transformações econômicas começam a impedir as relações entre os filhos e os pais. Não foi por desprezo à terra que grande número de filhos de camponeses se proletarizaram na cidade, mas por necessidade vital de emprego. Da mesma forma, não é por desprezo à quitanda ou à loja que grande número de filhos de pequenos artesãos e comerciantes tomaram o caminho da fábrica ou do escritório.

Não sendo possível que a integração ao trabalho se faça no seio da célula familiar, diferentes soluções precisam ser encontradas. O sistema

6. É preciso lembrar que Freinet apóia sua pedagogia mais na observação das crianças (no mundo rural da primeira metade do século). O que ele observa na criança é o caráter global de sua atividade.

atual é uma dessas respostas. O progresso da tecnologia tornou menos rentável para a economia geral a utilização precoce da força muscular infantil, preferindo deixar as crianças de reserva e aproveitando para fazê-las adquirir os rudimentos escolares suscetíveis de tornar seu trabalho mais eficaz: é este o sentido da escolaridade obrigatória. O afastamento da produção implica, para os jovens, o dever de substituir o trabalho profissional pelo estudo, donde a alternância do trabalho que seria, por princípio, constrangedor e enfadonho, e o jogo mantido isolado dentro de limites seguros.

A proposta de Freinet escapa, assim de uma tendência individualista voltando-se mais para uma orientação social. Contudo, na medida em que tal proposta seja convertida num método de ensino, os questionamentos levantados por este estudo também se aplicarão a ela.

#### 49 COMO ESTÃO AS ESCOLAS BRASILEIRAS COM RELAÇÃO AO "MÉTODO"?

34

Para finalizar esta tentativa de análise dos métodos e de quais são (se existem) as modificações introduzidas por eles, faz-se necessário dar uma olhada na situação das escolas brasileiras.

A rede pública empreendeu, há pouco tempo, uma reestruturação de seus currículos, preocupando-se sobremaneira com a questão das novas metodologias a serem aplicadas pelos professores. O aspecto errôneo de resolver o problema da escola com a dinamização do ensino foi aqui abordado em 3.1. Não será demais repetir que o impulso da mudança na estrutura educacional não é a transformação curricular. Ela é positiva, pode-se concluir, mas seu alcance ultrapassa os muros da escola?

A rede particular aparece subdividida em três braços: (i) as escolas religiosas, mantidas por Congregações, e que não possuem fins lucrativos; (ii) as escolas de estrutura familiar que funcionam em locais adaptados, dirigindo-se a determinada faixa etária, e que mantêm uma alta mensalidade para poder sustentar-se como pequena empresa. Atendem a uma restrita elite que pode custeá-la. (iii) as escolas-empresa que estão progressivamente se estabelecendo e que possuem uma sólida infra-estrutura econômica. As conhecidas escolas experimentais estão incluídas no segundo tipo.

De onde parte a idéia de **uma pedagogia científica no Brasil**?<sup>7</sup> Justamente da escola experimental, a que **atende** a uma parcela muito pequena de população em idade escolar. Mas de que outra forma essa escola poderia concorrer com as do primeiro e terceiro tipo, e não ser oferecendo as vantagens metodológicas, ou seja, vendendo a idéia de uma pedagogia científica como o melhor que se pode almejar em termos de educação? Apoiada pela imprensa e pela veiculação das idéias que propaga, bem como pelo aumento do consumo de materiais e brinquedos educativos, livros e cursos, essa nova escola impôs a necessidade de modernização dos estabelecimentos escolares, e o emprego de novos métodos de ensino na busca de conquistar uma maior clientela.

Inicialmente preocupadas com as "alterações na estrutura" que tais metodologias provocariam, as escolas religiosas e empresariais, de ensino tradicional, afastaram-na vigorosamente. Mas, e agora? Por que hoje a grande maioria das escolas particulares se volta para adotar uma nova forma de ensino? Por que são poucos os colégios que se admitem comuns, que não se interessam por reformar seus métodos? Por que quase todos querem afirmar que aplicam tal ou qual metodologia?

Até que ponto esses novos métodos vêm sendo buscados pelas escolas tradicionais (variando o grau em que o fazem porque essa escola moderna exige modificações apenas de métodos vem sendo buscados aspectos superficiais e aperfeiçoa seus instrumentos de manipulação? É possível que tal intenção não esteja clara e explícita para os referidos estabelecimentos, mas não será fundamental discutir e estudar profundamente se a função tradicional da escola de manter a cultura e transmitir os valores não está sendo ainda melhor exercida, de forma mais eficiente e definitiva? Não terá essa "escola nova" feito da criança que só aprendia a muito custo (os esforços imensos dos antigos mestres) alguém que pode aprender mais e melhor, de forma mais ativa e criativa, mas, por outro lado, que se torna mais dócil e pronta a obedecer?

Jamais se defenderia ou proporia uma não-introdução de tais ou quais práticas dinâmicas que modificam o dia-a-dia escolar. O que se consi-

7. É interessante observar que na França, Alemanha ou nos Estados Unidos, as experiências pedagógicas são provenientes da rede pública porque o atendimento de quase toda a população infantil é feito pelo Estado.

dera essencial é a verificação do significado real de tais mudanças. O que se está propondo é a discussão da escola e a reavaliação do problema do "método", erroneamente considerado como se fosse a infra-estrutura de transformação da escola.

#### BIBLIOGRAFIA

EBY, Frederick. História da Educação Moderna —Teoria, Organização e Práticas Educacionais, Ed. Globo, SP, 1962.

CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos, Fondo de Cultura Economica, Buenos Aires, 1959.

**PIAGET**, Jean. Psicologia e Pedagogia, Ed. Forense, SP. 1970.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação, José Olympio Ed. RJ. **1973**.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência da Criança, **Zahar Ed., 1970**.

ALBERTI, Alberto e outros. El Autoritarismo en la Escuela. Barcelona, 1975.

BARRE m., "Jeu et Travail", L'Educateur, nº 14. 1976.

CASTRO, Lucia Rabello. "A educação através da arte: uma educação que não desfigura o homem". Revista Forum Educacional, FGV, ano 1, nº 4, 1977.