



DO ADULTO EM MINIATURA AO SER DOTADO DE CAPACIDADES: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CRIANÇA NA TEORIA EDUCACIONAL

Mirianne Santos de Almeida¹

GT 12 – História da Educação

RESUMO

Este artigo adota como objeto de estudo a construção histórica do conceito de criança, tomando como *locus* de reflexão a teoria educacional. Destarte, o objetivo deste texto é reconstruir a trilha histórica, para além da linearidade, desvelando o pensar e a sistematização de ações educacionais voltadas à criança, inicialmente vista como um adulto em miniatura e ao longo do tempo se constituindo enquanto sujeito dotado de capacidades cognitivas. No tocante ao aporte teórico e metodológico, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, fundamentada a partir das obras de Comenius (2002), Dewey (1965), Desiderius (1996), Rousseau (1979), Pestalozzi (2000), Froebel (2001) e Montessori (2003). A História da Educação possibilita compreender a configuração de uma educação para crianças, numa esfera formal e informal, delineando o papel da família e do professor, o método de ensino, a estruturação escolar e, sobretudo, a importância da experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Criança; Experiência; Teoria Educacional; História da Educação.

ABSTRACT

This article takes as the object of study historical construction of the concept of children, taking as a reflection of locus educational theory. Thus, the aim of this paper is to reconstruct the historic trail, beyond the linearity, revealing the thinking and the systematization of educational activities aimed at children, initially seen as a miniature adult and over time constituting as a subject endowed with cognitive abilities. Regarding the theoretical and methodological approach, this is a bibliographic nature of research, based on the works of Comenius (2002), Dewey (1965), Desiderius (1996), Rousseau (1979), Pestalozzi (2000), Froebel (2001) and Montessori (2003). The History of Education makes it possible to understand the configuration of an education for children in a formal and informal level, outlining the role of the family and the teacher, the teaching method, school structure and, above all, the importance of experience.

KEYWORDS: Education; Child; Experience; Educational theory; History of Education .

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Doutoranda em Educação pela mesma Universidade, com bolsa auxílio (CAPES/FAPITEC-SE). Membro do Grupo de Pesquisa História, Memória e Identidade (GPHMEI/Unit/ CNPq). E-mail.: mirianne_almeida@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Pensar a construção do conceito de criança e as ações sistematizadas para educá-la, a partir dos estudos desenvolvidos no campo da teoria educacional é o objetivo deste texto. Assim, sigo a trilha do movimento histórico, com o intuito de refletir acerca da construção do conceito de criança, veiculado ao longo do tempo, na escrita de obras cristalizadas no campo educacional. As leituras e discussões semanais, desenvolvidas durante o curso da disciplina ‘Teorias Educacionais’, cenário de gestação deste texto, foram combustíveis da sistematização e escrita deste artigo.

Diferentes autores, cada um à sua maneira, no seu tempo e espaço históricos, problematizaram e sugeriram caminhos para a compreensão do universo infantil, apontando, sobretudo, a necessidade de educar a criança conforme seu desenvolvimento físico e cognitivo. Para elaboração deste artigo, foram utilizadas algumas obras que são consideradas clássicos da teoria educacional, dentre os quais figuram Comenius (2002), Dewey (1965), Desiderius (1996), Rousseau (1979), Pestalozzi (2000), Froebel (2001) e Montessori (2003). Ressalto que tais autores foram elencados para a construção do arcabouço teórico justamente por representarem o ideário pedagógico posto em circulação no Brasil, seja no movimento escolanovista ou nos diferentes projetos educacionais cogitados e sistematizados ao longo da história educacional brasileira.

O conceito de criança e o sentimento de infância é fruto de uma construção histórica e social. Assim, faz-se necessário distinguir o sentido dos termos ‘criança’ e ‘infância’ para delimitar o objeto de reflexão deste trabalho. A infância, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.16), “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”.

Nesse sentido, compreende-se a infância como uma fase da vida e a criança, especificamente, como sujeito, seja o adulto em miniatura na Idade Média, seja o ser social, sujeito de direitos, atualmente. Criança e infância, nesse sentido, são categorias historicamente construídas.



CRIANÇA E INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

O historiador Philippe Ariés (1981), ao desenvolver uma investigação acerca da criança e da família no cenário francês medieval, a partir de elementos iconográficos, descreveu características das crianças como adultos em miniatura. De acordo com o autor, até o século “XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1981, p. 50).

Seguindo o movimento histórico, Ariés afirma que “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÉS, 1981, p. 51). Não havia distinção entre adultos e crianças, os “infantes” recebiam os mesmos tratamentos que os adultos, frequentavam as mesmas festas, jogos de azar e usavam os mesmos modelos de roupas.

[...] o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÉS, 1981, p. 67).

As crianças eram representadas como pequenos adultos, desde as roupas utilizadas aos hábitos cotidianos adotados. Não existiam brinquedos específicos ou eventos sociais. A criança era vista como um ser frágil, facilmente acometida por doenças ou pelas altas taxas de mortalidade. Ariés (1981) se reporta a um ‘descobrimento’ do sentimento de infância nos séculos XV, XVI e XVII e, conseqüentemente, a percepção da criança como um ser diferente do adulto. Nesse sentido, descreve o primeiro sentimento de infância, que consistia na concepção de criança como brinquedo, objeto de distração.

Um sentimento superficial pela criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria (ARIÉS, 1981, p. 10).

A superficialidade quanto ao sentimento e aos cuidados com a higiene, proteção à saúde do corpo, e a educação, enquanto zelo à saúde do espírito e do comportamento



civilizado, são amplamente sinalizados na teoria educacional. Ainda no século XVI, Erasmo Desiderius (1996), representante do Humanismo, alertava para a responsabilidade dos pais na condução da educação das crianças, no sentido de que as crianças tendem a imitar comportamentos, apreender valores, virtudes e vícios.

Efetivamente, aquela tenra idade é receptiva para tais atitudes. Por natureza, ela é maleável para todo tipo de bom comportamento, desde que não seja infestada por vícios de espécie alguma. Aliás ela se compraz em imitar. Basta dar-lhe ocasião. Tal como ela se adapta aos vícios, já antes de saber do que se tratam, assim, com igual facilidade, a criança se afeiçoa com os hábitos corretos. Hábito, nascido em animo puro e tenro, é duradouro (DESIDERIUS, 1996, p. 68).

Diversos autores direcionavam críticas à sociedade, no que se refere ao processo educativo. Cada um a seu tempo e a sua maneira problematizou as práticas educativas voltadas à criança. Nesse sentido, podemos destacar Comenius e a sua *Didática Magna* apontando, no século XVII, a necessidade de “ensinar a todos” indistintamente, respeitando o desenvolvimento físico e mental das crianças, sobretudo, zelando pela sua formação, longe dos vícios e da ociosidade. De acordo com o referido autor, “o cuidado dos filhos diz respeito propriamente aos pais [...] assim como foram autores da vida, sejam também os autores de uma vida racional, honesta e santa” (COMENIUS, 2002, p. 119).

No século XVIII, “o homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um couro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (ROUSSEAU, 1979, p. 17). Assim, Rousseau descreveu o tratamento recebido pelas crianças, fazendo referência ao uso de faixas, toucas e couros que eram amarrados para impedir que as crianças se movimentassem livremente. Ao longo do tempo, o sentimento foi se fortalecendo e, conseqüentemente, surgiram as primeiras preocupações da família com a educação das crianças.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12).

A mudança de sentimento altera as relações da família com a criança, sobretudo, na esfera educativa. Dessa maneira, acarretou o “[...] desenvolvimento da escola no século XVII”



que foi “uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” (ARIÈS, 1981, p. 194-195). Destarte, a educação da criança ganha novos contornos, somado a responsabilidade da família na condução da educação e, conseqüentemente, as propostas educativas institucionalizadas crescem.

No século XIX destacaram-se dois autores que comungavam dos mesmos ideais: Pestalozzi (2000), reconhecido como precursor do método intuitivo, que tem como base as ‘lições de coisas’; e Froebel (2001), seu seguidor, reconhecido como criador dos Jardins de Infância – ambos, compreendiam a criança como sujeito singular, dotado de desejos e curiosidades naturais que motivam a aprendizagem.

No século XX, Maria Montessori (2003) direcionava as suas críticas à sociedade, afirmando que os adultos não conheciam as necessidades das crianças e pouco consideravam suas capacidades. Assim, a autora descreve o contexto de nascimento do bebê e o desconhecimento do adulto em relação aos cuidados iniciais.

Ele passa repentinamente do ambiente líquido para o ar livre, sem atravessar transformações sucessivas como o girino que se transforma em rã. Seu corpo delicado fica exposto ao choque brutal das coisas sólidas, é manipulado pelas mãos desalmadas do homem adulto. Com efeito, as pessoas da casa mal ousam tocá-lo porque é tão frágil: os parentes e a mãe olham-no com temor e o confiam a *mãos peritas*. Sim; todavia, frequentemente essas mãos peritas não são suficientemente hábeis para tocar num ente tão delicado. Não basta apenas segurar bem a criança com mãos fortes. É necessário preparar-se para saber aproximar-se daquele ser delicado (MONTESSORI, 2003, p. 32).

A partir da sua formação em medicina, Montessori (2003) critica também os médicos, que costumavam manipular a criança recém-nascida “[...] sem cuidados especiais”. O choro é compreendido como primeira linguagem da criança, “[...] aquela é a sua voz. O choro é sua linguagem e seus gritos se fazem necessários para limpar os olhos e dilatar os pulmões”. (MONTESSORI, 2003, p. 32). Diante do contexto familiar e das práticas observadas no campo da medicina, a referida autora aponta a necessidade de conhecer o universo infantil para, efetivamente, conduzir o processo educação da criança.

A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA

Para discorrer acerca da educação voltada à criança, é importante considerar a definição proposta por Dewey (1965) e a possibilidade de pensar que a “experiência é uma



fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (DEWEY, 1965, p. 14). Fundamentado na psicologia, o referido autor afirma que a aprendizagem é fruto da interação com o meio social, com os objetos, com as situações didáticas e cotidianas. Em outras palavras, a aprendizagem processual parte da experiência e, conseqüentemente, provoca mudança de comportamento.

A educação pode ser compreendida como uma construção subjetiva, pautada nos interesses e esforços que são peculiares a cada indivíduo. Nessa perspectiva, Dewey (1965, p. 17) concebe a educação como a própria vida, como “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências”. O autor nos apresenta um caminho para pensar a “[...] experiência educativa” como “essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (DEWEY, 1965, p. 16).

Destacando a experiência como um processo natural de interação mútua que envolve a situação e o agente, entrelaçando-a com a educação, Dewey (1965) sustenta a sua teoria a partir do tripé ‘vida-experiência-aprendizagem’.

[...] a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (DEWEY, 1965, p. 16).

A partir das definições apresentadas em Dewey (1965), podemos pensar uma educação para as crianças ao longo do tempo, pautada na experiência. Elencar o conceito de experiência reflete o entendimento deste como uma ferramenta para operar na atividade da pesquisa. Em outras palavras, o conceito de experiência une todos os autores que compõem o arcabouço teórico deste texto. Utilizando outros termos, em diferentes contextos, a teoria educacional aqui apresentada sugere o uso dos sentidos, a utilidade do conteúdo apreendido pela criança, os métodos e recursos didáticos e demais atividades, todos voltados ao desenvolvimento integral da criança, considerando as dimensões física, psicológica, cognitiva, social. Em resumo, se propõe uma formação humana.

Ao pensar acerca da educação, Comenius (2002), apontava a instrução como uma necessidade de todos os sujeitos, independente de gênero ou classe social. Enquanto processo de construção integral do ser humano, a educação era vista como um instrumento para livrar



do ócio, dos pensamentos fúteis ou ditos ‘perniciosos’, portanto, deveria ter seu processo iniciado desde a tenra idade, fase privilegiada para aquisição de conhecimentos.

[...] a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia. (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). [...] as horas da manhã são as mais favoráveis aos estudos (porque, também aqui, a manhã corresponde à primavera; o meio dia, ao verão; a tarde, ao outono; a noite, ao inverno). [...] tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender (COMENIUS, 2002, p. 209).

Assim, a educação é pensada como processo de recordar experiências, que passa pelos sentidos, uma vez que as impressões são internalizadas e a mente trabalha a partir das experiências. A aprendizagem é compreendida a partir da esfera processual, seguindo a lógica gradual do desenvolvimento físico e mental do ser humano: do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Tal preocupação com o método e com a condução de atividades voltadas para as crianças era, também, uma preocupação de Rousseau (1979). Destarte, ele aconselhava o professor, quanto a condução da educação da criança pequena: “não deis ao vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal, só da experiência ele as deve receber” (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Nesse sentido, Comenius (2002, p. 13) propôs uma Didática Magna, “um método universal de ensinar tudo a todos”, que alcançasse a formação integral do ser humano, enquanto sujeito cristão².

[...] o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente. E quando a sensação externa imprimiu nos sentidos internos as imagens das coisas, estes, excitados por essas imagens, devem aprender a exprimi-las e a reproduzi-las, tanto interiormente por meio da reminiscência, como exteriormente por meio das mãos e da língua. [...] Finalmente, habitue-se a vontade (que é o centro do homem e a diretora de todas as suas ações) a exercer legitimamente o seu império sobre todas as coisas (COMENIUS, 2002, p. 512).

Os sentidos e a estreita relação com a natureza são elementos essenciais pontuados pelo referido autor, quando se reporta à didática. O pragmatismo marca a sua proposta de ‘ensinar tudo a todos’ com rapidez, segurança, facilidade e, sobretudo, utilidade. Para

² Além de filósofo e educador, Comenius foi um pastor protestante. A obra utilizada na construção do arcabouço teórico deste texto, a Didática Magna, condensa, em duas partes, os fundamentos teológicos, pautado na Palavra Sagrada, e os fundamentos para ensinar tudo a todos. Portanto, ressalto que a educação proposta na obra era direcionada à formação do sujeito cristão.



Comenius (2002), “[...] as escolas são oficinas de humanidade, contribuindo, em verdade, para que os homens se tornem verdadeiramente homens [...]” (p. 139). A escola é compreendida como espaço de formação do sujeito, a partir do ensino das artes, ciências e línguas, visando o desenvolvimento de três qualidades imprescindíveis que tornariam o homem sábio, probo e santo: erudição, virtude e religião. Em outras palavras, defendia-se uma educação para a vida cristã, que deveria ser iniciada desde a tenra idade, respeitando o processo de desenvolvimento da criança.

A escola idealizada por Comenius (2002) abolia os castigos físicos, que eram amplamente adotados nas práticas jesuíticas. O referido autor sugeria a extinção de tais práticas, substituindo-as por atividades que relacionem o conteúdo estudado com a realidade e que tenham utilidade na vida prática. Na mesma perspectiva de pensar a criança como sujeito do seu aprendizado e a importância de estimular o desejo de aprender, Desiderius (1996) destaca o papel do professor na seleção do conteúdo e no desenvolvimento de atividades educativas.

Na escolha do conteúdo seja o professor bem criterioso. Apresente sempre o que cai na referência infantil, seja pelo aspecto de afinidade, seja pelo divertimento. Enfim, algo diversificado como flores. Os anos de infância são como a primavera em branda vegetação que transforma em plantas de alegre viço com a chegada outonal dos anos viris, quando os celeiros transbordam de frutos sazonados (DESIDERIUS, 1996, p. 92).

É pertinente destacar que Desiderius (1996) se dedicou a construir um manual de civilidade. A sua proposta educativa é totalmente voltada a educar o comportamento, afinal, “educar é a arte dos modos” (DESIDERIUS, 1996, p. 72) e, portanto, é também “a arte de incentivar o educando” (DESIDERIUS, 1996, p. 85). Para o autor o homem não nasce pronto, ele carece de educação, para tornar-se homem.

Em contraposição aos castigos físicos, a motivação do aluno no processo de aprendizagem é amplamente enfatizada. Desiderius (1996) não sugere abolição dos castigos, mas aponta os riscos do desequilíbrio, posto que “a assiduidade de castigos debilita o corpo enquanto a mente fica insensível à força da palavra. [...] Remédio aplicado sem critério exacerba a doença ao invés de trazer alívio”. Por outro lado, “se usado reiteradamente perde a eficácia tal como alimento insípido e pouco saudável” (DESIDERIUS, 1996, p. 79).

A partir de uma proposta de educação para os meninos, pautado no Humanismo, o referido autor apresenta um conceito de educação como processo de construção e autoconstrução do homem civilizado, que se reflete nas ações e comportamentos sociais.



Destarte, o autor compôs uma espécie de manual com normas de conduta que abrangem o processo de escolarização e o comportamento social. Destarte, Desiderius (1996) defende uma educação pautada no tripé ‘natureza, razão e aprendizagem’.

A explicação para a felicidade plena do ser humano depende de três fatores: a natureza, razão e aprendizagem. Denomino natureza aquela docilidade e inclinação inseridas na pessoa para as coisas honestas. Designo razão como sendo a instância doutrinal que adverte e preceitua. Chamo de aprendizagem o uso do hábito oriundo da natureza, mas aperfeiçoado pela razão [...] (DESIDERIUS, 1996, p. 43).

Nesse sentido, caracteriza o educando, o educador e o programa de ensino, com destaque para o ensino da língua e da filosofia, enfatizando também a responsabilidade dos pais na criação dos filhos e no processo educacional. De acordo com o referido autor, o homem “[...] sem instrução em filosofia e em outras disciplinas não passam de criaturas inferiores, em certos aspectos, aos animais. [...] o homem, desprovido dos parâmetros das letras e dos ensinamentos da filosofia, fica antes sujeito a impulsos mais que animais” (DESIDERIUS, 1996, p. 32).

Compreendendo a educação como caminho para a dignidade e crescimento saudável do homem, o autor acredita que a educação deve ser iniciada desde a tenra idade, com o objetivo de formar o homem perfeito, civilizado. Para tanto, o professor deve amar o seu fazer, respeitar a natureza e o ritmo de aprendizagem do educando para, conseqüentemente, despertar no educando o gosto pelo estudo. Assim, “a primeira tarefa do professor consiste em ser benquisto. A seguir, paulatinamente, sobrevém não o terror, mas o respeito liberal que vale mais do que o medo” (DESIDERIUS, 1996, p. 67).

A ênfase na coerência entre conteúdo, método e desenvolvimento visando a formação do ser útil à sociedade é contemplada na proposta educacional de Pestalozzi (2000). De acordo com o autor, “[...] la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida [...] una preparación para la acción independiente” (PESTALOZZI, 2000, p. 29). O autor aponta a necessidade do protagonismo da criança como indivíduo ativo, e não passivo que preconizava a escola tradicional.

Seguindo a trilha da formação integral do ser humano útil à sociedade, Rousseau (1979), na obra intitulada *Emílio ou da Educação*, apresenta um conceito amplo de educação, como processo gradativo, posto que pode ser compreendido a partir de três dimensões: a da natureza, a do homem e a das coisas.



[...] o desenvolvimento interno das nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1979, p. 11).

Nesse sentido, a experiência é elemento fundamental para o aprendizado ao longo da vida. Rousseau (1979) enfatiza a importância da utilidade do que se aprende para a vida prática. A educação é fonte de desenvolvimento, pois “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 10-11). Portanto, o desenvolvimento físico e mental da criança é um fator importante e deve ser considerado no processo educacional, sobretudo na esfera social.

Para ilustrar a sua proposta educacional, Rousseau (1979) criou um aluno imaginário, o Emílio, para discorrer acerca da educação desde o nascimento até a idade da adulta, a idade da razão. A preocupação do autor com a educação do Emílio desde a tenra idade até a idade adulta reflete também a amplitude do conceito de educação pensado: “[...] começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 16).

Algumas críticas são direcionadas ao discurso e ao ideal de Rousseau na condução da educação do Emílio. Não somente por propor uma educação, mas, por ter sido órfão quando criança e, quando adulto, ter abandonado os filhos. A contradição, enfatizada nas críticas – acerca de um homem com um histórico de abandono que se propôs a ser preceptor de um menino, acompanhando diariamente, desde o seu nascimento, todo o desenvolvimento físico e mental, visando formar um homem sábio, racional – reflete, sobretudo, o objeto de estudo do autor: a condição humana.

Na concepção de Pestalozzi (2000), a criança é um ser singular, dotado de capacidades “[...] con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación” (PESTALOZZI, 2000, p. 4).

Defensor da educação popular, Pestalozzi (2000) compreende a criança, independente de classe social, como ser dotado de capacidades que precisam ser desenvolvidas, instruídas para o caminho do bem. Nesse sentido, a educação deve conduzir a



criança ao controle dos seus instintos e a formação do homem pensante, autônomo, independente e, sobretudo, útil a sociedade.

A atenção dedicada à educação da criança centraliza a figura materna como peça fundamental na condução do desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança, posto que “o amor materno” era compreendido pelo autor como “o agente mais poderoso” e, sobretudo, o afeto era enfatizado como “o motivo primitivo na educação” (PESTALOZZI, 2000, p. 20). A dose diária de amor materno desenvolveria na criança as virtudes e bons sentimentos, essenciais na formação humana. Dessa maneira, a mãe era considerada pelo autor como a primeira educadora.

Na mesma perspectiva, Froebel (2003) também destaca a importância da figura materna nos primeiros anos do processo educativo, pois acredita que a mãe é uma educadora nata e deve possibilitar a interação da criança com objetos e, sobretudo, com seus próprios membros. Assim, a educação tende a se desenvolver espontaneamente.

Idealizador dos Jardins de Infância, Froebel (2003) concebia a criança como uma flor que deveria ser regada pelo jardineiro, o professor. Assim, a educação foi idealizada como processo de desenvolvimento que deveria começar nos primeiros anos de vida. Em espaço amplo e arejado, principalmente com jardins, a escola carregava na sua estrutura física a reflexo da compreensão do autor.

La escuela debe tener una noción real de si propia, un exacto conocimiento del mundo exterior y del niño; debe poseer el conocimiento del ser de uno y otro, a fin de operar la unión entre ambos; debe poder ofrecerse como árbitro entre ambos, dar a cada uno de ellos el lenguaje, el modo de expresión y la inteligencia recíproca (FROEBEL, 2003, p. 42).

Assim, as características físicas da escola eram tão importantes quanto os métodos adotados, desde a sua estrutura física, como lugar ventilado, espaçoso, agradável, até o seu papel formador. A escola foi projetada para formar o homem pensante, consciente, racional, que manifeste a sua força interior: a inteligência.

A criança deve ser compreendida do ponto de vista psíquico, cognitivo, interno e não externo. Para tanto, Montessori (2003) propôs um método pautado nas necessidades e interesses da criança, que deveria ser protagonista do processo de aprendizagem. A partir dos anseios e inquietações da autora, a ‘Casa das Crianças’ foi projetada com a mobília e os materiais didáticos adaptados ao tamanho das crianças e posto ao alcance delas.



A Casa das Crianças, [...] não era verdadeiramente uma escola, mas uma espécie de maquinismo de medição levado ao zero para o início de um trabalho. Foi assim que, não podendo figurar no ambiente das crianças bancos escolares, cátedra, nem outros móveis desse tipo utilizados nas escolas fabricou-se uma mobília sob medida, como se fossem móveis de uma casa ou de um escritório. Simultaneamente, mandei fabricar um material científico exatamente como o que já utilizara numa instituição para crianças deficientes e que ninguém imaginava que pudesse ser transformado em material escolar (MONTESSORI, 2003, p. 126)

Segundo Montessori (2003), o ensino deve ser pautado na autonomia e na liberdade da criança, respeitando sua dignidade e a relação do que se aprende com a vida prática e o interior da criança. O diferencial da sua proposta educacional é descrito a partir do “método de educação da criança” que se caracteriza “justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente” (MONTESSORI, 2003, p. 124). A participação ativa das crianças é propiciada também a partir do ambiente adaptado às necessidades e ao universo infantil. Quanto ao método, Montessori (2003) explica:

[...] Não se vê o método: o que se vê é a criança. Vê-se o espírito da criança que, libertado dos obstáculos, age segundo sua própria natureza. As qualidades infantis que se entreviram pertencem simplesmente à vida, assim como as cores dos pássaros e o perfume das flores. Não são, absolutamente, consequência de um “método educacional” (MONTESSORI, 2003, p.153)

A referida autora critica as práticas pedagógicas que priorizam a memorização e os castigos físicos, portanto, desenvolve a sua proposta de educação sensorial, pautada no uso dos sentidos, valorizando a experiência com a música, os jogos, o desenho e a modelagem. Assim, a observação, a reflexão, o interesse e a curiosidade são estimulados no processo de aprendizagem.

Outra circunstância notável é o oferecimento às crianças de um material científico adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial, e de meios - como os sólidos articulados - que permitem uma análise e um aperfeiçoamento dos movimentos, bem como a concentração da atenção, inexequíveis quando o ensinamento feito de viva voz pretende despertar as energias por meio de solicitações exteriores. Portanto: ambiente adequado, professor humilde, material científico - eis os três pontos exteriores (MONTESSORI, 2003, p. 154)

Aos autores aqui citados comungam do pensar acerca da necessidade de educar a criança, com métodos apropriados a sua maturidade psicológica, física e cognitiva. Segundo Montessori (2003), “[...] a educação deve começar desde o nascimento. É evidente que a



palavra educação não é empregada aqui no sentido de ensinamento, mas no de auxílio ao desenvolvimento psíquico da criança” (MONTESSORI, 2003, p. 41).

Nesse sentido, muito se discute sobre a figura do professor, desde o preceptor ao mestre, entre outras nomenclaturas utilizadas ao longo da história. É possível apontar semelhanças acerca da caracterização do professor acerca do seu fazer.

[...] o mestre passivo, que liberta a criança do obstáculo de sua própria atividade, de sua autoridade, a fim de que ela se torne ativa, e que, satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir, não atribui o mérito a si mesmo. [...] um dos outros princípios característicos do método: o respeito à personalidade infantil [...]. (MONTESSORI, 2003, p. 124-125).

Em contraposição a figura do professor autoritário e as práticas conteudistas, sistematizadas através da cópia repetitiva e da memorização, sem prévia relação com o contexto de vida da criança e, sobretudo, com os seus interesses, surgem outras configurações do professor, que passa assumir o papel de mediador. Ao invés de gritos e imposições que geravam medo, cogita-se a calma como característica singular.

Sempre se admitiu que um educador deve ser *calmo*. Mas esta calma era encarada em termos de caráter, de impulsos nervosos. Trata-se aqui, porém, de uma calma mais profunda: um estado de vazio, ou melhor, de *desimpedimento mental*, que produz limpidez interior. É a "humildade intelectual", muito próxima da pureza de intelecto que predispõe a compreender a criança e que deveria, por conseguinte, constituir a preparação essencial da professora. (MONTESSORI, 2003, p. 154).

Na mesma perspectiva, Dewey (1965) destaca a importância do professor, posto que ele “[...] é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade [...]” (DEWEY, 1965, p. 39). Ao assumir o papel de guia, orientador do processo de aprendizagem da criança, o professor deve conhecer o seu aluno. A reação da criança, o seu entusiasmo, dificuldade ou desânimo é o fio condutor do processo de ensinar e aprender. Destarte, “é a escolha da criança que orienta tudo: ela reage efusivamente a determinados testes, como o exercício do silêncio, entusiasma-se” com certos ensinamentos que lhe abrem “um caminho de justiça e dignidade, absorve intensamente os meios que lhe permitem desenvolver a mente”. Em outras situações, a criança “rejeita outras coisas: os prêmios, os doces, os brinquedos” (MONTESSORI, 2003, p. 155). Assim, as necessidades e as reações das crianças em diferentes situações, são parâmetros essenciais do processo de aprendizagem.



Não há dúvida de que está delineado nessa relação um método educativo. Em suma: partem da criança diretrizes práticas positivas, bem como experimentais, para a elaboração de um método educacional em que a escolha feita por ela oriente a estruturação e sua vivacidade vital atue como controle dos erros (MONTESSORI, 2003, p. 156).

Nessa perspectiva, o erro é compreendido como ponto essencial do aprender. Ele orienta o caminho, os passos e obstáculos que precisam de demasiada atenção. Em contraposição aos castigos físicos e as práticas que desconsideravam as especificidades da infância, Montessori, Pestalozzi e Froebel, apontam a importância do brincar e o gosto pelo aprender. Tais autores destacam, em diferentes contextos históricos, a importância da experiência para o aprendizado ao longo da vida e, sobretudo, da utilidade do que deve ser aprendido para a vida prática, já que eram defensores da formação integral do ser humano. Em suma, se reportam a infância e sua estreita relação com o jogo e a brincadeira no processo educativo. A necessidade de conhecer o universo infantil, reflete o entendimento acerca da educação como um processo gradativo e reflexivo, que começa na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento histórico, para além da linearidade, permite compreender como uma sociedade, em diferentes contextos, concebe a educação, elabora e sistematiza as suas práticas. Assim, foi possível compreender que a configuração do conceito de criança está estreitamente associada ao contexto social, cultural e histórico. A partir da compreensão da criança como adulto em miniatura, dotada de fragilidade por ser facilmente acometida por doenças, percebe-se pouca representação e especificidade na condução da sua educação.

Foi a partir do que Ariès (1981) chamou de sentimento da infância e da preocupação da família e da sociedade que a educação ganhou novos contornos e demandas, que exigiam amplo conhecimento do universo infantil. A elaboração deste texto permite, também, problematizar os primeiros projetos de educação não formal para crianças, a partir de Erasmo, Comenius e Rousseau, desde os séculos XVI, XVII e XVIII, respectivamente. A história da educação permite pensar os primórdios da construção de uma educação que extrapola os muros da escola e, para além disso, compreender que o ideário pedagógico e os discursos veiculados atualmente carregam resquícios de um tempo e espaço históricos.



Os autores supracitados ao longo deste texto constituem a base da teoria educacional referenciada, ao longo da história, nos projetos de educação brasileira. A partir de Comenius (2002), Rousseau (1979), Pestalozzi (2000), Froebel (2001), Desiderius (1996), Dewey (1965) e Montessori (2003), pode-se compreender a configuração de um ideário pedagógico, de uma educação voltada para criança e os diferentes contornos reelaborados ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- COMENIUS, John. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DESIDERIUS, Erasmo de. **De pueris (dos meninos). De Civilitate Morum Puerilium**. Valencia Universid. Valencia, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- FRÖEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Traducida del alemán por Don J. Abelardo Núñez. Biblioteca Virtual Universal, 2003.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, 2003.
- PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educacion infantil**. Madrid: Tecnos, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1979.