

INFÂNCIAS E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Elder Cardoso Fernandes Silva¹

RESUMO

O desenvolvimento das sociedades ao longo da história da humanidade foi marcado por mudanças significativas nos diversos aspectos da vida social. As visões de criança e de infância foram se alterando de acordo com as demandas de determinado momento histórico e influenciaram de forma decisiva a organização da educação e sobretudo o que chamamos atualmente de currículo. Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e ao longo dele refletiremos sobre os conceitos de criança e de infância, bem como sobre o processo de institucionalização da educação e das mudanças significativas ocorridas ao longo desse processo.

Palavras - chave: Criança; Infâncias; Educação.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade o papel da criança foi sendo ressignificado a partir das características sociais e culturais de uma determinada época e sociedade. Segundo Stearns (2006), nas sociedades caçadoras-coletoras, antes do surgimento das sociedades agrícolas, havia de certa forma, uma preocupação com o controle da natalidade, isso porque devido à constante necessidade de locomoção e à limitação de recursos, um número alto de crianças poderia se tornar um empecilho para o bando.

Com o surgimento da agricultura a criança passa a ter uma nova função no grupo social. Segundo Stearns (2006)

A mudança mais evidente que a agricultura trouxe foi a redefinição da utilidade das crianças no trabalho. Muito mais claramente do que nas sociedades caçadoras-coletoras, o trabalho produtivo passou a se constituir na principal definição da infância na maior parte dos tipos do sistema agrícola – incluindo aquelas dedicadas a artesanato e manufatura doméstica. (p. 25-26)

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis/ RJ, 2019.

Por muito tempo o papel da criança foi limitado à sua capacidade produtiva. Com o surgimento e a acentuação das grandes religiões, a figura da criança passa a ter outro sentido. Isso porque com aponta Stearns (2006), todas as religiões de uma forma ou de outra, consideravam a presença de um elemento divino em cada ser humano. “Essa crença – com muitas variações específicas –, por sua vez, realçava um sentido de responsabilidade pela proteção das crianças como criaturas de Deus ou partícipes do vínculo com o divino.” (p. 62)

Essa mudança de perspectiva sobre a figura da criança é evidenciada a partir das diversas produções artísticas da época. Ao analisar algumas obras de arte, Ariès (1986) aponta

O moribundo exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma. Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo, quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada - o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus - quer se tratasse de uma concepção perfeitamente natural - um casal repousa no leito, aparentemente de forma inocente, mas algo deve ter-se passado, pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher “a criação da alma humana pela natureza”. (p. 54)

Como resultado dessa nova visão sobre a criança, a infância passa a ser considerada uma fase de pureza e inocência. Essa nova maneira de compreender a criança, perdurará por muitos séculos e como veremos influenciará forma direta e indiretamente todo o processo educacional nos diferentes momentos históricos ao longo da história da humanidade. A metodologia utilizada neste artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Como aponta Pizzani et al. (2012, p. 54) “entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. A pesquisa trará subsídios sobre os diferentes enfoques e perspectivas dados aos temas da infância e do currículo a partir das literaturas revisadas.

A INFÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Apesar das mudanças de visão sobre o que é ser criança e o que compreende o período da infância, ocorridas ao longo do desenvolvimento da humanidade, é possível

afirmar que algumas características e comportamentos marcam essa fase do desenvolvimento humano. Como nos mostra Ariès (1986), a brincadeira e os jogos estiveram presentes no desenvolvimento das crianças desde sempre, ainda que em determinados momentos históricos não houvesse uma separação clara sobre o que são jogos infantis e o que são jogos de adultos. Segundo o autor

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (p. 84)

Como é possível notar a partir da colocação de Ariès (1986), era bem comum na sociedade antiga que as crianças brincassem junto com os adultos, sem muita distinção. Essa divisão entre brincadeiras de adulto e de criança só apareceu posteriormente a partir de uma demanda criada pelo comércio, que passou a produzir e valorizar a distinção entre brinquedos destinados ao público infantil e ao público adulto.

Uma característica importante deste período histórico se refere à não existência de uma etapa de transição entre a infância e a fase adulta. Era muito comum que as crianças fossem consideradas aptas a assumirem responsabilidades da maturidade ao completarem seu sétimo aniversário, “[...] tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar” (ARIÈS, 1986, p. 87). Segundo o autor, ao atingir essa idade, era comum que o tratamento destinado à criança até então, fosse alterado de forma brusca, inclusive no que se refere à sexualidade. Ao longo do período correspondente à infância era comum que as crianças fossem estimuladas através de brincadeiras que envolviam a descoberta do corpo e dos órgãos genitais, sem que esse tipo de brincadeira tivesse qualquer conotação sexual.

Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual - neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas

intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil - de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. (ARIEËS, 1986, p. 132)

A partir do momento que a criança atingia a maturidade, era comum que houvesse uma repressão a essas brincadeiras e uma cobrança pela adoção de um comportamento que fosse compatível com a fase adulta. O autor aponta que apesar de haver uma mudança expressiva na maneira como a sociedade passa a ver a criança a partir de seu sétimo aniversário, considerando esta idade o marco do ingresso na maturidade, era comum que as crianças mais abastadas não sofressem mudanças muito significativas em seu cotidiano. Em sua maioria as grandes modificações consistiam em abandonar as vestimentas consideradas infantis, bem como as bonecas – brinquedo comum tanto para meninos como para meninas na época –, passando a montar a cavalo, caçar e atirar.

Era comum à época uma infância curta, marcada por uma transição brusca para a idade adulta. A infância por si só não despertava interesse, sendo considerada somente uma fase preparatória para a vida adulta. Isso não significa que a infância fosse negligenciada ou que não houvesse um apreço pelas crianças, mas, que não havia um sentimento de apreciação da cultura infantil, ou mesmo uma consciência de que esta fase da vida possui particularidades que se distinguem essencialmente das particularidades da vida adulta. Esse sentimento de infância só surge muito tempo depois, como nos mostra Ariès (1986)

Passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos: esse sentimento de uma infância curta persistiu ainda por muito tempo nas classes populares. Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade. (p. 186-187)

Ainda que a escola tenha conseguido lograr uma mudança significativa no conceito de infância, como veremos adiante o objetivo inicial deste movimento de escolarização não era a educação moral ou a formação social das crianças e sim uma educação voltada para a formação de clérigos, neste sentido, era muito comum que as

crianças se misturassem aos adultos nestes espaços, não havendo uma separação definida por idade.

A CRIANÇA NO BRASIL

Apesar das crianças brasileiras terem sido alvo da educação “formal” realizada aos moldes europeus desde o período colonial, é possível notar uma peculiaridade no processo de instauração das escolas no Brasil, em grande parte pelas diferenças climáticas e culturais próprias de nosso país, que ao longo de sua história sofreu influências não somente dos colonizadores europeus, mas também das culturas negras advindas juntamente com os escravos africanos, bem como dos próprios indígenas nativos, sobreviventes do processo de colonização.

A partir do texto de Chambouleyron (2020), é possível ter um panorama de como se iniciou no Brasil o processo de instrução das crianças. O autor aponta que além da conversão do povo nativo, considerado pelos colonizadores como pagãos, uma das primeiras preocupações dos padres jesuítas era o ensino das crianças.

De fato, a Ordem dos Jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia “ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia”. (p. 56)

Segundo o autor, apesar de após o desembarque nas terras brasileiras – denominada como Novo Mundo – a preocupação com o ensino das crianças ter se tornado um tema central para a missão jesuítica, esse não era um objetivo traçado antes do início da experiência missionária, pelo contrário, ele foi fruto da própria experiência e estadia dos padres em território brasileiro.

Essa necessidade identificada pelos padres, atrelada ao movimento mundial de descoberta e afirmação de um sentimento da infância, que indicava um novo olhar para com a criança e a criação de um sentimento de afetividade e apreço pela infância, foi decisiva no processo de instauração das escolas no Brasil. “[...] foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se”. (CHAMBOULEYRON, 2020, p. 58).

É possível que esse movimento educacional organizado pelos padres jesuítas tenha inclusive contribuído para a criação de alianças com alguns povos indígenas, neste sentido, segundo o autor, as crianças passaram a ser um meio de conversão e evangelização do povo indígena.

[...] ao longo do século XVI, se fortalece a ideia de que as crianças constituiriam, de fato, uma “nova cristandade”. Para o padre Nóbrega, os moços, “bem doutrinados e acostumados na virtude”, seriam “firmes e constantes”. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de “substituição de gerações”: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam “sucendo a seus pais.” (CHAMBOULEYRON, 2020, p. 59-60).

Com a posterior ampliação dos colégios jesuíticos e o acesso mais difundido ao processo de alfabetização, foi sendo alterado os objetivos educacionais e incluídos outros tipos de ensinamentos. Um aspecto importante dessa mudança, é a alteração do público ao qual a educação estava destinada, como vimos, o objetivo dos padres jesuítas era ensinar as crianças sobretudo advindas das famílias indígenas. Aos poucos, com a abertura dos colégios, observamos um movimento de elitização da educação, que vai se acentuando até se tornar “uma regra”.

Durante o período imperial é muito mais comum encontrarmos referências sobre a educação da elite, que em sua maioria contava com professoras advindas da Europa. Em essência, o objetivo deste ensino era ensinar para os meninos e meninas brasileiros os “bons modos” europeus.

Um aspecto importante deste momento histórico foi a diferenciação acentuada da educação voltada para meninos e meninas.

O que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a um instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. (MAUAD, 2020, p. 155)

Já para as meninas, como aponta a autora, a educação voltava-se para o aprendizado de habilidades domésticas e para a maternidade. Também presava-se pelo ensino de habilidades louváveis para a vida social, neste sentido, era muito valorizado

que a menina soubesse tocar piano, falar as línguas francesa e inglesa, bem como bordar e desenhar.

Avançando consideravelmente na história do Brasil, nos deparamos com uma desigualdade acentuada não somente de forma sexista, mas ainda mais intensa entre classes sociais. O processo de industrialização, sobretudo na cidade São Paulo, foi marcado principalmente pela acentuação do trabalho infantil, exercido sob condições precárias. A Infância neste período da história passa por um ambíguo reconhecimento, como demonstra Moura (2020)

Ironicamente, numa sociedade cujas referências à infância tendiam a incorporar elementos do lírico e do sagrado, a criança – e com ela a adolescência – iria adquirir projeção nas páginas da imprensa paulista e vozes se erguiam para denunciar os termos da atividade produtiva desses pequenos trabalhadores, símbolos por excelência da desenfreada exploração do trabalho. A implantação da indústria e sua conseqüente expansão norteou o destino de parcela significativa de crianças e também de adolescentes das camadas economicamente oprimidas em São Paulo, como havia norteado em outras partes do mundo. (p. 260)

Ao passo que se enriquecia uma camada da população, capaz de garantir para suas crianças e adolescentes o acesso ilimitado à cultura e aos bens sociais, a privação de direitos básicos se acentuava para outra camada social da população.

É possível afirmar que ainda que tenhamos avançado de forma significativa na garantia do acesso das crianças brasileiras à educação, bem como na garantia mínima dos direitos das crianças, essa desigualdade criada e intensificada de forma tão significativa ao longo do processo e pós industrialização, ainda respinga sobre a forma como a educação brasileira é organizada, bem sobre os objetivos de aprendizagem que nortearam ao longo de muitos anos os currículos das escolas brasileiras.

ESCOLA E INFÂNCIA

As crianças são sujeitos sociais e históricos e portanto, são marcados e reproduzem as características e contradições da sociedade à qual estão inseridas. Como vimos, por muito tempo as crianças foram notadas e definidas por sua utilidade para a vida produtiva do grupo social, até que as grandes religiões atribuíram à infância um novo significado.

É necessário pontuar que a história é marcada pelas diferenças sociais e que mesmo que a infância possua características e peculiaridades próprias, comuns a todas as crianças, cada grupo social vivencia a infância de determinada maneira. Essas diferenças sociais se acentuam de forma significativa quando tratamos do processo de escolarização. Como aponta Moreira (2020)

[...] os esforços precisam dirigir-se para conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. Cabe ressaltar que, em uma sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. (p. 37)

É neste sentido que o papel das religiões se tornou tão importante e evidente, uma vez que antes da expansão da alfabetização realizada por essas instituições, as práticas de leitura e escrita, bem como o acesso à uma educação mais formal estava muito restrita à uma determinada classe social. É bem verdade que o objetivo principal da religião não era uma formação ampla, mas sim tornar acessível a uma quantidade maior de pessoas os ensinamos sagrados.

Duas das grandes religiões (e também o judaísmo) eram especificamente religiões do livro, e esse fato poderia motivar maior disposição à alfabetização, de sorte a permitir acesso à Bíblia ou ao Corão mesmo sem profundo compromisso com alcançar um alto nível de erudição religiosa. (STEARNS, 2006, p. 63)

Como foi possível notar no tópico anterior, o surgimento dos colégios não estava inteiramente ligado à uma necessidade de formação social e moral das crianças, em grande parte porque o próprio sentimento de infância da época não abarcava os direitos e necessidades das crianças como seres completos e singulares. Por muito tempo as classes escolares foram organizadas de forma mista e não respeitavam as peculiaridades da infância. Com as mudanças ocorridas na visão de criança, agregados à uma prolongação do período compreendido pela infância, as turmas passaram a ser separadas por idade, sendo que o principal objetivo era afastar os menores das tentações da vida mundana, protegendo sua moralidade.

Somente por volta do século XVI os colégios passam a ampliar sua capacidade de atendimento e se voltam para a formação não somente de clérigos, mas também de nobres, burgueses e de forma muito tímida para algumas famílias mais populares.

Os verdadeiros inovadores foram esses reformadores escolásticos do século XV, o Cardèal d'Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia. (ARIÈS, 1986, p. 188)

Os colégios passam a ser tomados como espaço específico, voltado para a formação dos jovens e regidos por regras diferente daquelas que orientam a vida adulta da época. Este pode ser considerado o primeiro passo para um olhar mais cuidado e específico para a infância como um todo.

UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Como resquício desse processo histórico evidenciado até o momento, a educação por muitas décadas foi baseada em um conceito de criança marcado pela característica da inocência e da pureza. Essa visão de criança, levou muitos educadores e estudiosos da educação como um todo à interpretações equivocadas sobre o processo de aprendizagem. Por muito tempo as crianças foram vistas como meras receptoras, ingênuas, um adulto a vir a ser, incapaz de decidir por si, de ter interesses, de levantar hipóteses etc.

Atualmente esta visão vem se alterando, a educação cada vez mais, caminha para um novo entendimento do que é ser criança e do que significa a infância. Hoje os currículos educacionais para cada faixa etária buscam compreender como a criança enxerga o mundo, as hipóteses que cria sobre os inúmeros conhecimentos históricos e os acontecimentos do cotidiano e mais do que isso, a escola vem buscando colocar a criança como foco de seu processo de aprendizagem e validando seus conhecimentos prévios, sem desconsiderar as peculiaridades e necessidades inerentes ao período do desenvolvimento humano que denominamos por infância.

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto. Que é específico da criança? Pode-se considerar: o poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como

experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (MOREIRA, 2020, p. 37)

Nunca investiu-se tanto em pesquisas sobre a infância como nas últimas décadas. Com os avanços da era industrial e o aumento cada vez mais expressivo da globalização tem-se discutido de maneira incessante sobre a necessidade de garantir os direitos das crianças e da infância. Preocupações surgem por todos os lados, tanto do que diz respeito a constante exposição das crianças às mídias sociais, quanto à necessidade de garantia de recursos naturais para a sobrevivência e vivência saudável das gerações futuras. Todas essas preocupações, agregadas às necessidades de formação moral, social, cultural, técnica e laboral têm norteado as discussões e compõem os currículos das escolas brasileiras.

O currículo pode ser entendido como um espelho a sociedade, neste sentido, em cada conjuntura histórica ele refletirá as necessidades, tendências, pensamentos e preocupações do momento histórico em que está sendo (r)elaborado. Mas afinal, o que seria o currículo? Segundo Metz, Wachholz, Canan (2020)

O currículo pode ser considerado a base da organização escolar, sem o qual saberes e práticas não conseguiriam se estruturar. Por isso, o mesmo não se estabelece apenas como saber sistematizado, que é composto por componentes curriculares pré-estabelecidos, mas como aquilo que define tudo o que uma escola realiza, bem como seu pleno funcionamento. (p.2)

As discussões realizadas em torno do currículo nas últimas décadas dão um prisma importante sobre a visão de infância e de criança que têm norteado a educação brasileira, uma vez que é consenso entre os educadores que o currículo – diferentemente do que acontecia até algumas décadas – não pode ser compreendido como um conjunto de conteúdos programáticos a serem cumpridos pela escola, ele precisa ser flexível, abrir espaço para discussão e busca de ações alternativas para demandas imediatas e de médio e longo prazo das sociedades locais e mundiais.

Este precisa estar relacionado ao contexto e ter a possibilidade de articular-se com as influências históricas e ideológicas que são significantes na formação do sujeito. A dinâmica curricular só ganha

correspondência com o âmbito prático na medida em que estabelece relações com a contemporaneidade. (METZ, WACHHOLZ, CANAN, 2020, p. 3)

Tem se discutido muito sobre a necessidade e importância de um currículo flexível, que leve em consideração as demandas trazidas pelas crianças e jovens, enfatizando mais uma vez o caráter central que a crianças como um todo têm ocupado em seu processo educacional, passando de ingênua e incompleta, para um ser humano completo, que produz cultura, capaz de refletir e atuar na sociedade.

Sabemos que as crianças possuem uma maneira própria de compreender a sociedade, bem como se relacionar com a cultura que a rodeia. No processo de compreensão e ressignificação das situações vivenciadas, a criança vai construindo seu conhecimento, a partir de diversas linguagens e da interação com o meio e com as pessoas com as quais convive.

A escola exerce um importante papel neste processo, na medida em que é na maioria das vezes o primeiro local de interação social fora do ambiente familiar ao qual a criança tem acesso e é também na escola que ela vai se construindo enquanto sujeito singular, que se diferencia dos demais, fortalecendo seu eu próprio. Educar, portanto, vai ao encontro não somente do desenvolvimento das habilidades intelectuais ou escolarizadas, educar significa propiciar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da criança integralmente, ou seja, afetiva, relacional, intelectualmente, entre outras.

Essa perspectiva envolve uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora tem informado as propostas e modelos pedagógicos, assim como para permitir o confronto com outras lógicas, com outras maneiras de ver e de ser. (MOREIRA, 2020, p. 35-36)

Essas dimensões a serem trabalhadas com as crianças, bem como os conteúdos, ou mesmo as concepções de criança, infância e educação mantidas pelos professores e gestores da escola, compõe o currículo da escola. Currículo neste sentido, pode ser compreendido como a base da proposta educacional da instituição, visto que é sobre essa base que o professor pautará o planejamento de suas aulas e sobre a qual incidirá a escolha dos conteúdos, valores e atitudes que pretende que seus alunos desenvolvam.

A escolha pelo professor de quais conteúdos priorizar dentro gigantesca gama de possibilidades é de extrema importância, uma vez que as atividades desenvolvidas, sejam elas “conteudistas” ou lúdicas proporcionará às crianças a oportunidade de se desenvolver integralmente. Para tanto é preciso que as atividades sejam desafiadoras, visando o desenvolvimento da criança, mas que ao mesmo tempo transmitam confiança e não ofereçam riscos para os alunos. A escola precisa ser um lugar seguro, agradável, estimulante e afetivo, para tanto é necessário que os professores estejam preparados e ofereçam situações realmente estimuladoras para as crianças.

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM FREINET

O despertar atento para as novas maneiras de compreender a criança e a infância levaram diversos estudiosos a se debruçarem sobre o tema da educação das crianças e jovens à nível mundial. Tendências educacionais foram surgindo ao longo dos séculos e buscaram não somente garantir bons desempenhos escolares, mas também compreender como o aluno se relaciona com o conhecimento e como se dá o processo de aprendizagem. Ainda que a passos lentos os movimentos educacionais vem mudando pouco a pouco a compreensão das relações professor/aluno e aluno/conhecimento.

Tendo como ponto de partida o aluno enquanto um ser humano completo e não mais um adulto a vir a ser, diversos pensadores, dentre eles o francês Célestin Freinet, revolucionaram a visão de educação ao longo do século XX, marcando de forma definitiva o declínio da metodologia tradicional, que até o momento, inspirava uma educação totalmente centralizada na figura do professor enquanto detentor do conhecimento, desconsiderando o aluno e seus processos internos de descoberta, experimentação e aprendizagem.

Dentre as diversas contribuições de Freinet para as discussões em educação, podemos destacar como mais memorável e revolucionário, seu apreço pela experimentação e pela aproximação da vida acadêmica ao cotidiano dos alunos.

A filosofia profunda de Freinet está implícita no que ele chamava as “técnicas de vida”, fórmula que exprime a ideia fundamental de uma

desconfiança com relação a tudo o que fosse formal (“escolástico”, dizia ele), forçado e artificial, e, por outro lado, de uma grata confiança no natural. (LEGRAND, 2010, p. 28-29)

Freinet buscava relacionar o conhecimento científico transmitido pela escola à vida cotidiana no campo. Sempre utilizando-se da linguagem metafórica, o pedagogo buscava compreender e explicar as relações interpessoais presentes na escola e o comportamento dos alunos no tocante à aprendizagem, através de comparações com animais e elementos da natureza. Uma de suas metáforas mais conhecidas é a de que “não se pode obrigar um cavalo que não tem sede a beber”. Freinet utilizou-se dessa comparação para explicar que um aluno que não tem sede pelo conhecimento não aprenderá, assim como um cavalo que não tem sede não beberá, por mais que você o obrigue, o exponha e até mesmo o agrida, ele não beberá. Neste sentido, mais do que encher os alunos de conhecimento acadêmico, muitas vezes sem sentido ou relação com as vivências dos alunos, é necessário instigá-los a querer conhecer. Como demonstra Legrand (2010, p.17) “[...] as técnicas de comunicação escolar tornam-se o instrumento de uma formação cívica mediante a ação, e não mediante discursos sobre instituições longínquas, às quais somente o funcionamento cotidiano da instituição escolar dará um significado concreto.”

As contribuições de Freinet não pararam por aí, o pedagogo demonstrou não somente através de seus estudos e artigos, ou dos materiais didáticos que elaborou e publicou, mas da sua própria experiência de trabalho tanto na escola pública, no vilarejo de Saint-Paul-de-Vence, onde lecionou entre 1929 e 1933, quanto por sua experiência em administrar e lecionar em sua própria escola, na cidade de Vence, que através da vida cotidiana era possível relacionar os conhecimentos escolásticos. O ensino da matemática e sobretudo da leitura e da escrita sofrem uma revolução, tornando-se não mais conteúdos escolares, mas conhecimentos necessários para o cotidiano e para a resolução de problemas do dia a dia.

O aprendizado da matemática sofrerá a mesma transformação radical. Para Freinet, o cálculo deve ser um instrumento de ação sobre as coisas. A aritmética se justifica, não pelo acesso desencarnado aos números e às operações, mas na medida em que sirva para medir os campos, pesar os produtos, calcular os preços, os juros devidos ou a se cobrar. Trata-se, portanto, de mergulhar o cálculo escolar na vida do entorno, convertendo-o num cálculo vivo. (LEGRAND, 2010, p.17)

O pedagogo também criticava o atual ensino da leitura e da escrita, baseado na metodologia tradicional, onde se aprendia de forma progressiva as letras, depois as sílabas e posteriormente as palavras. Somente após esse processo se iniciava a leitura de textos, que em sua maioria eram elaborados com o objetivo de facilitar a leitura, tornando-se artificiais e alheios à vida comum.

Para Freinet, essa técnica era a morte do espírito. Ler, ao contrário, é ir à procura do sentido. Daí o seu interesse pelas técnicas e teorias desenvolvidas por Decroly: o texto não é percebido sinteticamente, letra a letra, mas de modo global, como estabelecido pela “psicologia da gestalt”. Convém, portanto, utilizar no ensino da leitura essa propriedade natural da percepção: esta é a base da “leitura global”, que parte das palavras, apreendidas e reconhecidas globalmente, vai até as sílabas, produzidas pela decomposição das palavras com o reconhecimento das similitudes, e, por fim, até os sons descobertos mediante esse mesmo processo analítico. Daí em diante é possível voltar-se para a composição de novas palavras e da escrita. (LEGRAND, 2010, p. 18)

A pedagogia de Freinet foi inovadora não somente com relação aos métodos de ensino, mas também no que concerne à organização dos espaços, do tempo e dos conteúdos de aprendizagem. O pedagogo compreendia a criança como um ser em desenvolvimento, que possui suas particularidades, seu tempo de aprendizagem e que, portanto, merece ser respeitada e ouvida em seu processo. As salas de aula e o tempo em classe eram mais flexíveis e respeitava as necessidades das crianças. A avaliação também era realizada de maneira diferente comparada aos moldes tradicionais.

Já para Freinet, a importância do imprevisível, em sintonia com os acontecimentos cotidianos, e seu interesse pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos levam-no a conceber o uso do tempo de modo mais flexível. Há períodos maiores de tempo para as atividades da classe como um todo e “planos de trabalho” individuais, elaborados pelo aluno no início de cada semana. Tais planos são vistos como compromissos assumidos, contratos pessoais de trabalho. Nesse quadro geral, eventuais agrupamentos coletivos podem ser criados. A avaliação, sempre necessária, assume nesse contexto outras características. Em lugar das provas coletivas, aplicadas de tempos em tempos, à medida que o programa vai sendo ministrado, há técnicas de autoavaliação com as quais os próprios alunos se dão conta das novas competências adquiridas. (LEGRAND, 2010, p. 26)

Apesar de naquela época as ideias de Freinet não terem sido bem aceitas, muito mais por sua posição política, do que pelas próprias ideias inovadoras sobre o tema da educação, sua pedagogia foi sendo aos poucos alvo de muitos estudos e principalmente, sendo implementada em diversas escolas ao redor do mundo. No Brasil, suas ideias têm influenciado as novas gerações de professores, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa e ao processo de alfabetização das crianças brasileiras.

A pedagogia de Freinet vem ao encontro de tudo que foi discutido ao longo deste artigo, na medida em que vai considerar a criança em sua totalidade, tanto no que concerne às suas limitações quanto às suas potencialidades, olhando sempre para suas necessidades e para sua capacidade de aprender de forma autônoma e de participar de ativamente em seu processo de aprendizagem. Freinet nos relembra sobre a importância da experimentação, do contato com a natureza, com as habilidades manuais, com a colaboração e a socialização, sempre enfatizando que essas são peças-chaves para despertar a sede pelo conhecimento, tão necessária para a garantia da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a complexidade da infância é necessário, inicialmente, refletir sobre as transformações ocorridas ao longo da história sobre a figura da criança. Como pudemos notar, a maneira como a sociedade compreendeu a criança em determinados momentos históricos, determinou não somente o tratamento e a importância dada para a infância, mas também influenciou de maneira significativa o processo educacional da época.

Observamos que nas sociedades primitivas a fase da infância se distinguia da fase adulta exclusivamente por sua “pouca utilidade” para a vida social. Já na fase da agricultura, a criança passa a assumir certas responsabilidades para o funcionamento do grupo, atingindo assim outra visibilidade dentro da sociedade.

Podemos afirmar que não somente no Brasil, como em praticamente todo o mundo, os grandes precursores de uma nova visão de infância e sobretudo do surgimento de um processo educacional mais estruturado e até certo ponto institucionalizado, foram as organizações religiosas, marcadas no Brasil, principalmente pela presença dos padres jesuítas. Vimos que o processo de criação e fortalecimento das escolas tal qual a

conhecemos foi muito longo, marcado por jogos de interesses e principalmente por influências internacionais. Com o fortalecimento das sociedades baseadas na divisão de classes sociais, acentuou-se também as diferenças econômicas e conseqüentemente de acesso à educação pelas diferentes camadas da sociedade, neste sentido, durante o período do Império já era possível notar de maneira muito expressiva o fortalecimento de uma educação voltada para a elite.

Ao longo do processo de industrialização a história foi marcada pela presença de “duas infâncias”, uma reservada para os filhos das classes sociais abastadas e outra destinada às camadas populares, marcadas pela exploração e pelo trabalho infantil. Ainda que nas últimas décadas tenhamos avançado na garantia do acesso à educação para todas as crianças, essa desigualdade ainda pode ser sentida na maneira como se organizam os currículos brasileiros. Uma das estratégias para superar as posturas preconceituosas cristalizadas nos currículos é o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os sujeitos integrantes do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 55-83.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet / Louis Legrand**; tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Massangana, 2010.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças da elite durante o Império. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 137-176.

METZ, G. D.; WACHHOLZ, N. R.; CANAN, S. R. Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**, Frederico Westphalen - RS, v.14, n.30, p. 1-16, Dezembro 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020.



MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 259-288.

PIZZANI, Luciana *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012

STEARNS, Peter Nathaniel. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.