

CRIANÇAS E ADOLESCENTES: SUJEITOS DA HISTÓRIA E DO PROCESSO EDUCATIVO NO BRASIL (SÉCULO XX)

Child and adolescents: subject's of history and agent's of the educational process in Brazil (20th century)

Eduardo Silveira Netto NUNES
Universidade de São Paulo, Brasil
Correo-e: edunettonunes@hotmail.com

Recepción: 15 de febrero de 2015. Envío a informantes: 25 de febrero de 2015
Aceptación definitiva: 26 de septiembre de 2015

RESUMEN: El artículo presenta una reflexión de cómo fue pensada la cuestión del niño como agente o no de la educación y como sujeto de la historia en el pensamiento pedagógico de Brasil a lo largo del siglo xx. A lo largo del artículo se produce un análisis de algunas tendencias educacionales –la tradicional, la escuela nueva, la pedagogía del oprimido– indicando cómo los niños y los adolescentes eran percibidos en sus participaciones del proceso educacional.

PALABRAS CLAVE: niño; educación; pedagogía del oprimido; escuela nueva; sujetos de la historia.

ABSTRACT: The article presents a reflection of how was developed the idea of the child as an agent of the educational process and as the subject of history in the Brazilian educational thought in the twentieth century. An analysis is made of some educational tendencies –traditional pedagogy, progressive school, «pedagogía del oprimido»– to indicate how children and adolescents in their attitudes were perceived by the educational system.

KEY WORDS: child; education; «pedagogía del oprimido»; progressive school; subject of history.

INVARIAVELMENTE A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL, especialmente o ensino fundamental e médio, é destinada a crianças e adolescentes que vivem ou viveram a sua condição infantil entremeadada no cotidiano escolar, relacionando-se com professores, agentes escolares (diretores, coordenadores), pedagogos, psicólogos.

Apesar das crianças e dos adolescentes serem personagens centrais no processo educacional, e mesmo os destinatários principais das iniciativas vinculadas à educação, é frequente a omissão e o esquecimento de que os mesmos são sujeitos da história que vivem, e são sujeitos de história –uma vez que a condição infantil é construída sócio-historicamente.

Aqui, apresentamos uma reflexão sobre como foi sendo pensada a questão da criança como agente ou não da educação e como sujeitos da história no Brasil do século xx. Analisamos algumas tendências educacionais –tradicional; escola nova; pedagogia da autonomia/oprimido– procurando perceber como crianças e adolescentes foram percebidos na sua participação do processo educacional.

Apesar de nem sempre ter sido reconhecido que a condição infantil carregava consigo especificidades e complexidade, partimos do pressuposto de que, no passado e no presente, a infância e a adolescência eram e são múltiplas e multifacetadas. Seja pelo lado que se olhe, pela etnia, raça, cultura, classe, gênero, status, local de vivência e região –urbana, rural–, época, encontrar-se-á variáveis formas de se viver ou de ter se vivido a condição infantil, em outras palavras.

Concebemos a infância como constructo social e experiência relacional de quem vive a condição de criança ou adolescente no tempo, com experiências próprias, em conexão com os adultos, que também vivem a sua própria condição adulta e a sua relação para com as crianças. Estas relações adulto-criança e criança-adulto delimitam fronteiras entre as idades, os modos de viver a condição de idade, as expectativas para cada faixa etária, as censuras, as liberalidades, entre outros aspectos, especificidades estas sempre moduladas ou demarcadas pela origem social e certas variáveis, como o ambiente de vida (urbano, rural), a classe (pobre, remediado, rico, trabalhador), o gênero (masculino, feminino), a «raça» («branco, negro, asiático») e a etnia¹.

A história está nas crianças e nos adolescentes uma vez que estar vivendo a condição infantil ou a adolescência comporta os sedimentos do tempo e da construção social passada (a perspectiva que os adultos elaboraram para suas crianças e seus adolescentes)² do ser criança e do ser adolescente. A história está com as crianças

¹ NUNES, Eduardo Silveira Netto: *A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948*, Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011, p. 18 (versão disponível on-line: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/pt-br.php#referencias>).

² Segundo Kuhlmann Júnior e Fernandes, «a criança, ao nascer, necessariamente ingressa no “mundo dos adultos”, que na realidade é o mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que pôr em questão os processos como são recebidos pelos novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos,

e os adolescentes, e modifica-se com a atuação e experiência destes, uma vez que ao viverem a sua condição no presente e no transcurso do tempo, introduzem e sofrem modificações no modo como estão sendo crianças ou adolescentes.

Ao concebermos a constituição das experiências como dinâmica (envolvendo as crianças e suas experiências bem como os adultos –suas experiências e expectativas– que com ela interagem), compreendemos que, na conformação das vivências infantis e juvenis, interagem permanentemente dimensões (concepções e experiências sobre o viver a condição infanto-juvenil) do que se foi (passado); do que se é (presente); e do que se será (futuro). Não é fácil determinar, quando se observa a experiência social de crianças e adolescentes, o que é sedimento do passado, o que é invenção do presente, e qual será o resultado das vivências (futuro).

A vivência infantil condensa a dinâmica da construção da sociedade humana: nela está o passado; nela está o presente e suas inovações e permanências; nela está forjando-se novas possibilidades de se estar no mundo, novas possibilidades de sentir e significar a vida social, novas formas de se ser humano antes impensáveis, novas possibilidades de barbárie, de coesão, ou de entendimento.

Diante da complexidade envolvendo o universo infantil e a sua história, como podemos integrar a infância nas reflexões sobre o passado e o presente do processo educativo? Como lembra Paulí Dávila Balsera, desde o século XIX e, com maior intensidade, o século XX, o «âmbito da socialização infantil» irá cada vez mais passar por instituições como a escola, por meio do «processo de escolarização», sendo a escola um «espaço de disciplina normalizadora e de produção de uma nova figura: os escolares». A escola mais que um direito, inicialmente fora, segundo Dávila Balsera, uma «imposição, como meio de socialização das crianças»³.

A criança e o adolescente, por muito tempo, foram considerados como receptáculos passivos nos seus processos de vida e nos processos da aprendizagem, sobretudo escolar. Muitos pensadores do século XIX identificaram que a infância representava nada mais que uma página em branco, um vazio de sentido, uma matéria prima bruta necessária de ser polida, formatada, formada.

Com o desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia, e de suas variantes experimentais (pedagogia e psicologia experimental), no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foi compreendendo-se que a criança podia carregar consigo um passado, visto por alguns como hereditário e por outros como cultural, podendo a hereditariedade ou a transmissão cultural ser tanto positiva, quanto negativa.

grupos sociais, etc. A defesa da necessidade da educação fundada nas instituições familiar e escolar fez dessas instituições o novo “mundo dos adultos” pela qual elas deveriam passar». KUHLMANN JÚNIOR, Moisés e FERNANDES, Rogério: «Sobre a história da infância», in FARIA FILHO, Luciano Mendes de (dir.): *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 22.

³ DÁVILA BALSERA, Paulí: «El largo camino de los derechos del niño: entre la exclusión y la protección», in PADILLA ARROYO, Antonio; MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía; ARREDONDO, Martha Luz e SOLER, Alcira (eds.): *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Morelos, México, D. F., UAEM, Casa Juan Pablos, 2008, p. 76.

Ademais de a criança portar um passado, interessa-nos destacar a percepção, emergente na época, de que o sujeito infantil era dotado de um presente e de um presente contínuo, e de que neste transcurso do tempo era um sujeito de vontade, ação, gosto. Ou seja, a vivência da infância podia ser vista como inserida na história do seu tempo, numa perspectiva social mais ampla, e como agente da sua própria história de vida individual, não sendo apenas um receptáculo moldável do processo educativo.

De modo sintético e extremamente expressivo, consideramos que o texto apresentado pelo educador e pensador brasileiro Manoel Bomfim⁴ no Terceiro Congresso Americano da Criança⁵, realizado no Rio de Janeiro, em 1922, é representativo de um olhar compreensivo a respeito da singularidade e da subjetividade infantil. Dizia Bomfim que:

Como a educação visa o futuro, os seus teóricos, e mesmo os práticos esquecem ou desprezam as afirmações da individualidade infantil, as necessidades afetivas da criança como personalidade no presente, e tudo sacrificando ao porvir. A criança

⁴ Manoel Bomfim foi médico, publicista e educador. Foi precursor no Brasil da psicologia experimental, tendo instalado no Rio de Janeiro o primeiro laboratório dedicado a pesquisas na área, o Pedagogium, em 1906. O Pedagogium foi criado em 1890 e era uma espécie de «academia de educadores e museu pedagógico», e acolheu o «laboratório de Psicologia Pedagógica» (PESSOTTI, 2004: 217). Segundo Pessotti, «no Pedagogium surge uma Psicologia totalmente descomprometida com a prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial; o novo compromisso é com a educação e com problemas específicos da Psicologia» (idem: 218), o que indica a novidade dessa perspectiva no pensamento educacional no país. Contudo, assevera FREITAS (2002: 345), Bomfim distanciar-se-ia, mais tarde, do papel que a psicologia experimental «poderia oferecer [...] ao conhecimento científico sobre a criança em seus processos de aprendizagem escolar», uma vez que a ciência não deveria estar a serviço do controle e limitação do protagonismo infantil. De toda forma, ressalta Freitas, que as contribuições de Bomfim iniciariam no país «o processo de fundação de uma concepção de infância, cujo ponto de partida era a negação do caráter autoritário e dogmático com o qual a escola habitualmente tratava o educando» (FREITAS, 2002: 362). A respeito de Bomfim ver ainda: FRANCO e GONTIJO, 2002.

PESSOTTI, Isaías: «Notas para uma história da psicologia no Brasil», in ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (dir.): *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*, Rio de Janeiro, Ed. UERJ, Conselho federal de Psicologia, 2004, pp. 209-227.

FREITAS, Marcos Cezar de: «Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma», in KUHLMANN JÚNIOR, Moisés e FREITAS, Marcos Cezar de (dirs.): *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002, pp. 345-372.

FRANCO, Maria Ciavatta Franco e GONTIJO, Rebeca: «Manoel José do Bomfim», in FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (dirs.): *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, MEC-INEP-Comped, 2002, pp. 746-754.

⁵ O Terceiro Congresso Americano da Criança foi realizado no Rio de Janeiro, entre os dias 28 de agosto e 05 de setembro de 1922, concomitantemente com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, como parte das comemorações do centenário da independência do Brasil, festividades que entre outras contemplou a organização da grande Exposição Universal. Sobre a série dos Congressos Americanos da Criança (Congresos Panamericanos del Niño) entre 1916 e 1948. Esses Congressos reuniam agentes públicos e profissionais latino-americanos e norte-americanos envolvidos com o tema da saúde, educação, assistência e legislação infantil. A respeito dos Congressos Pan-Americanos da Criança conferir: NUNES, Eduardo Silveira Netto: *A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948*, op. cit.

vale, apenas, como criatura em formação; e assim a tratam e a apreciam em tudo. Só procuram interessá-la e atendê-la, na medida em que isto possa concorrer para o desenvolvimento, o preparo e a educação da sua consciência. Ora, a criança é desenvolvimento, é formação, é uma pessoa que se prepara para a grande vida moral, racional metódica [...] mas é, também, uma pessoa atual, sui generis, é verdade, em todo caso –uma pessoa, uma consciência, tanto mais a respeitar, a atender e a poupar, quanto é mais frágil e sensível. A criança conhece, sente, deseja, sofre, quer. [...] seus estados de consciência nunca são neutros: ele vive, permanentemente, entre atrações e repulsões.

[...] A criança não é somente uma consciência a corrigir, a reforçar e iluminar. É também um espírito que deseja, e julga, e quer. [...]

[...] a felicidade atual é de toda importância. Respeitando a sensibilidade e a mentalidade da criança, conseguimos que o seu caráter se mostre em toda plenitude, e poderemos, então, agir eficazmente sobre ele, conservando-lhe todas as energias naturais, humanamente orientadas⁶.

A fala de Manoel Bomfim na qual procura reconhecer um papel prospectivo à educação, à escola, no sentido de que a ambas cabe a tarefa de desenvolver e estimular, nas crianças, ao longo de suas trajetórias infantis, certas habilidades e conhecimentos (em termos atuais: competências) que atendam às expectativas de formação para se atingir certo perfil de adulto desejado. Entretanto, e isso nos interessa particularmente destacar, o autor chama a atenção para a centralidade que a criança deve ter no processo educacional, posição central essa que pressupõe reconhecer à criança uma condição de sujeito ativo no seu presente e na sua história, de modo a estimular que no futuro se consolide um indivíduo com autonomia, e para isso seria fundamental que no cotidiano escolar se estimulasse e se aceitasse a subjetividade e a identidade infantil.

A criança é uma «pessoa atual, [...] uma consciência, [...] a respeitar, a atender e a poupar», portadora de «sensibilidade», «mentalidade»; ela «conhece, sente, deseja, sofre, quer, [...] julga», já dizia Bomfim em 1922. Essa postura de compreender o educando como indivíduo, portador de uma individualidade e de uma experiência vivida, deveria condicionar as atitudes dos educadores e do sistema educativo em sua relação com as crianças. Como extensão dessas premissas valorizando a pessoa de pequena idade e desvelando algo inegavelmente progressista para a época, o autor concebia que vê-los como protagonistas de suas vidas expressava nada mais que o «Direito à Puerilidade».

O «Direito à Puerilidade», por sua vez, haveria de ser entendido como o «direito pessoal de ser criança», uma vez que a «criança só pode pensar puerilmente», subsistindo a ela o «inteiro direito de viver o próprio da idade». Ou seja, a singularidade do gênero infantil e a especificidade de cada indivíduo de tenra idade deveriam pautar a relação adulto-criança, cabendo ao adulto o esforço por transitar nos limites entre as fronteiras dos Direitos infantis à sua

⁶ BOMFIM, Manoel: «A pessoa moral da criança», in CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA DE 1922 (dir.): *Teses officiales, memórias e conclusões* (7.^a Boletim), Rio de Janeiro, Graphica Editora, 1925, pp. 528, 530, 531.

condição pueril específica e as pretensões educativas concebidas pelos indivíduos de idade madura⁷.

A criança não seria apenas um devir, um futuro adulto para a nação, seria, sobretudo, um presente contínuo em transformação/formação permanente. Nesse caminho do transcurso do tempo, cada fase do desenvolvimento infantil e as peculiaridades das crianças deveriam ser observadas nas atividades educativas e nas interações sociais das pessoas maduras com as pessoas de pequena idade. A história da criança, no percurso de sua vivência, precisaria ser valorizada e tomada em consideração ao longo do seu processo de formação escolar e extraescolar. A criança, sob essa ótica, necessitava ser reconhecida como sujeita de si, como sujeito de vida presente e passada, como partícipe da sociedade e dos grupos em que convivia (família, escola, amigos e, eventualmente, trabalho), e como partícipe da construção do seu futuro.

As ideias de Bomfim, avançadas para a época, estavam em desacordo com as tendências dominantes sobre o processo educacional no Brasil do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Em voga estava a proposta de que cabia à escola um papel civilizador, sendo a ela atribuído o dever de forjar a nação ordeira, laboriosa e educada. Para executar essa tarefa caberia a educação formal: 1) regenerar as classes populares (vistas como ignorantes, bárbaras, degeneradas, indolentes); 2) capacitar as pessoas para o exercício do trabalho livre disciplinado (em uma sociedade pós-escravista que ambicionava participar do sistema capitalista); 3) moldar moralmente os pobres, a fim de inseri-los na sociedade nacional de forma subordinada; 4) higienizar e regenerar os corpos e para melhorar a raça e capacitar os indivíduos a produzir o mais possível; 5) domesticar, por uma rígida disciplina, as almas para aceitarem passivamente a ordem, a hierarquia, a desigualdade social.

Para esse horizonte ideológico tradicional, a rigidez dos procedimentos, o rigor da disciplina e da hierarquia, as relações verticais entre professor-aluno e entre instituição escolar e aluno, afastava qualquer possibilidade legítima do protagonismo infantil no processo educativo. Qual seria o papel ou a função da criança, e o que se esperava dela?

Atribuía-se à criança obrigações para com o futuro nacional, esperava-se que ela fosse a salvação da nação quando se tonasse adulta. O destino do país era transferido para a escolarização, a qual seria desenvolvida ao longo da infância e da adolescência. A escola, através dos seus agentes adultos, recebia a atribuição de produzir a salvação da massa infantil moldando-a idealmente, de modo que pudesse convertê-la nos homens e mulheres civilizados a serviço do país.

Ainda que ligeiramente tenhamos caracterizado o espectro educativo dominante na época, nosso intuito é indicar a forma como a criança e sua condição de sujeito era ou não valorada no processo ensino-aprendizagem. Por isso, classificamos a forma autoritária e vertical de pensar a educação, acima descrita, como pedagogia tradicional. Para Dermerval Saviani a pedagogia tradicional

⁷ BOMFIM: *ibidem*.

constituiu-se no Brasil entre fins do século XIX até meados dos anos 1930, quando então, junto ao Estado Novo emergiram novas possibilidades de orientação educativa, as quais não implicaram numa ruptura absoluta com as práticas da pedagogia tradicional.

Saviani caracteriza a pedagogia tradicional como fundamentada: na «simplicidade e progressividade», pela qual o «espírito do aluno vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente expostos»; no «formalismo»; na «memorização», pela qual a «medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor»; na «autoridade», circunscrita por regime de «prêmios e castigos» e pela «autoridade do professor»; na «emulação», que estimula a absorção intelectual da «ideia de dever, da necessidade de aprovação» e do «princípio da autoridade»; na «intuição», de modo a estimular-se a «percepção sensível» com a ilustração de objetos, animais ou figuras»⁸.

Contrariamente aos tradicionalistas que atribuíam um poder autoritário ao adulto educador e ao sistema educativo, Manoel Bomfim, ao lado de outros movimentos pedagógicos como o escolanovismo (nos anos 1930), adotava a postura de valorar o sujeito infantil como personagem ativo do processo formativo⁹.

O movimento da Escola Nova, como ficou conhecido no Brasil¹⁰, e também chamada de Escola Progressiva ou Escola Ativa, teve abrangência mundial¹¹. Na América Latina mobilizou intelectuais progressistas a proporem: reformas nos sistemas educativos; novas formas do fazer escolar e de abordagens sobre a criança, colocando os pequenos como protagonista de sua formação educativa e pessoal. Apesar das reminiscências da Escola Nova poder ser deslocada para as décadas finais do século XIX e início do XX, a partir de iniciativas nos Estados Unidos e na Europa, foi nos anos 1920 e 1930 que se consolidou um certo horizonte mundial do escolanovismo. No Brasil, John Dewey foi influência destacada e esteve refletido nas ideias e pensamentos de Anísio Teixeira. Entretanto, como

⁸ SAVIANI, Dermeval: «O legado educacional do “longo século XX” brasileiro», in SAVIANI, Dermeval et al. (dirs.): *O legado educacional do século XX no Brasil*, Campinas, SP, Autores Associados, 2004, pp. 26, 27.

⁹ Na memória da tradição do pensamento pedagógico nacional os escolanovistas frequentemente são lembrados, contrariamente ao ostracismo imposto às ideias de Bomfim.

¹⁰ Como bem observa Helena Bomeny, o movimento da Escola Nova no Brasil não foi de modo algum uníssono, ao contrário, «a fragmentação», contemplando as «interpretações mais variadas das correntes e doutrinas pedagógicas», caracterizava o que se chamou no país de «Escola Nova ou Educação Nova». Contudo, se aparentemente a «diversidade de orientação» poderia ensejar uma classificação do movimento como «confusão doutrinária», lembra Bomeny que essa diversidade também refletia «igualmente o dinamismo e a inquietação em responder ao desafio de apagar a mancha da nação». BOMENY, Helena Maria Bousquet: *Os intelectuais da educação*, 2.^a ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003, p. 44.

¹¹ De acordo com Cambi, os principais inspiradores e teóricos do escolanovismo ou ativismo foram «Dewey e Decroly, Cleparède (e sua escola) e Ferrière, além de Maria Montessori»; contudo, para Cambi, John Dewey foi o «teórico mais ilustre da educação nova, pela riqueza e rigor filosófico do seu pensamento». CAMBI, Franco: *História da pedagogia*, Tradução Álvaro Lorencini, São Paulo, Ed. UNESP, 1999, p. 527.

bem lembra Teixeira, apesar das influências, a «filosofia educacional brasileira» era uma decorrência das «adaptações necessárias à índole brasileira e às condições objetivas do país»¹².

De modo geral, o movimento da Escola Nova aparecia vinculado «à defesa de projetos de reforma do sistema e dos procedimentos escolares», e, de acordo com Nunes,

tinha como princípios a formação de uma «sociedade democrática», por um lado, e por outro, a valorização da individualidade do educando no processo de sua própria educação, visando potencializar as suas aptidões –vocações– e confrontar possíveis fatores individuais de inadaptação, corrigindo estes, de modo terapêutico, para uma melhor convivência na vida social. A nova escola não buscava formar um «tipo único» de indivíduo, mas um tipo congruente de cidadão democrático, ou seja, um sujeito portador de idiosincrasias, as quais confluíam para a participação e colaboração do mesmo –com o seu trabalho, com o cumprimento dos deveres sociais, com a resolução não violenta de seus conflitos– para com a coletividade de seu país¹³.

Procurando destacar os aspectos distintivos da pedagogia nova em relação à pedagogia tradicional, Cambi elencou sete aspectos como as principais inovações propostas para o tratamento da educação e da criança: 1) «puercentrismo», representando o «reconhecimento do papel essencial (e ativo) da criança em todo processo educativo»; 2) «a valorização do fazer no âmbito da aprendizagem infantil», pelo que se deveria estimular «atividades manuais, jogos, trabalho»; 3) «motivação», que significava dizer que a «aprendizagem real deve estar ligada a um interesse por parte da criança [...], movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas»; 4) «centralidade do estudo de ambiente», o que quer dizer que a realidade circundante da criança deveria ser levada em consideração no como se vai educá-la, de modo que o sentido da aprendizagem tivesse relação direta com as circunstâncias da vida real do educando; 5) «socialização», pela qual a criança satisfaria sua «necessidade primária» de relacionar-se com outros sujeitos, desenvolvendo a capacidade de convivência social; 6) «antiautoritarismo», defendendo a ruptura da pedagogia tradicional «que partia sempre da supremacia do adulto sobre a criança»; 7) «anti-intelectualismo», valorizava «uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente»¹⁴.

Pelo escolanovismo, a criança passava a ser o centro do processo educativo, essa centralidade significava levar em consideração as necessidades e as capacidades de cada educando, de forma que ao longo da escolarização fossem se formando indivíduos aptos à vida cidadã e conscientes do significado e da responsabilidade da liberdade numa sociedade democrática. A consolidação de

¹² TEIXEIRA, Anísio: *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, 3.^a ed., Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2007, p. 245.

¹³ NUNES, Eduardo Silveira Netto: *A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948*, op. cit., p. 191.

¹⁴ CAMBI, Franco: *História da pedagogia*, op. cit., pp. 526-527.

nações democráticas pressupunha a configuração de pessoas-cidadãs cômicas de seus papeis na reprodução e construção social harmônica e pacífica, defendiam os pedagogos da Escola Nova. Para isso, a escola haveria de afastar-se completamente da formação autoritária, disciplinarizadora, limitadora das potencialidades individuais.

Visto assim, as propostas escolanovistas teriam um aspecto libertário. Será? Primeiro é preciso circunscrever que a ideia de liberdade é diferente de libertário, isso porque, liberdade, especialmente com Dewey, estava associada à vida do «self government» (autogoverno do indivíduo e da sociedade) e da democracia liberal norte-americana. Ou seja, propunha-se fortalecer uma ideia de indivíduo livre, responsável pelo seu destino, dentro de uma ordem política formalmente democrática, mas estruturalmente desigual¹⁵. Tencionar a ordem democrática, ou mesmo a dinâmica das desigualdades de classe, ou propostas coletivistas, poderia ser considerado libertário e prejudicial à democracia. Em visita ao Chile, em 1929, Ferrière, pensador influente do movimento em nível mundial, diante de questionamentos sobre supostos chilenos «extremistas da Escola Nova», que utilizavam as suas ideias para «cobrir as próprias imprudências pedagógicas», como «excesso de liberdade concedido aos alunos», fez questão de enfatizar que «a verdadeira liberdade é a libertação do espírito, não a anarquia destruidora, mas sim a ordem construtiva», agregando que «se a criança é livre», isto pressupõe a «condição de que esta liberdade seja desfrutada dentro dos limites inquebrantáveis da disciplina e da cultura geral»¹⁶.

As ideias dos novistas confrontavam a pedagogia tradicional de cada trajetória educativa nacional, mas também, num plano internacional e geopolítico, contrapunham-se às chamadas pedagogias totalitárias e fascistas, e também às libertárias. Era frequente a classificação maniqueísta das ideias quando a comparação se dava no plano geopolítico, lembrando que foram se aguçando, ao longo do século XX, as lutas ideológicas entre EUA (supostamente defensor do ocidente livre e democrático), URSS (supostamente defensora do comunismo, frequentemente associada, pelos seus críticos, ao totalitarismo), e Alemanha, Itália, Espanha, Portugal (fascistas, autoritários): de um lado democracia, liberdade, individualidade, vida boa; do outro lado anarquia, ditadura, coletivismo, violência, arbitrariedade, totalitarismo, vida ruim.

Imerso nesse contexto de luta ideológica, em pleno transcurso da segunda Guerra Mundial, durante a realização do Oitavo «Congreso Panamericano del

¹⁵ Segundo Marta Chagas de Carvalho (CARVALHO, 1989: 62-63), citando Lourenço Filho, «a Escola Nova apontava duas tendências principais na pedagogia moderna, uma delas [...] o taylorismo na escola, abrangendo inovações ou sistemas que visam a dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos, esta tendência encararia a escola como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal». CARVALHO, Marta Chagas de: *A escola e a república*, São Paulo, Brasiliense, 1989.

¹⁶ FERRIÈRE, Adolfo: *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, Versión española de Francisco Gallach Pelés, Madrid, Bruno del Amo editor, 1930, pp. 7, 9. Ainda segundo FERRIÈRE (*op. cit.*, p. 234): «As democracias criam a flor de trabalhadores mediante a seleção das crianças aptas para a iniciativa inteligente e o esforço perseverante».

Niño», em Washington, EUA, em 1942, representantes de governos do continente americano, sob a sugestão de técnicos norte-americanos, aprovaram uma das primeiras Declarações de direitos para as crianças da região, a qual é praticamente desconhecida na atualidade, mas lembrada por Dávila, Naya e Zabaleta (2011: 44)¹⁷, a «Declaración de Oportunidades para el Niño», ou «Declaração de oportunidades para a criança», cuja inspiração era claramente escolanovista. De acordo com Nunes, que estudou essa Declaração, a mesma enfatizava

a dimensão individual da criança no seu processo de educação integral, sendo que era necessário oportunizar que cada criança pudesse determinar quais eram as suas «atitudes especiais», e recebesse, por consequência, a «educação intelectual –mental–, física, espiritual e cultural, [...] durante os anos» que fossem «necessários para desenvolver-se plenamente»; fosse orientada «de acordo com sua idade e capacidade mental» para potencializar suas «vocações»; criar-se-ia condições para que «toda criança» pudesse «incorporar-se à vida da coletividade» e para que ela própria se desse «conta de sua obrigação de contribuir ao progresso da comunidade». A escola a preparava, portanto, «para as responsabilidades da cidadania, [...] sem vistas egoístas e antissociais»¹⁸.

Inegavelmente, as propostas da Escola Nova contribuíam para difusão e construção de uma nova percepção sobre a condição de sujeito da criança e da indispensabilidade de que fosse levada em consideração a trajetória, as experiências, os modos de vida do educando no seu percurso escolar. Também chamavam a atenção para a realização de ações abrangentes sobre as crianças, que tomasse em consideração a integralidade, ou todas as dimensões relevantes da vida infantil, e a especificidade do período da infância como uma etapa significativa e específica do desenvolvimento individual.

¹⁷ Dávila, Naya e Zabaleta apresentam um repertório de Declarações que foram produzidas na primeira metade do Século XX, e identificam os aportes que as mesmas tiveram no continente americano para os direitos da criança. Conferir: DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis M. e ZABAleta, Iñaki: «Evolución de los derechos de la infancia y América Latina», in DÁVILA, Paulí e NAYA, Luis M. (dirs.): *Derechos de la infancia y la educación inclusiva en América Latina*, Buenos Aires, Granica, 2011, pp. 29-66.

¹⁸ NUNES: *op. cit.*, pp. 205-206. Para indicar o sentido da «Declaración de Oportunidades para el Niño», reproduz-se alguns fragmentos da mesma: «DECLARACIÓN DE OPORTUNIDADES PARA EL NIÑO // [...] EDUCACIÓN [...] III. Oportunidad para que cada niño pueda determinar cuáles son sus aptitudes especiales y pueda recibir la educación –mental, física y espiritual– durante los años que sean necesarios para desarrollarlas plenamente. // Con este propósito en mente es necesario proveer medios para la debida educación de los niños, de acuerdo con su edad y capacidad mental; lo que en particular debe comprender: a) Orientación de las vocaciones del niño. b) Organización apropiada de la educación intelectual, física, espiritual y cultural durante los años que sean necesarios para lograr la debida madurez y el pleno aprovechamiento de sus cualidades y aptitudes naturales. // [...] CIUDADANÍA [...] VI. Oportunidad para que todo niño pueda incorporarse a la vida de la colectividad. // Con este propósito en mente es necesario estimular la conciencia del niño para que se dé cuenta de su obligación de contribuir al progreso de la comunidad y prepararlo para las responsabilidades de la ciudadanía, y también para que aprenda desde la niñez que los derechos disfrutados en una democracia imponen el deber ineludible de gozar de estos privilegios sin miras egoístas y antisociales». (CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO/PAN AMERICAN CHILD CONGRESS DE 1942: *Program*, Washington, D. C., Department of State, United States Government Printing Office, 1942, pp. 61-67).

Entretanto, é sempre bom enfatizar, havia uma tênue linha que separava uma criança e suas experiências/expectativas da classificação como normal ou como anormal/antissocial/libertária/indisciplinada/nociva ao futuro democrático. Dentro dessa linha, as instâncias de disciplinamento deveriam atuar e combater constritivamente aqueles que tivessem uma origem social e familiar contestatória do status quo. Assim, a Escola Nova era ao mesmo tempo crítica da ordem social e escolar tradicional, ao tempo em que era contrária a formas de sociedade mais radicalmente igualitárias.

Outro paradoxo do escolanovismo enquanto projeto educacional dizia respeito ao desejo, por um lado, de forjar indivíduos livres, valorando a subjetividade e a história particular de cada educando; por outro lado, a defesa do desenvolvimento e da aplicação de aparatos institucionais e científicos relacionados à infância e à escola. Esses aparatos haveriam de ser intensamente utilizados no cotidiano da educação, o que redundava num maior esquadramento, diagnóstico, e apropriação da individualidade e da privacidade infantil pelos adultos profissionais envolvidos com a vida escolar. Ou seja, para a criança ser livre, pressupunha-se uma infância controlada e monitorada intensamente no dia-a-dia da escola. Com a introdução intensa da ciência na rotina educativa, pode-se dizer que a Escola objetivava incorporar a ciência moderna no seu funcionamento e na sua estrutura organizacional¹⁹. Diana Gonçalves Vidal chega a caracterizar a proposta dos escolanovista brasileiros como destinada a criar a «escola laboratório», um lugar por excelência de experimentação, observação, coleta de dados e síntese analítica da vida escolar, na qual «abria-se à observação e à sistematização do comportamento infantil, à experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas, [...] à construção de escalas e medidas, permitindo a elaboração de parâmetros científicos ao desenvolvimento dos novos hábitos sociais e sua avaliação em padrões brasileiros; [...] os inquéritos constituíam-se em outra forma de investigação» que abria espaço intensivo para a «psicologia experimental»²⁰.

¹⁹ Anísio Teixeira apresenta um organograma de uma proposta para a organização do sistema educacional que sintetizasse, no Brasil, a concepção escolanovista. Apenas enunciaremos alguns das seções presentes no organograma de forma a indicar a presença de um olhar científico para a educação: «Departamento de Educação; 1. Diretor Geral; 1.1 Divisão de prédios e aparelhamentos escolares (1.1.1 Prédios; 1.1.2 Produção; 1.1.3 Aparelhamentos); 1.2 Divisão de Secretaria (1.2.1 Protocolo e Arquivo; 1.2.2 Contabilidade; 1.2.3 Pessoal); 1.3 Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo (1.3.1 Biblioteca Central de Educação; 1.3.2 Biblioteca Escolar; 1.3.3 Filmoteca Escolar; 1.3.4 Cinema Escolar); 1.4 Instituto de Educação (1.4.1 Escola de Professores; 1.4.2 Jardim de Infância; 1.4.3 Escola Primária; 1.4.4 Escola Secundária); 1.5 Instituto de Pesquisas Educacionais (1.5.1 Divisão de Pesquisa Educacionais - 1.5.1.1 Programa de Atividades Extraclasse; 1.5.1.2 Medidas de Eficiências Escolares; 1.5.1.3 Antropometria; 1.5.1.4 Ortofrenia e Higiene Mental; 1.5.1.5 Museus Escolares e Radiodifusão - ; 1.5.2 Divisão de Obrigatoriedade, Estoque e Estatística - 1.5.2.1 Recenseamento, Matrícula e Frequência; 1.5.2.2 Estatística Escolar; 1.6 Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar (1.6.1 Médico; 1.6.2 Dentista; 1.6.3 Enfermeira); 1.7 Superintendência de Educação Elementar (1.7.1 Superintendente; 1.7.2 Orientador; 1.7.3 Diretor; 1.7.4 Escola; 1.7.5 Professor; 1.7.6 *Aluno*); 1.8 Superintendência de Educação Secundária, Geral, Técnica e do Ensino de Extensão (1.8.1 Diretor; 1.8.2 Escola; 1.8.3 Professor; 1.8.4 *Aluno*). TEIXEIRA, Anísio: *Educação para a democracia*, op. cit., p. 150.

²⁰ VIDAL, Diana Gonçalves: «Escola Nova e o processo educativo», in LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (dirs.): *500 anos de educação no Brasil*, 3.^a ed., 1.^a reimp., Belo Horizonte, Autêntica, 2007, pp. 498, 513.

A Escola Nova propunha uma educação das crianças para uma idealizada ordem democrática liberal e capitalista, na qual as assimetrias e iniquidades sociais eram naturalizadas como fruto das diferentes personalidades individuais: seriam exitosas aquelas crianças cuja natureza as condicionaria a isso; os pequenos menos brilhantes seriam expressão de suas orientações naturais, «indolências», «falta de vontade»²¹. O futuro dos indivíduos estaria vinculado exclusivamente ao mérito/natureza pessoal, nunca às conformações histórico-sociais. As diferenças entre os indivíduos eram reconhecidas, mas expressariam uma imaginada natureza de cada pessoa. De toda forma, ambicionava-se a ampliação e democratização do acesso à todas as classes sociais, a uma educação pública desejosa de ser transformadora e superadora da herança tradicional.

Na América Latina e, especialmente, no Brasil, a pedagogia para uma liberdade individual desvinculada da realidade histórica e estruturalmente desigual produzia, pensavam alguns, uma naturalização da opressão e da pobreza social, além de reforçar a dependência nacional frente aos países desenvolvidos. A Democracia, a igualdade, a liberdade, o fim da opressão e da dependência eram aspectos indissociáveis na construção de uma sociedade justa, propunham pedagogos como Paulo Freire. Não haveria liberdade ou libertação se persistisse a opressão econômica imposta pelas classes abastadas sobre as classes populares (adultos, crianças, famílias e filhos).

Ou seja, a liberdade e o ser livre seriam estágios posteriores à libertação. Para alcançar esse estágio era necessário desenvolver uma nova forma educativa, uma nova postura pedagógica pautada na construção da liberdade e na responsabilidade social, pela qual se compreenderia a dimensão ética do ser livre. O que queria dizer que a libertação do oprimido seria passível de ser atingida se fosse estimulada a percepção de que haveria algo do que se libertar através da tomada de consciência de que este algo estava entremeadado nos dramas e dificuldades vividos na experiência de cada indivíduo popular. De acordo com Streck, é possível considerar que Freire «representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo conhecido como Educação Popular na segunda metade do século XX»²².

A respeito da emergência de saberes científicos que procuram apropriar-se da infância, e desta apropriação produzir conhecimento mais específico e estreito sobre as crianças, ver: NUNES, Eduardo Silveira Netto: «A vida infantil e sua intimidade pública: o trabalho social como novidade na atenção à infância na América Latina, 1928-1948», *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 19 (2012), pp. 451-474 (versão disponível on-line: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-59702012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt>).

²¹ Sobre a questão do analfabetismo, Torres apresenta, criticamente, a percepção de uma vertente influente da escola nova, derivada de Dewey, pela qual: «o analfabetismo é (percebido) como um problema social, uma “erva daninha” que deve ser exterminada; (entretanto) ainda que se reconheçam os determinantes sociais do analfabetismo, um dos temas centrais dessa orientação (do escolanovismo) é a falta de vontade e de motivação (no caso) dos adultos para se educarem, de modo que a maior parte da responsabilidade pelo analfabetismo cabe aos analfabetos, que são preguiçosos e refratários diante dos empenhos educacionais». TORRES, Carlos Alberto: *A política da educação não-formal na América Latina*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 37.

²² STRECK, Daniel (dir.): *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 331.

A pedagogia do oprimido, base a partir da qual foram formuladas outras pedagogias freirianas –da Autonomia; da Esperança; da Indignação –, antes de mais nada, era uma declaração de aproximação entre pensador e seu comprometimento social²³, na qual Freire afirmava que seu ponto de vista era o dos «condenados na Terra, o dos excluídos»²⁴. Essa pedagogia pressupunha uma educação transformadora para uma sociedade livre, na qual a questão das desigualdades sociais não era naturalizada, mas sim objeto de tomada de consciência e empoderamento para o confronto com os fatores históricos e conjunturais que produziam e perpetuavam a desigualdade. Não havia uma metodologia estrita, uma métrica sistêmica total no como fazer essa educação. Havia, sim, uma desconstrução criativa e radical dos estatutos de poder da ciência pedagógica, dos conhecimentos científicos, da estrutura escolar, e do professor. Eram apresentadas sugestões de como se poderia caminhar para chegar a uma libertação do educador (professor), do educando e do sistema de educação²⁵.

Apesar do horizonte de Freire destinar-se em parte à educação popular, e por esta entenda-se adultos pobres, trabalhadores, marginalizados, excluídos

²³ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido*, 46.^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 2008. A Pedagogia do Oprimido é considerada a obra basilar do pensamento educacional de Paulo Freire, na qual enuncia princípios de seu olhar sobre a educação e papel que esta pode ter na emancipação humana.

²⁴ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, 15.^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 2000, p. 16.

²⁵ Adriana Puiggrós, ao fazer um denso balanço da história da educação popular na América Latina, destacou a contribuição decisiva de Paulo Freire nessa área. Por educação popular entenda-se aquela com viés crítico, transformador, combatente das desigualdades e que, na região, foi trilhando um caminho no qual a obra de Freire representou «uma verdadeira ruptura epistemológica e prática na pedagogia latino-americana». Freire não propôs «um sistema» educativo, mas um fazer dinâmico e permanentemente inovador, inventor de si na ação educativa, de modo que sua influência «não é um modelo único», mas sim «múltiplas modalidades que se articulam de maneiras diversas aos processos políticos de transformação social». Um dos pontos centrais na proposta freireana era o «processo de conscientização» dos setores excluídos dessa sua condição social, entretanto, ao contrário de outras tendências críticas e de esquerda, que partiam do pressuposto de que as classes populares necessitavam serem moldadas segundo parâmetros externos a elas, na pedagogia do oprimido, os setores populares tomariam consciência a partir das suas experiências, as quais portavam inexoravelmente a dimensão da exploração, da desigualdade e da exclusão a que estavam submetidos e das quais a educação procurava ser um caminho para a libertação. Para Puiggrós um dos limites, se assim podemos dizer, das propostas de Freire era que elas eram abertas e não se direcionavam a fundar um sistema educacional de todo coerente, motivo pelo qual suas ideias foram apropriadas em diversos intentos de formulação de projetos educativos transformadores e de vertente popular em diferentes movimentos de libertação nacional na América Latina, como aquele que estava sendo engendrado na «revolução educativa nicaraguense» e visto como potencialmente benéfico à construção de um socialismo pluralista (nos anos 1980, quando a primeira versão do livro de Puiggrós foi escrito). PUIGGRÓS, Adriana: *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998, pp. 246-247.

O socialismo pluralista na Nicarágua teve dificuldades de ser levado adiante no campo da educação pelas turbulências envolvendo a contrarrevolução à Revolução Nicaraguense de 1979, conforme afirma Torres, uma vez que a intensificação da guerra civil no país, «desde 1983», impactou nos gastos públicos, pois «quase metade do orçamento nacional foi canalizada para os esforços de defesa» implicando «grandes obstáculos para se conseguir o crescimento econômico e a expansão dos serviços sociais como saúde e educação». TORRES, Carlos Alberto: *A política da educação não-formal na América Latina*, op. cit., p. 130.

e oprimidos, as suas reflexões e sugestões estendem-se ao todo educativo, sejam adultos, crianças, ou jovens, uma vez que ele propõe novas posturas no fazer da educação e na relação entre seus participantes (educador, educando, instituição, ciência/saberes), compreendendo a dinâmica dimensão política e transformadora do fazer educativo. Educar é atuar politicamente, na medida em que: potencializa-se ou não o agir dos educandos sobre a sociedade; procura-se ou não a conscientização sobre a condição de sujeito histórico dos alunos; combate-se ou não o fatalismo. Enfim, o comprometimento político do ato de educar pode englobar dois opostos segundo as opções de cada educador: educar para a libertação da opressão; ou, educar para a perpetuação da dominação.

A proposta freireana reconhece a força que padrão de ensino autoritário, chamado de «sistema de educação bancária», possui no status quo das sociedades, implicando em limitações à «necessária criatividade do educando e do educador». Apesar dessa situação, afirma Freire que é possível resistir e construir a autonomia mesmo dentro dos sistemas autoritários de ensino, pois, «apesar dele (do ensino bancário), o educando a ele submetido não está fadado a fenecer», sendo necessário que o «educando mantenha vivo em si o gosto de rebeldia» e, ao aguçá-la sua curiosidade e estimular sua capacidade de «arriscar-se, de aventurar-se», seria possível o imunizar «contra o poder apassivador do bancarismo»²⁶.

Uma educação para a transformação, assim pensada, poderia ser desenvolvida nas fímbrias da ordem, como resistência à desumanização e ao autoritarismo do poder dominante, e abrangeria a todas as instituições de formação, e a todos os domínios da estrutura educacional, desde a infância até as idades maduras. O pressuposto para desenvolver a libertação seria a capacidade dos humanos de transgredirem imposições, se necessário, sem alarde, pois «o homem vive uma relação dialética entre restrições impostas por certos limites e sua liberdade»²⁷. Atingir a liberdade exigiria ter consciência e inventar o possível diante das restrições. Para Freire, os humanos são seres que possuem a condição de «se tornarem tornando capazes de ir mais além de suas condicionantes»²⁸, isso porque «quando alienados, eles são capazes de superar a alienação; quando oprimidos, eles são capazes de lutar pela liberdade»²⁹.

A percepção de que os humanos são sujeitos de rebeldia e transformação, relaciona-se diretamente com a necessidade de que os indivíduos tomem consciência dessa condição. Essa consciência é um pressuposto para a formação de pessoas livres e críticas, e indicava um olhar de Paulo Freire esperançoso sobre o mundo e sobre o ser na história. Freire concebia a História e a realidade como construção eminentemente humana, e os seres humanos como os agentes da construção do mundo. Assim, no seu pensamento não há espaço para as fatalidades, a inexorabilidade e as naturalizações sobre os fenômenos humanos. Dizia o educador que:

²⁶ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., pp. 26-28.

²⁷ FREIRE, Paulo: «Liberdade cultural na América Latina», in STRECK, Daniel (dir.): *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 337.

²⁸ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., p. 27.

²⁹ FREIRE, Paulo: «Liberdade cultural na América Latina», op. cit., p. 337.

o homem é um ser cultural, e se torna homem; [...] cria o domínio da cultura e da história através de sua ação sobre o mundo, [...] é um ser da práxis; [...] é um ser que cria e tem ciência disso como transformador e criador. [...] A cultura se origina como resultado da ação transformadora do homem, de seu trabalho. [...] o homem, em sua permanente relação com a realidade, produz não apenas bens materiais, coisas sensíveis e objetos, mas também instituições sociais, ideologias, arte, religião, ciência e tecnologia. [...] o homem é condicionado pelos produtos de sua própria atividade que, através da 'inversão da práxis', se volta contra ele. Desta forma, a cultura, que é criação do homem, de certa forma cria o homem³⁰.

Ao conceber o homem como agente ativo da práxis e que essa práxis acaba por produzir o modo como as pessoas estão no mundo social, uma vez que o mundo é fruto da construção humana, Freire propunha que pessoas compreendessem que elas não só participam como constroem o mundo em que vivem e, por isso, podem construir novas possibilidades de destinos coletivos e individuais, na medida em que tomam consciência das travas e das limitações a que estão submetidas. Partir do pressuposto de que vida social é dinâmica, pela qual «o mundo não é, o mundo está sendo», está diretamente relacionado com a perspectiva de que este mundo é fruto do fazer humano no tempo, isso porque se vive «a História como tempo de possibilidade e não de determinação»³¹. A tomada de consciência seria um pressuposto para uma ação libertadora, uma vez que ao saber sobre o mundo «nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela»³².

Na medida em que o ser humano é agente ativo da construção do mundo, ele «se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros», e necessita tomar consciência desse fator de modo a cotejar a todo o momento a sua realidade com as possibilidades de mudança que «se revelam historicamente»³³. Essa historicidade e presença chama a atenção para o fato de que «homem não apenas vive, mas existe, e sua existência é histórica»³⁴, e nessa história ele atua forjando o mundo possível. Enfim, o humano é sujeito da história, «que pensa a si mesmo, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõem a responsabilidade»³⁵. Ser agente consciente da história envolve compromissos, pactos éticos, sociais e políticos, mas podem levar a uma condição de libertação individual e coletiva, a uma melhora na «qualidade» das relações da sociedade.

³⁰ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., pp. 84-87; FREIRE, Paulo: «Liberdade cultural na América Latina», op. cit., pp. 335, 337, 338.

³¹ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., pp. 84-87.

³² *Ibidem*, pp. 84-87.

³³ FREIRE, Paulo: «Liberdade cultural na América Latina», op. cit., p. 337.

³⁴ *Ibidem*, p. 336.

³⁵ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., p. 20.

A proposta de Freire procurar fazer convergir caminhos para a mudança qualitativa do mundo social, pelo qual a educação em geral e, especialmente, a educação de crianças e adolescentes, assume dois papéis na trajetória da construção de um mundo mais justo e igualitário: 1.º) é indispensável que ocorra, no presente, uma transformação no fazer educativo escolar; 2.º) há de se ter uma percepção de que as pessoas, mesmo de tenra idade, são sujeitos de história e sujeitos da história, e que nessa condição devem ser levadas em consideração quando se olha a «produção» do mundo atual e as possibilidades do mundo futuro.

O fazer educativo, no caso da infância e da adolescência, um presente vivido cotidianamente, é observado por Freire como um dos aspectos centrais a serem transformados na direção de mudar o padrão das experiências escolares autoritárias e bancárias, para outro libertário. Para isso, há que serem revistos os papéis do educador e do educando, e a relação entre ambos. «O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos»³⁶, afirmava Paulo Freire, que complementava dizendo que «ensinar inexiste sem aprender e vice-versa» e que a função do ensino é a de «criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção»³⁷.

Ensinar e ser ensinado de uma forma diferente, reconhecendo a presença e a densidade de cada agente da educação, educador e educando; tratava-se de um paradigma que retirava do centro o domínio do professor sobre o mundo a ser conhecido e a dependência vertical existente entre o professor –aquele que sabe tudo– e o aluno –aquele que nada sabe–. O objetivo é, já no processo de formação escolar, libertar metodologicamente o fazer educativo. Para construir sujeitos livres, não oprimidos e não opressores, o caminho de formação do indivíduo libertário necessita ser em si libertador, democrático, comprometido com a luta contra a opressão, a injustiça. Indispensável se faz que o educador desenvolva no educando a capacidade do mesmo «assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar». Nessa educação libertadora, as relações se dão de forma inovadora: cada parte do processo interfere e contribui com a formação da outra, isso porque, «nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo»³⁸.

Ao lado dessa mudança temos outra, que em certa medida já está integrada parcialmente na primeira. As pessoas e, no nosso caso de interesse, as crianças e os adolescentes são percebidos e reconhecidos como sujeitos da história presente, passada e futura. Considerar o educando como sujeito da história, ou seja, pessoa que atua, sente, deseja, escolhe, pensa, e como sujeito que vive na história, ou seja, no mundo concreto da opressão, das desigualdades, do racismo, da injustiça, das

³⁶ FREIRE, Paulo: *Extensão ou comunicação?*, 13.ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2006, p. 53.

³⁷ FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia*, op. cit., pp. 25-26.

³⁸ *Ibidem*, p. 29.

classes sociais, representa uma mudança fundamental no fazer da educação, pois a criança passa a ser vista pelo educador e pelos partícipes do processo formativo como ser na, da e com história.

Educar para a liberdade é educar para libertar! E para libertar é pressuposto indispensável considerar os participantes da educação como constituintes e construtores do processo educativo, como educandos, educados e educadores. Freire agrega um caráter dinâmico, auto-construtivo ao processo educacional, pelo qual as crianças não buscam ser moldadas em suas experiências, mas sim passam a ser consideradas, a partir de suas experiências, sujeitos partícipes de sua formação, de sua libertação.

Por extensão compreensiva do pensamento freireano, a criança vive a sua condição de educando não deslocada da sua estrutura de existência como pessoa, filha de uma família, relacionada a certo gênero, vinculada a determinada posição social (pobre, proletário, filho de trabalhadores, ou, se for o caso, burguesa ou abastada), estritamente próxima de certa cultura, de sua etnia ou raça ou cor de pele (indígena, negro, branco, boliviano, português, moreno, mestiço, chinês, judeu, entre outros). Enfim, o educando o é; mas, sobretudo é um sujeito da história e das relações sociais que o cercam e que definem certos horizontes de sua vida. Por sua vez, a experiência escolar inscreve-se numa história de vida pessoal e social, e pode ser mais ou menos significativa, mais ou menos libertária, conforme as circunstâncias nas quais se desenvolve o processo educativo.

A criança como um ser na história, exatamente, quer dizer que ela não está isolada do seu mundo, do mundo de sua sociedade, de sua cultura, de sua economia, de sua política, de seus conflitos, de suas desigualdades, de suas injustiças. Ou seja, as pessoas de pequena idade na história estão envolvidas no emaranhado das relações complexas da história social, na vida contemporânea da sociedade. E esta história se expressa e afeta, por via de consequência, a criança na sua existência histórica presente e futura.

A criança como um ser da história compreende a circunstância de que ser criança ou viver esta condição é estar circunscrito a certas determinações que a estrutura social e a sedimentação histórica produzem a respeito do que é ser e de como se é criança. O que isso quer dizer, ser criança não é viver uma natureza previamente determinada, mas sim viver uma condição construída sócio-historicamente, que varia de tempos em tempos, de sociedade para sociedade e, mesmo dentro de uma mesma sociedade, se é criança e se é percebido e classificado de diferentes maneiras (pobre, rico; afrodescendente, branco; indígena, «branco»; do sexo masculino, feminino; órfão, abandonado, ou outro arranjo parental e familiar; etc.). O próprio nascimento, e mesmo a gestação, na atualidade, ou seja, quando se está começando a «participar» do mundo, o bebê já está imerso em um mundo de representações e práticas direcionadas a conceber certo tipo de pessoa. Enfim, ser da história, implica que a criança é tanto um sujeito de si quanto um sujeito dos e para os outros (um ser que é construído pelos outros e cuja significação mudou e mudará ao longo da história humana).

A criança com história, por sua vez, nos permite compreender que a criança é um sujeito de experiências e de vida vivida, não apenas um objeto a ser moldado,

ou que responde como um robô às determinações dos adultos ou das instituições. A criança tem a sua história, a sua trajetória pessoal, que é claro, vai se tornando mais densa, mais ampla e mais carregada de experiências com o passar dos anos. Entretanto, não se pode negar que ainda que em tenra idade, ela viva as situações a partir de um dado ponto de existência no mundo, que lhe é particular, e que se inscreve em sua vida de modo específico. Considerar a criança como um sujeito com história envolve perceber as circunstâncias de sua vida, suas experiências, sua capacidade de sentir, ser, agir, questionar, se rebelar, aceitar, escolher; o que ela vive, viveu, suas experiências familiares e suas relações com outras pessoas e o mundo; suas práticas, suas dúvidas, suas descobertas, seu aprendizado; seu esforço por interpretar o mundo, a sua vida e as suas experiências; sua busca por dar sentido às coisas que a cercam e aos acontecimentos que a perpassam.

Pois bem, a percepção e valoração da criança como agente e sujeito da educação, em linhas gerais, transitou de uma situação de desvalor, na pedagogia tradicional; passou por uma valoração limitada, na escola nova; e foi colocada como figura ativa e fundamental, sujeito da história, na pedagogia freireana.

Importa dizer que tanto a escola nova e a pedagogia freireana deram destaque, com diferentes matizes, à figura infantil, à personalidade, à condição de ser criança, cada qual com contribuições para poder se problematizar esses sujeitos no processo educativo e na vida social. Entretanto, ambos não foram eficazes no que diz respeito à mudança estrutural das políticas e práticas cotidianas educativas e no como se realiza o processo educativo; nem no como se estabelece a relação criança-educanda e adulto-educador. Pois, na prática permaneceram e ainda permanecem formas de agir que não contemplam a criança como um sujeito da história, sendo forte ainda a visão que a considera apenas um receptáculo que deve ser obediente, reativo e estritamente disciplinado.

A perspectiva autoritária e disciplinarizante da pedagogia tradicional fixou raiz no Brasil, ainda que não em todos os aspectos, mas pelo menos nos traços da rigidez no trato com a infância; no esforço de dobrar/adaptar a moral infantil e submetê-la à hierarquia institucional escolar e do professor no cotidiano escolar; na violência simbólica e na rispidez pela qual inúmeras gerações de crianças brasileiras passaram ao longo de suas experiências escolares. Essa forma do fazer escolar acabara por produzir uma memória no fazer da educação, sendo por vezes reivindicada ainda hoje, com menor intensidade é bem verdade, como o método adequado para educar crianças e adolescentes.

A percepção de que sobrevive a dificuldade em considerar a criança e sua história como parte da reflexão histórica foi apontada por Olga Brites num relato sobre a sua experiência como educadora. Diz Brites que:

História ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegiando a busca da harmonia entre as partes.

[...] A Escola é representada como prolongamento da relação familiar, naturalizando as hierarquias sociais ali existentes e justificando o funcionamento de outras modalidades hierárquicas em todos os lugares da sociedade. A Professora atua como uma espécie de 'mãe dos alunos', o Diretor da Escola é visto como o

controlador geral da instituição, e a criança é situada na base de toda a escala de dominação. Nesses termos, a criança não tem direitos reconhecidos pelo Estado, exceto o da obediente submissão³⁹.

Esforços têm sido feitos no sentido de «mudar» a estrutura autoritária da instituição escolar e, sobretudo, do principal agente da educação: o professor. Na medida em que ele, professor, passa a ser considerado um agente de transformação e que também precisa ser transformado para exercer tal papel, ou seja, em que é considerado não apenas instrumento da escola, mas sujeito da história e construtor da libertação, fica mais fácil considerar que seus alunos, que as crianças e os adolescentes sejam sujeitos da história e partícipes do caminho para forjarem-se pessoas livres ainda quando submetidos à disciplina, autoritarismo e rigidez nas escolas.

A história da criança não é uma elaboração externa, é sim uma experiência vivida e em desenvolvimento: é o estar sendo criança. As crianças como sujeitas da história estão vivendo as suas experiências e vivem sua condição em sociedade e no tempo. Para entendê-las como sujeitas da história pensamos oportuno ter retomado algumas ideias pedagógicas do século xx no Brasil que valoravam o sujeito infantil como portador de vida significativa, mesmo na sua tenra idade. As crianças passaram a ser percebidas, passo a passo e de modo descontínuo, como sujeito de direitos e sujeito da história. Ou seja, enquanto vivem, direta ou indiretamente, crianças e adolescentes têm consistência sócio-histórica. Elas existem, interagem, provocam ações do mundo social, atuam na realidade (ainda que de uma forma específica), e precisam ser levadas em consideração, sobretudo quando se trata do processo educacional.

³⁹ BRITES, Olga: «A criança e a história que lhe é ensinada», *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 10 (1985), p. 247.