

Infancia y poder: la configuración de la pedagogía moderna

Mônica Yumi Jinzenji*

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994. 211p.

Infancia y poder é o resultado da pesquisa de doutorado realizada por Narodowski na qual investiga o legado do discurso pedagógico na conformação da pedagogia moderna. O autor utiliza, para essa discussão, textos clássicos na história da pedagogia, escolhidos de acordo com critérios relacionados à relevância para a tradição historiográfica e para o desenvolvimento da pedagogia moderna. Conforme o próprio autor aponta, seu trabalho informa especialmente sobre o pensamento pedagógico ocidental, e quase que exclusivamente europeu, pela natureza dos textos utilizados.

Ao privilegiar o discurso pedagógico como objeto, o trabalho traz à tona uma importante discussão em relação ao estudo das idéias ou das práticas discursivas, dentro da pesquisa historiográfica. A tradição marxista e a historiografia francesa dos *Annales* há muito criticaram a produção de uma "história de idéias descarnadas", que sustentava a existência de idéias autônomas e dissociadas do real.¹ Segundo Narodowski, críticas semelhantes

* Mestranda da FaE-UFMG

¹ FALCON, F. *História das Idéias*. In: CARDOSO, C.F., YAINFAS, R. Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

são feitas por estudiosos da sociologia da educação e do cotidiano escolar, segundo os quais os estudos das “grandes obras” e dos “grandes homens” fornecem apenas uma medíocre aproximação do contexto de que tratam, impossibilitando maiores contribuições de pesquisas desse tipo para a compreensão da realidade escolar.

O recurso teórico utilizado por Narodowski possibilitou a escrita de uma história das idéias que, longe de estar dissociada do “real”, contribui em vários aspectos para a compreensão da realidade escolar. Narodowski afirma que, caracterizando-se como uma nova forma de se fazer uma história do discurso pedagógico, o estudo enfoca em primeiro plano a obra, o discurso e sua lógica, ficando em segundo plano o autor. Além disso, o discurso pedagógico é visto como prática discursiva, como prática social, portanto. Como tal, é construtor do real e constituído por ele; certamente não fornece uma explicação total e suficiente para os fenômenos, mas dota de sentido determinada realidade educacional. Assim, práticas discursivas e práticas não discursivas possuem relações mútuas e o trabalho de Narodowski se propõe a discutir alguns aspectos do discurso pedagógico e sua relação com a conformação da pedagogia moderna.

A pesquisa tem um caráter diacrônico, o que possibilita — e o próprio trabalho

pretende — verificar se há dispositivos discursivos que perduram apesar da existência de profundas mutações ou se, pelo contrário, há descontinuidades onde se vê a aparente homogeneidade. Com esse olhar Narodowski lê a *Didática Magna*, Emílio, *Méditations*, *Conduite* e o *Método monitorial*, encontra rupturas e permanências e constrói um texto denso, complexo e instigante.

O texto traz como um dos argumentos centrais a contribuição de Phillippe Ariés (1979) de que o surgimento da infância, da família e da escola moderna se deram de forma paralela e estabeleceram/estabelecem entre si relações recíprocas complexas. Narodowski acredita que “a escola moderna (...) se dirige à infância, tendo-a em sua formação, seu núcleo e em sua intrínseca razão de ser” (p.53). O aparecimento do corpo infantil marca uma descontinuidade na história da instituição escolar; a escola moderna passa a existir a partir da existência do corpo infantil, que necessita ser formada para a vida cotidiana dos adultos. Dialeticamente, o mesmo autor afirma que “não se nasce mais que biologicamente; a ser criança se aprende e, sobretudo, se aprenda na escola” (p.59).

À naturalidade com que consideramos hoje a criança quase como sinônimo de aluno, Narodowski nos lembra que, se

criança e aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, são epistemologicamente distintos. A criança é condição para a construção do objeto aluno e este, certamente em algum grau inserido na criança, corresponde a um campo de intervenção da instituição escolar, local por excelência de produção de adultos.

Entre as produções discursivas acerca da infância, *Emílio* é considerado o ponto de partida, obra em que a infância é nomeada, delimitada e normatizada. A criança é descrita na sua natural capacidade de ser formado e não como um produto civilizatório. Embora em *Didática Magna*, escrita 136 anos antes de *Emílio*, a infância não seja objeto de reflexão explícita, o autor percebe uma descontinuidade entre as duas obras, no que se refere a este tema. A infância é compreendida por Comenius como ponto inicial de um desenvolvimento sucessivo para se atingir a completude. Trata-se de uma necessidade orgânica, um estágio inevitável numa trajetória predeterminada, parte de um processo de gradação presente em todas as espécies vivas. A diferença entre crianças e adultos seria então de grau, enquanto que, para Rousseau, a criança é dependente do adulto, possui carências que o adulto deve suprir, tendo portanto sua essência particular substituída por outra.

Se em *Emílio* encontra-se a essência da pedagogia moderna, *Didática Magna* instaura alguns dos mais relevantes elementos que irão perpetuar pelos séculos seguintes. Entre eles, a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade do ensino. O ideal pansófico de Comenius incluía todos os sexos e todas as classes sociais e seria possibilitado somente com a existência de uma instância supra-escolar: o Estado, que possuiria os elementos não só financeiros como também políticos para a concretização desse ideal. Além disso, não bastaria que todos fossem à escola, mas que todos fossem à escola ao mesmo tempo, utilizando o mesmo material. A simultaneidade não se referia somente ao conjunto de alunos aprendendo juntos, mas ao conjunto dos estabelecimentos de ensino. Comenius também se preocupava com o conteúdo do ensino, que deve ser graduado, seqüenciado e coerentemente ordenado, buscando facilitar a transmissão do saber. Esses elementos marcam a preocupação de Comenius com a ordem, relacionada sempre com o tempo, elementos que permanecerão como preocupação nos séculos posteriores.

Para o sucesso do ideal pansófico de Comenius, a relação entre professores e pais deve ser de aliados, já que o pai é o educador natural do filho. Já Rousseau concebe a educação na ausência dos pais.

Emílio é órfão e ele, como educador, possui direito total sobre a criança, agora transformado em aluno. O pai deve renunciar à autoridade e a todos os seus direitos sobre a criança e passá-la ao mestre.

Assim como Comenius, La Salle também desenvolve o tema da simultaneidade, e a indisciplina decorrente deste modo de ensino parece ser uma preocupação maior para o segundo. Segundo Comenius, a aprendizagem é um processo natural, em que predomina a harmonia entre os que ensinam, os que aprendem e os métodos utilizados. Por isso Comenius não dedica muitas reflexões à indisciplina e ao castigo. A indisciplina é entendida como resultante da má aplicação do método pelo professor ou da falta de livros panméticos. Em La Salle, o controle dos corpos dos alunos é uma característica marcante, tendo como finalidade produzir condutas adequadas, vinculadas à submissão e à autoridade do professor. A disciplina é preventiva, o professor não erra e o aluno é o responsável por não atuar corretamente. O castigo é inerente à escolaridade e a pedagogia tem a função de construir ferramentas para compreender, corrigir e excluir o aluno. Em termos gerais, segundo Narodowski, a indisciplina para Comenius é causada pela má aplicação do método, para La Salle é

vício moral e falta de vontade do menino e hoje é vista como patologia do aluno.

O *método monitorial*, elaborado por Andrew Bell e Joseph Lancaster, em vários aspectos marca a ruptura com o pensamento pedagógico de até então. A sua principal característica inovadora, o uso de alunos adiantados como monitores, já era uma prática utilizada pelos jesuítas, sendo retomada por Comenius, e mesmo La Salle faz referência a esse uso. Entretanto, como o *método monitorial* foi adotado com o objetivo de estender, ampliar a escolarização contando com os mesmos recursos, isto é, o mesmo número de professores, o aluno pela primeira vez passa a ocupar um lugar central no processo de ensino. Os monitores, até então eram pensados como auxiliares nesse processo, e com esse método, passam a ser protagonistas do ensino. Pela primeira vez no pensamento e na organização pedagógica, o lugar daquele que sabe e ensina é marcado pela mobilidade. O saber não está condicionado pela idade, nem pela especialização profissional, mas pela ambição em obter mérito, pois o *Método monitorial* funciona com um sistema meritocrático. O aluno tem a possibilidade de ascender para classes mais adiantadas de acordo com a competência, mas também pode voltar a uma classe anterior.

Em contraste com a racionalidade do método de Comenius e das regras de civilidade de La Salle, no *método monitorial* a busca por gratificações cada vez maiores e o temor pela punição é a lógica para conservar a harmonia da organização e da dinâmica escolar. Nesse método, a vigilância das crianças por elas mesmas se mistura com a moral utilitária, em que a competência, a ambição e a delação estão submetidas ao desejo de ascender na pirâmide escolar. Nesse novo modo de funcionamento, o controle dos alunos também se torna mais complexo e a organização do trabalho escolar, marcada pelo meticuloso controle do tempo, se assemelha à organização do trabalho fabril capitalista.

No século XIX, após a hegemonia e a ruína do *método monitorial* em vários países, o ensino simultâneo — um professor à frente dos alunos ensinando a todos o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo — retorna como modelo para a pedagogia moderna. Narodowski conclui dizendo que, a exemplo das rupturas e permanências no discurso pedagógico, muito pouco se inventa no campo educativo. Algumas alternativas pedagógicas se dizem inovadoras, mas no fundo são a reciclagem do que um dia já foi dito ou sistematizado. Ele coloca, então, a seguinte questão: são esses dispositivos, que vêm perdurando a

tantos séculos, capazes de lidar com as novas demandas sociais e educacionais?

As considerações aqui levantadas pretendiam registrar um panorama que de forma alguma esgotaria a complexidade e a riqueza de *Infancia y Poder*, restando agora a visita ou revisita ao leque de leituras provocado por este, pois, fazendo minhas as palavras de Italo Calvino (1998, p.12):

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Referências bibliográficas

- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FALCON, F. História das Idéias. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. *Domínios da História — ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.