

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUÍZA DE LIMA SIQUEIRA

**A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AMBIENTES FORMADORES
SEGUNDO PESTALOZZI**

**CAMPINAS
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUÍZA DE LIMA SIQUEIRA

**A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AMBIENTES FORMADORES
SEGUNDO PESTALOZZI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de licenciado em
Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Sílvio
Donizetti de Oliveira Gallo

**CAMPINAS
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si75p

Siqueira, Luíza de Lima, 1990 -

A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestalozzi / Luíza de Lima Siqueira. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Pestalozzi, Johann Heinrich, 1746-1827. 2.
Infância. 3. Escolas. 4. Família. 5. Formação. I. Gallo,
Sílvio, 1963- 1949- II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-285-BFE

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente a Deus, por permitir que, dentre todos os caminhos que poderiam ser trilhados, fosse realizado o sonho de cursar Pedagogia e me tornar, mais do que professora, uma educadora.
- Ao Sílvio, meu orientador que, desde o início se propôs a me ajudar, estudar, entender e colaborar com essa pesquisa, mesmo sabendo que ela se realizaria num campo pouco estudado dentro da faculdade.
- À minha família – cujas palavras não seriam suficientes para expressar minha gratidão – por ter contribuído e continuar contribuindo de todas as formas para que minha formação seja completa e integral.
- Ao Leonardo, namorado, companheiro e amigo que esteve ao meu lado durante os últimos três anos me apoiando e tornando meus dias mais felizes.
- Aos “velhos” amigos: Bárbara, Talita, Rafaela e Fernanda; aos “novos”: Lara, Nina, Marina, Fernando e Cláudio; e a todos os outros que passaram por minha vida, tornando-a mais prazerosa e feliz.
- Aos colegas da turma Integral 08, pelo companheirismo e desvendamento conjunto do novo currículo; e aos do Noturno 08, pela acolhida carinhosa nos últimos semestres de curso.
- A todos os professores que tive durante a graduação pelas oportunidades, ensinamentos, aprendizados proporcionados e por suscitarem a construção e desconstrução de muitas de minhas concepções de mundo.
- À Maria Emanuela, que aceitou realizar a segunda leitura deste trabalho com enorme boa vontade.
- Às educadoras da EMEF Maria Luiza Pompeo de Camargo por abrirem as portas de suas salas para minha primeira e enriquecedora experiência de estágio de Gestão Escolar e de Ensino Fundamental.
- Às educadoras da EMEB Tio Pedro Brandini por me receberem tão bem, proporcionando grande aprendizado durante a realização dos estágios de Educação Infantil.
- Aos membros da ‘Academia Won-Hyo Taekwondo Club’, em especial ao colega José Palermo Júnior (Mestre Tilico) por me acolher durante a realização do estágio de Educação Não-Formal.

- A todos os professores que tive durante minha trajetória escolar, professores esses que, com certeza, contribuíram para a escolha de minha profissão e de meus ideais.
- Aos atuais colegas de trabalho pelo apoio e compreensão de todos os dias.
- E, por fim, aos meus alunos que, tão pequenos, ainda não percebem a importância que têm em minha vida e o quanto me ensinam a cada dia, proporcionando a formulação e reformulação de meus princípios, fazendo com que eu me torne a educadora que, hoje, posso dizer que sou.

*Pestalozzi é um mundo. Quem entra nele
só pode deixá-lo interiormente
transformado. Discutir com Pestalozzi é o
mesmo que ser remodelado com ele.
(MEIER apud INCONTRI, 1997)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância da instituição família e da instituição escola para a formação e desenvolvimento da infância, fazendo-se valer, para isso, da análise e contextualização de ambas até o período correspondente à vida de Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço escolhido como principal referencial teórico e, segundo qual, desenvolver-se-á este trabalho.

Além disso, para essa pesquisa histórica foi necessário reescrever a história da vida do educador, de forma a compreender cada um de seus princípios teóricos. Sendo um autor cujas idéias só se tornam compreensíveis se ligadas estreitamente à sua experiência de vida, Pestalozzi mostra de forma empírica cada uma de suas teorias sobre a influência da família e da escola na educação das crianças.

Analisando fontes e documentos históricos, é possível notar que Pestalozzi parte sempre do ideal de que a família é a melhor escola e de que a escola deve ser como uma segunda família, ideal este cuja análise consiste no cerne deste trabalho.

Palavras-chave: Pestalozzi – infância – escola – família – formação

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1 – Algumas considerações sobre a infância e sua formação.....	13
1.1 A Roda.....	17
Capítulo 2 – As duas instituições formadoras.....	255
2.1 A família medieval.....	255
2.2 Uma novidade chamada escola.....	311
2.3 Infância, escola e família modernas.....	388
Capítulo 3 – Pestalozzi: Educação pelo amor.....	455
3.1 Início da vida de Pestalozzi.....	455
3.2 A influência de Rousseau.....	48
3.3 O casamento.....	500
3.4 A loucura de Neuhoof.....	522
3.5 O despertar de um escritor.....	555
3.6 Novas Esperanças.....	611
3.7 O Instituto de Stanz.....	633
3.8 O Recomeço em Burgdorf.....	711
3.9 Mudanças.....	717
3.10 Yverdon.....	80
3.11 Morte de Pestalozzi.....	844
3.12 O Legado.....	855
Conclusão.....	900
Referências.....	933
Anexos.....	966
Anexo 1 – Carta de Stanz.....	966

INTRODUÇÃO

A ideia de realizar este Trabalho de Conclusão de Curso, seguindo a temática relacionada à formação da infância pela escola e pela família segundo as concepções do grande educador Pestalozzi, não surgiu recentemente. Sempre tive interesse pelo pensamento do autor, no entanto, em função da grande gama de informações necessárias à boa formação de um profissional de pedagogia (e mais, de um bom educador), associada ao reduzido espaço de tempo para o curso, não foi possível ampliar o estudo das idéias propagadas por Pestalozzi, uma vez que poucas foram as oportunidades de entrar em contato com suas ideias.

Sabe-se, porém, que apesar da ausência de espaço para esse estudo, o contexto filosófico no qual esse pensador se insere é de extrema importância para uma boa e ampla formação na área de educação e não pode ser deixado de lado.

Nesse sentido, esse trabalho tornou-se, prioritariamente, uma tentativa de transpor os limites e impedimentos encontrados em função do currículo universitário e de conhecer melhor um educador de exímia importância. Não obstante essas limitações, outro problema pôs-se a vista: o autor é pouco estudado no Brasil.

Ao procurar títulos a respeito de Pestalozzi nota-se que, em português, a quantidade encontrada é mínima, tanto em acervo de bibliotecas do estado de São Paulo, quanto na internet. Pior ainda é a situação quando a busca é por obras escritas pelo próprio autor, pois, além de raramente serem encontradas, elas não possuem tradução para a língua portuguesa e, para garantir a leitura das mesmas, é necessário que ocorra importação em outras línguas ou que se procure publicações confiáveis on-line.

Sendo assim, os maiores estímulos para a realização dessa pesquisa são:

- 1- O desafio proporcionado pelo interesse em relação a um autor pouco estudado no Brasil;
- 2- A relevância de estudos dessa natureza para a área de educação, visto ser o papel da família e da escola na formação infantil uma questão

discutida diariamente não apenas nas instituições de ensino da atualidade, mas também na sociedade como um todo em busca de um responsável para o tão comentado “fracasso da educação escolar” brasileira dos dias de hoje.

Ora, dessa maneira, para iniciar os estudos propostos, tornou-se necessário ir em busca das escassas obras de que falamos anteriormente, mas isso não ocorreu sem, antes, indagar por que, no Brasil, é tão difícil ter acesso às obras de Pestalozzi.

Incontri (1997), em seu livro “Pestalozzi – Educação e Ética”, destaca a existência de 12 mil títulos a seu respeito. Mas então por que não são conhecidos no Brasil?

Em primeiro lugar é importante destacar que em todo o mundo são encontradas muitas dificuldades para a interpretação do pensamento pestalozziano.

No Brasil, suas ideias já chegaram com certo atraso e, muitas vezes, de maneira distorcida, visto que nunca foram traduzidas para o português e tudo o que é possível encontrar é fruto de interpretações de outros autores.

Dora Incontri (1997), pesquisadora dedicada ao estudo desse grande educador, elenca três hipóteses que justificam as razões pelas quais o pensamento pestalozziano não foi difundido no Brasil. São elas: “a anemia livresca” em comparação com os países da Europa, Argentina e México; o fato de se tratarem de pensamentos originalmente protestantes em um país essencialmente católico; e, ainda, por as obras originais terem sido escritas num alemão inacessível, erudito, de forma extensa e de difícil interpretação.

É importante citar que os conceitos criados por Pestalozzi, apesar de terem sido utilizados de diversas maneiras, de acordo com as intenções de autores variados, se caracterizam, justamente, por serem pioneiros nas ideias que sugerem. Pestalozzi foi tão inovador que, em seus trabalhos, não comprometeu seu pensamento, nem mesmo com conceitos de formação acadêmica. Ele, na verdade, “aprendia experimentando”, dando lugar a uma faceta empírica.

Dessa maneira, se fazendo valer desse aprendizado através da realidade, suas obras se diferenciaram pelo caráter educacional e pedagógico, visto que essas foram as áreas em que ele atuou durante sua vida. Isso não significa, porém, que esses sejam os únicos campos explorados por Pestalozzi; ele se inseriu, também, nos campos da filosofia, religião e política, demonstrando a amplitude e globalidade de sua visão.

Ora, é com base nesses elementos supracitados que Incontri (1997) afirma que:

Isso tudo não significa que Pestalozzi se perca numa teia de pensamentos confusos. Muito ao contrário. Todas as partes de seu pensamento se ligam de forma coerente num todo bastante substancial. Apenas é preciso que o leitor se aproprie de sua estrutura mental. (p.21)

Seguindo essa linha de raciocínio assinalada até o momento, o trabalho foi organizado em três capítulos estruturados da seguinte maneira:

O primeiro, denominado “Algumas considerações sobre a infância e sua formação” fará uma recuperação da história da infância, visando demonstrar todas as mudanças pelas quais ela passou até chegar a ser da maneira como a concebemos hoje, e contextualizará a visão de “criança” que se tinha à época de Pestalozzi.

O segundo – cujo título é “As duas instituições formadoras” – partindo do conceito de infância traçado, resgatará um pouco da história do surgimento do sentimento de família e do surgimento das primeiras escolas. Dessa maneira será possível entender por que hoje consideramos ambas como instituições formadoras de enorme importância para o desenvolvimento infantil.

O terceiro e último – intitulado “Pestalozzi: Educação pelo amor” – levando em consideração que o leitor já conhece a trajetória e as transformações por que passaram os ideais de infância, escola e família, narrará a história de vida do grande educador Pestalozzi, destacando, sempre, as filosofias e conceitos pedagógicos elaborados por ele com base na premissa que diz que “a família é a melhor escola e que a escola deve ser como uma segunda família”.

Ao final deste terceiro capítulo encontrar-se-ão breves considerações que, retomando os pontos mais importantes da teoria do ilustre educador, demonstrarão que seu pensamento continua atual e merece prestígio já que, ainda hoje, lida-se com situações muito similares em alguns aspectos às que Pestalozzi vivenciou e procurou solucionar. Essas considerações, mais tarde, se concretizarão e culminarão na conclusão desta monografia.

CAPÍTULO 1

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO

As discussões que giram em torno das necessidades e formas de educar as crianças não datam dos dias de hoje, ao contrário, são fruto de muitas transformações sociais e mudanças na percepção e no sentimento de infância.

Atualmente é corrente e, pode-se dizer, também, “natural”, ouvir-se falar nos direitos das crianças e da necessidade de garanti-los e respeitá-los a qualquer custo. A reação de espanto e indignação ao ouvir no noticiário que uma criança foi maltratada, abandonada ou morta é praticamente inevitável. As conquistas alcançadas quanto às medidas e regras adequadas ao bom desenvolvimento de infantes fazem com que, hoje, pareça absurdo imaginar que alguém possa cometer atrocidades com seres tão pequenos e indefesos.

Segundo o dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, a criança é o:

“1 Ser humano no período da infância; menino ou menina. 2 Pessoa que se entretém com coisas pueris ou não trata os negócios com seriedade. *C. de peito*: a que ainda mama. *C.-problema*: criança de difícil orientação pedagógica, em razão de desequilíbrio das funções neuropsíquicas devido a fatores hereditários ou de desajustamento social ou familiar. *Pl: crianças-problema*.”

E a infância é:

“1 Período da vida, no ser humano, que vai desde o nascimento até a adolescência; meninice. 2 As crianças em geral. 3 Primeiro período da existência de uma sociedade ou de uma instituição. 4 O começo da existência de alguma coisa.”

Walter Kohan (2005) – filósofo argentino dedicado à pesquisa e adepto de experiências relacionadas à educação de crianças através da filosofia – realiza apurada análise das idéias de pensadores antigos e contemporâneos, tais quais Platão, Foucault, Lipman, Sócrates, Rancière, Deleuze, entre outros, visando entender o processo de criação das idéias filosóficas sobre infância.

Como resposta a seus esforços, obteve duas imagens diferenciadas de infância, sendo que uma não elimina nem anula a outra.

A primeira imagem associa a infância às primeiras etapas da vida, ou seja, a vê como uma fase do desenvolvimento humano. Essa imagem propõe uma noção de temporalidade linear e de tempo cronológico, além de estar estritamente relacionada aos aspectos biológicos do homem. Platão se torna exemplo dessa imagem na medida em que pensamos num “vir a ser adulto”, na criança como um ser em potencial.

Kohan (2005, p.116) demonstra que, nessa concepção:

as crianças são potenciais guardiãs da *polis*, futuros habitantes da sociedade ilustrada, madura, desenvolvida, sementes de democratas que uma “boa educação” ajudará a germinar ou uma crítica mordaz ajudará a denunciar.

A segunda imagem proposta surge no sentido de não haver preocupação com o que a infância poderá ser um dia, mas com o que ela é agora, de forma que ela represente a “figura do novo”, o “espaço da liberdade”. Ela deixa de ser mera idade cronológica e passa a ser uma “possibilidade afirmativa do pensar”, uma “metáfora da gênese de um novo pensar” (KOHAN, 2005, p.18). Nessa imagem, acredita-se que o aprendizado e o pensamento da criança não podem ser antecipados e/ou previstos, visto que aprender é “abrir os sentidos ao que carece ser pensado” (KOHAN, 2005, p.223).

Essas duas notações supracitadas do sentido de infância mostram que ele passa a transcender a etapa cronológica da vida, ampliando-o na relação da idade com a experiência adquirida. Sobre isso discorre Kohan (2005, p.244):

[...] a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade de existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência.(p.244)

Com a definição dada por Kohan, se torna mais claro o sentido estabelecido pelo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ¹, conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, quando considera criança, para os efeitos de Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.

Tendo por parâmetro a definição de criança dada pelo ECA, pode-se notar a grande quantidade de outros documentos e leis existentes – em âmbito nacional e internacional – que visam proteger e garantir que a faixa etária supracitada goze de seus direitos e tenha suas necessidades asseguradas.

Entre esses documentos pode-se citar a ‘Declaração dos Direitos das Crianças’ – adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil –, as ‘Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude’ – adotadas na Assembléia Geral da ONU em sua resolução 40/33 de 29 de Novembro de 1985 –, as ‘Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil’, os diversos artigos contidos nas Constituições Federais e Códigos Civis de países do mundo todo, entre outros.

Mas qual seria a razão pela qual foram criados tantos documentos específicos destinados a uma única fase da vida?

Nem sempre houve tanta preocupação com a infância como há atualmente; Por muitos séculos as crianças foram vistas como “adultos pequenos”. Ao contrário da atenção e dedicação que se percebe atualmente, houve época em que as crianças não eram “nem queridas, nem odiadas, mas simplesmente inevitáveis” (NARODOWSKI, 2001, p.28), ou seja, não havia diferenciação delas para com os adultos nem pelas atividades que exerciam, nem pelos costumes, pelas conversas e nem mesmo pelas roupas que vestiam.

Ariès (1981) destaca que, até o século XIII, a infância era tão pouco particularizada que assim que as crianças deixavam os cueiros – faixa de tecido com que se envolve o corpo, especialmente as nádegas, de recém-

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, regulamentando os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela ‘Constituição Federal de 1988’ e internalizando uma série de normativas internacionais.

nascidos – elas já passavam a se trajar como os outros homens e mulheres da sociedade.

No caso de crianças européias, foi somente a partir do século XVI, que os meninos que provinham de classes nobres e burguesas começaram a ter um modo próprio de se vestir; as meninas, por muito tempo, ainda permaneceram se trajando como senhoras.

Já no Brasil, por se tratar de um país tropical, de clima muito quente, há registros de que no século XIX as crianças nem mesmo usavam roupas, andavam nuas até cerca de cinco anos de idade, quando começavam a usar somente a roupa de baixo por mais, aproximadamente, três ou quatro anos. Somente em raras ocasiões, como as idas à igreja, as crianças brasileiras eram vestidas seguindo os costumes de elegância da época.

Dessa forma, não é difícil perceber a indiferença que reinou por muitos anos nas diversas sociedades do mundo quanto ao período da infância.

Sobre isso, Ariès (1981, p.17) destaca que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.” e que “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É muito provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (p.17).

Aprofundando-nos quanto ao fato de não haver lugar para a criança no mundo, pode-se estabelecer relação com os períodos negros em que, principalmente na Europa, a exposição (abandono de infantes à morte), foi algo natural e até corrente.

Desde a Antiguidade, a morte direta e o abandono de crianças por razões como ilegitimidade do bebê, pobreza, o nascimento de gêmeos, o falecimento dos pais, doenças e, até mesmo, a morte da criança foi comum e ocorria, geralmente, durante a madrugada, em qualquer lugar:

no lixo, em vias públicas, na entrada de casas aristocráticas, nos pátios, terrenos baldios, nos átrios de mosteiros e conventos, em portais de igrejas, hospícios, hospitais gerais, nas fímbrias de bosques, matos, florestas – pela mãe, pai, por ambos os progenitores, parentes, vizinhos, amigos, inimigos – logo após o nascimento, ou nos primeiros dias, meses, anos de vida. (CORAZZA, 2004, p.60).

Esse problema dos “expostos”, a partir do Renascimento (período que vai, na Europa, desde o fim do século XIII até meados do século XVII), começou a ser tratado com maior ênfase e, na Modernidade, passou a ser uma questão de governo, coisa que, até então nunca havia ocorrido, a infância nunca antes havia sido considerada um “problema público”.

1.1 A Roda

Considerando-se o grande número de abandonos e mortes de crianças ainda recém nascidas, a partir dos séculos XVII e XVIII, como uma das primeiras formas de auxílio à infância, algumas instituições de caridade passaram a recolher e cuidar de crianças abandonadas para que não viessem a morrer e, por esse ato, ficaram conhecidas como “Casas de Roda”, “Casas dos Enjeitados” ou “Casas dos Expostos”.

A abreviação “Roda” surgiu, mais tarde, devido ao mecanismo de funcionamento das casas que recebiam os enjeitados. A roda, nada mais era do que uma “portinhola giratória”: um cilindro de madeira embutido na parede, cilindro que girava em torno de um eixo e que tinha uma parte lateral aberta para que pudessem ser introduzidos os bebês, de forma que quem os expunha não podia ser visto por quem os recebia.

As primeiras rodas de que se tem registro surgiram na Itália, durante a Idade Média – mais especificamente, no século XII – e funcionavam próximas a hospitais que prestavam assistência a crianças expostas. O Hospital do Santo Espírito e o de Santa Maria in Saxia, ambos em Roma, foram os primeiros a utilizar a Roda como meio de proteção e cuidados à criança abandonada.

Em Portugal, de acordo com a Ordem Régia de 1783, deveria haver rodas em toda cidade ou vila.

Na França, pelo Decreto de 1811, ficou estabelecido que todo distrito deveria ter uma instituição que recebesse os expostos e, no mesmo ano, o país já contava com 269 rodas.

No Brasil, a primeira roda fundada foi a de Salvador, aberta em 1726 junto à Portaria do “Recolhimento das Meninas”, na Santa Casa da Misericórdia.

Sabe-se que, normalmente, as crianças, quando colocadas nas rodas, eram deixadas vestidas, com alguns de seus pertences (enxovais humildes ou luxuosos), às vezes havia um bilhete com seu nome – caso tenha sido batizada –, com indicações de intenções dos pais de encontrar a criança futuramente e, até mesmo, com as causas do abandono. Em alguns casos podia-se encontrar também um objeto para reconhecimento futuro do pequeno, tal qual uma medalha, uma moeda, entre outros. Fugindo a isso, muitas crianças também eram encontradas sem nada, apenas um corpo.

Conhecendo sucintamente os motivos e modos como aconteciam os abandonos, torna-se importante conhecer também o que se passava com a criança logo após o momento em que era deixada na roda.

Consta em documentação brasileira da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre que, assim que era recebida no interior da Casa da Roda, uma “Rodeira” – pessoa que dormia junto à roda – recolhia a criança e a entregava à “Regente” com tudo aquilo que fosse encontrado junto ao seu corpo. A regente, por sua vez, era responsável por examinar o infante, prestando socorro às suas necessidades mais imediatas e, também, por colocar em seu pescoço uma chapa numerada de acordo com o “Livro de Matrículas”.

Era no Livro de Matrículas que constavam todas as informações importantes dos expostos como, por exemplo:

o número de entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde, o dia, a hora, o mês e o ano em que fora achada na Roda. Apontava também o enxoval ou roupa, qualquer papel escrito, medalha ou sinal, pelos quais a criança pudesse ser identificada, se algum dia viessem buscá-la. (CORAZZA, 2004, p.90)

Feito o registro, para cada criança era designada uma “Ama-de-Leite” e uma “Ama-de-Criação” e, no dia seguinte, “o Médico, ou Cirurgião examinava o enjeitado, anotando todos os sinais e marcas, vacinando se fosse necessário.” (CORAZZA, 2004, p.90)

O próximo passo, logo após os cuidados médicos disponibilizados às crianças, era o batismo. Dentre todas as preocupações que cercavam as crianças abandonadas, o batismo estava entre as principais e mais urgentes.



Mecanismo da Roda

(http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Roda_expostos_1.jpg - acesso em 14/01/2011, às 16:12)



Roda

(http://luisadejesus.blogspot.com/2010_05_01_archive.html- acesso em 14/01/2011, às 16:12)



Roda dos Expostos (Recife – PE)

(<http://brasocentrico.blogspot.com/2009/10/roda-dos-expostos.html> - acesso em 14/01/2011, às 16:12)



Casa de Roda

(<http://postaisdantigamente.blogspot.com/2009/03/porto.html> - acesso em 14/01/2011, às 16:12)



Vila de Almeida – Portugal - Casa de Roda dos Expostos (1843)

(<http://www.leme.pt/imagens/portugal/almeida/vila-de-almeida/0011.html> - acesso em 14/01/2011, às 16:12)

No Brasil, país colonizado por portugueses e, conseqüentemente, católico por primazia, deixar que crianças não-batizadas fossem expostas em vias públicas, praias, entre outros, significava deixá-las morrer tendo seu futuro espiritual incerto.

Nesse sentido, a Roda teve um papel muito importante para a época. Serviu não somente para recolher os enjeitados e evitar que morressem, mas, também, como uma instituição que diminuiu as inquietações do clero e dos católicos que se incomodavam com o fato de crianças morrerem sem garantia de que suas almas seriam salvas.

Em alguns casos, junto à criança abandonada, as Casas de Roda recebiam um bilhete informando que o batismo já fora efetuado e que não seria necessário realizar outro. No entanto, em caso de qualquer dúvida sobre a validade do batismo anunciado, o infante era batizado novamente, como decretavam as Leis do Direito Canônico.

Na Europa, já a partir no século XIII, em países como Itália, Espanha, Portugal e França, foram criadas instituições que tinham por objetivo batizar crianças abandonadas para que, caso morressem, tivessem suas almas bem encaminhadas.

Como continuidade dos trabalhos da Roda, logo após o batismo, algumas crianças eram dadas a “Criadeiras” – pessoa que recebia pagamentos em troca da criação de meninos até os sete anos de idade e de meninas até os oito, quando eram devolvidos à Casa da Roda. As crianças que não eram entregues às Criadeiras permaneciam sendo cuidadas na Casa, desconhecendo-se os critérios pelos quais eram escolhidos os infantes que ficariam e os que seriam entregues às Criadeiras.

Após o retorno à Casa, os meninos iam para o Arsenal de Guerra aprender uma profissão, enquanto as meninas ajudavam com os cuidados às crianças menores, aprendiam a bordar, costurar e, também, as primeiras letras, de forma que, quando fizessem dezoito anos, estivessem prontas para casar.

Apesar de todo esse tratamento concedido pelas Casas de Roda para garantir que os enjeitados sobrevivessem – e mais, que tivessem um futuro – não é errado dizer que essa instituição surgiu “menos como um mecanismo de salvação da vida infantil e mais como um mecanismo destinado ao governo dos

costumes da população.” (CORAZZA, 2004, p.94). Essa afirmação se comprova ao notar-se que, por muito tempo, as únicas instâncias responsáveis pelo problema do abandono de crianças foram as Rodas, os homens e mulheres da alta elite que recolhiam esmolas e o clero. Só é possível perceber que a exposição passou a ser uma questão de governo na medida em que se relacionou com a moral das famílias, mulheres e crianças, ou seja, na medida em que interferiu nos costumes da sociedade ocidental.

Corazza (2004, p.67) relata que:

a assistência aos expostos, na França dos séculos XV e XVI, distinguia os recém-nascidos provenientes ‘do pecado’ daqueles provenientes da ‘miséria’, no intuito de privilegiar o recolhimento dos segundos. Por serem ‘os bens dos hospitais’ considerados como ‘bens dos pobres’, não se poderia receber os expostos indiscriminadamente, além de tal acolhimento servir de estímulo ao pecado [...].

Por muito tempo a Igreja deteve grande parte do poder público e atrelou a atenção aos bons costumes às suas funções; No entanto, somente na medida em que começou a ocorrer uma centralização dos abandonos desordenados nas Rodas, que a ética começou a se tornar laica, e que a virtude dos indivíduos apareceu como um objeto a ser administrado pelo Estado – e não mais pela igreja –, as Casas dos Expostos passaram a funcionar como mecanismos ligados à moral e à ordem. Antes disso, a exposição de crianças não passava de um dos costumes coletivos da época.

É exatamente pelos ‘costumes coletivos’ que o conhecido filósofo Jean-Jacques Rousseau² justifica o fato de ter, ele mesmo, exposto cinco filhos na Roda. Conta ele:

Enquanto eu filosofava sobre os deveres do homem, um acontecimento veio obrigar-me a refletir mais sobre os meus. Thérèse engravidou pela terceira vez. (...) Meu terceiro filho foi, portanto, posto na Roda, assim como os primeiros, e o mesmo aconteceu com os outros dois que se seguiram, pois foram cinco ao todo os filhos que tive. Tal arranjo me pareceu tão bom, tão sensato, tão legítimo, que se não me gabei abertamente, foi apenas por consideração a Thérèse. (ROUSSEAU, *apud* CORAZZA, 2004, p.105)

² Nascido a 28 de Junho de 1712, em Genebra, foi filósofo, escritor, teórico, político e compositor musical autodidata. Foi uma das figuras marcantes do Iluminismo Francês. Morreu em Ermenonville a 2 de Julho de 1778.

E justifica:

Isso me seduziu; formei meu modo de pensar de acordo com o que via dominar entre pessoas tão gentis e no fundo tão honradas; e a mim mesmo disse: - Já que é este o costume da terra, posso segui-lo porque nela vivo. Eis o que eu procurava. Resolvi segui-lo com a alma leve, sem o menor escrúpulo; e o único que tive que vencer foi o de Thérèse, com quem tive o maior trabalho do mundo para obrigar a adotar aquele meio único de salvar sua honra. A mãe que além disso receava novos embaraços com a filharada, tendo vindo em meu auxílio. Thérèse deixou-se convencer. (ROUSSEAU, *apud* CORAZZA, 2004, p.106)

Os trechos de textos escritos pelo próprio Rousseau demonstram que não eram somente famílias necessitadas que se viam obrigadas a expor seus filhos, mas que pessoas esclarecidas também o faziam por diversas razões.

Nesse caso, em suas obras “Os devaneios do caminhante solitário” (1995) e “As confissões” (s.d.), Rousseau justifica que preferia entregar os filhos à “educação pública” do que entregá-los à família de Thérèse e que, sendo assim, a única forma de fazê-lo seria deixando-os na Roda. Ele afirma que não se considera um pai desnaturado, sem sentimentos, mas que, pelo contrário, julga ter agido como cidadão e como pai ao abrir mão deles por constatar que não poderia educá-los.

Em ambas as obras supracitadas, Rousseau permeia os motivos que o levaram a abandonar seus filhos e, em determinado momento acomete-lhe um sentimento de remorso que o leva a um embate razão-emoção:

A resolução que eu tomara a respeito de meus filhos, embora pudesse me parecer razoável, não tinha podido deixar meu coração tranqüilo. Ao meditar em meu *Traité de l'éducation*, senti que havia negligenciado os meus deveres aos quais não poderia fugir de modo nenhum. Os remorsos finalmente se tornaram tão fortes que quase me arrancaram a confissão pública de minha falta no começo de *Émile*, e traços dela ali estão, e tão claros que, depois de tal passagem, é surpreendente que tivessem tido a coragem de me censurarem por causa dela. (ROUSSEAU *apud* CORAZZA, 2004, p.108)

Rousseau se torna exemplo vivaz de que a Roda foi, por séculos, a alternativa mais conveniente encontrada por diversas famílias que, por motivos variados, não podiam ou não queriam criar seus filhos; Se torna exemplo, também, de que não se pode criar uma identidade comum para essas famílias

que expunham crianças, posto que o abandono ocorria independentemente de classe social, sexo, grau de instrução ou faixa etária.

Sendo alternativas convenientes em momentos necessários, as Rodas foram as primeiras formas de acolhimento infantil e pode-se dizer que foram, também, as precursoras das primeiras sociedades protetoras da infância, que – tem-se registro – surgiram no ano de 1865, em Paris, com o objetivo de “[...] garantir a inspeção médica das crianças colocadas pelos pais em nutrizas, e aperfeiçoar os sistemas de educação, os métodos de higiene e a vigilância das crianças das classes pobres.” (CORAZZA, 2004, p.84). Sabe-se que, segundo relatórios, em 1882, considerava-se que as crianças mais bem-tratadas eram as que dependiam da Assistência Pública, o que comprova a melhoria no tratamento dos pequenos e o início da construção de um “sentimento de infância”, antes inexistente.

Em se falar na construção de um “sentimento de infância”, é impossível não se estabelecer uma relação dos primórdios desse sentimento com o fato de que, no século XVII, a infância passou a estar ligada à idéia de dependência. Primeiramente, quando se falava em “infância”, não se associava a palavra a um período biológico que se iniciava no nascimento e terminava na puberdade, mas sim, a um estado, o estado de dependência. O resultado dessa associação de termos resultou no uso da palavra “infância” como referência a relações feudais ou senhoriais de dependência.

Já no século posterior, o filósofo Rousseau – o mesmo que expôs cinco filhos na Roda – surge com sua obra “Emílio”, fazendo reflexões a respeito da infância e do processo de infantilização, de forma a tocar no conceito de “dependência” discutido anos antes.

Sobre “Emílio”, Narodowski (2001, p.31) ressalta que:

A obra descobre a infância nomeando-a e normatizando sua existência; situando-a naquela posição das coisas que merecem um nome e portanto ser estudadas e respeitadas. (p.31)

Dessa forma, Rousseau delimita o conceito de infância, inserindo-o no conceito moderno de uma infância que merece ser objeto de estudo, que merece ser amada, reivindicada, compreendida e protegida. Em Rousseau, a idéia da criança como “adulto pequeno” começa a desaparecer e surge a idéia

de que “[...] a atividade educadora é o instrumento que permite à natureza continuar seu caminho, atividade que por sua vez estimula uma tendência decrescente à reprodução da natureza infantil.” (NARODOWSKI, 2001, p.33).

Percebe-se claramente que Rousseau difere a infância da fase adulta pela ausência de razão; para ele a passagem para a fase adulta só acontece devido à capacidade de aprendizagem que é intrínseca do ser humano desde o nascimento.

Pode-se dizer que essa ausência de razão da criança é o que caracteriza a ‘dependência’ aos olhos do filósofo, dependência essa que, no século anterior, tinha significado totalmente diferenciado. Para Rousseau, entrar na vida adulta significa deixar de ser dependente e passar a gozar da liberdade, fruto do uso da razão.

Levando isso em conta, pode-se constatar que, segundo o pensador, o motivo de a infância precisar de proteção e amparo é, justamente, a ausência de razão – que a faz indefesa e frágil.

Rousseau, sem dúvida, trouxe à tona uma criança que antes não era vista, uma criança que foi, por muito tempo, alvo do descaso da sociedade e que, sabe-se hoje, tem necessidades, direitos e precisa de cuidados específicos.

Dessa forma, vale ressaltar que a criação de tantas leis e documentos que tratam especificamente da infância foi fruto de muitas mudanças sociais no mundo todo. Hoje parece absurdo conceber uma infância sem tratamentos médicos apropriados, sem direito a estudo para meninos e meninas, sem vestimentas compatíveis com suas necessidades, entre outros, mas todas essas conquistas não teriam sido possíveis sem a compreensão e construção histórica do “sentimento de infância”.

CAPÍTULO 2

AS DUAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Reescrever a história do processo de construção e nascimento do sentimento de infância leva a perceber a forma como a criança acabou se tornando um foco de atenções e preocupações na sociedade, desencadeando a formação de instituições específicas, destinadas a atender às necessidades do corpo infantil.

Dentre todas as instituições que foram sendo constituídas conforme o progresso no sentimento de infância, as que assinalaram mudanças mais significativas foram as consideradas formadoras.

Falar em instituições formadoras significa falar primeiro daquelas instituições que foram criadas e/ou modificadas em função do “surgimento da infância” além, é claro, de ser sinônimo de falar da responsabilidade de ajudar crianças a utilizar de suas capacidades inatas de aprendizagem, colaborando para que façam conquistas superiores e se formem integralmente.

Seria possível discorrer longamente sobre as instituições formadoras em geral, no entanto, ao longo deste trabalho, tratar-se-á somente das duas mais importantes e presentes na educação de crianças desde antes mesmo do surgimento do sentimento de infância: a escola e a família.

Considerando que “o nascimento da infância, da família e da escola moderna representam processos paralelos e sumamente ricos em relações recíprocas” (NARODOWSKI, 2001, p.50), é importante que se remeta a todo o contexto histórico em que surgiram a escola e a família, de forma a entender as relações que se estabeleceram entre ambas, o porquê destas relações e os pontos tangentes entre elas e a infância.

2.1 A família medieval

Falar de origem ou de surgimento da família seria muito impróprio, visto que há registros de conjuntos de pessoas convivendo em agrupamentos e ajudando-se mutuamente desde os primórdios da humanidade – não apenas como costume, mas mesmo como meio de sobrevivência.

Pretende-se falar, aqui, sobre o conceito histórico de família que veio sendo construído desde a Idade Média, aproximadamente, até os dias de hoje, não havendo pretensão alguma de criar a idéia de que só há um tipo de família, melhor, mais aceito, ou mesmo, correto; mas sim de reunir um referencial histórico sobre a origem daquilo a que se dá o nome de família nos dias de hoje. Segundo definição corrente:

O termo "família" é derivado do latim "famulus", que significa "escravo doméstico". Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também à escravidão legalizada. No direito romano clássico a "família natural" cresce de importância - esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue. A família natural é o agrupamento constituído apenas dos cônjuges e de seus filhos. A família natural tem por base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes, entre os cônjuges, e pais e filhos. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fam%C3%ADlia> Acesso em 31/05/2011, às 23:08)

Philippe Ariès (1981), fazendo-se valer de dados iconográficos, traz à tona o fato de que, mesmo já existindo noções de consanguinidade desde a Idade Antiga, somente na Idade Média a mulher e as crianças começaram a ser representadas graficamente junto aos homens – protagonistas das cenas até então.

Em obras de arte datadas da Idade Média, o homem era sempre representado sozinho durante a execução de seu ofício. A partir do século XV, tapeçarias passaram a retratar, de forma discreta, a mulher e os filhos em colheitas e plantações junto aos homens camponeses. Não se trata propriamente de uma representação de família como a concebemos hoje, visto que a idéia de criança e infância ainda não existia, mas sim de uma necessidade de exprimir a presença e colaboração desses seres no trabalho quotidiano.

Com o surgimento do sentimento de infância a partir do século XVI, a iconografia passou a retratar uma novidade: as interações de homens, mulheres, jovens e crianças na rua, durante brincadeiras e jogos. Esses jogos significavam mais do que meras formas de diversão, representavam a prorrogação da vida íntima, domiciliar para as ruas, para a vida em comunidade.

Nesse sentido, levando em conta o fato de que o acesso à vida dentro das residências era praticamente impossível, as representações exteriores da vida familiar se tornaram muito importantes para conhecer os primórdios da convivência familiar durante a Idade Média e Moderna.

O que antes não era considerado mais do que uma relação obrigatória e que passava despercebida torna-se, agora, o primórdio da vida em família.

Pode-se dizer que o surgimento do sentimento de infância teve grande influência na construção dessa necessidade de “convivência em comunidade”; sobre isso Ariès (1981, p.134) discorre brevemente: “E a criança se ligava a essa necessidade outrora desconhecida de intimidade, de vida familiar, quando não ainda precisamente, de vida “em família”.” (p.134).

No decorrer do século XVI, pode-se perceber que a iconografia acabou sofrendo sua maior transformação: ela passou a ser uma iconografia de família.

Essa transformação só pôde acontecer naquela época na medida em que foi associada às representações feitas das idades da vida.

Existiam duas formas mais comuns para se representar as idades da vida. A primeira era como uma pirâmide que subia do nascimento à maturidade e descia da maturidade à velhice e à morte. A segunda, considerada menos ingênua, retratava uma criança, alguns adolescentes – normalmente um casal – e um velho.

No entanto, no decorrer desse século e, favorecendo que a família se firmasse como tal, surge uma nova forma de representação das idades da vida. Essa nova forma consistia em simbolizar a duração da vida através da hierarquia da família.

Primeiramente, essa hierarquia da família começou a ser representada em ambientes abertos, externos. Depois, passou a estar vinculada à igreja; as pessoas se ofereciam para serem retratadas discretamente numa cena religiosa como sinal de sua devoção. Segundo Ariès (1981), essas pessoas eram chamadas de “doadores”, e foi a partir delas que as famílias foram sendo percebidas de forma mais completa.

Essa etapa religiosa da percepção da família começou a desaparecer ainda no século XVI, quando os quadros de família deixaram o interior das

igrejas e passaram a decorar as residências. Chama-se isso de laicização da família.

A partir daí, a iconografia da vida privada – rechaçada na Idade Média – se tornou cada vez mais freqüente, sobretudo no século XVII, podendo-se falar, até mesmo, do surgimento de um sentimento de família.

Tendo se tornado freqüente, a iconografia de vida privada, no início, consistia basicamente nos membros do lar reunidos, posando de forma solene, não demonstrando relações entre eles. Com o passar do tempo e sob influência da arte holandesa, as famílias deixaram de posar para quadros, passando a ser retratadas em cenas vivas, de atos quotidianos.

Ariès (1981, p.141) demonstra claramente o surgimento do sentimento de família no século XVII, quando cita a legenda de uma gravura de F. Guérard:

*“Heureux qui du Ciel suit la loy
Et met le plus beau de sa vie
A bien server son Dieu, sa famille, et son Roy.”*

Ou seja, “Feliz daquele que segue a lei do Céu/ E emprega a parte mais bela de sua vida/ em bem servir a seu Deus, sua família e seu Rei”.

Nessa sentença nota-se que Deus, a família e o Rei são colocados no mesmo grau de importância, sentimento natural nos dias de hoje, mas extremamente inovador para a época. Durante a Idade Média, a família era algo “desconhecido” e esse sentimento citado demonstrou um grande avanço nas concepções que se tinham.

Desconhecendo-se a família, pode-se dizer que o que predominava naquela época era a idéia de “linhagem”, que se caracterizava por ser mais ampla e, segundo Ariès (1981, p.143), por estender “[...] sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral.”

Pode-se dizer que, posteriormente, do estreitamento dos laços entre alguns membros da linhagem, surgiu a família. Esse estreitamento ocorreu como consequência da necessidade de proteção ocasionada pela nova distribuição de poderes de comando da época.

Com base nos dados supracitados, assume-se que a concepção de família durante a Idade Média era a de linhagem e que foi somente durante o século XIV que teve início o desenvolvimento da família moderna.

Passando a gozar de grande independência (outrora roubada por fatores como o Estado, a Igreja e a própria valorização da linhagem), a família moderna não voltou a ser como era no século X³, mas, pelo contrário, fortaleceu-se, caracterizando-se, agora, pelo aumento da autoridade do 'pai' e pelo declínio do papel e da valorização da mulher.

Nesse sentido, é importante mencionar que esses novos termos em que se encontravam as famílias, garantiram duas mudanças essenciais para a compreensão da família moderna.

A primeira dessas mudanças ocorreu no fim do século XVI: os casamentos, que antes só podiam ser religiosos e tinham um caráter de enobrecimento da união conjugal (condenando-se a união sexual), passaram a existir, também, na prática dos deveres civis.

A segunda mudança foi ocasionada, justamente, por essa nova prática de união conjugal: as comemorações de casamentos, batismos e, até mesmo de festas folclóricas, passaram a levar em conta o 'sentimento da família', ou seja, elas deixaram de ser expressamente religiosas, sacramentais e passaram a assumir caráter familiar e social.

Essas alterações supracitadas não significam que os costumes e demonstrações de fé religiosa deixaram de existir, mas que passaram a ocorrer de outras maneiras. Dessa forma, é possível mencionar uma nova prática religiosa que surgiu com base no sentimento de família, no sentimento de infância e, também, na fé religiosa; a essa prática foi dado o nome de "*Bénédicté*".

A "*Bénédicté*" consistia em uma benção (ou prece) concedida por um menino pequeno, na ausência de um padre, no início de uma refeição em família. Sobre isso, Ariès (1981, p.148) discorre brevemente:

³ "[...] a família do século X, ao que tudo indica, era uma comunidade reduzida à sua expressão mais simples, a célula conjugal, cuja coesão em certos casos se prolongava por algum tempo após a morte dos pais nas *frereches*. Mas os laços eram muito frouxos. [...]" (ARIÈS, 1981, p.143)

[...] à menor criança que cabe a honra de dizer o *bénédicté*. Reconhecemos aí um sinal da promoção da infância no sentimento no século XVI, mas o mais importante é o fato de a criança ter sido associada à principal prece da família, durante muito tempo a única prece dita em comum pela família reunida. (p.148)

Conforme foram se passando os anos, algumas modificações puderam ser assinaladas no culto do *bénédicté*, de acordo com as necessidades das diferentes épocas e isso se torna visível nas gravuras estudadas por ARIÈS (1981); Numa delas, foi representado o momento da oração, fazendo uma alusão à “Sagrada Família”, de forma que se tornou possível perceber a nova ordem hierárquica dentro da família (a posição superior do homem e patriarca, a submissão da mulher e a atenção de ambos para com os filhos) a partir de um lar considerado modelo para os religiosos.



Charles Lebrun, Sainte Famille, dit Le Bénédicité, vers, 1655 – 1656

(<http://www.flickr.com/photos/havala/4080268673/> - acesso em 05/01/2012, às 16:23)

Realizada esta análise acerca da construção e evolução da família medieval, tornou-se possível perceber que a família é uma instituição que sofreu muitas mudanças; No início, ela não proporcionava vínculos afetivos e não servia como base de sustentação da infância, período em que se dá o

desenvolvimento psicológico, social e afetivo da criança, mas, pelo contrário, era estritamente uma ligação hereditária, de forma que os infantes não passavam de “adultos pequenos”.

Com o estreitamento dos laços familiares, surgiu a necessidade de cuidados e atenções com a infância, cuidados estes que, antes, não eram nem mesmo cogitados. É nesse momento histórico que podemos notar a ascensão de uma novidade para a época: a escola.

2.2 Uma novidade chamada escola

Ao tratar do estreitamento das relações entre pais e filhos, ainda na Idade Média, não se pode deixar de mencionar a grande influência exercida por uma instituição que estava começando a se firmar naquela época: a escola.

Nos dias atuais, falar de escola automaticamente remete a um prédio com salas repletas de carteiras, cadeiras, lousa, alunos e um professor. Mas nem sempre foi assim, a escola, ou melhor, a educação escolar, teve seus primórdios no período de expansão do império romano.

Segundo Cambi (1999, p.48),

[...] do ponto de vista educativo, o Mediterrâneo antigo e, sobretudo, a Grécia – clássica e helenística – foram os núcleos constitutivos da tradição ocidental ou, pelo menos, de alguns dos seus elementos caracterizantes.

No entanto, apesar de o surgimento das primeiras características escolares datar da Idade Antiga, é possível notar que sempre houve formas de educação, mesmo no princípio das civilizações, quando o ensino se dava de forma muito espontânea, através da oralidade.

Os conhecimentos das sociedades primitivas não tinham horário nem local determinado para serem transmitidos aos mais jovens, de forma que era considerada uma responsabilidade dos mais velhos (de pai para filho) a de preservar costumes, valores e conhecimentos, passando-os aos mais novos.

Nessa época, sabe-se que as crianças não eram castigadas, pois se considerava que estavam sempre aprendendo através de exemplos, práticas e

da oralidade supracitada – esses três itens constituíam os principais recursos educacionais da época.

À medida que a sociedade foi se transformando, se tornando mais complexa e ganhando especificidade em seus serviços e funções – separação entre o trabalho teórico e o trabalho prático –, a educação também foi mudando.

A sociedade, que antes era vista como uma célula única, passou a se dividir entre “classe dominante” e “classe dominada”, ocasionando a necessidade de se diferenciar a educação oferecida a essas duas categorias.

Nesse sentido, Atenas e Esparta se figuraram como os exemplos mais vivos dessa nova configuração social da época.

Em Esparta valorizava-se muito a dominação através das armas, do exército, que era seu grande destaque e, por isso, os nobres e ricos eram escolhidos para ir às guerras, enquanto os pobres (“hilotas” e “periecos”) eram responsáveis por cuidar da subsistência.

Dessa forma, foi sendo criada uma cultura educacional, na qual o ideal era uma educação militar. Somente os filhos de cidadãos espartanos (homens da classe dominante) tinham direito a essa educação em que a partir dos sete anos as crianças entravam para o exército, sendo entregues à orientação do Estado e supervisionadas por um magistrado especial. Desde os sete anos, até os trinta, o indivíduo passava por treinamentos e provas de resistência para o exército. Caso conseguisse sobreviver até os trinta, ele se tornava cidadão e recebia permissão para casar e engravidar uma mulher espartana, deixando-a grávida para servir ao exército até os sessenta anos, quando retornava e podia então viver ao lado de sua mulher

Sobre a educação espartana, Ponce (2007, p.42) destaca que:

Integralmente dedicado à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas, não contente com acentuar as diferenças de educação segundo as classes, o espartano ainda se esforçava *por manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez*. Enquanto, por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas.

Ao contrário de Esparta, Atenas era considerada uma sociedade agrária, mas que também desprezava o trabalho braçal. Só era considerado cidadão ateniense o homem de classe abastada que não trabalhasse no campo, mas vivesse nele.

Em Atenas, a educação também era oferecida apenas para as classes dominantes, no entanto ela se diferenciava por ter caráter teórico, sendo seu ideal 'formar o homem das classes dirigentes'.

É em Atenas que surge a primeira instituição escolar, mas essa tinha o intuito de ensinar apenas a ler e escrever. Junto a essa instituição, surge a figura do "pedagogo", geralmente um escravo que levava as crianças à escola. Ponce (2007) narra que durante o caminho para a escola, as crianças deviam marchar em ordem, com passos rítmicos e olhos baixos.

Nesse cenário, como forma de reação à educação tradicional e em defesa de uma educação prática, ganha destaque a figura dos sofistas, homens que faziam aparições públicas, discursando, questionando, e ensinando. Apesar de não se ter muitos relatos sobre eles, sabe-se que eles tinham discípulos que os acompanhavam pelas ruas (já que ainda não se tinha um local fixo para estudo nessa época) e que eles procuravam educar de forma mais organizada e sistematizada do que a que acontecia antes.

Os sofistas foram os primeiros professores remunerados da história e ficaram conhecidos por serem sábios e contribuir com a dialética e com a retórica, demonstrando que para convencer uma pessoa de algo, é necessário mais do que a razão, é necessário usar da lógica e da emoção, do sentimento.

Por muito tempo os sofistas receberam críticas dos socráticos – que discordavam do fato de eles afirmarem que a verdade é relativa –, no entanto, a maior forma de resistência aos seus ensinamentos veio da aristocracia – que temia que eles dominassem a Assembléia com suas idéias inovadoras e seu grande poder de argumentação. Como forma de reação aos sofistas, os aristocratas criaram um grande movimento de terror político e vigilância pedagógica, criando programas oficiais de ensino (currículo padrão) e, dessa forma, deslegitimando as ações sofistas.

Mas, apesar de toda essa mudança rápida em relação à educação escolar ter acontecido na Grécia, foi em Roma que se tornou possível constatar os acontecimentos mais significativos.

Roma caracterizava-se por ser um grande império, escravista, baseado na própria agricultura e que se diferenciava por ter uma educação igualitária. No entanto, assim como nas outras sociedades supracitadas, também passou a apresentar grande desigualdade e separação por classes, o que acabou ocasionando transformações em sua educação.

A educação se dividiu em três fases: na primeira delas, que correspondia ao atual “ensino fundamental”, os “professores” eram os *ludimagisters*; na segunda delas, correspondente ao atual ensino médio, encontravam-se os *grammaticus* e, por fim, na terceira, de ensino superior, haviam os *retores*.

Dentro dessas três etapas, havia diferenciações em seu oferecimento de acordo com a classe social de proveniência.

As famílias ricas usualmente contratavam professores particulares para seus filhos; as famílias menos ricas, se juntavam e contratavam um professor para um grupo seleto de crianças; e as famílias pobres se uniam para custear os gastos de uma escola.

Apesar de todas as classes acabarem tendo acesso (mesmo que diferenciado) à educação, o ensino superior era oferecido exclusivamente às famílias abastadas, visto que ele era responsável por formar pessoas para altos cargos, como senado, oratória, entre outros.

É importante destacar que nessa época o ofício de professor era profundamente desprezado, pois como recebia salário, era visto como servo e não como homem livre. Além disso, o salário era tão baixo (ou até mesmo inexistente) que era necessário que os professores tivessem outro emprego que lhes garantisse a subsistência.

Foi então que, com as mudanças que ocorreram na sociedade, surgiu a necessidade de formar pessoas preparadas para assumir os quadros burocráticos do Estado e, para isso, foram criadas as primeiras escolas tais quais as que conhecemos hoje – com local fixo, mesas, alunos e professor.

Essas novas escolas – destinadas à aristocracia - passaram a ter supervisão do Estado para funcionar e os *retores* passaram a ser considerados cidadãos, funcionários públicos, sendo que, dessa forma, surgiu pela primeira vez a idéia do ensino a cargo do Estado.

Passaram-se os anos e o grande Império Romano teve seu período de maior expansão, dominando uma vasta área territorial. Como decorrência disso, acabou ficando inviável governar um Império tão grande que não se podia ter controle sobre todo ele. Dessa forma, alguns generais e homens de poder começaram a se estabelecer em certos lugares dentro do Império, cercando-os e tomando-os como próprios, passando a “governá-los”.

Surgiu assim o Feudalismo, forma de vida marcante na Idade Média Européia.

[...] à medida que os povos conquistados deixavam de fornecer escravos e riquezas, mais aumentavam os impostos, as taxas, as requisições. A miséria foi crescendo de tal forma, que a exploração dos domínios enormes – *latifúndia* – por verdadeiros exércitos de escravos já não produzia rendas compensadoras. O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, *o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária*. O escravo passou a produzir menos do que custava sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um *sistema de exploração em grande escala*. (PONCE, 2007, p.83)

Com a passagem da Idade Antiga para a Idade Média, houve uma valorização da religião e das igrejas na vida das pessoas. O Clero se tornou classe hegemônica que disputava terras com os senhores feudais e que às vezes as tinha em maior proporção do que eles.

Isso acontecia, pois enquanto os senhores feudais se faziam valer de suas riquezas para ostentar sua aparência e poder, o Clero acumulava tudo que ganhava, fazendo com que suas instituições e dependências ganhassem grande valor e visibilidade social.

Entre essas instituições, ganharam grande destaque os monastérios.

Os monastérios eram feudos agrário econômicos destinados ao retiro e dedicação da vida à religião, a Deus. Esses monastérios tinham uma organização complexa desde o início, e conservavam a divisão em classes existente fora dos feudos.

Sendo assim, conheciam-se duas figuras principalmente: os monges (dedicados ao culto e ao estudo) e os escravos e servos (dedicados ao trabalho).

Além do grande papel social que desempenhavam os monastérios por sua supremacia econômica conquistada, eles ficaram conhecidos, também, por serem as primeiras escolas medievais.

Essas escolas monásticas eram divididas, a princípio, em duas categorias: as “Escolas para Oblatas” – que ministravam a instrução religiosa necessária para a época e eram destinadas à formação de futuros monges – e as “verdadeiras escolas monásticas” – que eram destinadas à instrução da plebe, mas que, na verdade, não ensinavam a ler, nem a escrever, tinham caráter de catequese e pretendiam familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs, mostrando que, longe de se preocupar com o nível cultural, elas barravam qualquer tipo de esclarecimento.

No entanto, após a morte de Isidoro de Sevilha⁴ (570-636), começaram a ocorrer algumas mudanças na educação da época: surgiram escolas “externas”, destinadas aos clérigos seculares e a alguns nobres que queriam estudar, mas não pretendiam tomar hábito – essas escolas ensinavam gramática, retórica e dialética como matérias principais, além de normas jurídicas e redação. Os nobres, após frequentarem essas escolas, iam para as escolas cavaleirescas, que formavam os “cavaleiros medievais”.

Essa mudança educacional foi a primeira que veio em decorrência de uma mudança social: o surgimento da burguesia. A burguesia apareceu em função do início do comércio dentro e entre os feudos, e foi quem ocasionou o surgimento das cidades.

As origens da nova classe social que começou a se formar durante a Idade Média são um pouco obscuras, mas sabemos que ela apareceu no próprio momento em que uma importante transformação econômica abalou as próprias bases do feudalismo. Até o século X, as cidades não passavam de miseráveis vilas. Os seus habitantes se resumiam a uns poucos artesãos e domésticos, que trabalhavam para o senhor feudal, sob as mesmas condições que eram impostas

⁴ Isidoro de Sevilha foi um teólogo, matemático e doutor da Igreja, além de arcebispo de Sevilha. Ele foi considerado um grande erudito e o primeiro dos grandes compiladores medievais. Sua obra teve grande influência sobre a produção intelectual da Espanha medieval.

aos servos da gleba. Mas, a partir do século XI, progressivas modificações técnicas provocaram um florescimento do comércio. Até esse momento, o senhor feudal, que era dono da cidade, ou burgo, só tinha que comprar uns poucos objetos de luxo, provenientes do Oriente. Os camponeses dos seus domínios lhe traziam alimentos e as matérias primas, que os artesãos da cidade trabalhavam. Mas tão logo entrou em circulação o dinheiro, o senhor feudal achou vantajoso permitir que os seus artesãos – mediante retribuição econômica – passassem a trabalhar para terceiros, ao mesmo tempo que achou interessante permitir a entrada de mercadorias nos seus castelos. E, *assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos.* Surgiu, então, uma profunda transformação: *o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado.* Os seus habitantes, chamados *burgueses*, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza. (PONCE, 2007, p.97)

Como dito anteriormente, essas mudanças sociais acarretaram em mudanças na educação; A burguesia, que agora se localizava nas cidades, acabou obrigando a Igreja a mudar seu centro de ensino dos mosteiros para as cidades, e com isso surgiram as escolas das catedrais.

As escolas catedralícias foram as primeiras universidades. No início, as universidades não passavam de reuniões livres de homens que se propunham ao cultivo das ciências, mas depois, passou a ser dividida em graus (bacharel, licenciado e doutor) e começou a permitir que, graduados, os burgueses participassem de vantagens às quais, antes, só a nobreza e o clero tinham acesso, como por exemplo, a justiça, a burocracia, o direito de se eleger embaixadores de uma cidade e a redação de documentos de suma importância.

Percebendo a forma rápida com que a burguesia se enriquecia e se tornava importante após graduada, a Igreja e os reis “trataram de ter as universidades sob sua influência” (PONCE, 2007, p.102).

Como forma de reação ao domínio da nobreza e, principalmente, do clero sobre a educação, os magistrados das cidades começaram a exigir que fossem criadas “escolas primárias” que seriam custeadas e administradas pelas cidades.

No entanto, apesar de serem comandadas pela burguesia, essas escolas municipais sofriam inspeções eclesiásticas e não eram totalmente gratuitas; os alunos deveriam pagar as aulas diretamente aos professores e de acordo com o grau de dificuldade da disciplina; ou seja, o ensino continuava

sendo exclusivamente para os abastados. Os currículos também sofreram mudanças: o ensino passou a ser em língua nacional e não em latim, e passaram a ser oferecidas aritmética e geografia (matérias de extrema importância para os comerciantes e navegadores).

Não se pode pensar, no entanto, que a educação se tornou ideal para as crianças da época. Ao contrário disso, por ser a Idade Média uma época marcante para o surgimento do sentimento de infância e de família, podem ser encontradas muitas contradições, e uma delas é o fato de o ensino não ser dividido por faixas etárias, mas por ciclos de aprendizado.

“Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.” (ARIÈS, 1981, p.108)

Com o progresso e avanço da burguesia em todos os âmbitos sociais, inclusive educacionais, a Igreja sentiu-se ameaçada em sua influência na sociedade e lançou mão de diversos recursos a fim de retomar seu poderio, no entanto, isso de nada adiantou. Com o início do Renascimento na Europa, sucumbe o homem feudal e ganha espaço definitivo o homem burguês.

2.3 Infância, escola e família modernas

Tendo sido o primeiro passo rumo aos preceitos da Idade Moderna, o Renascimento⁵ foi um marco importantíssimo para o homem burguês.

Com o surgimento do capitalismo comercial e com a organização de um Estado-nação – que modificou/criou legislação e moeda única, além de unir os feudos em um único território –, foi necessário que houvesse uma adaptação nos costumes, na sociedade e, até mesmo na educação da época.

A nobreza, que perdera sua posição de destaque com a queda do feudalismo, tentou se aliar à Igreja para manter-se no poderio. No entanto, com a emergência da Reforma Protestante – encabeçada por Lutero – o clero havia

⁵ Importante movimento de ordem artística, cultural, e científica, que ocorreu na Europa durante a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, tendo se caracterizado por ver o mundo não mais como expressão da vontade divina, mas como cenário das ações humanas.

se enfraquecido e estava tomando uma série de medidas para manter-se hegemônico na sociedade (Contra-Reforma)⁶. Sendo assim, dada a impossibilidade de manter-se junto à Igreja, a Nobreza aliou-se à Burguesia e ao Rei.

Aliando-se ao rei, poderia interferir na administração das Cidades-Estado, no entanto, para isso, fez-se necessário que se aliasse, também, à Burguesia, dado que tornou-se imprescindível uma grande transformação em sua forma de educação, passando de “essencialmente militar” para “acadêmica”. Essa nova educação se fez necessária, pois valorizava, sobretudo, a matemática e a aritmética, disciplinas que ganharam destaque em função do comércio e das navegações.

Vale ressaltar que as mudanças supracitadas não ocorreram apenas em relação à nobreza, mas na sociedade em geral, visto que a nova organização da sociedade demandava uma nova pedagogia, uma pedagogia que formasse um novo tipo de trabalhador.

O comércio e a indústria haviam diminuído as distâncias que existiam até então entre o burguês e o nobre; haviam introduzido a necessidade de novos métodos na educação, e, acelerando o progresso científico, minavam cada vez mais os dogmas veneráveis. Mas não se tratava apenas disso; eles afrouxavam cada vez mais os entraves que o feudalismo impunha à sua própria expansão: os privilégios das corporações, os obstáculos ao tráfico, a tirania das alfândegas, as diferenças existentes entre as legislações, os costumes e os idiomas. (PONCE, 2007, p. 130)

Com a Revolução Francesa, marco da revolução burguesa, ocorrida em 1789, vieram diversas mudanças sociais e, ao contrário do que era esperado, essas mudanças vieram acompanhadas de contradições.

A primeira dentre essas contradições aparece no sentido de que a burguesia almejava ter as terras pertencentes ao clero, no entanto, quando as obteve, passou a mantê-las como propriedade individual, tal qual era com o clero.

⁶ Uma das medidas tomadas pelo clero para manter sua hegemonia e, talvez, a mais importante delas, foi a criação da Companhia de Jesus, que tinha por função criar adeptos por meio da atuação educacional. Mais tarde, a Companhia de Jesus ficou conhecida por sua importância na colonização brasileira.

Já a segunda contradição gira em torno de um dos primeiros ideais revolucionários, que era fazer com que a educação fosse igualitária. Apesar desse ideal, o que realmente ocorre, é uma educação que muda conforme a classe social. Com essa nova burguesia surge a idéia de educação para todos, porém diferenciada. As crianças das classes mais baixas deveriam dedicar metade de seu tempo disponível aos estudos e metade aos trabalhos manuais, enquanto as crianças abastadas estavam obrigadas a estudar o máximo possível.

Posto isso, é necessário destacar que esse período histórico de que está se tratando é um período de transição de eras.

Alguns historiadores defendem que a Idade Medieval terminou com a Queda da Bastilha, enquanto outros afirmam que terminou com a morte de Luís XVI. Apesar da incerteza de datas, o que se deve ressaltar é que com o início da Idade Moderna, a infância ganhou maior visibilidade (conforme tratado no início deste trabalho) e, assim, a família e a escola passaram a estar muito mais presentes, tornando-se essenciais para o desenvolvimento pueril.

A escola, que na Idade Média não era nem mesmo vista como uma instituição que necessitava de local particular (podendo ter seu ensino realizado em locais vinculados à igreja e, até mesmo, em casas familiares), passou a ter, na era Moderna, um local próprio assegurado, com rituais e atividades próprias.

[...] tais agências educacionais não foram distinta ou seguramente localizadas no interior de seu tecido social. “A maioria dos pensadores e escritores medievais [...] não conseguiu distinguir as crianças como um grupo separado, ou a educação como um processo distinto da vida humana em geral. (HAMILTON, 2001, p.50)

Mas o que realmente assegurou à Idade Moderna a distinção da era anterior foi o avanço e a evolução da idéia de disciplina.

Ariès (1981) afirma que a partir do século XV, mesmo com os resquícios de uma atitude medieval que não reconhecia a importância da divisão por idades dentro das escolas, os colégios começaram a dedicar-se à educação e à formação das crianças e jovens e, por isso, surgiu a necessidade de impor-se a disciplina dentro dos mesmos.

A disciplina da qual fala-se aqui não se refere mais à violência ou ao autoritarismo dos quais tratou-se no primeiro capítulo deste trabalho mas, agora, a algo muito mais constante e orgânico.

Segundo Ariès (1981):

Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição muito diferentes. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptaram a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria. (p.126)

Michel Foucault, em seu livro “Vigiar e Punir” defende que, a partir do século XVIII e XIX, inúmeras organizações acabaram se modificando em função do surgimento da disciplina e uma delas foi o colégio. Ele destaca que a disciplina se tornou um mecanismo facilitador para a construção de hierarquias e relações de poder desiguais.

Para Foucault, a disciplina consiste num meio pelo qual se consegue “docilizar” e até “adestrar” os indivíduos para as tarefas que se pretendem.

No trecho abaixo é possível notar como se inseriu a disciplina nas escolas quando estas ainda estavam se consolidando na sociedade:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (FOUCAULT, 2011, p.160)

Dessa forma, essa disciplina introduzida dentro dos colégios se estendeu por todos os âmbitos educacionais da sociedade e, assim, passou a ser sinônimo de qualidade e de educação séria. Dessa forma, a sociedade, que antes não percebia a educação como algo importante, passou a perceber nela, uma solução para muitos problemas coletivos e, por isso, começou a valorizar o ciclo escolar como um todo.

As famílias passaram a ver nos internatos uma ótima opção de educação para seus filhos e, por conta disso, fortaleceu-se a idéia de que a vida escolar deveria atender somente a crianças e jovens, e não mais às idades maduras como era comum.

A escolaridade, a partir do século XVII, passou a ser mais longa e, no fim do século XVIII, já se compunha por um mínimo de quatro ou cinco anos, muito próxima do que viria a ser no centenário seguinte.

A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar. (ARIES,1981, p.127)

No entanto, apesar de todas essas mudanças em relação à educação, mudanças que, visivelmente, levavam em conta a nova concepção de ‘criança’ e de ‘sentimento de infância’, manteve-se ainda por um período de tempo, a idéia de inferioridade da mulher, de forma que, raramente, ela poderia frequentar os colégios e que, quando o fazia, não completava todo o ciclo escolar. A educação masculina continha privilégios para os que fossem das classes abastadas, no entanto, a feminina não. Mesmo as meninas provenientes de famílias nobres, não poderiam completar o ciclo, pelo contrário, às vezes, elas paravam seus estudos antes mesmo das meninas pobres, visto que as últimas, muitas vezes precisavam aprender a ler e escrever perfeitamente por conta de algum ofício que fossem assumir.

Ora, os progressos da disciplina não acarretaram apenas nas mudanças supracitadas, mas, também, nas mudanças de método.

Conforme nos mostra Hamilton (2001), “a metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como seguir uma sequência metodizada era seguir um *cursus* ou currículo” (p.56). Sendo assim,

[...] o traço definidor de um *cursus* ou currículo quincentista não era seu conteúdo (derivado dos textos) mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação. Por esse motivo, houve uma íntima associação entre metodização e disciplina. Originária de uma raiz latina preocupada em ‘fazer com que’ o aprendizado ‘entrasse’ na criança, a

disciplina denotava, segundo Hoskin (1990, p.30), o “duplo processo” de “apresentar um determinado conhecimento ao aprendiz, e [...] o de manter o aprendiz diante de tal conhecimento”. (HAMILTON, 2001)

Por fim, vale ressaltar que foi dentro desse contexto que se fortaleceu o “sentimento de infância”, e que a família passou a representar a intimidade e, não mais a publicidade das relações da vizinhança. A existência da escola passou a ser, então, complementar à da família em prol da formação da criança e do jovem.

Não se pode, no entanto, pensar que a formação pueril se tornou a ideal e que não passou ou passa por problemas de ordem estrutural, muito menos que a escola deixou de ser um meio de controle da população; as mudanças continuam ocorrendo, mas agora, com a consciência de que a criança deve ser o centro de todo o processo. Assim afirma Ariès:

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica, existia um hiato que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencional que essa preparação fosse assegurada pela escola. [...] A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1981, p.194)

Dado esse período transição de concepções (de infância, família e escola) e, também, de séculos (final do século XVII e início do século XVIII), nota-se a criação de muitos focos de produção de conhecimento, focos estes que visam pensar novas práticas educativas e, assim, não apenas ensinar conteúdos, mas interferir e realmente formar a infância.

É, portanto, nesse contexto que nasce a 12 de Janeiro de 1746, em Zurique – Suíça, um expoente da educação mundial, grande pedagogo

dedicado à educação e ao cuidado de crianças carentes, Johann Heinrich Pestalozzi.

CAPÍTULO 3

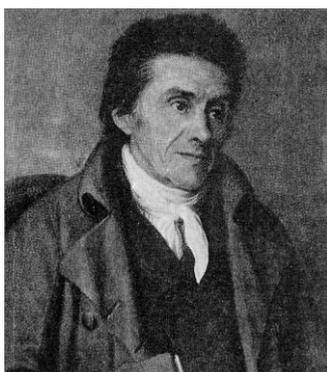
PESTALOZZI: EDUCAÇÃO PELO AMOR

Falar sobre o período de transição de concepções acerca da infância e das funções da família e da escola seria inútil se não fosse inserida nesse contexto a opinião e as idéias concebidas por pessoas que viveram nessa época e puderam pensar novas estratégias educativas a partir de sua própria realidade.

Dentre um vasto repertório de pensadores que fizeram e ainda fazem parte da criação e modificação das diversas concepções de educação no mundo, trabalhar-se-á, aqui, com Pestalozzi, visto ser ele um dos intelectuais cuja experiência de vida é absolutamente indispensável para o entendimento de suas premissas e idéias.

3.1 Início da vida de Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça⁷, no ano de 1746.



Pestalozzi (Retirado de INCONTRI, 1997, p.151)

⁷ “Suíça – o nome que tem origem em Schwyz, um dos cantões que, com os de Uri e Nidwald, se uniram num pacto, em 1291, com o fim de defenderem a sua liberdade contra a opressão de poderosos senhores feudais. Lutaram com bravura e as primeiras vitórias trouxeram a adesão de outros grupos de língua e raça diferentes, mas unidos no mesmo espírito de liberdade.” (LOPES, 1981, p.11) Hoje, essa poderosa confederação conta 26 cantões, numa área de 41.285km² e uma população de quase oito milhões de habitantes, entre os quais não se encontram mendigos nem analfabetos. (LOPES, 1981, p.12)

Seu pai era um médico-cirurgião, mas apesar do prestígio da profissão, sua família não gozava de muitos recursos e luxos. Tinha apenas dois irmãos, João Batista – o mais velho dos três – e Bárbara – a menina caçula⁸.

Conforme se tratou nos capítulos anteriores, nesse contexto histórico em que nasceu Pestalozzi, tanto na Suíça, quanto nos outros países Europeus, a maior parte da população mais pobre vivia em situações precárias e sub-humanas, sendo que as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, obrigadas a trabalhar desde muito pequeninas cerca de dez ou doze horas por dia. Havia pouco interesse pelo desenvolvimento dessas crianças pertencentes às camadas populares e havia quase nenhuma preocupação com sua educação.



Zurique no tempo de Pestalozzi (Retirado de INCONTRI, 1997, p.8)

Agravando ainda mais a situação da família de Pestalozzi, seu pai, João Batista Pestalozzi, morreu quando ele tinha apenas 6 anos de idade, sem deixar recursos para a família.

⁸ Assim como neste parágrafo, no decorrer deste capítulo, serão recuperados alguns trechos de trabalho coletivo “Pestalozzi: uma educação pelo amor”, escrito juntamente com Bárbara Siminatti Santos e Marina Andrade Pinheiro e apresentado, no segundo semestre de 2008, à disciplina EP230A – Filosofia da Educação II do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP.

No entanto, conhecendo o quadro social da época e, também, as possibilidades econômicas da família, seu pai percebeu que a esposa não seria capaz de suprir, sozinha, todas as necessidades da casa e dos filhos e, dessa maneira, pouco antes de falecer, pediu para que Bárbara Schmid, a empregada de confiança da casa, também chamada de Babeli, não abandonasse sua família, cuidando, sobretudo, da formação dos filhos.

Babeli teve um papel fundamental na vida de Pestalozzi. Sem ela, possivelmente, ele não teria conseguido obter formação familiar e acadêmica suficiente para desenvolver todas as suas ações pedagógicas e suas contribuições para a educação. Mesmo não recebendo salário, Babeli dedicou toda a sua vida integralmente a trabalhos para a família e não media esforços para poupar e fazer com que os poucos recursos que tinham fossem suficientes para sustentar e educar as três crianças.

Por esses motivos, Babeli costumava ir à feira somente em seu final, assim conseguia comprar produtos de segunda mão, vantajosos por serem mais baratos. Ela obrigava as crianças a tirarem suas melhores roupas logo após voltarem da igreja ou da escola para que não as estragassem e, ainda, pelo mesmo motivo, não os deixava brincar com outras crianças.

Todas as dificuldades e privações pelas quais Pestalozzi passou durante sua infância, juntamente com a mãe e os dois irmãos, ajudaram a consolidar sua personalidade predominantemente humanista, tornando-o um homem sensível e sonhador, sempre preocupado com o destino dos necessitados.

Esses traços morais e esse interesse por ajudar já eram perceptíveis quando ainda era estudante dos primeiros anos escolares e isso se comprova em um episódio ocorrido em 1755: após um tremor de terra em que as paredes e o teto da escola ameaçavam cair, Pestalozzi, na época com apenas nove anos, se ofereceu para entrar lá e pegar os pertences de professores e alunos que foram deixados para trás durante o momento em que foi necessário evacuar o edifício.

Esse fato causou estranheza a muitas pessoas que o cercavam, visto que ele não era popular ou querido na escola, mas, pelo contrário, era motivo de zombarias dos demais alunos por ser distraído, desajeitado e andar sempre mal arrumado. Mesmo sendo solitário desde pequeno, Pestalozzi nunca deixou

de exaltar suas virtudes e sua bondade, tal qual comprovado pelo evento na escola.

Outra figura que exerceu grande influência na formação moral e pessoal de Pestalozzi foi seu avô paterno, André Pestalozzi. André era pastor em Hongg, uma cidadezinha próxima a Zurique, e costumava visitar famílias humildes, ler a bíblia para elas e ajudar no que fosse possível.

O jovem Pestalozzi, que costumava passar as férias escolares ao lado de seu avô e acompanhá-lo em suas visitas durante esse período, conheceu, então, a miséria e a dura forma de vida em que viviam as pessoas forçadas ao trabalho pesado. Naquela época, somente a classe dominante da sociedade sueca gozava de direitos de cidadãos; os camponeses eram duramente explorados e, conforme trabalhado nos capítulos anteriores, seus filhos tinham direito apenas ao ensino primário, tendo que trabalhar desde muito cedo para garantir a subsistência da família.

Pestalozzi, observando toda aquela injustiça social e sendo tomado pela revolta que ela causava, foi moldando seu caráter e sua sede de ajudar os outros.

3.2 A influência de Rousseau

Fascinado pelas atividades que o avô exercia em prol dos mais necessitados, anos mais tarde, Pestalozzi decidiu estudar teologia e seguir o ministério evangélico. Iniciou seus estudos, mas, após algum tempo, mudou de idéia, pois não obteve êxito em um teste para a carreira ministerial. Essa, porém, não foi a principal razão que moveu a mudança de planos de Pestalozzi.

Naquela época, circulavam clandestinamente os textos de Jean-Jacques Rousseau, pensador que havia se refugiado na Suíça após ter dois de seus livros condenados à fogueira ('O Contrato Social' e 'Emílio') e, por isso, estar fugindo da polícia.

Para Rousseau, o homem é um ser bom por natureza, no entanto, está submetido à influência corruptora da sociedade.

Em “Emílio”, Rousseau narra a história de Emílio, jovem filho de um homem rico, entregue a um preceptor para obter a educação ideal, sendo retirado do contato com a sociedade para não ser corrompido. Emílio é educado em contato com a natureza como um ser integral que necessita provar da plenitude de seus sentidos, “mesmo por que, segundo seu entendimento, até os 12 anos o ser humano é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p.39).

Para Rousseau, além de instruir, a educação deveria se preocupar com a formação moral e política dos indivíduos.

A leitura e o contato com esse autor foram os principais motivos que levaram Pestalozzi a pensar em outras atividades que poderiam ajudar a combater a injustiça social de forma mais eficiente e, tomado por esses novos ideais, Pestalozzi decide dedicar-se, então, ao estudo do Direito.

Durante o curso, tomado pela inspiração advinda das idéias de Rousseau e, usando como exemplo a democracia da Grécia antiga, surge a oportunidade de Pestalozzi se juntar a um grupo de colegas e professores renomados para fundar a chamada “Sociedade Helvética”, que tinha por objetivo difundir entre o povo os valores morais de justiça social.

Essa sociedade acabou, logo, por fundar um jornal – O Monitor – em que Pestalozzi, aos dezenove anos, publicou pela primeira vez um artigo cujo título era “Aspirações”. Esse artigo continha seus pensamentos, críticas e anseios inseridos de maneira disfarçada, visto não serem permitidas, na época, críticas ao regime dominante.

Como é possível observar abaixo, esse primeiro artigo já demonstrava de maneira clara seu interesse pela educação moral do povo:

Dizem-me quase diariamente que, um povo que ocupa neste país posição tão insignificante, não deve meter-se a criticar, nem a melhorar coisa alguma porque isto está fora de sua alçada. Contudo, posso expressar os meus desejos e aspirações. Ao menos isto ninguém pode me proibir ou reprimir.

[...] Quisera não encontrar em nenhum espírito bem-dotado, a indolência ou o orgulho de grandeza que o impedisse de trabalhar com coragem e perseverança para o bem público.

Quisera que ninguém desprezasse as pessoas mais humildes quando honestas e trabalhadoras.

Quisera que os pais tivessem mais cuidado na escolha de companheiros para seus filhos.

Quisera que alguém escrevesse, de modo claro e compreensível para todos, alguns princípios gerais de educação, e que algum espírito generoso partilhasse da despesa de sua impressão de modo que pudesse ser vendido por preço mínimo, ou distribuído gratuitamente ao público. (PESTALOZZI, *apud* LOPES, 1981, p.20)

A partir de então, Pestalozzi recebeu muito estímulo de seus professores para que continuasse na luta pela moralização dos costumes, no entanto, conforme citado anteriormente, não tardou para que os grandes detentores do poder se incomodassem com suas denúncias e tomassem medidas punitivas.

Dentre os membros do jornal, muitos estiveram na prisão, inclusive Pestalozzi, mas enganam-se aqueles que acreditam que isso o desanimou da luta. Apesar de, mais tarde, ter abandonado o curso, Pestalozzi buscou ainda mais vorazmente colocar em prática suas metas em benefício das classes menos favorecidas, visto ter percebido que o Direito não era suficiente para realizar tudo o que almejava.

Desencantado com o Direito e fascinado pelas novas idéias com que travara contato, Pestalozzi acaba por abandonar a vida que levava para morar no campo. Segundo Lopes (1981):

Rousseau, enamorado da natureza, conclamou por meio de seus livros, aos homens do seu tempo: 'volvamos à natureza'. Pestalozzi, com um temperamento profundamente emotivo, como o do ilustre genebrino, não teve dificuldade em atender o seu apelo. Abandonou os estudos e os livros, destruiu alguns manuscritos destinados à publicação e resolveu dedicar-se à agricultura sem abandonar jamais a idéia de promover o bem-estar das classes pobres. (p.22)

Decidido a viver no campo, Pestalozzi fez um curso prático de agricultura na fazenda de um amigo, solicitou financiamento de bancos e, enfim, comprou uma área de cem acres⁹ onde iniciou sua vida como agricultor.

3.3 O casamento

⁹ 100 acres = 404.685,642m²

Mesmo tendo iniciado sua vida como agricultor, Pestalozzi frequentava reuniões secretas de um grupo de patriotas e foi em uma dessas reuniões que conheceu Ana Schulthess.



Ana Schulthess (Retirado de INCONTRI, 1997, p.31)

Ana era filha de um rico comerciante da época e além de ser um pouco mais velha que Pestalozzi, era muito inteligente, tinha frequentado bons colégios e dividia com Pestalozzi o desejo de trabalhar em favor dos mais necessitados, desejo esse que fez com que, mais tarde, eles se apaixonassem e se casassem.

Havia, porém, um empecilho ao enlace dos dois: a família de Ana desaprovava a união. De acordo com sua família, o problema não era a diferença de classes sociais, mas o fato de Pestalozzi se mostrar muito idealista, não ter dado provas de equilíbrio mental e capacidade para chefe de família.

Foi somente através da intervenção de amigos influentes na sociedade que Pestalozzi conseguiu vencer a oposição dos pais de Ana; No entanto, apesar de conseguida a aprovação, foram impostas algumas condições a Ana no que se referia aos bens da família, de forma que, dali em diante, ela teria que viver com aquilo que ela e o marido produzissem e gerassem juntos.

A cerimônia matrimonial realizou-se no dia 30 de setembro de 1769 e, depois disso, Ana foi morar junto de seu marido em Neuhof, a propriedade de terra que ele havia adquirido. A partir daí, ela passou a se dedicar inteiramente ao cultivo da terra e às tarefas do lar.

Nos anos que se seguiram, Pestalozzi tentou por muitos meios tornar sua propriedade produtiva para gerar-lhe meios de sobrevivência e algum excedente para que pudesse, assim, realizar o seu grande sonho de ajudar os mais necessitados.

Planejou, então, cultivar grama e legumes e, para que pudesse fazê-lo, fez empréstimos em diversos bancos.

Ocorreu, porém, que as terras que comprara eram de má qualidade e que as condições climáticas não eram favoráveis à lavoura. Como consequência, sua plantação não rendeu os lucros esperados e Pestalozzi se viu endividado e prestes a perder sua propriedade para os bancos.

Ana Schulthess, percebendo a gravidade da situação, empenhou parte da herança paterna para colaborar com o pagamento das dívidas e, junto a ela, a mãe de Pestalozzi também contribuiu com algumas economias que tinha, salvando, assim, suas terras.

Após o fracasso com a lavoura, Pestalozzi tentou desenvolver uma indústria de laticínios e, posteriormente, outra de tecelagem e fiação. Nenhuma das duas prosperou.

Sobre isso, ele mesmo considera:

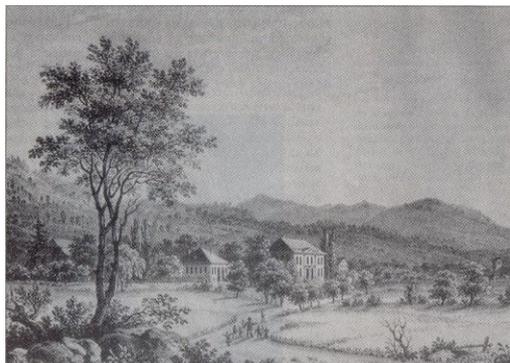
O motivo do fracasso da minha empresa não estava ali (na qualidade da terra), mas estava essencialmente em mim mesmo, em minha patente incapacidade para toda espécie de empreendimentos que requerem qualidades acentuadamente práticas. Todo o mundo sabia disso, menos eu. (PESTALOZZI, *apud* LOPES, 1981, p.28)

Após essa série de insucessos, Pestalozzi inicia o que seria a primeira de suas investidas no âmbito propriamente educacional. Iniciava-se aí o legado de um grande educador.

3.4 A loucura de Neuhof

Mesmo após os fracassos e decepções iniciais, Pestalozzi não desistiu de seus ideais e, com o marco do nascimento de seu único filho, ele sentiu intensificada a vontade que tinha de ajudar os que mais precisavam. Foi então

em 1774, que finalmente realizou o sonho de transformar sua casa em uma espécie de orfanato para crianças pobres e abandonadas.



A Fazenda Neuhof (Retirado de INCONTRI, 1997, p.32 e p.10 respectivamente)

Apesar de muitos terem julgado a empreitada como imprudente e terem atribuído a ela o nome de “a loucura de Neuhof”, Ana Schulthess a aprovou e colaborou de diversas maneiras para que o marido obtivesse sucesso. Como decorrência desse apoio, em pouco tempo, vinte crianças e jovens passaram a ser vestidos e alimentados, além de aprender e trabalhar na terra para produzir o suficiente para sua própria existência.

Pestalozzi acreditava que o homem que aprende a cultivar a terra não só adquire independência financeira, mas, principalmente, exalta e fortalece sua moral. Além da agricultura, as crianças aprendiam a ler, escrever, fazer cálculos e catecismo.

Ana e Pestalozzi faziam de tudo para que Neuhof fosse o mais parecido possível com uma grande família e para que todos ali dentro se sentissem parte dela, missão complicada, dada a grande variedade de procedências, necessidades e vivências das crianças com que lidavam. Muitos dos que eram atendidos em Neuhof já haviam sido marginalizados, acostumados a mentir e a roubar e se apresentavam deficientes de corpo e alma, tendo sido excluídos de suas famílias e da sociedade.

Nesse sentido, a maior preocupação do casal era despertá-las para o bem e para o amor, virtudes que só podiam ser alcançadas através do sentimento de família – sentimento esse que, conforme tratado no capítulo anterior, demorou muito a surgir e que, nessa época, ainda estava em latente construção. Assim considera Lopes (1981):

Pode-se fazer uma idéia do seu trabalho e a paciência, bem como da esposa. Esta, com zelo e dedicação, supervisionava o ensino e as atividades manuais. Dotada de muita inteligência e calma, impunha respeito e ordem na administração e entre os alunos. Com Pestalozzi dava-se o contrário. Era temperamental, irrequieto, irritava-se facilmente e facilmente se acalmava. Por isso, se na sua presença o temiam, logo que virava as costas motejavam dele. Mesmo assim o amavam porque sabiam que ele os amava. Chamavam-no de “Pai Pestalozzi”. [...] Vivia entre eles, conversando, orientando, encorajando, ensinando numa atitude paternal que logo despertava a confiança e o amor dos alunos. Era o espírito de família que ele tanto quis preservar em todas as suas escolas.(p.29)

Por dois anos Pestalozzi conseguiu manter-se com recursos próprios e, em 1776 se sentia tão confiante diante dos resultados e sucesso obtidos que resolveu aumentar o número de crianças atendidas em sua propriedade. Para que esse crescimento realmente ocorresse, recorreu a um amigo que, mais do que prontamente, fez uma publicação solicitando ajuda. Foi com o auxílio recebido por intermédio dessa publicação que Pestalozzi pôde elevar para 80 o número de crianças em Neuhof.

Com esse aumento no atendimento, aumentaram também as preocupações. Dessa forma, Ana Schulthess, muito comprometida com seu trabalho, se viu obrigada a aumentar seu desempenho para que não negligenciasse a ninguém. Ela e seu marido não mediam esforços e dedicação às crianças.

Contudo, o crescimento da produção não foi equivalente ao consumo das crianças e, logo, os gastos começaram a superar os ganhos e Pestalozzi se viu novamente endividado, de forma que, quatro anos mais tarde, as dívidas tinham tomado tamanha dimensão que não era mais possível continuar com aquele projeto. Os credores tomaram quase toda a área da propriedade, deixando apenas a casa onde ele continuou a viver com sua família. Todos os seus alunos tiveram que ir para suas casas.

Ana e Pestalozzi estavam exaustos por todos os esforços empenhados e, diante do fracasso da obra em que haviam depositado, juntos, tantas esperanças, encontravam-se muito amargurados e sem forças para realizar qualquer outra atividade. Não eram capazes de produzir nem mesmo para satisfazer suas necessidades primárias: faltou-lhes alimento, dinheiro e até mesmo vestimentas.

Dessa maneira, a saúde de Ana ficou muito debilitada e, para escapar da morte, se viu obrigada a buscar abrigo no castelo de uma amiga. Pestalozzi, que ficou morando sozinho em Neuhof, muitas vezes ia visitar a esposa, sendo, sempre, muito bem recebido.

As dificuldades de saúde de Ana separaram o casal por muito tempo, de forma que, somente em 1801, quando o filho do casal veio a falecer, voltaram a viver juntos a fim de consolar um ao outro.

Engana-se, porém, aquele que acredita que Pestalozzi se deixou dominar pelo espírito do desânimo e que desistiu de ir em busca de suas metas educacionais por conta das frustrações que teve. Contrariando as expectativas, todos os acontecimentos supracitados apenas serviram para fortificar dentro dele a vontade de ajudar e para comprovar a eficácia da educação bem orientada e ligada ao trabalho agrícola como caminho para a regeneração moral do homem.

3.5 O despertar de um escritor

Deixando de lado o sem número de decepções pelas quais tinha passado, Pestalozzi demonstrava cada vez mais convicção de que a educação era a semente para o nascimento de uma nova sociedade, no entanto, as condições adversas pelas quais passava lhe impediam de fazer com que suas intenções fossem novamente concretizadas de forma a beneficiar as pessoas diretamente:

Foi nesta ocasião que Pestalozzi foi providencialmente socorrido por uma servente de nome Elizabeth Naef [...] Ela conhecia já algo da vida de Pestalozzi e das suas obras de filantropia. Quando soube da situação de penúria em que se achava ele com o fechamento de Neuhof, correu a oferecer-lhe os seus serviços. Inutilmente recusou ele admiti-la, alegando falta de recursos para pagar-lhe salário. Ela insistiu em ficar de qualquer maneira. E lá ficou trabalhando. Com a sua dedicação e inteligência, logo pôs em ordem o que estava desordenado. Com as próprias mãos cultivou a terra e colheu verduras e cereais, administrou a vida doméstica com tal eficiência que permitiu a Pestalozzi uma situação que, se não era boa e próspera, ficara, todavia, aliviada de maiores aperturas. (LOPES, 1981, p.32)

Com chegada de Elizabeth Naef, ele retomou suas atividades e voltou a produzir conteúdo escrito, dessa vez não mais em forma de folhetins ou jornais, mas, agora, através de livros.

Acontece que a inspiração para escrever não surgira de repente. Ainda no ano de 1780, quando ocorreu o fechamento de Neuhof, surgiram as primeiras ideias, idéias essas que culminaram na publicação de sua primeira obra “Die Abendstund iennes Einsiedlars”, em português “Vigílias de um solitário” e que, posteriormente, consistiriam na base para todo o pensamento pedagógico que ele desenvolveria.

Pode-se dizer que o título dado a essa obra foi muito apropriado, visto que resumia a vida de Pestalozzi até então: solitário desde a infância, fora privado de manter relações com as demais crianças para poupar roupas e sapatos; na escola, por ser muito tímido não mantinha uma relação próxima com os colegas; e, além de tudo, mais tarde fora obrigado a viver longe da esposa que tanto amava. No entanto, como sempre fora uma pessoa muito dinâmica e dedicava-se por longos períodos de tempo a suas tarefas, às vezes trabalhando dia e noite incessantemente nas atividades escolares, esses esforços para relacionar o prático com o intelectual acabaram sendo denominados ‘vigílias’.

Em “Vigílias de um Solitário”, inicialmente Pestalozzi procura demonstrar a importância que deve ser dada por educadores e governantes ao conhecimento da natureza humana como fator primordial para o bom trabalho de ambos. Assim demonstra Lopes (1981):

É seu primeiro tratado de pedagogia, cuja leitura não é nem atraente nem fácil. Apresentadas em forma de pensamentos, ou aforismos, que parecem desligados uns dos outros, exprimem idéias profundas que requerem reflexão para o seu perfeito entendimento. [...] Aquelas idéias que não pôde realizar na prática, em Neuhof, quis deixá-las escritas no papel, demonstrando, assim, que não se extinguiu nele o desejo de trabalhar pela felicidade do povo. Logo de início, procura mostrar a necessidade que tem todo educador e todo governante de se interessar por conhecer a natureza humana. E manifesta estranheza que, enquanto o camponês procura conhecer os seus bois, enquanto os pastores procuram conhecer as ovelhas, aqueles que empregam ou governam os homens não têm interesse em conhecê-los para saber de que necessitam, o que os enobrece ou degrada, o que lhes dá força ou os enfraquece. (p.35)

Nesse sentido, assim como Sócrates, Pestalozzi deixou claro que tinha como centro de suas indagações o homem e sua essência. Ele acreditava que dentro de cada um existe uma natureza superior e divina e uma natureza animal e inferior, instintiva, crença que também o aproximava muito dos raciocínios de Rousseau, quando este dizia que todo homem é inicialmente bom até ser corrompido pela sociedade.

Dessa maneira, devido a essas naturezas do homem, seria necessário que a educação servisse como ferramenta para o aprimoramento da alma, como uma maneira de elevar as pessoas ao bem e ao amor, e como forma de fazer com que a natureza divina prevaleça, não importando, as condições em que se vivesse.

Nesse momento, faz-se necessário destacar que, permeando toda a linha de raciocínio que desenvolve Pestalozzi para alcançar seus ideais está um fator muito importante, o qual não seria possível deixar de destacar, visto ser ele o cerne deste trabalho: ocorre que é, também, em “Vigílias de um Solitário” que se fala, pela primeira vez sobre a importância da família e da escola no que toca à educação da infância e juventude.

Para Pestalozzi, são as relações domésticas, ou seja, familiares, as mais importantes para o desenvolvimento de um ser humano, além, é claro, de serem elas as primeiras, dado que antes de entrar em contato com a sociedade *stricto sensu*, a criança e o jovem se relacionam com a família, modelo do que será encontrado em todas as outras relações que possa ter. “É o lar que dá o melhor treino moral, quer para a vida particular, quer para a vida pública” (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.37)

Ora, tendo adentrado esse campo, Pestalozzi abriu portas para expor muitas de suas outras idéias, que viriam com a publicação, no ano seguinte, de seu segundo livro, intitulado “Leonardo e Gertrude”¹⁰.

¹⁰ “Lienhard und Gertrud”, em alemão.



Primeira edição de Leonardo e Gertrude, publicada em 1781 (Retirado de INCONTRI, 1997, p.42)

Nesta nova obra, Pestalozzi continua as discussões iniciadas no volume anterior, mas, agora, utilizando-se de um novo estilo de escrever, dado que o utilizado em “Vigílias de um Solitário” acabou por tornar o livro impopular.

“Leonardo e Gertrude” é um livro escrito em formato de novela,

Uma novela em que o autor procurou divulgar aquelas mesmas idéias pedagógicas que tentara realizar na frustrada experiência de Neuhof: educação ligada ao trabalho, à missão educadora da mulher, o lar como escola por excelência, a formação moral e religiosa do homem, tudo isso desenvolvido não mediante um ensino formal, mas mediante atividade prática [...]. (LOPES, 1981, p.39)

A história se passa em Bonal, uma aldeia imaginária cujos habitantes eram viciados e dominados pela bebida e pelo jogo, de forma que esses hábitos estavam levando a população do local à decadência e miséria total.¹¹

Nessa aldeia havia um homem chamado Hummel, que além de dono de uma taverna era, também, administrador, e se utilizava disso para explorar os trabalhadores e fazer grassar a corrupção.

Um dos trabalhadores de Bonal chamava-se Leonardo, ele era pedreiro e, apesar de bem intencionado, tornou-se vítima do vício e, por isso acabou endividado e explorado por Hummel. Tudo o que Leonardo recebia destinava-se a pagar dívidas na taverna, fato que acabou por deixar Gertrude, sua esposa, e seus sete filhos vivendo numa situação de completa escassez e miséria.

¹¹ Segundo estudiosos, Bonal poderia representar as aldeias suíças da época, ou até mesmo a corrupção da humanidade como um todo.

Gertrude, ao contrário, era esposa e mãe exemplar.

Certa feita demonstrou, também, ser corajosa quando denunciou Hummel ao governante local e fez com que ele fosse punido, perdesse suas propriedades (que foram destinadas a restituir todos aqueles que haviam sido vítimas de exploração) e acabasse impedido de continuar exercendo suas atividades.

Gertrude assumira sozinha a educação de seus filhos e, criou em sua própria casa uma escola para educar a eles e, também, aos filhos dos vizinhos. Nessa escola a principal atividade era o trabalho; ela acreditava que o trabalho, além de preparar o indivíduo para se sustentar, formava o caráter e que, para isso, o amor era elemento indispensável.

Lá, as crianças aprendiam a ler, escrever e contar de forma prática e envolvida nas atividades cotidianas, mas também aprendiam a orar, entendendo que o principal da religião é ajudar a quem precisa e fazer o bem a todos.

Todo esse trabalho promovido por Gertrude serviu como exemplo a ser seguido pelos moradores da aldeia, de forma que houve enorme motivação para realizar mudanças no sistema vigente.

A escola que foi, posteriormente, fundada em Bonal teve como modelo a escola de Gertrude e o sistema de administração, antes corrupto e explorador, foi substituído por um novo modelo onde a educação era a pedra angular. A miséria deixou de existir e a moral foi exaltada.

Conta o livro que Bonal passou a ser uma aldeia feliz e harmônica, além de ter servido, mais tarde, como modelo para as aldeias vizinhas atingirem o mesmo sucesso.

Mas no que consistiria essa novela escrita por Pestalozzi? Em quais fatores ela se aproximava e dava continuidade a “Vigílias de um Solitário”?

Ora, nessa obra, Pestalozzi procura colocar em evidência o valor da educação, deixando claro que ela é a melhor forma de aperfeiçoamento do ser humano se for orientada pelo amor.

É em “Leonardo e Gertrude” que Pestalozzi expressa a idéia de que a família é a melhor escola e a mãe, a melhor professora, o temor a Deus é uma

sabedoria fundamental e a religião um instrumento articulador para que o bem seja promovido.

Isso não significa, porém, que o autor acredite que a instituição escolar seja desnecessária. De forma alguma. Para Pestalozzi, a escola deve ser uma continuação do lar e, ainda, um instrumento para que a família trabalhe com seus filhos, educando-os. Além disso, a escola exerceria um papel muito importante: o da instrução, papel distinto, dependente e complementar ao da família, que é o de educar.

Ao contrário de “Vigílias de um Solitário”, o livro “Leonardo e Gertrude” se tornou muito popular. A história era impressionante e prendia o leitor por ter sido muito bem escrita e ser de leitura agradável.

No entanto, ao invés de alegrar-se com a repercussão, Pestalozzi ficou decepcionado quando percebeu que os leitores se prenderam tanto à ficção e beleza literária que acabaram não compreendendo a finalidade educativa da obra. Como costumeiro, Pestalozzi não se deu por vencido e passou a escrever mais livros direcionados ao povo, esperando que, com esses, houvesse a tão ambicionada percepção da finalidade educacional.

Escreveu o livro “Cristóvão e Elza” e, posteriormente, deu continuidade à história de Leonardo e Gertrude na obra “Como Gertrude ensina seus filhos”, mas como passaram a ser obras muito teóricas e, até mesmo metalinguísticas, (visto que tentavam explicar as teorias pedagógicas contidas em “Leonardo e Gertrude” sob a forma de breves lições organizadas) acabavam ficando cansativas, ao passo que o que o povo queria ao ler era diversão e distração.

Por dois anos também escreveu para um jornal que ele mesmo fundou¹². Publicava não somente artigos sobre a educação, mas também sobre assuntos com grande visibilidade na época, tais quais o infanticídio e a legislação criminal. Escreveu também algumas fábulas, mais tarde publicadas em um livro chamado “Figuras para o meu abecedário”.

Apesar de seus esforços, essas novas publicações não chegaram a ter a mesma visibilidade que “Leonardo e Gertrude” tivera e, como consequência, não alcançaram, também, os objetivos educacionais.

¹² O jornal se chamava “Ein Schweizerblatt”, em português ‘Jornal Suíço’.

Pestalozzi foi tomado pelo desapontamento. Em geral, as pessoas não haviam compreendido seus livros.

Os anos se passavam e ninguém teve a idéia de convidá-lo para dirigir uma escola onde pudesse concretizar aquilo com que sonhava. Grande era a sua desilusão. Maior era a amargura. Via-se obrigado à inércia. Era um homem de ação e a inércia lhe causava grande sofrimento. (LOPES, 1981, p.43)

Procurando maneiras de atuar com base em seus ideais, Pestalozzi acabou filiando-se a uma sociedade secreta (congênere da maçonaria francesa) de nome “Iluminismo”.

Dentro dessa sociedade, era chamado de Alfredo e representava as idéias iluministas na Suíça, sendo que em uma de suas biografias consta que chegou ao cargo de chefe supremo do ‘Iluminismo’.

De fato os ideais iluministas de reformas sociais, liberdade, igualdade e fraternidade serviam de apoio para suas próprias idéias, mas após um tempo em contato com elas, acabou se desinteressando.

3.6 Novas Esperanças

Após a publicação de “Leonardo e Gertrude” e com sua primeira experiência educacional, realizada em Neuhof, Pestalozzi foi se tornando mais e mais conhecido.

Ocorre, no entanto, que ele viveu numa época revolucionária e, tendo sido da sociedade “Iluminismo”, e já há muito mostrando-se contrário aos privilégios aristocráticos, quando Zurique começa a sofrer reflexos da Revolução que se iniciava em Paris, Pestalozzi não consegue ficar alheio e mostra-se, até mesmo, favorável a essa mudança social que estava por vir.

Vale ressaltar que Pestalozzi era “um homem de bem”, que acreditava que a tão necessária Revolução pudesse ocorrer sem violência e derramamento de sangue. Não foi assim, entretanto, que aconteceu.

Com o impulso da tomada da Bastilha em 14 de julho de 1789, enquanto a França lutava com a crise interna e, até mesmo com inimigos externos,

iniciou-se na Suíça, no ano de 1798, a revolução tão estimulada por Napoleão Bonaparte.

Desfeita a antiga Confederação dos Cantões, Napoleão criou a República Helvética:

[...] que pôs termo aos privilégios da aristocracia e concedeu a igualdade entre os cidadãos bem como a liberdade de comércio e reforma dos impostos. O governo era constituído por um diretório semelhante ao da França. (LOPES, 1981, p.47)

Pestalozzi, muito entusiasmado, aclamou com louvor a idéia e defendeu que o povo deveria ajudar e apoiar esse novo governo estabelecido.

Antes, os cantões rurais tinham grande autonomia, alguns tendo, até mesmo, predominância político-econômica sobre outros, no entanto, mesmo com essa autonomia, prevalecia o domínio dos senhores.

Zurique, na época, se diferenciava por ser industrializada e por ter uma forte oligarquia, que mantinha o poder nas mãos de famílias tradicionais que comandavam o local. A população, no geral, não tinha mais poder político nenhum e as elites intelectuais da Suíça pediam por reformas e por uma democracia liberal. Dessa forma, quando a França invadiu a Suíça, não houve, a princípio, nenhuma resistência, exceto por Berna que, por não ter apoio da confederação, se rendeu rapidamente.

Essa pacificidade em aceitar as imposições francesas deveu-se, também, ao fato de a França ser vista, na época, como mensageira do progresso, cuja intenção seria difundir o progresso em toda a Europa.

Esperançoso com as mudanças, Pestalozzi acreditava que com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, seria aberto o caminho que permitiria, além de direitos iguais, uma educação para todos, afinal, se a participação no governo seria livre, era necessário que, para isso, todos recebessem instrução suficiente e que essa nova educação fosse, sobretudo, moral, pois só assim o futuro da nação teria por base a inteligência e a honestidade.

De fato, uma reforma educacional deu-se por necessária nessa época.

Pestalozzi, agora engajado nos novos projetos governamentais, chegou a ser convidado para assumir um cargo de administração pública, mas, sempre apaixonado pela educação, negou, justificando que queria ser mestre-escola.

Partindo dessa solicitação, planos foram feitos para que Pestalozzi assumisse a direção de uma escola para formação de professores, de forma que esse seria o primeiro passo na direção da reforma educacional.

Esse planos, no entanto, acabaram sendo deixados de lado, pois, assistindo ao desmoronar de privilégios e direitos exclusivos, alguns cantões “mais apegados à antiga autonomia cantonal, reagiram contra o governo central que, em 1798, estabelecera a unidade de todos os cantões”. (LOPES, 1981, p.51)

Em geral, essas reações acabaram sendo violentas e necessitaram de intervenção de forças francesas: “Em Stanz houve verdadeiro massacre, onde milhares perderam a vida, deixando centenas de crianças na orfandade. Foi verdadeira tragédia. (LOPES, 1981, p.51)

Com a tragédia, Pestalozzi foi convocado pelo governo para dirigir um instituto educacional destinado a acolher as crianças órfãs de Stanz¹³.

Muitos, inclusive sua própria esposa, consideravam que isso seria uma nova loucura, assim como havia sido a experiência anterior em Neuhof. Diziam que ele não possuía capacidade administrativa para realizar essa tarefa.

Pestalozzi, apesar de não ter recebido o apoio e a confiança que esperava, decidiu assumir esse novo compromisso, visto que desde Neuhof, não teve mais oportunidades de colocar em prática suas atividades educacionais.

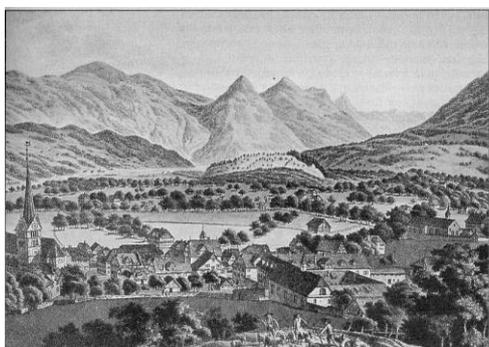
3.7 O Instituto de Stanz

¹³ Em decorrência da Revolução, muitas crianças acabaram órfãs (no sentido literal da palavra) e, por isso, foram acolhidas no Instituto de Stanz. No entanto, outras foram acolhidas, também, devido às extremas condições de pobreza e destruição ocasionadas pelas lutas, não significando que haviam perdido ambos os responsáveis, mas que necessitavam de amparo imediato.

Pestalozzi chegou a Stanz em 7 de dezembro de 1798, encontrando situação bastante desfavorável para a realização do seu trabalho de criação de um instituto educacional para as crianças órfãs.

O local concedido para a realização da obra era um convento cuja construção ainda estava inacabada e sem condições para receber as crianças, por isso, foi necessário que se fizesse uma nova solicitação ao governo para que interviesse com recursos e ordens, a fim de adequar todas as instalações.

No entanto, mesmo com o apoio recebido, somente após um mês foi possível acolher os órfãos e, ainda sim, sob condições precárias, de forma que não havia ainda cozinha, salas e nem camas. Além disso, como a obra continuou, mesmo após a acomodação das crianças, elas tiveram que conviver por um período com o pó, os barulhos e o lixo acumulado pela construção.



Aldeia de Stanz em 1790 (Retirado de INCONTRI, 1997, p.141)

Sobre essa nova experiência, Pestalozzi discorre longamente na famosa “Carta de Stanz”¹⁴ (escrita a um amigo, explicando detalhadamente cada uma das experiências e relações estabelecidas no instituto). Por hora, ela será utilizada em alguns momentos, elucidando diversas situações como, por exemplo, a situação em que se encontravam as crianças quando foram abrigadas:

Ao entrarem no abrigo a maior parte delas apresentava um aspecto deplorável. Muitos sofriam de crônica doença de pele que quase os impedia de caminhar. Outros sofriam de feridas, esfarrapados, cheios de piolhos, com aspecto quase cadavérico, e tomados de timidez. Havia os cínicos, habituados a toda espécie de engano e hipocrisia.

¹⁴ Aqui discorrer-se-á brevemente sobre a “Carta de Stanz”, no entanto, é possível encontrá-la integralmente nos anexos deste trabalho.

Outros, abatidos pela desgraça, desconfiados e medrosos, eram destituídos de qualquer sentimento de afeição. Havia também alguns que conheceram as doçuras do conforto e estavam ainda cheios de pretensões. Mostravam certo desprezo para com os pequenos mendigos, agora seus companheiros, cuja igualdade na situação presente lhes era insuportável. Parecia-lhes impossível adaptar-se ao modo de viver naquela casa tão diferente de seus velhos hábitos. Mas o que era comum a todos era a persistente ociosidade resultante da falta de atividade física e mental. Apenas uma criança em dez sabia o alfabeto. Com relação a outros conhecimentos, pode-se dizer que eram inexistentes. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.55)

Ora, mesmo enfrentando essa situação complicada em que se misturavam os problemas decorrentes das acomodações e os problemas decorrentes das necessidades dos infantes, o bom Pestalozzi, contando apenas com o auxílio de uma velha servente, cuidou de oitenta crianças, dando-lhes aulas, ensinando atividades manuais, provendo-lhes tudo quanto era necessário para manter a higiene e a alimentação saudável e, principalmente, assegurando-lhes a boa formação moral.

E foi no trato próximo com as crianças que Pestalozzi acabou confirmando uma suspeita que criara desde suas primeiras observações em Neuhof:

Eu sabia quão úteis são as necessidades comuns da vida no ensinar aos homens as relações das coisas, em despertar-lhes a inteligência, em formar seu raciocínio, em acordar faculdades latentes, sepultadas debaixo dos vis elementos de sua natureza e que só depois de liberadas se tornam ativas. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.55)

Naquele momento, a idéia básica de Pestalozzi consistia em orientar as atividades cotidianas de forma que elas fossem as responsáveis por desenvolver a inteligência e todos os outros “poderes” naturais que ele acreditava que Deus havia colocado nos homens a fim de torná-los menos instintivos e mais racionais.

Essa educação baseada nas atividades cotidianas foi a primeira experiência de Pestalozzi no sentido de transmitir às crianças a realidade doméstica, a realidade encontrada no lar.

Dessa maneira, pode-se inferir que, tal qual o lar, a escola precisava ter suas relações fundamentadas no amor para que a educação pensada funcionasse corretamente. Para o educador, qualquer metodologia de ensino

escolar que fugisse às circunstâncias da vida em família seria artificial e pouco eficaz.

Posto isso, antes de dar prosseguimento à história da vida deste grande ícone da educação, torna-se necessário destacar, agora, que a essa altura da vida de Pestalozzi começam a surgir seus primeiros ideais de ensino e que, neles consistem os preceitos básicos deste trabalho.

Conforme esclarecido ainda na introdução, aborda-se aqui a importância da relação existente entre escola e família para a formação da infância. Essa relação, muito mais do que mero cumprimento de obrigações, apresenta-se como essencial e, talvez, o ponto principal das teorias pestalozzianas. Mas por quê?

Pestalozzi não percebia essa relação necessariamente como uma relação entre membros da escola e membros da família, mas sim, como uma relação entre o conceito de família e o conceito de escola, ambos originados historicamente e pensados por ele de forma a interligarem-se e completarem-se.

Bem compreendidos esses princípios, é possível perceber como Pestalozzi tornou sua relação com as crianças intensa e única, mostrando, a cada minuto do dia, que seu coração pertencia a elas. Em um trecho da Carta de Stanz fica claro que a relação existente entre educador e alunos era semelhante à de um pai com seus filhos:

Com elas, sozinho, eu me ocupava desde o romper do dia até à noite. De mim, diretamente, é que recebiam qualquer coisa em benefício de sua alma e corpo. Todo auxílio de que necessitavam, consolo ou instrução, de mim recebiam. Suas mãos se apegavam às minhas mãos, e meus olhos estavam voltados para seus olhos.

Chorávamos e ríamos juntos. Eles se esqueciam do mundo e de Stanz: só sabiam que estavam comigo e eu com eles. Partilhávamos a nossa comida e a nossa bebida. Eu não tinha comigo família, nem amigos, nem serventes. Ninguém, somente eles. Eu estava a seu lado na doença, ou na saúde; e também quando dormiam. Eu era o último a ir para a cama e o primeiro a levantar-me. A hora de dormir orava com eles e, a seu pedido, lhes ensinava até que pegavam no sono. Insuportavelmente sujas eram suas vestes e também os corpos; mas eu mesmo cuidava de ambos correndo o risco de contágio.

Deste modo, as crianças foram se tornando apegadas a mim, a ponto de chegarem a tomar minha defesa quando ouviam seus pais e seus amigos falarem mal de mim. Sentiam que eu estava sendo injustiçado e, por isso, creio eu, é que me amavam mais. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.58)



Pestalozzi com as crianças em Stanz (Retirado de INCONTRI, 1997, p.93, p. 20 e p.84 respectivamente)

No entanto, ao passo que a confiança e o amor de algumas crianças eram conquistados, nem todas o compreendiam. Essas estavam acostumadas demais à ociosidade, de forma que, após serem limpas e vestidas, deixavam o orfanato.

Pestalozzi nunca deixou que essas ocorrências fossem motivos para desanimá-lo, de forma que, com paciência e muito trabalho, as crianças foram melhorando cada vez mais.

Crianças que, ao entrarem em Stanz, se mostravam inteligentíssimas e brilhantes, mas que não conheciam os estudos nem os valores morais, agora revelavam-se aplicadas e dispostas a aprender cada vez mais.

A todo momento verificavam-se oportunidades de aprendizado em Stanz e, atrelados a elas, estavam os ensinamentos morais. Sobre isso, ao escrever a Carta de Stanz, o próprio Pestalozzi destaca que nunca houve pressões para que elas seguissem determinadas regras ou aprendessem determinadas coisas, mas que tudo isso foi feito através do amor, conquistando e melhorando seus corações. Ele exalta que, caso tivesse feito uso de qualquer prática de coação, teria aborrecido e afastado os pupilos de si, ao invés de aproximá-los e conquistar sua confiança.

Apesar dos progressos, Pestalozzi sabia que a forma como foram organizados os estudos não era a melhor, nem a mais apropriada, no entanto, dadas as condições em que se via inserido e o fato de trabalhar sozinho com as crianças, era a única maneira eficaz que encontrava de colocar em prática seus ideais. Dessa maneira, ele afirma: “Meu objetivo era formar nova vida em comunidade, despertar nas crianças novas forças, desenvolvendo nelas o

sentimento de fraternidade e justiça como em família.” (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.61)

Após algum tempo de trabalho com aquelas oitenta crianças, Pestalozzi considerava-se bem sucedido na realização de seu objetivo, visto que elas se relacionavam seguindo os mais nobres princípios, se relacionavam como irmãos. Àquela altura, Pestalozzi deixara de ser um mero instrutor ou mesmo professor, Pestalozzi mantinha com os pequenos uma relação de “pai e filhos”.

Mas como conseguiu o homem de Zurique realizar tão virtuosos progressos em tão pouco tempo?

Não seria lícito explicar o raciocínio do educador de outra forma que não por suas próprias palavras:

O princípio pelo qual procurei regular toda minha conduta foi o seguinte: primeiro que tudo procurei desenvolver o sentimento de afeição e simpatia das crianças. Para isso procurei satisfazer-lhes todas as necessidades de cada dia, usar de amor e bondade nos incessantes contatos com suas impressões e atividades, de sorte que tais sentimentos ficaram impressos em seus corações. Procurei desenvolver neles tato e raciocínio que os capacitassem a fazer uso eficiente e constante deles em todas as relações e circunstâncias. Em último lugar não hesitei tocar nos difíceis problemas do bem e do mal e nas palavras com eles relacionadas. Deve-se fazer isto especialmente em relação aos fatos comuns de cada dia nos quais todo o ensino sobre tais questões deve ser baseado. Deste modo as crianças rememoram seus próprios sentimentos e se preparam com fatos reais como base para suas concepções de beleza, justiça e vida moral. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.61)

Por essas palavras, é possível notar que Pestalozzi não se utilizava apenas de palavras para ensinar seus alunos; Ele acreditava que era pelas ações que se demonstrava o valor dos ensinamentos e que o exemplo era o melhor artefato pedagógico. Além disso, ele considerava que as virtudes se desenvolvem tais quais as plantas, que crescem à medida que o solo em que se fixam satisfaz suas necessidades.

Ora, da mesma maneira ocorre com o ser humano, seria necessário, primeiro, despertar o sentimento de cada virtude para, depois, falar sobre elas.

Assim, trabalhando, servindo e os criando, Pestalozzi presenciou a força interior que foi surgindo em seus alunos e, como comprovação da mesma, houve uma situação em que, tendo ocorrido um incêndio na cidade de Altdorf

que a deixou arruinada, as crianças de Stanz decidiram, junto ao mestre, acolher os pequeninos que acabaram por ficar sem seus lares após a tragédia, mesmo sabendo que teriam que trabalhar mais, comer menos e dividir suas roupas com os novos membros.

Cada uma destas situações pelas quais passavam servia como exemplo prático das virtudes que Pestalozzi tanto queria exaltar e, que considerava que palavras não seriam suficientes para explanar com eficácia, de forma a atingir os corações de cada uma daquelas crianças.

Os princípios de conquista através do coração e de palavras brandas fizeram com que os pequenos se transformassem no decorrer dos meses, porém, apesar disso, Pestalozzi confessa que, em alguns casos, utilizou-se de castigos físicos, mesmo sendo contra recorrer a esse tipo de método. Dessa forma, assim se justifica:

[...]o princípio pedagógico que recomenda como nosso dever conquistar o coração e a mente das crianças só por meio de palavras brandas, sem jamais recorrer a castigos corporais, é, sem dúvida, com e aplicável em condições e circunstâncias favoráveis. Mas em se tratando de crianças com idades diferentes como as de Stanz, vindas na maior parte da mendicância, arraigadas em suas faltas, algum castigo físico tornou-se inevitável. Especialmente no meu caso, tão ansioso estava de, por meios mais rápidos e simples, chegar a influenciá-los e levá-los ao bom caminho. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.64)

Todavia, as crianças punidas não perdiam a confiança que tinham em Pestalozzi. Elas sabiam que essas ações isoladas não retiravam do mestre o coração bom e o amor que lhes tinha. Os motivos das raras punições eram claramente entendidos pelos alunos, que se redimiam do mal feito entendendo de forma moral o erro que haviam cometido.

Dessa maneira, baseando-se nas experiências que tinha, Pestalozzi conseguiu subsídios para, na Carta de Stanz, narrar que a educação moral pela qual tanto lutou inclui três partes diferentes: o despertar do sentimento moral através de sensações puras e ativas; o exercício destas sensações para que sejam orientadas ao que é justo; e a indução da criança a seus direitos e deveres, que através da reflexão e da comparação deve ser alcançada por si mesma.

Ora, o educador via-se cercado de exemplos e fatos de que se servia para ensinar aos seus pequenos cada uma das virtudes. Nesse processo, ele acreditava que as crianças deveriam ser livres para identificar, em seus próprios atos, o que era bom o mal, o que podiam ou não podiam fazer e, mais que isso, o que deviam ou não fazer.

Dessa liberdade, Pestalozzi recebia os frutos de seus ensinamentos, observando, dia-a-dia, cada um dos avanços conquistados por eles e, assim, ganhando mais e mais confiança da parte das crianças para continuar com seu trabalho.

O “pai Pestalozzi”, como passou a ser chamado pelos pequenos, não suportava a idéia de trair essa confiança que era depositada nele e, por isso, fazia de tudo para ver sempre brilhar os olhos de cada um dos que buscassem por sua ajuda.

Pouco a pouco o Instituto transformava-se em uma verdadeira e numerosa família, família essa, que subordinava, sempre, a instrução à formação moral.

Seguindo esse rumo, Pestalozzi acabou fazendo com que as crianças descobrissem que elas próprias poderiam dar continuidade à própria educação, visto que as próprias observações e atitudes pessoais eram eficazes para a aprendizagem.

É de grande importância que os homens sejam induzidos a aprenderem por si mesmos, que lhes seja permitido desenvolverem-se livremente. É só assim que se produz e se faz evidente a diversidade do talento individual. (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.70)

Após um tempo, Pestalozzi acabou tomando consciência de duas coisas que, a princípio mostravam-se negativas, mas que foram de grande influência para o seu trabalho em Stanz: a primeira foi o fato de ele estar sozinho e contar apenas com a ajuda de uma servente. Se não fosse por isso, talvez, ele não tivesse conseguido realizar seus planos e colocar em prática suas concepções de educação, visto que outras pessoas possivelmente poderiam discordar e/ou interferir em suas ações de forma a atrapalhar toda a construção de sua pedagogia, de sua educação moral.

A segunda se deu no sentido de que a variedade de idades dentro do Instituto, apesar de resultar em alguns contratempos, foi que permitiu que Pestalozzi obtivesse um pouco de ajuda, dado que os alunos mais velhos passaram a ajudar o professor na educação dos mais novos, despertando neles mesmos o sentimento de honra. Passou a acontecer um ensino mútuo: o aluno aprendia e passava, também, a ensinar e, ensinando, reforçava ainda mais o aprendizado.

Acontece, no entanto, que depois de apenas cinco meses de trabalho em Stanz, o Instituto foi dissolvido, pois a instalação precisou ser usada como hospital militar.

As crianças foram mandadas para suas casas antes mesmo que a população pudesse apreciar os resultados obtidos por Pestalozzi nesta experiência tão importante.

Ao se retirar do Instituto de Stanz, Pestalozzi encontrava-se com a saúde abalada devido à sua intensa relação com as oitenta crianças durante esses poucos meses que, dia e noite, tanto lhe exigiram física e psicologicamente. Dessa forma, após o fechamento do local, Pestalozzi foi para os Alpes buscando a recuperação de sua saúde. Lá escreveu a Carta de Stanz de que tratou-se até agora.

O fechamento do Instituto de Stanz causou-lhe profunda dor, de forma que escreveu ao final da carta: “Foram estes os meus sonhos. Mas logo no momento em que via aproximar a sua realização, tive que deixar Stanz.” (PESTALOZZI, *apud* LOPES, 1981, p.71).

3.8 O Recomeço em Burgdorf

Com o fim de Stanz, Pestalozzi se viu sem rumo e cansado por ter se esforçado excessivamente no instituto. Por apresentar tosses e hemoptises, decidiu subir para as montanhas com o intuito de recuperar as forças.

Após certo tempo em repouso, por não lhe ter sido permitido o retorno a Stanz, Pestalozzi foi trabalhar na cidade de Burgdorf.

Inicialmente trabalhou numa escola destinada a crianças da camada popular inferior. Nessa escola era auxiliar de um velho professor que, além de

lecionar, exercia a profissão de sapateiro. Naquela época, acumular dois cargos era muito comum.

No entanto, Pestalozzi trabalhou lá por pouco tempo, pois o velho professor não gostara de seus métodos diferenciados e do fato de que ele passava o tempo todo com os alunos. Dessa forma, achando que Pestalozzi queria lhe tomar o cargo, o velho senhor conseguiu que os pais dos alunos reclamassem da presença do ilustre mestre e de seus métodos e, por isso, em pouco tempo Pestalozzi foi afastado do local.

Apesar disso, amigos lhe conseguiram uma classe primária de crianças da camada social superior da mesma cidade, para onde Pestalozzi se dirigiu.

Pode-se dizer que essa classe foi a responsável pelo reconhecimento público do educador, visto que, nela, Pestalozzi conseguiu progressos notáveis em apenas oito meses. Por esses avanços, o professor chegou a receber uma carta da Comissão encarregada da inspeção escolar de Burgdorf incentivando-o a continuar perseverando em sua obra pela educação.

Nesse momento, faz-se necessário destacar que após anos de luta pela tão sonhada educação moral, fez-se justa essa vitória e esse reconhecimento público que, apesar de tardio, foi de grande valor e acabou por abrir-lhe novas oportunidades.

Algum tempo depois desse importante acontecimento, Pestalozzi demitiu-se do lugar de funcionário do governo e, junto a Krüssi – seu amigo – fundou o Instituto de Burgdorf, agora não destinado apenas ao ensino primário, mas, também, ao secundário. Juntamente a esse instituto manteria ainda uma escola para formação de professores (antigo sonho seu) e outra para crianças pobres.

Melhor momento não haveria para essa nova empreitada, pois o governo vigente desde 1798 demonstrava enorme interesse pela educação e, por isso, através de um decreto de 23 de julho de 1800, cedeu a Pestalozzi o uso gratuito do Castelo de Burgdorf e de todas as suas dependências para a instalação do Instituto.

O Instituto de Burgdorf abriu suas portas em janeiro de 1801 e, desde o início, demonstrou grandes progressos, sendo que isso se devia, principalmente, à grande devoção de Pestalozzi e Krüssi que, geralmente

levantavam às cinco horas da manhã e só conseguiam parar de trabalhar às nove da noite.

Krüssi tornou-se importante personagem na vida de Pestalozzi, pois se mostrava muito disposto e sempre um ombro amigo. Dadas as condições de saúde de Pestalozzi, ele tornou-se seu braço direito, assimilando todo seu método e colaborando com sua implementação em sala de aula.

Mais do que ajudar o educador, Krüssi se mostrava suficientemente humilde para reconhecer que seu conhecimento na área era pequeno e, por isso, estava sempre procurando desenvolver-se através do estudo. Além disso, percebendo a grandiosidade das tarefas a serem feitas, Krüssi tomou a iniciativa de convidar dois companheiros que se propuseram a ajudar. Eram eles: J.G. Tobler e J.C. Buss.

A essa altura, devido aos problemas de saúde, Pestalozzi não assumia mais o cargo de professor, mas de diretor do instituto, fato que não afetava sua rotina e participação na vida de cada um dos pupilos. Enquanto alunos e professores levantavam-se às cinco e meia da manhã, Pestalozzi não tinha hora certa para levantar, sendo que havia vezes que, às duas horas já estava acordado escrevendo. Durante a manhã, havia um momento destinado à religião e, nele, muitas vezes, era o próprio Pestalozzi que falava aos alunos¹⁵, de forma que seu trabalho nunca cessou.

Durante todo o dia os alunos mantinham-se ocupados com seus estudos e com atividades manuais, sendo que havia momentos de pausa apenas para as refeições, ginástica e recreios. Outras atividades realizadas no Instituto eram as marchas militares e os cânticos, que, segundo Pestalozzi, eram de grande valor educativo e “davam repouso ao espírito”.

Todas essas atividades eram acompanhadas por um ou dois professores, professores esses que não agiam como vigilantes disciplinadores, mas como amigos, companheiros de jornada.

¹⁵ Curioso destacar que, durante essa “reunião” religiosa, os alunos eram divididos em dois grupos: um de protestantes – dirigidos por um pastor evangélico – e um de católicos – dirigidos por um sacerdote católico.

Foi justamente essa relação que deu ao Instituto o caráter familiar tão sonhado por Pestalozzi. Ora, como toda família, o local era, agora, regido pelo amor. Assim justifica Lopes (1981)

Não é o amor a lei fundamental da família? Assim deve ser também na escola. O amor deve presidir todas as relações entre professor e aluno. Assim era o Instituto de Burgdorf, onde Pestalozzi aboliu os castigos físicos. Na verdade, quando antes dirigia, em Stanz, aquele asilo em que se encontrava sozinho para atender a oitenta crianças, achou-se obrigado a usar de castigos físicos. Fê-lo, porém, penalizado e com muita moderação. Explicava e discutia com os alunos a causa do seu proceder e eles lhe davam razão, como se pode ver pela leitura da Carta de Stanz.

O fato de ter abolido o castigo corporal revela o grande avanço do grande educador sobre uma época em que a disciplina se caracterizava por uma incrível severidade. (p.78)

Percebe-se que, assim como demonstrado por essa abolição, Pestalozzi mostrava-se muito revolucionário para a época em diversos âmbitos, principalmente no que se refere a seu método, visto que esse ensinava seus alunos a agir seguindo os seus sentidos, lidando, primeiro, com “a coisa” e, depois, com a palavra que lhe atribui significado.

Esse método exemplifica exatamente o motivo pelo qual o trabalho era tão importante na educação pestalozziana; segundo ele, é através do exercício que a criança adquire, inicialmente, o conhecimento concreto e, depois o abstrato, que surge em decorrência do primeiro. “Para Pestalozzi, o objetivo da educação deixou de ser a transmissão de conhecimento para ser o desenvolvimento das capacidades inatas do aluno.” (LOPES, 1981, p.79)

Dessa maneira seu método se desenvolvia a pleno vapor em Burgdorf. Ocorre, porém, que, no mesmo ano da fundação do Instituto de Burgdorf e ao mesmo tempo em que Pestalozzi começava a realizar seus maiores sonhos com relação à educação, falece seu único filho, Jean-Jacques, cujo nome houvera sido dado em homenagem ao grande filósofo Rousseau.



Jean-Jacques (Retirado de INCONTRI, 1997, p.59)

Jean-Jacques, que nascera em 1770, fruto do primeiro ano de seu casamento com Ana Schulthess, desde pequeno mostrava-se “[...] fraco, doente, incapaz para estudos e para qualquer trabalho que exigisse esforço físico continuado.” (LOPES, 1981, p.80). Apesar disso, chegou a se casar e a criar três filhos, dos quais apenas um, de nome Gotlieb, sobreviveu. Gotlieb teve apenas um filho (cujo nome era Henrich Karp Pestalozzi) que, sem deixar descendentes, faleceu em 1891 como professor de matemática da Faculdade de Engenharia de Zurique.



Pestalozzi com o neto Gotlieb (Retirado de INCONTRI, 1997, p.92)

É por razão dessa tragédia ocorrida com Jean-Jacques que Ana Schulthess decide ir ao Instituto de Burgdorf se juntar ao marido para confortá-lo e ajudá-lo nas novas atividades que exercia no local.

A chegada da “Senhora Pestalozzi” foi importantíssima, visto que seu marido andava sobrecarregado com muitas atividades. Apesar de não estar mais lecionando, era Pestalozzi quem acompanhava de perto as atividades dos professores e os reunia algumas vezes por semana para discutir problemas e

analisar o progresso dos alunos. Além disso, como se não bastassem as atividades do Instituto, Pestalozzi começara a escrever seu mais famoso livro de Pedagogia: “Como Gertrude Ensina seus Filhos”, que acabou sendo publicado no mesmo ano.

“Como Gertrude Ensina seus Filhos” é um livro contraditório, a começar do fato de que, a despeito do título, Gertrude não aparece sequer uma vez durante toda a narrativa, motivo pelo qual alguns estudiosos suspeitam que Gertrude, na verdade, se trata da figura do próprio Pestalozzi.

Especulações à parte, o livro é composto por quatorze cartas, sendo as três primeiras exposições dos princípios básicos de suas teorias pedagógicas através de suas experiências e de sua própria biografia; as cartas de número quatro a número onze, mostram a educação intelectual e a de número doze da educação física. Por último, as cartas de número treze e quatorze são as que falam sobre a educação moral e religiosa.

O livro como um todo é uma composição sobre as bases da teoria pestalozziana, teoria esta que continha princípios educacionais revolucionários para a época e, alguns, até mesmo para os dias de hoje, conforme foi exposto anteriormente.

Ora, tão revolucionário foi “Como Gertrude Ensina seus Filhos” que, logo na primeira carta, enquanto ainda falava sobre suas experiências educacionais, principalmente, as de Stanz, Pestalozzi denuncia a educação de sua época, caracterizando-a como um “imenso pântano responsável pelas misérias do povo” (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.83). Condena, dessa maneira, toda e qualquer escola que não promova a atividade do aluno, mas que fique presa às palavras: “Fora com as escolas em que só professores e livros trabalham.” (PESTALOZZI *apud* LOPES, 1981, p.85)

Seguindo o rumo dessa denúncia, Pestalozzi escreve as demais cartas, propondo seu método como a alternativa a essa educação sucateada e favorecedora apenas das classes dominantes.

Dessa maneira, da quarta carta até a décima primeira, o educador formaliza conceitos que elaborou ainda em Stanz, – e que já foram abordados neste trabalho – explicando que a aquisição de conhecimento deve acontecer da maneira mais simples possível. Por isso, destaca a importância da “forma”,

do “número” e da “linguagem”, dizendo que uma criança adquire, primeiro, noções de forma das coisas que a rodeiam, depois de número e, por último atribui um nome a elas, de forma que esse processo de aprendizagem se repete durante toda a vida nos diversos momentos em que se faz necessária a aquisição de qualquer tipo de conhecimento.

A esse método, Pestalozzi deu o nome de “método intuitivo”.

Já na carta de número doze, Pestalozzi exalta a importância da educação física, dizendo que conhecimento e ação devem caminhar juntos e que, por isso, a ginástica não pode ocorrer de forma desligada dos outros conteúdos, mas que deve servir como preparação para muitas atividades que serão exercidas durante a vida, inclusive o trabalho.

Por fim, nas duas últimas cartas foi abordada a educação moral e religiosa, cujo cunho pedagógico não seria tão bem expresso quanto pelas palavras de Lopes (1981, p.87):

- 1 – Moral e religião estão interligadas, e tão intimamente, que é quase impossível distinguir uma da outra.
- 2 – Este sentimento moral é próprio da natureza humana. Isto é, já nasce com o homem. Mas precisa ser desenvolvido como os demais poderes do homem.
- 3 – Cabe à mãe a nobre missão de despertar e desenvolver as forças morais na criança. Por instinto é levada a amar e procurar satisfazer as necessidades vitais da criança. Muitas vezes, com um ligeiro sorriso a criança manifesta a sua gratidão. É o sentimento moral que desabrocha para ser cultivado e desenvolvido.
- 4 – De um modo natural a criança passa a crer no Deus em que sua mãe crê; passa a amar ao Deus que sua mãe ama; passa a obedecer ao Deus que sua mãe obedece. Depois, quando já crescida, é atirada no grande mundo para lutar pela vida, leva sempre no coração o Deus de amor que sua mãe lhe ensinou.
- 5 – Por isso Pestalozzi dirige veementes apelos às mães lembrando-lhes o dever sagrado de cuidar elas próprias de seus filhos e fazendo-os sentir que elas se divinizam nessa sagrada missão.
- 6 – Amor é a palavra-chave que ilumina cada página deste livro bem como toda a pedagogia de Pestalozzi. É o amor que vivifica todas as relações da mãe com os filhos e é o amor que deve trazer nova vida às escolas em todos os tempos e lugares. (p.87)

É notável que em seus institutos, Pestalozzi aprimorava cada vez mais esse seu método explicado detalhadamente em “Como Gertrude Ensina seus Filhos” e que, através da vivência prática do mesmo, verificava sua eficácia.

3.9 Mudanças

Tudo corria na mais perfeita ordem em Burgdorf quando, em 1802, Pestalozzi precisou atender ao chamado de Napoleão, na França.

Acontece que, em 1798, Napoleão estabeleceu na Suíça a República Helvética Unida e Indivisível, que deveria seguir o mesmo modelo do governo Francês. No entanto, havendo mudanças na França, ocorreram também na Suíça, de forma que ficou estabelecido, em 1799, o Consulado (constituído de três cônsules, sendo Napoleão o primeiro cônsul).

Como decorrência disso, em 1802, “o gênio da guerra” convocou a “Consulta”, “uma reunião de deputados dos vários Cantões Suíços, em Paris, com o fim de deliberar sobre a constituição de uma forma de governo para a Suíça”. (LOPES, 1981, p.89). Pestalozzi foi um dos deputados que compareceu e, dentre todos os outros, o único credenciado com o título de cidadão francês¹⁶.

Conhecendo a importância da sociedade parisiense da época e aproveitando a estadia no local, Pestalozzi procurou marcar uma entrevista com Napoleão a fim de tratar da educação Suíça e promover seu método educacional. Esse encontro, porém, não aconteceu, pois Napoleão, quando solicitado, logo respondeu que não tinha tempo para pensar em “abc” para crianças.

Muito decepcionado, Pestalozzi antecipou sua volta para Burgdorf, mas, como resultado do Ato de Mediação¹⁷ estabelecido no período de sua ida a Paris, seu Instituto sofreu sérias consequências.

Em primeiro lugar foi exigida a desocupação do castelo que havia sido cedido pelo governo para a instalação do Instituto, pois, agora, seria alocado nele o novo governo da cidade; Em segundo lugar, foi cortado o auxílio financeiro e quaisquer outras vantagens que pudessem ter sido dadas anteriormente.

¹⁶ Título conferido a ele pela Assembléia da Convenção, em 26 de agosto de 1792.

¹⁷ O Ato de Mediação desfazia o governo central da República Helvética Unida e Indivisível para voltar ao regime da Confederação com autonomia cantonal.

Pestalozzi, persistente como sempre, não desistiu do Instituto e, para não interromper suas atividades, transferiu-o para o Castelo de Munchenbuchsee, cedido por apenas um ano para a continuidade do trabalho.

Apesar de todos os esforços, descontentes com o desconforto e as dificuldades financeiras, muitos alunos, professores e outros acabaram atribuindo os problemas à incapacidade administrativa de Pestalozzi, assim como já houvera sido feito anteriormente.

Certo dia, aproveitando a ausência do ilustre professor, alguns colegas de profissão acabaram por travar um acordo com Fellenberg – homem de família aristocrática que ocupou grande destaque na área educacional e que ficou muito motivado ao ler as obras de Pestalozzi. Esse acordo consistia no fato de que Fellenberg assumiria o controle administrativo do Instituto, enquanto Pestalozzi ficaria somente com a direção pedagógica.

Ao retornar e ficar sabendo do ocorrido, Pestalozzi não quis contrariar os companheiros que tanto estimava e, por isso, acabou assinando o acordo.

Ocorre, porém, que ambos os gestores não conseguiram conviver em harmonia por muito tempo. Fellenberg aceitava e procurava atender no Instituto crianças de alta classe, muitas vezes deixando de lado as crianças pobres que, para Pestalozzi, eram o principal alvo. Além disso, muitas vezes interferia na direção pedagógica do Instituto, parte que cabia a Pestalozzi.

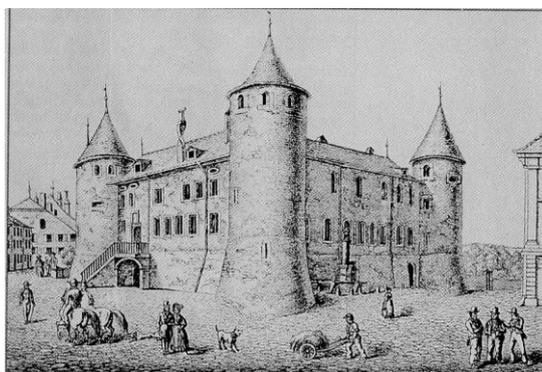
Não foram poucos os atritos entre os dois, visto que as opiniões e os objetivos eram muito diversos. Ao passo que para Pestalozzi o grande objetivo era ajudar os pobres, Fellenberg acreditava que isso era impossível do ponto de vista administrativo, já que os pobres não davam o lucro que davam as crianças pagantes, provenientes das famílias da alta sociedade e, pelo contrário, ainda constituíam certo “fardo”.

Com os desentendimentos veio a separação e, com a separação, a busca do educador por um novo local para a instalação de seu Instituto.

Tendo Pestalozzi se tornado conhecido a essa altura de sua vida, várias localidades se mostraram interessadas em abrigar o novo Instituto, mas o escolhido foi Yverdon, pois além de oferecer as melhores condições, ficava num Cantão onde a língua falada era o francês, fato que proporcionava maior facilidade para a difusão de suas idéias.

3.10 Yverdon

Pestalozzi chegou a Yverdon em outubro de 1804, no entanto, por conta da necessidade de se fazer adaptações no castelo em que se localizaria o novo Instituto de Educação, este somente foi inaugurado e se tornou ativo em fevereiro de 1805, crescendo, a partir de então, de forma muito rápida, devido à fama que Pestalozzi já tinha a essa altura de sua vida e, também, devido ao fato de o novo instituto seguir o mesmo modelo do de Burgdorf, modelo este que já se tornara conhecido e prestigiado.



Castelo de Yverdon (Retirado de INCONTRI, 1997, p.164)

Sabe-se que à época da fundação do Instituto de Educação de Yverdon, a Europa enfrentava verdadeiro caos devido às pressões napoleônicas, no entanto nada disso parou o idealista Pestalozzi. Foi por conta dessa confusão social que “[...] Fichte, filósofo vidente, proclamara em suas aulas, nos famosos ‘Discursos à Nação Alemã’, que a pedagogia pestalozziana era a maior força para a regeneração da nação.” (LOPES, 1981, p.93)

Assim, o prestígio de Yverdon cresceu tão rapidamente e de tal forma que outros países europeus acharam por bem enviar seus professores até lá para estudar diretamente com Pestalozzi os novos métodos de ensino que seriam tão importantes para a criação de uma nova educação.

Pestalozzi, apesar do imenso trabalho que tinha (visto que o número de alunos crescera rapidamente de 137 a 180 alunos e, após isso, chegando a 200), nunca deixou de lado aquele conceito criado ainda no início de sua carreira: o espírito de família.

Acontece que a vida em família que ele sempre exaltou e a importância de a escola se constituir, sobretudo de amor, foram se tornando difíceis de serem empregadas devido à enorme quantidade de estudantes estrangeiros, de diferentes culturas e raças, além, é claro, do grande volume de professores em formação. Para Pestalozzi era claro que essa vida em família só é praticável quando ocorre num ambiente com poucas pessoas, em que seja possível atender a todas as necessidades de cada criança, assim como faz uma mãe em seu lar.

Mesmo enfrentando todos esses impasses, o grande educador suíço esforçou-se de todas as maneiras para que aquela atmosfera doméstica em que se inserira anos antes em Stanz prevalecesse também em Yverdon. Sendo assim, conforme demonstra o trecho abaixo, em todos os seus atos, levou em conta a personalidade e a liberdade dos alunos.

Não havia de modo nenhum esta disciplina opressiva e humilhante tão comum nos internatos. [...] Os alunos corriam e brincavam. Os portões do Instituto estavam sempre abertos. Pestalozzi havia proibido qualquer espécie de castigo corporal. Ele ficou muito contente quando um visitante observou 'Isto aqui não é um colégio, é uma família.'
No meio da desordem aparente havia uma ordem invisível, pois tudo convergia para uma finalidade que era o desenvolvimento integral da personalidade. (LOPES, 1981. p.94)

Ora, essa tão falada liberdade não se expressava apenas através de palavras, pelo contrário, os alunos podiam senti-la até mesmo na preocupação com que cada atividade era pensada e preparada para eles; Dessa forma, conforme exalta Lopes (1981), nenhuma lição durava mais do que uma hora, os intervalos eram utilizados para jogos e excursões às montanhas próximas, os estudos alternavam-se com trabalhos manuais, cartonagem, jardinagem e, inclusive, com a educação física.

Anos de trabalho árduo se seguiram no Instituto de Educação de Yverdon, de forma que inúmeras personalidades da época passaram e se formaram por lá.

Ocorre, porém, que com o grande aumento no número de alunos e com a progressiva visita de pessoas de destaque ao Instituto, muitas foram as

opiniões e assimilações acerca do trabalho que lá estava sendo feito. Lopes (1981) assim destaca:

Com tão grande número de alunos e funcionários começaram a surgir os desentendimentos. O amor que deve reinar numa família cedeu lugar ao egoísmo, a ambições e lutas pelas posições. E o 'pai Pestalozzi', todo cheio de amor e bondade estava longe de possuir um pulso forte capaz de impor decisões necessárias que as circunstâncias exigiam. Amava a todos como filhos e queria resolver tudo com amor, sem descontentar ninguém. (p.96)

Foi, então, em 1808, durante pronúncia de seu discurso de aniversário, que Pestalozzi tentou revigorar o sentimento de família por que tanto lutara durante toda sua vida:

Meus amigos, esta casa foi fundada sobre a base do amor e só com amor subsistirá. Mas o amor aqui deixou de existir. Já não viverei muito tempo para ajudar. Não estou ainda purificado. Não tenho sido digno de meu trabalho. Vou partir, mas vós ficareis. Sede melhores do que tenho sido, de sorte que, por meio de vós, complete Deus esta obra. (LOPES, 1981, p.96)

Essas palavras, porém, não renderam muitos dias de paz no local e as lutas por opiniões voltaram ainda mais fortes. Pode-se dizer que a mais forte e mais influente entre elas foi a que ocorreu entre Schmid e Niederer.

Schmid fora acolhido por Pestalozzi em Burgdorf, onde estudou e se tornou professor de destaque, ganhando a confiança e consideração do educador. A Schmid coube a administração financeira do Instituto de Yverdon.

Já Niederer era pastor evangélico, profundo conhecedor de filosofia, dedicado também à publicidade e à revisão das obras do próprio Pestalozzi. A Niederer coube ser a "cabeça pensante" do Instituto.

A rivalidade entre os dois colaboradores de Pestalozzi era tão grande que certa feita, Niederer achou por bem chamar ao Instituto uma comissão de inspeção para avaliar o andamento da educação ali. Schmid manifestou-se contrariamente, alegando que o Instituto apresentava falhas e ainda não estava em condições de receber a tal inspeção. Prevalendo a opinião de Niederer, foi chamada a comissão que, após verificação de tudo no local, liberou relatório que fazia referências ao que havia de bom no Instituto mas, também, ao que havia de ruim e passível de melhoria.

Niederer, inconformado com a parte negativa da avaliação, resolveu defender o Instituto de Yverdon através de enorme polêmica que resultou na saída de Schmid de lá, visto que todas as acusações e culpas pelos problemas caíram sobre ele.

Essa saída, além de entristecer Pestalozzi demasiadamente, significou muito para a vida do próprio Instituto, pois com a crise que se alastrava pelo país naquela época, muitos professores acabaram abandonando o trabalho e, como Pestalozzi e Niederer não possuíam a capacidade administrativa de que era dotado Schmid, nada puderam fazer para amenizar os problemas.

Nesse mesmo período, como se os problemas não fossem suficientes, Pestalozzi teve, ainda, que lidar com a morte de sua esposa Ana Schulthess, ocorrida em dezembro de 1815. Apesar de não poder realizar esforços físicos, Ana colaborava demasiadamente com Pestalozzi, sendo sempre o acolhimento e o carinho necessários e ajudando-o com suas vestimentas e com as recepções no Instituto.

Com a morte da esposa, Pestalozzi sentiu-se totalmente desamparado, mas mesmo assim viu-se obrigado a batalhar pela reafirmação do Instituto que, àquela altura, encontrava-se à beira da falência.

Sendo assim, a única solução encontrada para resolver o caos instaurado foi readmitir Schmid na administração do Instituto, mas mesmo com a volta, a instituição estava internamente dividida em duas partes e algo segmentado não poderia subsistir.

Niederer, que acreditava que se aproximava o momento em que assumiria a direção do Instituto, acabou ficando mais descontente do que nunca, de forma que decidiu abandonar o local e procurar a justiça a fim de solicitar uma indenização que, mais tarde lhe seria negada.

Inconformado, Niederer acaba por fundar outra instituição de ensino em Yverdon mesmo, instituição essa, que declarava seguir os princípios pestalozzianos, mas que, na verdade, os ironizava. Apesar das diversas tentativas de Pestalozzi de reconciliar-se com o colega, nada se alterou na relação entre os dois.

Enquanto isso, com o auxílio de Schmid, o Instituto de Educação de Yverdon superava todas as dificuldades financeiras que viera a passar e conseguia obter ainda mais alunos.

Contudo, passado algum tempo, Niederer, frustrado por não ter conseguido nada nos tribunais contra Pestalozzi, arranhou meios de conseguir a expulsão de Schmid do Instituto.

Pestalozzi, certo de que, sem a ajuda de Schmid, não conseguiria dar continuidade à obra a que se dedicara durante vinte anos de sua vida, decide deixar Yverdon também, fato que se concretizou no dia 2 de março de 1825.

3.11 Morte de Pestalozzi

Pestalozzi, grande em sua moral e em sua perseverança, fez de cada um de seus institutos o aprendizado e a aplicação para cada uma de suas teorias.

Em Neuhof demonstra que o contato com a natureza é imprescindível; em Stanz, colocando às claras o princípio do amor, aprimora como nunca a idéia de que o lar é fundamental para a formação da moral nos indivíduos e de que a escola deve ser tal qual a própria família; em Burgdorf distingue as diversas áreas que compõem suas hipóteses e aprende a lidar com uma enorme variedade de culturas; mas foi em Yverdon que todos esses princípios tomaram forma e amadureceram. Sobre isso discorre o historiador Franco Cambi:

[...] é em 1805, em Yverdon, no cantão de Vaud, que Pestalozzi organiza o seu método educativo na forma mais completa: o seu instituto internacionaliza-se e terá visitantes excepcionais (Fröebel, Madame de Staël); o seu pensamento pedagógico está agora maduro. A sua experiência, ademais, coloca-se como modelo educativo para toda a Suíça. (CAMBI, 1999, p.417)

Ora, parece fácil dizer que Pestalozzi foi um homem persistente, no entanto, o que se torna de difícil compreensão é o fato de que ele lutou uma vida toda perseguindo um único objetivo: mostrar que é através da educação pelo amor que se forma um ser integralmente, seja ele pobre ou rico.

Tão vivaz foi essa luta que, em 1826, quando publica o livro “O Canto do Cisne” e, por ele recebe grande soma em dinheiro, sem pensar duas vezes, aplica-o na educação. Acontece que, após Yverdon, Pestalozzi decide voltar a Neuhof, local onde teve suas primeiras experiências como educador e, lá, construir um orfanato para crianças pobres.

Mesmo com o sucesso e status de Burgdorf e Yverdon, Pestalozzi sentia que tinha se desviado de sua missão quando expandiu a abrangência de seus institutos para o ensino secundário; ele acreditava que deveria ter se dedicado com mais afinco ao ensino básico destinado às crianças carentes.

No entanto, apesar de toda a disposição que tinha para levar adiante esse novo projeto, Pestalozzi adoecce gravemente por conta do desgaste resultante dos esforços feitos para defender as acusações feitas a sua obra e a sua pessoa e, dessa forma, vem a falecer aos 81 anos de idade, no dia 17 de fevereiro de 1827.

No túmulo do nobre educador suíço encontram-se as seguintes palavras:

Aqui jaz Henrique Pestalozzi, nascido em Zurique a 12 de janeiro de 1746, falecido em Brugg a 17 de fevereiro de 1827.
Salvador dos pobres em Neuhof.
Pregador do povo em “Leonardo e Gertrude”.
Pai dos órfãos, em Stanz,
Criador da nova Escola Elementar, em Burgdorf e Munchenbuchsee;
em Yverdon, educador da Humanidade.
Homem, Cristão, Cidadão.
Para os outros tudo, nada para si mesmo. Abençoada seja a sua memória. (LOPES, 1981, p.99)

3.12 O Legado

Pestalozzi foi, sem dúvida, um pensador cuja obra só pode ser entendida se entrelaçada com sua vida. Sua pedagogia continua viva nos dias de hoje, justamente pela problematização dos acontecimentos educacionais, políticos e sociais que conseguia realizar ao observar cada uma das situações por que passavam as crianças com quem travava contato.

Ao contrário do que muitos pensam, suas teorias não são totalmente ideológicas e impraticáveis, pelo contrário, justamente por partirem da própria

realidade do autor para serem formuladas é que se tornam mais plausíveis e adequadas.

Desde pequeno Pestalozzi criou laços muito fortes com sua família, visto que não era popular na escola que frequentava e nem nos meios em que vivia, já que sua condição financeira o impedia de ter contato com as outras crianças. Esses laços criados com sua família foram, talvez, os mais importantes para a construção de toda sua teoria pedagógica, visto que partiram de um princípio crucial: a importância da família na formação moral de um indivíduo.

Cada um dos institutos fundados e comandados por Pestalozzi funcionou seguindo o princípio de que a escola deve funcionar com o mesmo amor existente no lar.

Para entender esse conceito é necessário, primeiro, lembrar que, para Pestalozzi, a educação precisava abranger um ser integralmente e que, para isso, o que mais interessa é a formação moral do indivíduo. Isso não significa, porém, que o educador abra mão do conhecimento e da instrução, pelo contrário, para Pestalozzi, a instrução seria uma decorrência de todas as atividades práticas cotidianas exercidas por um indivíduo, atividades essas, sempre regidas pelos princípios morais exaltados pelo amor. A escola, então, formaria não só a mente, mas, também, o corpo e as mãos. Nobre missão esta.

Falando a respeito da escola e de suas funções, torna-se importante retomar os conceitos estudados no capítulo anterior: sabe-se que à época de Pestalozzi, a escola ainda não se consolidara como uma atividade fundamental, ela era considerada como um prolongamento da educação doméstica e estava diretamente associada ao “cuidar” e não ao “educar”.

Pestalozzi instaura uma educação totalmente moderna para seu tempo, visto que a escola que propõe apenas pode funcionar se estiver em consonância com os princípios morais que o lar deve estabelecer e que, agora, a escola deve utilizar e exaltar a fim de construir, também, conhecimentos práticos e teóricos.

Está nisto a atualidade do pensamento pestalozziano, em exaltar a dualidade da família e da escola, as duas instituições formadoras de que vem se falando desde o início deste trabalho.

Para Pestalozzi, sem essa inter-relação entre escola e família, a infância não conseguiria jamais desenvolver-se plenamente. Nos dias de hoje, muitas coisas mudaram, mas é possível perceber que houve uma inversão nos valores, de forma que, muitas vezes, a escola acaba ficando encarregada de dar a formação moral que deveria ficar a cargo da família. A mãe, conforme destaca Pestalozzi em suas obras, que deveria ser, no lar, o exemplo de atitudes e de amor, acaba delegando à escola e até mesmo à sociedade suas funções.

Não se deve pensar, aqui, que a função educativa da mulher para com seus filhos a impediria, atualmente, de trabalhar e que, para educar, ela precisaria se dedicar apenas às tarefas domésticas. Longe de expressar os velhos conceitos machistas, pretende-se destacar que a mulher, por ser quem carrega a criança no ventre e, também, o primeiro elo da mesma com mundo desde que nasce, está mais sensível e predisposta a ensinar e conduzir a criança aos mais sublimes valores morais e, principalmente, ao amor.

Pestalozzi, ao falar da importância da mulher no lar, não exime o pai de suas responsabilidades de educador tal qual a mulher, ao contrário, em sua obra, “Leonardo e Gertrude” ele demonstra como as atitudes tomadas por Leonardo acabam atrapalhando a criação dos filhos, de forma a deixar Gertrude totalmente sobrecarregada. Sobre isso, discorre Lopes (1981):

Em regra a família é o primeiro ambiente que o homem experimenta ao chegar a este mundo. Ora, se o ambiente é tão importante, como ficou dito, decorre daí o valor da família que Pestalozzi soube enaltecer como a primeira escola para a formação do homem. É nesta escola de virtudes que se prepara moralmente o homem para a vida pública e particular. [...] A família acha-se hoje em crise e ameaçada de dissolução. Mas Pestalozzi sempre a valorizou como a primeira escola do homem, onde “a vida educa”. Por isso, promover o amparo da família e protegê-la é sabia medida política indispensável ao progresso da nação e felicidade do povo. (p.131)

É notável que Pestalozzi, já em Neuhof, procura suprir o papel de família para aquelas crianças desamparadas, e isso se torna mais evidente em Stanz, onde seu trabalho se torna ainda mais intenso e árduo, por se tratarem de órfãos em sua maioria.

Foi, também, em Neuhof que surgiu a idéia de atrelar a educação ao trabalho. Concebe-se, pela primeira vez, que o ensino teórico sem a prática

não faz sentido para as crianças, assim como uma palavra não faz sentido sem sua atribuição correta de significado.

Ora, essa escola proposta por Pestalozzi deve, então, ser como uma família, repleta de amor e de respeito à individualidade e personalidade de cada um, de forma que, somente através desse respeito torna-se possível exaltar e desenvolver em cada um aquilo que possuem de melhor.

Burgdorf e Yverdon foram, dessa forma, modelos de escolas para desenvolvimento das personalidades. Com a abolição dos castigos corporais e o ambiente de camaradagem que reinava não somente entre os alunos, mas, inclusive, entre estes e os professores, criaram-se os locais propícios para o desenvolvimento pleno de cada pessoa, da forma que mais lhe favorecia.

Sobre a forma como Pestalozzi desenvolvia cada um dos aspectos de uma pessoa, discorre Lopes (1981):

Pestalozzi, por várias vezes, expondo a sua doutrina, usou de outras palavras: cabeça, para designar inteligência; mão, para significar vontade, ou poder de ação; e coração para referência ao amor. [...] Em todos os tempos a educação deu ênfase especial ao desenvolvimento da inteligência, esta força prodigiosa que nos assegura extraordinário progresso das ciências, das artes, da técnica e da filosofia. Não é, pois, de se admirar que ainda hoje o desenvolvimento da inteligência seja objeto especial de atenção. Mas Pestalozzi ensina que se deve desenvolver todos os poderes da pessoa. Ensina mais que o cultivo de um só deles, em prejuízo dos demais, é danoso porque produz certo desequilíbrio e enfraquecimento da personalidade e não leva a uma educação perfeita. (p.134)

Cada conceito elaborado pelo grande mestre de Zurique acaba mostrando quão atual é o seu pensamento e quão cabíveis são as necessidades educacionais que, já naquela época, se mostravam.

Conforme abordado durante considerações acerca das histórias da infância, da escola e da família nos capítulos anteriores, a educação foi, por muito tempo, destinada somente às elites, sendo que, com Pestalozzi, despertara o gérmen de uma educação para todos.

Mas por quê?

Por acreditar que a educação é a única maneira de despertar e aperfeiçoar o homem, Pestalozzi pregava que, sem ela, não seria possível libertar o povo da miséria e das condições sociais precárias. Assim, um povo

não instruído não teria condições de participar numa democracia e, por isso, a democracia jamais existiria, já que nela o povo é sempre soberano.

Preocupado com isso, Pestalozzi jamais poupou esforços para conseguir que os mais pobres tivessem acesso à educação, procurando sempre estar em contato com os governantes suíços da época a fim de validar suas crenças. Essa preocupação, no entanto, não se limitou apenas a diálogos com dirigentes, mas, ao contrário, entrou no âmbito da prática na medida em que o professor dedicou grande parte de sua vida a educar aqueles que provinham das classes baixas.

Sobre essa interligação entre política e educação discorre Franco Cambi primorosamente:

Com o romantismo pedagógico alemão estamos diante de uma fase intensamente criativa da pedagogia moderna, que fez amadurecer uma nova consciência educativa (social e histórica, ligada às necessidades do povo e aos objetivos da nação e/ou Estado, mas também relativa ao 'comportamento educativo e docente', capaz de agir *para* a liberdade do aluno, harmonizando autoridade e liberdade, nutrindo-se de conhecimento psicológico e de 'amor penseroso') e uma imagem igualmente nova dos dois maiores agentes educativos: a família, que deve reorganizar-se em torno de seu próprio papel educativo – pense-se em Pestalozzi –, e a escola, que deve tornar-se escola de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social. (CAMBI, 1999, p.416)

Em suma, para Pestalozzi, a família e a escola são a pedra angular para o desenvolvimento da infância de forma que, sem a ação conjunta das duas, é impossível educá-la integralmente.

CONCLUSÃO

Observando a realidade das famílias brasileiras atuais e as dificuldades por que têm passado as instituições escolares para tornarem-se eficazes, percebe-se quão cabíveis e necessárias são as propostas de Pestalozzi para a renovação da educação.

Poder-se-ia dizer que Pestalozzi foi um pensador moderno e que suas idéias não refletem mais a realidade, no entanto, não é isso que realmente ocorre. A cada dia sua proposta pedagógica e social se torna mais e mais oportuna para o momento atual. Mas por quê?

Estudou-se no decorrer deste trabalho a trajetória por que passou a infância até chegar a ser como é nos dias de hoje e, dessa forma, tornou-se possível perceber que as crianças deixaram de ser vistas como “adultos pequenos” na medida em que foi surgindo o “sentimento de infância”.

Seguindo esse curso, foi possível acompanhar, passo a passo, a formação (no caso da instituição escola) e a transformação (no caso da família) por que passaram as instituições que denominamos ‘formadoras’.

Com o surgimento do “sentimento de infância”, a família, que antes não passava de uma questão de hereditariedade, passou a proporcionar vínculos afetivos e a servir como base de sustentação da infância; e a escola, antes personificada na figura dos preceptores – a quem só tinham direito os primogênitos do sexo masculino e provenientes de famílias nobres –, passou a estar ao alcance da maioria da população e a ter ação complementar à da família, na medida em que instruía e proporcionava conhecimentos com base em fundamentos morais já trabalhados em casa e através da religião.

Posteriormente, adentrando à história de vida do ilustre educador Johann Heinrich Pestalozzi, percebeu-se quão envolvido ele esteve nesse processo de transformação e modificação da infância e das instituições responsáveis por formá-la e, também, como isso proporcionou a ele as variadas chances de pensar uma educação mais adequada e mais eficaz para as crianças. Foi, então, dessa maneira, que Pestalozzi propôs a ‘Educação Moral’ de que se falou durante todo o capítulo 3 deste trabalho.

Ora, tendo realizado toda essa trajetória de recolhimento de informações históricas e raciocínio sobre elas, tornou-se possível concluir que está havendo novamente uma mudança na concepção de família e de escola na sociedade atual.

Em primeiro lugar é possível notar que está havendo um amortecimento do lar. Com as mudanças no mundo de trabalho e com a globalização e suas decorrências, a família, que evoluiu de uma hereditariedade para a intimidade ideal para a formação do caráter e da moral durante a fragilidade da infância, está se transformando num mero local de encontro, onde come-se, dorme-se e tem-se alguns momentos de prazer.

Dessa maneira, hoje, a nobre tarefa da primeira e, mais importante educação está sendo delegada à instituição escolar.

Por sua vez, a escola está ficando cada vez mais sobrecarregada, visto que além de proporcionar a instrução e a construção de conhecimento, agora necessita, também, trabalhar com a moral que a família não soube ou não pôde proporcionar. Assim, é possível arriscar dizer que essas mudanças podem constituir-se em indicadores muito importantes para o tão comentado “fracasso escolar”.

Esse deslocamento ou transmissão de responsabilidades da família para a escola acaba representando, de certa forma, exatamente a mesma situação pela qual passou Pestalozzi em Stanz.

Em Stanz, Pestalozzi cuidava e educava crianças órfãs em sua maioria, cujos pais haviam se ausentado em decorrência da guerra e das situações ocasionadas por ela. Assim, Pestalozzi foi para cada um daqueles pequenos tal qual um ‘pai’, visto que, além de instruir, ele os educava moralmente.

Atualmente, pode-se dizer que as crianças encontram-se órfãs também, mas não por terem perdido ou sido abandonadas por seus pais, mas por que seus pais estão tão consumidos pelo trabalho e pelos valores trazidos pela globalização numa sociedade de consumo que acabam deixando de lado sua função educativa.

Ora, há diferença entre essas duas situações? Talvez somente a de épocas e contextos, visto que o resultado das duas acaba sendo o mesmo: a escola tornando-se responsável por formar e educar.

É por esse motivo que a cada dia a proposta pedagógica e social de Pestalozzi torna-se mais atual. Pestalozzi propõe uma retomada dessa função da família. Ele propõe que ela e a escola trabalhem em conjunto e que, mais do que isso, ambas sejam impregnadas pelo amor, criando ambientes propícios para o desenvolvimento da personalidade de cada um.

Pode-se dizer, com isso, que Pestalozzi mostra a atualidade de seu pensamento em cada uma de suas propostas pedagógicas, pois percebe a educação em toda sua problematicidade e não apenas em questões pontuais.

Pestalozzi, mostra que para que um modelo de educação funcione, é necessário que se baseie justamente nas estreitas relações entre família e escola e estas, no amor.

Em síntese, por que não admitir que 'a família é a melhor escola, que a escola deve ser como uma segunda família' e que só assim torna-se possível educar a infância integralmente?

REFERÊNCIAS

- ANNAUD, J.J. **O Nome da Rosa**. [Filme-vídeo]. Direção de Jean Jacques Annaud. Globo Vídeo, 1986, 130 min.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2ª edição, 1981.
- AZEVEDO, A. **As idéias Pedagógicas de Pestalozzi**. IN: <http://ler.letra.s.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf> (acesso em 09.09.2010, às 15:11), s/d.
- BAKHTIN, M. *Os Gêneros do Discurso*. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. SP: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 13ª edição, 2006.
- CHRAIM, A.M. **Família e Escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- CRUZ, A.R.S. **Família e escola: um encontro de relações conflituosas**. IN: http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/37/familia_e_escola.pdf. (acesso em 10.09.2010, às 20:32).
- FARIA FILHO, L.M. **Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação**. IN: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>. São Paulo, 2000. (acesso em 10.09.2010, às 20:32).
- FIGUEIREDO, R.B. **Processo de Aprendizagem – O papel da escola e da família na transmissão dos conhecimentos**. Campinas, SP: [s.n.], 1990.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 39ª edição, 2011.
- HAMILTON, David. **Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna**. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, SP: Autores Associados, janeiro/junho de 2001.

- INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997. - (Pensamento e ação no magistério).
- KIM, R.P.P. **Direito subjetivo à educação infantil e responsabilidade pública**. CONPEDI.
- KISHIMOTO, T. *Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república* IN: **Cadernos de Pesquisa nº64**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fevereiro de 1988. P.57-60.
- KOHAN, W.O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª edição, 1ª reimpressão, 2005.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)* IN: **Cadernos de Pesquisa nº77**, Agosto de 1991.
- LEITE, S.A.S. [org.], **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LOPES, J.L. **Pestalozzi e a educação contemporânea**. Duque de Caxias: Centro de Editoração e Jornalismo da AFE, 1981.
- LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa** – uma introdução. São Paulo: EDUC, 2ª edição, 2009. (Série Trilhas)
- MACHADO, C. **A influência da família na socialização da criança institucionalizada**. Campinas, SP: [s.n.], 1995.
- MALAVAZI, M.M.S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. Campinas, SP: [s.n.], 2000.
- MENIN, M.S.S. *Educação Moral na Primeira Infância*. IN: **Revista Pátio** – Educação Infantil. Rio Grande do Sul: ARTMED editora, Ano VIII, nº23, Abril/Junho, 2010.
- NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).
- NASCIMENTO, M.E.P. *Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em Educação Infantil*. IN: **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo: UMESP, ano 8, nº12, Julho/Dezembro, 2005. (p.120 – 134)
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo, SP: Cortez, 22ª edição, 2007.

- REVISTA DE EDUCAÇÃO – AEC. **Família e Escola**: sentido e relações. Brasília, DF: AEC do Brasil, Ano 23, nº93, Outubro/Dezembro, 1994 (p.19 – 30 e 37 – 86)
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores**. São Paulo, SP: Editora Abril, edição especial nº25, Julho, 2009. (p. 38 - 43)
- ROSEMBERG, F. *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares* IN: **Cadernos de Pesquisa nº82**, p.21-30, Agosto de 1992.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: 3ª edição, Martins Fontes, 2004. (Tradução: Roberto Leal Ferreira).
- SAYÃO, R. e AQUINO, J.G. **Família**: modos de usar. Campinas, SP: Papirus, 2006. – (Papirus Debates).
- SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar* IN: **Cadernos de Pesquisa nº112**, p.7-31, Março de 2001.
- SOUZA, J.S.Z. **A Mediação da família na constituição do leitor**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- TORRES, L.H. **A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande**. IN: <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/biblos/article/viewFile/724/218> (acesso em 19/01/2011, às 01:48), Rio Grande, 2006
- VENÂNCIO, R.P. *Maternidade Negada*. IN: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto e Fundação Editora Unesp, 1997, p.189 – 222.
- WANTUIL, Z. e THIESEN, F. **Allan Kardec - meticulosa pesquisa bibliográfica**, Volume 1. Rio de Janeiro, RJ: FEB, 1979.
- <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=infância> (acesso em 12/01/2011, às 23:34)
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Jaques_Rousseau (acesso em 16/01/2011, às 21:41)

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Stanz

“Meu amigo, desperto-me de um sonho: vejo destruída a minha obra e exauridas as minhas forças. Todavia, ainda que fraco e infeliz o meu ensaio, um amigo da humanidade não relutaria em dedicar alguns momentos a estudar as razões que me convencem de que, algum dia, posteridade mais feliz, tomará o fio das minhas esperanças no ponto em que agora foram interrompidas.

Tanto quanto me foi possível, dei a conhecer, uma vez mais, as minhas velhas aspirações quanto à educação do povo. Expus já, em particular, o meu projeto a Legrand (na ocasião um dos membros do Diretório) que não só mostrou por ele vivo interesse, mas concordou em que a República necessita de urgente reforma da educação pública. Mostrou ainda acordo comigo no muito que se poderia fazer para regeneração do povo dando a certo número de crianças mais pobres uma boa educação, mas de modo tal que as ligasse mais firmemente a sua esfera de atividades em vez de afastá-las delas.

A este ponto de vista limitei os meus planos e Legrand me ajudou na medida do possível. Julgou tão importantes os meus projetos que me chegou a prometer: “Não deixarei, por escolha minha, a minha presente posição no governo até que tenhas dado Início ao teu trabalho.”

Minha intenção era encontrar nos arredores de Zurique ou Aargau um lugar em que pudesse ligar indústria e agricultura a outros meios de instrução e dotar a instituição com todos os recursos necessários a um completo êxito numa educação completa Mas o desastre de Unterwalden, em setembro de 1798, privou-me de qualquer oportunidade de escolha nesta questão.

Para atender a apelo do governo que sentiu necessidade urgente de enviar auxílio à desventurada região devastada pela guerra, tive que renunciar outros projetos para tentar realizar meus planos educativos em um lugar onde quase tudo faltava para garantir o seu êxito.

Para ali me dirigi alegremente. No meu íntimo senti que a simplicidade do povo supriria aquelas cousas que me estavam faltando e que, de algum modo, sua aflição despertaria nele o sentimento de gratidão.

O meu ardente desejo de realizar, afinal, o grande sonho de minha vida, ter-me-ia levado a trabalhar no cume dos Alpes mesmo sem fogo e sem água.

Para abrigo do orfanato, concedeu-me o governo a nova parte do Convento das Ursulinas, em Starzz, mas quando ali cheguei a construção estava ainda inacabada e sem condições para receber grande número de crianças. Portanto, antes que algo se pudesse fazer, era necessário que se terminasse a obra, O governo deu ordens e os recursos necessários, pelo que o empreiteiro, Rengger, pôs todo empenho em terminá-la prontamente.

Contudo, não obstante o apoio recebido e o esforço empregado, a preparação tomou tempo, aquilo que nos era mais precioso, em vista da urgência de abrigar certo número de órfãos, vítimas da guerra.

Dinheiro não nos faltava, é verdade; mas não tínhamos ainda cozinha, salas, nem camas, quando chegaram, em tumulto, as crianças. A princípio causou muita confusão. Durante as primeiras semanas achei-me encerrado com elas numa pequena sala. Fazia mau tempo, além disso, as modificações que se faziam no edifício produziam pó e enchiam os corredores com lixo que tornavam o ambiente insuportável.

Por falta de leitos tive que mandar algumas crianças passar as noites em suas casas; quando voltavam no dia seguinte, estavam cheias de piolhos.

Ao entrarem no abrigo a maior parte delas apresentava um aspecto deplorável. Muitos sofriam de crônica doença de pele que quase os impedia de caminhar. Outros sofriam de feridas, esfarrapados, cheios de piolhos, com aspecto quase cadavérico, e tomados de timidez. Havia os cínicos, habituados e toda espécie de engano e hipocrisia. Outros, abatidos pela desgraça, desconfiados e medrosos, eram destituídos de qualquer sentimento de afeição. Havia também alguns que conheceram as doçuras do conforto e estavam ainda cheios de pretensões. Mostravam certo desprezo para com os pequenos mendigos, agora seus companheiros, cuja igualdade na situação presente lhes era insuportável. Parecia-lhes impossível adaptar-se ao modo de viver naquela casa tão diferente de seus velhos hábitos. Mas o que era comum a todos era a persistente ociosidade resultante da falta de atividade física e mental. Apenas uma criança em dez sabia o alfabeto. Com relação a outros conhecimentos pode-se dizer que eram inexistentes.

A completa ausência de escolaridade era o que menos me preocupava porque tinha confiança nos poderes naturais com que Deus dotou até as mais pobres e abandonadas criaturas. Por longo tempo vinha observando que por detrás da rudeza, acanhamento e aparente incapacidade estão escondidas as mais belas faculdades, as mais preciosas virtudes. Ainda agora mesmo, entre estas pobres crianças que me rodeiam, em Stanz, notáveis habilidades naturais começaram logo a se revelar. Eu sabia quão úteis são as necessidades comuns da vida no ensinar aos homens as relações das coisas, em despertar-lhes a inteligência, em formar seu raciocínio, em acordar faculdades latentes, sepultadas debaixo dos vis elementos de sua natureza e que só depois de liberadas se tornam ativas. O meu primeiro objetivo, portanto, foi liberar tais faculdades e trazê-las à pura e simples circunstância da vida doméstica. Estava convicto de que isto era o que estava faltando para que tais faculdades se revelassem capazes de soerguer mente e coração dos meus alunos para tudo aquilo que eu desejava.

Vi então como meus desejos podiam ser realizados. Estava persuadido que minha afeição mudaria o espírito dos meus alunos tão prontamente como o sol da primavera vivifica a terra amortecida pelo inverno. Não me enganava: antes mesmo que o sol da primavera chegasse a derreter a neve de nossas montanhas já as minhas crianças se mostravam inteiramente diferentes.

Mas não devo antecipar. Justamente como observei, muitas vezes, o rápido crescimento da aboboreira ao lado da casa, assim quero que você observe o crescimento de minha

planta. isto é, quero que saiba, meu amigo, que algumas vezes uma espécie de verme se apega às folhas e algumas vezes até ao coração.

Abri o orfanato tendo como auxiliar só uma servente. Tinha eu não só que ensinar às crianças, mas também de cuidar de todas, as suas necessidades físicas. Preferi estar só e, por infelicidade, era este o único meio de realizar o objetivo que tinha em vista. Ninguém neste mundo estaria interessado em participar da minha concepção e planos com relação à educação de crianças.

Os que eu podia ter chamado para ajudar-me eram de tal modo educados que não me entenderiam e, mesmo em teoria, não se sujeitariam a voltar a princípios elementares de onde eu pretendia começar. Todas as suas concepções sobre as exigências e organização da empresa diferiam inteiramente do meu ponto de vista. Faziam especial objeção à idéia de que se pudesse levar avante a instituição sem auxílio de meios artificiais, bastando para o desenvolvimento das crianças a influência do ambiente natural e as atividades nelas suscitadas pelas atividades da vida diária. Esta era, entretanto, a idéia básica em que depositava toda a minha esperança de sucesso. Estava aqui o fundamento para outras inumeráveis noções.

Nesta situação, professores cultos, já experimentados, não me poderiam ajudar. Muito menos os incultos. Nada tinha para colocar nas mãos de assistente para orientá-los, nem qualquer resultado pelo qual lhes pudesse esclarecer minhas idéias. Destarte, querendo ou não, tinha que fazer só as minhas experiências e coletar fatos para ilustrar as características do meu sistema antes de poder contar com auxiliares. Na verdade, na posição em que me achava, ninguém poderia ajudar-me. Sabia que tinha que ajudar-me a mim mesmo e dentro deste espírito formei os meus planos. Queria provar, mediante experiências, que a educação pública, para mostrar qualquer real valor para a humanidade, deve imitar os meios que tanto valorizam a educação doméstica.

E minha opinião que, se o ensino escolar não toma em consideração as circunstâncias da vida em família e aquelas cousas que atuam sobre a educação do homem, ele só pode conduzir a um artificial e metódico desvio da humanidade.

Em qualquer boa educação a mãe deve estar apta a observar através do olhar, dos lábios e rosto da criança, dia e a cada hora do dia, as mais leves mudanças de sua alma. A força do educador deve ainda ser, como a de pai, estimulada pelas circunstâncias gerais da vida doméstica.

Tais as idéias sobre as quais construí meu plano de educação. Determinei que não haveria um minuto do dia em que as crianças não estivessem conscientes da minha presença, que meu coração lhes pertencia, que sua felicidade era a minha felicidade e que seus prazeres eram o meu prazer.

O homem prontamente aceita o que é bom e prontamente a criança lhe dá atenção. Mas não é por sua causa, mestre e educador, que a criança quer o bem: ela o quer por si mesmo. O bem para o qual você quer guiá-la não deve depender de seu sentimento ou capricho. Deve ser um bem em si mesmo, pela natureza das coisas e que a criança mesma o reconheça como tal. Antes de esperar que ela obedeça a sua vontade, deve sentir a relação dela com as coisas de que necessita para o seu conforto.

Tudo aquilo que ela faz com prazer, qualquer ação que aumenta a confiança em si mesma, qualquer coisa desperta nela os poderes latentes e a encoraja na realização de suas aspirações, levando-a a sentir e a dizer: eu posso. Eis o que ela realmente quer, embora sem ter disso plena consciência.

Tal querer, entretanto, não é suscitado meramente por palavras; mas por uma espécie de completa cultura que produz sentimento e poderes. Palavras não representam a coisa em si mesma. Elas são apenas a expressão, a imagem da coisa que já temos em mente.

Antes de tudo eu precisava conquistar a confiança e o amor das crianças. Tinha a certeza de que se o conseguisse, o resto viria por acréscimo natural. Amigo meu, pense na situação em que me achava colocado. Considere os preconceitos do povo e das próprias crianças e você compreenderá as grandes dificuldades que tive de vencer. Sim, considere a má disposição do espírito popular, da má vontade à qual quase publicamente me via exposto e terá uma idéia do quanto tive que enfrentar para levar avante a tarefa em que me achava empenhado.

Não obstante, ainda que penosa esta falta de auxílio e apoio, ela favoreceu o êxito da minha empresa porque me obrigou a tornar-me, eu mesmo, tudo para as crianças. Com elas, sozinho, eu me ocupava desde o romper do dia até à noite. De mim, diretamente, é que recebiam qualquer coisa em benefício de sua alma e corpo. Todo auxílio de que necessitavam, consolo ou instrução, de mim recebiam. Suas mãos se apegavam às minhas mãos, e meus olhos estavam voltados para os seus olhos.

Chorávamos e ríamos juntos. Eles se esqueciam do mundo e de Stanz: só sabiam que estavam comigo e eu com eles. Partilhávamos a nossa comida e a nossa bebida. Eu não tinha comigo família, nem amigos, nem serventes. Ninguém, somente eles. Eu estava a seu lado na doença, ou na saúde; e também quando dormiam. Eu era o último a ir para a cama e o primeiro a levantar-me. A hora de dormir orava com eles e, a seu pedido, lhes ensinava até que pegavam no sono. Insuportavelmente sujas eram suas vestes e também os corpos; mas eu mesmo cuidava de ambos correndo o risco de contágio.

Deste modo, as crianças foram-se tornando apegadas a mim, a ponto de chegarem a tomar a minha defesa quando ouviam seus pais e seus amigos falarem mal de mim. Sentiam que eu estava sendo injustiçado e, por isso, creio eu, é que me amavam mais. Ai! De que vale aos filhotes no ninho o amor maternal quando, constantemente, se aproxima o gavião que quer destruí-los?!

Contudo, os primeiros resultados destes princípios e desta linha de ação não eram sempre satisfatórios. Na verdade, não podiam ser. As crianças nem sempre compreenderam o meu amor. Acostumadas à ociosidade, à desenfreada liberdade e ocasionais prazeres ilícitos de uma vida quase selvagem, tinham vindo para o asilo na expectativa de serem bem alimentados, sem ter nada que fazer. Alguns pensaram logo que haviam permanecido ali tempo suficiente e sentiram o desejo de sair. Falavam de certa febre na escola que atacava as crianças quando estas estavam ocupadas o dia inteiro.

Ao retornar a primavera, tornou-se patente a todos que as crianças todas estavam bem, crescendo rapidamente com o rosto irradiando saúde. Alguns magistrados e

eclesiásticos que as viram algum tempo depois declararam que elas tinham melhorado tanto que pareciam outras.

Meses se passaram antes que tivesse a satisfação de receber de um pai um simples aperto de mão em sinal de gratidão. Muito antes manifestaram as crianças a sua sensibilidade. Chegavam a chorar quando seus pais saíam sem mesmo me dirigir uma palavra de saudação. Sentiam-se felizes e muitas delas até chegavam a declarar às suas mães: “Estamos melhores aqui do que em nossa casa.” Em casa, na verdade, como claramente me diziam, quando nos achávamos a sós, tinham sido maltratadas, açoitadas, sem alimento e sem cama para dormir. Todavia, algumas vezes, estas mesmas crianças, logo no dia seguinte, queriam sair com suas mães.

Outras, contudo, logo perceberam que, continuando comigo, poderiam aprender e tornar-se alguém na vida. Por isso nunca falharam em seu interesse e dedicação.

Este descontentamento que se mostrou durante os primeiros meses, resultou, principalmente, do fato de que muitas delas estavam já doentes em consequência quer da repentina mudança de dieta e hábitos, quer do rigor da estação e da umidade do edifício em que vivíamos. Todos tínhamos muita tosse e várias crianças viram-se atacadas de febre. Tal febre, entretanto, que sempre começou com doença, era geral na região.

Não eram raros os casos de doenças sem a febre as quais resultaram da mudança de dieta. Muitos julgaram que a febre se devia à má alimentação, mas os fatos logo provaram o erro de tal julgamento, porque as crianças logo recuperavam a saúde sem ter havido nenhuma vítima.

Não demorou muito para que a sua conduta viesse a exercer influência e suscitar imitadores.

Os alunos que fugiram eram de péssimo caráter e dos mais incapazes. Mas eles só foram incitados a deixar o orfanato depois que se viram livres dos vermes e de seus andrajos. Diversos foram para ali enviados já com o propósito de serem retirados logo depois que se vissem limpos e bem vestidos.

Mas, após algum tempo, seu melhor raciocínio venceu a arrogante hostilidade com que chegaram. Em 1799 eu tinha já oitenta crianças. A maioria era brilhante e inteligente. Alguns excepcionalmente inteligentes.

Para a maior parte deles o estudo era coisa inteiramente desconhecida. Logo que descobriram que podiam aprender, sua aplicação tornou-se infatigável. Em poucas semanas, crianças que nunca tinham aberto um livro e mal podiam repetir o Padre-Nosso ou a Ave-Maria, dispunham-se agora a estudar o dia inteiro com o mais vivo interesse.

Até mesmo à noite após a ceia, quando lhes perguntava, como de costume: Crianças, querem ir já para a cama ou querem aprender algo?

Queremos aprender, era geralmente a resposta. Assim foi nos primeiros dois meses. Mas, depois, quando tinham que levantar muito cedo pela manhã, já não era possível a mesma cousa.

Tal avidez para aprender muito contribuiu para, de início, orientar o instituto numa correta direção e os levaram a alcançar, tamanho êxito nos estudos que excederam as minhas expectativas. Tantas foram, todavia, as minhas dificuldades que não posso exprimi-las com palavras: A verdade é que ainda, não me foi possível dar apropriada organização aos estudos.

Nem minha fé, nem meu zelo têm sido capazes de vencer a hostilidade de pessoas ou a falta de ordenação no conjunto das atividades. A ordem geral da instituição, percebi logo, deve ser baseada sobre caráter de ordem superior. Como esta ordem superior não existia, tive que tentar criá-la. Pois sem este fundamento não podia esperar organizar de modo adequado nem o ensino, nem a administração. Nem mesmo desejei fazê-lo.

Desejei que cada coisa resultasse não de um plano preconizado, mas que surgisse, como de uma necessidade resultante das minhas relações com os alunos. Os altos princípios e forças educativas que estava procurando, eu as esperava da harmoniosa vida comum dos meus alunos, da sua comum atenção, atividades e necessidades.

Não era, pois, de externa organização que eu esperava a regeneração da qual tanto precisavam. Tivesse eu empregado pressões, regulamentos, sermões, em vez de conquistar e melhorar o coração de minhas crianças, eu as teria aborrecido e afastado, desviando-as, portanto, do meu alvo. Primeiro que tudo, era mister que eu despertasse nelas nobres e puros sentimentos morais, para depois ter a certeza de obter em coisas externas, sua atenção, atividade e obediência.

Cumpria-me seguir o elevado preceito de Cristo quando disse: “limpar primeiro o que está dentro, para que o exterior possa ser limpo também”. Se alguma vez a verdade deste preceito se tornou real, isto aconteceu nesta ocasião.

Meu objetivo era formar nova vida em comunidade, despertar nas crianças novas forças, desenvolvendo nelas o sentimento de fraternidade e justiça como em família.

Fui bem-sucedido em realizar o meu objetivo. Entre aqueles setenta pobres, pequenos selvagens, logo passou a reinar paz, amizade e relações tão cordiais que dificilmente se encontram mesmo entre irmãos.

O princípio pelo qual procurei regular toda minha conduta foi o seguinte: primeiro que tudo procurei desenvolver o sentimento de afeição e simpatia das crianças. Para isso procurei satisfazer-lhes todas as necessidades de cada dia, usar de amor e bondade nos incessantes contatos com suas impressões e atividades, de sorte que tais sentimentos ficaram impressos nos seus corações. Procurei desenvolver neles tato e raciocínio que os capacitassem a fazer uso eficiente e constante deles em todas as relações e circunstâncias.

Em último lugar não hesitei tocar nos difíceis problemas do bem e do mal e nas palavras com eles relacionadas. Deve-se fazer isto especialmente em relação aos fatos comuns de cada dia nos quais todo o ensino sobre tais questões deve ser baseado. Deste modo as crianças rememoram seus próprios sentimentos e se preparam com fatos reais como base para suas concepções de beleza, justiça e vida moral.

Ainda que tenhas de gastar a noite inteira em procurar expressar em duas palavras o que outros dizem em vinte não deves lamentar as horas de vigília. Foi tempo bem empregado.

Poucas explicações em palavras dei às crianças. Não lhes ensinei moralidade nem religião. Algumas vezes, quando perfeitamente quietas, costumava dizer-lhes: Não acha que você está melhor e com mais bom senso, assim como está, sossegada agora, do que quando fazendo barulho?

Quando elas se agarravam ao meu pescoço e me chamavam de pai, costumava dizer-lhes: Filhinhos, seria justo enganar seu pai? Depois de me beijarem, como fazem agora, gostariam de fazer, às escondidas, alguma coisa que me aborrecesse?

Quando falava da pobreza existente no país e elas se sentiam alegres ao pensar que gozavam de melhor sorte, dizia-lhes então: Quão bondoso é nosso Deus em ter dado ao homem um coração cheio de amor.

Elas compreendiam perfeitamente que tudo o que faziam era uma preparação para uma atividade futura e pensavam na felicidade como o resultado certo da sua perseverança. Eis porque se lhes tornou fácil e natural uma resoluta aplicação, uma vez que o seu objetivo estava em perfeita sintonia com seus desejos e esperanças.

Amigo, assim também a virtude. Ela se desenvolve como a planta que cresce à medida que o solo satisfaz as necessidades de seus tenros renovos.

Pude observar o desabrochar de uma força interior em meus alunos, que no seu desenvolvimento geral excedeu as minhas expectativas; e que, em casos particulares, me surpreendeu e causou-me profunda emoção. Eis aqui um exemplo: Quando um incêndio consumiu a Cidade de Altdorf convoquei uma reunião dos alunos e disse-lhes: Altdorf foi arruinada por um incêndio. A esta hora há talvez centenas de crianças sem lar, sem alimento e sem roupas. Não querem vocês pedir ao governo permissão para que vinte delas venham viver conosco?

Recordo-me ainda hoje da emoção com que responderam: Oh! sim, queremos.

Repliquei-lhes então: Meus filhos, pensem bem no que estão pedindo! Neste momento o dinheiro de que dispomos mal dá para nosso sustento e não temos a menor certeza de que, se estas pobres crianças vierem para cá, nos forneça o governo outros recursos. Assim, vocês teriam que trabalhar mais, dividir as suas roupas com estas crianças e talvez algumas vezes terão que ficar sem comida. Não digam, portanto, que desejam que elas venham para o nosso meio a não ser que estejam preparados para enfrentar as consequências.

Depois de lhes ter falado seriamente deste modo fiz que repetissem tudo o que eu disse para certificar-me de que haviam compreendido perfeitamente quais seriam as consequências do que pediam. Elas, porém, não mudaram em nada a sua decisão e repetiram todas: Sim, estamos prontas para trabalhar mais, comer menos, dividir com elas a nossa roupa porque queremos que venham.

Alguns refugiados da região dos grisões haviam dado algum dinheiro para as minhas crianças pobres. Convoquei-as para uma reunião e disse-lhes: Estes homens viram-se

obrigados a deixar o seu país e não têm certeza do lugar onde vão morar amanhã. Não obstante as dificuldades em que se encontram deram-me este dinheiro para vocês. Vamos agradecer-lhes por isso. Logo a emoção das crianças fez as lágrimas brotarem dos olhos daqueles refugiados.

Desta maneira é que procurei despertar nelas o sentimento de cada virtude antes de falar-lhes sobre ela. Julguei impróprio tratar com elas de coisas sobre as quais iriam falar sem entender perfeitamente o que diziam.

Mediante este despertar de sentimentos prossegui com exercícios adequados a ensiná-las a virtude de domínio próprio, de sorte que tudo o que havia de bom nelas pudesse ser aplicado às questões práticas da vida diária.

Nestas condições, facilmente se compreende que não era possível organizar um sistema de disciplina. Esta só viria lentamente com o desenvolvimento geral do trabalho.

O silêncio como incentivo à aplicação é talvez o maior segredo para o ensino numa instituição. Ao ensinar achei sempre proveitoso insistir sobre o silêncio, dando ao mesmo tempo atenção especial à atitude dos alunos. O êxito foi tão completo que no momento em que eu pedia silêncio tornava-se-me possível ensinar em voz baixa. Os alunos repetiam as minhas palavras a uma só voz; e como não havia nenhum outro som, eu podia apreender o mais leve engano de pronúncia. E verdade que não foi sempre assim. Algumas vezes, enquanto repetiam uma frase que eu acabara de proferir, pedia-lhes, como se em brincadeira, que fixassem os olhos no dedo médio.

É difícil acreditar como coisa tão simples como esta pode servir de meios para fins mais altos.

Exemplo disto temos em uma pobre menina de natureza quase selvagem. Por aprender a conservar o corpo erecto e a cabeça em posição correta, sem estar olhando para os lados, fez mais progresso na sua educação moral do que se poderia imaginar.

Tais experiências nos têm mostrado que o simples hábito de boas maneiras, de bom comportamento, faz mais para a educação de sentimentos morais do que a multiplicação de ensino e de leituras em que este simples fato é ignorado.

Graças à aplicação destes princípios, meus alunos tornaram-se logo mais espontâneos, mais contentes e mais susceptíveis a influências para o bem do que se poderia, imaginar quando a princípio os encontrei inteiramente vazios de idéias, de bons sentimentos e de princípios morais. Na verdade, esta carência de instrução não constituiu sério obstáculo para mim. Realmente quase não me perturbava. Sinto-me até inclinado a dizer que, segundo o simples método que sigo, tornou-se muitas vezes vantajoso: dava-me menos trabalho desenvolver aquelas crianças cujas mentes estavam vazias do que as que já as tinham cheias de idéias erradas. Os primeiros estavam muito mais predispostos a receber o influxo dos bons sentimentos.

Mas quando o aluno se mostrava endurecido e obstinado, então tive que ser severo e até recorrer a castigo físico.

Amigo, o princípio pedagógico que recomenda como nosso dever conquistar o coração e a mente das crianças só por meio de palavras brandas, sem jamais recorrer a

castigos corporais, e, sem dúvida, bom e é aplicável em condições e circunstâncias favoráveis. Mas em se tratando de crianças de idades diferentes como as de Stanz vindas na maior parte da mendicância, arraigadas em suas faltas, algum castigo físico tornou-se inevitável.

Especialmente no meu caso, tão ansioso estava de, por meios mais rápidos e simples, chegar a influenciá-los e levá-los ao bom caminho. Na verdade, fui levado a puni-los. Mas nem por isso se deve supor que, com isso, tenha perdido a sua confiança.

Não é um fato isolado que forma a opinião e sentimento dos alunos: este é o produto das impressões de cada dia e cada hora. E mediante impressões de cada instante que formam a opinião da nossa boa ou má disposição para com eles. Aqui é que se baseia toda a sua atitude para conosco. O modo de julgar ações isoladas depende desta atitude geral.

Esta é a razão por que o castigo que os pais aplicam só raramente causam rancor nos filhos. Claro que isto é diferente em relação a professores que não convivem com os alunos dia e noite e com eles não mantêm aquelas relações resultante de uma vida em comum.

Os castigos aplicados nunca produziram obstinação. As crianças punidas mostravam-se satisfeitas se, logo depois, lhes estendia a mão e as beijava. Podia-se ler nos seus olhos que o efeito do castigo redundara em alegria.

Um exemplo pode ilustrar bem o efeito que esta forma de castigo produzia. Um dia um menino que me era muito afeiçoado, abusando desta afeição, ameaçou injustamente um companheiro. Fiquei indignado e o castiguei sem pena. A princípio mostrou-se muito abatido e chorou por cerca de um quarto de hora. Mas logo que saí, levantou-se, achegou-se ao companheiro a quem ameaçara, pediu perdão e lhe agradeceu por ter denunciado a sua má conduta. Amigo, isto não é comédia. A verdade é que a criança nunca tinha visto antes algo semelhante.

Era impossível que esta espécie de tratamento causasse má impressão aos meus alunos porque durante o dia todo eu estava com eles dando-lhes prova efetiva de minha afeição e de dedicação no atender às suas necessidades. Não podiam interpretar mal o meu coração e nem formar mau juízo de minhas ações. Não acontecia o mesmo com relação aos pais, amigos, estranhos e professores que nos visitavam. Mas isto era natural. Nem me importava muito a opinião de todo o mundo, uma vez que os alunos me compreendessem.

Por isso sempre fiz o melhor que pude por fazer claramente entendido os motivos das minhas ações em todas as circunstâncias de modo a despertar sua atenção e interesse. Isto, meu amigo, traz-me à consideração os meios morais a serem empregados numa autêntica educação doméstica.

A elementar educação moral, considerada como um todo, inclui três partes distintas: O sentimento moral da criança deve ser primeiramente despertado por meio de ativas e puras sensações; estas devem ser exercitadas de modo adequado, isto é, mediante domínio próprio para que sejam orientadas para o que é reto e justo; finalmente, deve a criança ser induzida a formar, por si mesma, por meio da reflexão e comparação,

uma correta idéia dos direitos e deveres que lhe correspondem em virtude do ambiente e da sua posição.

Tenho mostrado até aqui alguns dos meios empregados para alcançar os dois primeiros objetivos. Estes foram tão simples como, aqueles relacionados com o terceiro objetivo. Ainda aqui uso de impressões e experiências da vida diária para dar aos meus alunos uma idéia exata de direito e dever. Quando, por exemplo, faziam barulho, apelava para seu julgamento, perguntando-lhes se era possível aprender em tais condições. Não esquecerei do modo sensível e sincero por que manifestaram seu sentimento de justiça e razão e como tal sentimento se desenvolveu num espírito de boa vontade.

Apelei para eles em todas as questões relacionadas com a instituição. Para seu raciocínio apelava sempre nas quietas horas da noite. Quando, por exemplo, circulou na vila o boato que eles estavam sendo mal alimentados, perguntei-lhes: Dizei-me, meus filhos, não sois aqui melhor alimentados do que em vossas casas? Pensai bem e dizei-me se seria correto conservar-vos aqui de modo a poupar-vos o duro esforço de um duro trabalho, para satisfazer as vossas necessidades. Falta-vos aqui algo realmente necessário? Pensais realmente que eu possa, dentro do razoável, fazer algo mais por vós? Desejaríeis que eu gastasse com trinta ou quarenta alunos todo o dinheiro que me é confiado, em lugar de empregá-lo no sustento de oitenta que temos no presente? Seria isto justo?

Do mesmo modo, quando ouvi que se propalava que eu castigava severamente os alunos, chamei-os e disse-lhes Sabeis que vos amo, meus filhos, mas dizei-me agora gostaríeis que eu parasse de castigar-vos quando mereceis?

Podeis sugerir qualquer outro meio de libertar-vos de maus hábitos profundamente arraigados, ou de levar-vos a atender às minhas recomendações?

Quisera que estivesse presente, amigo meu, para que, com os próprios olhos visse a sincera emoção com que respondiam, dizendo: Não nos queixamos dos castigos que sofremos. Oxalá nunca os tivéssemos merecido. Precisamos ser punidos todas as vezes que erramos.

Muitas coisas há que, quando acontecem no estreito círculo doméstico, não têm significação, não são toleradas em círculos maiores. Procurei fazer com que meus alunos sentissem isso deixando sempre que eles mesmos decidissem o que devia ser permitido ou não.

E verdade que em minhas relações com eles nunca lhes falei em liberdade ou igualdade, em vez disso estimulei-os o quanto possível a sentir-se livres e descontraídos na minha presença. Resultou daí que eu podia observar, dia a dia, maior franqueza no seu olhar, sinal evidente, segundo minha experiência, de uma educação realmente liberal.

Eu não podia suportar o pensamento de trair a confiança que depositavam em mim, confiança que eu via brilhar nos seus olhos. Esforcei-me constantemente, por fortalecê-la e desenvolver neles, ao mesmo tempo, uma personalidade livre; e que coisa alguma viesse perturbar aqueles olhos angélicos, cuja vista me causavam tão grande prazer. Não podia suportar, porém, cenhos tristes e olhar cheio de ansiedade. Eu mesmo

procurava desfazer os cenhos carregados. Logo as crianças sorriam e elas mesmas procuravam entre si não mostrar mais rostos sombrios.

Em razão de grande número de alunos eu tinha ocasião de apontar, quase diariamente, a diferença entre o bem e o mal, o justo e o injusto. Bem e mal são igualmente contagiosos entre tantas crianças, de sorte que, à medida que os bons ou maus sentimentos se propagavam, inclinava-se a instituição a tornar-se muito melhor ou muito pior do que se contasse um pequeno número de alunos.

Sobre isto lhes falei francamente. Não esquecerei nunca da impressão que minhas palavras produziram neles quando tratamos de certos distúrbios que entre eles aconteceram.

Disse-lhes: Meus filhos, acontece conosco o mesmo que em qualquer família numerosa. Onde cada criança dá livre curso a seus maus hábitos a desordem cresce de tal modo que a mãe é impulsionada a usar de medidas severas para criar seus filhos e levá-los a submeterem-se ao que é justo e direito. E é isto o que eu devo fazer agora. Se não quiserdes ajudar na manutenção da boa ordem, o nosso estabelecimento não pode continuar. Tereis que voltar à vossa primeira condição de penúria e miséria que se tornará maior porque agora já estais acostumados a uma boa casa, roupa limpa e boa alimentação. Neste mundo, meus filhos, só a necessidade e a crença podem orientar o homem na sua conduta. Imaginai o que seria de vós uma vez livres de qualquer necessidade se não tivesse nenhuma idéia do que é direito, sobre a justiça e vontade. No lar havia sempre alguém que vos tinha sob cuidados. Por vezes a própria pobreza conduz a uma ação correta, mas se sois guiados pela razão e convicção podeis elevar-vos a maior perfeição do que quando movidos só pela necessidade.

Falei-lhes muitas vezes deste modo sem me preocupar se entendiam ou não cada palavra, pois estava certo de que compreendiam o sentido geral do que lhes dizia.

Aqui estão uns poucos pensamentos que produziam profunda impressão no espírito dos meus alunos. Dizia eu num deles: Conheceis algo mais nobre do que dar conselho ao pobre e conforto ao infeliz? Mas se permaneceis ignorantes e incapazes, sereis obrigados, não obstante a bondade de vosso coração, a deixar as cousas seguirem o seu curso sem nada fazer para ajudar. Entretanto, se pelo estudo, adquirirdes conhecimento e poder, sereis capazes de dar bons conselhos e salvar a muitos da miséria.

Geralmente tenho chegado à conclusão de que nobres e elevados pensamentos são indispensáveis para desenvolver sabedoria e firmeza de caráter.

Tal instrução deve ser enriquecida no sentido de tomar em consideração todas as nossas aptidões em todas as circunstâncias. E deve ser orientada psicologicamente, isto é, com simplicidade e amor, prudência e vigor. Semelhante instrução, por sua própria natureza, produz um esclarecido e delicado sentimento para cada cousa que é honesta, verdadeira, iluminando numerosas verdades conexas e dependentes. Estas são logo recebidas e assimiladas pelo espírito até mesmo no caso daqueles que não têm ainda condições de expressá-las em palavras.

Creio que o primeiro desenvolvimento do pensamento na criança é muito perturbado pelo palavroso sistema de ensino que não está adaptado às suas faculdades ou às

circunstâncias de sua vida. Na minha experiência, sucesso depende de saber se o que é ensinado às crianças se adapta a elas através de uma estreita conexão com suas observações e experiências.

A firme confiança no meu amor foi o melhor método que pude achar no meu relacionamento com as crianças. Nem pensei em procurar outro método.

Assim sendo, na educação dos meus alunos, subordinei a instrução a objetivos mais altos; isto é, procurei suscitar e fortalecer neles nobres sentimentos mediante relacionamento adequado e constante cada dia.

Em geral ligava pouca importância ao estudo de palavras, mesmo quando eram dadas explicações sobre as ideias que elas representavam.

Procurei ligar o estudo ao trabalho manual, a escola com a oficina, fazendo dos dois uma só atividade. Mas não foi possível realizar este plano por falta de material, ferramentas e assistentes habilitados. Faltava-me tudo. Só pouco antes de fechar o estabelecimento foi que alguns alunos principiam a fiar e eu claramente percebi que as duas aprendizagens deviam funcionar separadamente antes de se unirem. Isto é, de um lado o estudo; de outro o trabalho.

Mas em relação ao trabalho das crianças estava já inclinado a ter em consideração não tanto o produto econômico imediato, mas o treino físico que, pelo desenvolvimento de suas forças e habilidades, viesse assegurar-lhes, mais tarde, meios de subsistência. Do mesmo modo julguei que aquilo que geralmente consideram instrução das crianças devia constituir simplesmente um exercício das faculdades, e senti importante exercitar, primeiramente, a atenção, a observação e a memória, de modo a fortalecer estas faculdades antes de exercê-las na arte de julgar e raciocinar. Na minha opinião foi este o melhor meio de evitar que se tornassem superficiais e presumidos palradores, de juízos levianos mais danosos ao progresso e bem-estar da humanidade do que a ignorância do povo simples, mas de bom senso.

Guiado por estes princípios, não me empenhei muito, a princípio a ensinar meus alunos a soletrar, ler e escrever; mas induzi-os especialmente a tais exercícios com o fim de lhes dar à mente desenvolvimento tão completo e variado quanto possível.

Em história natural prontamente se valeram da preparação que lhes ministrei: aplicaram observações pessoais em plantas e animais. A continuar deste modo, estou certo de que, sem demora, seria capaz de levar-lhes conhecimento de assuntos úteis à sua vocação, mas também os colocaria em condições de, por meio de observações e experiências diárias, continuar a sua própria educação. Teria sido capaz de fazer tudo isto sem sair da restrita esfera a qual os confinaram as atuais circunstâncias de sua vida. E de grande importância que os homens sejam induzidos a aprenderem por si mesmos, que lhes seja permitido desenvolver-se livremente. E só assim que se produz e se faz evidente a diversidade do talento individual.

Sempre fiz questão que as crianças aprendessem com perfeição mesmo as tarefas mais insignificantes e não lhes permiti nunca retrocederem. Por exemplo, não esquecer jamais uma palavra uma vez aprendida; nunca escrever imperfeitamente uma letra que já aprendera a escrever em boa forma. Sempre fui paciente com os mais fracos, isto é,

com os que tinham dificuldade em aprender; mostrei-me, porém, mais exigente com aqueles que faziam defeituosamente o que antes fizeram com mais perfeição.

O número e desnível de meus alunos facilitaram a minha tarefa. Assim como em uma família, os filhos mais velhos e adiantados revelam o que sabem aos irmãos menores e mostram até um misto de orgulho e prazer em assumir, por alguns momentos, no instruí-los, o lugar de sua mãe; o mesmo acontecia com os meus alunos quando sabiam alguma coisa que podiam ensinar aos outros. Despertou-se neles certo sentimento de honra, e o resultado foi que aprendiam duas vezes mais quando levavam os alunos mais jovens a repetirem as suas palavras.

Destarte, descobri auxiliares e colaboradores entre os próprios alunos. Enquanto eu ensinava a soletrar, decorando, palavras difíceis, costumava dar oportunidade a um aluno que mais rapidamente as tivesse aprendido, de repeti-las e ensiná-las aos outros.

Tais alunos assistentes, que eu tinha desde o princípio orientado, e que haviam seguido, passo a passo, o método, foram certamente para mim muito mais úteis do que poderia ter sido qualquer mestre já formado.

Eu mesmo aprendi com os alunos. O sistema no seu todo era tão simples e natural que teria dificuldade em encontrar um professor que não tivesse julgado coisa indigna aprender e ensinar como eu estava fazendo.

Você dificilmente acreditará que os Capuchinhos, monges e freiras do convento foram os que mostraram maior simpatia com o meu trabalho. Somente poucas pessoas, além de Truttman, tomaram nele real interesse. Aqueles de quem eu mais esperava, tão completamente se absorveram nas questões políticas que não chegaram a ligar a menor importância a uma pequena instituição como a nossa.

Foram estes os meus sonhos. Mas logo no momento em que via aproximar a sua realização, tive que deixar Stanz.”

(Carta retirada de LOPES, 1981, p.53 a 71)