

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CLÁUDIA BARBOSA DE CARVALHO

**PERCURSOS DA CRIANÇA A PARTIR DA MODERNIDADE:
FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO
ESCOLANOVISTA**

Uberlândia

2017

CLÁUDIA BARBOSA DE CARVALHO

**PERCURSOS DA CRIANÇA A PARTIR DA MODERNIDADE:
FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO
ESCOLANOVISTA**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido

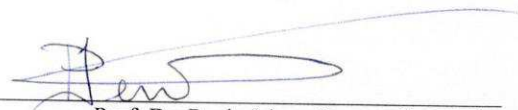
Uberlândia

2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Paulo Irineu Barreto Fernandes
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM



Prof. Dr. Márcio Danelon
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C331p
2017
- Carvalho, Cláudia Barbosa de, 1983-
 Percurso da criança a partir da modernidade: fenomenologia e
 educação infantil no movimento escolanovista / Cláudia Barbosa de
 Carvalho. - 2017.
 98 f.
- Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação - Filosofia - Teses. 3. Educação de
 crianças - Teses. I. Guido, Humberto, 1963-. II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico esta dissertação de Mestrado aos meus filhos Suzana e Marcos George
pela tolerância da minha ausência, mesmo com tão pouca idade
e à todos os professores/colegas da educação infantil que acreditam em
melhorias educativas.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Humberto Guido que não desistiu de mim, tampouco eu dele;

ao Prof. Dr. Márcio Danelon pelo incentivo aos estudos desde a iniciação científica no período da graduação até a defesa dessa dissertação de mestrado;

à minha mãe Dírley e ao meu esposo João Marcos pela disposição em cuidar dos meus filhos;

aos colegas Marco Aurélio, Daniele, James, Élida e Leonardo pelo apoio amigo;

à Prefeitura Municipal de Uberlândia por conceder a mim uma folga semanal para a realização dos meus estudos;

aos professores e funcionários do programa de pós graduação em educação pela rica contribuição à minha aprendizagem acadêmica;

e à todos os meus alunos que ou são as crianças da minha história ou ainda são as crianças do meu presente... presentes no meu coração de professora aprendiz.

Se o amor de si, a descoberta de minha própria vocação, é apenas uma resposta ao amor que um outro tem por mim e se o outro não está, por seu lado, na vida da salvação senão pelo amor que lhe tenho, jamais bastará enunciar o bem em geral para que esse bem se realize, cumprirá que os homens descubram juntos esse bem dedicando-se um amor recíproco. [...] O que se enuncia aqui é, com efeito, o princípio da solidariedade de todos os seres morais em virtude do qual ninguém é mau ou bom isoladamente, mas é o que é pelo amor ou pela ausência de amor que encontrou ao vir ao mundo

(DARTIGUES, 1992, p. 153-154).

Resumo

Esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, neste estudo é apresentada a concepção fenomenológica de infância e a influência desta corrente do pensamento contemporâneo no ideário escolanovista do mesmo período. O primeiro movimento da dissertação visou encontrar a concepção moderna de infância nos escritos educacionais de Rousseau em sua clássica obra *Emílio, ou Da Educação*; em seguida a pedagogia de Kant é tratada naquilo que versa sobre a educação das crianças. Esse quadro preliminar destina-se à compreensão dos delineamentos das ideias escolanovistas no âmbito da educação infantil. Essa passagem da teoria educativa para a prática pedagógica com crianças conduziu a pesquisa na direção da fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty que foi abordada no segundo capítulo.

Na fenomenologia é possível encontrar a fundamentação de determinados procedimentos educativos daqueles educadores que, na primeira metade do século XX, se mostraram empenhados na renovação da educação infantil com a promoção de uma pedagogia centrada na criança. Husserl é importante para dar base à fundamentação da fenomenologia da percepção bem como fundamentar sua importância para um novo olhar direcionado para a criança que, na perspectiva dessa fenomenologia, preconizada por Merleau-Ponty, aponta para a relevância de investigar e considerar a criança por ela mesma.

Buscou-se neste estudo, no entrelaçamento de cada autor aqui abordado, o sentido histórico que progressivamente consolidaram a educação infantil e a inseriu no sistema oficial de ensino. Merece destaque neste quadro histórico a pedagogia escolanovista, que foi contemplada no terceiro capítulo, por causa da sua concepção de criança e as suas descobertas: de si mesma, do outro e do mundo que a rodeia; esta teia complexa de significados merece o olhar fenomenológico, próprio do mundo adulto.

Palavras-chave: Pedagogia moderna. Filosofia fenomenológica. Movimento escolanovista. Criança.

Abstract

This master's thesis is tied to a History and Historiography of Education research line, this study presents the phenomenological conception of childhood and the influence of this flux of contemporary thought by the view of the new school on the same period. The first movement of this thesis aimed to find the modern conception of childhood on the educational writings of Rousseau on his classical work *Émile, ou De l'éducation*, 1762, and after Kant's pedagogy is dealt with in what concerns about the education of children. This preliminary framework is intended to understand the delineations of the new school ideas in the field of early childhood education. This passage from educational theory to the pedagogical practice with children led this research towards to the phenomenology of Husserl and Merleau-Ponty, that was contemplated on the second chapter.

In phenomenology it is possible to find the basis of certain educational procedures of those educators who in the first half of the 20th century were committed to the renewal of early childhood education with the promotion of a child-centered pedagogy. Husserl is important to the substantiation of the phenomenology's perception as well as to substantiate its importance for a new directed look towards to the child that, in this perspective of this phenomenology, advocated by Merleau-Ponty, points to the need of investigating and considering the child by itself.

The sought on this study, in the interlacing of each author discussed here, the historical sense that progressively was consolidated the education of children and inserted it into the official system of education. It is worth mentioning in this historical context the new school pedagogy that was contemplated on the third chapter, because of its conception of child and its discoveries: from itself, from the other and from the world that surrounds it; this complex web of meanings deserves the phenomenological look, proper from the adult world.

Key words: Modern Pedagogy. Phenomenological Philosophy. New school movement. Child.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A criança sob minha perspectiva vivencial	10
---	----

INTRODUÇÃO

Da fenomenologia de Husserl ao escolanovismo de Lourenço Filho	13
--	----

PRIMEIRO CAPÍTULO

A criança na filosofia moderna: Rousseau e Kant

1.1 Aspectos históricos	17
1.2 <i>Emílio</i> de Rousseau	19
1.3 Educação de Kant	28

SEGUNDO CAPÍTULO

A Fenomenologia na filosofia da educação

2.1 Aspectos históricos	40
2.2 A fenomenologia de Husserl	42
2.3 A fenomenologia de Merleau-Ponty	51

TERCEIRO CAPÍTULO

O Movimento da Escola Nova e as influências da fenomenologia

3.1 Aspectos históricos	69
3.2 A filosofia da educação e o lugar da criança na pedagogia escolanovista	74

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
----------------------	----

REFERÊNCIAS	96
-------------	----

APRESENTAÇÃO

A CRIANÇA SOB MINHA PERSPECTIVA VIVENCIAL

A seguinte reflexão inicial apresentará aos interessados o percurso do meu pensamento sobre a criança o qual, muitas vezes, se encontra com minhas experiências pessoais de quando eu era criança e posteriormente convivendo com elas já na fase adulta, como professora e mãe.

Esta trajetória inicia-se com as lembranças das vivências que tive quando criança e morando na cidade natal, Brasília-DF, antes mesmo de completar cinco anos de idade. Na sala de aula percebia a preferência das professoras por determinados alunos, aqueles considerados carinhosos, calmos, bonitos e obedientes. E eu que não me enquadrava em nenhuma dessas características não recebia mimos, sorrisos nem atenção das adultas, o que resultava em um comportamento agressivo da minha parte para com os colegas e consequentemente mais repulsa da parte das educadoras para comigo.

O vocabulário ainda em expansão não era suficiente para expressar meus sentimentos, minha mãe tomou conhecimento desses e de outros episódios somente quando eu já estava adulta. Por isso, na época, ela só me advertia para não bater nos coleguinhas!

Já com seis anos de idade, na cidade de Uberlândia, o comportamento da professora não foi diferente das demais e para agravar a situação da minha aprendizagem, ela decidia colocar os alunos mais inteligentes na primeira fileira de carteiras, enquanto os com dificuldade, atrás. E eu estava atrás. Hoje fico a pensar como foram a vida e a formação pedagógica dessas professoras que lecionavam em famosas escolas particulares uberlandenses e me pergunto se a diretora não avaliava tais posturas de sua equipe.

Nas séries subsequentes – ensino fundamental I - uma amiga gostou de mim, porém quando percebi que a amizade estava bonita demais me afastei por acreditar que quando se ama muito está na hora de se afastar, afinal, foi assim que minha família nuclear me “ensinou” quando meu pai ficou na minha terra natal e eu vim com minha mãe e irmã morar em Uberlândia. Para mim,

amar de verdade era abandonar a pessoa que se ama e que te ama, mesmo que isso resulte em dor pela separação.

Já mais velha, minhas próximas amizades escolares já eram caracterizadas por amigas que também tinham suas famílias nucleares incompletas, pai falecido ou desconhecido, mãe ausente... As amizades com essas moças simplesmente aconteciam. Hoje acredito que nossos sentimentos e pensamentos seguiam em uma mesma onda de frequência.

Em casa, minha amiga era minha irmã que sempre me deu bons e maus exemplos de vida. Brincávamos por horas de boneca *Barbie* e as histórias que criávamos eram de uma vida perfeita e completa: pai, mãe e filhos que se amavam e se tratavam muito bem. Enquanto, na vida real minha irmã achava qualquer criança irritante e, por isso, implicava com cada uma delas. Entretanto, eu queria brincar com as crianças para ter amigas. Mas, ao mesmo tempo, eu queria imitar minha irmã, e então, desprezava outra criança, assim como minha irmã fazia.

Um hábito que eu tenho, desde a antiga sexta série (atual sétimo ano), era após o almoço me sentar no quintal da casa de minha mãe e pensar na vida, na existência humana, na origem e razão do existir do homem e indagar a mim mesma se tudo o que existe não passa de uma invenção da minha cabeça. A resposta para essa pergunta eu obtive estudando Renè Descartes, *As paixões da alma*, já cursando mestrado.

Na época de cursar o ensino médio, pedi para minha mãe me deixar cursar o Magistério, mas ela afirmou que era “andar pra trás”. No momento de prestar vestibular, tive grande dificuldade de escolher um curso de graduação, ficava indecisa entre cursos que resultariam em bons ganhos financeiros e aqueles que iriam me sentir feliz. Assim, depois de conversar com uma psicóloga que me perguntou se eu estava com medo de assumir responsabilidades maiores, fui aprovada no curso de pedagogia. Minha irmã me sugeriu participar de alguma iniciação científica caso eu quisesse ir para o mestrado, como ela assim fez.

Foi então que, nos dois últimos anos da graduação, procurei o Professor Dr. Márcio Danelon para executar projetos de iniciação à pesquisa. Devido à sua calma, sensatez e inteligência observadas nas aulas ministradas na graduação, o escolhi para o referido fim e obtive êxito. A leitura de obras de

Sartre e de outros filósofos na iniciação foi de suma importância para minha carreira acadêmica porque me foi revelado um novo método filosófico de ver a vida, a fenomenologia, concebida por Edmund Husserl, que hoje é adotada por psicólogos na conhecida Psicologia Existencial ou Psicologia Fenomenológica ou ainda Psicologia Compreensiva.

A profissão de professora estava clara para mim assim que eu me formasse, queria ter minha turma de alunos, queria manipular recortes, colagens, pintura e incorporar personagens das histórias mais queridas por eles. Em sala de aula esqueço-me dos problemas da vida de adulto e me entrego às crianças. Quero que elas aprendam o que aprendi e aposto no diálogo para expressarmos nossos sentimentos e desejos. Para mim, o choro é uma poderosa alternativa sofrida que uma criança utiliza para se comunicar com o outro.

A ideia de criar um projeto para o Mestrado em Educação tendo Merleau-Ponty como norteador, partiu do Prof. Dr. Márcio Danelon que percebeu que minha atuação na educação infantil teria ganhos, e assim tem sido. Para uma possível tese de Doutorado ainda sigo apostando nas contribuições da filosofia e da psicologia para conhecer a criança, a fim de respeitá-la, ouvi-la e atendê-la.

Logo, seguindo estudos acadêmicos, projeto estudar a criança sob a ótica fenomenológica de Merleau-Ponty que convida o adulto a olhar para a criança, a brincar com ela, a apresentar a vida para ela como é sob a ótica da fenomenologia, pois antes mesmo da criança falar ela já entende o que ouve. Como meu orientador afirma, “a criança é puro sentimento, então observe, brinque, se relacione com seus filhos que você vai aprender sempre mais”.

Buscar acertar como professora e como mãe é uma das motivações para eu seguir estudando a criança por Rousseau, Kant, Montessori, Piaget, Merleau-Ponty, dentre outros, que contribuíram solidamente para novas formas de ver a criança pelo adulto respeitando-a, para que ela possa ser ela mesma.

INTRODUÇÃO

DA FENOMENOLOGIA DE HUSSERL AO ESCOLANOVISMO DE LOURENÇO FILHO

A presente dissertação de mestrado trata de conceitos da filosofia moderna, em específico ao da fenomenologia que traz importantes colaborações para o estudo da criança. Para isso, a história da infância será contemplada, primeiramente a partir de Rousseau e Kant, seguindo com as contribuições relacionadas aos estudos fenomenológicos de Husserl e Merleau-Ponty e culminando com o novo modelo de educação da escola nova de Lourenço Filho.

Ao longo do trabalho buscar-se-á respostas para se saber se há contribuição da fenomenologia para o movimento da escola nova e como ideias de Rousseau, de Kant, da fenomenologia e da escola nova contribuem para a educação da criança. Para se obter possíveis respostas esse trabalho foi dividido em três capítulos, em que o primeiro contempla a história da valorização da criança por Rousseau, considerado o pai da pedagogia, e por Kant com uma visão filosófica da educação. O segundo abarca Husserl pelo fato dele ser considerado historicamente o pai da fenomenologia, e Merleau-Ponty por tratar de estudos voltados para a criança. E o último, a escola nova por apresentar um olhar diferente da educação tradicional vigente, para a educação brasileira com base na filosofia fenomenológica.

O objetivo específico desta pesquisa bibliográfica é incentivar o olhar fenomenológico direcionado para a criança, convidando o adulto interessado a se atentar a ela, a se instigar quem é a criança, o que faz, de quê e como brinca, por que e quando chora, e tantas outras atitudes peculiares da criança.

Para tanto, um convite se faz ao adulto/educador para se afastar das teorias e técnicas pré-fixadas para conseguir compreender a criança tendo como suporte o diálogo com ela em busca de uma possível prática do método fenomenológico apresentado por Husserl e, principalmente, por Merleau-Ponty.

Ressaltar-se-á no primeiro capítulo que a criança passa a ser considerada distinta do adulto quando o termo *infância* se produz

historicamente; e isso é registrado na época moderna. Esse fato é mencionado quando a criança passa a ocupar espaços sociais definidos por políticas educativas e por estruturas escolares que estabeleceram etapas de desenvolvimento. A pedagogia é, então, encarregada de adequar socialmente a infância no meio da gestão populacional por deter a “verdade” da educação pelo discurso no espaço escolar, onde está o alicerce da formação da sociedade. Aqui se buscará elencar os meios para aceder ao saber e não fornecer esse último às crianças, pois a história da filosofia dos autores aqui elencados oferece o saber nas suas condições de produção do conhecimento em busca de um norte pelo qual tal conhecimento pode ser deduzido.

De modo geral a história da pedagogia considera Rousseau o “pai da pedagogia moderna” visto que ele se atentou a estabelecer uma relação de adequação entre o conhecimento que era assimilado pela criança e sua fase psico-cognitiva. Dessa maneira, Rousseau foi um grande crítico com relação a educação dada a criança que imperava na França, porque, segundo ele, os alunos repetiam o apresentado sem reflexão. Sendo assim, nesse sistema educativo vigente, não se preocupavam com a relação entre o conteúdo que o aluno se deparava e sua faixa etária. Um dos pontos importantes do livro *Emílio, ou Da Educação* está na parte em que Rousseau afirma como é significativo conduzir o aprendiz a reflexão diante dos conceitos apreendidos para concluir outras questões. Logo, esse é um item que deve ser ressaltado na proposta pedagógica de Rousseau de que os conceitos devem ser assimilados pelas crianças de forma que elas tenham a possibilidade de resolver questões práticas a partir dos conhecimentos internalizados por elas.

As muitas doutrinas pedagógicas, como a empírica, estipulam qualidades da humanidade para além das singularidades que distinguem e especificam cada indivíduo. Entretanto, nos estudos de Kant perceber-se-á que a liberdade é uma qualidade conquistada pelo sujeito filosófico, pois é por esta que o sujeito afirma-se independente e consciente do fundamento de sua existência.

Descrição sobre a corrente filosófica fenomenológica dará base à presente dissertação de mestrado pelo fato de revelar que, “antes de toda concepção filosófica ou científica, o homem é de início ser-no-mundo” (DARTIGUES, 1992, p. 47). Por isso, a fenomenologia é aqui valorizada

porque, ao restaurar a intencionalidade em seu nítido sentido, busca perceber os fenômenos humanos a partir do seu teor vivido.

Estudos da área da psicologia não serão enfatizados na parte do trabalho destinado a Husserl porque ele refutou similaridades entre fenomenologia e psicologia devido às ideias que se dão a nós pela consciência as quais devem ser acessíveis somente por essa, sem confundi-las com os fenômenos de consciência que competem a psicologia. Para isto, Husserl percorre ao conceito de *intencionalidade* que está relacionado à consciência. O ato da consciência dá existência às essências, pois é a consciência que as visa. Entretanto, para Merleau-Ponty, a psicanálise traz contribuições para o método fenomenológico que estuda as relações humanas com o mundo, consigo mesmo e também com o outrem.

Ao falar da fenomenologia de Merleau-Ponty, os termos outriedade, corporalidade e outros chamados existenciais serão tratados separadamente para facilitar a leitura e a compreensão da dissertação. Mas de fato, eles acontecem simultaneamente na vida da criança e, por isso, não se deve enaltecer um ou outro para se olhar a infância fenomenologicamente. Em outras palavras, a importância do outro para a criança, principalmente quando ela ainda é um bebê, se faz tão importante para a formação do eu quanto a corporalidade, a linguisticidade, a temporalidade, a espacialidade e a mundaneidade. Logo, olhar o “objeto de estudo” para além dos vícios das teorias fundadas é uma atitude convidativa da fenomenologia, pois em cada um de nós pode ser descoberto a unidade da fenomenologia para seu verídico sentido.

O arremate da dissertação acontecerá com a abordagem dos estudos da Escola Nova no Brasil que defende o desenvolvimento pessoal de cada educando (e a criança está inserida neste lugar) pelas suas próprias capacidades e esforço mental, sempre com respeito a sua individualidade, isto é, considerando o tempo de maturação, o que possivelmente coincide com as concepções da fenomenologia. Além disso, as propostas pedagógicas dos escolanovistas abarcam experiências adquiridas pelo incentivo da cooperação social, pela ludicidade, propostas pelas atividades livres, como as de jogos, impulsionarão o interesse do aprendiz pela aprendizagem, ou seja, o educando terá vontade de aprender praticando e a pensar a partir das situações

vivenciadas. Esses e outros ideais da escola nova se estenderiam a todos os brasileiros desconsiderando etnia, origem, gênero, crença e renda, de modo que a educação seja acessível a todos sem distinção, em busca de igualdade socioeconômica no país.

A CRIANÇA NA FILOSOFIA MODERNA: ROUSSEAU E KANT

1.1 Aspectos históricos

Jean-Jacques Rousseau foi um importante filósofo suíço, teórico político, escritor, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo. Órfão de mãe e aos dez anos de idade de pai, Rousseau estudou em uma escola religiosa revelando interesse pela música e pela leitura. Já adulto começou a ter contatos com a elite intelectual da cidade. No ano de 1762, Rousseau começou a ser perseguido na França devido as suas obras serem consideradas uma afronta aos costumes morais e religiosos. Refugiou-se na cidade suíça de Neuchâtel. Em 1765, foi morar na Inglaterra a convite do filósofo David Hume.

Escreveu, além de estudos políticos, romances e ensaios sobre educação, religião e literatura. Sua obra principal é *Do Contrato Social*. Nesta, ele defende a ideia de que o ser humano nasce bom, porém a sociedade o conduz a degeneração. Afirma também que para a sociedade funcionar deve estabelecer um pacto social, em que os indivíduos, organizados em sociedade, concedem alguns direitos aos governantes em troca de proteção e organização. Suas principais obras são: *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*; *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*; *Do Contrato Social*; *Os Devaneios de um Caminhante Solitário*; e *Emílio, ou da Educação*¹. Na presente dissertação o estudo abordará esta última obra.

Para Rousseau, as instituições educativas corrompem o homem e tiram-lhe a liberdade; por isso, para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade e à capacidade de julgar.

Immanuel Kant nasceu em Königsberg, na Prússia Oriental, Alemanha em 1724 e faleceu em 1804. Recebeu uma educação protestante e frequentou a Universidade de Königsberg, onde estudou filosofia e matemática. Dedicou-

¹ https://www.pensador.com/autor/jean_jacques_rousseau/biografia/

se ao ensino e desempenhou a função de professor na Universidade de Königsberg.

A obra de Kant pode ser dividida em dois períodos fundamentais: o pré-crítico e o crítico. O primeiro, até 1770, corresponde à filosofia dogmática, influenciada por Leibniz e Wolf. Realiza importantes estudos na área das ciências naturais e da física de Newton. Entre as obras deste período, destacam-se a *História Universal da Natureza e Teoria do Céu* em que apresenta a hipótese cosmológica da "nebulosa" para explicar a origem e evolução do nosso sistema solar. A partir de 1762, Kant começa a manifestar um vivo interesse pelas questões filosóficas, em especial para a crítica das faculdades do homem. O segundo período corresponde ao despertar do "sono dogmático" provocado pelo impacto que nele teve a filosofia de Hume. Suas obras mais importantes são *Crítica da Razão Pura*; *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*, nas quais demonstra a impossibilidade de se construir um sistema filosófico metafísico antes de ter previamente investigado as formas e os limites das nossas faculdades cognitivas².

Além disso, Kant foi sucessor de Rousseau em matéria de pedagogia; foi fundador da filosofia crítica, considerado um dos maiores da história da filosofia e um dos mais influentes no ocidente. Sob as influências de Lambert (1728-1777) Kant retoma o termo *fenomenologia* em seus escritos, a começar em 1770, culminando o uso do termo na obra *Crítica da razão pura*. Neste livro, Kant discorre sobre a fenomenologia partindo de uma investigação da estrutura do sujeito e do espírito delineando o fenômeno. O ser é concebido como limitante da “pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora de alcance” (DARTIGUES, 1992, p. 3) dissociando, assim, o sentido do ser e o do fenômeno. O ser não compõe o pensamento, pois ele é *elemento* desse, sendo que o pensamento precisa do ser para se formar. Ainda considerando as palavras de Dartigues sobre o ser,

certamente permanece verdadeiro que o Ser só se revela no pensamento do homem, mas é verdade também que ele só se dá a esse pensamento como o que *nada* é do que o pensamento capta, como aquilo cuja ausência e vestígio somente o pensamento pode ler no que se oferece ao seu olhar (DARTIGUES, 1992, p. 138).

² https://www.pensador.com/autor/immanuel_kant/biografia/

Kant propõe uma educação que se aproxime da vida cotidiana para que o aluno possa entendê-la de fato e intervir na realidade transformando-a. É este quem fala enfaticamente de uma responsabilidade plena e total do sujeito, não só frente ao conhecimento, mas também diante do mundo. Para a filosofia kantiana, a educação humana se dá pelos modos de se educar a criança pelo adulto, pela filosofia do sujeito, e cabe ao filósofo favorecer o entendimento teórico da comunidade humana encaminhando essa em direção a um aperfeiçoamento (VINCENTI, 1994, p. 11). Afinal, o homem só se torna humano através da educação, porque só através dela ele poderá alcançar o *plano do espírito*.

Kant, assim como Rousseau pela obra *Emílio, ou Da Educação*, redefiniu a relação pedagógica ao unir razão e liberdade refletida no modo de ensinar os conteúdos do ensino, visto que “o saber deve ser em si mesmo um ato de liberdade, e é em decorrência disso que o ato pedagógico opõe-se essencialmente a qualquer relação de autoridade” (VINCENTI, 1994, p. 11). Pensar por si mesmo é o caminho que leva o sujeito a libertação e também a ascensão ao conhecimento. Primeiramente em Rousseau que se vê o alerta aos pedagogos de que era preciso colocar as questões à altura do aluno para deixar ele mesmo resolvê-las, sem tomar as ideias do outro como suas sem senso crítico. Nas palavras de Rousseau, “que ele não aprenda a ciência, que ele a invente. Se você não substituir em seu espírito a autoridade pela razão, ele não raciocinará mais, não será mais que o joguete da opinião dos outros” (ROUSSEAU, 1995, p. 430).

1.2 *Emílio* de Rousseau

Jean-Jacques Rousseau em sua obra *Emílio, ou Da Educação* (1762) apresenta um projeto destinado à formação de um novo homem e logo, de uma nova sociedade ao propor uma educação voltada para a criança e distanciada do artificialismo das convenções sociais. Rousseau abarca a educação de uma criança, nomeada de Emílio, acompanhada de um preceptor que tem a função de educá-la segundo a natureza e alertá-la sobre a sociedade que é corrupta. Dessa forma, a obra de Rousseau foi considerada na época como inovadora,

revolucionária, que valoriza o desenvolvimento das faculdades infantis e prestigia a liberdade. Sua pedagogia pode se aproximar do princípio fenomenológico que aqui é abordado na perspectiva de Husserl. Afinal, Rousseau defende uma educação que se atente as fases do desenvolvimento natural da criança.

De acordo com Franco Cambi (1999), durante toda a história da civilização antiga, a infância foi colocada à margem da vida social, não sendo, por isso, nem valorizada e nem reconhecida. Essa situação se estende até a Idade Média e permanece, como tal, na própria Modernidade. Não é sem motivo que Rousseau afirma (1995, p. 4) logo no prefácio do livro *Emílio* que a infância, com efeito, não é conhecida, mas que, no enalço das falsas ideias que têm, a tradição pedagógica prende-se “ao que os homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”.

A educação, até aquele momento, não havia se atentado para as especificidades e características próprias da infância. Ela renunciou à tarefa de abandonar os preconceitos históricos que foram se acumulando sobre a criança desde a antiguidade e, assim, se privou de poder compreender o sentido de ser-criança.

Uma verdadeira educação, portanto, deve operar uma espécie de “revolução copernicana”, pondo a criança no centro da atividade educativa. Novamente de acordo com Cambi, é precisamente isso o que faz Rousseau, ele inverte radicalmente os termos. Em *Emílio*, não é mais a prática de ensino que deve conduzir a criança na direção de um modelo proposto para ela, antes, é a criança mesmo que se converte no centro das atenções e toda a prática educativa passa a girar em torno dela. Logo, a criança passa a ocupar, nos estudos de Rousseau, a posição central, sendo teorizada ali, não do ponto de vista do adulto, mas de um ponto de vista que tenta colocar-se no lugar dela a fim de educá-la.

O olhar atencioso à criança é a tarefa a que o filósofo decide aplicar-se. Para isso, ele se põe como pré-requisito fundamental recusar todas as concepções sobre a infância que lhe foram transmitidas pela tradição de sua época. É preciso deixar o olhar desobstruído para que ele se coloque ao nível da criança e possa compreendê-la, para aproximar-se o mais possível do ponto

de vista dela. Primeiramente, o professor precisa convir para o fato: não se conhece ainda o aluno, uma vez que o olhar se acha contaminado de preconceitos e prejuízos que foram legitimados pela tradição e que até então não tiveram sua validade questionada.

A função primeira da educação seria negativa, quer dizer, além do professor não influenciar da sua educação para o aluno, pois isso tenderia a piorar o estado de degeneração em que este se encontra, aquele teria de conduzir o aluno para longe dos costumes da perversa sociedade. Aqui está o ponto central na pedagogia de Rousseau: a oposição entre natureza e sociedade. Ele explicita esse ponto de vista logo no início do *Emílio* com a afirmação de que “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Nisso está implícito que o homem nasce bom e a sociedade é que o corrompe. O homem enquanto ser social é o inimigo por excelência da natureza, ele “perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez” (ROUSSEAU, 1995, p. 7).

A educação assume, pois, a função de resgatar o estado natural da criança que foi diluído pelos maus costumes e hábitos que o meio social incutiu nela. A educação tem o dever de promover a “recuperação da condição natural” do homem. O sentido da educação, assim, é o de incumbir-se de um papel essencial na vida humana, ela deve organizar-se de diversas maneiras a fim de solucionar o único e grande problema antropológico-político que se lhe impõe: “promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural” (CAMBI, 1999, p. 344).

A educação molda os homens tal como a cultura molda as plantas. Para Rousseau as origens da educação são três: aquela proveniente da natureza, dos homens ou das coisas. A melhor educação, dentre essas, é a que atende ao critério do desenvolvimento natural. Isso porque a educação pela natureza é a única que concilia todas as outras, dos homens e das coisas, harmoniza-as, impedindo que haja conflito entre uma parte natural e outra artificial. A natureza, quando se manifesta espontaneamente, promove uma concordância entre as partes. Como Rousseau aponta em sua obra, deve haver um equilíbrio entre os três modos de educação:

O discípulo em quem suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para o seu objetivo e vive conseqüentemente. Só esse é bem educado (ROUSSEAU, 1999, p. 9).

O mal humano origina-se das contradições comportamentais, ou seja, age diferente do que diz. O homem é formado por duas inclinações que estão sempre em conflito. Rousseau volta a observar:

Dessas contradições nasce aquela que sem cessar sentimos em nós mesmos. Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo. Assim combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, e sem termos sido bons nem para nós, nem para os outros (ROUSSEAU, 1999, p. 9).

A educação deve apaziguar essa “batalha” permitindo que a essência humana que existe na criança se manifeste naturalmente sem ser impedida pelos artifícios que são impostos a ela pelo meio em que está inserida. No fim das contas, a natureza dita o rumo, e basta ao educador segui-la. O alvo que a educação deve atingir na formação da criança é o mesmo da natureza. Este conceito é entendido por Rousseau como os hábitos que contraímos na vida que são conformes as nossas disposições primitivas. Isso significa que tudo que é imposto de fora e introduzido artificialmente em nossa vida não é conforme a natureza e deve ser banido do processo educativo.

A educação proposta por Rousseau vai ao encontro com a natureza, sendo que esta tem um sentido de negatividade em relação à cultura estabelecida. Aqui reside o princípio da “educação negativa” que predomina em toda a obra de Rousseau.

Em sua obra “Emile, ou de l’Éducation”, pela primeira vez chamou a atenção para o que denominava *educação negativa*, no sentido de não intencional, ou não deliberadamente orientada, resultante de livre exercício das capacidades infantis e seu desenvolvimento. “Deixai amadurecer a infância nas crianças”, era uma de suas recomendações capitais, e, como a educação, segundo os níveis desse amadurecimento, não poderia admitir os mesmos modos ou procedimentos, dever-se-ia investigar as diferentes fases e períodos da evolução infantil (FILHO, 1978, p.145).

Sob esse novo olhar para a criança, Rousseau critica a sociedade em que vive, isto é, o jeito em que se cria as crianças. Como afirma na obra *Emílio*, em sua época a taxa de mortalidade infantil era elevada, os adultos não prestavam atenção às crianças. Afinal, não se via razão para investir tempo e amor em bebês que provavelmente não chegariam à fase adulta. “Metade das crianças que nasce morre, antes dos oito anos de idade. [...] Mostra a experiência que morrem mais crianças criadas delicadamente do que outras” (ROUSSEAU, 1995, p. 22-23).

Rousseau compara, pela observação, dois tipos de cultura familiar: a camponesa e a urbana. Reconhece que na primeira as crianças têm mais êxito no desenvolvimento físico e linguístico. O filósofo nos adverte que as crianças camponesas são criadas mais livres do que as urbanas, sem cueiro que lhe apertam; sem touca; tomam banham em rios se adaptando às variações de temperatura, sendo esses costumes que fazem com que uma criança cresça forte e apta para viver em qualquer parte do mundo.

Quando nascem, as crianças devem ser amamentadas por mulheres sadias e fortes, que estejam no campo ao invés de na cidade a fim de respirarem ar mais puro. As crianças recém-nascidas não precisam tomar banhos quentes, para se habituar a diferentes temperaturas de águas e conseqüentemente do ar. Também se faz necessário para a vida o recém nascido: evitar toucas, fraldas apertadas, vestimentas leves e frescas; o berço deve ser espaçoso para a criança se mexer à vontade; e quando ela estiver mais firme deixá-la engatinhar pela casa (ROUSSEAU, 1995, p. 39).

Para Rousseau, a criança nasce sem consciência de si mesma. Ela nasce e começa a interagir com o mundo que a cerca através de seus sentidos, tato, visão e audição, isto é, “a alma acorrentada a seus órgãos imperfeitos e semiformados, não tem sequer o sentimento de sua própria existência” (ROUSSEAU, 1995, p.41). Ele afirma que a criança só se atenta para aquilo que estimula seus sentidos no momento em que lhe acontece, enquanto suas memórias e imaginação por enquanto estão inatas.

Rousseau afirma que a mente humana, ao vir ao mundo, está como uma folha em branco e que, por isso, precisa passar por experiências sensoriais e refletivas para preencher a mente, pois nenhum homem nasce com ideias inatas. “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de

tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo” (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Quando a criança nasce, ela se identifica primeiramente com a mãe, seu rosto, sua voz e a partir da interação com esta, a criança vai se instruindo desde o seu nascimento; posteriormente com as outras pessoas do seu meio familiar, como o pai, irmãos, babás. A criança compreende frases e instruções antes mesmo de saber falar, se instruindo e compreendendo as coisas ao seu redor, e a dor e o prazer que ela sente são as sensações que predominam na criança.

A fim de que a criança cresça bem assistida, Rousseau defende o cuidado para com a criança: “cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Pode-se perceber aqui um pensamento similar ao do alemão Freidrich Fröebel (1782- 1852) que, no período do movimento da escola nova, criou um espaço denominado Jardim de infância que foi criado com o objetivo de cuidar e a criança em um espaço físico e caracterizado para ela; assim como os jardineiros que cuidam das plantas a fim de que elas cresçam bem cuidadas e fortes.

Ainda sob o olhar de Rousseau, para a criança ser bem educada e inserida na sociedade, há necessidade de ser bem educada por um preceptor, caso o pai não possa realizar tal função. “Cumpre-nos modelá-las (as cabeças) de fora pelas parteiras e, por dentro, pelos filósofos” (ROUSSEAU, 1995, p. 17). Além disso, para o filósofo “assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai” (ROUSSEAU, 1995, p. 24). Por isso, a criança precisa ser educada, assistida e experimentar sensações, intermediada por um preceptor, preferencialmente pelo pai. Entretanto, os pais que se abstiverem dessa função não deveriam ser pais tampouco confiar em “mercenários”, mas que pelo menos se transformem em amigos de seus filhos. Também há os casos daqueles pais que se queixam de não terem tempo nem condições financeiras para educar seus filhos, então, Rousseau instiga-os para que se incomodem e se posicionem assumindo seus devidos papéis (ROUSSEAU, 1995, p. 26):

Quem então educará meu filho? Já o disse: Tu mesmo. Não o posso. Não o podes? Transforma-te em amigo. Não vejo outra solução. [...] Em verdade para fazer um homem é preciso ser pai ou mais do que um homem e eis a função que confiais tranquilamente a mercenários.

Acrescenta, defendendo o hábito da mãe biológica amamentar seu bebê para que os laços familiares se restituam e atualmente sabe-se que, se assim fazem, evita-se transmissão de doenças de outras lactentes para diferentes bebês. “Que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se repovoará” (ROUSSEAU, 1995, p. 21). Além disso, hoje se sabe cientificamente que o leite materno é composto por nutrientes essenciais à saúde do bebê, mudando de composição no corpo da lactente de acordo com os meses de vida do seu bebê, ou seja, variando segundo a necessidade do crescimento físico do filho.

O preceptor de uma criança, para Rousseau, deveria preferencialmente não ser tão mais velho que seu aluno, ou seja, “pudesse ser tão jovem quanto deveria ser um homem sensato” para, assim, instruir seu aluno devido aos semelhantes interesses e divertimentos (ROUSSEAU, 1995, p. 28).

Outrossim, que a criança saiba ficar sozinha seja de dia ou à noite; que ela não tenha hábitos para não contrariar a natureza e poder ser senhora de si mesma. Que a ela sejam apresentados novos objetos, como as máscaras aparentemente assustadoras, para não temê-los no futuro, tampouco os diversos animais. “Não há objetos terríveis para quem os vê diariamente” (ROUSSEAU, 1995, p. 43). Que a criança saiba ir até os objetos sem que um adulto leve a ela para que não se acostume a dar ordens aos adultos.

Uma importante crítica que Rousseau traz para a educação da criança é o desprezo das amas perante os choros do bebê que ainda não sabe falar. O único meio de comunicação com o mundo que o rodeia é o ato de chorar e isso lhe é ignorado ou repreendido pela ama e também por vários adultos. “Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia de que é formada a ordem social” (ROUSSEAU, 1995, p. 46).

Quando a criança aprende a falar os choros diminuem porque uma comunicação substitui a outra. Porém, se a criança continua a chorar

provavelmente seja culpa daqueles que estão à sua volta; talvez não estejam a ouvindo, lhe dando a devida atenção, tampouco agachando para olhá-la nos olhos, para ficar à altura dela e promover um justo diálogo, sem assumir posição de superioridade, como propõe Machado (2010) em suas obras.

Todas as nossas línguas são obras de arte. Procurou-se durante muito tempo saber se haveria uma língua natural e comum a todos os homens. Sem dúvida há uma: a que as crianças falam antes de saberem falar. Essa língua não é articulada, mas é acentuada, sonora, inteligível (ROUSSEAU, 1995, p. 45).

Outro ponto apresentado por Rousseau é a atenção dada às quedas da criança, quando ela se machuca e se vê sozinha esta não chora nem grita, a não ser quando há alguém próximo que possa ouvi-la. Sendo assim, não há necessidade dos adultos lhe acudirem logo, pois é o temor que repassamos a ela que a impressiona diante do ferimento. Além do que, é suportando as menores dores que a criança aprenderá a suportar as mais agudas, tornando-se um homem forte.

Para o filósofo a medicina não faz do homem um ser humano forte, na verdade o ilude com “curas” que lhe transformam em um homem fraco. Logo, a medicina, para o gênero humano, não tem tantas vantagens como as pessoas afirmam: “se soubéssemos ignorar a verdade nunca seríamos iludidos pela mentira. O homem sabe naturalmente sofrer com firmeza e morre em paz” (ROUSSEAU, 1995, p. 32). E prossegue com sua afirmação, “o sábio Locke, que passou parte de sua vida estudando a medicina, recomenda fortemente que não se droguem as crianças, nem por precaução nem por causa de ligeiros incômodos” (ROUSSEAU, 1995, p. 32).

Os andadores e outros acessórios para ajudar a criança a andar, na verdade, prejudicam a aprendizagem do andar mais conjuntado. A criança será mais feliz se aprender a andar sozinha, a utilizar suas forças para si, sem necessitar tanto do outro e logo será um ser moral pela consciência de sua liberdade e conquistas. Nas palavras de Rousseau (1995, p. 46), “enquanto as crianças só encontrarem resistência nas coisas e não nas vontades, não se tornarão emburradas nem coléricas e conservar-se-ão em melhor saúde”.

A mãe e o professor devem sempre falar corretamente na presença da criança para que posteriormente não haja necessidade de corrigi-la ao falar.

Outros conselhos descritos na obra ainda são aplicados nos dias atuais, tais como desmamar a criança quando os dentes começam a aparecer; não adivinhar o que a criança quer dizer para deixá-la falar em alto e bom tom. Além do mais, “os primeiros desenvolvimentos da infância ocorrem quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer, a andar quase ao mesmo tempo. É em verdade a primeira fase de sua vida” (ROUSSEAU, 1995, p. 57).

As crenças populares afirmam que a criança que fala primeiro, anda mais tarde e a que anda primeiro, fala depois. Todavia, percebe-se nas vivências escolares e em outros espaços sociais que quando há estímulos motores e sensoriais, as crianças se desenvolvem mais rapidamente, interagem mais facilmente com o mundo e então, o andar, o falar e o comer afloram prontamente e simultaneamente.

Nessa mesma obra, Rousseau expõe quatro máximas que ele mesmo estabeleceu a fim de conceder à criança mais liberdade exigindo menos dos adultos:

Primeira máxima: deixar às crianças o emprego de todas as forças que a natureza lhes dá sem abusar das mesmas.

Segunda máxima: ajudar a suprir as necessidades da criança, seja em inteligência, força e necessidades físicas.

Terceira máxima: o auxílio do adulto deve ser útil, sem exagero, sem conceder à fantasia ou ao desejo sem razão.

Quarta máxima: estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais para distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião (ROUSSEAU, 1995, p. 49-50).

E destacou uma frase que estipulou como sendo uma regra primitiva e que há que se considerar também importante para a educação por mudar o modo como o adulto educa a criança: “a natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas; fê-las porventura para serem obedecidas e temidas?” (ROUSSEAU, 1995, p. 72).

Conhecer a criança em suas necessidades emocionais e físicas é uma necessidade (para não usar o termo obrigatoriedade) não só para ela como para o adulto que deve facilitar o aprendizado da mesma ao longo dos meses de vida que ela vai vencendo, sem trazer mais males do que a vida já oferece, e sim mais felicidade, porque caso ela não chegue à fase adulta, como diz

Rousseau, pelo menos viveu momentos bons e agradáveis. E se viver por muitos anos que tanto o adulto quanto a criança saibam aproveitar dessa fase infantil a qual passa rapidamente. Deixar a criança brincar, degustar e explorar o mundo que a circunda caracterizam a infância; e não permiti-la é ser cruel com um ser que está querendo viver a vida. “Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1995, p. 59).

O corpo e a língua são dificilmente controlados pela própria criança e, por isso, são considerados fraquezas por Rousseau. Portanto, a liberdade da criança é submetida ao adulto que já sabe usufruir dessa. Em outras palavras, “o homem avisado sabe manter-se em seu lugar, mas a criança que não conhece o dela, nele não pode manter-se” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). Por isso, “tratai vosso aluno segundo a idade”, pois há aqueles que não sabem de seus limites, de seus deveres e tratamentos relacionais no meio onde está inserido.

Procurar dialogar com a criança e questioná-la sobre suas atitudes, acredita-se ser o começo de uma educação racional entre mestre e aluno, estabelecendo um aprendizado com bases na fenomenologia. “A obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão!” (ROUSSEAU, 1995, p. 74). A máxima de Locke era raciocinar com as crianças.

Rousseau afirma que há na criança uma consciência moral inata que necessita ser educada pela razão e posteriormente pelo grupo social. Em sua obra, ele estipula características para cada estágio, sendo que no primeiro a criança não sabe que tem paixão nem vícios, por isso, não há moral em suas ações. No segundo estágio, a criança já tem recursos de âmbito racional para fazer julgamento do certo e do errado. E no terceiro e último estágio, a criança sabe se socializar e lidar com seus sentimentos frente ao outro e a si mesma.

1.3 Educação de Kant

Devido à sua originalidade, as ideias de Rousseau tiveram ampla influência sob gerações de educadores e contribuíram na formação pedagógica de importantes filósofos da Modernidade, tal como Immanuel Kant (1724-1804).

Com efeito, Kant elabora sua concepção de infância baseado numa ideia de naturalismo que se assemelha, sob vários aspectos, com aquele concebido pelo autor de *Emílio*. De acordo com Cambi (1999, p. 361), Kant concorda com Rousseau na tese de que “a criança é ‘boa’ e deve, na primeira fase do crescimento, desenvolver-se livremente, sem intervenções coercitivas por parte do adulto quanto às várias atividades que ela é levada a cumprir.”

Kant, porém, estabelece um contraponto em relação a Rousseau. Ele acentua que há uma clara oposição entre natureza e moralidade e coloca como objetivo final da educação a tarefa de desenvolver a moralidade a partir de e contra a rudeza das disposições naturais. Para o filósofo, a disciplina opera a conversão da animalidade em humanidade. A necessidade de ser educado é uma característica própria do homem e essa educação, pois, constitui um processo que começa logo depois do nascimento do bebê, envolvendo o cuidado, a conservação, o trato, e se estendendo pelo resto da vida sob a forma de disciplina, instrução e formação. Nas palavras de Lourenço Filho, “Kant afirmou que o homem só se torna humano pela educação, pois só por ela atinge o plano do espírito” (FILHO, 1978, p. 233).

Os animais não requerem cuidados nem educação, uma vez que são guiados, desde sempre, por seus instintos naturais, o que significa que uma razão estranha ao animal já lhe providenciou tudo o que ele necessita. Ele cumpre seu destino espontaneamente sem nem mesmo ter consciência disso. Por sua vez, com o homem não ocorre o mesmo, ele não conta com um aparato instintivo tal como o dos animais que o dispense de receber cuidados, disciplina e instrução. O homem é a única criatura na natureza que precisa ser educada, na medida em que possui um conjunto de disposições naturais que não se desenvolvem por si mesmas e requerem a intervenção da cultura.

A tendência de Rousseau era colocar toda a solução do problema na natureza. Nesse ponto, Kant busca contestá-lo com o argumento de que o selvagem, em estado natural, não possui uma nobre disposição para a liberdade autêntica e sim uma rudeza que o impede de habituar-se ao estilo de vida europeu e à civilidade. Logo, para Kant, a brutalidade precisa ser polida: “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p.15).

Como não existe, entretanto, nenhum instinto na espécie humana que a oriente naturalmente para tal civilidade, Kant afirma que ela está “obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT, 1999, p. 12). A natureza fornece apenas uma *disposição* para o bem, o desenvolvimento de tal potencialidade fica depois a cargo do próprio homem. O dever da educação é cultivar, amadurecer e levar tal disposição à plena realização, convertendo-a em moralidade. A natureza, portanto, deve ser submetida a normas tendo em vista o fato de que o homem possui disposições para o bem que podem germinar acaso sejam bem conduzidas.

Kant considera que a moralidade constitui o destino da espécie humana. A atividade educativa desempenha o papel de orientar o homem em direção a esse destino. Ele coloca como finalidade da educação: disciplinar a criança; torná-la culta, prudente e transformá-la em um indivíduo moral.

Essa formação, em primeiro lugar, compreende a disciplina e a instrução, tendo uma parte negativa e outra positiva. Enquanto disciplina, a educação assume de início um sentido negativo: através de conselhos, regras, advertências, ela impede que a criança desvie de sua humanidade, ou seja, as que contêm as inclinações animais da criança, como o egoísmo, os caprichos, a birra, a teimosia. Kant chama o processo acima de *educação física*. Esta, porém, não é apenas negativa, ela assume um aspecto positivo quando visa o ensino da cultura e o exercício de atividades como jogos e trabalho.

No momento da instrução, a educação adquire um sentido totalmente positivo. Esta receberá o nome de *educação prática*. Segundo Cambi (1999, p. 364), a educação prática recorre aos pressupostos centrais da ética kantiana: “o apelo ao dever, a exaltação de virtudes destinadas à sublimação do eu (autocontrole) ou à valorização de comportamentos empenhados e produtivos (tenacidade), o papel central das regras como meio de formação moral”. Assim sendo, a instrução valoriza a memória, a inteligência; ajusta a conduta de acordo com as máximas morais; forma o caráter a partir de sua adaptação a uma vontade considerada racional e boa.

Para Kant, a educação é o mais árduo dos problemas que o homem se depara. Por outro lado, ela constitui a mais importante das tarefas, na medida em que ela permite que a história da razão humana progrida até o máximo

aperfeiçoamento. O homem deve estabelecer um fim para si mesmo através de um ideal de perfeição e procurar ajustar o mais possível seu projeto de educação no sentido de realizar esse ideal. A pedagogia deve auxiliá-lo a perseguir essa finalidade; em outras palavras, o dever da educação, ou cultura, é dar sempre "um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade", pois "a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação" (KANT, 1999, p. 16).

No entanto, nenhum grupo de indivíduos realiza isso sozinho, cada geração precisa transmitir suas aquisições para a geração seguinte a fim de que possa elevá-la a um grau maior de perfeição. Um projeto educacional é sempre o projeto de uma sociedade. O homem depende de outros para ajudá-lo a desenvolver suas aptidões.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

Kant, portanto, elabora o seu modelo pedagógico baseado na ideia de uma teleologia inerente à razão que guia o destino da humanidade. Enquanto ser racional, a vocação humana encontra-se em desenvolver a moralidade em sua plenitude e isso é realizado geração após geração: cada uma, no seu tempo, recebe as experiências e conhecimentos da anterior, acrescenta alguma coisa de seu e perpetuando tal legado à geração seguinte que deve aperfeiçoá-la ainda mais.

O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação ética que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática) (DARTIGUES, 1992, p. 20).

Logo, Kant defende uma educação prática que valorize atitudes na criança, não se afastando aqui de Rousseau; mas trabalhando para exaltar virtudes para o aprimoramento do Eu, tais como o autocontrole, a sociabilidade, a moralidade, a prudência, a sinceridade, a tenacidade. Assim, os deveres sociais não se resumem aos “deveres para consigo”, mas também “para com os outros”, a fim de a sociedade progredir constantemente a cada geração.

Todavia, “se é tão difícil encontrar um homem que possa ser um mestre, é justamente porque o egoísmo, que dobra cada um sob si próprio, está naturalmente enraizado em cada indivíduo” (VINCENTI, 1994, p. 81). Portanto, há uma necessidade de romper o círculo do educador educado que se depara confinado em um aperfeiçoamento indefinido da educação sem obter um melhoramento em sua prática rotineira (VINCENTI, 1994, p. 83). Para isso, é, sobretudo, pela relação recíproca que se pode quebrar o círculo kantiano do educador educado, e estabelecer a ação pedagógica segundo sua finalidade. Com uma educação recíproca, de trocas de saberes, não se espera a intervenção deste educador iluminado, pois todos os adultos são responsáveis pela educação uns dos outros e também de si próprio, pela natureza.

Kant concedeu contribuição ao pensamento fenomenológico de Max Scheler (1874-1928) com relação ao mundo das ideias e com o mundo das emoções, dos valores, pois Scheler aplica ao mundo ético dos bens e dos fins o método que Husserl aplicava ao mundo natural das coisas. Para isso, Scheler deixa um exemplo bastante claro para afirmar que os valores éticos vão além dos dados sensíveis:

um valor como a amizade aparece assim como uma essência que se manifesta em minha atitude para com meus amigos, mas que, se esses amigos morrem ou traem, ou se não sou mais atraído por eles, não morre enquanto essência, pois, como tal, ela não depende nem de meus amigos, nem de minha aspiração à amizade (DARTIGUES, 1992, p.146).

Logo, Scheler descarta o formalismo kantiano o qual afirmava que o bem moral depende unicamente da conformidade à lei determinada pela razão, afinal os sentimentos operam também os valores, notam sua posição e pode conduzir-se em seu rumo pela escolha, que é movida por sentimento e de modo algum um simples cumprimento à lei. Bem como “os valores são objeto

ou *matéria* dessa escolha, terá desse modo sido estabelecida, em posição da ética formal de Kant, uma *ética material dos valores*.” Enquanto para Husserl a intencionalidade é da consciência devido a *significação*, para Scheler passa a ser do coração devido à *preferência* que remete a uma hierarquia entre valores, tais como valores positivos e negativos.

Para se ter consciência dos valores é necessário ter responsabilidade total por parte do sujeito diante do conhecimento e do mundo, e isso Kant trata nos seus escritos instigando aos políticos que eles deveriam se perguntar primeiramente *o que fizeram* dos homens ao invés de perguntar *como eles são* (VINCENTI, 1994, p. 10). E o quê os professores, os pais e responsáveis tratam cada criança que convivem conosco? Kant esclarece tal questão casando os temas educação e liberdade.

É pelo desenvolvimento do saber e pela aplicação do discernimento que o homem conquista sua liberdade, ou seja, Kant confere unidade entre razão e liberdade, “é porque o homem é inteiramente responsável por sua minoridade que é sua tarefa livrar-se dela, que ele é capaz disso e deve fazer isso” (VINCENTI, 1994, p. 14).

Frente a isso, é responsabilidade do homem transformar o mundo moralmente pela ação racional, pensada e praticada pela relação educativa ainda criança. Sendo que esta relação pedagógica se encontra o direcionamento para a libertação do sujeito, sob a independência do pensamento e pela amizade estabelecida entre o aluno e o professor. Contudo, este não deve inculcar conhecimentos no seu aprendiz, pois a aprendizagem é construída quando a criança deseja adquirir conhecimento pensando sobre a informação transmitida por seu instrutor, ou seja, “recebemos os conselhos de um amigo, mas tomamos, nós mesmos uma decisão; se tais conselhos substituíssem nossas próprias reflexões, haveria uma relação de autoridade e não mais uma relação de amizade” (VINCENTI, 1994, p. 16).

Entretanto, para que a criança atinja a sua maioridade, autonomia e liberdade, é necessário que haja coerção, de acordo com Kant; não a que reflete diretamente sobre a liberdade autêntica, mas sobre a dita ilusória que se localiza como empecilho para o desenvolvimento de uma real e digna liberdade. Essa coerção não pode ser a que faz com que a criança obedeça cegamente seu instrutor, tampouco a reduzir a nada o desejo do aluno

(VINCENTI, 1994, p. 20). Por isso, as atitudes de um sujeito sempre devem valer conjuntamente como princípio de uma lei universal; todavia, se toda liberdade se estabelece na lei moral, não quer dizer que toda aplicação da liberdade do sujeito preencha os requisitos dessa lei; a prática de exercer o bem ou o mal está “nas mãos” dele. É aqui que entra o conceito de livre-arbítrio para a filosofia, distinguindo do conceito de liberdade.

O livre-arbítrio se distingue da liberdade no sentido de que o primeiro expressa o poder de escolha entre o bem e o mal oferecendo “a possibilidade de agir de um modo autenticamente livre. E é em razão disso que é possível repreender quem quer que não tenha agido do modo esperado” (VINCENTI, 1994, p. 21). Mas o poder de escolha que o livre-arbítrio remete não é considerado sinônimo de liberdade autêntica, porque não se está agindo se atentando a lei moral. Entra aqui a intervenção do instrutor sob o livre-arbítrio da criança, com o objetivo de conduzi-la a comportamentos moralmente livres.

A coerção é exercida sobre a má utilização da liberdade ilusória, por isso disciplinar coercitivamente torna-se válida para a educação da criança, educação esta considerada negativa para Rousseau e Kant, em que a disciplina possibilita a uma educação afastada de nocivas interferências vindas do livre-arbítrio. “Prepara-se então, através da coerção, o exercício de um arbítrio verdadeiramente livre” (VINCENTI, 1994, p. 21). para a criança aprender a utilizar sua liberdade com maturidade e racionalidade. O aprender a sentar-se tranquilamente e a andar em fila sem correr e sem gritar são exemplos de modos de disciplinar a liberdade ilusória das crianças. Já a doutrina e a cultura são, para Kant, contribuições positivas para a formação de um talento por não anular outra existente.

A formação do caráter da criança deve ser adestrada com nobreza a fim de distanciar a criança da dependência mútua da opinião do professor, que a aprisiona. Para Kant e Rousseau, as exigências disciplinares servem para que a criança aprenda a superar os obstáculos naturais da vida, evitando os caprichos dela mesma e propiciando um desenvolvimento positivo. Além disso, Kant afirma que a coerção e a punição são necessárias para conduzir a criança que se opõe a vontade boa pelo seu arbítrio. “A obediência cega da criança deve, desde que possível, ceder lugar à obediência voluntária do adolescente, que reconhece a vontade do guia como razoável e boa” (VINCENTI, 1994, p.

26). Em outras palavras, aquilo que acarreta da coerção, da disciplina e do adestramento está subordinado à moralidade e definido por essa subordinação. Ademais, aquela criança que ainda necessita de ser punida ou alertada para tal fim, ainda se encontra “em um grau muito baixo de cultura.”

Aparentemente são temas opostos: liberdade e coerção na aprendizagem da criança, mas é limitando o arbítrio que se prepara para estabelecer a lapidação da vontade livre. Para educar uma criança é preciso transformá-la moralmente, contudo isso não ocorre partindo de uma ação do educador, que está fora, para dentro da racionalidade do aprendiz; pois é o aluno por si mesmo que deve se servir de sua própria liberdade conscientizando do mau ou bom uso do arbítrio; sendo que esta liberdade é considerada *transcendental* e não empírica, pelo fato de Kant demonstrar que não se pode pensar a experiência sem estabelecer causalmente cada momento do tempo por um tempo anterior (VINCENTI, 1994, p. 27).

Distinguindo de Rousseau, Kant defende que a espécie humana inevitavelmente é maldosa devido ao primeiro uso da liberdade ser para o mal; e este deturpa “todas as máximas do livre-arbítrio quando este se recusa a admitir unicamente a lei moral como móvel” (VINCENTI, 1994, p. 29-30). Entretanto, o germe no homem que designa a possibilidade natural de desenvolvimento, está inclinado para o bem, afinal o mal no homem não provém da natureza tampouco da razão legisladora. Aqui está o primeiro postulado da razão educativa. Logo, este postulado consiste na “possibilidade que cada membro da humanidade sempre tem de combater o mal dentro de si, de dominar seus pendores naturais e de dominar a liberdade de seu livre- arbítrio, respeitando a lei moral” (VINCENTI, 1994, p. 31).

O tempo, o egoísmo e o hábito da criança devem ser tolhidos pela disciplina para formar um caráter com ações conscientes no agir moral, isto é, a criança deve agir de certas formas porque se trata de estar fazendo conscientemente o bem, o que exercita para a liberdade interior. Obedecer pelo amor ou por temer ao castigo revela que as leis civis existem porque o homem ainda não internalizou uma educação moral que remete a responsabilidade social. Enfim, “só podemos, tanto pela disciplina quanto pela coerção das leis, aplanar o caminho para o exercício de uma liberdade autêntica, liberdade que

só pode firmar-se e desenvolver-se por meio e em prol do ato de um sujeito” (VINCENTI, 1994, p. 42).

Dessa maneira, para Rousseau e para Kant a liberdade deve vir de uma educação que favorece o desenvolvimento das capacidades do aprendiz, sempre com base na moral a qual prepara o aluno para suas capacidades em atingir suas metas propostas com liberdade. Para isso, a criança precisa aprender a se reconhecer na lei moral enquanto sujeito livre para que ela saiba respeitar a liberdade em qualquer outro sujeito. “Respeitar a liberdade do outro quer dizer que não devo utilizá-lo para meus próprios fins e jamais considerá-lo, enquanto membro da humanidade, simplesmente como meio” (VINCENTI, 1994, p.49).

Kant também trata do tema cultura em seus escritos e afirma que esta e a disciplina estão intimamente unidas. A cultura serve para produzir um ser razoável e apto para os fins que o agradam de acordo com suas habilidades, e diante do plano da educação kantiano a cultura está na educação na parte física e prática. Kant ressalta que há duas faces da cultura, a negativa a qual se refere a disciplina e a positiva que se refere a habilidade no sentido restrito. A disciplina é transformada para fazer parte integrante da cultura pela liberdade concreta.

Ainda de acordo com o filósofo, a cultura da habilidade é desenvolvida no homem pelas desigualdades, conflitos, e guerras, devido aos interesses egoístas que em meio à comunidade produz pela moral a garantia da paz mundial. “Através de um desenvolvimento da habilidade integrado a uma educação moral, a natureza nos oferece então um meio para ultrapassá-la e submetê-la totalmente aos fins da liberdade autêntica” (VINCENTI, 1994, p. 52).

Conferidos à educação encontram-se quatro elementos essenciais de acordo com a classificação kantiana: os cuidados que devemos dispensar à criança; a disciplina; a instrução que se relaciona à cultura; e a formação que surge como classe intermediária em primeiro plano. Em outras palavras, para Kant o conjunto da educação está subdividido em, primeiramente, o cuidado com a criança, posteriormente, mas não separadamente, a formação como educação negativa, (como educação negativa para a disciplina em que a cultura está no mesmo nível), e finalmente à instrução. Juntamente à cultura e

à instrução, encontra-se a prudência que consiste na adaptação do homem à sociedade que caracteriza a denominada civilização. O homem adquire a prudência para o valor público enquanto cidadão permitindo ao ser moral sobreviver em uma sociedade imoral, mas que permite a esse sujeito conduzir uma constituição política que favoreça a chegada da moralidade.

Quanto à moral, esta integra a classificação kantiana, mas de forma distinta e sem se integrar imediatamente a nenhum dos outros elementos, porque a cultura moral deve ser aplicada em todos os âmbitos educacionais para impedir que os defeitos humanos se instalem desde a tenra idade do homem. Acrescenta-se à moralização a boa conduta humana que é caracterizada pela habilidade e a prudência.

Sobre a educação física estão os cuidados e a disciplina que são tidos como formação negativa. Para esta educação se restringe o cuidado com a criança. Já a educação prática é considerada como uma formação positiva, bem como a cultura e todo o restante da educação. Cabe a esta educação a formação do homem para que este haja livremente. A educação física trata não somente do corpo físico, mas também da totalidade da natureza, e tem a cultura como auxiliadora no desenvolvimento das disposições do homem enquanto ser natural. Ressalta-se que neste plano de educação, não se trata somente de acumular conhecimentos, mas também de aprimorar as faculdades intelectuais da criança a fim de que ela consiga usá-las na vida. Assim, os cuidados, a disciplina, a habilidade, a prudência e a moralidade compõem a base da educação; sendo que a cultura da sensibilidade é a que desperta a razão que Rousseau também leva em consideração. Para este, a razão pueril dá acesso ao fundamento da razão intelectual que é a única a ser desenvolvida em Emílio até os 12 anos de idade.

Para Rousseau e Kant não se deve cultivar as faculdades inferiores que são a sensibilidade, imaginação, memórias, etc., sobretudo deve desenvolver no aluno as faculdades superiores que são a inteligência, o julgamento e a razão. Em suma, o conjunto da educação aderido ao conhecimento teórico e a cultura da habilidade estão subordinados à moralidade e à afirmação do aprendiz como sujeito livre e consciente de si mesmo.

Considera-se que a atividade de aprendizagem da criança a conduzirá para um saber como um ato de liberdade, pois esse é o único meio de alcançar

um real conhecimento a partir da produção dos conhecimentos pelas atividades livres que ela executa, ou seja, é participando da construção da consciência de si que o conhecimento integra-se plenamente no processo educativo. O trabalho manual, por exemplo, não deve ser mecânico, mas sim compor a parte da compreensão do princípio norteador da aprendizagem. E essa nova visão será aplicada na educação brasileira sob o movimento da escola nova, compondo o último capítulo desta pesquisa.

Pelo trabalho manual, a criança adquire o conhecimento de modo ativo e consciente, internalizando as regras da atividade aplicada e a realizando novamente quando necessário, sem necessitar de, repetidamente, receber as instruções do professor, como habitualmente ocorre com aula apenas teórica. O trabalho manual oferece ao aprendiz autonomia, encorajamento, domínio, descoberta e entendimento por permitir que ele se descubra como sujeito moral e participativo da sociedade em que está inserido. Assim, “a educação moral assim entendida, longe de desenvolver apenas uma parte da natureza humana é, pelo contrário, a única a tornar possível o desenvolvimento harmonioso de todas as disposições naturais do homem” (VINCENTI, 1994, p. 69). Pela moralidade a educação diferencia-se do adestramento e o educar ocorre para si mesmo e não para o outro, identificando assim sua natureza humana. É certo que esta natureza não é um princípio constitutivo da educação, nem é por isso fator determinante da positividade de uma vida, porém deve subsistir como um princípio regulador para embasar a prática pedagógica em busca de atingir uma ação educativa de fato.

Rousseau e Kant vêem o homem como um animal mais fraco que todos os outros, entretanto é o mais apto a se adaptar ao meio e às situações. É o que aprende o que lhe carece transformando a natureza a sua volta e, para tanto, é educável por exercer a razão, isso para suprir sua debilidade e instinto (VINCENTI, 1994, p. 74). É devido a razão que o homem tem consciência de si e pode vir a ser o que deseja, “esse *ser para si* que deve tornar-se o homem, refere-se certamente à definição filosófica do modo de ser da consciência. O *para si* da consciência opõe-se, então, ao *em si* das coisas cuja análise permite-nos descobrir todas as propriedades, decompondo-as” (VINCENTI, 1994, p. 76). Em vista disso, não é correto definir fins à educação para uma natureza humana *a priori*, pois dessa maneira estaria a nivelando ao

adestramento. Destarte, o ideal de uma natureza humana perfeitamente aprimorada, segue sendo irreal, mas possível pelos incentivos que ele promove.

O aprendiz precisa ter a liberdade de utilizar seus conhecimentos e passar a ter domínio prático da razão sob a conscientização da moralidade. Tomando consciência desta, a lei moral passa a não ser precisa, pois o uso da racionalidade perante a moralidade conscientiza das boas atitudes frente a sociedade onde cada um é responsável. Nessa linha de pensamento, o papel do educador é influenciar, pela orientação das atividades, na conquista da busca da liberdade efetiva do sujeito educado, de sua vontade livre.

Diante da aprendizagem espontânea, o aluno age naturalmente com entusiasmo pelo uso do que aprendeu, expressando sentimento de prazer e amor, em seguida compartilhando com o outro, o que define a verdadeira educação (KANT, 1999, p. 107). Diferenciando da aprendizagem por memorização a qual oferece ao aluno a enganosa ilusão de que ele está sabendo o que lhe foi dito.

A partir da filosofia de Kant e da educação para a liberdade de Rousseau, a pedagogia deparou-se com a autonomia da vontade do homem desde a tenra idade, e lhe foi instigado a buscar a tomar consciência de sua própria liberdade que certamente sempre o constituiu em vista a alcançar um mundo totalmente racional, mesmo estando diante dessa falsa ilusão.

A FENOMENOLOGIA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

2.1 Aspectos históricos

Edmund Husserl (1859- 1938) nasceu em Prossnitz, na Morávia, no antigo Império Austríaco, atual República Checa, em 8 de abril de 1859, e morreu em Freiburg, em 27 de abril de 1938. A fim de completar seus estudos de matemática iniciados nas universidades alemãs, foi para Viena em 1884 e sob a influência de Franz Brentano descobriu sua vocação filosófica. Assim sendo, Husserl forneceu a inspiração fundamental do que se denomina fenomenologia ao escrever um conteúdo novo a essa antiga palavra, sendo então, o verdadeiro iniciador desse movimento filosófico. Na raiz de seu pensamento encontram-se as principais influências de Franz Brentano e, por seu intermédio, a tradição grega e escolástica; Bolzano, Descartes, Leibniz, o empirismo inglês e o kantismo.

Posteriormente, a filosofia de Husserl exerceu influência nos filósofos Heidegger, Max Scheler, Jean-Paul Sartre, Merleau-Ponty e também em psicólogos como Binswanger e Buytendijk³. Na fenomenologia husserliana, esta se faz a si mesma e, às vezes, pela ontologia.

A palavra *fenomenologia* designa, etimologicamente, o estudo, discurso ou ciência do fenômeno, a ciência da essência geral do Eu ou, em uma palavra, egologia. Na fenomenologia, o mundo, ou a realidade, é considerado um conjunto de fenômenos que é justamente aquilo que se *manifesta*, aquilo que *aparece* diante da consciência. Husserl buscou uma definição a fenomenologia que tivesse teor rigoroso indo além de descrições banais de um objeto; dessa forma, para ele, fenomenologia é a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos. (DARTIGUES, 1992, p. 20). E o estudo da fenomenologia será o da *constituição* do mundo na consciência.

No fim dos anos do século XIX, a fenomenologia surge sob um esforço filosófico de Husserl de busca para solucionar crises, não só as pertencentes aos sistemas filosóficos tradicionais, como também matemáticos e científicos.

³ <https://educacao.uol.com.br/biografias/edmund-husserl.htm>

É a ciência que doravante preenche o espaço deixado vazio pela filosofia especulativa e, sobre o seu fundamento, o positivismo, para o qual o conhecimento objetivo parece estar definitivamente ao abrigo das construções subjetivas da metafísica. [...] Quanto à psicologia, ela busca, de acordo com a tendência positivista em voga, constituir-se como ciência exata conforme o modelo das ciências da natureza, eliminando assim os aspectos subjetivos e, portanto, aparentemente não científicos, que o uso da introspecção comporta (DARTIGUES, 1992, p. 9).

A história da fenomenologia se dá com uma crítica que Husserl, entre o final do século XIX e início do século XX, dirige às ciências naturais e ao psicologismo. O filósofo designava as ciências naturais pelo conceito geral de “naturalismo” que são as denominadas de física, química, biologia, história,... as classificadas de ciências empíricas. Sua crítica estava pautada na compreensão, em primeiro lugar, da atitude teórica da psicologia que, nessa época, era muito considerada e prestigiada entre os homens de ciência. Ela pretendia oferecer a chave para solução de alguns problemas filosóficos clássicos como aqueles da teoria do conhecimento e da lógica. A tendência que ela assumia, então, era tirar tais questões do âmbito da filosofia e analisá-las em termos puramente psicológicos ou empíricos.

Do século XX destaca-se historicamente como um dos grandes filósofos franceses, Maurice Merleau-Ponty com data natalícia em 1908 e 1961 o ano de falecimento. Contudo é na década de 30 que seu nome realça ao compor a “geração de descontentes” diante da tradição do ensino de filosofia e então, propôs um conhecimento filosófico mais claro, caracterizando o existencialismo francês.

Da década de 40 ao início da de 50, em Paris, Merleau-Ponty assumiu a cátedra de psicologia da criança e pedagogia na Universidade Sorbonne. Os cursos aí ministrados por quatro anos foram registrados pelos seus alunos e hoje são lidos, principalmente, nas obras intituladas de *Merleau-Ponty na Sorbonne, resumo de cursos*, que tratam da filosofia e linguagem, e da psicossociologia e filosofia. Merleau-Ponty é considerado como o primeiro filósofo fenomenólogo a colaborar com estudos sobre a criança e sobre a primeira infância, tornando-se leitura importante para o adulto educador que busca compreender e dialogar com a criança.

2.2 A fenomenologia de Husserl

Husserl busca uma filosofia fenomenológica que seja considerada uma ciência rigorosa e, para isso, afirma que o fenômeno, que está penetrado no pensamento e está acessível a todos, e também por não ser construído, advém de um pensamento racional – *logos* – e o *logos* se expõe somente pelo fenômeno. Assim, distanciando-se das existentes opiniões de filósofos e retornando às origens do pensamento filosófico, isto é, à própria realidade, a fenomenologia se estabelece como ciência “de uma individualidade genial” ⁴.

Na introdução de seu livro *Ideias*, Husserl diz que todas as ciências operam com fenômenos, como exemplos, a história trata dos fenômenos históricos; a biologia do fenômeno da vida; a química das reações químicas, enquanto que a fenomenologia, porém, trata do fenômeno aparecer a ele mesmo, isto é, a fenomenologia se aplica no estudo da própria manifestação do fenômeno, buscando fundamentá-lo filosoficamente. Logo, a fenomenologia é apresentada por Husserl como um novo método de investigação cuja finalidade última é estabelecer um conhecimento certo e evidente sobre a totalidade dos fenômenos. No campo desse conceito de fenômeno os objetos são apresentados a nós pelos sentidos da nossa percepção, através das nossas experiências, e possuem um sentido ou “essência”.

Husserl queria devolver à filosofia a sua vocação para fundamentar todas as ciências; importava-lhe, portanto, mostrar que a tarefa de fundamentação de disciplinas tais como a lógica, a epistemologia e a matemática, não pertence ao psicologismo, e sim à fenomenologia enquanto tal. Tratava-se de encontrar para todas as ciências um fundamento filosófico e não psicológico.

O fundamento que a psicologia pretendia dar-lhes, segundo Husserl, era um fundamento empírico. Mas isso não passa de um contrassenso. O psicologismo estuda os fatos da vida psicológica, como o pensamento, os afetos, as experiências. Seu objeto de estudo, portanto, é contingente. A lógica

⁴ c.f. HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia fenomenológica. Introdução geral à Fenomenologia pura**. Trad. Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2006, 383 p.

e a matemática, que são compostas de leis universais e necessárias *a priori*, deveriam ser estudadas por ciências normativas puras. Enquanto que o objeto de pesquisa da psicologia não possui a precisão e a exatidão da matemática e da lógica. Logo, para elas deve ser reservada uma ciência não-empírica, cuja especialidade seja o campo das idealidades puras, *a priori*.

Segundo Husserl toda verdade científica, para ser necessária, universal e apodítica deve estar apoiada na idealidade das significações lógicas. O psicologismo propõe o contrário, por sugerir que as regras lógicas sejam *produzidas* pelas leis do pensamento. Husserl protesta contra essa concepção, uma vez que ela compromete a própria noção de verdade. Uma vez admitida a tese do psicologismo, a verdade deixaria de ser vista como necessária e universal para ser considerada como um “construto” contingente e individual do pensamento.

Mas essa tendência do psicologismo se inscreve no contexto mais geral do naturalismo o qual pretendia resolver todo o problema do conhecimento postulando que a natureza é a única realidade, e que a subjetividade não passa de um tipo de processo orgânico-fisiológico que ocorre no cérebro e no sistema nervoso do corpo humano e que é gerado pelo mesmo determinismo físico que atua no mundo externo. Portanto, a consciência torna-se objeto da psicologia tal qual uma coisa ou processo material, ela deve ser entendida sob os mesmos modelos categóricos que são aplicados no estudo da natureza. O naturalismo assume um ideal de “objetivismo” que anula a subjetividade, ou seja, tudo passa a ser interpretado em termos de organismo, de matéria.

O paradigma naturalista, desse modo, “naturaliza” as essências lógicas e coloca-as como governadas por leis mecânicas causais. Elas são um mero resultado da atividade cerebral. É uma tendência de pensamento reducionista, pois todo conhecimento passa a ser considerado um “construto mental” de acordo com a concepção de causalidade psíquica.

Husserl contesta radicalmente essa teoria porque para ele existe uma distinção fundamental entre as leis que governam os eventos psíquicos, e que respondem pela cognição, pela memória, pelo raciocínio; e as leis ideais da lógica, que são universais e necessárias e não podem ser reduzidas à contingência dos processos de pensamento. Husserl observa que o problema reside no fato de o psicologismo confundir o ato de *visar* com o de *produzir*.

Este não se dá conta de que o pensamento visa leis lógicas no ato de ideação, posicionando-as como objeto. *Visar* tem o sentido de ver, de intuir, de dirigir-se para⁵.

Por tanto, as leis lógicas possuem um ser independente em relação ao pensamento que as visa (visão de essência), elas não são “produzidas” pelo ato. A consciência é capaz de converter a percepção de qualquer objeto da experiência – uma cadeira, uma árvore, uma pessoa – em uma intuição de essência ou intuição eidética, que apreende a equidade do objeto – o ser-cadeira, o ser-árvore, o ser-pessoa – aquilo que o objeto é, aquilo pelo qual é possível haver uma inteligibilidade para ele. As essências, na concepção fenomenológica, possuem uma existência real, muito embora seu modo de existir seja diferente do modo de existir das coisas concretas. O modo de o pensamento atuar, em relação às idealidades, é o de constatar-las e não produzi-las, tal como acredita o psicologista.

As essências, portanto, existem como entidades abstratas puras, as quais podem ser visadas intuitivamente pela consciência. Husserl confere-lhes um estatuto ontológico. Seu modo de ser é o da idealidade, por isso, elas não se identificam com os fatos *reais*, empíricos e contingentes do pensamento.

Se a essência permite identificar um fenômeno, é porque ela é sempre idêntica a si própria, não importando as circunstâncias contingentes de sua realização. [...] Esta identidade da essência consigo própria, portanto esta impossibilidade de ser outra coisa que o que é, se traduz por seu caráter de necessidade que se opõe à facticidade, isto é, ao caráter de fato, aleatório, de sua manifestação (DARTIGUES, 1992, p. 15- 16).

A partir dessas distinções básicas, Husserl separa o campo das ciências entre ciências empíricas e ciências puras. As primeiras tratam de matérias factuais, ao passo que as segundas tratam de idealidades que são absolutamente *a priori*. O psicologismo se enquadra no campo das ciências que operam com fatos: os conteúdos psicológicos do pensamento. A lógica e a

⁵ c.f. HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986, 133 p.

matemática, pelo contrário, operam com idealidades ou essências puras, elas não precisam recorrer, enquanto tais, a nenhum dado da experiência.

O que Husserl chama “redução eidética” não se obtém, pois, através de manipulações, mas de um esforço de pensamento que se exerce sobre o fenômeno cujo sentido se busca, qualquer que seja por outro lado a maneira pela qual dele tratam as ciências empíricas. Assim, é por um esforço mental que eu conseguirei descobrir a essência, o ser fundamental, de fenômenos tais como percepção, sensação, imagem, consciência, fato psíquico, etc. que são tratados por seu lado – e com outros métodos – pela psicologia empírica (DARTIGUES, 1992, p. 30).

A fenomenologia distingue-se das ciências exatas e das rigorosas porque esta se auto fundamenta e, ao mesmo tempo, fornece a fundamentação filosófica de todos os conceitos científicos. Ela deve, portanto, ser a base fundadora para os princípios de todas as ciências sejam estas puras, exatas ou empíricas.

Mas para que a fenomenologia possa ser estabelecida como ciência absolutamente rigorosa, ela deve possuir um estatuto transcendental, ou seja, deve ser fundada sobre uma região do ser que ultrapassa a região empírica. Husserl mostra que existe uma consciência transcendental pura enquanto campo imanente de vividos. Este campo, por sua vez, distingue-se radicalmente de todas as outras regiões do conhecimento, incluindo a região dos eventos naturais psicológicos. A subjetividade pura, na condição de transcendental, está na origem de todo conhecimento do mundo, ela é uma consciência constituinte de todos os fenômenos.

As essências não têm existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os apreende na intuição. Eis por que a fenomenologia, em vez de ser contemplação de um universo estático de essências eternas, vai se tornar a análise do dinamismo do espírito que dá aos objetos do mundo seu sentido (DARTIGUES, 1992, p.18).

No entanto, o conceito fundamental que deve ser elucidado a fim de explicitar a fenomenologia husserliana é o de *intencionalidade*, afinal, a noção central na fenomenologia de Husserl é essa, da intencionalidade que designa a propriedade essencial tendo os vividos de sempre serem conscientes de algo.

Ou seja, toda consciência é consciência de alguma coisa. Não há, portanto, nenhum vivido da consciência que não seja referido a algum objeto. Pode-se dizer, então, que a consciência é estruturada intencionalmente, que todo ato consciente que emana dela dirige-se para alguma coisa no mundo.

Deve-se falar, no entanto, de intencionalidade no plural, pois há uma série de atos intencionais, ou seja, uma multiplicidade de maneiras de a consciência ser consciência de algo. Os objetos se apresentam de diversos modos diante de cada consciência humana. Ela pode visar, por exemplo, um brinquedo através da percepção e nesse caso tratar-se-á de um brinquedo percebido. Ao mesmo tempo, ela pode visar o brinquedo através da imaginação e nesse caso tratar-se-á de um brinquedo imaginado. Na lembrança, o brinquedo é um brinquedo recordado; no desejo, um brinquedo desejado; e assim por diante. Para Husserl, portanto, a consciência não é definida como sujeito, mas antes, como um fluxo de vividos intencionais (percepção, imaginação, lembrança, volição, juízo, avaliação, etc).

A análise da fenomenologia tem o objetivo de aclarar a essência da correlação entre consciência e objeto que “não somente aparece tal ou qual objeto, mas se estende ao mundo inteiro.” Logo, o objeto para a consciência constantemente é um objeto-percebido e, por isso, não poderia ser um objeto-em-si por ser sempre um objeto-pensado. Além do mais,

consciência e objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta correlação que lhes é, de alguma maneira, co-original (DARTIGUES, 1992, p. 19).

Os atos pelos quais a consciência visa algum objeto, Husserl chama-os de *noeses*. O objeto visado, por sua vez, seja como percebido, imaginado ou recordado, Husserl denomina *noema*. Ou seja, as noeses são os atos de pensamento, ao passo que o noema é o conteúdo visado por tais atos. As noeses, em grande número, podem fazer toda referência a um único objeto, por exemplo, uma bola pode ser vista, lembrada, imaginada, desejada, avaliada, etc. O noema, no caso acima, é a unidade de sentido “bola” que reúne a multiplicidade dessas noeses.

Na estrutura noético-noemática, a consciência estabelece sua correlação com os objetos. O psicologismo, com bastante frequência, tende a confundir noeses e noemas. Isso acontece quando o psicólogo julga que os atos pelos quais a ideia é atingida constituem a própria ideia. Husserl mostra, no entanto, que a ideia é independente em relação às noeses que a visam.

A correlação intencional entre noeses e noemas permite a Husserl elaborar sua teoria do conhecimento. Através da estrutura noético-noemática, uma unidade entre os atos de conhecimento e os objetos são conhecidos e isso é fundamental para garantir a verdade nas ciências. Um dos papéis centrais da fenomenologia é descrever a estrutura da intencionalidade enquanto correlação entre noeses e noemas.

Um outro componente real será a *matéria* (hylé), isto é, a sequência das sensações de pardo, verde, rugoso, etc. que se compõem em *forma* que perceberei como pardo do tronco, verde da folhagem, etc. Mas do lado-objeto da consciência, isso que Husserl chama seu nóema ou correlato, vou descobrir um elemento “irreal” pois, com efeito, a árvore, cujos componentes de ser-percebido estão todos na consciência, não está ela própria na consciência. [...] Na realidade, a árvore percebida não existe senão enquanto percebida, isto é, como pólo sintético dessa atividade perceptiva cuja estrutura isolamos (DARTIGUES, 1992, p. 23).

Logo, as características da árvore são esboços que se alteram a proporção que se aproximam dessa árvore gerando a certeza de que ela existe “a existência do objeto percebido e o seu próprio caráter de objeto dependem das estruturas da consciência intencional” (DARTIGUES, 1992, p. 24). Assim, a intencionalidade implica que todo ato de consciência seja referido a alguma coisa: toda percepção tem um percebido, toda imaginação tem um imaginado, e assim sucessivamente. Cada um dos atos intencionais, além disso, capta ao mesmo tempo em que a coisa capta a essência da coisa. Para Husserl, a intuição formal (ou eidética) está imediatamente incluída na intuição sensível, por isso, a consciência apreende a essência de seu objeto já na captação que faz dele no mundo. Husserl chama essa intuição de visão de essência ou intuição eidética (termo oriundo do grego *eidos*, essência, ideia, forma).

Para se ter uma *atitude fenomenológica* é preciso realizar uma análise intencional para se diferenciar sujeito e objeto, isto é, a

análise intencional conduz a distinguir entre sujeito e objeto ou consciência e mundo, uma correlação mais original que a dualidade sujeito-objeto e sua tradução em *interior-exterior*, já que é no próprio interior da correlação que se opera a separação entre interior e exterior. Mas o acesso a essa dimensão primordial só é possível se a consciência efetua uma verdadeira conversão, isto é, se ela suspende sua crença na realidade do mundo exterior para se colocar, ela mesma, como consciência *transcendental*, condição de aparição desse mundo e doadora de seu sentido (DARTIGUES, 1992, p. 21).

Toda intuição imediata de um objeto pode ser convertida numa intuição eidética. Esta apreende a essência ou significação do objeto. Intuímos as essências da mesma maneira como intuímos os indivíduos pela experiência. As essências pertencem a uma nova região do ser, a região das idealidades. Husserl se exprime assim não num sentido metafísico platônico. Significa simplesmente que a consciência pode pôr seu objeto em ideia e apreendê-lo enquanto puro objeto ideal, enquanto pura essência.

Husserl ressalta que as ciências devem ser fundamentadas a partir de um princípio que seja absoluto e indubitável, ou seja, um princípio que exclui toda possibilidade de ser colocado em dúvida. O único dado, porém, que preenche esse requisito é o *ego cogito* de Descartes: penso, logo sou. Isso acontece porque há uma distinção ontológica entre o ser imanente (o pensamento) e o ser transcendente (todo o resto do mundo, incluindo o ego empírico ou a região psicológica). São dois tipos de ser entre os quais existe um contraste fundamental ⁶.

Desse modo, a distinção entre esses seres reside justamente no modo de aparição do ser, ou seja, no fenômeno. O ser transcendente é sempre algo inacabado na medida em que ele aparece diante da consciência. Quer dizer que ele aparece, enquanto objeto inscrito no espaço, sempre por esboços, por perfis sucessivos que nunca chegam a se completar. O objeto transcendente se oferece à percepção de modo parcial, as *noeses* que o visam se atualizam ao infinito sem nunca mostrarem o objeto por inteiro. A consciência simplesmente pressupõe o objeto em cada uma das suas aparições. Isso faz que ele tenha um caráter duvidoso. A consciência pode duvidar do objeto, já

⁶ c.f. HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001, 173 p.

que ele, numa aparição futura, pode se revelar uma miragem, uma ilusão. A consciência sempre toma um novo ponto de vista sobre o objeto, e ele não cessa de reaparecer diferente. O que ela chama de objeto não passa de uma síntese de todas essas aparições. A aparição por meio de esboços faz com que o conhecimento do transcendente comporte sempre certa inadequação, ou seja, precisa ser confirmado por um perfil futuro. Essa confirmação, no entanto, pode não ocorrer; afinal, o objeto pode ser uma ilusão, uma miragem, etc⁷.

O mesmo não acontece com o ser imanente. A ideia, por exemplo, é apreendida sempre de uma perspectiva global, acabada e unificada, ela não aparece por perfis. Um vivido não aparece por esboços, uma vez que ele está integrado à consciência. O *cogito* cartesiano, dessa maneira, não pode duvidar de si, pois para duvidar é preciso primeiro que ele seja, que se surpreenda já existindo como o sujeito que duvida. A existência da consciência, portanto, é absoluta e necessária, visto que ela não pode duvidar de si mesma.

O método fenomenológico, que Husserl propõe a fim de fundamentar as ciências exige justamente começar pelo *cogito* que é o único dado indubitável por essência. A partir dele, todos os outros conhecimentos podem ser fundados com segurança, todos eles encontram ali sua validade última. A máxima da fenomenologia é deixar que as coisas se mostrem em si mesmas tais como são.

O que, em última instância, faz parte do estilo do método fenomenológico é a atitude de ir às coisas mesmas e considerá-las no modo mesmo em que elas se “fenomenalizam”, na maneira como elas se dão, se oferecem à vista. Husserl insiste no fato de que a coisa, na percepção, comparece “em carne e osso” diante da consciência, ela está presente “em pessoa”, logo, deve ser descrita a partir do modo como se oferece ao olhar. O objeto deve ser tomado e descrito em sua *efetividade corpórea*. Constitui assim o princípio dos princípios da fenomenologia esta necessidade de encaminhar a intuição para os *dados últimos e mais originários* do conhecimento.

Voltar às coisas mesmas, como já escrito, significa apreendê-las por meio da intuição eidética, ou seja, apreender a essência delas. Para isso, é necessário retornar ao *cogito* ou à subjetividade transcendental. A consciência

⁷ c.f. HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001, 173 p.

é uma região ontológica cujo modo de ser é diferente do modo de ser do mundo, e não só é assim para os adultos como também para as crianças. O traço distintivo da subjetividade em relação ao mundo é que, por meio da intencionalidade, ela constitui todas as outras regiões do ser, na medida em que lhes confere sentido. A ciência não pode ignorar que toda objetividade finca suas raízes na subjetividade transcendental. Todo conhecimento é constituído pela consciência, e por meio desta recebe seu sentido e seu valor de conhecimento. As ciências, portanto, só encontram a fundamentação da existência de seu objeto partindo do ponto de vista da consciência.

A necessidade que se impõe é a de um retorno ao *ego cogito* enquanto instância fundadora de todo sentido. O conhecimento científico só adquire um caráter filosófico indubitável, apodítico, na medida em que é fundado nas estruturas *a priori* que pertencem à subjetividade transcendental. O retorno a esse campo originário, porém, não se dá de maneira aleatória. Husserl elabora, para esse propósito, o método denominado Redução Fenomenológica⁸.

Ele atende ao primeiro princípio de volta às coisas mesmas. Todo fenômeno deve ser reconduzido à esfera da subjetividade transcendental e reconsiderado do ponto de vista de sua essência pura. A fenomenologia transcendental deve ser erigida a partir do aspecto eidético. Esse é o sentido em que se diz que fenomenologia refere-se sempre à *coisa mesma*.

Para fazer esse retorno radical, contudo, o sujeito deve abandonar todos os saberes por ele adquiridos na atitude natural, ou seja, todos os conhecimentos acumulados ao longo de sua vida: ciência, hábitos, valores, sociedade, cultura, história, política, arte, natureza, objeto. Ele deve desembaraçar-se de todos os pressupostos que tinha anteriormente. A fenomenologia exige tal operação a fim de permitir que a “coisa mesma” apareça completamente nua ao olhar, purificada, e se entregue tal como ela é.

Logo, graças à forma que a consciência pode sair de sua vivência imanente e perceber, através do fluxo temporal dessa vivência, a essência que, ela própria, não é afetada pelo tempo. [...] Se essas formas são espontaneamente percebidas,

⁸ HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Trad. Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986, 133 p.

é porque sua percepção não é um fenômeno cultural, um produto da educação, mas repousa na própria forma que se destaca do fundo e se dá, portanto, a perceber em virtude de sua própria estrutura (DARTIGUES, 1992, p. 39).

Por conseguinte, o primeiro momento da redução fenomenológica é designado por Husserl por um termo oriundo da filosofia estóica: *epoché*, que significa suspensão do juízo. O sentido da *epoché* é afastar toda tese sobre o mundo natural, colocá-lo fora de circuito, pôr toda a realidade entre parênteses. Assim, numa total ausência de pressupostos, é possível conduzir o olhar na direção das coisas mesmas evitando as distorções de sentido e permitindo que a essência delas se manifeste inteiramente filtrada.

De acordo com Husserl, a tese da atitude natural é uma tese ingênua, ela se alimenta de crenças e prejuízos mal fundados. Por isso a *epoché* exerce a função de suspender todas as preconcepções. Colocamos todos os nossos conhecimentos fora de jogo e permanecemos numa ausência absoluta de preconceitos. A recomendação é recusar todo juízo existencial, banir os pressupostos sobre o objeto para tomá-lo exatamente no modo como ele se dá. Isso é que significa voltar às coisas mesmas: eliminar todas as obstruções à evidência, tudo aquilo que impede de ver claramente. Trata-se de uma *alteração radical* da tese geral do mundo.

Na fenomenologia o humano deve ser compreendido; sua essência percebida, no sentido de perceber o seu interior que o diferencia de um movimento físico. Mas, ressalta-se que a psicanálise não exclui integralmente o método fenomenológico, no sentido de que todo ato humano tem motivo psicológico e por essa razão foge das condições mecânicas e se aproxima de um sentido.

“Por mais afastados ou diferentes de mim que sejam esses sujeitos, considero, pelo fato de serem humanos, logo racionais, que o seu comportamento pode ser compreendido porque exprime uma intenção que me é acessível” (DARTIGUES, 1992, p. 51). Logo, ao observar, por exemplo, o comportamento de uma criança a fim de compreendê-lo, é praticar a fenomenologia da infância que aqui receberá foco em Merleau-Ponty.

2.3 A fenomenologia de Merleau-Ponty

Merleau-Ponty é o primeiro autor na fenomenologia a elaborar explicitamente uma proposta pedagógica, sua ideia era constituir uma fenomenologia da infância. Para isso, ele se apropria da máxima legada por Husserl sobre a necessidade de um retorno às coisas mesmas. Sobre a fenomenologia “Não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora: a solução está também em nós, e o próprio ser é problemático” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 22).

Salienta Marina Marcondes Machado (2010, p. 11) que a atitude prescrita por Merleau-Ponty é “pensar fenomenologicamente a partir da criança mesma e não a partir de teorias sobre ela”. Esse seria o mote inicial de toda educação que se proponha fenomenológica. A volta à criança mesma abre um acesso privilegiado à sua vida própria, com suas singularidades, seus tempos, seus espaços, etc.

Merleau-Ponty assinala, portanto, que o método a ser adotado em tal educação é o de redução fenomenológica sendo que este exige uma total ausência de pressupostos. O primeiro gênero de conhecimento que deve ser colocado fora de circuito é aquele que concebe a criança a partir de dicotomias. Pois, Merleau-Ponty considera não haver uma ‘natureza infantil’ por levar em consideração o polimorfismo da criança.

Merleau-Ponty convida seus alunos nos cursos na Sorbonne a colocar entre parênteses as intermináveis discussões da separação entre natureza e cultura, entre o inato e o adquirido, entre o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem (MACHADO, 2010, p. 17).

A educação deve ser realizada sem pressupostos prévios. Isso significa que o professor, em sua abordagem, acolhe as crianças em seus pontos de vista, sem assumir uma atitude de agachamento, isto é, possivelmente não se coloca no nível da criança para olhá-la nos olhos, para estar mais perto do chão onde a criança habita e, assim, poder compreendê-la. Mas a tarefa aí proposta exige “um afastamento da técnica e do saber teórico que cada um

possui até o momento” a fim de “pensar, sentir e refletir como as crianças nos apresentam aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (MACHADO, 2010, p.17).

Sobre a representação infantil, tal atitude faz parte do dia a dia da criança acontecendo com frequência porque ela possui uma mente polimorfa, ou seja, seu agir e seu pensar têm uma plasticidade que pode levar a uma percepção restrita por parte de alguns adultos por achar que o modo de representar dela é desorganizado; entretanto, Merleau-Ponty denomina tal representação de *reorganização dos dados anteriores* (MACHADO, 2010, p. 93).

Afinal, o polimorfismo da criança quer dizer que ela pode ter muitas ações ao mesmo tempo, com capacidade de transformar e rever o que realizou anteriormente, mas ainda não de modo intelectual. Em outras palavras, para Merleau-Ponty, ao representar, a criança antecipa várias vivências e experiências do mundo que a circunda, incluindo a vida dos adultos. Também para o filósofo, uma pessoa apreende do mundo na primeira infância pela experiência pré-reflexiva e que permanece quando adulto (MACHADO, 2010, p. 91).

Sob o olhar de Chartier, a criança permanece refém da velha representação que reconhece a sua potencialidade para o aprender, mas reforça a ambivalência, ou seja, o tempo da criança só tem a finalidade de torná-la um adulto rapidamente. Ainda mais que “a relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação... que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é” (CHARTIER, 1988, p. 22).

A representação da criança é, pois, carregada de significados e sentidos a fim de que ela se apresente ao mundo e também para que o mundo se apresente a ela, e ambos se façam conhecer. Enquanto que a história cultural tem a possibilidade de empregar as representações da criança como objeto de estudo. “Na representação, a criança encontra reflexos do seu próprio pensar, se permite inventar uma dimensão mais familiar do que pode ser conhecido porque reconhecida no cotidiano” (MAKOWIECKY, 2003, p. 23).

A representação não é reproduzir igualmente ações do outro, porque o modo como a criança brinca é a maneira de representar o mundo onde ela está inserida, ou seja, de ingressar-se na herança cultural pelos gestos imitativos criativos. Assim também o é para o filósofo, a criança não planeja imitar porque, para ele, acontecem fenomenologicamente relações entre crianças e relações da criança com os âmbitos existenciais os quais fluem nos acontecimentos do cotidiano.

Em outros termos, a criança necessita de representar o outro e os eventos que vivencia para aprender a ser, a viver, a conviver e a interpretar o vivido, e se tornar pertencente ao meio social. Além do que, a representação exige a dimensão fenomênica da criança para sugerir a invenção. Outrossim, a criança, ao se expressar no mundo através de suas peculiares representações, faz com que suas práticas sejam reconhecidas como uma identidade social, exibindo um modo próprio de estar no mundo, marcando visivelmente a existência do seu grupo infantil.

Para Merleau-Ponty, a criança, ao representar, amplia seu vocabulário, aproxima-se do outro, identifica-se com ele, sente-se pertencente ao lugar e, logo, à comunidade, se diverte e exercita sua inteligência. Em outras palavras, imitar é corporificar o outro e estar relacionado com o conhecimento e com o afeto pelo outro.

Representar é revelar os frutos da imaginação, é evocar sentido e significado, é “jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e aparecer” (PESAVENTO, 1995, p. 24). Ainda fazendo uso das palavras de Pesavento, “não se pode esquecer que o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema” (PESAVENTO, 1995, p. 23) o que reforça a ideia da criança buscar pertencer aquele determinado grupo social.

Logo, se “a dimensão criadora do imaginário nos remete à dialética do racional/irracional”, e “na origem do saber científico está a imaginação criadora” (PESAVENTO, 1995, p. 21). o que se apresenta materialmente (como os brinquedos) à criança é resultado da imaginação de adultos e que, por isso,

sabem como penetrar em seus gostos, preferências e desejos, influenciando e sendo influenciados, porque um dia também já foram crianças e, conseqüentemente, foram influenciados por outros que também usaram de representações. Isto é, essas perpassam gerações e vão fixando, também modificando, seus objetivos e domínios carregados de significados.

Para tanto, Merleau-Ponty se apropria do estilo fenomenológico para realizar sua leitura da infância e se orienta pelos “existenciais” fenomenológicos para efetuar tal leitura, os quais designam de outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade; termos bastante utilizados pela escritora Marina Marcondes Machado (2010).

Sobre o existencial outridade, é pertinente a pergunta “de onde o adulto veio?”, reconhecendo aqui que todos vieram da condição de criança. Todavia, essa pergunta é pensada e indagada com mais frequência por crianças do que por adultos. A curiosidade da criança poderia estimular o adulto a pensar mais sobre si mesmo para realizar uma “fenomenologia do adulto”, mas nessa dissertação não cabe esse ponto. Aqui, a criança é a peça fundamental e buscam-se novos olhares fenomenológicos a fim de que ela seja mais respeitada e ouvida.

É o adulto que apresenta o mundo a criança, ou seja, a criança se faz *ser-no-mundo* pelo outro. Quando a mãe “dá a luz”, ela apresenta a essa criança pequena o mundo que está aqui fora, rico em sonoridades/vibrações, cores/tons acinzentados, asperezas/ maciez, etc. A criança, ainda de colo, pode notar as primeiras características do mundo e do outro, pelo outro, e começar a se fazer um novo ser no mundo socialmente. “Reside justamente nos “modos de intersubjetividade” a chave da compreensão fenomenológica da vida humana e das relações, fundante para a compreensão da realidade” (MACHADO, 2007, p. 35).

De acordo com Merleau-Ponty, em seus escritos embasados em Husserl, “o papel do outrem” é importante porque um indivíduo precisa do olhar dos outros para conhecer a si mesmo a fim de superar as próprias limitações, caracterizadas pelo egocentrismo nos primeiros anos de vida da criança. Em outras palavras, “perceber outrem é perceber não só que lhe aperto a mão, mas que ele me aperta a mão”, ou seja, “eu não projeto no corpo do outro um Eu penso, entretanto apercebo o corpo como percipiente antes de apercebê-lo

como pensante” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 125). Em outras palavras, para Merleau-Ponty, não tem como pensar no outro sem remeter a si mesmo, porque as pessoas são seres relacionais, inseridas em um mundo social e culturalmente. Nas palavras do fenomenólogo: “Como o *eu penso* poderia migrar para fora de mim, se o outro sou eu mesmo?”

O velho costume de embrulhar o bebê nos primeiros dias/meses de vida remete a aconchego, a proteção e a distancia do estranhamento que o mundo traz, revividos como dentro do útero, tanto para o bebê quanto para o adulto que o envolve em panos, como para a criança que brinca de boneca embrulhando-as com qualquer paninho. Entretanto, o bebê sentirá necessidade de sair desse “aperto” de panos para “ganhar o mundo” conquistando o *corpo próprio*, denominado por Merleau-Ponty; embora os sentimentos de amor, saudades, solidão, paixão, decepção,... lhe façam retornar para o outro. Afinal, é com o outro que volto a me reencontrar, pela razão de ser a continuidade da própria existência. Nas palavras de Machado (2007) “Difícil mesmo é trilhar o caminho de separação, entre “Eu” e o “Outro”, caminho longo e que, entretanto, nunca se completa.”

A distância existente entre eu e o outro não está direcionada na ideia de uma consciência de um único ser, advém também do compreender o outro reconhecendo a distância estabelecida entre o eu e o outro.

Pensá-la como simples “para-si”, à maneira do idealismo ou como simples “em-si”, à maneira de um realismo naturalista, é não atingir a “dimensão de existência” que constitui o social antes de toda apreensão científica; é rebaixar o *ser-com- outrem* ao esquema abstrato no qual se deposita o saber com a pretensão de valer sempre e em todo lugar (DARTIGUES, 1992, p. 66).

Cabe ao adulto agir como mediador do “meio humano parental” que Merleau-Ponty trata em seus Cursos na Sorbonne, ao considerar a fenomenologia da outridade na infância. Tal atitude de mediador deve considerar, para registrar, como a criança se relaciona com o outro e como se estabelece essa relação. “De qualquer maneira, a compreensão fenomenológica do humano nunca fará separação entre o percurso que eu

escrevo e desenho daquilo que o outro lê e vê em mim” (MACHADO, 2007, p. 38).

Para Merleau-Ponty, as observações mediadoras devem ir além das concepções da psicologia que poderiam negar o conhecimento pelo outro de mim mesmo. Além disso, a criança recém-nascida ainda não tem noção do seu próprio corpo, pois a consciência do seu corpo é fragmentada. A partir desse período, os gritos são evidências de relações de uma criança com outra. Ademais, para a criança o corpo dela faz parte de um sistema único de tudo o que ela vê, vivencia e experimenta todos os dias.

Ao relacionar-se com o outro, a criança conhece a si mesma, e para apreender as relações humanas ela faz uso da simbolização quando escolhe um paninho ou um brinquedo que possa simbolizar a mãe, o outro mais próximo a esta criança. “A esse brinquedo ou fralda de estimação Winnicott chamou de objeto transicional: objeto carregado de significação que apazigua e faz rememorar as boas experiências de *holding*, cuidado e relação” (MACHADO, 2010, p. 31).

A criança se vê nos adultos, seus pais mais especificamente, assim como eles se vêem nelas, mas como a criança ainda não pode ter ou ser eles, ela pode viver momentos de birra ou de cólera, este termo é usado por Merleau-Ponty. Na realidade, a criança está a passar um impasse com ela mesma, cabendo ao adulto esperar passar esse momento, sem ser punitivo ou permissivo com ela.

Pelo fato de a criança ainda não saber como deve se portar diante dos outros, ela busca “ser” como estes que ainda não pode “ter”. Assim, o eu consciente, o si e os outros tratam de uma mesma dialética. Os outros influenciam as crianças, da mesma maneira que elas influenciam os outros e a cada grupo de pessoas em que cada criança vai se inserindo, seja na escola, na igreja, na rua,... a criança deixa um pouco da sua cultura nesses lugares e consigo leva a cultura dos outros, pela jornada da vida. Aí se encontra a fenomenologia da infância a qual é revelada nesses contextos espaciais e temporais.

O existencial corporalidade é definido pelo *mundo circundante* relacionado ao mundo biológico; pelo *mundo das inter-relações* que diz respeito aos nossos semelhantes; e o *mundo próprio* que é o das relações

peçoais com ela mesma. Esse primeiro “mundo” se faz conhecido pela criança através do sono, das cólicas, das mudanças climáticas, da fome, da sede, e de outros fenômenos. A criança começa a conhecer seu corpo por aqui, a delimitá-lo, não apenas por esses (e outros) fenômenos, mas também pelo outro que cuida diariamente dela, envolvendo falas adjetivadas, por exemplo “Que bebê gordinho!”, “Não comeu muito.” e “Parece que ela é vesga!” (MACHADO, 2010, p. 34-35).

Logo, a corporalidade está relacionada com as relações dos outros com a criança, sem jamais ter uma única definição certa de um outro, ou seja, a corporalidade recebe seu significado pela linguisticidade e pela cultura vindas das relações interpessoais. Além deste significado, há a corporalidade de “natureza primordial”, expressão merleau-pontiana, que diz respeito ao inumano, por exemplo, é o desejo da criança pequena de se fazer bicho, indo além da linguisticidade e da cultura.

De acordo com Merleau-Ponty, para a criança, as partes do corpo discriminadas são conhecidas posteriormente ao conhecimento do corpo todo. “O corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência” (MACHADO, 2010, p. 36). Ainda sobre o corpo libidinal e a intercorporeidade, Merleau-Ponty diz que o meu corpo é formado da corporeidade dos outros pela abertura dele para eles a partir do momento que os percebo, e isso é recíproco. Assim, “o meu esquema corporal é um meio normal de conhecer os outros corpos e de estes conhecerem o meu corpo-universal-lateral de co-percepção do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352). Casa-se aqui com a ideia de Freud que afirma que o prazer e o sentir estão abertos para a realidade e para as coisas; é o corpo de si pedindo outra coisa que não é corpo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352).

Ao falar do canibalismo, Freud diz que é uma maneira de buscar, sentir o prazer e introjetar, de incorporar oralmente, de ter o outro para si; dando prazer o qual “é o fim da situação instável visível-invisível” (MACHADO, 2010, p. 39-40). O existencial corporalidade e a noção de corpo vivido buscam desfazer a separação entre corpo e alma, atitude fenomenológica que pode ocasionar em um novo olhar para o estudo sobre o homem. Afinal, se o homem está no mundo da mesma forma que o mundo está nele, então se conclui que o corpo pode ser considerado tanto “objeto” como “sujeito”.

O esquema corporal da criança, ao conviver com o outro, projeta-se nos outros e os introjeta estabelecendo relações de identificação e apresenta-se como indiviso com eles desejando-os (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 361). Assim, o corpo se constrói como sendo um simbolismo natural, identificado por uma linguagem caracterizada de convenção, de sedimentação, de naturalização do excedente invisível, de uma segunda natureza, antecedendo a cultura, sendo natural ao homem e ultrapassa-o lateralmente. Mas,

a alma da criança não provém da alma da mãe, isto é, não existe gravidez das almas. É um corpo que produz a gravidez e que passa a perceber quando as ações do mundo o atingem... O corpo é uma totalidade aberta, consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal... elas são feitas do mesmo material que ele: o sensível é a carne do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 351).

A função do espelho também é tratada por Merleau-Ponty, associada à libido, e a sensorialidade à corporeidade. Para a criança, o tocar a si mesma acontece imediatamente, mas sua visão quebra esse imediatismo, pois o visível está distante, ou seja, fora dos limites do corpo dela, entretanto essa distância é restabelecida pela unidade através do espelho, no mundo. Quando a criança se olha no espelho ela também está sendo vista, isto é, o corpo dela se vê por um outro que é ela mesma diante de sua própria imagem. Assim, o esquema corporal é a relação de ser entre meu corpo e o mundo que acontece pela visão do si. É por volta dos seis meses de vida que a criança, pelo espelho e pela imagem especular, passa a ter uma visão do seu corpo.

Como o mundo não está nem acima como entendimento tampouco por trás do percebido como um quadro visual, o percebido e a coisa são isomorfos, porque o percebido não está em mim e a coisa só é definida quando recebe predicados perceptivos. Se não se encontra conexões que intermedeiam as coisas, preenchem-se a lacuna com Deus ou com a natureza (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 436).

Indo além do espelho material, é certo que a criança reflete o comportamento do adulto que convive com ela. Por exemplo, se a mãe é calma, provavelmente a criança também seja; assim também pode acontecer com turmas escolares, caso a professora regente da classe se porte com mais

educação e atenção para com seus alunos, eles tendem a se portar assim também⁹.

Desde o ventre, a criança está inserida no corpo de um outro e ali absorve nutrientes e sensações que esse outro lhe transmite. Ao nascer, é do outro que essa nova criança vai depender para sobreviver, seja para banhar-se, trocar-se e como para continuar se alimentando. Diante dessas evidências, pode-se afirmar, lembrando Kant, que o homem é o único animal que precisa ser cuidado e educado por muito tempo por um outro, para conseguir viver em sociedade.

Por isso, é importante que o adulto converse com a criança desde quando esta chega ao mundo a fim de que seus corpos se comuniquem; o momento da sucção e das trocas de olhares durante as mamadas provocam no bebê um prazer oral; nos momentos da troca de fralda pelo funcionamento intestinal, no momento da higienização da genitália resultam nele um prazer anal, e essas duas sensações corporais compõem as “dinâmicas do apetite” que determinam um modo de existir de cada criança. “Atitudes primárias, orais, de recepção, versus atitudes secundárias, anais, de conservação, revelam a maneira de ser do humano” (MACHADO, 2010, p. 39).

Antes mesmo de classificar a criança em menino ou menina, é válido que o adulto conheça a si mesmo propiciando um diálogo maior com sua própria corporalidade e, conseqüentemente com a do outro, o que resulta em respeito de suas escolhas, gostos e costumes. É a partir dessa atitude de considerar a criança como sendo ela mesma e não um projeto do “eu” adulto que poderá se praticar a “epoché” de modo compreensivo com a criança. Aqui pode-se fazer uma ligação com a doutrina da maiêutica de Sócrates a qual promovia o nascimento das ideias mediante diálogos, com perguntas do professor/adulto e respostas dos estudantes/crianças, que visem a organização de pensamentos pelo raciocínio.

Quanto ao existencial linguístico este se refere ao diálogo, aos balbucios, a fala, a escrita, as expressões faciais e corporais, as diversas formas de comunicar, seja com suavidade ou agressividade, também se refere

⁹ Observações feitas por colegas de trabalho e por mim durante estes últimos dez anos atuando como professora regente em diferentes escolas (particulares e públicas); além de ter chegado a essas observações de comportamento com meus próprios filhos.

ao silenciar como expressão das crianças diante do mundo vivido. A linguisticidade também diz respeito à cultura do sotaque e das expressões orais que revelam a nacionalidade de um grupo que está carregada de informações a respeito do outro.

Sentimentos, emoções, expressões corporais e faciais, e afetividades foram pouco estudados por Husserl que não colocou em questão a primazia concedida tradicionalmente ao conhecimento racional. Entretanto, foi o filósofo Max Scheler quem abordou de modo ético a vida emocional sob um tratamento fenomenológico, concedendo a um mesmo nível da lógica da razão, a lógica do coração.

Antes mesmo de a criança ser compreendida pelo que diz, ou seja, antes de verbalizar seus pensamentos e sentimentos, ela utiliza da comunicação silenciosa da percepção para dar vida a linguagem instituída, pois “a origem da linguagem é mítica, ou seja, existe sempre uma linguagem antes da linguagem que é a percepção. Arquitetônica da linguagem” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 353). Além disso, o pensamento e sentimento são mais elaborados e claros para a criança mesma do que a linguagem no visível, pelo fato do outro nem sempre conhecer exatamente e em detalhes o que estou sentindo e vivenciando no meu “eu”.

Entretanto, “o pensamento sem linguagem, diz Lavelle, não seria um pensamento mais puro; não seria mais do que uma intenção de pensar” (MERLEAU-PONTY, 1986, p.14). É necessário falar sobre as coisas para que elas existam plenamente e para isso, a vontade de falar forma uma unidade com a vontade de ser compreendido (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 70). Para Merleau-Ponty que pensa além do empirismo e do intelectualismo, sob a visão fenomenológica, afirma que as palavras concretizam a ideia e logo se faz esquecer, porque pensar e verbalizar expressados são como uma unidade, isto é, a própria palavra parece renunciar a tornar-se objeto (MERLEAU-PONTY, 1990, p.18). O que é dito ou escrito ou representado torna-se pensamento para o outro que ouve, lê e/ou interpreta, ou seja, a palavra que inicialmente era pensamento, após ser verbalizada volta a tornar-se pensamento para o outro que a ouviu.

Assim como a língua é um sistema de sinais que só uns em relação aos outros têm sentido e a cada um dos quais se reconhece um certo valor que deriva do conjunto da língua, também cada instituição é um sistema simbólico que, sem precisar de o conceber, o sujeito incorpora a si próprio como estilo de funcionamento, como configuração global. [...] do mesmo modo que as alterações na língua se verificam devido à nossa vontade de falar e de sermos compreendidos (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 71-72).

O balbucio dos bebês sucede os gritos e movimentos expressivos e é considerado, pelo fenomenólogo como um idioma polimorfo que procura a comunicação de forma geral. Assim também, as trocas de olhares, sorrisos, movimentos da língua e dos lábios na tentativa de comunicar-se, presumem relações com o outro. “Bem antes de falar a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 25). Ouvir o adulto que conversa com a criança é uma maneira rica de estimular a linguagem dela a qual ficará, cada vez mais compreensível pelo outro.

Para Dartigues (1992, p.139), a linguagem do *pensamento calculante* se mescla e se realiza no *pensamento meditante*, no sentido de que o homem se encontra a si mesmo através de seus próprios pensamentos, de suas particulares obras, recebendo assim a revelação que desvenda o segredo da descoberta do ser.

A partir do momento que penso sobre algo, ele já existe para minha consciência, logo, de certo modo, existe sob um corpo, mesmo que este seja imaterial. Entretanto, é necessário compartilhar nossas ideias com os outros, pois “a nossa relação com a verdade passa pelos outros. Ou procuramos a verdade com eles, ou não a descobriremos” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 42).

Apesar de a expressão da linguagem variar de idade de bebê para bebê, se faz curioso saber para conhecimento da evolução da linguagem: entre quatro e dez meses de idade, as crianças realizam emissões vocais de uma riqueza extraordinária, emitindo sons que se tornam em seguida incapazes de reproduzir. Perto dos sete meses, é como se a intenção de falar ficasse cada vez mais forte; e será perto do oitavo mês de vida que surgirá uma *pseudolinguagem*: uma espécie de frase, imitada em seus aspectos rítmicos. Por volta de um ano de vida, aparece a primeira palavra dita com nitidez. Esta primeira palavra tem um valor de uma *palavra-frase*, de acordo com Merleau-

Ponty. De um ano a três anos de idade a criança está a buscar *imitação imediata* e *imitação diferenciada* para atingir, cada vez mais, os dizeres mais próximos à língua pátria (MACHADO, 2010, p. 47).

Aos três anos de idade a criança fala pouco se comparada ao tanto de palavras que compreende, devido a uma maior compreensão dos significados das expressões, sendo denominado por Merleau-Ponty de *equipamento linguístico*. Posteriormente a esta fase, o diálogo entre crianças e entre elas e o adulto ganha forma caracterizando a vida social¹⁰. Consequentemente, o fenomenólogo especificou em duas a linguagem: a *fala falada* e a *fala falante*, sendo que a primeira diz respeito a comunicação usual e prática, enquanto que a outra se refere a uma fala nova, inesperada da comunicação, e principalmente se revela ao outro provocando, possivelmente, surpresa por parte do ouvinte. Do mesmo modo, o “silêncio” ou o “ainda não falar” da criança deve receber olhar atento do adulto, pois os gestos, os comportamentos, os choros, as várias expressões corporais também “conversam” com o adulto atencioso que lê a criança e propicia a comunicação.

Como a psicologia nos mostra, nas primeiras idades a linguagem é *egocêntrica*, isto é, com pleno sentido só para o indivíduo que a produza; torna-se depois *socializada*, ou faz-se instrumento de participação da atividade individual em atividades ordenadas dos grupos. Neste último caso, há comunicação inteligente, e, na medida em que a linguagem aperfeiçoe seus processos, aperfeiçoa também as condições de cada grupo e, enfim, as da vida social, em todo o seu conjunto. A maioria dos autores admite que quatro grandes processos regulem esse progresso: a *competição*, o *conflito social*, a *acomodação* e a *assimilação* (FILHO, 1978, p.126).

Logo, a linguisticidade faz parte da criança e, portanto, não é imposta, nem ensinada, tampouco convencionada por estágios e fases fixadas em leis, porque ela acontece de modo inter-relacional e está inserida e compondo diariamente todo o contexto das relações pessoais.

Quanto ao existencial temporalidade, este reside na noção do polimorfismo infantil, pois o tempo cronos que diz respeito ao relógio e ao

¹⁰ Aqui não se defenderá os estados sucessivos para enquadrar a criança nas aprendizagens esperadas para cada idade, porque o tempo para evidenciar as aprendizagens varia de criança para criança e, além disso, o adulto também está a adquirir conhecimentos ao longo da vida.

calendário, não é utilizado pela criança. É o adulto que desperta a criança para o momento das refeições, para o momento do banho, do sono e de outras atividades rotineiras. A criança vivencia sua realidade – mundo externo compartilhado – e fantasia – mundo interno do psíquico – com facilidade e tranquilidade. “Para Merleau-Ponty, não há uma “organização conceitual” da sua experiência e isso implica, nos termos adultos, uma espécie de aceitação do “estado onírico” de vida” (MACHADO, 2010, p. 57).

O ser criança, bem como o brincar da criança é polimorfo e, por isso, não é categorial, é tempo atemporal e de não espacialidade. A criança vive em vários espaços e tempos que se convivem, ao brincar, ao imaginar, ao desenhar, ao sonhar. Merleau-Ponty denominou de “limite-espaço vazio”. Como ela ainda se relaciona com os objetos de maneira afetiva, sem separar da noção de percepção, ela se encontra envolta em seu próprio ponto de vista. Os objetos, carregados de afetividade, fornecem à criança conhecimento de mundo e uma antecipação da condição de ser adulto. Aqui, se faz correlação com a ideia de Rousseau em que a criança sabe que um dia deverá se tornar adulta.

Para abstrair melhor a noção temporal, a criança cria neologismos e dialoga com criatividade com seus pais, um exemplo comum é, ao ver fotografias antigas da época do namoro do casal, ela afirma que também estava ali ou pergunta onde ela estava. Essa atitude da criança é uma maneira de vivenciar o tempo e de se sentir sempre existindo. Outro exemplo é a criança achar que o aniversário dela poderia acontecer com regularidade (e não apenas anualmente) e que esse evento difere do dia em que ela nasceu. Para ela esses dois acontecimentos ainda não têm ligação causal.

Assim, a atitude fenomenológica diante do existencial temporalidade da criança deve ser feita para examinar a interação criança e tempo sem esquecer que seu modo de estar no tempo é caracterizado pela fantasia e pelo pensamento polimorfo. Os contos clássicos exemplificam esta visão da vida infantil, como *Peter Pan* que não deseja crescer nem seus amigos preferindo estar na condição de criança para sempre; *Alice no País das Maravilhas* em que a personagem do coelho está sempre com pressa e esta pressa “não seria próprio do modo de ser da criança ter pressa..., ela costuma ser apressada por alguém” (MACHADO, 2010, p. 59). São os adultos que sabem da

temporalidade da rotina, do banho, das refeições, do sono, e por isso se tornam os dirigentes da vida da criança. Porém, ela necessita de ter sua temporalidade respeitada pelo adulto, sem ter a exaustiva cobrança de certas metas alcançadas, por exemplo, com cinco anos de idade toda criança deve estar escrevendo, lendo, amarrando os cadarços dos sapatos e arrumando a cama.

Sobre o existencial espacialidade, Merleau-Ponty trata o corpo vinculado ao espaço, pois a criança se vê compondo o mundo bem como o mundo que está a sua volta a compondo. Ao pegar a criança no colo, ao tocá-la, o adulto apresenta o contorno do mundo a ela e vice-versa, pelos compartilhamentos dos objetos e das pessoas. O sentar, o engatichar, o levantar e o andar do bebê revelam a ele novas facetas da espacialidade do mundo. Assim também o desenhar que representa a espacialidade da criança diante do que ela vivencia, deseja, teme e sonha. Segundo Merleau-Ponty, o desenho é um primeiro modo encontrado pela criança de estruturar as coisas. Ao desenhar ela vive uma relação total e global com determinados objetos, momentos e pessoas que foram apreendidos por ela. O desenho da criança, para ela, é sem falhas, é transparente e retrata o jeito como a criança percebe o mundo. “Aliás, a lei de todo desenho é exprimir as coisas e não assemelhar-se a elas” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 220). Inclui aqui a garatuja e o grafismo que também expressam a corporalidade da criança inserida na mundaneidade.

A criança pequena não deseja transpor (como o desenho adulto ou da criança maior) para um único plano o que vemos em profundidade. O convite é olhar seu desenho como um ensaio de expressão. Realizar uma rigorosa e interessante leitura psicológica e científica da vivência da criança, para o filósofo, é aceitar sua maneira não representacional. A percepção do espaço é vivencial, sua experiência no mundo é polimorfa, mutante, flexível, plástica – percepção muito diversa daquela do adulto e da estética realista ou naturalista (MACHADO, 2010, p. 66).

As compreensões do tempo-espaço da criança são regidas pelas situações e contextos vividos por ela e, por isso, a percepção temporal e espacial difere da do adulto e está carregada de sentido. A ideia de começo, meio e fim importante ao adulto, tem significado distinto para a criança. Quando a criança diz “agora eu era...” revela escassa organização temporal que remete

a estrutura convencional de tempo e lugar. Histórias criadas por crianças podem facilmente ter o “enredo” sem final conclusivo, sem começo esperado, com repetições, inversões e dando vida aos brinquedos.

Os costumes familiares e regionais, o sobrenome, o sotaque e outras situações em que a criança está posta, caracterizam o que agora se tratará no existencial mundaneidade. Para Merleau-Ponty, este existencial se refere a noção de *ser-em-situação* e não ao mundo coisificado tampouco ao mundo material.

O corpo materno é o próprio mundo para o seu bebê, isto é, a mãe ainda não é um indivíduo, mas uma categoria. Além disso, sob a visão do corpo dos pais, a mãe e o pai são um único ser para o bebê. Realizando uma comparação com a seguinte citação, a mãe só deixa de ser extensão corporal do bebê dela

no momento em que a mão tocada se torna tocante, ela deixa de ser tocada, a reciprocidade dissolve-se no momento em que vai nascer... São os dois ‘lados’ de uma experiência, conjugados e impossíveis, complementares. Sua unidade é irrecusável... é relação com o mundo, é relação consigo na generalidade (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Essa interação e descoberta do mundo, nas palavras de Merleau-Ponty, “essa coisa-abertura para as coisas, são as coisas do mundo, na medida em que são núcleos nelas, em que participam dela, em que se diluem nela, são a carne do mundo, o sensível” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Sob o olhar libidinal e intercorporeidade, Merleau-Ponty afirma que sentir o próprio corpo é também ter sua postura no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 360), afinal é pelo corpo que se obtém informações das coisas, pois existe relação entre o mundo, o corpo consigo mesmo “como grau zero de distância”, e os outros esquemas corporais.

Husserl, sob a ótica de Merleau-Ponty, diz que o mundo é compreendido pelo fenômeno intersubjetivo, ou seja,

o mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios das quais o mundo acede à objetividade como sendo o mesmo

modo do qual todas as consciências participam (DARTIGUES, 1992, p. 62).

É pelas vivências com o outro e comigo mesmo que eu conheço o mundo através da minha consciência, e é ela que explica a vivência a qual se encontra envolta pelo outro. Entretanto, o mundo subjetivo e a percepção do outro não são problemas para a criança, só para os adultos, pois para ela o acesso ao mundo se dá por todos de modo imediato, afinal, ela não tem consciência de si mesma tampouco da subjetividade do outro. Enquanto que para o adulto “só posso alcançar o interior do ser de mim mesmo, pois só tenho acesso ao meu interior” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 12). “Pois um eu que é duração não pode captar outro ser senão sob a forma de outra duração” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 23).

A criança é dotada de inteligência e por meio desta e das imitações do adulto ela se insere no mundo coexistindo com o meio e depende dos cuidados do outro. A relação entre criança e adulto é assimétrica, portanto é ele quem deve apresentar a ela o mundo respeitando seu tempo de abstração do mesmo e fazendo uso de conversas e gestos. Nas palavras do fenomenólogo,

é pelo exercício da vida, da criação de si para si, que a criança torna-se adulto. Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 43).

Para Merleau-Ponty o social já existe, já está posto diante das pessoas, antes mesmo da tomada de consciência delas. Como a consciência se encontra fundamentalmente explicando a vivência, ela mesma é justificada e envolta por ela mesma, por delimitar a camada primitiva de nosso ser no mundo e com o outro. “Por isso a tarefa do fenomenólogo será antes a de desenterrar esse solo original, tal como aparecia ainda na ingenuidade da infância que a de seguir as racionalizações com as quais o adulto o recobriu” (DARTIGUES, 1992, p. 64).

Assim, a fenomenologia da descoberta do mundo se dá o tempo todo com a criança explorando as palavras de um diálogo, de uma conversa e os gestos que acompanham esse momento. Também é provocada pela vivência da corporalidade, da outriedade, da linguisticidade, da temporalidade e da

espacialidade, pois a criança está no mundo tanto quando este está nela. Logo, apresentar o mundo à criança é um direito dela para que ela o viva da sua maneira polimorfa e no tempo presente. Educar é saber esperar o tempo de cada criança em manifestar o que foi aprendido, no seu ritmo, rumo à descoberta de si, pelo outro e com o outro.

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E AS INFLUÊNCIAS DA FENOMENOLOGIA

3.1 Aspectos históricos

Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro grande inspirador do movimento da Escola Nova, assim como os pedagogos Freidrich Fröebel e Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Na América o nome destaque do movimento foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Enquanto no Brasil se destacaram Rui Barbosa (1849-1923), Manuel Bergson Lourenço Filho (1897- 1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), esses dois últimos foram grandes humanistas, os quais marcaram a história pedagógica brasileira. O foco desse capítulo será em Lourenço Filho com sua clássica obra *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, em que considera a escola nova como sinônima de *pedagogia contemporânea*.

Obras de influência “recepcionaram” o movimento da escola nova, tais como *A Educação*, considerada pelos escolanovistas como a semente das novas ideias na área educativa; *O Brasil e a Educação Popular*; *Problemas de Educação* e *Os deveres das Novas Gerações Brasileiras*, sendo essas quatro de autoria de Carneiro Leão; *Eduquemo-nos* de José Augusto; e *Ensinar a Ensinar* de Afrânio Peixoto.

Sob influência da escola americana de Jonh Dewey – defensor da escola democrática –, na metade da década de 20 aos anos 30, o movimento da Escola Nova aparece de modo tímido pelos Estados brasileiros, a começar no Distrito Federal, seguindo para São Paulo, Bahia e Minas Gerais, aonde alguns de seus dirigentes chegaram a admitir importantes cargos políticos na administração, tomando estrutura de Associação Brasileira de Educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova revela preocupações com o caminho em que o Brasil ia tomando, frente às mudanças bruscas na política, no social e na economia, principalmente devido a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Além disso, desde a década de 1920, a burguesia industrial orientou-se pelo sistema operacional taylorista-fordista, e o Governo Provisório

praticou “políticas keynesianas”¹¹. Após a Revolução de 1930, tal burguesia cria o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), tendo Lourenço Filho como um dos dirigentes que compõe o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ele atuou como consultor na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultou a criação do SENAI e das leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.

Uma das primeiras medidas do governo provisório de 1930 foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública; a partir daí criou-se a LEC (Liga Eleitoral Católica). Francisco Campos (1891-1968) que também integrou o movimento da escola nova compôs a Reforma que levou seu nome e sendo composta de sete decretos visando organizar o ensino superior no país; o ensino secundário; o ensino comercial; restabelecer o ensino religioso nas escolas públicas; dentre outros. O Governo, dessa forma, visava tratar a educação como questão nacional.

O conflito entre católicos e escolanovistas foi se externar no início de 1932 com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Fernando de Azevedo, também integrante do movimento escolanovista como Lourenço Filho, considerava a Constituição do Estado Novo “a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação.” Entende-se *democrática* no sentido de relações humanas associadas que trocam experiências e vivências mutuamente em um diálogo produtivo.

Um dos resultados do Movimento da Escola Nova foi o ensino religioso tornar-se facultativo aos estudantes, sem estabelecer credo determinante, por isso, a laicidade na escola.

¹¹ O keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), que defendia a ação estatal na economia do país com o objetivo de atingir o pleno emprego. As principais características deste sistema eram defender a intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar; apoiar ações políticas voltadas para o protecionismo econômico; manter postura contra o liberalismo econômico; amparar medidas econômicas estatais que visem à garantia do pleno emprego, sendo que este seria alcançado com o equilíbrio entre demanda e capacidade de produção; favorecer ao Estado o papel fundamental de estimular as economias em momentos de crise e recessão econômica; e aclamar pela intervenção do Estado para que ocorra o cumprimento de uma política fiscal para que não haja crescimento e descontrole da inflação.

(<http://www.suapesquisa.com/economia/keynesianismo.htm>)

Foi, porém, certamente a reforma de Lourenço Filho, em São Paulo, no primeiro ano do governo revolucionário, uma das iniciativas mais importantes integradas no movimento renovador de educação (1931), que alcançaria sua plenitude com Anísio Teixeira no então Distrito Federal, em 1932/35 (PINTO, 1986, p. 60).

Por volta de 1922, ainda endereçado no Estado do Ceará, Lourenço Filho encontra-se reorganizando o ensino primário. Ele era o presidente da Associação Brasileira de Educação e participante destaque dos movimentos educacionais que surgiam neste período. Por essas (e outras) razões o método da escola nova foi bem visto. A esta época também acontecia o movimento da Semana da Arte Moderna com renovações no âmbito da literatura e arte.

Começam a abrir cursos práticos de pedagogia que são acompanhados com interesse pelas normalistas, inspetores de ensino, professores e demais interessados nos problemas educacionais. Em cerca de dois anos em que esteve no Ceará, Lourenço pôde introduzir muitas inovações, tanto de ordem metodológica, como de ordem administrativa (PINTO, 1986, p. 87).

Lourenço Filho também marcou o movimento de renovação pedagógica com a descoberta da psicologia infantil e também apresentou o trabalho pedagógico no processo de instrução técnico-profissional. Ele também organizou e dirigiu o INEP (Instituto Nacional de Pedagogia) e de sua autoria são as obras *Juazeiro do Padre Cícero*; *Pedagogia de Rui Barbosa*; *Psicologia de Ontem e Hoje*; *Psicologia Educacional*; *Organização e Administração Escolar*; *Tendências da Educação Brasileira*; os clássicos *Testes ABC*, caracterizados por oito provas que avaliam a coordenação, a memória e a atenção do aprendiz.

Em 1929, Lourenço Filho fundou uma casa editora em São Paulo; em 1930, foi Diretor Geral do Ensino Público em São Paulo; membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Também nesse ano ele publica o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* o qual aborda estudos de biologia, psicologia e sociologia, destacando as conquistas da escola nova nesses três domínios, e é o livro que dá embasamento nesse terceiro capítulo. Estudos na área biológica contribuíram para a legitimidade do modelo evolutivo com relação a

compreensão da natureza humana. “Quaisquer que sejam as nossas convicções filosóficas, os fatos do desenvolvimento não podem deixar de ser considerados” (FILHO, 1978, p. 53).

O livro aborda sistemas de Montessori, Decroly, projetos e problemas de filosofia da educação, de política educacional, dentre outras lições. Em 1936, Lourenço Filho, organiza o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e em 1944 lança a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

O movimento da escola nova explícita no manifesto teve em mira principalmente a reconstrução educacional dos sistemas públicos. Lourenço Filho dedicou atenção especial à escola elementar produzindo e publicando textos didáticos, como por exemplo, a *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*, de 1928. Subsequente e conjuntamente destaca-se no movimento Fernando de Azevedo que promove a reforma da instrução pública, considerada a primeira plenamente integrada no espírito da escola nova.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve como objetivo dar importância à educação brasileira e defender a escola pública visando a reconstrução educacional no Brasil para o povo e para o Governo. A proposta do manifesto era contemplar todos os cidadãos com as mesmas oportunidades educacionais com uma nova concepção fundada no caráter biológico e não mais por interesse de classes sociais.

Para o manifesto, todo professor de todos os graus deveria se formar ao nível superior e receber remuneração equivalente, além do perfil da escola passar a ser laica, única, gratuita, obrigatória e coeducativa, tendo o Estado como o organizador da escola oferecendo acessibilidade em todos os graus e para todos os cidadãos, independente de suas condições sociais e econômicas, sob a obrigatoriedade do ensino até os dezoito anos de idade. Também o aluno estaria liberto da educação empirista e passaria a ter um desenvolvimento científico e psicobiológico. Além disso, o ensino primário articular-se-ia ao ensino profissional bem como com o ensino secundário e subsequente ao superior.

Em 1938, Lourenço Filho baixa as Reformas Capanema por meio de oito decretos-leis que criaram o SENAI, o SENAC, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Agrícola, Primário e Normal. Com a industrialização crescente desde o século passado houve necessidade de criar

programas, organizar didaticamente os procedimentos escolares para atingir uma formação adequada para os futuros trabalhadores industriais. Devido ao aumento de escolas nos vários países que se industrializavam a necessidade de uma escola inovadora se fez necessária para mudar o vigente trabalho escolar que, até então, era caracterizado por castigos físicos, transmissão de conhecimento único e unilateral, caracterizado por uma *pedagogia de imposição*. Com o movimento da Escola Nova, a criança passa a ser vista e ouvida não só no papel, mas também socialmente e no meio escolar. Além disso, *didática experimental* e *princípios da educação* passam a ser aplicados em faculdades; especificamente no Rio de Janeiro em 1987 e em São Paulo em 1994, houve estudos referentes à psicologia experimental em nível universitário (FILHO, 1978, p. 24).

O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova se dá sem diretrizes definidas, porém atinge o despertar da consciência nacional para a problemática educacional. Por isso, por volta de 1927, as reformas alastraram-se pelo país e encontraram forte amparo nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE – Associação Brasileira de Educação. Pelas Conferências Nacionais de Educação realizadas pela ABE, problemas educacionais eram debatidos e resoluções aprovadas, para exemplificar:

defesa da uniformização do Ensino Primário; liberdade de programas, e da criação de Escolas Normais Superiores para a formação do Magistério Secundário. [...] o relatório de Tobias Moscoso com relação ao novo sentido em que deveria caminhar o Ensino Superior. Foi também apresentado o trabalho “O Ensino Secundário”, base para uma reforma e temáticas relativas ao Ensino Primário, Agrícola, Normal e Técnico profissional; discutiu-se a problemática da Educação Social, Educação Sanitária e Educação Doméstica. A III Conferência foi realizada em São Paulo, no período de 7 a 15 de Setembro de 1929 (PINTO, 1986, p. 64-65).

O manifesto descreve conceitos para a educação que envolve o político, o ideológico, o educacional e o pedagógico, sem dissociar o problema econômico do social, que esboçam o sistema educacional como emergencial e principal, sendo denominado de Plano de Reconstrução Educacional (PINTO, 1986, p. 75). Os vários adeptos ao movimento promoveram muitas reformas de ensino a partir de então, resultando em uma nova geração de educadores que

marcaram a revolução educacional que implicaria na própria reforma da sociedade, sob uma nova visão filosófica do pensar pedagógico.

O manifesto teve sua culminância em 1932, mas depois de vinte e cinco anos surge o segundo documento do manifesto “Mais uma vez convocados – ao povo e ao Governo” assinado por muitos educadores de todo o país.

3.2 A filosofia da educação e o lugar da criança na pedagogia escolanovista

O mundo encontrava-se em crise política sócio econômica e uma tomada de posição possibilitaria uma melhoria nas condições de vida, a começar pela educação que passa a considerar em suas bases os novos conhecimentos da biologia, da psicologia, dos estudos sociais e da filosofia. Dessa maneira, o avanço na tecnologia, ciência, psicologia e biologia favoreceriam mudanças para se ter uma educação inovadora que fosse mais democrática e sob um despertar de consciência a partir de atos político e pedagógico.

Com o avanço do movimento escolanovista, sob a luz de um ideário liberal, a educação brasileira começa a ter características mais democráticas; a prática escolar a estar mais voltada para a vida, o trabalho, a psicologia e a biologia que sedimentam o conhecimento e o desenvolvimento do aluno, apostando na aprendizagem do pensar entrelaçada aos planos de ação.

Por muito tempo a criança recebeu atenção de origem prática e só a partir do fim do século passado passou a ser vista com interesse especulativo, para isso, “a renovação educativa de nosso tempo teria, assim, de começar pela descoberta da criança” (FILHO, 1978, p. 37). Como os autores abordados nesse trabalho buscaram fazer: quem é a criança e como tratá-la.

Ideias e práticas educacionais sofrem alterações de tempos em tempos. Assim, foi a partir do fim do século passado que educadores buscaram aplicar novas descobertas na educação da criança para que se instituísse uma *escola nova*, distinta das tradicionais. Conjuntamente com novas descobertas nas áreas biológica e psicológica, novos tratamentos para trazer soluções para o campo educacional, foram estipulados caracterizando o *estudo da escola nova* ou em outros termos, *pedagogia contemporânea* (FILHO, 1978, p.18).

Ideias anarquistas no Brasil, vindas do PCB – Partido Comunista Brasileiro – fundado em 1922, precederam os conceitos marcantes da pedagogia nova, sob concepções benéficas para a educação no país, a saber:

Ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica (SAVIANI, 2013, p.183).

O objetivo da ação da escola nova era rever o trabalho escolar, bem como seus resultados e condições para estabelecer novos métodos investigativos. Esta, associando conhecimentos da biologia, da psicologia, e posteriormente recebendo interferência dos estudos sociais e da filosofia, vê que a criança se forma não só pelo que ela se alimenta, mas também pelas convivências sociais, emocionais, ambientais, econômicas, pois tais aspectos são dependentes um do outro dando resultados positivos ou negativos para ela (FILHO, 1978, p. 19).

As origens da reforma escolar buscaram conhecer melhor a criança diante da análise das condições de seu desenvolvimento individual, bem como das possibilidades de integrar as novas gerações com os respectivos grupos culturais. Esta escola deseja substituir princípios empíricos da escola tradicional por outras de base técnica, a partir da “descoberta da criança”, pela “exploração, apresentação, assimilação, organização e exposição do aprendido.”

Os desastres da Primeira Grande Guerra Mundial trouxeram a necessidade de preservar a paz e, assim, filósofos, políticos e outros pensadores buscaram estabelecer uma nova fé na escola. Com planos e métodos específicos para estender os serviços públicos educacionais, estabeleceram-se princípios e práticas de estudos voltados para a biologia e a psicologia da infância e adolescência preocupando-se com as capacidades e condições de aprendizado e dos programas de aprendizagem com o objetivo de reformar os sistemas de ensino a fim de resolver os problemas de saúde, família e trabalho (FILHO, 1978, p. 26).

A nova escola veio para tratar problemas no âmbito educacional levando em consideração a política e religião do país para solucionar problemas mediante análise das funções das instituições escolares, buscando reorganização e equilíbrio. Os escolanovistas, não apenas utilizando-se das conferências, formula suas ideias em uma escola centrada na criança em que os mestres busquem conhecer as necessidades e capacidades dela diante das novas vivências que a escola propõe. Em outras palavras, os mestres são convidados a interagir, compreender e interpretar a criança individualmente e em grupo a fim de proporcionar oportunidades educacionais para todos. Pode-se remeter aqui a atitude fenomenológica que convida o adulto/educador a dialogar com a criança/aluno.

No documento redigido pelo movimento da escola nova evidenciam-se princípios que dão base para a escola única: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. O primeiro princípio afasta a escola de princípios dogmáticos e/ou disputas religiosos, considerando a personalidade do educando que se encontra em formação. “Podem-se enumerar, é certo, componentes gerais da personalidade, tais como *constituição física, temperamento, inteligência, aptidões, cultura adquirida*” (FILHO, 1978, p. 106). Já o segundo princípio traz a igualdade entre os educandos e a acessibilidade a ela sem exclusão e sem distinção de sexo, o que defende a coeducação. Os princípios permitem o desenvolvimento vital e total dos estudantes em suas diferentes fases da vida. Além do mais,

passando à sua etapa dogmática sobre o processo educativo e os fundamentos dos princípios gerais do movimento escolanovista, o Manifesto analisa o progresso científico e seu emprego na educação. A libertação do empirismo, emprestado à educação um caráter essencialmente científico, é a base do programa da Escola Nova. O fator psicológico está presente em todos os campos da atividade (PINTO, 1986, p. 80).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o movimento desta escola propõe exaltar o desenvolvimento natural da criança como ser individualista fundamentado no seu livre desenvolvimento sob princípios democráticos de governo. Os países perceberam que para promover a segurança entre os povos sob a paz mundial era preciso reformar o sistema de ensino, ou antes,

criar um novo sistema de ensino dedicado à formação do homem desde a mais tenra idade. E é neste contexto que a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – Unesco¹² é criada, especificamente em 1946, para assegurar o respeito universal pelos direitos humanos, justiça, liberdade, aplicação das leis, sem distinção de raça, religião, idioma e sexo (SAVIANI, 2013, p. 30).

Por muitos aspectos, o programa da UNESCO condensa muitos dos propósitos gerais da educação renovada: a democratização do ensino, o aperfeiçoamento das instituições por organização racional e maior espírito técnico, a fundamentação dos objetivos gerais da educação para minoração de tensões entre grupos de cada povo e entre os povos (FILHO, 1978, p. 30).

No século XVIII, Rousseau já afirmava que a educação se inicia quando uma criança vinha à vida e que gradativamente acomoda-se e segue várias fases do desenvolvimento humano. A primeira ideia educacional foi defendida a partir dele levando em consideração um processo de formação progressivo da infância. E ainda nesta época, Pestalozzi e Fröebel são considerados precursores da escola nova, pelo fato de observarem, investigarem as fases do desenvolvimento infantil, descrevendo hipóteses e apresentando novos conhecimentos a respeito da criança.

A formação da criança refletirá não somente suas relações com o pai e com o mestre, mas também as que existirem entre os pais e o mestre. As ideias, sentimentos e valores dos pais e dos mestres são, por sua vez, influenciados pela vida da comunidade, a qual também em grande parte determina as normas práticas do sistema escolar (PINTO 1986, p.125).

¹² Com sede em Paris, a Unesco colabora para a formação de professores e contribui para a construção de escolas e à doação de equipamento necessário para o seu funcionamento, além de promover atividades culturais para as comunidades valorizarem seu patrimônio cultural através da preservação das entidades culturais e tradições, assim como a promoção dos livros e a leitura. Além do mais, a Unesco promove a livre circulação de ideias por meios audiovisuais, fomenta a liberdade de imprensa e a independência, o pluralismo e a diversidade dos meios de informação, através do Programa Internacional para a Promoção da Comunicação. Um dos principais objetivos da organização é reduzir o analfabetismo no mundo, e contribui para isso financiando a formação de professores, e criando escolas em regiões de refugiados. Na área de ciência e tecnologia, a Unesco promove pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, além de criar programas para proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação. (<https://www.significados.com.br/unesco/>, Site visitado aos 26 de abril de 2017)

Pestalozzi, Fröebel, dentre outros, perceberam em suas investigações psicológicas e biológicas que as condições da vida do lar e da vida social para o crescimento da criança resultam em novas conclusões gerando novos problemas investigativos. Fröebel acreditava que o ensino a partir de livros deveria ser substituído pela experiência pessoal, valorizando a curiosidade imaginativa da criança pelo ambiente ao seu redor.

Quer dizer, um ensino segundo o qual, por situações sucessivas bem reguladas pelo mestre, se chegasse a fortalecer a inteligência e pelo cultivo dela, a formar a vontade e o caráter. Propôs por isso que cada lição obedecesse a fases bem estabelecidas, ou a passos formais (FILHO, 1978, p.148).

Concorrendo com os novos sistemas didáticos da escola nova estão as concepções educativas dos novos pais com falsas funções sobre hereditariedade, generalizando comportamentos e a partir destes criando-se mitos chamados também de doutrinas. Para além disso, se estabelecem as teorias em que os princípios adotados são constantemente reexaminados pelos métodos de indagação e experimentação e a partir daí, a escola nova estabelece seus procedimentos mediante diálogos entre o educador e o educando.

Diferentemente da escola tradicional, a escola ativa põe o educando no centro da educação, em que ele é conduzido a aprender observando, pesquisando, construindo, indagando, executando, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes são apresentadas em um ambiente investigativo, rico de objetos e ações práticas que busca a formação pela expansão e desenvolvimento da personalidade do educando, e levando em consideração seu ritmo biológico, suas emoções, numa convivência social envoltos em moldes culturais (FILHO, 1978, p.152).

Os sistemas, tais como os da escola ativa, escola do trabalho, ensino funcional, didática, montessoriano, decroliano, de projetos, de unidades de trabalho, embasaram e expressaram a escola nova não com o objetivo de inovar, mas com o de encontrar soluções intencionais para os problemas de âmbito escolar (FILHO, 1978, p. 227). Para exemplificar um dos sistemas citados, o objetivo da escola ativa, com seus procedimentos didáticos, não é dar ampla liberdade ao aluno, mas condições para ele dominar situações

problemáticas que lhe são apresentadas buscando soluções convenientes com o seu próprio esforço e com responsabilidade.

Maria Montessori, continuadora de Fröebel, e Decroly criaram sistemas de ensino de grande difusão. Na concepção de Montessori, o crescimento e desenvolvimento humano se destacam mais que o ajustamento ou integração social (FILHO, 1978, p.181). Ela valoriza a atividade, a individualidade, o biológico e a liberdade de aprendizagem da criança deixando-a livre e à vontade por acreditar que há um potencial na vida dela e que a liberdade é uma condição de expansão para a vida. Para isso, o ambiente escolar deveria ser modificado, sem carteiras fixas, sem prêmios, sem castigos, e apresentando um ambiente adequado para a criança a fim de promover curiosidade natural apoiada em modelos da psicologia do século passado. Desse modo, Montessori defende uma aprendizagem como um processo ativo em que a educação provém de uma autoeducação. “Pôr a criança à vontade será permitir o seu desenvolvimento.”

A filosofia montessoriana, assim como a escola ativa, respeita a individualidade da criança em que o educador a auxilia em sua formação. Para ela, o espírito humano se formaria de fora para dentro, tendo os objetos e o outro como estímulos para o desenvolvimento psíquico da criança. Na didática montessoriana, o espírito da criança seria um mosaico a organizar-se com elementos que, pouco a pouco, lhe forneceria na escola (FILHO, 1978, p. 184). A pedagogia de Montessori era baseada na observação objetiva da criança, considerando os processos de cultura e progresso rumo à educação formal e, sobretudo, à educação renovada que valorizam os sentidos, a memória, a imaginação, dentre outras capacidades humanas. Observar e valorizar podem ser associados ao que fora proposto por Merleau-Ponty em sua ótica fenomenológica acerca da criança.

Assim também para Decroly que afirma que o mais interessante à criança é ela conhecer a si mesma, tendo a percepção de si mesma: “como funcionam seus órgãos, para que servem; [...] por que tem fome, sede, frio, sono; por que tem medo, ou se aborrece”. Para Decroly a filosofia da educação se aproxima da proposta de Dewey com tendência mais socializadora do que de fundamentação biológica. Os testes psicológicos são essenciais para nortear o ensino individualizado. Decroly também defende uma autoeducação e

seu lema era “uma escola para a vida e pela vida” e deu base para o sistema de projetos para que o ensino se desenvolva por *centros de interesse* a fim de que a criança, em cada assunto, percorra sucessivamente três grandes fases do pensamento: *observação, associação, expressão*. Para ele, os fins em educação são basicamente dois: manter a vida, e propiciar que o indivíduo, nas condições favoráveis, atinja um desenvolvimento que sua constituição e solicitações do meio lhe exigem, com racionamento de tempo e energia.

Contudo, este princípio parte da globalização do interesse com passos ordenados, bem estabelecidos (FILHO, 1978, p.191). Pode-se perceber aqui uma prévia para o que hoje se denomina “interdisciplinaridade escolar”.

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração, das novas gerações em seus respectivos grupos culturais (FILHO, 1978, p. 23).

Sob uma análise generalizada, os princípios encontrados na obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, são: respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que ele deverá dispor de liberdade; compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social; compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; compreensão de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa. A partir desses princípios, percebe-se uma visão política, porque o processo educativo aqui exposto é de cunho social e cultural, afinal o homem é um ser social.

Além disso, para o professor, o processo educativo de qualquer parecer filosófico e educacional precisa se apoiar nos seguintes ditames: normal desenvolvimento biológico do educando; socialização e culturação; preparação para o trabalho; afirmação pessoal no sentido humano; e relacionamento com os mais altos fins de expressão humana em aspirações e valores.

De modo amplo, as medidas propostas pela escola nova são: prévia classificação dos alunos a fim de organizar classes homogêneas e cursos

paralelos de diversa velocidade de ensino; consequente diminuição do efetivo das classes; modificação do programa de modo a ter em conta a evolução dos interesses naturais da criança, as condições locais e a disposição da maioria dos alunos para a adoção de um programa de ideias associadas; modificação dos processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando (FILHO, 1978, p.189).

Enquanto que os princípios gerais são: o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade; a compreensão funcional do processo educativo, tanto no aspecto individual quanto no social; a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; respeito pelas características variáveis de cada indivíduo, segundo a cultura familiar e social (FILHO, 1978, p. 246-248). Percebe-se que as leis que hoje vigoram na sociedade têm base nos ideais da escola nova, tais como a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação, vigorada em 1996; e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Na composição da LDB, lê-se claramente tais ideais ao longo de todo o corpo da lei, por exemplo, no artigo 3º que resolve:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

E no ECA, lê-se, para exemplificar, no capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer - nos artigos 53 a 59 o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)

Cada sistema proposto resulta de um desejo de inovar a educação na tentativa de solucionar problemas de âmbito escolar a fim de que ocorra uma melhor compreensão técnica do processo educacional que visa uma melhor aprendizagem do educando. Além disso, há uma busca de um melhor funcionamento escolar com base no respeito do pensamento de cada um. Mas há uma necessidade do homem compreender o mundo em si mesmo e compreender-se a si mesmo no mundo com base em valores e reflexões

filosóficas. Pois de acordo com Filho, “os três grandes aspectos da vida humana são, conhecer, sentir e fazer” (1978, p. 231).

Os escolanovistas apostavam na primeira atitude de mudança educacional assimilando os princípios filosóficos, ou seja, o problema da educação deveria ser visto como um problema de cunho filosófico, moral e institucional. Por isso, o termo *Escola Nova* difundiu-se pelo país sob o lema de uma escola totalmente distinta das que existiam.

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades de infância, inspirada em conclusões de estudo da Biologia e da Psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (FILHO, 1978, p. 17).

Para os escolanovistas essa escola ideal inovava pela função social sob um novo olhar, pelo método experimental, pelos processos científicos, e pela disciplina consentida e responsável, ao admitir que a criança tem a liberdade de conhecer e aplicar suas aptidões, seus interesses, seus anseios, capacidades e valores frente às práticas escolares. Além desses novos ideais, a escola possibilitava o direito à educação para todos os brasileiros, garantindo igualdade de oportunidade e estipulando que a família e o Governo se obrigassem a auxiliá-la. É o que se garante em lei, inclusive nos tempos atuais.

O Plano de Reconstrução Educacional, elaborado pelos escolanovistas e redigido por Fernando de Azevedo, sob princípios científico pedagógicos e político liberal de ação, busca adaptar as escolas às necessidades de cada região brasileira; rompe com a formação extremamente literária da cultura do país; integra escola à comunidade; e vincula o ensino primário ao profissional e o ensino secundário ao superior. O referido plano reformaria integralmente os métodos educacionais prevalecendo a atividade criadora do aluno; sendo que este deveria receber um ensino adequado às necessidades do cidadão enquanto ser único e como também um ser político-social.

O país precisava de uma cultura bem definida para a formação educacional brasileira; ainda mais que essa se encontrava influenciado pela

industrialização, pelo populismo, pela Revolução de 1930, e pela urbanização, frente a uma nova economia mundial. Como afirmou Lourenço Filho, “a educação vinha propor-se, enfim, como problema integral da cultura” (FILHO, 1978, p. 23). E a propagação do manifesto dos pioneiros dá uma nova feição para a educação do país.

Lourenço Filho foi um dos protagonistas desse movimento por apresentar um *otimismo pedagógico* que sempre visava a um melhoramento educacional. Preocupou-se com a parte administrativa das escolas; com uma devida formação acadêmica dos professores; com a reformulação e inovação do currículo e das práticas metodológicas do ensino.

As conquistas dos pioneiros da educação nova foram muitas para todos os níveis do saber:

a organização dos sistemas com critérios regionais, sob a base das diretrizes gerais que garantiriam “a unidade, mas não a uniformidade”; a reorganização dos sistemas em bases científicas; os fins democráticos da política escolar do país, reconhecendo na educação “um direito de todos” (art. 149); a instituição da liberdade de ensino em todos os graus e ramos (art. 150), parágrafo único, alínea e; a liberdade de cátedra; a gratuidade e a obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino posterior, a fim de o tornar de mais fácil acesso; a criação de fundos especiais de educação (art. 157) para prestar assistência aos alunos e para bolsas de estudo (PINTO, 1986, p. 98).

Nota-se que o aluno passa a ser considerado ímpar no espaço escolar com suas singularidades e que sua formação é estendida a todos os níveis da educação. Mas houve empecilhos para legalizar tais ideais devido aos ocupantes do poder e ao demasiado formalismo que visava concretizar a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. A partir desse enunciado, fica claro que a legalidade é mais valorosa do que a própria educação, do que os próprios valores humanos.

A escola deveria ser um lugar para se exterminar preconceitos e saná-los, tornar-se acessível a todos, mas sem privilegiar alguns, pois as diferenças classistas já não encontrariam espaço devido a uma nova educação que promovesse igualdade de oportunidades e unificação. Além do mais, essa escola democrática estabelecia a descentralização já mencionada dando

autonomia na administração escolar pelos diretores, professores, pais e alunos; e flexibilizaria o ritmo de aprendizagem de cada estudante, enquadrando-o na real etapa de aprendizagem aonde ele realmente se encontra a partir do acompanhamento e da verificação da sua aprendizagem.

Logo, a escola nova com suas características de respeitar o aprendiz e o seu tempo de aprendizagem condiz com a visão fenomenológica, pois cada indivíduo é único, bem como suas necessidades, seus anseios e maneiras de se expressar e vir ao mundo. Por isso, esses dois tópicos complementam o outro no sentido de considerar as contribuições da biologia, da psicologia, dos estudos históricos sociais. Nas palavras de Lourenço Filho:

A primeira fase só se tenha caracterizado pela aplicação de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais, e a segunda, influenciada pelos estudos sociais e uma nova filosofia por eles inspirada. Na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social. Para exemplificar: o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligadas a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contactos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas (FILHO, 1978, p. 19).

Os princípios do movimento da escola nova, com relação ao aprendiz, eram compreender o entendimento comportamental no *ato de aprender* e em quais condições tal ato se concretizaria; buscar também *o que aprender* e qual o saber preciso para se viver melhor e em convivência social.

E os fatores que determinaram sua expressividade e abrangência foram: a complexidade social resultante do período da industrialização em que se encontravam as nações desenvolvidas e daquelas que buscavam na industrialização a saída para seus problemas; o aspecto econômico decorrente das alterações políticas e sociais que aconteciam e pelas formas de repressão resultantes das Grandes Guerras Mundiais; e a Guerra Fria que provocava insegurança entre os povos. Esses fatores geram no mundo sentimento de

dependência, ajuda mútua e reflexão dos valores individuais, sociais e inclusive dos princípios educacionais.

Então, reconstruir o Brasil politicamente e socialmente teria como base a educação reformulada com cada indivíduo educado para ser um ser no meio social. Acreditava-se que uma sociedade consciente da educação daria valor e reconhecimento para a cultura peculiar que estaria se concretizando. Logo, o papel do movimento da escola nova, dentre vários já aqui tratados, era impulsionar as reformas educacionais rumo a uma educação com vista a mudanças da sociedade, a partir de incentivos e reflexões às pesquisas científicas.

Ao estudar as bases históricas da escola nova vêem-se dois pontos cruciais: necessidade de revisar os modos de educar e analisar os fins da escola ou a filosofia da educação. Sistemas didáticos bem definidos e o estudo nessa vertente forneceram um melhor entendimento dos conceitos e das práticas. Os métodos montessoriano e decroliano foram os mais aplicados com crianças.

Além desses, os princípios defendidos por Lourenço Filho são respeito a personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade; interpretar o funcionamento do processo educativo nos aspectos individual e social; compreender a aprendizagem simbólica em situações de vida social; e respeitar as características de cada aluno que são variáveis de acordo com a cultura familiar, a vizinhança, a recreação, trabalhista, religiosa e cívica (PINTO, 1986, p.104-105).

Sob um olhar fenomenológico, o que se propõe é um desenvolvimento do indivíduo no próprio indivíduo respeitando sua personalidade, indo contra aos princípios impostos pela escola tradicional; a relação entre aluno e professor também adquire uma positiva mudança em que há troca de aprendizagens, deixando de lado o automatismo didático; as experiências vivenciais do dia a dia do aprendiz são levadas em consideração para que ele apreenda a atividade que habitualmente acontece pela ludicidade e exploração, e como já mencionava Rousseau e Kant, é dessa maneira que o aprendiz terá sempre interesse em aprender pelas descobertas que faz. O interesse despertado dispensará sanções e cegas obediências, pois esse estimula a ação e revela a disciplina e o esforço em que o aluno aprenderá a fazer com as

próprias mãos, a pensar com a razão e aplicar nas próprias situações rotineiras. O penúltimo princípio explicitado por Lourenço Filho remete a cooperação social em que o homem, desde criança, interagirá com seu meio social contribuindo para a evolução da comunidade, como já acreditava Kant, isto é, quanto mais o educando se desenvolve e participa do seu meio social, mais ele assimila a cultura tornando-se dela integrante ativo. “A afirmação da personalidade do educando encontra seu caminho na noção de liberdade individual e esta encontra seus limites na noção de responsabilidade” (PINTO, 1986, p.105).

A escola nova tem como pilar principal a igualdade de oportunidade para todo educando sob o requisito de ter desenvolvidos suas capacidades, portanto, desconsidera diferenças estipuladas por credo, nacionalidade, idioma, etnia, mesmo reconhecendo que cada indivíduo é caracterizado por sua cultura e realidade social. Para a escola nova o direito a aprender se dá a todos de maneira democrática.

Percalços tiveram e ainda têm devido às diferentes ideologias, na época do movimento entre católicos e liberais; a emergência na industrialização; e investimentos científicos. “Se por um lado as mudanças pedagógicas se processaram nos campos teórico e prático, as políticas são suficientes para a percepção do grau de consciência dos problemas nacionais existentes” (PINTO, 1986, p. 109).

Os pioneiros da escola nova foram os primeiros “professores da educação”, afinal era meta deles reformar o país começando pela educação, tornando-a acessível a todos e, assim, ultrapassando uma elite educacional que usufruía dela egoisticamente.

O movimento da escola nova, de fato, marca a história da educação do Brasil e seus frutos já foram rapidamente evidenciados logo na Constituição de 1934¹³ que garantia educação a todos.

¹³ A constituição de 1934 foi uma consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932. Com o fim da Revolução, a questão do regime político veio à tona, forçando desta forma as eleições para a Assembléia Constituinte em maio de 1933, que aprovou a nova Constituição substituindo a Constituição de 1891. O objetivo da Constituição de 1934 era o de melhorar as condições de vida da maioria dos brasileiros, criando leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura. Ampliando o direito de cidadania dos brasileiros, possibilitando a extensa fatia da população, que até então era marginalizada do processo político do Brasil, participar então desse processo. A Constituição de 34, na realidade, trouxe, portanto, uma perspectiva de mudanças na vida de grande parte dos brasileiros. Esta Constituição garantia, dentre outros

De modo geral, a escola nova possui as seguintes concepções: fundamenta uma escola única, do trabalho e da comunidade, pelo fato de ser uma escola social e cultural com coparticipação da sociedade; escola para todos, superando a elite educacional e conquistando a democratização do ensino; considera a criança como um ser individual; igualdade nas oportunidades a todos os cidadãos; respaldo na ciência, na biologia, na psicologia para fundamentar as concepções para os processos de aprendizagem; respeito às crianças nos aspectos biológico, psicológico e social; plano de ação unido com o plano de pensamento, sem fracionar o processo de aprendizagem; planejamento contemplando a teoria, a execução e o resultado; a educação passa a ver vista como um caminho promissor às próximas gerações para perpetuar e prosseguir as mudanças; além das conquistas quanto a gratuidade, laicidade, coeducação e obrigatoriedade, ascendendo às camadas mais desprovidas do país. Enfim, a escola nova propunha acelerar o desenvolvimento do país valorizando as qualidades humanas.

Entretanto, pela *reflexão filosófica* que caracteriza cada homem, formula-se sistemas de valores que cada um julga mais correto a se praticar para uma conduta educacional, resultando em distintos *sistemas filosóficos* os quais norteiam as ações de cada homem e, conseqüentemente, as que considera legítimas para repassar para as crianças pela educação.

De forma mais ampla ou restrita, cada um unifica os resultados de suas ideias e sentimentos, traduzindo-os não apenas em noções teóricas, mas em intenções e propósitos, mais ou menos coordenados, nutridos por programas de vida e, assim, por *valores* (FILHO, 1978, p. 230).

A proposta da escola nova era planejar e difundir a paz entre os povos, a começar pelas crianças, levando em consideração o “crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais” (FILHO, 1978, p.19).

direitos, o principio da igualdade perante a lei, instituindo que não haveria privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissão própria ou dos pais, riqueza, classe social, crença religiosa ou ideias políticas; e a proibição de trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno a menores de 16 anos e em indústrias insalubres a menores de 18 anos e às mulheres. (<http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p1.php>)

Apesar de ter sido um movimento ímpar, empreendedor, necessário e marcante historicamente, a escola nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes escolares como um todo e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano ritualístico das escolas. Mas ainda assim, inspira estudos e práticas pedagógicas àqueles que acreditam em um olhar fenomenológico da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rousseau e Kant apresentaram uma redefinição do saber e uma maneira de adquiri-lo que se opunha totalmente ao da educação que ainda se praticava em suas épocas e, possivelmente, ainda se pratica nos dias atuais em muitas escolas. Por conseguinte, fazem do saber uma finalidade, delimitando o uso prático da razão humana para com a aplicação dos conhecimentos teóricos. Apesar de Rousseau estipular um único tipo de educação para uma criança idealizada por ele, Emílio, e assim, não considerar as singularidades de cada criança existente de fato; uma nova concepção comum e uma coerência educativa estão postas em xeque, convidando os adultos professores a preparar suas crianças para uma atitude eficaz no mundo sensível e mudá-lo conforme as metas traçadas, fortificando as escolhas, a autonomia e a liberdade moral de cada ser empírico, de cada criança.

As contribuições de Kant para esta pesquisa estão nas questões da liberdade, ou seja, ao se tornar livre deve-se reconhecer que o outro também assim o é como sujeito moral e, por isso, deve-se propiciar a liberdade a todos que estão ao redor. A partir do instante que se atinge a própria liberdade e se deseja que o outro a atinja também, a tentação do adestramento tratada em Kant não se aplica a criança, porque o ato pedagógico não possui mais um ideal sob modos ditatoriais. A destinação do homem está em um constante aperfeiçoamento da sua natureza e tem na educação um sustentáculo para conduzir a criança rumo a sua própria liberdade. Mas se impõe saberes, ou seja o que for, entra-se em contradição e violenta-se a busca da liberdade do aprendiz. Não é sabido até onde vão as disposições naturais do homem para atingir uma natureza humana ideal, uma vez que a educação é estabelecida pela razão. Isso posto, de acordo com Kant, a educação se torna o mais complicado problema que se coloca ao homem, pelo fato de um ideal para uma natureza humana perfeitamente aprimorada seguir sendo irreal, mas possível pelos incentivos que ele promove. Sobretudo, cabe ao educador obter um melhoramento em sua prática rotineira deixando de lado o egoísmo.

Dando sequência, a fenomenologia de Husserl veio a contribuir com essa pesquisa no aspecto de apresentar um novo olhar para o outro, para si e para as coisas, considerando o fenômeno que acomete cada um desses, visto que a fenomenologia convida o leitor desta pesquisa a se sobressair das leis estabelecidas por Rousseau e Kant. Afinal, para ambos a criança era vista como um ser único, igual a todas e, por isso, educada sob um mesmo modelo educacional, não coincidindo com a filosofia da fenomenologia. Husserl vai além da visão da psicologia sobre a consciência humana para descrever uma análise do conhecimento de si mesmo e dos objetos, e utiliza termos ímpares, como *noeses* e *noemas*, para aclarar esse estudo da fenomenologia da percepção que dá luz para o conhecimento da consciência de si mesmo e diante dos objetos/outro, convidando o leitor atencioso “a voltar às coisas mesmas” para praticar uma filosofia sem enganos.

As concepções da fenomenologia da percepção contribuíram e influenciaram o movimento da escola nova, por isso, a abordagem dessa linha da filosofia se fez importante e concisa nesta dissertação, pois ainda nos tempos atuais há a necessidade de o adulto entender que a natureza humana está em constante formação e que, por isso, não é dada pronta e acabada por livros ou por leis regulamentadas. Para tanto, segundo Merleau-Ponty, não é sábio confundir a essência do fenômeno com o estado de consciência atual do indivíduo, pois há que levar em consideração uma análise fenomenológica autêntica que transcenda a essência do próprio psiquismo e de seus atos, e isso se dá pela experiência do próprio psiquismo, pela experiência do fenômeno.

Merleau-Ponty complementou a linha de pensamento na fenomenologia com os existenciais para se olhar a criança sob a ótica fenomenológica e assim, convidar o leitor a considerar a criança como cada uma é, se atentando às necessidades e peculiaridades individuais. Dessa maneira, ao se atentar a cada criança não importa apenas uma visão formal e a percepção adulta da infante, mas também um olhar cultural que rompe com a crença de que a base para compreendê-la reside e se encerra nela.

Logo, o brincar, o imaginar e o representar da criança, seja do seu mundo real ou do imaginário, compõe base para uma transformação da realidade, além de lhe atribuir sentido ao mundo em que ela está inserida. Pela

representação a criança não representa algo que não é, não sendo, dessa forma uma alegoria, isto é, a criança não diz algo para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontre o que ela tem a dizer. Portanto, analisar a criança em suas representações permite o adulto entendê-la sob outros âmbitos de compreensão que perpassam tantos outros olhares como os da história, da sociologia, da psicologia e da filosofia.

Merleau-Ponty “convida” o adulto a distanciar-se das leis e parâmetros que moldam o desenvolvimento infantil e que desconsideram o fenômeno que acomete as relações criança-criança, criança-adulto, criança-cultura, sob uma filosofia “prática” e “aplicada” que atenda o conhecer, o sentir e o fazer. Para tanto, o adulto deve se fazer presente nos momentos vividos da criança para revelar um olhar crítico para com as descrições dos fenômenos mesmos, a fim de que ela não receba, sem intervenção, os brinquedos, os desenhos animados, os alimentos, as propagandas e outras fontes da indústria cultural infantis que se apresentam atrativos. É o que a autora Machado (2010) denominou de *responsividade do adulto*. O adulto precisa se distanciar numa atitude fenomenológica para se atentar com o quê realmente quer dizer cada objeto destinado à criança, como e porquê foi produzido, e quando e como a criança o utiliza.

Mas também é insensato considerar que a criança seja inocente diante desses objetos que lhe são apresentados, afinal, as experiências de vida das crianças antecedem toda reflexão por parte do adulto. Por exemplo, o existencial linguisticidade se apresenta a criança como uma maneira a conhecer o que ela sabe, o que ela acha e não acha frente aos objetos do cotidiano, e assim também, o adulto deve dialogar com ela nesse sentido, apresentando sua opinião e experiências com tais objetos a fim de que a criança construa, de acordo com suas experiências e personalidade, um saber crítico dos objetos e dos outros. Essa atitude é chamada de *fala falante* que já foi exposta na parte que compete a linguisticidade em Merleau-Ponty .

No último capítulo trabalhou-se a história da escola nova no sentido de considerar as propostas escolares sob o âmbito das ideias liberais para um inovador modelo de escola para a sociedade brasileira que precisava de mais democracia e menos elitismo, visto que o país ainda desconhecia tal perfil escolar e ainda não tinha sua própria identidade educacional. Viu-se, então,

que a educação atua efetivamente no político do país caracterizando o perfil histórico sócio cultural brasileiro. Tal escola tinha os objetivos de formar cidadãos críticos, conscientes e agentes da mudança social em sua comunidade, cobrando por direitos e responsabilidades sócio políticos. As bases da escola nova brasileira vieram, principalmente, das concepções de Dewey e Montessori, portanto os métodos de educação vieram da Suíça, dos Estados Unidos e da Itália priorizando a liberdade para o crescimento da personalidade e individualidade de cada criança, o que se pode reconhecer a presença da fenomenologia nas fundamentações teóricas da escola nova.

As leis educacionais que norteiam o Brasil entraram em vigor recentemente em relação a história de outros países, e por isso, ainda sofrem alterações e/ou acréscimos de novos parágrafos, artigos e leis. Entretanto, pode-se afirmar que atualmente a criança e o adolescente têm, ainda que só legalmente, um cuidado e um olhar diferente do da época de Rousseau e Kant em que a criança era vista somente como um “adulto em miniatura”.

Infelizmente a história política brasileira se caracteriza mais pelo autoritarismo do que pela democracia, não apenas no âmbito político, como também no social e educacional. E a proposta dos escolanovistas era ir na “contra mão” do sistema sufocante e elitista vigente no país, ao buscar igualdade de oportunidades (dentre outras lutas), a fim de reconstruir o social pelo educacional. Igualdade, solidariedade, liberdade, participação e representatividade consciente, remetem a lemas de certas revoluções, como a francesa, mas também remetem ao movimento da escola nova por abarcar o acesso a educação também às classes menos favorecidas.

Vê-se que a proposta do movimento era realizar uma reforma integral na organização e nos métodos de toda a educação nacional que estendesse do jardim de infância até as universidades, e em defesa da escola pública, gratuita, laica e acessível a todos, trazendo responsabilidades educacionais e funcionais para o adulto/educador/responsável pela criança. Mas aqui cabe uma questão para reflexão, será que o objetivo final da escola nova seria oferecer uma educação voltada para a preparação de futuros operários para as indústrias emergentes que pudessem alavancar economicamente o país?

Na teoria, como ocorreu por essa pesquisa de cunho bibliográfico, o movimento da escola nova não dissocia o ato político do ato pedagógico e

salienta ação didática conjuntamente com reflexão filosófica em defesa do indivíduo como ser social. As teorias científicas anexas ao campo psicobiológico estão gravadas em todas as etapas do desenvolver das atividades dos pioneiros da educação. Entretanto, a escola não é a única responsável pela mudança educacional no país; é necessário mudanças nos âmbitos político, social, econômico e cultural para, de fato, haver mudanças sob a égide democrática.

A escola nova recebeu muitas críticas, foi acusada principalmente de não exigir nada; de abrir mão dos conteúdos tradicionais; e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos educandos, além de acreditar que a educação era o único caminho para o êxito político educacional. Entretanto, a leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato as ideias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor, mostram que essas críticas são válidas somente para interpretações distorcidas do verdadeiro espírito do movimento.

Sabe-se que as leis que regem o país são criadas e aprovadas pela política que tristemente tem interesses próprios e, portanto, classificatório, selecionando quem e o quê serão beneficiados por elas. Logo, as leis educacionais possuem fundo de interesse social, assim como o currículo escolar, que também não é neutro e, por isso, pode tornar-se excludente socialmente. Cabe aos professores observar esse “jogo de interesse” e reconsiderar cada criança que chega a escola como um ser único que se distingue um do outro em suas necessidades e tempo para abstrair e verbalizar as informações adquiridas ao longo dos estudos.

REFERÊNCIAS

Biografia de Husserl disponível em <https://educacao.uol.com.br/biografias/edmund-husserl.htm> Acesso em 3 de junho de 2017.

Biografia de Immanuel Kant disponível em https://www.pensador.com/autor/immanuel_kant/biografia/ Acesso em 3 de junho de 2017.

Biografia de Rousseau disponível em https://www.pensador.com/autor/jean_jacques_rousseau/biografia/ Acesso em 3 de junho de 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999, 701 p.

CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p.

Constituição de 1934 disponível em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p1.php> Acesso em 3 de maio de 2017.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Trad. Maria José J. G. de Almeida. 3ª Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992, 174 p.

Estatuto da criança e do adolescente disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em 27 de abril de 2017.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12ª Ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, 271 p.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991, 99 p.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Introdução geral à Fenomenologia pura**. Trad. Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2006, 383 p.

_____. **Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001, 173 p.

_____. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986, 133 p.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, 107 p.

Lei nº 9394 de 1996 disponível em

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 27 de abril de 2017.

MACHADO, Marina Machado. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 117 p.

_____. **A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da primeira infância**. Tese de doutoramento. PUC: São Paulo, 2007, 195 p.

MAKOWIECKY, Sandra. **Representação: a palavra, a ideia, a coisa**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, nº 57, Dez. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos psicossociologia e filosofia**. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus Editora, 1990, 246 p.

_____. **A natureza: curso do Collège de France**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 448 p.

_____. **Elogio da filosofia**. Trad. Antonio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 1986, 86 p.

PESAVENTO, Sandra J. **Representações**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária Ltda, 1988, 184 p.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense / EDUFF/PROED, 1986, 134 p.

Políticas keynesianas disponível em

<http://www.suapesquisa.com/economia/keynesianismo.htm> Acesso em 30 de abril de 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Millet. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, 592 p.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 472 p.

Unesco disponível em <https://www.significados.com.br/unesco/> Acesso em 26 de abril de 2017.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Élcio Fernandes. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994, 119 p.