
O DISCIPLINAMENTO DA INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

SCHICOTTI, Rosana Vera de O.¹
YAZLLE, Elizabeth Gelli²

Recebido em: 2011-01-18 Aprovado em: 2011-04-06

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.543

RESUMO: No presente artigo procurou-se estabelecer e analisar possíveis vinculações entre concepções de infância e de disciplina. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico com a finalidade de compreender as transformações ocorridas na infância e na educação desde a Pedagogia Tradicional até o movimento da Escola Nova no final do século XIX e início do século XX. Essa análise histórica nos permite problematizar as atuais queixas de educadores acerca de indisciplina ou falta de limites na escola, esclarecendo que a preocupação disciplinar não faz parte apenas da contemporaneidade, mas que ela surge junto com a criação das escolas e o processo de institucionalização da criança na Modernidade.

Palavras-chave: Infância. Disciplina. Educação.

SUMMARY: In this article we try to establish and analyze possible links between childhood and discipline conceptions. Therefore, we performed a bibliographical study in order to understand the changes occurring in childhood and education from Traditional Pedagogy to the New School movement in the late nineteenth and early twentieth century. This historical analysis allows us to problematize the current complaints from educators about indiscipline or lack of limits in school, explaining that the concern about discipline is not one of the only contemporary, but it coincides with the establishment of schools and the process of institutionalization of children in Modernity.

Keywords: Childhood. Discipline. Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar possíveis vinculações entre concepções de infância e de disciplina. A partir da obra de Ariès (1981), procuramos fazer um recorte histórico do conceito de infância partilhando da tese do autor, que compreende a infância e a família como construções culturais e sociais. Desse modo, consideramos que a análise histórica nos permite compreender a criança do nosso tempo.

Kuhlmann Jr. (2001), faz várias críticas à obra de Ariès, tanto por considerar que o mesmo possui uma visão linear do desenvolvimento histórico quanto pela discussão a respeito do sentimento de infância; conforme o primeiro autor, o sentimento de infância já aparecia na Idade Média. Entretanto, dada a influência que Ariès produziu em diversos estudiosos da infância, julgamos que o estudo de sua obra traz importantes contribuições para este artigo.

¹ Psicóloga, Mestre em Psicologia e Aluna do Programa de Doutorado em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis- UNESP. E-mail: rvera_oliveira@uol.com.br

² Professora Assistente Doutora, aposentada, Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP. E-mail: egelli@uol.com.br

Ariès utiliza o conceito de sentimento de infância como a consciência de que a criança tem peculiaridades que a tornam distinta do adulto.

Utilizando como fontes de análise obras de arte, iconografia, religião, retratos e trajes, Ariès conclui que é principalmente a partir do século XVII que o sentimento de infância começa a se consolidar, considerando que para este autor, essa concepção não existia na Idade Média.

A partir do século XIII, devido à cristianização dos costumes, a “alma infantil” passa a ser considerada imortal, assim como a do adulto. Isto é, até o século XII, as manifestações artísticas desconheciam essa etapa da vida, ou então, não a representavam. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, homenzinhos apenas, pois não havia características peculiares que as distinguissem dos mais velhos. No século XVII começam a aparecer mudanças que são percebidas por meio do crescimento do número de retratos de crianças sozinhas, trajes específicos e a cerimônia da primeira comunhão:

A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados (ARIÈS, 1981, p.155).

Ainda, conforme Ariès, o primeiro sentimento da infância é a aparição que surge na família e é por ela expresso por meio da distração e da brincadeira com a criança. Já o segundo sentimento, a preocupação moral (inocência e fraqueza da infância), proveio dos eclesiásticos e dos homens da lei. Essas diferentes formas de compreender essa etapa da vida, especificamente o segundo sentimento, vão acompanhando o processo de moralização da sociedade, isolamento da família e da criança e, finalmente, são assumidas também pelo processo de escolarização.

Antes do século XVII, as classes escolares recebiam crianças de diferentes idades, os jogos e brincadeiras eram comuns a todas as faixas etárias e os temas sexuais não eram ocultados das crianças. Nobreza e pobreza, pessoas de diferentes idades conviviam e realizavam em conjunto as mais diversas atividades. Assim, pode-se dizer que é o projeto burguês de sociedade que traz o recolhimento da família e esta, em conjunto com a escola, retira a criança da sociedade dos adultos.

Nesse sentido, Ariès compreende a escolarização como um processo de enclausuramento de meninos e meninas, concepção que, no nosso entender o aproxima das idéias de Foucault quando ele discute o processo de individualização do louco, do delinqüente, do doente e da criança. Para Foucault (1987), o poder individualiza e se apropria dos corpos por meio das fiscalizações, observações e medidas comparativas. Ambos os

autores compreendem que dentro do sistema disciplinar estão presentes a vigilância constante e as sanções.

Em sua obra Ariès (1981, p.165) faz uma crítica à escola, afirmando que esta, no início dos tempos modernos, tornou-se: “[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-la, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.”

Vemos aí a aproximação entre os conceitos de infância e disciplina. Com o aparecimento da escolarização, as crianças já não eram mais consideradas como *brinquedos encantadores*, mas *frágeis criaturas de Deus*, as quais convinha preservar e disciplinar. A disciplina era vista como um instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual.

Charlot (1983) nos auxilia a aprofundar um pouco mais as aproximações entre infância e disciplina. Para este autor, a pedagogia define a infância como corrupção, conceito que pressupõe idéias de disponibilidade, plasticidade e personalidade não formada.

É interessante ressaltar como esse autor distingue a forma como a corrupção é vista na pedagogia tradicional³ e na pedagogia nova. Na pedagogia tradicional a corrupção é primeira, a criança tem uma inclinação natural para o mal. Já na pedagogia nova, a corrupção é segunda, ou seja, baseando-se em Rousseau, Charlot afirma que o homem é destinado a tornar-se bom (a criança é naturalmente boa), porém a sociedade o corrompe.

Assim, para a pedagogia tradicional a criança “está ainda muito próxima do pecado original” (CHARLOT, 1983, p.117). Ela já nasce corrompida. Desse modo, os impulsos naturais da criança devem ser extirpados pela educação.

A corrupção vem em segundo lugar na pedagogia nova porque, devido à sua plasticidade, a infância pode ser facilmente corrompida pelo “mal” que está na sociedade, e não dentro dela.

Desse modo, Charlot (1983, p.117) conclui que:

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. E, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida.

Assim, de acordo com o autor, educar a criança na perspectiva da pedagogia tradicional significa romper com a infância, ou com a animalidade. Isto é, a criança deve ser submissa ao adulto, que é o representante da sabedoria. Vemos assim essa etapa da vida

³ Pedagogia tradicional e pedagogia nova são compreendidas pelo autor como concepções filosóficas e pedagógicas. A primeira é representada pela pedagogia francesa do século XVII, pelos pedagogos de Port-Royal, por Santo Agostinho, Kant, etc. Já na pedagogia nova, Charlot cita Rousseau, Claparède e Ferrière.

associada às idéias de insuficiência, natureza e negatividade.

A pedagogia nova pretende salvaguardar a infância e preservá-la da corrupção. Desse modo, a educação apóia-se nas necessidades e interesses naturais da criança e o papel do educador é cuidar de seu desenvolvimento. Segundo Charlot (1983, p.118-121), essa pedagogia “desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil” dando, portanto “[...] uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança [...]”

INFÂNCIA E DISCIPLINA NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

Retomamos até aqui algumas idéias sobre como a criança e a disciplina foram problematizadas ao longo da história ocidental. Agora vamos aprofundar como esses conceitos atravessam a pedagogia contemporânea.

Segundo Cambi (1999), Rousseau pode ser considerado o “pai” da pedagogia contemporânea⁴, uma vez que suas idéias representaram uma verdadeira revolução na educação. A obra desse filósofo iluminista possibilitou a discussão de temas que estão na base do trabalho de muitos educadores escolanovistas.

Se a disciplina, as classes por idade, a ideologia e o costume foram os aspectos mais significativos da escola moderna, na pedagogia contemporânea os principais temas são: puericentrismo, aprendizagem motivada e a dialética autoridade-liberdade. Ou seja, esses temas já estavam presentes na obra de Rousseau. Este fez severas críticas à educação aristocrática e aos jesuítas, pois a primeira perspectiva educacional valorizava demasiadamente o ensino das boas maneiras, enquanto que a educação jesuítica foi caracterizada como livresca, autoritária e pedante (CAMBI, 1999, p.347).

Quais foram as principais idéias e contribuições de Rousseau?

Podemos afirmar que o autor iluminista se propôs a conhecer as especificidades da infância, pois pressupunha que a sociedade possuía falsas idéias a respeito dessa etapa da vida. Ele colocou a criança no centro da pedagogia e defendeu o respeito por sua inocência e pelo seu ritmo de crescimento. Além disso, outros sentidos foram associados a esse período da vida, tais como: estado físico diferenciado do adulto, período pré-racional e pré-moral; época da alegria, da liberdade, da fraqueza, da dependência e da curiosidade.

Podemos também perceber uma contradição na concepção educativa de Rousseau. Concomitantemente ele fala da liberdade da criança, crítica a pedagogia jesuítica definindo -a

⁴ Cambi (1999) utiliza o conceito de pedagogia contemporânea como alusão à época contemporânea, período que convencionalmente afirma-se iniciar em 1789, com a Revolução Francesa.

como autoritária, mas afirma que essa liberdade deve ser bem regulada. O aluno deve obedecer ao professor, embora tenha a ilusão de que ele é o chefe. Como o filósofo define isto?

Conforme Rosseau (1999) citado por Cambi (1999, p.352): “Não existe sujeição tão perfeita quanto aquela que conserva a aparência da liberdade [...] não há dúvida de que ele só deve fazer o que quiser; mas só deve querer aquilo que você quer que ele faça [...]”

Cambi levanta a hipótese de que essa contradição deva-se à própria complexidade-antinomicidade do ato educativo. Por outro lado, pensamos que essa contradição reflete a ambigüidade da modernidade, dividida entre a defesa da liberdade e a normatização do ser humano. Isto é, concordamos com Foucault quando ele analisa os efeitos do poder disciplinar. Este dirige e molda os sujeitos sem utilizar a coerção.

Podemos perceber, então, que apesar de toda a visão libertária de Rousseau, ele deixa claro que quem define o que vai ser feito é o adulto. Ele coloca a criança no centro, mas não a escuta.

A dialética autoridade-liberdade continuará bastante presente no ideário da Escola Nova. As escolas experimentais surgiram entre o final do século XIX e o terceiro decênio do século XX, desenvolveram-se, a princípio, como experimentos isolados, porém posteriormente tiveram grande influência na educação ocidental. Essas pesquisas tiveram como fundamento o projeto de educação ativa, que objetivava romper completamente com o ensino tradicional, considerado formalista, disciplinar e verbalista.

O movimento ativista trouxe para a pedagogia as novas descobertas da psicologia em relação ao desenvolvimento infantil e com isso modificou completamente a forma de compreender a infância. O processo educativo deveria ser voltado para as necessidades da criança, considerando que a mesma deveria ter um papel ativo na aprendizagem.

Basicamente foram defendidos alguns temas, tais como: a motivação, o “fazer” (jogos, atividades manuais), a importância do ambiente para a aprendizagem e a livre manifestação do educando. Para este estudo, destacamos o tema do “antiautoritarismo”, discussão que criticava a supremacia do adulto frente à vontade da criança. É importante ressaltar que uma das grandes bandeiras do escolanovismo foi a defesa da democracia nas escolas.

De Lajonquière (1996) afirma que atualmente nos questionamos acerca da pertinência psicológica das sanções escolares. Ou seja, para o autor, a Escola Nova fez com que os educadores questionassem a necessidade de aplicação das sanções pedagógicas, algo que na escola tradicional era comumente utilizado. Isto se aproxima daquilo que Charlot (1983) discorreu a respeito desse ideário educacional, isto é, para a Escola Nova, a disciplina e as

regras sufocam a espontaneidade infantil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos têm refletido sobre a infância contemporânea. É um assunto tão discutido na atualidade que alguns autores, como Postman (1999), acreditam que esse aumento de publicações pode estar representando o desaparecimento dessa etapa da vida. Postman, assim como Ariès (1981), partilha da compreensão de que a infância é um artefato social e não uma categoria biológica. Em sua obra, primeiro discute como as tecnologias interferem nas representações desse conceito. Por exemplo, para ele, a prensa tipográfica criada no século XV por Gutenberg ajudou a construir o conceito de infância e recentemente a mídia eletrônica está fazendo desaparecer a idéia que tínhamos a respeito das crianças.

Nessa perspectiva, a infância é construída segundo a organização simbólica e comunicacional da sociedade. Na Idade Média essa idéia desapareceu devido a fatores como falta de alfabetização, falta do conceito de educação e ausência do conceito de vergonha. Para Postman, esses três aspectos são fundamentais para que exista uma separação entre adultos e crianças. Exemplificando, diferentemente da oralidade, a escrita e a leitura exigem certos esforços e habilidades, tais como: quietude, imobilidade, contemplação, comedimento, adiamento das satisfações, preocupação com a clareza e a lógica. Ainda, segundo o autor: “É por isso que, a partir do século dezesseis, professores e pais começaram a impor uma disciplina bastante rigorosa às crianças (POSTMAN, 1999, p.60-61).”

Ou seja, para tornar-se um adulto, era necessário disciplina ou uma aprendizagem especial, era necessário ter controle da própria natureza e intimidade com o mundo das letras.

Outro aspecto importante é o sentimento de vergonha. Para Postman, uma sociedade que não possui essa noção bem desenvolvida não faz diferenciação entre os papéis de adulto e de criança. Isto é, o sentimento de vergonha está ligado à existência de segredos. Estes devem ser escondidos dos mais jovens, que numa sociedade onde a idéia de infância é desenvolvida, são protegidos de informações relativas à sexualidade, dinheiro, morte, doença enfim, de questões cruciais da vida adulta. Questões essas que atualmente não são escondidas das crianças contemporâneas, devido ao fácil acesso que hoje temos às informações. Além disso, tais informações são veiculadas principalmente por meio de imagens, ou seja, a leitura não tem sido um requisito essencial para sabermos dos “mistérios” da nossa sociedade.

Desse modo, Postman defende que nosso ambiente informacional elétrico tem uma grande responsabilidade pelo desaparecimento da infância. Observando as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade desde a invenção de Morse, criador do telégrafo, o autor

discute como as crianças atuais estão vivenciando as mesmas questões que circundam os mais velhos: trabalho, competição, sexualidade e violência. Assim, a partir do momento que meninos e meninas vivenciam os mesmos problemas da vida adulta, tendo acesso aos diversos tipos de informações, eles deixam de constituírem-se como um grupo separado. Por tudo isto, o autor acredita que hoje só existam três etapas vitais: recém-nascidos, adultos-crianças e senis.

Sarmiento (2001, p.15) nos auxilia a compreender a complexidade da vida das crianças do nosso tempo. Segundo o autor, atualmente vivemos um processo de reinstitucionalização da infância, em um mundo permeado por tensões e contradições. Nesse sentido, “... o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades [...]”

Assim, ao invés de afirmarmos o desaparecimento da infância, podemos pensar que grandes mudanças estão acontecendo. Parece-nos que todo o processo que institucionalizou a criança está sendo abalado, principalmente o seu atrelamento à condição de aluno. E, ainda segundo Sarmiento (2001), a reinstitucionalização da infância está acontecendo devido a três mudanças centrais: a globalização social; a crise educacional e as mutações do mundo do trabalho.

Desse modo, parece-nos sólida a afirmação de Sarmiento (2001, p.18) a respeito da crise educacional. Os modelos de socialização da escola são estáticos e oferecem condições pouco favoráveis à integração das diferenças individuais. O autor cita Paulo Freire e aponta que a escola precisa recusar o estatuto de banco, de capitalização e transmissão de saber.

A escola está em crise e precisa ser reinventada, é imprescindível que ela se torne um lugar de vida e deslegitime as práticas históricas caracterizadas pela opressão ou pela cristalização.

De acordo com estudos que temos empreendido, pudemos constatar que a preocupação disciplinar é inerente ao surgimento das escolas. Segundo Cambi (1999, p.493), desde a Modernidade a escola foi assumindo “[...] cada vez mais um aspecto abertamente disciplinar, de controle, de sanção e, ao mesmo tempo, de produção de comportamentos delineados como ‘normais’ e que excluem qualquer possibilidade de desvio.” Portanto, estabelecer normas e regras para os alunos também está relacionado ao processo de institucionalização da criança que necessita, nesse contexto de surgimento da época moderna, ser preparada para a convivência nas cidades.

Desse modo, consideramos que refletir sobre a disciplina implica também em discutir as concepções de educação e infância. A criança contemporânea vive um momento de rupturas e contradições; ela participa mais do mundo adulto, mas isso não significa que há

uma fusão entre ambos. É necessário que a criança participe dos sentidos da escola e dos valores que são construídos para administrar a convivência e o trabalho em uma instituição que deve estar centralizada nela.

Porém, essa idéia de um ensino centrado na criança pode trazer muitos equívocos e contradições, pois de um lado temos educadores que se sentem impotentes em seu ofício educativo e de outro, estudiosos afirmando que a infância atual não tem sido ouvida.

Em nossa dissertação de mestrado tivemos contato com um grande número de educadores afirmando que seus alunos *não têm limites* e que devido a isso têm dificuldades em desenvolver seus projetos pedagógicos. Esses profissionais colocam que as famílias dão “liberdade” demais aos seus filhos, não têm mais autoridade em sua educação, transferindo assim essa responsabilidade para a escola. Ou seja, para muitos adultos, a infância atual tem sido tirana e a sala de aula tem sido o palco de disputas belicosas (SCHICOTTI, 2005).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos auxiliam a esclarecer alguns pontos dessas contradições que foram assinaladas. Os autores afirmam que as perspectivas modernas de infância que abrangem desde a pedagogia tradicional até a Escola Nova apresentam uma visão pré-concebida sobre o que é ser criança, como se existisse uma essência infantil, que pode ser moldada e submetida ao olhar adulto. Ou seja, para esses estudiosos, essa forma de pensamento impede que possamos visualizar uma infância rica, capaz e co-construtora de conhecimento, identidade e cultura.

Em outro trabalho, Moss (2002, p.237), exemplifica:

A abordagem construcionista social nos afasta da idéia de ‘criança’ ou ‘infância’ como um ser essencial e universal que fica à espera de ser descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos.

Então eles defendem uma visão diferenciada também construída socialmente, baseada na pedagogia do diálogo onde as crianças são incentivadas a pensar e agir por si mesmas. Tais posicionamentos, segundo Dahlberg et al. (2003, p.84) implicam em “[...] ouvir as idéias, as perguntas e as respostas das crianças, lutando para dar significado ao que é dito, sem idéias pré-concebidas do que é correto ou válido.”

Enfim, esses teóricos escolheram uma perspectiva específica para construir seus programas/projetos voltados para a Educação Infantil. É uma forma de pensar que não está preocupado “apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (MOSS, 2002, p.242).”

Pensamos que as idéias difundidas por esses autores, bem como as experiências pedagógicas inspiradas nessas construções da infância, que podem ser identificadas nos

projetos da Reggio Emilia e Estocolmo, trazem uma esperança. Elas carregam a utopia de que se nos abstermos de focar a moldagem e o disciplinamento da infância e ao invés disso, ouvi-la como um participante ativo e construtor da sociedade, em conjunto com a vida adulta, estaremos, efetivamente, considerando a criança como cidadã e sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DAHLBERG, G. et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, M.J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-28.

SCHICOTTI, R.V.O. **Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso**. 2005. Assis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

