

**ESPAÇO E EDUCAÇÃO: A MANIPULAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR EM
PESTALOZZI, MONTESSORI E FREINET**

***ESPACIO Y EDUCACIÓN: LA MANIPULACIÓN DEL ENTORNO ESCOLAR EN
PESTALOZZI, MONTESSORI Y FREINET***

***SPACE AND EDUCATION: THE MANIPULATION OF THE SCHOLAR
ENVIRONMENT IN PESTALOZZI, MONTESSORI AND FREINET***



Guilherme GUERRA¹
e-mail: guilhermeguerra@usp.br



Juliana de Souza SILVA²
e-mail: juped@usp.br

Como referenciar este artigo:

GUERRA, G.; SILVA, J. de S. Espaço e educação: A manipulação do ambiente escolar em Pestalozzi, Montessori e Freinet. **Rev. Sem Aspás**, Araraquara, v. 13, n. 00, e024002, 2024. e-ISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v13i00.17650>



| **Submetido em:** 25/01/2023
| **Revisões requeridas em:** 20/09/2023
| **Aprovado em:** 16/10/2023
| **Publicado em:** 08/03/2024

Editor: Prof. Dr. Carlos Henrique Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Graduando em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH). Licenciando em Filosofia na Faculdade de Educação da USP (FE/USP).

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Doutora e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP).

RESUMO: O presente artigo analisa as concepções sobre o espaço educativo presentes nas proposições de três importantes autores: Johann Pestalozzi, Maria Montessori e Célestin Freinet. Uma vez que todos eles questionaram, em diferentes medidas, os modos de organização do espaço educativo, busca-se, com este texto, compreender e comparar seus objetivos educacionais e os modos como pensaram a manipulação do espaço escolar para alcançá-los. Partindo-se das contribuições de Pierre Bourdieu (2010), para quem o espaço funciona como um dos dispositivos de promoção da *violência simbólica*, pretende-se lançar luz à discussão sobre esta variável que é tão importante para o desenvolvimento do trabalho educativo, mas que nem sempre ocupa a devida atenção nas discussões acerca da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço. Educação. Johann Pestalozzi. Maria Montessori. Célestin Freinet.

RESUMEN: *Este artículo analiza las concepciones sobre el espacio educativo presentes en las proposiciones de tres importantes autores: Johann Pestalozzi, Maria Montessori y Célestin Freinet. Puesto que todos cuestionaron, en distintas medidas, los modos de organización del espacio educativo, buscarse, con este texto, comprender y contrastar sus objetivos y las maneras que pensaron la manipulación del espacio escolar para alcanzarlos. Partiendo de las contribuciones de Pierre Bourdieu (2010), que veía el espacio como un dispositivo de promoción de la violencia simbólica, se pretende arrojar luz sobre la discusión acerca de esta variable que es tan importante para el desarrollo del trabajo educativo, pero que no siempre detém importância en las discusiones educativas.*

PALABRAS CLAVE: *Espacio. Educación. Johann Pestalozzi. Maria Montessori. Célestin Freinet.*

ABSTRACT: *The present article examines conceptions of the educational space as articulated in the propositions of three significant authors: Johann Pestalozzi, Maria Montessori, and Célestin Freinet. Given that all of them, to varying extents, questioned the modes of organization of the educational space, this text seeks to comprehend and compare their educational objectives and how they conceived the manipulation of school space to achieve these objectives. Building upon the contributions of Pierre Bourdieu (2010), who posits that space functions as one of the devices for the promotion of symbolic violence, the intention is to shed light on the discussion surrounding this variable that is crucial for the development of educational work but does not always receive the attention it deserves in discussions about education.*

KEYWORDS: *Space. Education. Johann Pestalozzi. Maria Montessori. Célestin Freinet.*

Introdução

A educação está fundamentalmente atrelada a certos elementos e lógicas e esta série de características variam do plano físico ao imaterial. Não é incomum que os elementos físicos incluam um prédio imponente, uma série de salas e corredores, livros, lousas, mesas, cadeiras e até mesmo artigos de natureza mais lúdica, como os jogos e os brinquedos. Para falar do imaginário metafísico da educação, podemos citar o aprendizado, a relação pedagógica e seus atuantes (o educador e os educandos), destrinchar o conjunto componente do currículo escolar e ousar entender o objetivo de todo o processo educacional que pode variar dependendo do pensador: As crianças devem ser instigadas a aprender para obter conhecimento apenas? Seus aprendizados devem servir a uma profissão ou ocupação? A escola deve ser o pontapé inicial da produção industrial? Reflexões como essas podem nos fazer esbarrar em filosofias inteiras que visam formar a educação, formar no duplo sentido de criar e de dar forma. Há, entretanto, um componente comum que se encontra nestes questionamentos, instrumentos e conceitos: a escola.

Em diferentes roupagens, a escola é um membro permanente dos elementos educacionais. Ela reflete, portanto, todos os outros elementos citados, mas principalmente o objetivo imposto por aquele que domina a relação educacional. Este costuma ser o professor, mesmo que possa se obter outras dinâmicas flexionando estes conceitos educacionais. Visto que a escola reflete este agrupamento e ele é composto, também, no mundo material, é lógico se pensar que a escola pode materialmente mudar a depender da funcionalidade e das necessidades que o educador crê existirem na relação pedagógica.

O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiram mesmo se ele se recusasse a aceitá-las (Bourdieu, 2010, p. 138).

A importância do espaço na relação pedagógica, diria o filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010), é de manter simbolicamente a autoridade do professor e o distanciamento que existe entre ele e seus alunos (isto é arrematado pelo uso da linguagem). Entretanto, irá ser verificado que o espaço atende uma série de outras funções. Afinal, como exposto no parágrafo acima e observado especialmente nas escolas embrionárias, o espaço físico da escola pode ser manipulado para auxiliar o educador.

Estas mutações não alteram, porém, a força simbólica que estes elementos atribuem àquele que se mantém sob o estatuto professoral (Bourdieu, 2010), pois a lógica se estabelece, principalmente para as crianças, através da posição do professor como manipulador, movimentador e impositor da cultura que se estabelece neste ambiente.

Sob a luz da obra “A Reprodução” de Pierre Bourdieu (2010) e os textos “Célestin Freinet” (Legrand, 2010), “Maria Montessori” (Röhrs, 2010) e “Johann Pestalozzi” (Soëtard, 2010) da coleção “Educadores” do MEC – cujo objetivo é apresentar para os educadores uma série de autores e autoras importantes na história da educação – serão analisados, neste artigo, os modos como estes autores pensaram na manutenção do poder simbólico dos professores em sala de aula.

Para isso, realizou-se uma revisão literária dos referidos textos, que evidenciam suas propostas, à procura de eixos temáticos centrais que se articulassem com a organização física e formal das escolas e da sala de aula, partindo-se, em seguida, para a realização de uma análise comparativa das propostas dos referidos pensadores. Tal empreendimento foi exposto no texto que se segue, dividindo-se em quatro partes onde a filosofia de cada um destes escritores será esmiuçada e investigada.

Assim, o presente artigo busca responder às seguintes questões: qual o papel do espaço para a relação pedagógica? Como utilizamos o ambiente escolar para ensinar? Interessa refletir sobre a importância do ambiente na pedagogia e sua influência na manutenção da relação entre o aluno, o professor e a matéria a ser transmitida e apreendida, de forma que ele se converta em um campo estético suscetível às finalidades e ideologias dos educadores.

Johann Pestalozzi e a natureza

A pedagogia de Johann Pestalozzi, pensador suíço do século XVI, é transpassada pelo conflito dos espaços. Sua primeira experiência pioneira como educador foi motivada, ironicamente, pela aquisição de terras na Argóvia, chamada Neuhof. Esta propriedade foi palco da experimentação de Pestalozzi, servindo aos seus objetivos como educador e transformando-se em um campo educacional-industrial.

É importante notar, é claro, que seu contexto era bastante peculiar. Conhecida por um plano político e escolar eficiente, a Suíça reafirmava através da educação os interesses políticos vigentes. Os direitos dos cidadãos da cidade, portanto, eram amplamente garantidos ao mesmo passo em que se negava o básico para os camponeses. Neste conflito de ambientes e interesses,

Pestalozzi volta seus esforços para a tentativa de estabelecer os direitos alienados da população campestre. Para isso, recebe crianças de sua região em situação de vulnerabilidade social, baseada principalmente na materialidade.

Em Neuhof, estes jovens trabalhavam na produção de algodão e exerciam funções econômicas e industriais. O objetivo de Pestalozzi era, além de financiar os estudos de uma série de infantes nascidos fora das regiões urbanas, criar condições materiais e intelectuais para emancipar o campo. Desta forma, duas observações sobre o espaço escolar que se estabelecem na experiência embrionária de Pestalozzi são necessárias:

1. O conflito de interesses dos ambientes, a cidade com seus recursos econômicos bem estabelecidos e o campo que depende apenas de sua produção agrícola, faz com que Johann Pestalozzi tente *transformar* o espaço campestre. Indo além, o autor vê a escola como possível indutora desta mudança.

2. Mesmo com um objetivo claro em vista – a emancipação do campo –, o espaço escolar em Pestalozzi também é afetado pelas complicações que este fim acarreta. Por exemplo, visto que trabalha com uma população pobre que precisa arcar com seus estudos e que o campo também necessita de uma reconfiguração econômica (já ocorrida nos polos urbanos e que tenta ser mimetizada em Neuhof), ele decide manipular o espaço que possui para atender não somente fins educacionais, mas também industriais.

É igualmente necessário entender que Pestalozzi possui, em primeira instância, uma concepção de natureza humana que inclui o trabalho. Portanto, sua escola incentiva, quase que em um movimento aristotélico, a consumação da natureza do homem. Entretanto, esta concepção é que leva Neuhof ao fim.

O que foi apreendido por Pestalozzi, e anteriormente por Rousseau, é que todas as tentativas de conciliar a natureza e os interesses do homem livre são paradoxalmente contrárias às funções de um cidadão. Afinal, há uma série de competências econômicas e sociais a serem exercidas pelo homem dentro da sociedade. Por isso, a educação das crianças de Neuhof está quase sempre cativa ao seu financiamento ou aos deveres monetários da escola-empresa para com a sociedade suíça. Sua dissolução, portanto, ocorreu em 1780.

Baseado nos resultados obtidos em Neuhof e em outros dois institutos implementados por ele, Pestalozzi desenvolveu sua teoria pedagógica baseando-se em uma natureza humana tríplice que deve ser equilibrada e respeitada dentro da relação aluno-professor. Esses três elementos formativos são:

1. A cabeça: é a faculdade em que o homem possui poder de separação e interpretação dos fatos adquiridos no mundo, é através da cabeça que ele distingue o verdadeiro do falso para gerar novas ideias.

2. O coração: é a faculdade que é instigada pela experiência. É o coração que tem a capacidade de conglomerar o homem e seus pares a fim de dominar sua própria natureza através do trabalho.

3. A mão: por fim, considerando o processo deixado pelas outras faculdades, a mão é responsável por auxiliar o homem em sua obra. Sua função é completar o ciclo das faculdades completamente, saindo da pura metafísica da cabeça para o trabalho material da mão.

Ademais, os professores devem ser capazes de auxiliar os alunos na manifestação destas três faculdades. É claro que aqui o espaço torna-se um campo de trabalho destas três dimensões: a análise da cabeça, o processo intuitivo do coração e a consumação prática da mão sobre o ambiente auxiliam no processo de aprendizado e na manifestação objetiva do que é ensinado pelos professores. “Examinem tudo mantenham o que é bom e se algo melhor ir amadurecer em suas próprias mentes, acrescentem verdade e amor a isso, assim como tento passar com verdade e amor, o que falo nessas páginas” (Pestalozzi, 1826, p. 57 apud Soëtard, 2010, p. 24)³.

A necessidade de experimentação é uma ferramenta crucial que se acredita ter se manifestado em diferentes momentos da história da pedagogia. Em Herbart, por exemplo, a exploração das crianças no espaço é fundamental para seu aprendizado, tendo o professor apenas como um mediador entre a criança e a natureza material (Hilgenheger, 2010). O que é defendido por Pestalozzi, entretanto, é uma mediação, exploração entre a criança e a natureza humana, esta também transpassa seu contato com a fauna, com a flora e consuma-se na submissão completa da natureza (humana e material) ao trabalho. Retornar-se-á à discussão dos aspectos trabalhistas, explorando novamente a abordagem de Freinet.

Por fim, é pertinente afirmar que o processo educativo de Pestalozzi torna-se uma base para as linhas de pensamento que estudaremos a seguir. Ele busca o equilíbrio entre os aspectos naturais de formação do ser humano e suas implicações sociais, tentando utopicamente mantê-los sob um acordo.

³ Referenciado na p. 13 do presente como “s.d.”, mantendo a formatação da editora francesa.

Maria Montessori e a percepção sensorial

Maria Montessori, natural de Chiaravalle na Itália, nasceu em 1870. Iniciou sua carreira como médica, mas eventualmente inclinou-se para os estudos da educação. Embora fosse uma mulher subvertendo diversos aspectos da sociedade em que vivia, Montessori obteve muito êxito no seu diálogo com autores renomados, como Pestalozzi, e tornou-se uma celebridade na Itália. É por isso que ela inicia sua jornada como educadora atuando juntamente com crianças à margem da sociedade e torna-se professora também dos alunos abastados de importantes famílias.

Seu diferencial igualmente diz respeito ao espaço e à natureza dos educandos. Para iniciar a exposição sobre a educação montessoriana, é visto como aspecto básico seu desenvolvimento do conceito de criança. Pestalozzi, como visto há pouco, trabalhou até certo ponto com o conceito de natureza humana, quase que num aspecto universal do que é ser homem (Soëtard, 2010).

Entretanto, Maria Montessori leva além as especificidades do que é natural ao ser, ela estabelece uma ruptura com o imaginário popular – de que a criança seria uma miniatura do adulto, possuindo todas suas faculdades e se diferenciando apenas em tamanho; este é um aspecto interessante que pode ser notado nas obras de arte renascentistas –, isto é, também trava uma batalha com a pedagogia vigente (Röhrs, 2010).

As atividades e materiais didáticos de Montessori rememoram essa discrepância entre o desenvolvimento do adulto e da criança. Há uma constante preocupação em incentivar a estabilidade dos sentidos das crianças e efeitos oriundos a esses, por exemplo, o equilíbrio e harmonia dos gestos. Isto, é claro, é uma herança direta de sua carreira na medicina e na pedagogia científica que se segue dos estudos aplicados à pedagogia no viés médico.

Seus materiais didáticos eram compostos por tintas, brinquedos, tapetes e outros instrumentos que, ao serem utilizados, aumentavam o treino da consciência corporal dos alunos, isto junto do convívio com colegas da mesma faixa etária e, desta forma, no mesmo nível de desenvoltura biológica e fisiológica. A autora expõe a necessidade de conjugar a vida social e prática de seus alunos através de suas aulas na pedagogia que exerce (Montessori, 1972 apud Röhrs, 2010, p. 22).

Chega-se, então, ao ponto culminante da pedagogia montessoriana: a mobília. Junto aos fatos – Montessori atenta ao desenvolvimento prático e sensorial da criança, além de admitir que a criança possui necessidades divergentes dos adultos – há ainda uma resistência material que se impõe a época, isso porque os espaços educacionais eram pensados para o exercício

confortável do docente, negligenciando o aprendizado natural do educando. Por isso, Maria Montessori torna-se a primeira educadora a adaptar o mobiliário destes espaços para as crianças, de forma que elas pudessem alcançar as mesas e cadeiras, sentar-se confortavelmente, observar em sua altura os quadros nas paredes, entre outros.

A intenção de Maria Montessori é de assistência ao natural, por isso esse mobiliário é completamente livre no espaço e pode ser manipulado de forma a ajudar na compreensão da dinâmica entre o corpo do aluno e do espaço. Se estabelecido na ruptura com a imobilidade, o estudante é capaz de aprender com seus erros. Por exemplo, ao derrubar uma cadeira, a criança compreende quais são os efeitos de seus movimentos no espaço em que habita e não tornará a repeti-lo.

Para concluir quais são os efeitos destes métodos, o professor na escola montessoriana torna-se uma espécie de observador, mediador da criança com o ambiente ao seu redor. É dele o papel de averiguar o desenvolver sensorial, social e prático das crianças a quem auxilia. O uso destas práticas e materiais rendeu uma série de críticas à Montessori, as acusações de criar um método extremamente genérico foram respondidas com base na observação da natureza:

No seu conjunto, o mundo repete mais ou menos os mesmos elementos. Se estudarmos, por exemplo, a vida das plantas ou dos insetos na natureza, temos uma ideia aproximada da vida das plantas ou dos insetos no mundo inteiro. Ninguém conhece todas as plantas. Mas basta ver um pinheiro para conseguir imaginar como vivem todos os pinheiros (Montessori, 1976, p. 80 apud Röhrs, 2010, p. 26).

Pode-se declinar estas acusações contra Montessori mencionando seu trabalho inclusivo com corpos deficientes. Bem como entendia as necessidades singulares da criança, Montessori era adepta de uma multipluralidade da natureza. Assim, adapta seu material em igual efetividade para os alunos que carregassem dificuldades fisiológicas no movimento e aqueles que não.

Portanto, é correto afirmar que a pedagogia de Maria Montessori renovou os aspectos propostos por Pestalozzi e ainda avançou em questões, principalmente, materiais relativas à aplicação de suas ideias. O ambiente em sua obra não só se consolida como plano de fundo, mas como ferramenta fundamental para instaurar na pedagogia concepções revolucionárias e bastante humanistas que permitiram o ensino de crianças com deficiências, além de respeitar o desenvolvimento natural daqueles que se educam.

As oficinas de Célestin Freinet

A aula interrompe a vida do aluno. É sobre esse viés que o francês Célestin Freinet, nomeado professor assistente em 1920, pautou toda a sua filosofia educacional. Ele, assim como os outros autores estudados, admitia que era necessário criar uma forma de ensinar que fosse harmoniosa com a vida dos estudantes, mas foi além do que Montessori e Pestalozzi propuseram: a aula interrompe o ritmo da vida, ele conclui. Como fazer com que as horas gastas aprendendo se tornassem uma continuidade daquilo que ocorre fora da sala de aula? Para Freinet, o único jeito seria retirar os alunos deste espaço e ressignificá-lo de acordo com sua funcionalidade.

Em primeiro lugar, é a necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio. A primeira inovação, portanto, será a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano (Legrand, 2010, p. 15).

A aula-passeio ergue-se como o fundamento ascendente da educação em Freinet. As experiências obtidas a partir dela são convertidas em reflexões internas, orais e futuramente transformam-se em um texto livre. Aliás, aparentemente, há três aspectos básicos que permeiam a pedagogia de Célestin Freinet: a autonomia, a comunicação e a produção de documentos didáticos e históricos. Seguindo a linha da comunicação, os textos livres escritos pelos alunos desenvolvem-se na imprensa escolar e na correspondência interescolar. O jornal da escola tem um papel importante neste plano de educação, ele recebe um lugar privilegiado dentro da sala. É através dele que a escola estabelece vínculos com a região em que se insere, além de criar contribuições significativas para a produção de material didático.

Na escola de Freinet, são as próprias crianças que produzem o conteúdo utilizado por outros alunos (contemporâneos e futuros) para estudarem e aprofundarem seus conhecimentos. Estes conhecimentos podem ser, inclusive, compartilhados com alunos de outras regiões pelo advento da correspondência interescolar. Os alunos de Freinet dialogavam com estudantes de toda a França.

Há um fato biográfico muito importante sobre Freinet: durante sua juventude, ele trabalhou como pastor nos Alpes franceses e teve sua vida interrompida com uma participação na guerra que lhe custou parte da integridade de seus pulmões, por isso era incapaz de dar aulas expositivas de longa duração (Legrand, 2010). Mesmo assim, ele sabia que não havia maneiras

de fazer com que uma ovelha tomasse água se não houvesse sede. A busca do conhecimento para as crianças se relaciona com esta realidade para Freinet; as crianças devem ter acesso às ferramentas para manter seu conhecimento, porém elas são o agente motivador pela busca do aprendizado.

Este fato, somado à importância dos aspectos comunicativos e da produção de materiais de suporte, levaram Freinet a manipular o espaço escolar de forma instintiva e circular. Suas oficinas eram divididas em áreas como os ateliês para trabalhos manuais, o espaço dedicado ao tapete onde a criança tem a oportunidade de comunicar-se com o professor e os colegas, a imprensa onde serão desenvolvidas as edições do jornal escolar, a casa de bonecas, fantasias e fantoches com a finalidade de haver ambientes para descanso e brincadeiras, além de ter também uma cozinha, a biblioteca onde acumulam-se os materiais didáticos criados, etc.

A disposição destas áreas é evidentemente instintiva, de modo que os alunos possam encontrar de acordo com sua vontade os locais apropriados para executar as tarefas que eles previamente escolhiam na semana anterior. Estes mecanismos auxiliam a independência do aluno não somente na realização prática do trabalho, mas na forma com que eles intelectualmente desenvolvem seus gostos e preferências.

Segundo Legrand (2010), torna-se evidente o enfoque prático e material na abordagem educacional de Freinet. Este direcionamento se manifestou a partir de suas interações com o sistema educacional da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, estabelecidas durante uma visita ao país com o intuito de explorar distintas abordagens para a educação infantil. Desde então, Freinet engajou-se ativamente no Partido Comunista. A incursão por algumas proposições de Freinet mostram que ele foi um inteligente utilizador do espaço que obteve e transformou a escola em um ambiente rico por conta de sua dinâmica inovadora e objetiva.

Pestalozzi, Montessori e Freinet: aproximações

Antes de partir para as diferenças entre os autores, faz-se necessário explicitar um de seus pontos de convergência. Nota-se que Pestalozzi, Montessori e Freinet chegaram às considerações sobre o espaço, pois partiam de análises que levavam em consideração a natureza das crianças. A observação apurada daqueles que eram seus alunos deu-lhes subsídios para que pudessem realizar propostas que visavam modificar os modos de realização da educação.

Mais do que Pestalozzi e Freinet, Montessori não apenas efetuou a leitura da natureza de seus alunos, mas encontrou no exercício de sua atividade as faltas do ambiente escolar, o que possibilitou a ela que trabalhasse principalmente em novas propostas. A relação que existe

em Pestalozzi da criança com sua própria natureza é ampliada em Montessori ao equalizar o espaço para o público que pretende atender, esse fato é evidente se considerarmos as diferentes formas com que os autores encaram os professores e seu papel, pois há um claro reflexo de suas concepções nesse segundo aspecto.

Em Pestalozzi, o professor que será o mediador do aluno com sua própria natureza, pode apenas “manter o que é bom”, quase como se fosse responsável por guiar um processo de autoconhecimento que respeita um encaminhamento natural, deixando implícito uma obrigação que não envolve combater o mal, mas apenas não deixá-lo florescer (Pestalozzi, s.d.). A mudança evolucionária de Montessori foi criar ferramentas para que um professor, mediador da criança com o espaço e não com sua própria natureza, possa moldar a natureza da criança, reduzindo suas dificuldades e equiparando suas funções para um desenvolvimento pleno, balanceado, em contraste com os resultados compensatórios de Pestalozzi, ou seja, mesmo engajados no que o autor denomina “espírito do método”, apenas libertam o aluno de seu mediador para que ele mesmo seja capaz de se relacionar com sua natureza, mas nunca alterá-la (Soëtard, 2010).

Pestalozzi se relaciona com Freinet também em ver o professor como mediador da experiência intuitiva da criança com o espaço, mas se afasta quando também cria condições para que as próprias crianças sejam capazes de se monitorar no quesito conteudista (Legrand, 2010). Vê-se que Freinet considera a relação da criança com sua natureza, relegando ao contato social esse desenvolvimento, além de considerar a relação da criança com o espaço, introduzindo o professor como interventor, como fez Montessori (Soëtard, 2010). Percebe-se que a grande diferença entre Freinet e os demais pedagogos foi considerar a criança, também, como ser social (Legrand, 2010). As aulas passeio, por exemplo, foram uma forma de contornar a interrupção brusca da vida do estudante pela rotina escolar, assim havia uma maior integração entre a sala de aula e o mundo fora dela.

O que pode-se concluir sobre as propostas dos três pedagogos, é que a utilização correta do espaço demanda um processo de conhecimento, por parte dos professores, de seus alunos e de seus objetivos como educador. O ensino homogêneo, de massas, suprimiu, de certa forma, uma atividade artesanal e personalizada dentro das salas de aula, o que faz com que as dinâmicas realizadas em seu interior fossem cada vez mais truncadas e imobilizadas e o ensino, aparentemente, cada vez menos eficiente.

Tais percepções já sustentavam as propostas dos autores em tela neste artigo que pensaram em formas de romper com essas práticas. Por mais que existam críticas aos três

pedagogos, é importante que se diga que suas inquietações colocaram em evidência a importância de que os alunos fossem considerados e que adaptações no espaço escolar levando-os em consideração fossem realizadas. Seja qual perspectiva se adote, é importante que os educadores possam perceber o espaço da sala de aula como um espaço em que se realiza a *violência simbólica* (Bourdieu, 2010), sendo assim, as escolhas feitas em relação a ele nunca são neutras, sempre têm impacto e educam de alguma forma.

Considerações finais

A relação pedagógica não pode ser baseada apenas no entendimento conceitual daquilo que vai ser ensinado, nem mesmo na natureza conhecedora do ser humano. É necessário que se estabeleçam vínculos materiais profundos e funcionais ao decidir educar, o primeiro destes vínculos é aquele que se cria no espaço em que toda a relação aluno-professor irá se estabelecer. Afinal, não é impossível ignorar aquilo que nos cerca, em especial durante as fases mais cruciais para o desenvolvimento motor, moral e intelectual: a infância e a adolescência.

Com isso em vista, o professor como figura de autoridade em sala de aula deve obrigatoriamente entender este espaço e utilizá-lo ao seu favor, de outra forma a comunicação pode desregular-se e o processo de aprendizagem pode inibir-se. Por isso, é importante que haja objetivos pré-concebidos antes mesmo que neste ambiente habitem alunos, materiais, etc. Assim como é importante, também, que os professores compreendam o potencial educativo dos espaços, desse modo suas condições de buscar alternativas durante a realização do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos podem multiplicar-se.

Os autores analisados neste artigo de forma descrevem tão atentamente esse processo que sai do campo imaginário e hipotético para culminar na formalmente no plano físico. Johann Pestalozzi, Maria Montessori e Célestin Freinet, apesar de caminharem por diferentes ideologias e contextos, concordam ao considerarem o crescimento natural e confortável dos estudantes. Para todos eles, o espaço é um aliado básico para se atingir os feitos esperados.

O êxito desses pensadores está amplamente ligado ao fato de que eles desenvolveram um entendimento das relações que precisariam se estabelecer entre suas concepções – permeadas de uma vasta noção de quem eram os estudantes que ensinavam – e o espaço onde ocorreriam, é essa consciência conceitual-espacial que deve ser procurada por qualquer educador. Quanto mais conhecimentos teóricos obterem e quanto mais reconhecerem as concepções que, por muitas vezes, movimentam inconscientemente, menos dependerão de

materiais formulados por outros profissionais, logo obterão mais controle sobre a atividade que exercem.

Portanto, a análise destes mecanismos se sustenta como fundamental para entender a filosofia da educação, seja ela qual for, e para enriquecer o repertório do professorado brasileiro a fim de que se exercite a observação criteriosa do espaço em que habita a relação tríade aluno-professor-conteúdo.

Conclui-se que habita no ideário anterior à aula – a devida formação dos professores, o contato com os alunos, o desenvolvimento de um plano de aulas, a noção plena das concepções a serem movimentadas e do espaço em que as movimentará – a capacidade de ditar toda a relação pedagógica que se seguirá, seja para seu êxito ou para a condenação do restante do ano letivo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Massangana, 2010.

PESTALOZZI, J. H. **Leonard et Gertrude**: un livre pour le peuple. Boudry-Neuchâtel, Suíça: Ed. de la Baconnière, [s.d.].

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Massangana, 2010.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Massangana, 2010.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Massangana, 2010.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer à professora-doutora Carlota Boto que incentivou a submissão desse artigo ao ser a leitora de sua primeira versão ainda quando o avaliou na disciplina de introdução aos estudos da educação com enfoque filosófico na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Financiamento: Não há financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflito de interesses.

Aprovação ética: O trabalho não foi submetido a um comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Sim, todos os livros da coleção “Educadores” do MEC são de patrimônio público e estão disponíveis gratuitamente. “A reprodução” de Pierre Bourdieu precisa ser adquirido.

Contribuições dos autores: Guilherme Guerra foi responsável pela leitura dos textos analisados, bem como da redação e revisão do texto. Juliana de Souza Silva foi responsável pela orientação, revisão e redação do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

