

INFÂNCIA E AUTONOMIA – UM ESTUDO SOBRE A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA INSPIRADA POR ROUSSEAU

Andrea Braga Moruzzi¹

RESUMO

O presente artigo procura problematizar a infância e sua autonomia resgatando alguns pensadores e algumas experiências pedagógicas com crianças pequenas que afirmavam tomar a autonomia infantil como pressuposto e como meta. Trata-se de um estudo feito a partir da minha dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na qual foi investigada, por meio de uma pesquisa bibliográfica, uma possível *tradição pedagógica inspirada por Jean Jacques Rousseau*. O trabalho teve como objeto de análise a concepção de infância articulada ao conceito de autonomia nos seguintes educadores: J. H. Pestalozzi, L. Tolstoi, J. Korczak, H. Lane e A. S. Neill. Os resultados mostram uma tradição pedagógica, sobretudo no que diz respeito à concepção positiva da criança e da infância, na qual a autonomia se constitui como pressuposto elementar, cabendo à educação ampliar os espaços e o tempo para o exercício da infância.

Palavras-chaves: Infância, Autonomia, Rousseau

ABSTRACT

This paper intends to take the discussion about infancy and its autonomy based on both the thinkers - who state to take children's autonomy as premise and goal - and the pedagogic experiences with little children. This study was made on top of the results from my master science dissertation, presented in the Education Pos Graduation Program of Federal University of São Carlos, in which was investigated the pedagogic tradition inspired by Jean Jacques Rousseau. The main aim was to analyze the infancy together with the autonomy conception according to the following educators: J. H. Pestalozzi, L. Tolstoi, J. Korczak, H. Lane e A. S. Neill. The results show a pedagogic tradition, mainly regarding child's and childhood's affirmative conceptions, in which the autonomy is by itself the elementary premise. Therefore, to increase space and time for the infancy's exercise is a matter of the Education.

Key words: Infancy, Autonomy, Rousseau

¹ Mestre em Fundamentos da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e doutoranda em Processos de Ensino e de Aprendizagem no mesmo programa. Email para contato: deamoruzzi@yahoo.com.br.

Introdução

Desde os estudos realizados pelo historiador Philippe Ariès a infância é concebida como um sentimento, construído historicamente e socialmente, a partir do qual a sociedade reconhece a criança como um ser dotado de características autônomas às do adulto. Em um primeiro momento reconhece-se sua fragilidade e dependência, bem como sua incompletude e sua ausência de habilidades perante os adultos. Tal percepção moveu uma série de teorias e saberes em torno da criança e de sua infância que visavam, sobretudo, o cuidado e a educação na percepção de que a criança precisava ter sua infância *protegida e preservada* e que a ela deveriam ser ensinados todos os atributos para que se tornasse *virtuosa e letrada*.

Essa representatividade social acerca da criança traz a percepção de que o sentimento de infância foi produzido de maneira contraditória: sua emergência se deu por intermédio de seu reconhecimento, sob uma perspectiva que salientava sua incompletude e sua fragilidade diante do mundo adulto, em detrimento às suas potencialidades, criatividade e espontaneidades. Neste aspecto, a infância está completamente distante de qualquer sentido que possa ser atribuído à concepção de autonomia. Em geral, a infância produzida nesse viés não é e não deve ser autônoma.

Por outro lado, a história da educação de crianças pequenas também pode ser contada a partir de educadores que a concebiam de maneira positiva, ressaltando, ao invés daquilo que lhes carecia, aquilo que aparecia como potente, criativo e espontâneo.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é trazer à tona o movimento pedagógico impulsionado principalmente pelas idéias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a respeito da criança e da infância, compondo uma espécie de *tradição pedagógica* por ele inspirada. Seu propósito era especialmente entender *o que a criança era antes de se tornar homem*. Por esse motivo, colocava-se contra as concepções de criança-aluno e contra sua escolarização, defendendo a idéia de que quanto mais se falava da criança nessas condições, mais distante estávamos de sua natureza, essencialmente boa e livre. Rousseau foi um dos primeiros educadores que procurou valorizar e conceber a criança enquanto criança, colocando sua liberdade e sua autonomia como preceito máximo de sua educação. Por meio deste a criança poderia e deveria expressar seus sentimentos e todos os traços de sua condição infantil. À educação caberia a tarefa de estender os espaços e o tempo para o exercício da infância.

A partir de uma pesquisa bibliográfica o presente trabalho pretende ampliar as reflexões em torno da infância e de sua educação vinculados ao conceito de autonomia, procurando ilustrar, por meio de experiências e educadores, diferentes apropriações e assim, uma possível tradição pedagógica na perspectiva de Rousseau. Vale ressaltar, contudo, que não é o intuito deste artigo, esgotar o tema da infância e da autonomia por meio de uma perspectiva analítica exaustiva a respeito destes conceitos e sim, perceber primeiramente, como ambos produziram ao longo da história da infância proximidades e por vezes, incompatibilidades, e posteriormente acompanhar os percursos pedagógicos que tomaram tais pressupostos como indissociáveis.

Neste trabalho, estas discussões estão divididas nas seguintes seções: *Infância, emergência de um sentimento*, na qual será retomado o debate acerca da infância e da constituição de sua representatividade social, bem como, a incompatibilidade histórica existente entre esse sentimento e a autonomia. Posteriormente serão retomadas algumas discussões a respeito

do pensamento de Rousseau, da forma como o educador compreendia a criança e de seu posicionamento a respeito de sua autonomia – em suma, nesta seção serão tratados os aspectos pedagógicos que compõem uma possível *tradição pedagógica* formulada por Rousseau. Em *Infância e autonomia* trarei algumas delimitações para o presente trabalho de tal forma a focar a discussão não na autonomia, mas no modo como a educação das crianças foi pensada a partir desse princípio. Por fim trarei as experiências e o pensamento de alguns educadores que pensaram a educação da criança a partir de Rousseau, ilustrando algumas idéias e apropriações a este respeito. O modo como Johan Heinrich Pestalozzi pensava a criança e sua autonomia por meio do ensino mútuo; as críticas de Leon Tolstoi em relação a educação e o modo como pensava a autonomia, tanto das crianças, quanto da população, em sua luta pela instrução popular; Januz Korczak e a autonomia pensada em termos da gestão do espaço e das mudanças nas relações entre adultos e crianças; Homer Lane e sua discussão em torno da sexualidade infantil, contra a repressão e favor de seu autoconhecimento; e por fim, de Alexander Sutherland Neill, que geriu a escola conhecida como *livre*, também movida pelo sentimentos de liberdade e autonomia das crianças. Estas experiências remontam uma possível tradição pedagógica a partir das quais a criança era tida como foco o processo educativo e sua autonomia pensada como pressuposto e como meta; além disso, por meio delas é possível evidenciar continuidades ou mesmo as renovações pedagógicas que conjecturaram esses momentos históricos, ampliando o debate acerca da educação da criança sob o princípio da autonomia².

Infância – emergência de um sentimento

O historiador francês Philippe Ariès concebe a infância enquanto um sentimento construído histórico e socialmente, que agrega à criança um valor e uma especificidade diferenciada em relação ao adulto. Em seu trabalho chamado *Historia Social da criança e da família*, o autor registra o movimento histórico pelo qual a criança foi ganhando centralidade de tal forma a permitir a emergência desse sentimento a partir do século XVII, na Europa. Por meio de um estudo iconográfico, o historiador registra três momentos diferentes em que se pode perceber a concepção de criança. O primeiro deles vai da antiguidade até o século XII, onde havia majoritariamente uma indiferença em relação à criança. Ela vivia juntamente com os adultos, em espaços indiferenciados, vestindo trajes semelhantes e sendo tratada da mesma forma que o adulto. A mortalidade infantil era muito alta nesse período e o autor hipotetiza que esta indiferença para com a criança se dava por não saber se ela vingaria ou não. Outro período surge a partir do século XIII até o século XVII. Nele as crianças vão ganhando outra concepção. São registradas nas pinturas de forma diferenciada do adulto, no entanto, são imaginadas ora como adultos em miniaturas, ora como anjos. Mas de uma forma ou de outra, o que o Ariès registra é que, passa-se a se falar muito sobre a criança e, fala-se muito porque querem conhecê-la e conhecê-la para corrigi-la, educá-la.

² Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada A escola Lumiar e a questão da autonomia educativa, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do professor Dr. Amarílio Ferreira Junior. A dissertação estudou a proposta da escola Lumiar que dizia seguir uma tradição pedagógica inspirada por Jean Jacques Rousseau e disseminada pelos educadores aqui ilustrados. Como resultado dessa pesquisa o presente artigo procura trazer à tona o pensamento e a experiência desses mesmos educadores a fim de remontar uma possível tradição pedagógica.

Uma grande panacéia médica e posteriormente psicológica sobre a criança é proferida nesse período, produzindo saberes sobre a criança e suas especificidades. Esse é o pano de fundo que faz com que no século seguinte alavanque o sentimento de infância, produzindo também uma pedagogia para a criança.

O século XVIII, segundo o autor, faz emergir, portanto, o sentimento de infância tal como concebemos atualmente³. Ariès destaca que o mesmo existe quando uma sociedade distingue a criança do adulto, apontando suas especificidades e características. Desse modo, embora possa ser percebida uma crescente diferenciação entre crianças e adultos a partir do século XIII, sua consolidação e acolhimento no seio familiar ocorreram de forma mais acentuada no século XVIII. Proteção, acolhimento, cuidado e educação são algumas das estratégias zeladoras da infância. Nesta direção, a infância precisa ser *preservada e educada*. (ARIÈS, 1973, p. 164). A preservação diz respeito ao estatuto de inocência atribuído à criança e a educação diz respeito ao sentimento de incompletude, de um sujeito que ainda não é e do qual devemos, nós adultos, nos responsabilizar por aquilo que a criança irá se tornar. A educação assume desde então uma concepção protecionista e ortopédica – proteger dos males e corrigir as imperfeições.

Carlota Botto (2002), retomando os estudos de Norbert Elias (1994) e Neill Postman (1999) ressalta que o movimento que fez emergir o sentimento de infância esteve relacionado com os processos de civilização. Civilizar, por sua vez, está relacionado ao ensino de determinados costumes, de determinadas regras e de determinados saberes que coloca a criança na entrada de um determinado grupo geracional e social tornando-a cada vez mais adulta e diante dos padrões culturais que migravam do feudalismo para o capitalismo. Segundo a autora, o livro mais conceituado na época da renascença foi o de Erasmo *De civilitate morum puerilium*, [...] cuja finalidade primeira seria a de se constituir como um roteiro de ensino da polidez para uso das crianças (BOTTO, 2002, p.19). Em outras palavras, civilizar era eliminar a parcela de rudeza e de grosseria existente em todos os homens, tornando-os, dentro dos padrões culturais da época, sofisticados e elegantes e às crianças [...] estava previsto o aprendizado de um script adulto cuja apropriação simultaneamente compunha e tolhia as expressões modernas de infância (BOTTO, 2002, p.19).

Enclausuramento é a expressão mais assertiva para ilustrar o lugar da criança a partir do momento em que emerge o sentimento de infância, segundo Ariès. Dito de outra forma, podemos entender que a criança sempre existiu, mas que a partir do século XVIII ela passa a ser dimensionada dentro de uma dada concepção de infância, cujo objetivo principal é, majoritariamente, extrair dela toda sua espontaneidade e sua expressão infantil, tornando-a adulta o mais rapidamente possível.

Ariès (1981), Postman (1999) e Botto (2002) destacam ainda que o sentimento de infância também proporcionou um esvaziamento das esferas públicas e em contrapartida uma expansão das esferas privadas. Se até meados do século XIII a criança convivia nos espaços públicos juntamente com os adultos, ao emergir o sentimento de infância, ligados às necessidades de proteção e de civilidade, a criança passa a ser *enclausurada* em espaços específicos nos quais estaria distante dos perigos do mundo adulto. A família é o primeiro espaço privado de acolhimento à criança. Esta, por sua vez, não mais vista como uma união de parentes que protegiam sua linhagem por meio de acordos e de *dispositivos da*

³ Há controvérsias sobre o sentimento de infância na contemporaneidade como é explicitado por Postman (1999) segundo qual a evolução dos meios de comunicação tornou a linha que separava a infância do mundo adulto invisível. Se a demarcação era feita principalmente pela ausência da leitura e da escrita, pois a criança se expressava majoritariamente pela oralidade e o sentimento de vergonha, que separava aquilo que a criança poderia ou não ver e ouvir, a escola e a televisão (entre outros meios de comunicação) vão atenuando essas distinções provocando o que Postman chama de *O desaparecimento da Infância*.

aliança (FOUCAULT, 1977, p.102), mas como um grupo de pessoas envolvidas pelo sentimento de amor (*dispositivo da sexualidade*, FOUCAULT, 1977, P.102).

O segundo espaço privado a ser criado em nome da proteção e do cuidado para com a criança é a escola. Ariès procura destacar as concepções que fundamentaram a proposta jesuítica de educação. Segundo o autor, no século XVI os jesuítas constatavam que *O respeito devido às crianças era então algo totalmente ignorado. Os adultos permitiam tudo diante delas: linguagens grosseiras, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo* (ARIÈS, 1981, p.128). Em vista disso, o autor destaca alguns preceitos que fundamentam a pedagogia jesuíta: 1. A *vigília*, mas com amor, para que a crianças pudessem gostar da vigilância ao invés de temê-la; a projeção da criança naquilo que viria a ser um *homem bom*, pautado na seriedade e nos preceitos da civilidade; a *censura* de tudo o que prejudicava sua inocência (cenas, livros, gestos, palavras).

A respeito do método jesuítico Botto (2002, p.26) destaca que o mesmo baseava-se, sobretudo, nas idéias de *exposição, exercício, repetição e disciplina* além da veiculação de um código de *comportamentos, normas e práticas* disseminados por meio do *Ratio Studiorum*. A ordenação dos conteúdos a serem ensinados em séries sequenciais e hierárquicas também provinha do método.

A estrutura organizada pelos jesuítas possibilitou a criação de uma nova cultura, a escolar, na qual as crianças passavam a ser ensinadas em grupos, cercadas por rituais de atividades, e comandadas por um único mestre, o professor. Nessa cultura, a criança propriamente dita, fica submersa, de tal forma a sobressair aquilo que ela deve ser nesse ambiente – o aluno. Não obstante, o significado da palavra aluno diz respeito àquele que precisa ser alimentado, nutrido por alguém ou algo que será seu alimento, sua fonte de energia e saber. Também não obstante durante muitos anos as pesquisas que tinham como objeto as crianças estudavam-nas enquanto sujeitos frutos de uma dada instituição, seja ela a família ou a escola (SIROTA, 2001).

Em termos da escolarização criava-se a categoria *criança escolar*, produzida no interior dessa cultura e que se tratava, segundo Botto (2002, p.31) da criança [...] *como um específico estado de ser: criava-se, com os colégios, a infância escolar*.

Segundo Sirota (2001) os estudos nessa linha procuravam destacar quais eram os papéis, ou em outras palavras, quais eram os deveres das crianças diante dessas instituições e quais eram seus comportamentos diante dos mesmos. Na escola, por exemplo, havia a disseminação de um certo *ofício do aluno* e do *ofício da criança* (SIROTA, 2001, p.16).

Entre esses ofícios, na escola jesuítica estava previsto a formação de uma *infância virtuosa e letrada*. Segundo Postman (1999), a leitura e a escrita são ferramentas de importante demarcação entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança era o sujeito sem estas ferramentas e manifestava-se basicamente por sua oralidade. A aquisição da leitura e da escrita é o que simboliza a passagem do mundo infantil para o mundo adulto e no método jesuítico se torna importante por acessibilizar as leituras dos conteúdos expostos, a prática dos exercícios e a repetição dos mesmos. Em outras palavras, à medida que extraíam a oralidade da criança produziam nelas um determinado tipo de infância, a escolar, centrada, sobretudo, na humanização das mesmas.

Congruente com o movimento humanista havia nesse sentido uma valorização daquilo que a humanidade produziu historicamente. A centralidade nos conteúdos ensinados se deve a esta valorização. Por esta razão o sentimento de infância também está relacionado ao sentimento de História (BOTTO, 2002, p. 33). Voltar-se ao conhecimento produzido pela humanidade era, segundo Botto, a forma pela qual os jesuítas encontraram para desvirtuar a criança da cotidianidade perigosa e imprevisível, ao passo que, recuar-se ao

passado proporcionaria a preservação de sua inocência e uma previsibilidade daquilo que se ensinaria no ambiente escolar.

De forma geral, esses foram os preceitos, iniciados pelos jesuítas, que produziram um sentimento sobre a infância, consolidado por Comenius e que ainda hoje fundamentam diferentes concepções pedagógicas voltadas para as crianças. Percebe-se, a partir dos estudos realizados, que a infância trata-se, pois, de um sentimento contraditório no qual a centralidade na criança e sua emergência ocorreram por intermédio de um reconhecimento de sua incompletude, fragilidade e dependência diante do mundo adulto, em detrimento às suas potencialidades, criatividades e espontaneidades. Neste aspecto, a infância está completamente distante de qualquer sentido que possa a ser atribuído à concepção de autonomia, seja ela pensada em termos de uma independência intelectual, seja ela pensada em termos de uma capacidade de governar a si mesmo. Em geral, a infância produzida nesse viés não é e não deve ser autônoma.

O que nos interessa, contudo, neste artigo, é trazer à tona um movimento contrário a este, impulsionado principalmente pelas idéias de Jean Jacques Rousseau a respeito da criança e da infância. Contrário ao humanismo mais racionalista e ao iluminismo de sua época, à criança concebida como aluno, à criança enquanto ser incompleto e frágil unicamente, Rousseau poderia ser relacionado aos intelectuais do século XVIII que rejeitavam enfaticamente a escolarização da criança pequena por acreditar que esta, por si só, representasse um desdobramento da escolástica. Além disso, defendia a idéia de que quanto mais se falava da criança nessas condições, mais distante estávamos de sua natureza, essencialmente boa e livre. A liberdade era o preceito máximo por meio do qual a criança poderia expressar seu modo de ver e entender o mundo; a criança poderia e deveria expressar os traços de sua condição infantil e estar nela o maior tempo possível era o objetivo de sua proposta pedagógica. Partindo desses pressupostos parece possível pensar em infância e autonomia fazendo convergir uma espécie de tradição pedagógica, a qual passo a delinear nos trechos seguintes deste artigo.

A tradição pedagógica inspirada por Jean Jacques Rousseau

Segundo Cambi (1999) a base da pedagogia pensada por Rousseau diz respeito à polêmica colocada diante das pedagogias vigentes desde os colégios jesuítas e desde a implantação dos modelos de educação para a aristocracia de seu tempo. Segundo o autor:

Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade de sua educação, intelectualista e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conservação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e sob orientação dos pais. (CAMBI, 1999, p. 347/348).

Neste sentido, o tema fundamental de Rousseau, especialmente explícito na obra *O Emílio*, consiste na teorização de uma educação que priorize as necessidades mais profundas e essenciais da criança, valorizando seu ritmo, sua especificidade, e colocando-a no centro do processo educativo por intermédio de uma espécie de *retorno à natureza*. Cambi (1999, p.346) ressalta ao menos três pressupostos da pedagogia rousseauiana. O primeiro

deles diz respeito à abordagem dada às crianças ao conceber a infância como uma idade autônoma e dotada de características, necessidades e interesses divergentes da idade adulta; o segundo apresenta idéias novas a respeito da aprendizagem da criança, colocando a motivação como um elemento importante para seu desenvolvimento de tal forma a valorizar sua experiência concreta e seus interesses imediatos de aprendizagem por meio de uma educação pela *natureza* e pelas *coisas*. A esse respeito Rousseau explica que:

O desenvolvimento interno das nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p.11).

O terceiro aspecto mencionado por Cambi (1999, p.346) diz respeito à delicada relação entre liberdade e autoridade, autonomia e heteronomia, mantida entre o educador e a criança, não isenta de contradições em Rousseau, mas que, majoritariamente é compreendida pela expressão [...] *o homem nasce homem e livre* (ROUSSEAU, 1999, p.17).

Esses elementos fazem emergir uma *tradição pedagógica*, pautada, sobretudo na noção da *bondade natural da criança* e da *educação negativa*, por meio da qual se defendia a não intervenção do adulto no caminho natural a ser seguido pela criança (CAMBI, 1999, p.354).

Para Rousseau era necessário observar e seguir o caminho da natureza, pois *Ela exercita continuamente a criança; ela enriquece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e o que é dor* (ROUSSEAU, 1999, p. 22). Ao sair desse percurso tornamos as crianças *escravas e tiranas*. O educador analisa o que acontece quando uma criança passa seus seis ou sete primeiros anos de vida nas mãos das mulheres que lhes ensinam *isto* ou *aquilo*, sobrecarregando sua memória com conhecimentos que em nada lhes auxiliam, e desvirtuando-a do caminho da natureza. A criança, nesse caso, aprende de tudo *menos a se conhecer, a tirar proveito de si mesmo e saber viver e se tornar feliz* (ROUSSEAU, 1999, p.24). Rousseau entende que:

Finalmente quando essa criança, escrava e tirana, cheia de conhecimentos e desprovida de sentidos, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo mostrando sua inépcia, seu orgulho e todos os seus vícios, ela faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. Enganamo-nos: esse é o homem de nossa fantasia, o da natureza é diferente (ROUSSEAU, 1999, p.24).

E o que fazer? Prossegue Rousseau. Conservar a sua *forma original a partir do instante em que veio ao mundo*. Não largar da criança antes que ela se torne homem. *Nada conseguireis sem isto* (ROUSSEAU, 1999, p.24).

Para Manacorda (1997) Rousseau revolucionou significativamente a pedagogia por meio de uma abordagem que denomina *antropológica*, focalizando o sujeito, a criança e o homem natural em contrapartida às abordagens *epistemológicas* que focavam a transmissão de conhecimentos para as crianças como um todo já pronto. Segundo o autor, Rousseau se coloca pela primeira vez na história da educação *do lado da criança*, compreendendo-a não como um homem *in fieri*, mas como criança propriamente dita, um sujeito perfeito em si (MANACORDA, 1997, p.242).

A esse respeito Rousseau irá se opor às concepções de criança que se desenvolviam na época, sobretudo pautadas naquilo que lhe carecia e que tinham como pressuposto pensar

no adulto que a mesma se tornaria. Recusava-se pensar a criança a partir do *vir a ser* e às propostas pedagógicas que a analisavam a partir de sua condição escolar - a criança escolar e a infância escolar. É neste sentido que Rousseau expressa as já conhecidas palavras

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

Para o filósofo era necessário conhecer as especificidades das crianças enquanto crianças. Pensar nelas com os olhos projetados naquilo que ela viria a se tornar era se distanciar de suas capacidades de aprender, de suas curiosidades e necessidades no exato momento em que são crianças. Sua estatura diferenciada em relação ao adulto era para o autor uma manifestação da natureza a respeito da diferenciação que devemos fazer entre o adulto e a criança, entre suas necessidades e especificidades. Rousseau chegou a ironizar este aspecto como pode ser percebido no excerto abaixo:

Suponhamos que uma criança tivesse ao nascer a estatura e a força de um homem feito, que saísse, por assim dizer, com todos os seis meios de ação do ventre de sua mãe, assim como Pallas saiu do cérebro de Júpiter; esse homem-criança seria um perfeito imbecil, um autômato, uma estátua imóvel e quase insensível: não veria nada, não compreendia nada, não conhecia ninguém, não saberia voltar os olhos para o que tivesse necessidade de ver. Não somente não perceberia nenhum objeto fora de si, como não levaria nenhum ao órgão do sentido que lhe faria percebê-lo; as cores não estariam nos seus olhos, os sons não estariam nos seus ouvidos, os corpos que tocasse não estariam no seu, nem sequer ele perceberia que tem um; o contato de suas mãos não estaria no seu cérebro; todas suas sensações se reuniriam num só ponto; ele só existiria no sensorium comum; teria uma só idéia, a do eu a que atribuiria todas as suas sensações; e esta idéia, ou melhor, este sentimento seria a única coisa que teria a mais do que uma criança comum. (ROUSSEAU, 1995, p. 41).

Pode-se entender, portanto, que para Rousseau o desenvolvimento da alma deveria seguir o desenvolvimento do corpo e era necessário manter esse equilíbrio, respeitando a natureza das coisas.

Para Manacorda (1997) Rousseau é um dos autores mais renomados no que diz respeito à oposição a *educação tradicional*⁴ à medida que defende para a educação das crianças pequenas:

O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros, “triste bagagem” da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiantamento dos

⁴ A expressão utilizada por Manacorda (1997, p. 243) está se referindo à educação proveniente dos métodos jesuítas bem como aos *enciclopedistas* e *epistemologistas* do Iluminismo.

estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo [...] (MANACORDA, 1997, p. 243).

Segundo o autor, há alguns aspectos positivos da pedagogia proposta por Rousseau que merecem ser mencionados, tais como: a retomada da educação dos sentidos, a valorização do jogo e do trabalho manual; a valorização do exercício físico, do cuidado com o corpo e com a saúde; a valorização da educação pelas *coisas*, o que em outras palavras significa pensar a educação por meio da experiência direta; a construção de subsídios didáticos juntamente com a criança, de acordo com suas necessidades e contextualizados na experiência vivida por ela; a progressiva passagem da educação refletindo sobre as necessidades divergentes em cada etapa – *à educação dos sentidos* (dos dois aos doze anos), *à educação da inteligência* (até os quinze anos) e *à educação da consciência* (até os vinte e cinco anos) (MANACORDA, 1997, p. 243).

Por outro lado, sua abordagem a respeito das crianças carregava um sentido romântico ao acreditar, por exemplo, na existência de uma bondade natural a qual, por sinal, para se manter, bastava deixar as crianças se desenvolverem sob o princípio da liberdade e autonomia. A maldade, a corrupção, a violência eram conseqüências da deturpação dos valores naturais das crianças. Estas deturpações, por sua vez, eram produzidas pela sociedade. O pronunciamento do *bom selvagem* feito em *O Emílio* esclarece esta concepção. A educação do Emílio é feita por um preceptor, distante dos aglomerados urbanos que se formavam a partir da emergente estrutura social. Os diálogos tinham o intuito de educar, mas educar para Rousseau significava exaltar os valores naturalmente bons das crianças para que elas se mantivessem boas. É diferente, portanto, do educar para se tornar um homem bom. A esse respeito Rousseau dizia que:

Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a conseqüência infalível dessa aglomeração excessiva. (ROUSSEAU, 1995, p. 38)

Para além dessa abordagem romântica comumente percebida sobre Rousseau, Botto (2002, p.44) nos alerta para o fato de que o educador se propõe, acima de tudo, entender o que a criança é antes de ser homem. Ser homem significa pertencer a um grupo social. Para conhecer a criança por si mesma Rousseau a isola destes grupos. Tal isolamento não é uma sugestão a ser seguida nem mesmo um método, mas antes de tudo uma inflexão epistemológica que permite pensar a criança diferentemente do que vinha sendo feito, a partir, exclusivamente, de uma de suas instituições zeladoras, tais como a escola. Segundo Botto (2002, p.55) *O Emílio é, portanto, um convite para que se procure decifrar o enigma da infância; tarefa para a qual devia existir estudo, perseverança, mas, sobretudo, disposição de espírito.*

Infância e autonomia – algumas delimitações

A perspectiva trazida por Rousseau a respeito da infância tornou possível uma articulação entre este sentimento e a noção de autonomia. Se a maior parte das concepções sobre infância até Rousseau, concebiam a criança de maneira negativa, no sentido de

ressaltarem aspectos de incompletude e fragilidade, Rousseau a toma de maneira positiva, ressaltando os aspectos de sua criatividade, pureza e espontaneidade que deveriam prevalecer por meio de uma educação que tivesse a autonomia como pressuposto e como meta. A educação de Rousseau propunha *seguir o caminho da natureza*, pressuposto este que não se apresenta isoladamente, mas atrelado a noção de que esta natureza é essencialmente boa. Não se tratava na perspectiva de Rousseau, de educar para tornar a criança boa, mas permitir a ela a liberdade para o desenvolvimento de suas capacidades inatas; é por meio dessa conjectura que Rousseau preconiza a educação da criança vinculada à noção de autonomia.

Mas a noção de autonomia, propriamente dita, não foi inaugurada por Rousseau. Segundo Martins (2002, p.224) o debate moderno em torno do tema retoma o processo dialógico de ensinar presente na filosofia grega, que salientava a capacidade do educando buscar nele mesmo às respostas às suas perguntas. Gadotti (1995) ilustra os primórdios dessa discussão lembrando que Sócrates em diálogo com Menón, incitava a idéia de que as respostas às suas perguntas deveriam ser procuradas nele mesmo. Dessa forma, pode-se dizer que Sócrates acreditava que educar significava capacitar o sujeito educando para que ele fosse capaz de buscar a resposta do que perguntava. Em outras palavras, significava formar o sujeito para que ele tivesse autonomia em gerir e buscar seus conhecimentos de acordo com seus interesses e necessidades.

A palavra autonomia tem origem grega e quer dizer autogoverno, governo de si mesmo; está associada à capacidade intelectual de um indivíduo bem como, a participação social ou ampliação da participação política. Alguns autores (MARTINS, 2002 e GADOTTI, 1992) associam este debate à noção de democracia, atribuindo também a Rousseau este legado.

No âmbito educacional ou mesmo político a noção de autonomia está presente em vários momentos da história, com distintas atribuições, a partir de diferentes perspectivas, tomando distintas formas pedagógicas ou administrativas. Por meio da noção de autonomia é possível registrar diferentes concepções e perspectivas pedagógicas; por esse motivo Gadotti (1995, p.9) afirma que [...] *discutir a autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino.*

Nesse sentido, poderíamos tomar como referência, por exemplo, o educador humanista Italiano Vittorino da Feltre (1378-1446), que segundo Cambi (1999, p.263) é um dos precursores da escola moderna anti-autoritária. Da Feltre propunha, em sua escola chamada *La casa Alegre, métodos ativos* com participação direta dos alunos, numa época em que predominavam métodos autoritários da escolástica. Ou então, François Rabelais (1493-1553) que também contribuiu para o desenvolvimento das idéias sobre o auto-governo por meio de críticas satíricas aos métodos escolásticos e do ideal de sociedade exposto em sua obra *Abadia de thêleme*, influenciando posteriormente o pensamento de Montaigne (1533-1592), de John Locke (1632-1704) e do próprio Rousseau (1712-1778). Numa perspectiva oposta, poderíamos também tomar como referência os estudos de Émile Durkheim (1973, p.23) que entende a autonomia como [...] *a atitude do indivíduo que aceita a regra, porque a reconhece racionalmente estabelecida.*

Contudo, o objetivo deste trabalho não é propriamente remontar a história da educação a partir do conceito de autonomia e sim, ilustrar uma possível tradição pedagógica de Rousseau, a partir do entendimento de que o educador pensou na criança e na sua educação a partir de uma noção de autonomia muito distinta de Durkheim. Dito de outra forma, a partir do entendimento de que Rousseau pensou na infância e em sua

educação de modo indissociável à noção de autonomia, por ele entendida como liberdade essencial do homem e meta fundamental da educação.

Da educação da criança sob o princípio da autonomia: apropriações rousseauianas

Tomando como referência a concepção pedagógica de Rousseau, a história contada neste artigo procura focar a criança e como, a partir do preceito máximo de liberdade, sua educação era desenvolvida. Desse modo, é possível compreender que as primeiras apropriações a respeito da concepção de infância e do pressuposto de autonomia de Rousseau foram feitas por Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).

Para Cambi (1999, p.416) Rousseau e Pestalozzi estão igualmente inseridos no movimento de renovação pedagógica que teve, sobretudo, influência do romantismo. Esse, por sua vez, proporcionou uma fase *intrinsecamente criativa da pedagogia moderna* fazendo amadurecer os saberes educativos, formando, por um lado, uma espécie de *consciência social e histórica*, no que diz respeito às necessidades de um povo e aos objetivos de uma nação e concomitantemente, mobilizando reflexões em torno do *comportamento educativo e docente*, que deveria harmonizar *autoridade e liberdade*. Esses pressupostos vão ancorar o romantismo pedagógico, proporcionando um novo sentido para os dois maiores agentes educativos: a família e a escola.

No que diz respeito à Pestalozzi, esses dois agentes se embaralhavam de tal forma que o educador era chamado de *Pai* e sua instituição era concebida como uma família. Segundo Cambi (1999, p.416) esse entrelaçamento permitiu revigorar o sentido educativo dessa instituição. Pestalozzi compreendia que a vida escolar que não fosse construída sobre totalidade viva das relações familiares, conduziria *apenas a um método artificial de encolhimento da nossa espécie*. (PESTALOZZI, in COLOMBO, 1991, p. 128). Acreditava que, por meio dessa relação poderia *suscitar em todos um sentimento de justiça e moralidade*. (PESTALOZZI in COLOMBO, 1991, p.136).

Por outro lado, segundo Manacorda (1997, p.261) Pestalozzi segue a *trilha aberta por Rousseau*, mas distanciando-se deste à medida que procura *traduzir os princípios em prática*. Segundo o autor, o maior propósito de Pestalozzi foi *juntar aquilo que Rousseau separara*, ou seja, *o homem natural e sua realidade histórica*. Confere ainda ao educador a abertura e a construção de toda uma nova pedagogia e um novo engajamento educativo do oitocentos, produzidos por meio da valorização da experiência concreta e daquilo que o educador chamou de *método intuitivo*.

Assim, enquanto Rousseau enaltece o isolamento do Emílio como estratégia para proteção de sua inocência e de sua bondade natural diante da sociedade que deturparia tais valores, Pestalozzi irá propor o *ensino mútuo* desenvolvido no Instituto de Stans, compreendendo que o *bem* ou o *mal* são igualmente contagiosos no ambiente coletivo. O ensino mútuo gerido pelo educador era a base de uma proposta que tinha a autonomia como preceito e como meta, uma vez que, por meio dele as crianças tinham a oportunidade de conviver com o *bem* e o *mal* diariamente e, por meio de uma educação que suscitasse o bem, se desenvolveriam com segurança (PESTALOZZI, in COLOMBO, 1991, p.129).

Para Colombo (1991, p.130) os princípios pedagógicos de Pestalozzi que embasam sua proposta de ensino mútuo e conseqüentemente sua percepção em torno da autonomia, pode ser compreendido por meio da explanação daquilo que denominou de *três estados da alma*. São eles: o estado natural, o estado social e o estado moral.

O estado natural diz respeito à percepção que Pestalozzi tem sobre a natureza humana, essencialmente boa. Mas essa primeira fase é interrompida tão logo a criança começa a buscar suas necessidades físicas e satisfatórias no primeiro contato social, já com a mãe ou ama de leite, formando-lhe uma atmosfera de egocentrismo que a tiraria do estado de inocência pura. De qualquer forma, o germe do sentimento puro, da bondade humana, existiria dentro de cada indivíduo, pois estes seriam, acima de tudo, para Pestalozzi, uma *obra divina*, ou seja, *frutos de Deus*. O estado natural é o que *Deus* coloca em cada indivíduo, o *germe da bondade* (COLOMBO, 1991, p. 131).

O estado social desenvolvido desde os mais primitivos contatos sociais da criança proporciona os primeiros conflitos humanos, no âmbito das disputas e das repressões, corrompendo seu *germe da bondade*. O equilíbrio entre o estado natural e o estado social proporciona o desenvolvimento do estado moral. Este, por sua vez, só é promovido por meio de um ambiente que suscite a *moral* e o *bem* (COLOMBO, 1999, p. 0. 131). A recomendação de Pestalozzi nesse sentido era:

Minha ação, nestas circunstâncias, partia do seguinte princípio: procura em primeiro lugar fazer tuas crianças generosas. Pela satisfação diária de suas necessidades, impregnares sua sensibilidade, sua experiência e sua ação de amor e caridade, que se estabelecerão e se consolidarão em seu íntimo. Depois, acostuma-se as práticas onde poderão exercitar e espalhar seguramente a benevolência em seu próprio círculo. (PESTALOZZI in COLOMBO, 1991, p. 136).

Para o educador o homem em seu estado natural se revela como obra da natureza e em seu estado social, como obra da sociedade. O estado moral é aquele em que o homem se faz a si mesmo na equilibração entre seus sentimentos mais puros e às necessidades e conflitos inerentes ao contato social. A autonomia só é possível a partir do estado moral.

A educação tem um profícuo papel neste sentido. Promover um ambiente moral requer do educador a exemplificação direta dos sentimentos que se quer desenvolver. Pestalozzi compreendia que antes de falar e procurar ensinar às crianças que o ambiente deveria ser regido pelos sentimentos de solidariedade, amor, respeito e honestidade, por exemplo, era necessário construir esse ambiente através desses valores. Sua percepção era de que as crianças não saberiam reconhecer o sentido dessas palavras se antes, esses valores não fossem amplamente consagrados no ambiente educativo em que viviam. O educador dizia que [...] *cada princípio se apresente por si mesmo como verdadeiro, através da consciência de experiências intuitivas, ligadas a condições reais* (PESTALOZZI in Colombo, 1991, p. 146). Este é o pressuposto do método que viria a ser denominado *intuitivo*.

Assim foi: eu despertava os sentimentos das virtudes antes que se fizessem discursos sobre elas; pois eu considerava prejudicial tratar com as crianças de alguma coisa, enquanto não soubessem do que falavam. (PESTALOZZI in COLOMBO, 1991, p. 139)

O ensino mútuo desenvolvido por Pestalozzi era regido por esses princípios. A centralidade dada ao professor, no caso, ao *Pai Pestalozzi* é reestruturada, pois, como havia muitas crianças nos institutos organizados pelo educador, estimulava-se que as mais velhas auxiliassem na educação das mais novas. Organizavam-se sempre em pequenos grupos de trabalho de tal forma que uma criança pudesse auxiliar a outra. Nesse sentido, se a autonomia é fruto do estado moral, este só se desenvolve a partir do ensino mútuo, segundo os preceitos de Pestalozzi. Além dessa configuração e apropriação dada ao sentido

e desenvolvimento da autonomia, Pestalozzi proporciona, por meio dessa abordagem, a valorização da criança à medida que a considera plenamente capaz de também ensinar e compartilhar aprendizagens.

Rousseau e Pestalozzi ilustram as mudanças conceituais que fizeram do século XVIII o século da criança. A partir de então, inúmeras transformações vão ocorrer tanto no âmbito das discussões sobre a criança e sua infância quanto em relação à autonomia. Essas são pano de fundo para atenuar-se no século XIX discussões em torno da educação pública, do direito à educação, da participação popular, da autonomia da escola em relação ao Estado e à igreja, bem como, da direito da autonomia das crianças em relação ao seu desenvolvimento. Um marco importante dessa empreitada é Leon Tolstói⁵ (1828 – 1910) que, dando continuidade a bandeira erguida por Rousseau contra a educação tradicional, irá estabelecer um forte discussão a favor da instrução popular e por uma educação em prol da infância.

A princípio é possível perceber que Tolstói retoma os pressupostos rousseauianos acerca da bondade e da natureza humana. Também na trilha traçada por Rousseau, se posicionava contra um certo tipo de educação, àquela que ensinava às crianças valores artificiais e saberes desnecessários à sua condição infantil, desvirtuando-as do conhecimento de si mesma e de sua natureza.

A educação, nesses moldes, é para Tolstói, acima de tudo, um ato coercivo. Compreendia que educar era moldar os indivíduos à sua semelhança. As críticas feitas eram claramente dirigidas à educação desenvolvida pela nobreza e pela burguesia emergente. Nesse âmbito a educação [...] é a ação de uma pessoa sobre a outra a fim de obrigar o educando a assimilar hábitos morais conhecidos [...] é o desejo de uma pessoa fazer de outra um ser semelhante a si (TOLSTOI, 1988, p. 139). Não há, segundo o educador, nenhum ato, seja ele de *ensino*, de *instrução* ou de *educação* que esteja isento da inculcação de certos valores, hábitos e costumes, em outras palavras, da cultura daquele que se põe a educar.

O problema da educação na época é que ela era exercida majoritariamente para e pela nobreza e burguesia. Os valores que se propagavam, portanto, eram os que constituíam esses grupos sociais. Como a educação popular passou também a ser gerida por eles, sob o discurso do *Direito à educação*, Tolstói manifesta seu repúdio dizendo que *O direito de educação não existe. Eu não o reconheço e não o reconhecerá a jovem geração educanda que sempre e em todo lado se indigna contra a violência da educação* Essa educação para Tolstói era *infrutífera, ilegítima e impossível* (TOLSTOI, 1988, p. 140).

Inicia-se então uma luta pela *instrução popular*, que para além de uma discussão em torno do direito da população à educação irá questionar à qual educação e trazer à tona reflexões sobre como desenvolvê-la. Os princípios de liberdade e de autonomia estão presentes, tanto no que diz respeito à necessidade de se respeitar a condição infantil, não tentando inculcar na criança ensinamentos desnecessários, quanto no aspecto da gestão da educação, que deveria ser realizada pela e para população.

Tolstói talvez seja o educador que mais tenha criticado a escolarização da criança pequena. Suas observações são enfáticas ao entender que a criança – *aluno* desenvolve na escola aprendizagens *semi-animais* em detrimento de valores *superiores* que seriam fundamentais. Segue sua crítica:

⁵ Leon Tolstói costuma ser mais conhecido pelos seus romances do que por suas atividades pedagógicas. Poucos são os livros pedagógicos trazidos para o Brasil ou traduzidos para o português. Suas reflexões acerca da educação podem ser evidenciadas em uma de suas *Obras Pedagógicas* que corresponde a uma coletânea de artigos, documentos e diários, publicados no jornal da escola de Iasnaia Poliana, sua mais importante experiência educacional.

O estranho estado psicológico a que chamo estado escolar da alma, que todos nós, infelizmente, conhecemos bem, consiste em que todas as capacidades superiores – imaginação, criatividade, compreensão – cedem lugar a outras capacidades, semi-animais: a pronúncia de palavras independentemente da imaginação, a contagem de números seguida: 1, 2, 3, 4, 5, a compreensão de palavras sem admitir que a imaginação coloque nelas outras imagens; numa palavra, a faculdade de reprimir em si as capacidades supremas a fim de desenvolver apenas as que coincidem com o estado escolar: o medo, a tensão da memória e a atenção. Todo aluno é um disparate na escola enquanto não entrar na roda do estado semi-animal. Logo que a criança chega nesse estado, perde toda a independência, logo que começam a manifestar diferentes sintomas da doença – hipocrisia, mentira, desespero, etc, ela deixa de ser um disparate na escola, entra na roda e o professor fica contente com ela. (TOLSTOI, 1988, p. 47).

Semelhante a Rousseau e também a Pestalozzi, Tolstoi entende que a criança deveria aprender de maneira direta e simples a partir da experiência cotidiana de suas necessidades e interesses. Compreendia que *todo ensino deve ser apenas uma resposta às perguntas colocadas pela vida* (TOLSTOI, 1988, p. 46). O princípio da liberdade era direcionado pela noção de experiência. Para o educador a base da escola para a criança deve ser a experiência (semelhante ao método intuitivo de Pestalozzi e à educação das coisas de Rousseau) à medida que esta é a ferramenta capaz de gerar condições para se lançar *bases firmes* para a *ciência da instrução* posteriormente procurada e incentivada para a criança. (TOLSTOI, 1988, p. 48).

As idéias de Tolstoi foram difundidas posteriormente por John Dewey a partir do movimento de renovação pedagógica que ficou conhecido por Escola Nova. Tolstoi pode ser considerado precursor do movimento, especialmente por sua bandeira de luta pela instrução popular e de um questionamento a respeito do modo de gerir e fazer a educação para a população. Acredita-se (GADOTTI, 1995) que foi a partir de Tolstoi e do movimento por ele inspirado que a discussão sobre a autonomia do ponto de vista escolar, em suas diferentes abordagens, se torna explícita⁶.

Rousseau, Pestalozzi e Tolstoi construíram bases para o que passou a ser compreendido por educação libertária. Segundo Martins (2002, p. 225) as pedagogias libertárias estabeleceram uma profunda diferença em relação à educação tradicional. A primeira delas é em relação a valorização da criança e de sua infância, de sua liberdade e autonomia. A livre expressão das crianças, seu espontaneísmo, sua originalidade e os traços próprios de sua individualidade, que não deveriam ser projetados na imagem de adulto em miniatura, são evidenciados nesta perspectiva. Desse modo, compreende-se também que a vida escolar passa a ser projetada de uma outra forma, não somente porque a criança deve

⁶ John Dewey (1859-1952), retomando as idéias de Leon Tolstoi, expressa seu pensamento a respeito da autonomia através dos princípios de *aprender fazendo, aprender pela vida, aprender para a democracia*, compreendendo a autonomia enquanto auto-atividade do educando na medida em que a educação é uma *contínua reconstrução de experiência* (DEWEY, 1975). Desde então, o debate em torno da autonomia se expande em diversos educadores, tais como Adolph Ferrière (1879-1960), também representante do movimento Escola Nova, Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980), Célestin Freinet (1896-1966), entre outros. Adolph Ferrière e Jean Piaget desenvolveram diversos estudos dedicados ao tema da autonomia das crianças e das instituições educativas. A autonomia nessas abordagens é vista como meio de socialização da criança, como forma de inseri-la no mundo dos seus pares⁶ e ampliar seu espaço de participação e interferência. Em outras palavras, diz-se que a autonomia, nesse sentido, é eixo norteador para formação do sujeito *ativo*.

ter a liberdade para se expressar e aprender de forma criativa, mas também porque há uma necessidade de se estabelecer uma nova relação entre professor e aluno, ou em outras palavras, entre adultos e crianças.

Uma das experiências que pode ser destacada nesse sentido e que traz inspirações pedagógicas de Rousseau é a *A Ford Republic*, desenvolvida pelo educador e médico polonês Janusz Korczak (1878 – 1942). Nela o educador procurou desenvolver mecanismos de participação, de intervenção e de gestão das crianças na escola (que no caso eram internatos), no intuito, justamente, de transformar as relações e a vida “escolar” a partir de princípios de autonomia e respeito á criança. A Ford Republic recebeu esta denominação por ser organizada como uma república, gerida por parlamentos, tribunais, assembléias e conselhos escolares, todos com massiva gestão das crianças. O desenvolvimento dessa proposta pautava-se nos ideais de liberdade e autonomia infantil, acreditando que o adulto exercia sobre a criança uma imposição daquilo que ela deveria ser e se tornar, uma *criança boa*, sendo *boa* a criança *fácil de lidar* (KORCZAK, 1997, p. 38). O julgamento e as correções dos adultos sobre as crianças estavam sempre dirigidos por esse viés, de tal forma que a criança não tinha a oportunidade de ser criança e de expressar seus sentimentos e pensamentos. Em contrapartida, acreditava-se que, ao criar a *Ford Republic*, ou qualquer outra instituição que fosse gerida pelas crianças por meio de mecanismos democráticos, o adulto proporcionaria a ela o julgamento e a correção por outra criança, de forma igualitária.

Além disso, o adulto precisava ter em mente que a criança aprende pela realidade concreta. O erro faz parte de sua aprendizagem e não permiti-lo era talvez o maior equívoco cometido pelos adultos sobre as crianças. A esse respeito aconselhava:

Deixar a criança cometer seus erros tranqüilamente é uma boa norma. Não prevenir cada um de seus gestos; não lhe indicar o caminho quando hesita; não correr para ajudá-la quando tropeçar. Não nos esquecemos de uma coisa: podemos não estar perto dele quando tiver que enfrentar combates mais sérios. Deixemos que erre. Que a sua vontade ainda frágil se confronte com as forças das paixões e que ele sucumba varias vezes: são essas escaramuças diante de sua consciência que a sua resistência moral deve se exercitar e crescer. Deixemos que erre. A criança que não se engana na sua infância, sempre vigiada e protegida, não aprende a lutar com a tentação e será um dia moralmente passiva; uma dessas pessoas cuja probidade só existe porque não tem ocasião de pô-la a prova e não por causa dos seus próprios freios morais (Korczak, 1997, p.227).

A experiência coletiva gerido por crianças, com base em mecanismos democráticos, desenvolveria a autonomia infantil e posteriormente, ao expandir seus espaços de socialização a criança teria apreendido sólidas capacidades superiores, como senso de justiça e solidariedade, passando a propagá-las em todo e qualquer ambiente em que estivesse. Dizia Korczak a esse respeito que a Ford Republic pretendia ir [...] *da autonomia infantil aos parlamentos do mundo*. (KORCZAK, 1997, p. 22).

Outra experiência de transformação na organização e gestão do espaço, bem como na relação entre adultos e crianças pode ser presenciadas por Homer Lane (1875 – 1925), que inaugura algumas reflexões acerca da educação das crianças pequenas influenciadas pelas teorias Freudianas sobre o inconsciente e sobre a sexualidade, enquanto elemento propulsor da personalidade do indivíduo. O psicanalista e educador irá problematizar as

repressões em torno das manifestações das crianças sobre o seu corpo, *os recalcamientos* e a formação dos *diques*⁷, elementos que foram chave na construção do sentimento de infância.

A sexualidade infantil é vista como instrumento de seu autoconhecimento. A criança brinca com seus órgãos genitais como brinca com um objeto dado a ela. O sentido da brincadeira e do autoconhecimento é que são latentes na criança pequena. Seu amadurecimento se dá por meio de sucessivas etapas de desenvolvimento que são formados por estruturas do inconsciente. A passagem de uma etapa para outra depende do desenvolvimento pleno das curiosidades e interesses do inconsciente infantil. Por esse motivo, acredita-se que, a criança ao se tocar está explorando partes de seu inconsciente que precisam ser desenvolvidas. A repressão desses gestos só acarreta no desenvolvimento tardio das crianças, na sua tardia sublimação de um estado para o outro.

O desenvolvimento pleno, por sua vez, depende da liberdade e da autonomia dada à criança. A sublimação de uma etapa para outra deve ocorrer no ritmo natural da criança, pois quando forçado provoca nela não a passagem, mas a paralisia de seus impulsos criativos. Lane traz algumas reflexões sobre este aspecto ao comentar o gesto forçado da mãe para desmamar o neném, substituindo o peito pela chupeta. Este objeto substitutivo mantém a criança na mesma fase, porque [...] *paralisa os impulsos criativos e os sentido de crescimento real; deixa a criança sem estímulo para amplas atividades e sem fome espiritual; mata a curiosidade* (LANE, 1968, p. 38).

Acredita-se, neste sentido, que tudo o que produzimos na criança quando ela é pequena irá se refletir em sua fase adulta. Assim *o consciente do adulto é o inconsciente da criança; o inconsciente da criança torna-se bem consciente no adulto; o interior e o exterior trocam de lugar* (Lane, 1968, p.33).

A compreensão de que a criança *não é uma lousa limpa na qual os pais e mestres possam causar a impressão que bem desejem* (LANE, 1968, p. 30), aliado à necessidade de liberdade e autonomia no seu desenvolvimento, sem a repressão por parte do adulto, motiva Lane a também desenvolver uma *República de Crianças (Little Commowealth)* gerida pelo mesmo sistema de Korczak. Para Singer (1997, p. 15) são *Repúblicas* as instituições de educação infantil que possuem ao menos duas características: os mecanismos democráticos e as aulas opcionais. Essa constituição também será motivadora da experiência de Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973).

Neill traz de maneira mais evidente a noção de que o interesse é o meio pelo qual as crianças aprendem. Esse interesse é manifestado ao longo da experiência da criança em espaços escolares que sejam providos de liberdade e de autonomia. Segundo o educador, *a larga visão que as crianças livres adquirem* (NEILL, 1973, p.50), faz com que a autonomia seja tão importante no processo educativo. Em outras palavras, em liberdade as crianças adquirem uma vasta noção da experiência e esse processo as conduzem a quererem aprender cada vez mais. Neill afirma que sua experiência em *Summerhill* não coloca o ensino de conteúdos como meta em si mesma, pois este não deveria ser o sentido da educação. Retomando aspectos já mencionados em Tolstói, a educação deveria ser conduzida pelas questões colocadas pela vida. Segundo sua concepção, a liberdade conduziria a criança a aprender todas as outras *coisas* que comumente são ensinadas em outras escolas, o fato é que, *ao manifestar interesse a criança realmente aprenderia*.

O convívio coletivo das crianças deveria ser regido pela égide da liberdade e da licença. Neill compreendia que a liberdade terminava onde a licença começava. Em outras palavras, a liberdade de um a criança terminava quando o espaço de outra era invadido e quem definia essa invasão eram as próprias crianças a partir da gestão coletiva da escola.

⁷ Essas expressões são utilizadas por Freud (1969) e retomadas por Lane (1968).

Alguns autores associam a experiência de Neill a uma *Escola Livre* (CAMBI, 1999), pelo modo radical que conduziu a Summerhill e pela liberdade e autonomia das crianças terem sido levadas às últimas conseqüências⁸. Contudo, de alguma forma, Neill não estava sozinho em sua empreitada, pois é possível perceber já em Korczak as estratégias de participação das crianças e a mudança na estrutura e gestão do espaço, a partir de uma nova relação adulto criança.

Por fim, é possível compreender que, de Pestalozzi à Neill algumas linhas de convergência colocam esses educadores dentro de uma tradição pedagógica, ainda que com variações históricas e sociais de cada momento e de cada cultura. De um modo geral, as experiências aqui registradas só foram assim conduzidas porque havia uma concepção positiva de criança, na qual se valorizava suas falas, suas vontades, seus interesses, o curso de sua natureza e sua bondade inata. Em outras palavras, a concepção de infância que produz uma tradição pedagógica inspirada em Rousseau, por ser positiva, produz também uma educação que busca afirmar a criança e ampliar o espaço e o tempo para o exercício de sua infância. A autonomia passa a ser intrínseca nesse processo, uma vez que, se se considera que a criança tem coisas a dizer, que o ela faz é importante tal como o modo como ela brinca, como ela pensa, como ela se organiza, se conhece e conhece os seus pares em seus processos de socialização. É preciso então criar espaços e condições para que ela viva essa experiência, por meio de uma noção que é representada pela autonomia. Do contrário, passamos a criar espaços e lógicas que achamos convenientes e que não necessariamente condiz com o que a criança vê como importante e prazeroso.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou retomar o debate que existe acerca do sentimento de infância e como o mesmo se constituiu por meio de uma relação oposta ao desenvolvimento de uma possível autonomia infantil.

Considerando a autonomia enquanto a capacidade de se autogovernar ou a capacidade intelectual da criança, o sentimento de infância se constituiu, historicamente, por meio de valores e saberes que propagavam sua incompletude, sua fragilidade e sua dependência em relação ao adulto em detrimento às suas capacidades, suas espontaneidades e potências criativas. Nesse sentido, a infância se constitui por meio de um sentimento oposto à sua autonomia.

O ideário pedagógico que compôs esse sentimento, desde os jesuítas, propagava a idéia de que a criança deveria ser *educada e preservada*, bem como, ser preparada para se tornar *vistiosa e letrada*. Previa-se também um aglomerado de ensinamentos para colocar a criança no caminho do bem, focando-a como um *vir a ser* e a ela ensinar os atributos para sua civilidade. Todos esses preceitos desenvolveram um ideário acerca da criança que se limitava a olhá-la segundo o viés institucional. A criança torna-se o aluno, que é o sujeito que precisa ser nutrido de saber por àquele que se poria a ensiná-lo. Expandem-se os espaços privados para a educação da criança, como a família e a escola de tal forma que a criança fica retida a um modelo de infância que será neles disseminado e que produz, segundo alguns autores aqui mencionados, seu enclausuramento (Ariès).

O objetivo central desse modelo de infância era colocar a criança diante dos regimentos e padrões do mundo adulto preparando-a para a entrada nesse meio geracional

⁸ Há passagens registradas nos livros de Neill que relatam quando ele mesmo foi expulso pelas crianças que consideraram sua atitude inadequada diante de alguns problemas. Após algumas reuniões, as crianças decidiram que Neill poderia voltar sob algumas condições.

e cultural. Se o mundo da criança era marcado por sua incompletude, por sua fragilidade, por sua espontaneidade e especialmente por sua oralidade, as instituições destinadas à sua educação deveriam ensinar-lhe artefatos que extraísse dela sua parcela de rudeza e espontaneidade, bem como, ensiná-la a linguagem escrita e formal, elemento diferencial entre o mundo adulto e o mundo infantil.

O estudo de uma tradição pedagógica inspirada por Rousseau procurou destacar as críticas feitas a esse modelo de infância bem como ressaltar os pressupostos que tornaram possível a articulação entre infância e autonomia. Neste trabalho procurei registrar as idéias pedagógicas de Rousseau acerca desta articulação. Para o educador os estudos sobre a criança na concepção até então registradas distanciavam-se da natureza da criança, essencialmente boa e livre. Acreditava-se que era necessário reconhecer a criança no que diz respeito a sua necessidade de proteção e dependência do mundo adulto quanto à suas condições de sobrevivência, mas por outro lado, tal reconhecimento não poderia privar a criança do real sentido que deveria ser atribuído à infância. Ressaltava-se seu poder criativo, o valor positivo de sua espontaneidade e a necessidade de expandir e valorizar essa *idade da alegria*. A educação caberia ampliar os espaços e o tempo para o exercício dessa infância.

Partindo desses pressupostos o artigo procurou registrar e ilustrar algumas experiências pedagógicas e o pensamento de alguns educadores acerca da educação da criança sob o princípio da autonomia, ainda que de maneira introdutória, no intuito de trazer tais experiências e problemáticas à tona. Compreende-se que existe uma tradição no que diz respeito à concepção positiva de criança, o que leva a elaboração de uma educação diferente da escolar, mas por outro lado, isso não significa uma adesão completa dos princípios rousseauianos. O que foi possível perceber por meio deste estudo foi uma incorporação de diferentes saberes e estratégias em cada um dos educadores estudados, adaptados aos diferentes momentos históricos e sociais. Pestalozzi irá propor, por exemplo, o ensino mútuo e ressalta o valor da experiência na aprendizagem da criança; Tolstoi irá trazer reflexões em torno da instrução popular e da necessidade de se pensar uma educação que se adéque aos interesses e necessidades da população. A necessidade de se pensar uma educação diferenciada para a criança também é exaltada concernente a idéia de que o mundo adulto é diferente do mundo infantil e a educação desses mundos deve ser guiada pelos interesses e necessidades de cada fase. Korczak faz um esforço para se colocar no lugar da criança procurando registrar a maneira qual pensa e organiza suas idéias. Valoriza também a capacidade infantil à medida que atribui a ela a organização da escola a partir das repúblicas de crianças. O trabalho de Lane irá trazer algumas reflexões em torno do inconsciente da criança (influenciado pelas idéias de Freud) e de sua sexualidade. Problematisa a pedagogização do sexo e a maneira pela qual os adultos reprimam as ações das crianças sobre seu corpo. Por fim, a experiência de Neill traz contribuições no sentido de pensar as fronteiras da liberdade, principalmente relacionados ao convívio das crianças que as colocavam diante da necessidade de se pensar os espaços e os limites postos pela licença.

Entende-se que resgatar o movimento promovido por esses educadores, em diferentes épocas e contextos, contribui à medida que procuraram pensar a educação da criança pequena a partir de uma concepção positiva de criança e de infância. As experiências foram assim conduzidas porque a autonomia é concebida como pressuposto preliminar de sua educação. Além disso esses educadores promoveram, a partir dos pressupostos de Rousseau, uma inflexão epistemológica ao pensarem na criança enquanto criança, objetivando ampliar os espaços e o tempo para manifestação de todos os traços de sua condição infantil. O direito à educação é problematizado a fim de que pensemos nele

também com base no direito à infância, essa experiência marcada pela alegria e pela imaginação possível de ser vivenciada especialmente enquanto somos crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIES, Philippe, (1981) *História social da criança e da família*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BOTTO, Carlota, (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN, Moysés. Jr (orgs). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez.
- CAMBI, Franco, (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- COLOMBO, Dora Alice, (1991). *A ontologia de Pestalozzi e a prática da educação moral em Stans*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9ª. Edição. São Paulo: edições melhoramentos, 1973. Tradução de Lourenço Filho.
- ELIAS, Norbert, (1994). *O processo civilizador - uma história dos costumes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FREUD, Sigmund, (1969). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora. Tradução sob a direção de Jayme Salomão.
- GADOTTI, Moacir, (1995). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez.
- KORCZAK, Janusz, (1997). *Como amar uma criança*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução de Sylvia Patrícia Nascimento Araujo.
- KORCZAK, Janusz, (1990). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro. Tradução de Yah Michalsky.
- LANE, Homer, (1968). *Conversas com pais e mestres*. São Paulo: IBRASA. Tradução de Maria Helena Ramos Bononi.
- MANACORDA, Mario Aliguiero, (1997). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez. Tradução de Gaetano Lo Monaco.
- MARTINS, Angela Maria, (2002). Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, março, nº. 115, p. 207- 232.
- MORUZZI, Andréa Braga, (2006). *A Escola Lumiar e a questão da Autonomia Educativa*. Dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. UFSCar.
- NEILL, Alexander Sutherland, (1973). *Liberdade sem medo*: Summerhill. 14ª. Ed. São Paulo: IBRASA. Tradução de Nair Lacerda.
- NEILL, Alexander Sutherland, (1978). *Liberdade, escola, amor e juventude*. 3ª. Ed. São Paulo: IBRASA. Tradução de Nair Lacerda.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, (1991). *Carta de Stans*. In: COLOMBO, Dora Alice. *A ontologia de Pestalozzi e a prática da educação moral em Stans*. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- POSTMAN, Neill (1999). *O desaparecimento da infância*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Graphia. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (1995). *O Emílio ou da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução de Sérgio Milliet.

ROUSSEAU, Jean Jacques, (1999). *Rousseau – Vida e Obra. Do Contrato Social. Ensaio sobre as origens das línguas*. V.1. São Paulo: Nova Cultural. Tradução de Lourdes Santos Machado.

SINGER, Helena, (1997). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec.

SIROTA, Régine, (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, Março, nº 112, p. 7- 31.

TOLSTOI, Leon, (1988). *Obras pedagógicas*. 5ª. Ed. URSS: Progresso. Tradução J. M. Milhazes Pinto.