

Infância, educação e dignidade humana: considerações sobre os processos educativos da criança

Childhood, education and human dignity: considerations on the educational processes of children

Infancia, educación y dignidad humana: consideraciones sobre los procesos educativos del niño

Marilúcia Antônia de Resende Peroza*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a premência de se constituir processos educativos que respeitem a criança em seu desenvolvimento e em sua dignidade humana. As análises, fundamentadas em um estudo bibliográfico, tomam como referências Rousseau, Pestalozzi e Korczak, cujos estudos contribuíram para uma compreensão sobre as especificidades da criança bem como o necessário respeito à sua condição humana. A criança é considerada enquanto sujeito concreto, situado historicamente. Em seus modos de viver a infância produz cultura e é nela produzida, desenvolvendo-se a partir das interações que estabelece com o ambiente e com aqueles com os quais convive. O estudo destaca como elementos fundamentais que precisam ser considerados nos processos educativos desenvolvidos com a criança: a liberdade, o desenvolvimento da autonomia, a valorização da criança pelo que ela é no presente e a proposição de espaços de participação.

Palavras-chave: Criança e infância. Dignidade humana. Educação.

Abstract: This paper aims to present a reflection on the urgency of establishing educational processes that respect children in their development and human dignity. The analysis, based on a bibliographical study, take as references Rousseau, Pestalozzi and Korczak, whose studies contributed to an understanding about the specificities of the child as well as the necessary respect for their human condition. The child is considered as a concrete subject, situated historically. In their way of living childhood produces culture and is produced in it, developing itself from the interactions it establishes with the environment and with those with whom it coexists. The study highlights as fundamental elements that need to be considered in the educational processes developed with the child: freedom, autonomy development, appreciation of the child for what they are in the present and the proposition of spaces of participation.

Keywords: Child and childhood. Human dignity. Education.

* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutora em Educação pela PUC/PR. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI/CNPq. E-mail: <malu.uepg@gmail.com>.

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo presentar una reflexión sobre la urgencia de constituir procesos educativos que respeten al niño en su desarrollo y en su dignidad humana. Los análisis, basados en un estudio bibliográfico, toman como referencia a Rousseau, Pestalozzi y Korczak, cuyos estudios contribuyeron a la comprensión de las especificidades del niño y al necesario respeto a su condición humana. El niño es considerado como sujeto concreto, situado históricamente. En sus modos de vivir la infancia produce cultura y es en ella producido, desarrollándose a partir de las interacciones que establece con el ambiente y con aquellos con quienes convive. El estudio destaca como elementos fundamentales que precisan ser considerados en los procesos educativos desarrollados con el niño: la libertad, el desarrollo de la autonomía, la valoración del niño por lo que él es en el presente y la proposición de espacios de participación.

Palabras clave: Niño e infancia. Dignidad humana. Educación.

Introdução

As concepções acerca da criança se exprimem em discursos e práticas que perpassam as políticas públicas, as ações pedagógicas e os processos de educação e cuidados dispensados às crianças nos ambientes educativos. A distância entre os discursos e as práticas no que se refere às relações entre adultos e crianças no processo educativo levanta questões que colocam em xeque toda a construção conceitual dos últimos séculos e, de modo especial, nas últimas décadas. Por que a criança, sujeito de direitos, ainda não é considerada em suas especificidades? É possível pensar um processo educativo que considere as crianças em sua dignidade humana? Estas questões e as reflexões por elas geradas e, em partes, aqui apresentadas fazem parte de um estudo que constituiu a tese de Doutorado cujo projeto, encaminhado ao Comitê de ética na Pesquisa, foi aprovado conforme o Parecer CEP nº 707.662 de 11/06/2014 (PEROZA, 2017). Neste estudo, constatou-se que, mesmo respaldados por um arcabouço teórico que vem destacando a criança em suas singularidades, capacidades e direitos, ela ainda é vista como *in-fante*, ou seja, sem voz¹.

É possível afirmar que a concepção atual relativa à criança enquanto sujeito de direitos e a problematização da infância enquanto resultado das transformações desencadeadas em vários aspectos da sociedade mais ampla, começam a ser construídas a partir da segunda metade do século XX. Philippe Ariès desponta, apesar das contundentes críticas a seus estudos, entre os precursores de uma leitura até então pouco desenvolvida a respeito da constituição da família e da criança na sociedade. Para o autor, um sentimento em relação à criança só emerge na modernidade, durante a passagem do modelo de organização burguesa vigente até a Idade Média, para uma organização capitalista, que inaugura a modernidade.

Nas argumentações de Ariès, a nova configuração de organização familiar que passou das famílias estendidas, para a família nuclear instaura um lugar específico para a criança no âmbito das relações intrafamiliares: toma-se consciência da presença da criança, mas também, de suas características e particularidades. As dimensões de cuidado e de educação da criança assumem novos contornos, passando, segundo Barbosa (2010 p. 27), de “ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais”. Neste contexto surge a escola, expressão máxima da organização do processo educativo da criança.

¹ A palavra infância, de origem latina, bem como suas variações, compõe-se do prefixo *in*, que indica negação, e *fante*, presente do verbo *fari*, que significa falar, dizer.

É, também, sob a égide dessas transformações que emerge um ideal de criança que vai influenciar toda uma tecnologia educativa. Kramer (2011) corrobora com os estudos de Ariès no que se refere à compreensão de que, naquele momento histórico mediante intensas transformações sociais, instauram-se os fundamentos de uma concepção abstrata e ideal de criança, que vigora através do tempo:

A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições da existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 2011, p. 18).

Essa ideia universal de criança tem sustentado as concepções de infância que embasam as produções teóricas de diferentes áreas do conhecimento, ao passo que, também influencia as práticas educativas desenvolvidas com as crianças nas diversas instituições, principalmente na escola. Contudo, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, é possível encontrar estudos de diferentes áreas do conhecimento – História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras – que passaram a delinear uma nova percepção a respeito da criança e da infância. Estes estudos vêm influenciar significativamente as pesquisas realizadas sobre e com crianças, impactando nas construções teóricas da Pedagogia.

Estes estudos nos permitem buscar na história do pensamento pedagógico os fundamentos que nos possibilitem propor uma nova compreensão dos processos educativos das crianças. A busca é por articular discursos e práticas que considerem a criança real, em seus modos concretos de produção da existência, observando os condicionantes sociais e econômicos que buscam regular sua condição humana com vistas a romper com as determinações impostas.

Nessa perspectiva, este estudo aborda a constituição do conceito de criança e infância e sua educação a partir da modernidade, utilizando como referências as contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak. A opção por estes teóricos se deve pelo fato de que, de modos específicos, eles marcaram a história da Pedagogia trazendo um olhar peculiar sobre as relações pedagógicas entre adultos e crianças. Rousseau, por ter conferido à criança e ao adulto um novo lugar no âmbito do processo educativo: ele destaca as necessidades das crianças e os cuidados do adulto como ideia central do projeto de educação natural dirigido à primeira infância². Pestalozzi, educador ainda pouco estudado, propôs um trabalho educativo com crianças pobres no contexto da Alemanha pré-industrial. E Korczak, que dedicou a vida à educação de crianças judias órfãs, cuja experiência prática de valorização da dignidade humana da criança, influenciou a construção da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* – 1959. Além do legado teórico, estes autores empreenderam uma crítica social contundente e propuseram alternativas que deram um novo sentido à educação da criança.

Portanto, na organização do artigo, inicialmente aborda-se a infância e a educação a partir de Rousseau, Pestalozzi e Korczak, ressaltando os elementos centrais do pensamento destes autores que contribuem para pensar os processos educativos das crianças. Posteriormente, apresenta-se a constituição do conceito de Dignidade humana como forma de compreender a criança em sua condição humana e os desafios contemporâneos que a envolvem. Por fim, são apresentadas as contribuições das reflexões empreendidas ao longo do texto para a constituição de processos educativos pautados nos princípios da dignidade humana da criança e no respeito às suas especificidades.

² A respeito da educação natural em Rousseau, cf. DALBOSCO, 2011.

Infância e Educação: um olhar a partir de Rousseau, Pestalozzi e Korczak

Ao serem pensadas historicamente como fruto das mudanças que ocorrem na sociedade mais ampla, mas também, como indivíduos que nos seus modos de viver a infância engendram novas perspectivas sobre o mundo, a organização social e a cultura, as crianças passam a ser compreendidas enquanto sujeitos históricos. Ou seja, considera-se que elas, nas relações que estabelecem e na produção da própria existência, interferem na vida social, reinterpretam, produzem e reproduzem a vida em sociedade e, ao participarem, constroem a história. No âmbito das transformações históricas, a educação e, de modo especial a Pedagogia, desempenham um papel importante na constituição dos sujeitos e na formação para exercer seus papéis sociais.

Narodowski (2001) afirma que a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, ocupou-se de um discurso sobre a infância, uma vez que esta representa o seu ponto de partida e de chegada, vendo em toda a sua tecnologia um meio para formar o ser humano do futuro:

A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar, dedica seus esforços a fazer desses pequenos “futuros homens de proveito” ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A Pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais (NARODOWSKI, 2001, p. 21).

No entanto, Charlot (1986) compreende que, embora a infância e seu processo educativo estejam pautados entre as preocupações da Pedagogia, ela não se constitui enquanto uma concepção primeira. No bojo de seus constructos teóricos, tomam maior vulto as relações entre a cultura e a natureza humana:

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura (CHARLOT, 1986, p. 99).

A propósito do lugar que a infância ocupa no âmbito da Pedagogia, Arroyo (2009) propõe uma inversão nessa concepção ao problematizar a relação estabelecida entre a infância e a educação, apontando para uma compreensão de que as mudanças expressas na história da Pedagogia estão mais relacionadas aos desafios propostos pela infância a partir de seus contextos socioculturais do que por um movimento que parta da abstração de intelectuais. Ele afirma que “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para pensar as suas verdades” (ARROYO, 2009, p. 119).

Forjado tanto a partir da prática educativa quanto da sua articulação com as diferentes áreas do conhecimento, o discurso pedagógico a respeito da infância está diretamente relacionado à criança no interior da escola, instituição que se consolida na sociedade moderna. Desta forma, o conhecimento sobre a infância se constitui dentro de parâmetros de homogeneidade, a partir de uma ideia da infância que toma como modelo a criança das classes dominantes.

Na transição da Idade Média para a Moderna, as crises ocorridas nos diversos âmbitos da sociedade provocaram mudanças até então nunca vistas no mundo ocidental que geraram transformações profundas nas relações humanas e sociais, engendrando novos modos de educar. À escola passam a ser confiados os cidadãos de um novo mundo, tendo em sua formação o objetivo de forjar um processo civilizador e modernizador da sociedade. Nasce a escola com os

princípios que perpetuarão até os dias atuais, readequando-se continuamente às aspirações impostas pelo capitalismo.

Neste contexto, Rousseau revoluciona o pensamento pedagógico ao deslocar a criança para o centro do processo educativo. Cumpre destacar que, com base em Dalbosco (2011), compreende-se Rousseau para além dos estereótipos associados ao seu pensamento ao longo do tempo, colocando-o ora numa vertente romântica, ora liberal, fazendo oscilar entre uma postura autoritária ou espontânea, impedindo uma compreensão mais ampla de suas ideias tanto no campo filosófico quanto da cultura e da educação:

A maneira mais adequada de entender sua originalidade no campo pedagógico consiste em concebê-lo, não como um defensor entusiasmado do poder emancipador da razão humana e tão pouco como um primitivista adepto do mito do bom selvagem, mas como um crítico da razão que defende o regresso à natureza como retorno à interioridade humana. É como crítico da razão que pôde avaliar o modo como as crianças eram tratadas em sua época e, ao mesmo tempo, justificar a importância pedagógica de serem respeitadas como crianças, isto é, em seu próprio mundo (DALBOSCO, 2011, p. 113).

Dalbosco (2011, p. 109) ressalta a importância do pensamento rousseuniano no que se refere ao seu modo de pensar a sociabilidade da criança; o papel normativo da natureza como primeira reguladora do seu comportamento; e a função do educador enquanto principal mediador da relação que a criança estabelece com o mundo. Ao reconhecer que existe uma natureza humana inscrita na criança, Rousseau acaba por transformar a organização do conhecimento, o papel do educador e a relação entre a educação e a sociedade. Seu pensamento passa a influenciar a educação ao longo dos séculos. Ao destacar a criança em sua essência, imprime uma nova imagem da infância entendida como próxima do homem. Para ele, a educação se constitui enquanto um processo de formação humana:

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação [...]. Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Contudo, ao compreender a educação como um processo de transformação do homem, não vê a criança enquanto desprovida de saberes. Pelo contrário, reconhece que a criança não é como um adulto, mas que é capaz de aprender desde o nascimento: “nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (ROUSSEAU, 2014, p. 10). Assim, destaca a necessidade de uma relação livre e constante da criança com o ambiente natural e afirma que o processo de educação se desenvolve em três âmbitos complementares: o da natureza, dos homens e das coisas.

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de 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 a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Rousseau propõe uma educação progressiva, que vai se adaptando às necessidades individuais do desenvolvimento, partindo do aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos. Portanto, o processo educativo e as relações sociais são fundamentados na perspectiva da liberdade entendida em uma relação de reciprocidade entre direito e dever. A liberdade seria um dom natural do homem que, sendo renunciada, descaracterizaria sua qualidade de humano. Por conseguinte, o filósofo supera seus contemporâneos e precursores, ao afirmar a liberdade como

um princípio e como direito inalienável da própria natureza espiritual do homem. Desta maneira, em Rousseau,

O princípio da liberdade constitui-se como norma e não como fato; como imperativo, e não como comprovação. Não é a negação de impedimentos, mas afirmação de um dever de realização das aptidões espirituais. Na consciência da liberdade revela-se a espiritualidade da alma humana; por isso é a exigência ética fundamental, e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem e ‘aos direitos da humanidade’ (CHAUI, 1999, p. 17).

A partir do pressuposto de que todos os seres humanos comungam de uma mesma natureza e que na essência dessa natureza está a liberdade, Rousseau compreende a igualdade entre todos os homens. É nesta compreensão que estabelece, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*, os elementos que favorecem a desigualdade:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença de idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1999, p. 51).

Ao reafirmar a liberdade como um princípio inalienável do ser humano, Rousseau postula a consciência da dignidade do homem em geral e o valor universal da personalidade humana, a partir da qual a consciência moral não está relacionada a um sentimento particular ou amor de si, mas na universalidade do amor de si (CHAUI, 1999, p. 18).

Tomando como ponto de partida as contribuições de Rousseau, no que se refere à natureza da criança e suas necessidades no processo educativo, destacam-se o pensamento e a prática realizados por Pestalozzi³ ao propor um trabalho educativo com crianças pobres no contexto da Alemanha pré-industrial.

Cambi (1999, p. 418) afirma que a centralidade do pensamento de Pestalozzi se expressa em três teorias: a primeira, que compreende a educação como um processo que parte da natureza e que deve envolver o ser humano em sua integralidade; a segunda, corresponde à formação espiritual do ser humano que integra mente (intelecto), coração (sentimento) e mão (ação – arte); e a terceira que consiste na instrução, através da qual o processo de ensino deve tomar a realidade como ponto de partida e, pautado na intuição, criar mecanismos para que cada aluno vivencie experiências significativas com o meio.

Não obstante essas três teorias pedagógicas e didáticas, sua proposta educativa apresenta uma reflexão sociopolítica. Ao tecer uma crítica à organização social de seu tempo, Pestalozzi coloca-se ao lado do povo, vendo na educação um processo de formação ética. Numa leitura crítica da realidade de seu tempo, Pestalozzi evidencia uma preocupação com as diferenças sociais a que as crianças pobres estavam sujeitas. Sua proposta, então, era capacitá-las para mudar seus próprios destinos. Assim expressa seu pensamento:

³ De toda a obra de Pestalozzi, pouco se tem traduzido e menos ainda em português. Sua obra está em alemão, recentemente reunida em 44 volumes sendo que apenas oito obras foram traduzidas para o francês. Por esta razão, tomei como referência os estudos de Cambi (1999), Arce (2002) e Soëtard (2010).

Penso que a espécie humana necessita para fins semelhantes o mesmo absolutamente que uma só criança. Ainda penso mais. A criança do pobre necessita maior refinamento ainda nos meios de instrução do que a criança do rico. Certamente que a natureza faz muito pela espécie humana; mas nós nos apartamos do caminho: ao pobre se o arranca de seu ventre materno e os ricos se perdem em seu peito transbordante com sua libertinagem e sua frivolidade (PESTALOZZI, 1819, apud SOËTARD, 2010, p. 73).

Para Pestalozzi, a criança possui uma natureza e a educação torna-se o meio pelo qual se aperfeiçoa eticamente enquanto cidadão (CAMBI, 1999, p. 419). Em vista disto, cada indivíduo é visto a partir de um princípio que irmana todos os seres humanos: “tornando-os não diferenciáveis, não existindo inferiores ou superiores, todos são iguais, todos possuem o mesmo potencial e somente o amor pode trazer à tona estes bons instintos da humanidade” (ARCE, 2002, p. 141).

A compreensão de ser humano na obra de Pestalozzi tem como referência o princípio rousseauiano no qual o processo educativo deve se pautar no desenvolvimento das qualidades naturais do ser humano. Ele compreende a criança como um ser frágil e tomado pelos instintos animais⁴, mas capaz de se desenvolver na medida em que cresce, passando a demonstrar, gradualmente, sua capacidade racional e moral (ARCE, 2002, p. 119). Um processo educativo deve ocorrer em sintonia com a essência da criança, ou seja, de acordo com os estágios de seu desenvolvimento.

Na proposta educativa pestalozziana, a relação pedagógica entre professor e aluno deveria se constituir em uma profunda interação de amor e respeito com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Isso estava além do método, sendo este um instrumento que podia tanto propiciar o desenvolvimento da criança, quanto sua submissão. Ao professor, cabia discernir, devendo optar sempre por metodologias que respeitassem a autonomia e a liberdade no processo de aprendizagem. De acordo com Soëtard (2010, p. 23-24),

O método, com todo o seu conteúdo de conhecimentos positivos sobre a criança, pode contribuir em igual medida mais para subjugar que para libertar. Para que o processo se oriente na segunda direção, é necessário desenvolver uma ação específica que mobilize os instrumentos do método de maneira tal que seja efetivamente geradora da liberdade autônoma. Aí começa realmente o trabalho pedagógico; e é aí onde se intervém, além da letra, o espírito do método, um espírito que usa as técnicas somente para que produzam o oposto de um resultado técnico.

Em seu método, é atribuída grande importância aos sentidos, justificado pelo fato de que é por meio deles que a criança conhece o mundo e a si mesma. Parte do pressuposto de que os órgãos têm um desenvolvimento natural e que o processo educativo deve ser organizado de modo a acompanhá-lo. O papel do educador é estimular e despertar o conhecimento que existe na criança respeitando seu desenvolvimento, pois “importa observar a natureza infantil, para extrair leis próprias do seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança...” (SOËTARD, 2010, p. 23-24).

A obra de Pestalozzi destaca-se o princípio do “aprender fazendo” em oposição ao excesso de abstrações presentes nas formulações pedagógicas da época que, por não respeitarem o desenvolvimento natural da criança, acabava por se perder “no mecanicismo, não fazendo mais do que tornar um ópio para as crianças pobres, enchendo suas cabeças de coisas, a maior parte inúteis” (ARCE, 2002, p. 157).

⁴ Os instintos animais, para Pestalozzi, constituem-se como um conjunto de reações expressas no comportamento infantil, de forma não consciente, por exemplo, a impaciência, a necessidade de ver seus desejos satisfeitos, dentre outros (ARCE, 2002, p. 119).

Ao final da vida, Pestalozzi era uma importante personalidade do âmbito educativo na Europa. Ele reconstituía o pensamento de Rousseau, contudo, o atualizou frente aos problemas de uma sociedade industrial e de massa. Enfrentou os desafios a partir de uma teoria pedagógica fundamentada em uma concepção de educação como formação humana, espiritual e sociopolítica, vivida e sentida na prática, como educador.

Quase um século separa Korczak de Pestalozzi e, mais ainda de Rousseau, contudo, o número de crianças em situação de extrema vulnerabilidade expressos na pobreza e no abandono eram alarmantes no início do século XX. Conhecido por muitos como o “precursor dos direitos da criança”, Janusz Korczak defendeu-as até a morte e trouxe um novo sentido às palavras amor, justiça e respeito na prática educativa com as crianças.

Apesar da vida dedicada à educação e de suas obras serem um referencial no que se refere à relação pedagógica firmada na participação da criança, no reconhecimento de suas potencialidades e de seus direitos, Korczak não figura entre os grandes intelectuais da educação e seus pressupostos educativos não se encontram dentre os grandes clássicos da pedagogia. Nas palavras de Gadotti (1998, p. 1) “isso se deve à própria originalidade da sua obra, não filiando a nenhuma corrente do pensamento pedagógico”.

Não obstante, sua proposta educativa não estava alheia às ideias pedagógicas divulgadas por seus contemporâneos (Dewey, Decroly e Montessori) e à literatura crítica (Tolstói) da época. Desde a juventude estudou Psicologia e Educação, lendo os trabalhos de Pestalozzi, Spencer e Froebel, sendo que em 1899, em visita à Suíça, revelou-se um diligente estudioso das ideias pedagógicas de Pestalozzi (LEWOWICKI, 1988, p. 124). Em um artigo publicado em 1899⁵ escreveu:

Os nomes de Pestalozzi, Froebel e Spencer não tem menos brilho que os dos grandes inventores do século XX, pois eles descobriram mais do que as forças desconhecidas da natureza; eles descobriram a metade desconhecida da humanidade: as crianças (KORCZAK, 1899 apud LEWOWICKI, 1988, p. 126).

Korczak era conhecido nas esferas intelectuais por suas contribuições acadêmicas, mas foi sua atividade à frente de orfanatos em Varsóvia, sua busca por tornar evidente a necessidade de respeitar e amar as crianças de maneira profunda que o consagraram em todo o mundo (GADOTTI, 1998). Em seu percurso, soube ler a realidade em que vivia a maioria das crianças de seu tempo e soube denunciar as condições que lhes eram impostas:

Ao lado de umas poucas crianças nascidas sob o signo da festa e da alegria, bem dispostas e confiantes, cuja vida é um conto de fadas e uma brincadeira exemplar, temos um enorme conjunto de crianças que desde cedo aprendem as sombrias verdades do mundo, através de palavras rudes e chocantes. De um lado, as crianças vítimas da miséria, corrompidas pela vulgaridade e pela ignorância; do outro, as crianças vítimas do excesso, estragadas por uma proteção paternalista e por requintes tomente sofisticados (KORCZAK, 1986, p. 93).

A concepção de criança que desenvolveu não se constituiu apenas pelos estudos, mas, sobretudo, pela experiência. Korczak teve, como poucos, a perspicácia e a sensibilidade de penetrar no universo infantil de maneira suave e verdadeira, percebendo-o a partir do ponto de vista da criança. Assim expressa sua compreensão:

As crianças não são tolas; a proporção de imbecis entre elas não é maior do que entre os adultos. Vestindo a fantasia de idade madura, quantas vezes impomos normas impensadas, inexequíveis, sem reflexão crítica. A criança, dotada de razão, chega a ficar

⁵ KORCZAK, J. Czytelnia dla Wszystkich (leitor Universal), n° 52, 1899, p. 2.

perplexa diante de tanta bobagem agressiva, rançosa, arrogante (KORCZAK, 1986, p. 87).

Sensivelmente, percebe que a criança tem uma vida, um passado e um presente. E, tão bem quanto Rousseau, denunciou a pressa em torná-la adulta à custa do adiamento de sua felicidade. Ele afirma que “em nome de um futuro hipotético, subestima-se tudo o que hoje são suas alegrias, tristezas, espantos, cóleras, paixões. Em nome de um futuro que não compreende, e nem precisa compreender, nós lhe roubamos anos inteiros de sua vida” (KORCZAK, 1983, p. 71). E acrescenta:

As crianças não são pessoas do futuro, porque já são pessoas... As crianças são pessoas cujas almas contêm as sementes e todos aqueles pensamentos e emoções que nós possuímos. A medida que estas sementes se desenvolvem, seu crescimento precisa ser orientado com carinho (KORCZAK, 1899 apud LEWOWICKI, 1988, p. 127).

Korczak vê na criança um ser capaz de pensar e de agir sobre o mundo de uma maneira particular, nem superior e nem inferior, apenas diferente do adulto. Não a vê como vaso a ser preenchido por conhecimentos acumulados pelos outros. Ao contrário, entende que a criança, apesar da intervenção constante do adulto, é capaz de constituir-se: “a criança é um pergaminho totalmente escrito com pequenos hieróglifos, dos quais você só poderá decifrar uma parte. Chegará a apagar alguns ou a sublinhar outros, a fim de aí inserir o seu próprio texto” (KORCZAK, 1983, p. 32). E reafirma: “a criança não é um campo trabalhado pela hereditariedade, com vista na sementeira da vida: apenas podemos ajudar no desenvolvimento do que começou a germinar antes que a criança começasse a respirar” (KORCZAK, 1983, p. 52).

Neste sentido, Korczak se aproxima do pensamento de Rousseau e Pestalozzi, ao compreender que a criança possui uma essência humana (natureza) e que toda a intervenção educativa pode contribuir tanto para subvertê-la quanto para empoderá-la. Com base neste pensamento, criticava os sistemas de ensino da época com suas aulas expositivas, separação entre os currículos e a vida, distanciamento entre professores e alunos. Assim, propôs um sistema educacional holístico com cooperação entre escola, família e as várias instituições sociais (LEWOWICKI, 1988, p. 124).

Sua obra educativa é uma reflexão sobre a prática (GADOTTI, 1998). Ele retoma a esquecida essência educativa que é a dialética do cotidiano que, ausente das teorias educacionais transformam-se em teoria vazia. Korczak não via sentido em elaborar uma teoria que não tivesse relação com uma prática. Seus livros são uma espécie de diário, que revelam os sentimentos de uma pessoa que se dedica ao trabalho educativo com as crianças e as respeita:

Como educador conheço os mistérios coloridos ou sombrios do internato, através dos dormitórios, lavabos, refeitório, salas de jogos, pátio e banheiros. Não conheço as crianças vestidas com essa roupa de gala que é seu uniforme de sala de aula. Eu as conheço na intimidade da vida cotidiana (KORCZAK, 1983, p. 161).

Os aspectos mais importantes de seu trabalho estavam relacionados às crianças e suas necessidades, de modo especial das crianças pobres e órfãs que se tornaram os motivos centrais de sua proposta educativa. Seu programa pedagógico partia do pressuposto de que as crianças deveriam ser plenamente compreendidas e que, para tanto, o adulto precisaria penetrar no seu mundo, na sua psicologia e, acima de tudo, respeitá-las e amá-las, tratando-as como companheiras e amigas. Assevera que,

Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? [...] E a criança vai caminhando atrás, a passos curtos, sem jeito, com seus livros e cadernos, sua bola, sua boneca. Sente que acima dela, e sem a sua participação,

vêm sendo tomadas decisões graves, que determinarão sua felicidade ou infelicidade, os seus castigos ou recompensas, e esvaziarão a sua capacidade de resistência (KORCZAK, 1986, p. 71).

Toda a sua obra revela uma compreensão de que o ser humano se constitui a partir de suas experiências de vida, das oportunidades e condições que lhes são proporcionadas. Consequentemente, supera a ideia corrente em sua época, que dizia ser o homem um produto do meio e da história. Em contraposição, propõe que “o homem é o produto do seu meio e do seu tempo; mas também intervêm a saúde, as forças, os sentimentos, a imaginação, o talento, a beleza, que lhe são inatos; e também a faculdade de saber viver em sociedade, acomodar sua vontade com a dos outros (KORCZAK, 1983, p. 23).

Portanto, na busca por garantir o direito da criança em decidir sobre sua vida individual e coletiva, elaborou e vivenciou um trabalho pedagógico pautado no autogoverno, um dos traços marcantes na prática educativa de Korczak. As crianças participavam das decisões e na construção e seguimento das regras, a partir de uma organização que se configurava em “parlamento” e “tribunal”⁶. Possuía, ainda, um jornal escrito pelas crianças, para promover o intercâmbio de pontos de vista e opiniões a respeito da vida de todos e de cada um, reuniões e plebiscitos. Korczak não só defendia as relações democráticas na gestão do processo educativo como mostrou que é possível realizá-la. Para Gadotti (1998, p. 5),

Todos os métodos que adotava tinha, como finalidade, despertar a autonomia da criança, uma vez que era chamada a participar, a assumir responsabilidades, a se comprometer com o grupo. Todas as relações estavam pautadas na compreensão e experiências de justiça, de respeito, de responsabilidade na elaboração e vivência das normas da vida coletiva.

Seu legado ficou imortalizado nas obras publicadas, difundidas em todo o mundo. Seus relatos, ainda atuais, a respeito da vida difícil de milhões de crianças, constituem-se em apelo aos adultos, para que reconheçam a criança nas belezas e desafios que traz e, mais que isso, na pessoa que é e na vida presente. Korczak demonstrou isso ao se entregar à morte com suas crianças:

Fiel às crianças e a seus ideais, sempre fiel a si mesmo, ele sacrificou sua vida ao participar do trágico destino das crianças em Treblinka. Não se serviu da oportunidade de livrar-se sozinho e salvar a própria vida a este preço, porque vivia realmente para suas crianças. [...]. Sua influência emana de sua personalidade excepcional, da paixão de sua luta pela felicidade das crianças e do calor de seu sentimento por aqueles sob seus cuidados. Emana de sua própria vida e do sacrifício da mesma sob trágicas circunstâncias (LEWOWICKI, 1988, p. 134).

A vida e a obra desses autores contribuem para um olhar mais profundo sobre a criança e mais crítico sobre seu processo educativo, onde se destacam, dentre outros elementos: o reconhecimento das características próprias da criança e de suas formas peculiares de desenvolvimento; a valorização da criança em seu tempo presente, rompendo com uma visão da criança como um vir-a-ser; a possibilidade de constituir espaços e tempos que propiciem liberdade e a autonomia; e a valorização da participação efetiva da criança nos processos que envolvem sua vida. Os autores nos ajudam a entender que o reconhecimento da humanidade e a dignidade da criança revelam-se na importância de ser respeitada, de viver a liberdade comprometida consigo e com os outros, e de gozar de direitos inalienáveis: à vida, à dignidade, à vivência em família e na comunidade.

⁶ O parlamento se constituía enquanto espaço para que as crianças expressassem opiniões, ideias, sugestões; e o tribunal um espaço composto por todos – adultos e crianças – onde se julgavam e puniam os delitos ocorridos na instituição, cujo código de conduta foi escrito pelas próprias crianças e adolescentes (KORCZAK, 1986).

Dignidade humana: contribuições para pensar a infância na contemporaneidade

Quem ou o que é a criança? Esta indagação passou a ter uma nova conotação a partir do século XVIII: “ela não deve ser nem animal, nem homem e sim criança mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 81). Com esta afirmação, e de forma mais contundente no final do século XX e início do XXI, as diferentes áreas de conhecimento passaram a investigar a criança, trazendo conhecimentos que ora se contrapõem, ora se complementam no sentido de torná-la conhecida em suas complexas formas de viver a infância. As contribuições proporcionaram à criança alcançar o reconhecimento enquanto ser humano, tornando-a alvo de investimento financeiro e afetivo, bem como de cuidados específicos.

No entanto, ao passo que tem se sido reconhecida, a criança escancara as contradições próprias de uma sociedade desigual, interpelando-a a responder qual o seu real lugar no mundo. Sarmiento (2013) propõe uma análise a partir da constatação de que, o século XX – designado como o “século da criança” – não só não cumpriu sua promessa de garantia de seu bem-estar, apesar dos pretensos progressos, como acabou por agravar sua vulnerabilidade:

Nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição das condições sociais da infância, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos mais empobrecidos dos países ricos, marcadas por situações como o tráfico de crianças, a exploração do trabalho infantil em unidades industriais e sweatshops, por pandemias como a AIDS, pela fome, pela guerra, pela exposição às catástrofes decorrentes da degradação ambiental, pela violência urbana (SARMENTO, 2013, p. 17).

O problema que se instaura a partir dessas contradições não se encontra no âmbito das normativas, uma vez que, desde meados do século XX, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), e posteriormente na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), reafirmada na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), a criança se viu incluída no ordenamento jurídico enquanto sujeito de direitos. Assim, é possível afirmar que a questão se coloca no plano das relações sociais, nas quais a criança não é considerada em sua dignidade humana.

Mas, em que consiste a “dignidade humana”? O termo polissêmico traduz um conceito que vem sendo construído histórica, cultural e socialmente. As dissensões em sua definição, tanto na ordem jurídica quanto filosófica, acabam por dificultar a compreensão sobre seu significado. O termo dignidade, do latim *dignus*, foi empregado no sentido de função, cargo ou título outorgado a quem de direito. Para os gregos, *dignitas* estava associado à posição ocupada pelos indivíduos na esfera social, o que admitia que uma pessoa fosse mais ou menos digna. Assim como, para os romanos, *persona* dizia respeito ao homem capaz de direitos e obrigações, ou seja, existiam seres humanos que não eram vistos como pessoas, mas como *res*, como coisas, como era o caso dos escravos.

Conforme Comparato (2010, p. 13), as respostas à pergunta “em que consiste a dignidade humana?”, ao longo da história, foram dadas, sucessivamente, no campo da religião, da filosofia e da ciência e, mais recentemente pelos princípios normativos do Direito. O autor sinaliza uma linha divisória na história da humanidade que possibilitou ao homem passar de uma compreensão mitológica dos fenômenos humanos para uma tomada de consciência de si, por meio da razão, assinalando que,

No centro do período axial⁷, entre 600 e 480 a.C., coexistiram, sem se comunicarem entre si, alguns dos maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel. Todos eles, cada um a seu modo, foram autores de visões do mundo, a partir das quais estabeleceu-se a grande linha divisória histórica: as explicações mitológicas anteriores são abandonadas, e o curso posterior da História passa a constituir um longo desdobramento das ideias e princípios expostos durante esse período (COMPARATO, 2010, p. 13).

O surgimento do monoteísmo em várias regiões do mundo como forma de suplantar o politeísmo; o nascimento da filosofia substituindo as explicações mitológicas para os dramas e questões humanas por meio de um saber lógico como expressão da razão; e o advento da democracia para suprimir o poder político superior ao do povo, levaram a uma nova compreensão do ser humano. Comparato (2010) afirma que, daí em diante o critério supremo das ações humanas passam a ser o próprio ser humano.

Inicialmente, a igualdade entre todos os seres humanos justificou-se tanto no âmbito religioso, pela compreensão da pessoa criada à imagem e semelhança de Deus, quanto no âmbito filosófico no qual os sofistas e, mais tarde, os estoicos, afirmavam que o fundamento universal da igualdade entre os homens está na natureza, uma vez que por ser o homem, parte da natureza, traz em si o princípio da liberdade. No entanto, o movimento antropocêntrico passou a buscar na razão os fundamentos que justificassem a essência humana.

O primeiro escrito sobre a dignidade humana foi o texto de Pico de Mirândola, *A Dignidade do Homem*, escrito em 1486 e publicado após sua morte. No texto, o filósofo afirma que a dignidade do ser humano não é algo dado e acabado, mas uma conquista que se efetiva por meio da razão. Seu pensamento marca um posicionamento humanista em um contexto de transformação, na qual o primado da filosofia cristã começa a ser suplantado pelo movimento renascentista. Pico aborda o ser humano, criado por Deus, à sua imagem e semelhança, contudo, dotado do livre arbítrio, o que o permite definir o próprio destino. A liberdade lhe garante conquistar a dignidade e construí-la a partir de suas escolhas:

Quem não admiraria ao homem? Este, com mérito, é designado, nas sacras escrituras mosaicas e cristãs, por vezes, ora com termos “toda carne”, ora com a expressão “toda criatura”, já que ele se forja a si mesmo e transforma-se em imagem de toda carne, em símbolo que expressa toda corporeidade (MARÀNDOLA, s/d, p. 41).

A dignidade humana passa a ser pensada tendo como referência a razão e alcança, em Kant, uma nova elaboração teórica a respeito do conceito de pessoa como sujeito de direitos universais. O postulado ético de Kant parte do pressuposto de que somente um ser racional é capaz de agir segundo leis ou princípios e que, este ser racional tem vontade e capacidade de agir com uma finalidade, o que denominou de razão prática. Para o filósofo, a representação de um princípio objetivo, obrigatório, para uma vontade, formula-se enquanto um imperativo. Segundo Kant (2013, p. 31), “o imperativo categórico, que em geral só enuncia o que é obrigatório, é: aja conforme a uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como uma lei universal”. Disso decorre a compreensão kantiana do princípio ético de que o ser humano existe com um fim em si mesmo e não como um meio. Nesta perspectiva, Kant (2007) afirma:

⁷ O Período Axial foi designado por Karl Jaspers como sendo o eixo histórico da humanidade, fase da história correspondente aos séculos VIII e II a.C. no qual o ser humano passa a “abandonar” as explicações mitológicas, passando a tomar consciência de si por meio da razão. Cf. COMPARATO (2010, p. 20).

Os seres cuja existência depende, não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam *coisas*, ao passo que os seres racionais se chamam *peças*, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, quer dizer como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, por conseguinte, limita nessa medida todo o arbítrio (e é um objecto do respeito). Estes não são portanto meros fins subjectivos cuja existência tenha *para nós* um valor como efeito da nossa acção, mas sim *fins objectivos*, quer dizer coisas cuja existência é em si mesma um fim, e um fim tal que se não pode pôr nenhum outro no seu lugar em relação ao qual essas coisas servissem *apenas* como meios; porque de outro modo nada em parte alguma se encontraria que tivesse *valor absoluto*; mas se todo o valor fosse condicional, e por conseguinte contingente, em parte alguma se poderia encontrar um princípio prático supremo para a razão (KANT, 2007, p. 68, grifos do autor).

Em Kant, a dignidade da pessoa não está apenas no fato de ser considerada e tratada como um fim em si mesma e não como meio para que se alcance uma finalidade, mas no fato de que, por sua vontade racional, vive em condições de autonomia, sendo capaz de guiar-se por sua consciência e pelas leis que se impõe. Essa compreensão justifica o reconhecimento dos direitos e das liberdades individuais, bem como dos direitos humanos. O pensamento kantiano ressalta o valor relativo das coisas contrapondo-se ao valor absoluto da dignidade humana que, na contemporaneidade se expressam na descoberta do mundo dos valores que passam a ocasionar transformações nos fundamentos da ética.

O pensamento filosófico em curso, a partir do século XX tem por referência uma visão existencialista do ser humano em sua singularidade e unicidade, enquanto um ser situado historicamente e pertencente a um contexto. Conforme Comparato (2010),

O caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo; e que, por conseguinte, nenhuma justificativa de utilidade pública ou reprovação social pode legitimar a pena de morte [...] (COMPARATO, 2010, p. 43).

O valor agregado à pessoa humana, no âmbito do discurso, está presente desde o final do século XVIII na ordem jurídica, se tomarmos como referência a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789, na França). No entanto, na vida cotidiana e nas práticas das relações humanas, por vezes, persiste a definição usada na Grécia para a palavra *dignus* ou *dignitas*, ou seja, a pessoa é merecedora ou não da dignidade conforme sua posição social ou grau de influência.

Para reconhecer a humanidade da criança é necessário considerar que, chamada à existência, ela compartilha com os demais da mesma condição: inclui-se na espécie e possui uma natureza humana, faz parte de um momento histórico, insere-se em uma cultura, pertence a um grupo social, aprende nas interações o que é e como viver. Enfim, ela é um infinito de possibilidades e, como todos os outros homens e mulheres, em qualquer etapa da vida, está em vias de desenvolvimento.

Contribuições para a constituição de processos educativos que considerem a criança em sua dignidade humana

A educação da criança pequena, ao longo da história, esteve, de maneira geral, circunscrita ao cotidiano das pequenas comunidades e, a partir da modernidade, ao ambiente familiar. Nestes espaços, as crianças aprendiam o que era próprio de seus grupos sociais e de sua cultura, sendo que as orientações à mãe ou pessoas responsáveis pelos seus cuidados, salvo nos casos de inserção em instituições de acolhimento, eram feitas por médicos ou por pessoas mais experientes.

A partir do período industrial, em virtude das transformações ocorridas no âmbito da sociedade capitalista no decorrer do século XX, mudanças significativas na organização familiar têm implicado a emergência de novos processos de educação e cuidados da criança. Para Rosemberg (1995),

Depois da II Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena vêm ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar. Cada vez mais, as crianças pequenas, independentemente de sua origem econômica, estão destinadas a compartilhar experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista, em equipamentos coletivos tais como creche, escolas maternais ou jardins-de-infância (ROSEMBERG, 1995, p. 167).

Se outrora, os cuidados com a criança pequena eram uma atribuição da mulher-mãe, mais especificamente, estes passam a ser compartilhados por profissionais em contextos coletivos de educação. Deste modo, a saída da criança do ambiente familiar tem gerado reflexões que impactam as instituições educativas que as recebem. Mudam-se os contextos em que as crianças se desenvolvem, conseqüentemente, novos elementos se associam aos seus processos educativos. Uma vez que as referências se multiplicam e ampliam-se, também aumentam os desafios em manter um desenvolvimento pleno e saudável do indivíduo.

Parto da compreensão de que desde o ventre materno as crianças estão em desenvolvimento e são capazes de interagir com o ambiente. O processo educativo permeia toda a vida do ser humano podendo se constituir em um mecanismo de dominação ou em um instrumento de libertação. Sendo assim, considera-se a possibilidade de destacar alguns aspectos que apontam para um processo educativo pautado nos princípios da dignidade humana. Destaco quatro aspectos que podem ser sistematizados a partir dos estudos de Rousseau, Pestalozzi e Korczak, como contribuições para um processo educativo que considere a humanidade presente na criança.

O reconhecimento do que é próprio da criança

Ao reconhecer que a criança possui características próprias e que seu modo de aprender obedece a um processo contínuo a partir de diferentes experiências, Rousseau revolucionou a Pedagogia e o olhar das ciências para a criança. Ao perceber que nela há uma natureza humana inscrita, desde o seu nascimento, e que possui um saber que se constitui na relação com o mundo, Rousseau inaugurou uma nova concepção de criança. É enquanto ser humano que ela passa a compartilhar com os adultos do princípio da dignidade humana.

Cambi (1999, p. 346) ressalta que um dos aspectos inovadores expressos nas obras de Rousseau que representaram uma grande contribuição para a evolução do pensamento pedagógico moderno é “a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta”. Assim expressa no prefácio do *Emílio*:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. [...]. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

Se, enquanto categoria social, a infância abarca as características próprias dos sujeitos infantis, tais como os modos de aprender, de se expressar, a necessidade de cuidados específicos e de proteção por terem relativa autonomia; enquanto indivíduo, cada criança vive a infância a partir das experiências que possui. Isso requer um olhar específico sobre cada uma delas, considerando seu lugar social, a cultura de seu grupo, as respostas que individualmente dão aos estímulos, seus tempos e ritmos, capacidades e limitações.

No processo de desenvolvimento, ainda no ventre materno, a criança estabelece uma comunicação com o ambiente e com as pessoas, utilizando-se de diferentes linguagens. É, inicialmente através do corpo, do movimento, das expressões – choro, riso, gestos – e, posteriormente associando-os ao pensamento e à palavra, que a criança revela seus sentimentos e sua forma de compreender o mundo.

É, desta forma, que a criança estabelece a comunicação com o meio. O desenvolvimento acontece em uma dinâmica contínua, e cada vez mais complexa, entre os fatores biológicos e o contexto social, permeados pela afetividade (WALLON, 2015). Essa inter-relação implica a organização de um ambiente que promova interações com os adultos, os pares e os objetos, materiais e simbólicos, de modo a estimular as aprendizagens. A criança é ativa e, na aquisição de conhecimentos, necessita interagir e agir para significar sua realidade.

A valorização da criança pelo que ela é no presente

A compreensão da criança a partir do que ela é em oposição à supervalorização do que ela pode vir a ser no futuro, tornou-se uma possibilidade com Rousseau. O reconhecimento da natureza da criança, de uma essência presente desde o nascimento e de um saber que se constitui processualmente, marcou profundamente o entendimento da educação da criança no âmbito da Pedagogia.

A compreensão de que a criança não se constitui enquanto um recipiente vazio no qual os adultos inserem conhecimentos, saberes e valores, fortalece-se em Pestalozzi. Para ele, a criança é um ser integral que vivencia as etapas da infância em um processo contínuo de construção de conhecimento. Ela traz em si todas as faculdades humanas, desenvolvendo-as por meio da educação. Assim, mente, coração e mão, significando a interação entre o intelecto, o sentimento e a ação, constituem a unidade humana em ação de autonomia. Um processo educativo precisa ocorrer em sintonia com essa essência.

Korczak compreende a criança enquanto ser capaz de pensar, de expressar opiniões a respeito de sua vida, de participar. Essa percepção se opõe à perspectiva dos processos educativos que se fundamentam em uma expectativa exclusiva em relação ao futuro: a pretensão carreira profissional, a inserção na universidade, a constituição de uma família, ser uma pessoa de sucesso. Neste sentido, presume-se que a felicidade está sempre adiante e que, apenas na vida adulta se alcança um conhecimento válido e um reconhecimento enquanto pessoa. Um futuro incerto que, contudo, delinea uma gama de privações, provas e medidas impostas pelos adultos.

Por outro lado, essas expectativas em relação ao futuro podem se assentar em uma visão determinista a respeito da criança. Privando-a de sonhar possibilidades, lhes são impostos impedimentos com base no contexto presente da criança. Assim, preveem que, por pertencer a determinada classe social ou a um grupo étnico específico, não poderá cursar a universidade, entrará para o mundo do crime, morrerá prematuramente, não terá bons êxitos na profissão e que não alcançará a felicidade.

Ao viver a infância tendo que se preparar para o dia de amanhã, para o próximo desafio, para a próxima etapa, ou tendo poucas perspectivas para o futuro, a criança deixa de viver tudo o que o presente pode oferecer em termos de experiência, de descoberta, de interações e de felicidade.

A compreensão da criança como um vir a ser encontra respaldo em uma visão adultocêntrica, na qual o adulto, supostamente “maduro, consciente e feliz” torna-se o parâmetro de avaliação para a criança, em sua “imaturidade e incompletude”. Para superar a predominância do olhar do adulto em relação à criança, é preciso considerar que ambos se encontram em processo de desenvolvimento, assim como todos os seres humanos. Neste sentido, o que os diferencia é o que é próprio da etapa da vida em que estão. Portanto, qualquer expectativa demasiada em relação ao futuro da criança, seja ela positiva ou não, que venha a perturbar seu processo de descoberta, de realização e de vivência plena de suas capacidades, em seus ritmos e tempos, subtrai da criança as possibilidades de ser no presente.

O desenvolvimento da liberdade e da autonomia

Para Rousseau, a natureza humana inscrita na criança e comum a todos os seres humanos só alcança sua plenitude na liberdade. Ele compreende que todo o processo educativo e as relações sociais são fundamentados na perspectiva da liberdade entendida em uma relação de reciprocidade entre direito e dever.

A liberdade é um dom natural do ser humano que, sendo renunciada ou negada, descaracteriza sua qualidade de humano. E, ainda que não haja uma equiparação de significados entre liberdade e dignidade, a relação intrínseca entre elas configura o que é próprio do indivíduo desde o momento de sua concepção. A liberdade constitui uma das principais exigências da dignidade da pessoa humana.

No âmbito do processo educativo, Pestalozzi vê a liberdade na perspectiva da autonomia, ou seja, no uso consciente e comprometido da liberdade que envolve o ser individual e o compromisso coletivo. Nele, a relação entre adultos e crianças deve ter por base uma profunda interação de amor e respeito com vistas ao desenvolvimento da autonomia. Para Pestalozzi, o mais importante no processo educativo é a relação respeitosa, justa, amorosa e adequada à criança.

Na compreensão pestalozziana, a autonomia não pode ser um princípio que parte do adulto para a criança. Do mesmo modo, ela não pode ser adquirida pela criança de forma solitária. A autonomia pressupõe a relação entre a criança e o adulto, ambos interessados em crescer e deixar crescer. O desenvolvimento da autonomia da criança está fortemente relacionado à autonomia que tem o adulto que lhe cuida e educa.

Korczak também ressalta a dimensão da liberdade e da autonomia, propondo uma educação democrática, centrada no respeito e na justiça. Para ele, a criança só adquire confiança em si mesma na medida em que é tratada com respeito e que os adultos e seus pares demonstram confiar em suas capacidades. A valorização das conquistas e, ao mesmo tempo, a acolhida das tentativas frustradas, mostram à criança a importância de tentar e de se superar.

No processo educativo, a ação da criança sobre o mundo é fundamental. Aprender fazendo se constitui como uma possibilidade de construir conhecimentos. Portanto, o tempo e o espaço podem se constituir como mediadores na relação da criança com o mundo e com os

outros desde que sejam pensados para atender às suas necessidades e apresentem desafios que as estimulem a desenvolverem todas as suas capacidades.

A criação de mecanismos de participação

Korczak ressaltou o direito da criança de expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre sua conduta e suas experiências. Ele via na criança um ser capaz de pensar e de agir sobre o mundo de uma maneira particular, nem superior e nem inferior, apenas diferente do adulto. Ao compreender que a criança possui uma essência humana e que toda a intervenção educativa pode contribuir tanto para destruí-la quanto para libertá-la, ele optou por acreditar no potencial das crianças, possibilitando a elas mecanismos de participação.

Para compreender a criança, é necessário, ao adulto, penetrar no seu mundo. Essa perspectiva integrava o programa pedagógico de Korczak, que partia do pressuposto de que as crianças deveriam ser plenamente compreendidas, respeitadas e amadas. Para ele, a criança compartilhava da mesma dignidade humana do adulto, possuindo o direito de ser respeitada e considerada, inclusive, nas tomadas de decisão referentes à própria vida.

Toda ação da criança é um ato de participação. Ao agir sobre o mundo, sobre si mesma, a criança cria, recria e produz cultura. Não é um ser passivo que acumula conhecimentos para, em dado momento da vida, colocá-los em prática. Antes, ela se apropria, reinventa, produz, reproduz, participa. É na atividade coletiva e conjunta com outras crianças, com os adultos e com os instrumentos simbólicos, que a criança cria a si mesma.

Considerações finais

Os desafios impostos pela sociedade atual no que se refere às relações humanas, tem conduzido à busca por uma nova compreensão a respeito da formação humana e da vida em sociedade. A intolerância, a iminência de nova guerra, as condições de vida de milhares de pessoas que migram de suas pátrias na busca por uma vida melhor, a violência, as doenças provocadas pelas pressões do dia-a-dia, dentre outras, levam a questionamentos sobre os rumos da vida humana na terra.

Se tomarmos como referência o lugar que as crianças ocupam no âmbito desses contextos, vamos encontrar uma relação profunda com as discussões empreendidas neste estudo. Geralmente as crianças são as que mais padecem em situações calamitosas. Ao ser retomado, o questionamento inicial deste texto nos indica uma possibilidade de reação: “Por que a criança, sujeito de direitos, ainda não é considerada em suas especificidades?”. As crianças, de modo geral, não são respeitadas em suas especificidades porque temos dificuldades de reconhecer nela a humanidade que não vemos respeitada nas relações humanas mais amplas. Porque ainda a vemos através das letras da lei, mas não em sua condição humana. Ainda a compreendemos como *infante*, sem fala, sem capacidades para pensar e se expressar.

Já a pergunta que a segue no início dessa discussão se apresenta ainda mais desafiadora: “É possível pensar um processo educativo que considere as crianças em sua dignidade humana?”. A questão implica uma mudança radical nos modos de educar a criança. As construções teóricas têm nos ajudado a compreender seu processo de desenvolvimento, mas ainda é difícil encontrar, para além das sucessivas fases e por meio de diagnósticos, o ser humano que a criança apresenta.

As contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Korczak apontam pistas para encontrarmos essa criança real e, no diálogo com ela, empreender um processo pedagógico humano, pautado na liberdade, no compromisso social, na participação, na solidariedade e no respeito que o ato educativo requer. Liberdade e autonomia, passam a configurar como elementos fundamentais da educação da criança sendo que, para tanto, conforme Pestalozzi, o adulto que media seu processo educativo deve antes ter desenvolvido esses aspectos em si.

Estes referenciais nos permitem buscar na história do pensamento pedagógico os fundamentos que nos possibilitam propor uma nova compreensão dos processos educativos das crianças. A busca é por articular discursos e práticas que considerem a criança real, em seus modos concretos de produção da existência, de modo a superar os determinantes que buscam regular sua condição humana.

Referências

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Dora Flaksman (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 05 de fevereiro de 2016.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHAUÍ, M. Vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção: Os Pensadores. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DALBOSCO, C. A. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Janusz Korczak: Precursor dos Direitos da Criança**. The Janusz Korczak Association, Israel, p. 1-7, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintel. Lisboa: Edições 70, 2007.

- KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Trad. Clélia Aparecida Martins. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Trad. Sylvia Patrícia Nascimento Araújo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KORCZAK, J. O direito da criança ao respeito. Trad. Yan Michalski. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortêz, 2011.
- LEWOWICKI, T. Perfil de Janusz Korczak. Trad. José Augusto Dias. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 1988.
- MARÀNDOLA, P. D. **A dignidade do homem**. Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, S/D.
- NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- PEROZA, M. A. R. **Infância no contexto prisional: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana**. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
- ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. Trad. Lourdes Santos Machado. Coleção: Os Pensadores. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- SOËTARD, M. **Johan Pestalozzi**. Trad. Martha A. S. Marcondes, Pedro Marcondes, Gino M. C. Mazzetto. Recife: Massangana, 2010.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. Gentil Avelino Tilton. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Recebido em 30/07/2017

Versão corrigida recebida em 10/10/2017

Aceito em 13/10/2017

Publicado online em 18/10/2017