



TRADUÇÃO – TEXTO CLÁSSICO

A LIBERDADE VIVIDA E A LIBERDADE MORAL NA CONSCIÊNCIA INFANTIL

F. J. J. BUYTENDIJK (1951)*

Nenhuma palavra tem tanto o dom de desviar o espírito humano do cansaço do trabalho, das preocupações, da contingência das relações apaixonadas, de todo egoísmo e de toda mesquinha quanto a palavra liberdade.

Seu poder mágico é tão grande que seu desejo ardente não é um apelo à uma noção bem definida, mas abre uma porta que nos leva a outro ambiente.

Em nome da liberdade, fizeram-se os sacrifícios mais sublimes e se cometeram as injustiças mais revoltantes.

Ninguém sabe exatamente o que é ela, mas todos a consideram como um bem soberano. A história da humanidade e a de cada ser humano em particular são exclusivamente determinadas pela sua relação com a liberdade.

Quando Bergson declara ¹: “A liberdade é um fato, e dentre os fatos que se observa, não existe nenhum mais claro”, a palavra “claro” não indica aqui a clareza de um pensamento intelectual, mas a de um céu sem nuvens. É a percepção da espiritualidade pura, que não se deixa apreender nem se fixar por nenhuma noção.

Entretanto, se a liberdade é o bem soberano, dignidade do ser humano, seu último destino, entenderemos facilmente que todo educador deve necessariamente se perguntar como ele deve fazer para envolver a criança nesse bem supremo.

Os propósitos e os ideais da pedagogia podem mudar, mas a tendência de dar ao ser humano sua forma mais nobre permanece invariável. Isso significa que tendemos a oferecer a ele uma existência livre.

No entanto, se nós ignorarmos as condições que devem ser cumpridas para alcançar a verdadeira liberdade, a liberdade moral, a ética e o tocante da educação estão ameaçados de perderem a força que os impulsiona.

Para conhecer a natureza geral e fundamental dessas condições, é necessário examinar o desenvolvimento da consciência da liberdade na criança.

É por isso que eu me permito chamar atenção sobre a relação da liberdade vivida e a liberdade moral.

Para este fim, nós vamos tentar dar aos questionamentos seguintes uma resposta coerente.

Em quais situações aparecem na criança, pela primeira vez, a consciência da liberdade? Como esta liberdade vivida primária está ancorada e enraizada na vida inconsciente? A liberdade vivida pode por si só se transformar em uma liberdade moral? Essa também encontra seu fundamento nas relações originais da criança com o seu meio? Como a educação pode reforçar a liberdade moral de tal maneira que ela se torne uma experiência vivida da criança, integrada à totalidade de seu desenvolvimento pessoal; isto é, de que maneira a liberdade moral será vitalizada e a vida totalmente humanizada? Deixe-me adicionar aqui uma observação de introdução.

A moralidade muitas vezes não é nada senão o quadro ou a prisão da vida autônoma.

Frequentemente, escolhemos por expor essa vida conturbada e selvagem num quadro ornamentado e dourado; ela representa a galeria dos nossos contemporâneos ilustres, e até mesmo encontramos no museu da história da humanidade honesta um grande número de retratos de homens célebres, cujo enquadramento moral é fornecido por ela.

Ainda mais regularmente, nós experimentamos, por meio de uma educação falida, a moralidade como um obstáculo para a liberdade de movimento. É por isso que o ser humano envenena sua própria existência com a nostalgia melancólica e sentimental de uma liberdade sonhada, imaginária, essa do animal selvagem, do pássaro e da natureza toda.

Constantemente, essa existência engaiolada está pronta para quebrar suas barreiras e escapar para a libertinagem, uma liberdade aparente que na realidade é apenas a escravidão das paixões.

¹ Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, P.U.F., 43ª ed., 1944, p. 166.

* Publicação original: F. J. J. Buytendijk (1951). La liberté vécue et la liberté morale dans la conscience enfantine. Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, T. 141, pp. 1-19. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41087048> (Tradução de Silmara de Fatima Mielke).



Montessori tem o grande mérito de ter renovado a educação de tal maneira que, por um lado, a moralidade pode se tornar para a criança uma liberdade vivida e assumida, e por outro lado, ela não é mais uma opressão ou esquema para a demonstração.

Eu não preciso dizer por quais meios Montessori foi capaz de atingir esse objetivo.

A educação da liberdade moral que ela expôs em seus livros, e que é implementada diariamente nas suas escolas, está baseada numa experiência empírica vasta e profunda da criança, tal como se revela nas diferentes fases do seu desenvolvimento.

Como psicólogo teórico, eu pensei que deveria limitar minha tarefa. Não é da minha competência julgar questões relativas à pedagogia. Eu também não gostaria de me arriscar sobre o vasto terreno da psicologia empírica da criança.

Quero somente tentar elucidar a relação da liberdade vivida e da liberdade moral, na perspectiva das questões citadas acima e a partir do carácter essencial da existência infantil.

Assim, espero poder contribuir, por pouco que seja, para especificar o fundamento teórico que se encontra na base da educação da verdadeira liberdade.

Mas primeiro, precisamos mostrar como, em nossa opinião, nosso problema se relaciona às ciências e à filosofia. As ciências positivas, assim como a filosofia, são frequentemente um sério perigo para a pedagogia. Esse perigo está longe de ser imaginário. A maneira como os princípios fundamentais da educação tem sido defendida ou contestada comprova isso. Nessa discussão, muitas vezes confiamos na autoridade dos resultados da biologia e da fisiologia, mas frequentemente não entendemos que a criança, embora difira muito do adulto, deve ser considerada, por princípio, como um ser humano.

Isso significa que ela não é um exemplar de uma espécie natural, mas o representante de uma ideia histórica².

Em todo caso, a criança já é especificamente humana a partir do momento em que dirige seu olhar para outros seres humanos e para as coisas, em que ela expressa a satisfação da sua natureza humana pelo seu primeiro sorriso. Já nesta resposta hesitante, a criança constitui o começo do seu ser para si, ela supera naquele momento os limites da vida inconsciente e as leis da natureza³. Apenas o pedagogo que se dá conta da natureza humana da criança, que se realiza em sua existência desde o início, será protegido contra o perigo do biologicismo e do naturalismo. As ciências positivas nunca poderão convencer tal educador que o ser humano, na sua primeira infância, é apenas um organismo que se desenvolve e que reage aos estímulos do ambiente.

A partir do momento em que descobrimos na criança a realidade humana, encontramos também o fenômeno irreduzível da liberdade limitada. Quando a consciência se desperta há uma escolha do mundo, um projeto do mundo. “Nascer é tanto nascer *do* mundo quanto nascer *para* o mundo” ... “Portanto, nunca há determinismo”, mas também nunca há “escolha absoluta”. “A ideia de situação exclui a liberdade absoluta na origem do nossos engajamentos”... “Nós escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe⁴”.

A pedagogia moderna deverá tomar por diretriz esses pensamentos sobre a essência da realidade humana, a fim de poder abordar, numa perspectiva mais favorável, o velho problema da educação livre, da liberdade.

No entanto, o resultado de tal prática é ameaçado, não apenas pelo paralelo inadmissível entre o desenvolvimento da criança e a vida animal, mas também pelo perigo de uma confusão inoportuna da pedagogia e dos problemas da metafísica.

Embora se deva reconhecer que a filosofia é capaz de descobrir a “essência abstrata” do ser humano, a “essência concreta” jamais precede a existência.

O ser humano é sempre o que ele faz e o que ele fez nas suas relações intencionais com o mundo.

A filosofia pode bem nos fazer conhecer as possibilidades humanas, mas ela jamais pode revelar a realidade da existência de um ser humano concreto. E é justamente essa realidade da existência que devemos conhecer se formos chamados para ajudar no desenvolvimento da criança até a sua verdadeira dignidade de ser humano. Assim, nós compreendemos por que o problema da educação dirigida para a liberdade não pode ser esclarecido por uma discussão metafísica sobre o livre arbítrio ou sobre o determinismo ou indeterminismo. Toda a especulação filosófica é estéril quando buscamos a relação da liberdade vivida e da liberdade moral. Devemos ser orientados para o concreto da existência infantil.

A cerca dessa existência, podemos declarar que ela é constituída pela atividade autônoma, a iniciativa do espírito. A criança, como todo ser humano de qualquer idade e qualquer condição, é essencialmente caracterizada pelo fato de dar a si mesma, por meio da manifestação de sua liberdade, tanto a sua natureza quanto sua interação sobre o mundo, seus princípios éticos e, por consequência, seu sistema de valores.

Ao mesmo tempo que a criança constitui seu próprio mundo, ela dá um sentido a sua corporeidade e lhe empresta um poder que o corpo não possui por natureza. A escolha que a criança deve necessariamente fazer nas diferentes situações que o seu meio ambiente lhe oferece deve ser afirmada, corrigida ou revogada a todo instante de sua vida.

Assim, M. de Petter⁵ tem razão quando diz que o ato essencialmente educativo é aquele do próprio sujeito, pelo qual ele se forma, na sua atividade vital e autônoma, com tudo o que ele reconheceu e apreciou como possuidor de valor.

² Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, N. R. F., 1945.

³ Buytendijk, *Das Lächeln des Kindes*. *Psyche*, II, p. 57.

⁴ Merleau-Ponty, *loc. cit.*, p. 517-518.

⁵ De Petter, *Studia Catholica*, 1948, p. 51.



Essas considerações nos mostram claramente que a educação difere, pela realização necessária da liberdade moral, de todas as formas de adestramento. Nem as ciências positivas e nem as especulações metafísicas possuem uma influência decisiva sobre nossa pesquisa.

Devemos concluir então que a psicologia é a ciência que pode conduzir nossa pesquisa para uma compreensão clara da significação da liberdade?

A fim de responder essa questão, nós devemos partir da distinção entre a psicologia clássica dos manuais e tratados e o conhecimento do ser humano, inaugurada pela participação e a comunicação imediatas da existência nas diferentes fases da vida e as situações diversas.

A psicologia clássica é baseada na constatação e descrição dos fenômenos psíquicos, comportamentos e sua regularidade estatística.

Tentamos explicar esses fenômenos por hipóteses relativas a um mecanismo psíquico da interioridade suposta.

Por mais importantes que sejam os resultados desses estudos, eles não conseguem explicar o desenvolvimento da vontade e da consciência de si, especialmente quando se limitam aos fatos empíricos.

Talvez seria melhor demonstrar através de um exemplo.

Um psicólogo conhecido, M. Guillaume⁶, declara: “A criança toma consciência de si mesma apenas no momento em que, pela imitação, ela se espelha no outro.” Mas como podemos saber se essa explicação é verdadeira, isto é, se ela é realmente a revelação das relações inteligíveis entre a criança, sua consciência de si e o mundo?

A certeza seria evidente apenas se soubéssemos o que é a consciência de si, no sentido próprio da palavra.

Mas a consciência em si não é uma coisa a constatar e mesmo não se pode defini-la. Apenas o ato de se dirigir a si mesmo nos possibilita compreendermos o porquê de sermos capazes de colocá-la da mesma maneira.

Além disso, se quisermos assumir uma responsabilidade total das nossas noções, somos obrigados a nos questionar: o que é, no fundo, esse “espelhar-se”?

E qual é o sentido próprio do ato de se espelhar no outro? No que a imitação é um “espelhar-se”, e em qual situação? Em resumo, a psicologia moderna difere da psicologia clássica pelo fato de ela se dar conta da significação precisa das noções.

Em todo caso, a aplicação desse método, chamado fenomenológico, é absolutamente necessária para uma compreensão profunda da liberdade, experimentada como vivida e como moral. Através do discurso do nosso conhecimento sobre os comportamentos, somos obrigados a tentar penetrar por uma intuição eidética na essência dos atos fundamentais, pelos quais a criança constitui sua existência.

No campo da pedagogia, foi principalmente Montessori que visou, através de todos os dados empíricos, as características essenciais da criança, que tornam inteligível a inteira experiência empírica.

As características fundamentais que, conforme Montessori, iluminam o comportamento inteiro da criança são a iniciativa espontânea e esse modo de existência, que ela indicou pela noção perspicaz de “absorbent mind”⁷.

Estaríamos enganados sobre o sentido desta noção se concebéssemos o espírito infantil como uma espécie de esponja que, em virtude de uma estrutura preexistente, deve absorver tudo o que entra pelas aberturas dos órgãos dos sentidos. Tal concepção da consciência seria conforme a da psicologia clássica, tão felizmente definida por Jean Paul Sartre⁸: “...Todos nós acreditamos que o Espírito-Aranha atraia as coisas em sua teia, as cobria com uma baba branca e lentamente as deglutia, reduzindo-as à sua própria substância.” As concepções de Montessori são radicalmente distantes desta “filosofia alimentar”.

Acreditamos que entendemos o seu devido valor quando dizemos que o seu método de educação é fundamentado sobre a realidade *humana* da criança, ao saber a liberdade de sua iniciativa. O espírito absorvente não é nada sem a originalidade desta.

“Ser é estourar no mundo, é partir dum nada de mundo e de consciência para subitamente se-estourar-consciência-no-mundo”⁹.

O ser humano de criança apenas se realiza pela sua existência, seu ser *no mundo e para o mundo*, através da sua corporeidade. Nesta existência, a consciência da criança se torna ao mesmo tempo consciência do mundo e de si, isto é, consciência de sua iniciativa, de sua autonomia e de sua independência.

Provavelmente, falta para a criança no início de sua vida todas as representações claras de si e por consequência de sua liberdade, mas ela descobre mesmo a si, livre de suas condutas irrefletidas, embora conserve dessa liberdade apenas uma sensação bastante nebulosa e difusa. Essa consciência é a consciência primária da liberdade vivida. A base onde tal liberdade pode se enraizar é ofertada à criança pelo corpo e é nutrida pela vida animal da qual ela participa.

Portanto, essa primeira consciência é muito forte em uma criança saudável. Nela, a vivacidade e a propensão espontânea ao movimento devem se manifestar claramente. Para ser mais que um sentimento de força e de saúde, para tornar-se uma liberdade vivida, é necessário que a espontaneidade vital, em tal estágio do desenvolvimento, seja assumida como uma recusa possível. É necessário que ela tenha primeiro a significação de uma resistência à vencer, posteriormente aquela de um transtorno da própria ordem das coisas e que enfim tenha a significação de uma revolta contra a ordem.

Vale perguntar se podemos dar uma definição mais precisa de como essa primeira maneira da liberdade vivida se apresenta a nós.

⁶ Guillaume, *L'imitation chez l'enfant*, Alcan, 1925.

⁷ M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Madras, 1949.

⁸ J. P. Sartre, *Situations*, I, Gallimard, 1947, p. 31.

⁹ Le Senne, *Traité de morale générale*, P. U. F., 1947, p. 27.



Em primeiro lugar, podemos afirmar que essa primeira fase não é a consciência da verdadeira liberdade, isto é, da liberdade “indissolúvelmente, essencialmente ligada ao espírito” e que “é real apenas onde ela se defende e se conquista”. Não pode se tratar disso nessa fase.

Em segundo lugar, constatamos que a liberdade vivida primária se apoia ao dinamismo passional. Le Senne lançou luz sobre a diferença entre uma liberdade de iniciativa e uma de poder. Essa última é realizada apenas na proporção sobre a qual a razão e geralmente o valor lhe confere. “Neste sentido, Heróstrato, que incendiou o templo em Éfeso, não era livre, era escravo de suas paixões e de seus erros. – Ele era no sentido de liberdade de iniciativa...ele foi livre no sentido que poderia não ter incendiado o templo¹⁰.”

Me parece que Heróstrato, no entanto, não foi inteiramente determinado por suas paixões, mas que escolheu a revolta contra uma ordem racional e moral, e que ele quis colocá-la no contexto de um mundo projetado na sua totalidade como recusa. Esse projeto de um mundo de recusa, no qual a pessoa se engaja e ao qual se submete, significa a escolha da liberdade vivida primitiva. Assim, nós a definimos mais precisamente como *a liberdade de capricho e de revolta*.

Existe em todo ser humano, e certamente em toda criança, uma necessidade quase inevitável da experiência dessa liberdade irracional, mesmo insensata e absurda. Lembramos como Dostoiévski, em suas “Memórias do subsolo”, nos mostrou o trágico da liberdade aparente. A consciência de iniciativa pode facilmente evoluir para consciência de capricho, para ter assim a experiência de um sentimento que chamamos vulgarmente de liberdade.

Não existe ninguém que, de tempos em tempos, não fique propenso a retomar o papel da criança em revolta, no intuito de fazer “o que se quer”. Não estamos, portanto, surpresos com o fato de que a criança mantenha por tanto tempo essa tendência, se um meio apropriado e uma educação sensata não a oferecem a oportunidade de alcançar um estágio superior da liberdade.

No entanto, é notório que nem *todas* as crianças empregam a revolta como um meio de adquirir o sentimento da experiência daquela.

Geralmente, concordamos em reconhecer que são, sobretudo, os meninos que se revoltam, que seguem seus caprichos e atacam mais a ordem e os valores das coisas. É óbvio que essa diferença de sexos, que se manifesta já na primeira infância, se baseia numa diferença de disposições inatas e de educação durante os primeiros anos da vida.

Além disso, eu tentei demonstrar que a diferença inata se manifesta na forma fundamental do dinamismo. Esse dinamismo evidencia ou a predominância de uma tendência para a expansão, ou para a adaptação. Por esta razão, o primeiro contato de cada sexo com o mundo já é diferente.

O movimento expansivo faz com que o mundo seja encontrado como um obstáculo; o adaptativo, ao contrário, faz descobrir um mundo de qualidades, de formas e de valores.

O encontro de obstáculos causa como resposta de um dinamismo expansivo reforçado. Assim, a criança, fisiologicamente irritada, desenvolve uma tensão muscular maior, e com isso, ela já está mais predisposta a uma conduta mais agressiva.

Tal agressividade não é por si só uma qualidade inata e fisiologicamente determinada. Ela não é um destino inevitável. O próprio educador impõe ao “verdadeiro” menino forte e enérgico outras exigências que aplicaria a uma menina. Com isso, ele estimula a conduta agressiva, ou ao menos não a modera tanto quanto se poderia.

Enquanto, especialmente, se elogia a menina quando seus movimentos e suas ocupações contribuem para mostrar sua imagem tradicional, conforme a sua idade, se exige o contrário do “verdadeiro” menino, que ele faça alguma coisa, qualquer coisa, contanto que ele aja. Preferimos vê-lo, em seu enfrentamento do mundo, como construtor, vencedor, dominador, pequeno *homo faber* (*homúnculos faber*). A meu ver, essa oposição dos sexos, artificialmente cultivadas a partir da primeira infância, é uma das falhas principais da educação. Felizmente, a última geração fez progressos sensíveis, e especialmente nas escolas Montessori, cada criança, tanto menino quanto menina, encontra o meio apropriado ao desenvolvimento de um trabalho expansivo e de uma relação adaptativa com as coisas. Contudo, no começo da vida, toda atividade é determinada mais negativamente do que positivamente. Isso pode ser explicado pelo fato de que o mundo não é oferecido para a criança primeiramente como estrutura plena de sentidos, mas sim como obstáculo e oposição em relação a sua espontaneidade expansiva.

Essa expansividade é em si cega a todo valor. Isso significa que ela tem, a princípio, uma relação negativa com toda a realidade, e essa relação toma imediatamente consciência de si sob a forma de revolta assim que *uma coisa* resiste energeticamente a tal expansividade. Esta *coisa* pode ser um objeto que barre o caminho ao sentido próprio da palavra, porém ela pode consistir também em uma ordem, uma exigência, um olhar imperioso, existindo *tais quais* para a criança.

Mas não há nada para o ser humano, e por consequência tão pouco para a criança, que não seja projetado na sua estrutura de significações, por um ato intencional, por exemplo de percepção, de recusa ou de aceitação.

A partir do momento que nós vemos claramente essa característica fundamental da existência humana, a relação e a diferença entre a liberdade vivida, que não é primordialmente outra coisa senão uma liberdade de capricho e de revolta, a liberdade moral já se acentua um pouco para nós. Constatamos então que a liberdade vivida apenas pode ser realizada em oposição a uma exigência que emana do mundo - isto é, das coisas e dos humanos - e que é constatado como tal, mas que é recusado. O capricho e a revolta são possíveis apenas em relação a um valor que parece se apresentar como irresistível. Assim, chegamos a uma primeira conclusão.

¹⁰ Le Senne, *Introduction à la philosophie*, P. U. F., 1939, p.49.



A pequena criança que quebra um objeto, o rejeita, rasga, destrói, que resiste, que faz “o que ela quer”, não segue como o animal uma impulsividade não ordenada e não dirigida.

A criança atribui à sua impulsividade, despertada nela também por uma irritação vital, a *significação de uma revolta*. Com isso, seus atos se tornam realmente uma revolta em relação aos valores positivos *do ente*, descoberto e negado como tal na recusa.

A criança é, desde muito jovem, um verdadeiro ser humano, e por essa razão não é mais representante de uma natureza obediente de leis cegas, mas sempre de uma consciência normativa e por consequência moral.

Portanto, de certa forma, em sua sabedoria intuitiva, a mãe tem razão quando diz que o bebê é “mal”, quando ele joga com *alegria* o prato no chão, seguindo-a com o olhar que manifesta um prazer evidente. No entanto, a criança que assume sua iniciativa jorra nela primeiro sem ordem interior, da sua vitalidade apaixonada, se desperta para uma primeira realidade humana, à qual ela tem direito. Nesse despertar, ela encontra coisas em sua autonomia aparente, sua massa, seu peso, sua inércia, sua forma, suas possibilidades de movimentos.

A primeira felicidade da criança é o conhecimento desse mundo autônomo de obstáculos, mas ela apenas o adquire pela sua atividade livre, através dos seus caprichos. O pensamento caprichoso é simultaneamente uma iniciativa e uma contingência, ao mesmo tempo a negação e a afirmação do valor próprio do que é encontrado. Esse encontro é passageiro, pois a expansividade cega apenas se apresenta em si mesma e exclui a possibilidade de escolha. Pelo obstáculo que os acontecimentos propiciam, a impulsividade expansiva, como nós dissemos, se reforça novamente, e desta vez de uma maneira fortemente reativa, podendo ela mesma se tornar uma verdadeira agressão.

Então, vemos a liberdade de capricho primária e primitiva impregnar-se por um outro aspecto da liberdade. É uma liberdade adquirida, uma liberação experimentada, e essa é idêntica à consciência da vitória e do vencedor. Naquele momento, a criança entra na *segunda fase* da sua realidade humana e da liberdade vivida.

Ela constitui seu ser para ela própria, em sua consciência de si mesma como um ser de poder. É o primeiro passo no caminho onde o ser humano se encontra como ipseidade. Mas a atitude firme e a intenção de se libertar, de vencer, pressupõe, a um grau mais alto ainda que o capricho, o vencido, será encontrado como valor – *um valor que vale a pena!* Todos ainda nos lembramos dessa experiência, e podemos sempre experimentá-la novamente por uma juventude que nunca nos deixa por completo. Quem não conhece a alegria e sentimento da liberdade do nadador ou do alpinista? Eu remeto justamente a tais experiências para descobrir a estrutura fenomenal da liberdade vivida na consciência de vencer.

A água que cortamos, a ladeira que subimos, que vamos vencer, até a distância percorrida numa corrida, também são, realmente, adversários da minha impulsividade apaixonada de capricho, contudo, nós os encontramos através da atividade como tantos valores positivos.

Na alegria do ato, há ao mesmo tempo aquela dada pela água, pela montanha e pelo espaço. A valorização do que torna difícil o movimento é tão maior que a vitória é mais certa.

Para o mau nadador, a água é um inimigo; para o alpinista cansado, ela é uma ameaça.

Mas voltemos ao desenvolvimento da criança.

O estágio que descrevemos como a segunda fase da realidade humana, em que a criança coloca seus atos, é certamente uma existência como poder, mas esse é relativo, pois a situação de nosso poder o torna *relativo*.

“A ideia de situação exclui a liberdade absoluta que está na origem dos nossos engajamentos”, diz Merleau-Ponty. Acrescentamos: aceitar uma *liberdade relativa* é o mesmo que aceitar a realidade do mundo em relação ao seu valor em si para nós. Por essa aceitação, a criança tem a experiência de uma nova característica de sua liberdade. Ela só se sente livre no seu *próprio* mundo, que é assumido e projetado como seu. As coisas neste mundo não são mais obstáculos fortuitos e autônomas em relação a uma expansividade cega, elas não são mais entregues inteiramente na tomada de iniciativa. Elas aparecem e se constituem em sua autonomia, ainda que como a propriedade do sujeito, as partes do seu mundo.

A criança adquire através da liberdade do vencedor uma liberdade relativa, e através dela, conquista o seu próprio mundo, no qual ela se encontra situada diante de uma hierarquia de valores.

A *terceira fase* de seu desenvolvimento marca, assim, a aparição de uma outra experiência de liberdade.

Para bem entender esta fase, devemos ver claramente a modificação que sofrem as relações. Assim, é necessário partir de novo do dinamismo original da criança.

Já notamos dois tipos fundamentais desse dinamismo, a saber os movimentos expansivos e os adaptativos.

Estes últimos são favorecidos por menos tensão muscular, e conseqüentemente, por uma menor rigidez das articulações, uma impulsividade mais baixa, especialmente pelo prazer das sensações táteis.

Por esses movimentos adaptativos, a criança encontra desde a primeira infância as qualidades e as formas, isto é, valores sensíveis.

Esse mundo valorizado desperta, por sua vez, uma mobilidade adaptativa, modera a expansividade cega e, conseqüentemente, a agressividade. Toda criança é capaz de tal adaptação aos valores. Mas nas tradições da nossa cultura, consideramos como autenticamente feminino o interesse pelas sensações táteis, portanto, a sensibilidade a qualidade, a forma, a cor, aos sons, ao peso etc.

As pesquisas da psicologia da criança comprovam, de fato, que a pequena menina, bem mais cedo que o menino, é capaz de executar com as mãos movimentos variados e sutis, e que ela possui uma maior sensibilidade sensorial.



Cada criança, no entanto, adquirirá, se receber educação apropriada, a experiência das qualidades sensíveis. Mas apenas será capaz de apreciá-las, quando tiver alcançado, junto ao seu meio, a atitude que indicamos como sendo a *terceira fase* da existência. Claro, isso não quer dizer que as outras fases serão liquidadas. Todas as possibilidades humanas estão sempre presentes e é graças ao meio que a educação oferece à criança que uma ou outra possibilidade será mais ou menos perfeitamente realizada. Contudo, a existência inaugurada pelo dinamismo adaptativo se caracteriza pela aparição de uma tendência dupla e ambígua a comunicar e a tomar a distância, tendências que são uma e outra igualmente originais.

Ambas se exprimem numa atitude de espera e de atenção. Esse comportamento de recusa é a disposição que dá luz às atitudes de surpresa, admiração e respeito. É a consequência natural do dinamismo adaptativo e a condição que deve ser satisfeita para despertar a consciência da liberdade relativa.

Esta última é igual a uma *liberdade de escolha*, que é o prelúdio da verdadeira liberdade – a liberdade moral ou a liberdade de *engajamento* (G.Marcel). É assim que se manifesta na criança, pela escolha e o conhecimento dos valores, pela surpresa e a admiração, a verdadeira significação da “*absorbent mind*”. Com M. Madinier¹¹, podemos chamá-lo “um verdadeiro instinto racional que aparece nos primeiros anos de vida”.

Quanto a esse desejo de saber e compreender permanece ainda envolvido na consciência irrefletida, ele resulta de uma observação do mesmo autor: “A emoção que corresponde à esse “instinto racional” é a surpresa que, nada mais é, do que o princípio de razão suficiente ou de inteligibilidade universal, não como regra lógica, mas como *requisito vital*”.

Na verdade, a surpresa é a primeira expressão e esboço do “espírito absorvente”, que uma vez constituído, determinará a estrutura da existência infantil durante toda a juventude.

Para nossa pesquisa referente ao desenvolvimento da liberdade vivida e sua relação com a liberdade moral, é interessante constatar que a surpresa é a fonte da admiração, e essa é a fonte do respeito.

É necessário distinguir estas três atitudes intencionais. A surpresa significa a interrupção da consciência diante da facticidade opaca e massiva de uma coisa percebida. Ao mesmo tempo, essa interrupção, que chamamos de atenção, é impregnada do pressentimento de uma translucidez possível. A novidade, que nos surpreende, deve ter em algum lugar um traço já conhecido, precisa antecipar uma certa familiaridade.

Quando se trata de admiração, a familiaridade domina a situação; abre o caminho para um valor encontrado com um início de prazer.

Esse prazer é de uma característica diferente da alegria do vencedor, ou a alegria acompanhando a liberdade de capricho. Na admiração, o sujeito se alegra de uma maneira desinteressada, mais esteticamente. Ele participa do valor descoberto. As coisas escolhidas e admiradas ampliam seu espaço vital porque o sujeito assume os valores de seu próprio mundo, o mundo no qual ele se situa.

Pela admiração, o homem enriquece a si mesmo. Para a criança, a situação é de grande importância. O dinamismo adaptativo só pode realizar alguns valores, mas a admiração se torna uma participação a um universo sem limites; ela transforma o esquecimento de si mesma no prazer de um mundo, de verdades e de beleza implícitas. Nesse ato de fusão, a criança se exterioriza e encontra seu valor próprio nas coisas admiradas.

Ela participa da sua inteligibilidade. A sua consciência da liberdade sofre ao mesmo tempo uma transformação essencial. A liberdade vivida se torna a experiência de uma liberdade, cujo “*âmago reside*” – de acordo com um pensamento profundo de M. Lavelle¹² – “num ato de aceitação, em um *sim* que nós damos ao ser e à vida”.

Podemos chamar essa liberdade de moral? Isso depende da inflexão do *sim*. Se esse *sim* significa somente uma afirmação, tendo o carácter da constatação que um valor existe, não existe na admiração nenhum elemento moral. Mas, no campo das relações entre o espírito humano e o mundo, não é possível fazer distinções precisas.

A admiração, especialmente na criança, é também frequentemente respeito, isto é, “a disposição pela qual eu reconheço o direito da obrigação sobre si”¹³.

A criança que admira um desenho, uma flor ou um pássaro não é uma esteticista que constata, mas sua intenção transborda a admiração pura e ela se reconhece como uma obrigação de apreciar e respeitar a beleza, a habilidade do desenhista, o mistério da vida, a sabedoria do criador.

A liberdade moral na criança se desenvolve nas situações que suscitam a surpresa, a admiração e o respeito. Essa liberdade verdadeiramente humana tira, sem dúvida, sua energia vital da liberdade vivida de iniciativa e de poder. Mas a liberdade moral apenas chega ao seu pleno desenvolvimento e à sua plena fecundidade quando passa pela liberdade de escolha e quando se torna um engajamento criador: o que implica um ato, cuja a responsabilidade a criança decide assumir. Esse ato é aquele no qual o eu se realiza e se apresenta como personalidade na sua dignidade humana.

O quanto as três fases da existência infantil e os três modos de liberdade são interligados podem ser ilustrados por meio de um exemplo.

Para tal, vamos escolher a imagem bastante conhecida de uma criança que, numa escola Montessori, leva um copo de água cheio até a borda para a professora. A liberdade de capricho é suprimida, mas a do vencedor preenche ainda a consciência infantil. Ao mesmo tempo, a consciência se apresenta como relação do eu com a pessoa da professora, amada e respeitada. Mas é especialmente a experiência da *obrigação objetiva* da situação que dá à criança a evidência vivida do começo da sua liberdade moral.

¹¹ Madinier, *Conscience e amour; essai sur le “nous”*, P. U. F., 1947.

¹² Lavelle, *Les puissances du moi*, Flammarion, p. 51.

¹³ Le Senne, *Traité de morale*, loc. cit., p. 575.



Essa obrigação objetiva é idêntica ao ato de tomar as exigências objetivas e assumi-las numa responsabilidade a respeito da situação. É somente através desta estrutura de significações que se constitui a verdadeira consciência moral, pois a obrigação denuncia o eu como dúbio: “*embaixo*, o eu empírico, situado e datado por um corpo que o incorpora, um eu dado, tendo uma natureza resultante de uma história; *acima*, o eu de valor, cuja destino é, por obrigação, de levantar o primeiro¹⁴...”.

O desdobramento do eu significa apenas a consciência da consciência moral e da liberdade própria como uma liberdade moral.

No nosso exemplo, o pedido da professora não teve outro propósito ou resultado senão constituir uma situação que, pela sua estrutura objetiva, será facilmente assumida pela criança como uma obrigação pessoal.

A meu ver, uma das descobertas mais importantes de Montessori é esta de ter inventado situações de uma característica imperiosamente obrigatória. Por esse método pedagógico, o desenvolvimento da liberdade moral não depende mais das ordens individuais da professora, mas é confiado a um mundo apresentado à criança como concreto.

A descoberta de Montessori repousa sobre a confiança absoluta no valor e inteligibilidade da realidade. Essa apela ao dinamismo espontâneo da criança. Se tal apelo se dirigisse exclusivamente ao dinamismo expansivo, a criança apenas desenvolveria a consciência de uma liberdade de iniciativa e de vencedor. Se a situação pedagógica recorre, ao contrário, ao dinamismo adaptativo – o que é praticado no método Montessori – a liberdade se desenvolve de outra maneira. As duas primeiras fases, a saber a liberdade de capricho e essa do vencedor, estão desprovidas de sua autonomia desde o início. Elas serão integradas na liberdade de escolha. Isso já é feito durante exercícios sistemáticos das experiências sensoriais.

Certamente, no início, a criança se deixa levar pela alegria das sensações. Ao mesmo tempo, a consciência, no encontro com as coisas, se constitui em uma consciência da existência valorizada do mundo.

Neste momento - podemos até dizer neste momento histórico - começa um capítulo novo da vida da criança. É o *quarto estágio* da relação da liberdade vivida e da liberdade moral. No encontro, há mais de uma percepção agradável, mais que uma admiração de um valor. O ser valorizado se torna um estado válido em si que, na situação do encontro, se coloca presente, como uma realidade que obriga.

A criança é chamada, e deve e pode responder. Por essa resposta, sua admiração será metamorfoseada em respeito, sua agressividade transformada em prudência, as coisas desejadas transubstanciadas em coisas amadas por uma bondade desinteressada. Esse primeiro amor da criança pelas coisas, pelas plantas, animais, colegas, significa a introdução nas relações morais da unidade verdadeira da sociedade.

“O amor aparece” – na existência infantil – “como a categoria suprema e a expressão mesma da inteligibilidade: se quisermos que o mundo seja inteligível, deve ser tomado como uma obra de amor¹⁵”.

O que a criança aprende nesse encontro por uma experiência pessoal, é que o “amor é o fim mesmo de todas as coisas, ele é o que se coloca e se justifica por si mesmo. Não consiste de querer bem, ele é o próprio *Bem*. Ele não é bom de fato porque dá àqueles que ele une o meio de trocar valores...” “Os valores são estes porque o amor os produziu para se realizar¹⁶”.

Essas ideias profundas de M. Madinier ressoam na educação Montessori. Ela dá à criança a possibilidade de transformar, por sua própria iniciativa, a liberdade vivida indisciplinada em liberdade moral. Essa transformação é exigida pela experiência da obrigação para com toda a realidade do seu meio.

Essa realidade contém, sob uma forma acessível para a criança e de uma maneira exemplar, todas as categorias fundamentais do mundo humano: isto é, as percepções, o pensamento, a natureza, a cultura. Enquanto a auto consciência realiza o eu como redobrado pela obrigação que é a resposta dada à realidade, a existência infantil se afirma na sua ipseidade para com a inteligibilidade do seu mundo. Mas tem mais! A criança na escola Montessori não está isolada. Ela está numa pequena sociedade verdadeiramente humana. A realidade ideal dessa sociedade, é a união e a concórdia, o respeito e o amor. Os profissionais da pedagogia estiveram impressionados ao constatar como as crianças, não enquadradas e não engaioladas, moderam sua liberdade de capricho e de vencedores, sob o efeito do poder objetivo das relações sociais. Elas constituem, através da seriedade de seu trabalho solidário, e da ajuda mútua, e também através do prazer dos seus jogos, o “nós” como uma realidade dentro da qual cada um se apresenta como responsável pelo outro. Assim se constitui, pela experiência das relações sociais, a experiência de uma liberdade moral, verdadeiramente vivida.

Parece-me útil resumir brevemente este conjunto de ideias e marcar o resultado da nossa análise fenomenológica. Nós encontramos a liberdade como o clima puro em que o espírito é capaz de se desenvolver até a sua plena perfeição. Esse desenvolvimento recebe sua força principal da vida espontânea, e a partir dela pode se manifestar, pelo dinamismo expansivo, a *primeira* fase da liberdade vivida, como liberdade de capricho, para a qual o mundo é apenas um obstáculo.

Assim que essa liberdade recebe a significação de uma resistência subjetiva, constatamos uma relação a respeito da liberdade moral. Pelo fortalecimento reativo da resistência, a consciência primária da liberdade se liga com a liberdade secundária do vencedor. No *segundo estágio*, a criança constitui sua existência como poder, e o mundo como uma coisa que *vale a pena*, como um valor relativamente positivo.

¹⁴ Le Senne, *loc. cit.*, p. 571.

¹⁵ Madinier, *loc. cit.*, p. 83.

¹⁶ *Ibid.*, p. 102.



A consciência da atividade consiste em escolher como relativamente livre e implica a abordagem de uma *terceira fase* do desenvolvimento da existência. Nesse estágio, a liberdade de escolha, prelúdio da liberdade de engajamento, se constitui na base do dinamismo adaptativo. Pouco a pouco a atitude ambígua do encontro em geral se diferencia em atitudes especiais de surpresa, de admiração e de respeito, pelas quais a liberdade moral é criada sob a forma de uma aceitação da obrigação que o mundo concreto próprio da criança exige. O *quarto estágio* é alcançado na unidade da liberdade vivida e da liberdade moral, no amor infantil e no encontro do “nós” como uma realidade de responsabilidade.

O desenvolvimento da liberdade que eu tentei esboçar não é a transformação natural da espontaneidade vital em uma conduta normativa. Apenas as situações que obrigam que podem despertar a moralidade. Mas uma situação só pode ter uma característica obrigatória para um ser que já possui em princípio uma consciência normativa.

A educação mais perfeita é aquela pela qual a integração da natureza e do espírito é melhor abordada e na qual, por consequência, a vida é humanizada e a moralidade vitalizada. O segredo do método Montessori é a percepção da realidade do amor que é idêntica com o amor pela realidade. A experiência vivida da unidade dessa realidade verdadeira e desse amor desinteressado se encontra de uma maneira concisa e precisa nos nobres pensamentos de Romano Guardini¹⁷ pelos quais eu gostaria de terminar.

“Liebe ist die Haltung, die Weiss, dass das Eigentliche nur in der Form der Gabe besessen werdenkann” (“O amor é uma atitude em que se exprime a consciência de que só podemos possuir o que temos de mais próprio sob a forma do dom gratuito”).

“Wer liebt geht immerfort in die Freiheit binüber, in die Freiheit von seiner eigentlichen Fessel, nämlich seiner selbst” (“Aquele que ama vai cada vez mais adiante no caminho da libertação, da libertação em relação as correntes essenciais do homem, isto é, em relação a si mesmo”).

¹⁷ Romano Guardini, *Welt und Person*, Würzburg, 1939, p. 143. – Id., Notizen zu einem Bilde von Dantes Persönlichkeit, Schildgenossen, 1939, p. 229.