

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE

**O pensamento educacional dos Jesuítas,
John Lock e Jean-Jacques Rousseau
na era das ciências e da Filosofia Moderna**

Por
Sergio Luiz Bonato

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora:

Prof^a Dr^a Siomara Borba Leite
Co-orientadora: Lílian do Valle

Rio de janeiro
1998

Aos meu pais,
Walfrido e Lourdes, que me deram a vida, a
esperança e todo o apoio para caminhar.

A Maíra minha querida filhinha,
que durante os últimos três anos de sua infância, não me pode
ter ao seu lado a todo momento como gostaria, e que sempre soube compreender esta
ausência com muito carinho.

Aos meus cunhados (as)
que partilharam comigo as dificuldades e
compreenderam minha ausência em compromissos familiares e sociais.

A Nailda minha esposa e companheira
de todos os dias, um agradecimento especial pela ajuda e
afeto; por ter tido paciência e aturado todas as minhas crises momentâneas e dificuldades.
Sem ela este trabalho dificilmente se concretizaria.

AGRADECIMENTOS

As professoras Lilian do Valle e Siomara Borba Leite, minhas orientadoras, que aceitaram assumir comigo o desafio que a pesquisa se propõe.

A todos os professores do Mestrado que me ajudaram a enxergar mais além para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários do Mestrado, sem eles dificilmente os ideais da academia se concretizariam.

Ao Padre Javier Perez Enciso S.J, coordenador da pastoral da PUC-RJ, onde trabalho, que sempre soube me compreender e ajudar, respeitando e incentivando o desenvolvimento da pesquisa.

Ao CNPq. - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento desta pesquisa por um período de um ano e meio.

A todos os amigos e, particularmente, a Santusa de Belo Horizonte, que me ajudaram a concretizar este trabalho, me animando e incentivando nas horas mais difíceis.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS, iii

RESUMO, vii

RESUMÉ, viii

INTRODUÇÃO, 9

1. O problema, 12

2. Quadro conceitual, 14

PRIMEIRO CAPÍTULO: IDÉIAS E FATOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SURGIMENTO DA MODERNIDADE, 21

1. Os conflitos do renascimento, 24

2. As idéias iluministas e a formação do liberalismo no “século pedagógico”, 25

3. As revoluções modernas e suas influências, 28

4. A Revolução Francesa, a educação e os direitos do homem, 30

SEGUNDO CAPÍTULO: HISTÓRIA E IDÉIAS PEDAGÓGICAS DA COMPANHIA DE JESUS (OS JESUÍTAS), 34

1. Os jesuítas e a educação, 40

2. Os espaços pedagógicos da Companhia de Jesus, 42

3. O método pedagógico jesuítico - *Ratio studiorum*, 44

4. A educação jesuítica e a idéia de *educação para todos*, 52

TERCEIRO CAPÍTULO: ALGUMAS IDÉIAS DO SENSUALISMO EMPÍRICO DE JOHN LOCKE E A PEDAGOGIA, 56

1. Locke e a política, 59

2. Fundamento da pedagogia de Locke, 60

3. A importância da observação na pedagogia de Locke, 67

QUARTO CAPÍTULO: O “RACIONALISMO ÉTICO” DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO, 73

1. A importância da educação e da liberdade no pensamento de Rousseau, 78

2. Os principais elementos da pedagogia de Rousseau, 80

3. Os estágios do homem para a educação de Rousseau, 87

QUINTO CAPÍTULO: RELAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS TEORIAS DOS JESUÍTAS, LOCKE E ROUSSEAU NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA, 99

1. A crise da Igreja diante do surgimento das novas idéias Modernas, 100

2. As diferenças entre a observação empírica de Locke e a percepção dedutiva de Rousseau, 107

3. Crítica de Rousseau ao absolutismo da Igreja e a monarquia republicana de Locke, 107

3.1 Rousseau e as religiões, 109

3.2 A contribuição das idéias políticas e pedagógicas de Rousseau para construção das novas concepções do homem moderno, 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 116

BIBLIOGRAFIA, 119

ANEXOS, 126

HOMENAGEM

AO FILÓSOFO DA AUTONOMIA
CORNELIUS CASTORIADIS,
NO ANO DE SUA MORTE, CUJAS
IDÉIAS FICARÃO PARA SEMPRE CONOSCO.

*A pedagogia deve, a todo instante,
desenvolver a atividade própria do sujeito,
utilizando, por assim dizer,
essa mesma atividade própria. O objeto da pedagogia
não é ensinar matérias específicas,
mas desenvolver a capacidade de aprender
do sujeito - aprender a aprender a descobrir,
aprender a inventar...para desenvolver
as capacidades da criança de aprender descobrir e inventar.*

*A pedagogia deve necessariamente
também ensinar...: - todo processo de educação que não visa a desenvolver
ao máximo a atividade própria do aluno é mau; - todo sistema educativo
incapaz de fornecer uma resposta racional
à pergunta dos alunos - por que deveríamos aprender isso? -
é defeituoso.*

(Cornelius CASTORIADIS. *As Encruzilhadas do Labirinto III*
Psicanálise e política, 1992, 156)

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do eixo temático **Educação e Cidadania**, em sua linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento, do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É uma pesquisa bibliográfica.

Trata de um estudo sobre a educação na Modernidade. Analisa três correntes do pensamento pedagógico dos séculos XVII e XVIII, que tiveram profunda repercussão em todos os sistemas educacionais do mundo ocidental, capaz de influenciar pedagogos e filósofos da educação na elaboração de propostas para a educação Moderna.

Traz uma análise do pensamento educacional dos religiosos católicos jesuítas, de John Locke e de Jean-Jacques Rousseau, apontando visões pedagógicas particulares, muitas vezes antagônicas.

Esboça uma síntese dos principais ideais dessas correntes de pensamento, que, com certeza iluminaram a produção do conhecimento educacional da Modernidade e as concepções pedagógicas contemporâneas.

Em síntese, busca resgatar os ideais dessas três correntes de pensamento pedagógico e a sua contribuição na elaboração do conhecimento educacional e na formação da cultura do mundo ocidental; entende ser a apropriação desse conhecimento uma das formas de se ajudar a pensar a questão da cidadania.

RESUMÉ

Cette recherche fait partie d'aix thématique Education et Cidadanie, dans as ligne de recherche Production Sociel de la Connaissance, du Mestrado dans L'éducation de L'université de L'état du Rio de Janeiro - UERJ. C'est une recherche bibliographique.

Il traite une étude sur l'éducation dans Modernity. Analise trois courant pensée pédagogique du siècle XVII et XVIII, cela système d'éducation du monde occidental avoir profond répercussion dans tout, capable pour influencer pedagogos et philosophe éducation dans élaboration proposition pour éducation. Moderne

Il apporte une analyse de la pensée éducative des religieux catholiques de Jesuit, du John Locke et du Jean-Jacques Rousseau, dirigeant visões pédagogique particulier, beaucoup de fois antagoniques.

Il esquisse une synthèse des principaux idéaux de ces courants de pensée, celle, avec certitude élucidé la production pédagogique de la connaissance éducative de Modernitye de conceptions contemporains.

Dans synthèse, searchs pour sauver idéaux ces trois courant pensée pédagogique et son contribution dans élaboration du connaissance éducative et dans formation culture du monde occidentale; comprendre pour appropriation ce connaissance un forme si aider pour penser question de la cidadanie.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é pesquisar as influências que as idéias e os ideais pedagógicos surgidos na Europa nos séculos XVII e XVIII exerceram na formulação contemporânea - no que diz respeito à educação e à educação científica - a partir da análise de três projetos de educação: a educação católica dos jesuítas, a pedagogia *sensualista* de John Locke e a pedagogia dita *naturalista* ou pensamento ético-racional de Jean-Jacques Rousseau. Nas propostas de educação apresentadas pelos jesuítas, por John Locke e por Jean-Jacques Rousseau, encontraremos elementos indicadores do confronto ideológico que marcou o processo de constituição da sociedade moderna, bem como pontos dos embates pedagógicos moderno e contemporâneo, nas suas dimensões estrita - escola - e mais ampla - conhecimento humano.

No entanto, o eixo do trabalho não será a análise detalhada de cada concepção de educação, mas sim, situar as idéias pedagógicas no conjunto dos acontecimentos que marcaram sua época - período no qual o dogma religioso exercia forte influência, tentando impedir o surgimento da dúvida e da comprovação da novidade, características imaginárias que definiram o advento da Modernidade - e que influenciaram a educação contemporânea.

Esse trabalho foi desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas. A partir da leitura das obras pedagógicas dos jesuítas, dos autores da Modernidade, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, e de alguns trabalhos de Cornelius Castoriadis, Patrice Canivez, Jean Starobinski, Hilton Japiassu, Jean Château, Mario Manacorda, entre outros, foi analisada a

pedagogia moderna, elaborando-se algumas conclusões a respeito da sua influência e de seus conflitos com a pedagogia contemporânea.

Em síntese, a pesquisa aponta três principais correntes do pensamento educacional da Europa na Modernidade, visando perceber e entender as influências que exerceram - e vêm exercendo - na formulação da pedagogia contemporânea, assim como as ações pedagógicas que mais contribuíram para o desenvolvimento da fragmentação das ciências na modernidade.

Salientamos, ainda, que a empreitada básica deste trabalho é levantar os conflitos referidos, como um caminho que enfatiza a possibilidade do novo. Em uma breve análise comparativa do pensamento pedagógico dos autores citados, demarcamos a problemática da questão cujo potencial parece ainda não ter sido totalmente explorado pelas teorias da educação da atualidade.

Ler os autores modernos da educação, como Locke e Rousseau, é, de certa forma, cair em armadilhas, se levarmos em consideração a dificuldade em nos perceber como seres contraditórios, pois sempre haverá os questionamentos e os conflitos humanos na construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que essa leitura é imprescindível, pois, ao estudá-los, as idéias destes autores modernos parecem nos invadir, pouco a pouco, não só pela fundamentação da importância da razão, mas, também, por atribuir aos sentimentos uma força necessária para o conhecimento.

A ânsia de tudo explicitar e organizar, como um sistema linear e lógico, é difícil de ser evitada. Gostaríamos de ter sempre idéias claras e distintas, explicar tudo, descobrir as causas para conhecer os efeitos; isso advém da segurança que queremos ter ao apresentar um domínio teórico. Que fazer, então, quando se convive com mestres da Modernidade que

denunciam a precariedade e a transitoriedade dos sistemas humanos? Desta indagação surge o rompimento com a universalidade e as luzes das ciências modernas.

Por isso, a fundamental necessidade de abordar o tema da educação e das ciências a partir destes pressupostos teóricos, responsáveis pelo rompimento com as tradições, especialmente no período da chamada Modernidade. Os paradigmas aqui surgidos e a história nos demonstram a criação de novos conhecimentos, capazes de transformar costumes e culturas, particularmente das sociedades ocidentais.

Aponta-se a relação e os conflitos das teorias modernas de Locke e Rousseau com o pensamento dos jesuítas sobre a educação por entender que tais idéias pedagógicas tiveram grande influência em toda a formação de educadores do fim do período medieval e da modernidade clássica. Os jesuítas estão aqui situados porque simbolizam a educação tradicional, criticada severamente pela sociedade moderna, ou seja, seu sistema de ensino tradicional foi visto como a antítese das novas idéias que iluminaram a pedagogia moderna. Por outro lado, estes mesmos jesuítas foram extintos e perseguidos, tanto pelos seguidores da Modernidade quanto contestados pela Igreja, graças à inovação de sua pedagogia em relação ao humanismo, sendo importante salientar que *os jesuítas neste período tinham a hegemonia sobre o processo pedagógico europeu, através do método chamado **Ratio Studiorum***,¹ até meados do século XVIII, quando foram exilados da França e de várias colônias, no período que precede a Revolução Francesa.

Segundo o historiador Jean Chateau, a Revolução muda os mestres e as concepções de educação, enfraquecendo o predomínio da tradicional educação católica.

¹ Jean CHÂTEAU. *Os grandes pedagogistas*. Tradução de Luiz Damasco Penna e outros. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978, p.73.

*A educação moderna em sua concepção nasceu da junção de um certo número de eventos econômicos, sociais, políticos e morais, em que a Revolução de 1789 teve papel importante, pois procedeu à transformação mais radical que se possa imaginar, mudando os mestres e, por conseguinte, a tradição que inspirava até aí a educação.*²

Estudar estes pensamentos conflituosos e suas contradições parece fascinante. Sem este entendimento, inútil será a busca de novos e equilibrados caminhos para a educação; esta parece ser uma meta importante para qualquer educador. Como então buscar novos paradigmas para enfrentar os desafios da educação contemporânea? Os teóricos da educação aludidos nos indicam elementos importantes para que se reflita sobre a questão.

1. O problema

As propostas pedagógicas de John Locke e Jean-Jacques Rousseau foram severamente condenadas na época, especialmente pelos jesuítas, mas sua influência foi marcante na educação moderna e na formação das principais correntes pedagógicas e psicológicas contemporâneas, principalmente a teoria educacional de Rousseau.

A Modernidade se apresenta como um momento ímpar na história ocidental. Os protagonistas aqui citados fazem com que o homem se descubra, que entenda que suas tradições não são verdades absolutas. Foi a época onde em que a racionalidade se separou da moralidade metafísica religiosa e, particularmente, do pensamento defendido pela Igreja Católica na França e do pensamento protestante na Inglaterra. Tal separação foi defendida pelo protestante John Locke e pelo suíço Jean-Jacques Rousseau; para François Chatelet, citado por Lilian do Valle: *Não importa o que acredita Hegel: o pensador da modernidade clássica*

² *Id., ibid., p.79.*

*não é Descartes, é Jean-Jacques Rousseau.*³

Com as ciências modernas, a razão não eliminou suas principais dificuldades e influências ideológicas, ou, como nos diz Hilton Japiassu: *A ciência moderna nunca esteve totalmente separada da ideologia dominante da sociedade que tornou possível sua emergência e seu progresso.*⁴ Desta forma, as idéias pedagógicas formaram-se de forma paradoxal e, conseqüentemente, não significando algo só racional ou moral, razão versus sentimento.

Assim, entende-se que pensar a educação e suas transformações históricas significa pensar o homem, suas idéias, a sociedade politicamente constituída, a possibilidade de transformação das realidades sociais e, ainda, o papel que desempenhamos como profissionais da educação.

Aborda-se o tema - as idéias pedagógicas na era das ciências - a partir dos principais pressupostos teóricos que romperam com as tradições, especialmente no período da chamada Modernidade. Os paradigmas dessa época e a história nos demonstram a criação de novos conhecimentos capazes de transformar os costumes e as culturas, particularmente das sociedades ocidentais. Período em que ... *a crença na razão e na experiência bem dirigida pôs fim ao método de autoridade e abriu a era da ciência e da filosofia modernas.*⁵ A resistência, particularmente dos jesuítas, em aceitar as idéias de mestres modernos, como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, é uma evidência histórica.

³ Lilian do VALLE. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, p.81.

⁴ Hilton JAPIASSU. *A revolução científica moderna*. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997, p.176.

⁵ Roger GAL. *História da educação*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.73.

2. Quadro conceitual

O conflito entre as três idéias esboçadas tem um importante significado histórico para o entendimento da pedagogia. Aqui se encontra uma síntese de três pensamentos fundamentais para a compreensão do saber humano, que começa no século XVI com os jesuítas e as idéias metafísicas aplicadas ao ensino de humanidades, expressas no seu método *Ratio Studiorum*,⁶ passando pela influência de John Locke, com um pensamento voltado exclusivamente para as ciências no século XVII, contrário às idéias inatas, denominado *sensualismo*; e por Rousseau, com sua polêmica pedagogia da criança como indivíduo e da descoberta do conhecimento de acordo com as idades, expressa na obra *Emílio*, que caracteriza a chamada *teoria naturalista*.

Essas teorias se contrapõem, principalmente no que toca aos conteúdos. O que chama a atenção na análise é sua referência ao poder político, seja como crítica, ou, no caso da primeira corrente, como estreita vinculação. Os jesuítas estavam totalmente ligados ao absolutismo medieval até meados do século XVIII, período chamado de Modernidade. Portanto, a educação católica e sua pedagogia eram, na maioria dos países europeus, particularmente na França, aceitas como oficial. Essa hegemonia foi alterada com o nascimento de uma nova estrutura social, distanciando-se da visão tradicional defendida pelo absolutismo e centralizada no rei soberano, que se consolidou através de novas leis feitas com respaldo popular; a educação civil passa a ser incorporada na mentalidade da nova sociedade com o surgimento da escola pública.

A educação, particularmente do homem ocidental, nos últimos três séculos, sob a hegemonia de governos liberais-democráticos, deu saltos importantes, em que pese a grande repressão da liberdade, entendida aqui como vontade geral de homens associados livremente.

O século XVIII é, segundo alguns autores, o *século pedagógico*. É nele que se desenvolvem as idéias revolucionárias de educação nacional e individual, e as características da pedagogia moderna.

Com isto, a racionalidade tem seu apogeu. Ao estudarmos as idéias pedagógicas deste período, nos confrontamos com elementos profundamente significativos que influenciaram toda a formação do pensamento que se tornou prática nas escolas até os dias atuais. Projetar mudanças na educação contemporânea, sem a compreensão do pensamento pedagógico da Modernidade, parece ser como admitir um professor sem se deter no seu currículo. É preciso, no entanto, ao tentar uma leitura nova do pensamento que gerou nossa escola, perceber as contradições internas desse pensamento. Esse século

*é o século de instrução sensorialista e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, assim como da educação individual e da educação nacional. Desenvolve-se assim um movimento dialético de tensões e oposições que se resolvem em reconhecimento da personalidade, plena, da educação integral, cabal, humana ...*⁷

Estes elementos possibilitam a prática da *ciência moderna*, ou ciência a partir dos pressupostos científicos defendidos por John Locke (1632-1704), sob a influência de Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), isto é, a tentativa de romper com a idéia de *absoluto racional*. Locke resume assim o pensamento que traduz a mentalidade cientificista da época.

Conhecer é ver; isso posto, é loucura rematada imaginar que se possa ver, e compreender, pelos olhos de outrem, ainda quando esse outrem possua o dom da palavra para descrever-nos muito claramente aquilo que viu. Se não tivermos nossas próprias impressões do que se passou, se não tivermos visto com os próprios olhos, seremos tão

⁶ Este método foi utilizado em todas as instituições dos jesuítas. Mais adiante, no Segundo Capítulo, explicitaremos seus detalhes.

⁷ *Id., ibid.*, p.150.

*ignorantes como antes, digam o que disserem os sábios mais probos.*⁸

Para romper com a idéia de *verdade inata* ou *idéia inata*, defendida na educação, principalmente pelos jesuítas, John Locke propõe a *observação* ou o *sensualismo*, que é o mesmo que educar para os sentidos. É um elemento fundamental para a transformação humana e a criação de seu *gentleman* (homem gentil), sem significar ateísmo, ou rompimento com a idéia de Deus. Para Locke, a existência de Deus também poderia ser comprovada, embora discorde, radicalmente, da interferência religiosa na política e, conseqüentemente, na educação. Esta concepção ressalta o dualismo, separando a idéia de Deus dos problemas humanos.

A crítica ao sensualismo de Locke, iniciada, principalmente, por Rousseau, argumenta não ser possível estudar o homem sem recorrer a conjecturas ou à dedução, isto é, mesmo que se possa fazer a crítica ao inatismo não é possível abdicar da imaginação, não se podendo dizer também que só o observável ou o comprovado empiricamente é real. Rousseau influencia Immanuel Kant (1724-1804), que, posteriormente, tentará construir uma teoria do equilíbrio entre o sensualismo e a metafísica.

Outro conceito marcante na Modernidade é o de *Educação nacional*. A partir da Revolução Francesa, a idéia de educação nacional se opõe radicalmente à prática pedagógica da Igreja Católica e sua educação *teocêntrica e catequética*, denominada por muitos historiadores como *educação das almas*, cujos conteúdos religiosos católicos eram parte significativa do currículo. Na Inglaterra, a influência protestante na política também tenta impor tais idéias, embora com particularidades próprias.

A educação nacional consistia em: orientação cívica e patriótica para todos, inspirada em princípios democráticos e de liberdade; educação como função do Estado, independente da Igreja; obrigatoriedade escolar para a totalidade das crianças, independente de classes sociais; gratuidade do ensino primário, correspondente ao princípio da obrigatoriedade; laicismo ou neutralidade religiosa; começo da unificação do ensino público em todos os graus e acesso dos mais capazes aos graus superiores, fazendo assim surgir a idéia de educação moderna incorporada pelo liberalismo.

Esta idéia nasce na França, contra os princípios da filosofia religiosa, desenvolvida basicamente pelos princípios filosóficos de Aristóteles. Sendo assim, chamamos educação moderna as idéias e práticas pedagógicas implantadas a partir da Revolução Francesa e de sua escola nacional, que se opunha aos métodos tradicionais e ao *Ratio Studiorum* dos jesuítas..

O alvo do *Ratio* era global; não havia ainda os nacionalismos quando ele foi criado. A consciência de cidadão era universal, não nacional.

O método pedagógico dos jesuítas - o *Ratio* (ordem ou organização) *Studiorum* (estudos), *Ratio Studiorum* (ordem dos estudos), método de ensino para professores das escolas dos religiosos católicos jesuítas - tinha como características principais: a cooperação hierárquica das pessoas do colégio em todos os níveis; o conhecimento da *alma infantil* e a compreensão das relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno; o professor como guia, conselheiro ou treinador, mais do que o *magister* da palavra definitiva. O método previa, como privilégio, a utilização dos *sentimentos de amor próprio ou emulação*, isto é, estimulava as competições entre os alunos, instituindo um sistema de notas, recompensa e distribuição de prêmios ou medalhas, recomendando também o uso dos exercícios

coletivos e a divisão das classes em campos opostos.

Os conteúdos enfocavam *primeiro as letras, depois as ciências*. Locke, em sua teoria, vai propor exatamente o contrário, como veremos adiante. Imitação dos antigos *praelectio* (*praelegere*), que significa *explicação dos autores ou pré-leitura*,⁹ o texto do autor deve falar com lábios de carne, os alunos devem saber pronunciá-lo, transformando o abstrato em concreto; o ditado é ensino morto, *o aluno deve ser ouvinte atento do mestre*. O ensino antigo ou ensino da filosofia refere-se, aqui, particularmente, aos pensamentos de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino (1227-1274).

Outro meio de aprender a pedagogia religiosa era através do teatro escolar. Considerado ponta de lança da educação jesuítica, não era jogo nem distração; nele, nenhum personagem podia vestir-se de mulher; em qualquer parte do mundo devia ser apresentado em latim, em que pese os franceses terem violado esta norma. Bacon elogiava esta metodologia, usada por Anchieta no Brasil.

O *Racionalismo ético*, conceito usado neste trabalho, é uma expressão atribuída pelo filósofo contemporâneo Ernest Cassirer à obra de Rousseau. Para ele, Rousseau desenvolveu em suas obras a razão como método, mas com a diferença de que, ao mesmo tempo, dá uma importância fundamental à questão moral e às culturas, criticando as ciências e as artes, *a depravação é real a corrupção versus virtude, a virtude se corrompeu em todos os lugares*¹⁰ degenerando a sociedade humana. Cassirer constatou nesse século um cansaço com as “verdades universais”.

⁹ Leonel FRANCA, apud Pedro MAIA. *Ratio Studiórum*: método pedagógico dos Jesuítas. Loyola: São Paulo, 1979, p.23.

¹⁰ Jean Jacques ROUSSEAU. *O contrato social*. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 213.

*O século XVIII está saturado da crença na unidade e invariabilidade da razão. Ela é a mesma para todos os sujeitos pensantes, para todas as nações, para todas as épocas, para todas as criaturas.*¹¹

O rompimento desta suposta universalidade parece trazer novos elementos para a racionalidade, e conseqüentemente as luzes de uma forma nova de conceber o mundo. Os inéditos caminhos propostos pela Modernidade romperam com a tradição, particularmente com a imposição religiosa, e construíram novos rumos para a humanidade.

Apresenta-se, pois, esta dissertação dividida em cinco capítulos, com os seguintes conteúdos:

O primeiro capítulo apresenta as idéias e os fatos que contribuíram para o surgimento da Modernidade, e o contexto sociopolítico da época, com suas influências sobre as novas descobertas pedagógicas. O segundo capítulo apresenta a história das idéias pedagógicas da Companhia de Jesus, ou os jesuítas, com seu método de estudo denominado *Ratio Studiorum*; no terceiro capítulo tentaremos entender as bases principais do pensamento pedagógico de John Locke, com sua pedagogia voltada para os sentidos; no quarto capítulo estudaremos a abordagem que Ernest Cassirer chama de *Racionalismo ético de Jean-Jacques Rousseau*, com sua pedagogia voltada para a natureza, e, finalmente, no último capítulo faremos uma breve síntese das relações e divergências entre essas três formas de pensar a educação.

Todo o enfoque aqui abordado caracteriza-se como uma tentativa de demonstrar as influências destas teorias no pensamento pedagógico e político de nossos dias.

¹¹ Ernest CASSIRER, apud. Lourenzo LUZURIAGA. *História da educação e da pedagogia*. 17^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p.150.

PRIMEIRO CAPÍTULO

IDÉIAS E FATOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SURGIMENTO DA MODERNIDADE

Enumeramos a seguir alguns fatos situados historicamente, como elementos fundamentais para a compreensão do surgimento da Modernidade e dos fenômenos sociais que mudaram a história do mundo ocidental. O entendimento prévio destes acontecimentos é necessário para a explicitação dos fatores teóricos que fazem surgir as transformações pedagógicas.

Iniciamos tentando entender o absolutismo, como um ponto de partida desta reflexão. O Estado Absolutista tinha como forma de ²⁰governo a monarquia absoluta, ou seja, a

concentração total de poderes na mão do rei. O absolutismo veio depois da formação das monarquias nacionais e foi fundamental para seu sucesso o apoio e a participação da burguesia, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do capitalismo. Porém, era contraditório: de um lado, era dinâmico, estimulava negócios e a ampliação de mercados; de outro, era parasitário e aristocrático, pois ostentava sua burocracia e sustentava seus privilégios; a própria burguesia, a base para seu sucesso, por fim acabou derrubando o absolutismo, que possuía um caráter feudal, com sociedade estamental e administração nobre. A noção de individualismo já se colocava, mas os indivíduos eram considerados súditos do rei, e não cidadãos, cabendo-lhes apenas a obediência.

O Estado Absolutista foi substituído pelo Estado liberal burguês, onde o poder é legitimado a partir da doutrina da origem da vontade popular, não mais pelo Direito Divino. Aqueles que dirigem o Estado são representantes da sociedade, e os indivíduos são tratados como cidadãos, com direito a voto, escolhendo seus representantes.

O absolutismo na Inglaterra foi atípico. Na Idade Média, a burguesia e a nobreza inglesas criaram dois elementos de limitação do poder real: o Parlamento e a Carta Magna. Esta visava impedir a concentração total do poder executivo nas mãos do rei, obrigando-o a consultar sempre o Parlamento, cuja função era representar a sociedade no poder, criando leis para beneficiar o povo e atender às suas necessidades; nesta época, o Parlamento ficou subordinado à vontade do rei, que impôs de forma absoluta seu poder. Para isso concorreu a criação da Igreja Anglicana (o calvinismo), que proporcionou um enriquecimento do rei e seu prestígio para com a sociedade. Ele manteve a supremacia até sua morte, quando o Parlamento voltou a tomar força.

A tomada de consciência da sociedade levou-a a criticar o absolutismo, pela ausência de direitos, falta de liberdade e poder. O absolutismo começou a defender-se, dizendo possuir justificativas, cuja expressão teórica são as teorias do Contrato Social e do Direito Divino. O Contrato Social defende, segundo Thomas Hobbes (1588-1679), um Estado Absoluto, pois o homem havia perdido seus direitos naturais e entrado em *estado de guerra*. Isto o levava a procurar a proteção de um soberano, abdicando de parte de seus direitos, recebendo em troca segurança e direito à propriedade. Já a teoria do Direito Divino afirmava que o rei era um escolhido de Deus, era a imagem deste ser na Terra. Assim, o poder do rei era divino, sagrado, não podia ser contestado, porque contestá-lo era o mesmo que contestar a Deus. A sociedade ficava subordinada, não existia qualquer forma de cidadania; esta, até então, era onisciente.

O parlamento inglês era formado pelos burgueses admitidos no Grande Conselho. A partir daí, a Inglaterra tornou-se o primeiro país europeu a possuir um parlamento que limitava a autoridade dos reis. No entanto, o poder dos monarcas ingleses cresceu a partir do século XIV, tornando-se absoluto com Henrique VIII, que realizou a reforma, confiscou os bens da igreja católica e criou a igreja anglicana. Henrique VIII exerceu um "absolutismo disfarçado", pois não deixou de convocar, periodicamente, o Parlamento para aprovar mudanças nas leis e impostos. Com isso o respeito ao parlamento era aparentemente mantido, embora fosse controlado pelo rei, abafando-se qualquer tentativa de oposição.

Nos séculos XV e XVI (o pré-renascimento), surgiu na Europa Ocidental uma nova realidade: o início do mercantilismo, que gera a idéia de lucro, e a ascensão de uma nova classe social — a burguesia. Há simultaneamente o surgimento de um *novo homem*, que não se adapta ao ambiente feudal; ele precisa de um Estado₂₂ Absolutista que dará ordem à desordem política.

Mais tarde, tanto o mercantilismo quanto o absolutismo vão ser criticados por esse novo homem, e principalmente pela burguesia, pois ela agora não mais necessita da proteção real, desejando o poder político, social e o liberalismo econômico.

Iniciam-se no Humanismo tradicional as primeiras idéias de cidadania que têm por fundamento liberdade e igualdade, levando ao confronto com a escravidão, muito usada como mão-de-obra nas colônias desses Estados Absolutistas, surgindo movimentos anti-escravistas.

O Estado Absolutista tem como característica geral a centralização e unificação administrativa, com a eliminação da autonomia dos poderes locais e das cidades. Podemos notar também a formação de um grupo de pessoas especializadas nos negócios administrativos, a chamada burocracia, além da formação de um exército, em geral mercenário. Outra característica é a arrecadação de impostos "reais", necessários para custear as despesas com o exército e a burocracia. Além disso, é importante ressaltar a unificação monetária e a do sistema de pesos e medidas, bem como a imposição da justiça real, sobreposta à justiça senhorial.

Quanto à sociedade absolutista, ainda prevalecem os valores de linhagem familiar. Durante todo o período de transição, mesmo com o desenvolvimento mercantil e manufatureiro, as relações sociais permanecem essencialmente feudais (sociedade estamental).

Finalmente, à guisa de conclusão, podemos colocar a questão de ser o Estado Absolutista contraditório. Ele apresenta um caráter moderno, ao permitir o desenvolvimento do capitalismo, estimulando novos negócios e a ampliação de mercados, mas também guarda resquícios de um caráter feudal, parcialmente transformado, já que na administração estava a nobreza e a sociedade ainda é estamental, com valores pedagógicos tradicionais

teocêntricos, voltados para um homem obediente ao rei.

1. Os conflitos do Renascimento

O Humanismo, com repercussões nas teorias pedagógicas da época, é a ideologia do Renascimento e tem como base a razão e a experimentação. O homem passa a buscar o conhecimento através da razão. O conhecimento é a forma de aperfeiçoá-lo. A filosofia do homem torna-se antropocêntrica, tentando superar a cultura extremamente religiosa e teocêntrica que marcou a Idade Média.

Entre o *novo homem*, com seus valores renascentistas, e a sociedade absolutista, presa a alguns valores medievais, existe um conflito. Enquanto a burguesia procura ascender socialmente através de seu trabalho, ou seja, do que produz, persistem valores antigos na sociedade absolutista, visto que membros da nobreza ainda dão destaque, como já referido, à sua linhagem familiar. Outra contradição é a de, ao visar o lucro, o homem usar da escravidão como um negócio, com seus interesses chocando-se com os ideais humanistas, segundo os quais todos os homens são iguais; essa contrariedade - a comercialização de seres humanos - acontece por se tratar de um período de transição, no qual ainda estão presentes valores medievais (antigos) coexistindo com valores humanistas (modernos).

Esse *novo homem* vem, portanto, questionar o absolutismo vigente. Com sua filosofia antropocêntrica e humanista, viu-se frente a uma sociedade absolutista teocêntrica, estamental e ainda muito mística. A educação, neste contexto, era totalmente dirigida pelos religiosos. A burguesia durante esse período ocupava uma posição secundária, abaixo do clero e da nobreza, e tal situação era profundamente incômoda, pois ela era, com seu dinheiro, o sustentáculo do poder absoluto, sendo beneficiada no sentido de ter um Estado

centralizado, que facilitava seu comércio. Esse aspecto, entre outros, leva à formulação da teoria do liberalismo, que previa a menor interferência possível do Estado na economia e exigia a liberdade política para a burguesia. Nela, a educação tem um peso fundamental. O liberalismo econômico previa o fim dos pactos coloniais e da escravidão, a fim de aumentar o escoamento de mercadorias para fora da Europa. A escravidão era uma barreira ao ideário liberal porque, embora fosse a base do trabalho colonial, continha um imenso e potencial mercado consumidor, que, pela sua condição, não consumia. A abolição da escravidão foi um ponto de divergência dos ideais liberais.

2. As idéias iluministas e a formação do liberalismo no “século pedagógico”

A noção *moderna* de liberdade começa a ser criada na época do apogeu econômico do regime absolutista, onde a burguesia queria quebrar seu relacionamento com o Estado para melhor desenvolver o comércio. Hobbes, o principal pensador da época, achava que o direito natural mais importante era a liberdade do homem usar seu poder para tudo que achasse correto, desde que se submetessem a um governo de poder absoluto. Para Hobbes, assim como para Locke, a liberdade estava vinculada ao direito de posse, em que tudo que o homem alcança com o seu trabalho pertence somente a ele. Para Locke, o homem deveria ter, também, liberdade de expressão, dissociada da Igreja, quer católica ou protestante, permitindo a maior divulgação de idéias laicizadas.

Concretamente, a idéia de liberdade começou a surgir no século XVII, com as lutas contra o absolutismo, como a Revolução Gloriosa na Inglaterra e, já no século XVIII, com a Revolução Industrial, e principalmente com a Revolução Francesa, como veremos adiante.

O século XVIII, envolvido por estes acontecimentos, teve na educação mudanças

fundamentais. Segundo o historiador Luzuriaga, foi o *século pedagógico* por excelência, com a educação sendo priorizada por reis e pensadores políticos, surgindo suas maiores figuras, entre elas Jean-Jacques Rousseau. Podemos enumerar algumas características apontadas pelo historiador:

*Crença no poder absoluto da razão, que deve governar homens e povos e, portanto, importância extraordinária da educação, encarregada de dirigi-la. Aspiração à liberdade, eliminadas todas as peias políticas e religiosas, assim como as convenções sociais, e daí o individualismo na educação. Reconhecimento da natureza e das leis naturais no universo e na sociedade; e daí o naturalismo pedagógico. Sentido ativo, progressista, otimista da vida que faz da educação instrumento valioso. Despertar do espírito social, de auxílio e cooperação, que faz surgir nova concepção da educação. Secularização progressiva da educação, cada vez mais reduzida a influência eclesiástica e acentuada a do Estado.*¹²

Pode-se ainda perceber pela leitura da história que a escola pública tem uma relação direta com a Revolução Francesa, que *o projeto de constituição da escola pública está estreitamente relacionado, na França revolucionária, a este sonho de concretização de uma utopia de ‘sociedade ideal’, igualitária, nova...*¹³

Portanto, as idéias que passaram a ser chamadas de liberais formaram as concepções políticas daqueles séculos. Esse conjunto de idéias éticas, políticas e econômicas são a gênese do Liberalismo. É possível dividir as características do novo pensamento liberal em três aspectos:

LIBERALISMO EM SUA DIMENSÃO ÉTICA: garantia dos direitos individuais, liberdade de pensamento, expressão e religião.

¹² Lourenzo LUZURIAGA. *História da educação e da pedagogia*. 17^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p.160.

¹³ Ernest CASSIRER, apud Lilian do VALLE. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1997, p.118.

LIBERALISMO POLÍTICO: oposição ao absolutismo, pois a burguesia já estava fortalecida e não precisava mais da aliança com o Estado; busca de teorias contratualistas para legitimar o poder independentemente da religião; criação do voto; limitação de poderes. Parece ser aqui que se dá o mais contundente confronto liberal contra os jesuítas.

LIBERALISMO ECONÔMICO: oposição à intervenção do rei nos negócios; defesa da propriedade privada dos meios de produção e a economia de mercado; visava-se ao Estado mínimo,¹⁴ ou seja, um Estado não intervencionista.

Enfim, a liberdade podia ser tomada aqui como a possibilidade de uma pessoa fazer suas próprias escolhas e pô-las em execução. Para que um indivíduo tivesse liberdade completa, não poderia haver restrições ao seu pensamento, à sua expressão e à sua ação. Todos deveriam conhecer suas opções e ter o poder de decisão sobre elas, buscando os meios e a oportunidade de pensar, falar e agir sem ser controlado por qualquer outra pessoa.

3. As Revoluções Modernas e suas influências

Os dois momentos marcantes da história moderna, a Revolução Industrial Gloriosa na Inglaterra e a Revolução Francesa, proporcionaram outras revoluções no campo das artes, da cultura, das ciências e principalmente da educação. Estas atitudes revolucionárias marcaram a Modernidade, caracterizando-se pela passagem de uma educação controlada pelo poder religioso para uma educação pública ampla e para todos.

Para que ocorressem tais transformações era necessário que houvesse, no imaginário de uma camada influente da sociedade, o desejo de criação e rompimento com as tradições. A partir

¹⁴ É preciso distinguir o conceito de “Estado mínimo”, aqui utilizado, de sua formulação atual, que se dá num contexto em que o Estado é dominado pelos liberais.

daí, tais idéias foram sendo assimiladas por outras camadas, atingindo seu objetivo. No caso das revoluções Industrial e Francesa, a camada insatisfeita era a burguesia, portadora da ideologia liberal. Essas revoluções também contribuíram com a consolidação do modo de produção capitalista, acabando com a transição e implantando um Estado favorável à burguesia.

Na Revolução Industrial, a burguesia, junto com um setor da nobreza, possuía idéias novas, baseadas no liberalismo. A finalidade era a de implantar uma sociedade mais adequada ao liberalismo burguês, onde o capital era determinante para o poder.

A Revolução Francesa foi comandada pela burguesia, insatisfeita pela pouca participação na política. Propagou sua ideologia para outras camadas, as quais, já não estando contentes com a situação, resolveram aderir à revolução.

A Revolução Industrial proporcionou resultados totalmente novos na sociedade nascente, mais tarde vista por Karl Marx como dividida em duas classes: *a burguesia*, dona dos meios de produção, e o *proletariado*, possuidor apenas de sua força de trabalho. Esta nova teoria expressa futuros conflitos e práticas revolucionárias antiliberais ou anticapitalistas.

Nas cidades, especialmente em Londres, graças às novas práticas, houve um aumento da urbanização, pois a mão-de-obra do campo deslocou-se para os centros urbanos, engrossando as fileiras do nascente proletariado, em virtude da Revolução Agrícola ter diminuído a necessidade de mão-de-obra, fato que vai se repetir nos países colonizados um século mais tarde. Essa Revolução representou a destruição final da comunidade aldeã medieval, e a sua substituição pelo moderno sistema de agricultura individual.

A produção em massa desenvolveu-se, bem como os centros industriais, cada vez mais inchados. Na cidade, espalham-se mendigos, prostitutas e muitos miseráveis sem a menor condição de higiene e moradia. Devido à precariedade das condições de vida do proletariado, surgiram ideologias que contestavam o sistema capitalista, como o anarquismo, o socialismo, e os sindicatos de trabalhadores, fundados a partir de 1776. Em 1824, é aprovado o direito de greve, concedido através de uma lei.

Os resultados humanos e sociais da Revolução Industrial foram catastróficos. A diminuição da oferta de emprego no campo e o conseqüente êxodo rural levaram a que a população de Londres chegasse rapidamente a um milhão de pessoas. O maior crescimento era o das cidades próximas às minas de carvão (Inglaterra Negra). Em 1830, pela primeira vez na história da Inglaterra, a população urbana tornou-se maior que a rural. As cidades ficaram inchadas e os aluguéis cresciam. Muitas famílias ocupavam o mesmo cômodo, geralmente porões sem esgotos, onde não havia higiene mas sobrava promiscuidade. Em que pese esta realidade, surgem novos elementos que irão exigir outras práticas educacionais para a nova realidade de progresso.

A produção, com a máquina a vapor, explodiu, falindo os pequenos artesãos, causando desemprego e levando à revolta contra as máquinas. Como a procura por emprego era muito grande, as condições de trabalho eram mínimas, chegando a jornadas de trabalho de até quinze horas, em fábricas e minas mal ventiladas, e sem segurança. Acredita-se que mais de mil mineiros morriam por ano. Para pagar menos os donos de fábricas preferiam contratar mulheres e crianças de até cinco anos. A criminalidade e a prostituição explodiram; as crianças eram empregadas nas fábricas, privando-se de se instruírem e de receberem educação

moral e religiosa.

Toda essa realidade fica mais clara nas palavras do historiador Manacorda, quando afirma:

*O velho artesão, todo casa e oficina, para cujos filhos Lutero pedira duas horas de escola por dia ao lado do trabalho doméstico, não existe mais ou está desaparecendo: de qualquer forma, não é mais uma figura social determinante. ...Em suma: a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana.*¹⁵

4. A Revolução Francesa, a educação e os Direitos do homem

As idéias básicas que orientaram a Revolução Francesa e deram origem à educação nacional eram:

*Orientação cívica e patriótica, inspirada em princípios democráticos e de liberdade. Educação como função do Estado, independente da Igreja. Obrigatoriedade escolar para a totalidade das crianças. Gratuidade do ensino primário, correspondente ao princípio da obrigatoriedade. Laicismo ou neutralidade religiosa. Começo da unificação do ensino público em todos os graus e acesso dos mais capazes aos graus superiores.*¹⁶

Na França, em 1789, com o lema "**Igualdade, liberdade e fraternidade**," inicia-se a Revolução Francesa, com influência das mudanças operadas pelos ingleses, demonstrando a vontade de liberdade do povo francês liderado pelos jacobinos. Eles procuravam a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, fornecendo as bases necessárias para a garantia do progresso individual. O estabelecimento da liberdade individual garantiria ao cidadão não só o direito de expor suas próprias opiniões, como também o direito das escolhas individuais, entre elas uma educação independente da religião.

¹⁵ Mario A. MANACORDA. *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p.271.

¹⁶ Lourenço LUZURIAGA. *Op. cit.*, p.157.

Já a idéia de fraternidade mostrou-se mais fraca, no contexto da época, do que as idéias de liberdade e igualdade, pois o nacionalismo (soberania dos Estados) se sobrepõe ao conceito de fraternidade. Nem todos os povos tinham os mesmos anseios de independência que assolavam os franceses; em função disso, os historiadores consideram que o lema poderia ter sido substituído por *liberdade, igualdade e Estado soberano*.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão aparece em 26 de agosto de 1789. Ela assegurava os direitos individuais e a ordem pública numa época em que o abuso do poder político era grande, além de igualdade diante do imposto e a remissão dos direitos senhoriais, com exceção de servidões pessoais, que desapareceram sem indenização. O direito expresso de resistência à opressão, que se refere à legitimação da Revolução de 14 de julho, também foi proposto pela Declaração.

Outras medidas bem-sucedidas foram a igualdade de penas, a admissão de todos às funções públicas, inclusive a educação, a abolição de venda de cargos, a gratuidade do culto.

A Declaração não especifica o regime - Monarquia ou República -, pretende-se a um só tempo universal (sem especificação regional ou nacional) e particular (no sentido de fundar as bases doutrinárias do direito individual). Portanto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão permitiu a destruição integral do regime feudal, livrando os servos de seus contratos com os senhores. Efetivou os burgueses definitivamente no poder, promoveu o individualismo, o igualitarismo e a fraternidade entre os revolucionários. Essas idéias propagaram-se por toda a Europa devido à política expansionista de Napoleão Bonaparte.

A Declaração servia como exposição dos princípios filosóficos da revolução e muitos burgueses de outros países abraçaram esta causa em prol do *povo e de sua soberania*.

Além da soberania do povo, pregava também a separação dos poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário). Deixou dois grandes marcos para os dias de hoje. O primeiro foi a grande contribuição para a democracia moderna, com os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade; a soberania do povo e o constitucionalismo (separação dos Poderes). O segundo foi a defesa dos direitos humanos, defesa que vem evoluindo desde o código de Hamurábi, passando por Mêncio, pelos gregos, pela Declaração da Independência Americana e pela Declaração francesa, que é a base da Declaração Universal dos Direitos do Homem feita pela ONU, que estabelece critérios quanto a maus-tratos cometidos por países contra seu povo. A linha filosófica da Revolução Francesa, o Iluminismo, é a base de muitas Constituições e métodos de ensino, influenciando, ainda, muitos intelectuais. *Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna...Os iluministas, os utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.*¹⁷

Os representantes do povo francês quiseram lembrar e concretizar os direitos dos homens, considerando que seu esquecimento ou desprezo causa as desgraças públicas e a corrupção dos governos. Os direitos eram naturais, inalienáveis e sagrados para o homem. Os 17 artigos tinham como finalidade lembrar incessantemente direitos e deveres. A **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** afirmava a igualdade jurídica de todos: *Os homens nascem e permanecem livres e iguais nos direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas sobre a utilidade comum.*¹⁸ No artigo nº 17, a declaração afirma a propriedade privada como *sagrada e inviolável. Sendo a propriedade um direito inviolável e sagrado,*

¹⁷ *Id., ibid., p. 236.*

¹⁸ Artigo 1º da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.*

*ninguém poderá ser dela privado, salvo quando a necessidade pública o exigir de forma evidente, e sempre através de justa indenização.*¹⁹

Pode-se perceber ainda, no artigo nº 6, que todos os homens, em tese, têm o direito de participar da elaboração das leis, contrapondo-se à sociedade estatamental e ao absolutismo monárquico, onde o povo não participava. *A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de participar, pessoalmente ou através de seus representantes, da sua elaboração...*²⁰ Este artigo é fortemente influenciado pelo pensamento de Rousseau, cujas idéias foram fundamentais para a concretização dos ideais revolucionários.

SEGUNDO CAPÍTULO

HISTÓRIA E IDÉIAS PEDAGÓGICAS DA COMPANHIA DE JESUS (OS JESUÍTAS)

O objetivo dos jesuítas ao fundar sua congregação, a Companhia de Jesus, faz jus ao espírito de seu fundador, que era militar convertido ao catolicismo. Inácio de Loyola era seu novo nome,²¹ tinha como princípio formar um exército de Cristo, formar bons soldados da igreja de Roma, capazes de combater na Europa a heresia e os rebeldes no resto do mundo, isto é, converter os pagãos. Havia, portanto, determinação em atuar na educação desses bons soldados, a fim de purificá-los do mal. Dessa forma, os alunos deveriam passar por uma

¹⁹ Artigo 17º da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

²⁰ Artigo 6º da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

²¹ O nome original de Inácio de Loyola era Iñigo. Inácio seu nome religioso. Equipe de Itaiçi. *Os jesuítas*. Edições Loyola, São Paulo, 1978, p.7.

reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados, incluindo programas de aprofundamento das matérias escolares...²²

No início, a aristocracia não atribuía aos jesuítas o ensino da elite. Eram chamados a propiciar a educação dos mais pobres, entendida como uma obra de caridade, particularmente nas colônias de Portugal.

Este ensino não seria um ensino para todos, era um ensino elitista ou aristocrático e ensinar os ignorantes a ler e escrever seria uma obra de caridade, portanto a preocupação básica no início da ordem era

*com aqueles que não detinham o poder econômico e político na Europa.*²³

A história dos jesuítas é cercada de ambigüidades. Uma delas, talvez a mais marcante, é sua expulsão da educação mundial no século XVIII, em um momento onde a filosofia moderna inicia sua radical transformação ideológica, particularmente no campo pedagógico.

A ambigüidade consiste em considerar, por um lado, que a principal razão da expulsão dos jesuítas do campo educacional, pela igreja, foi fruto da insubordinação à autoridade papal, graças a sua inovação em querer aplicar idéias modernas aos conteúdos humanísticos da filosofia tradicional, violando os dogmas católicos. Por outro lado, há a acusação política dos aliados da Igreja, especialmente do Marquês de Pombal, em Portugal, à Ordem, por propagar os ideais pedagógicos exclusivamente do catolicismo tradicional, em detrimento de uma educação democrática gestada pela filosofia moderna.

²² Santo INÁCIO apud. Equipe de Itaici. *Ibid.*, p.87³⁴

Pode-se, então, indagar: qual foi realmente o papel da educação católica, em especial dos jesuítas, no processo de transição da educação tradicional para a educação e as ciências modernas?

Recorreremos à história para tentar responder à questão. Neste sentido, é importante levantar alguns dados históricos da Companhia de Jesus, que nos ajudam a entender os objetivos educacionais e a filosofia de educação da Igreja católica defendida por várias Ordens, sem dúvida, a mais influente de todas no que tange ao projeto educacional.

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534, na Espanha, por Inácio de Loyola, ex-combatente de guerra nascido em 1491, na cidade de Loyola, na Espanha. Foi aprovada pelo Papa Paulo III, em 1540.

Logo no início da Companhia, o rei D. João III, de Portugal - um dos maiores impérios colonizadores do Ocidente - chamou os jesuítas para ocupar-se da educação daquele reino. O diretor do Colégio de Santa Bárbara em Paris indicara ao rei a existência de um novo grupo de clérigos que considerava aptos para converter toda a Índia. Santo. Inácio de Loyola aceitou ao convite do rei português e enviou para Portugal, em 1540, dois dos seus primeiros educadores: o navarro Francisco Xavier²⁴ e o português Simão Rodrigues. O primeiro partiu no ano seguinte para a Índia, enquanto o segundo ficou na Europa, lançando as bases da educação na Província de Portugal.

O crescimento da Companhia de Jesus em Portugal foi rápido, sendo responsável pelo surgimento de vários colégios e universidades. Em 1542, foi fundado, em Coimbra, um

²³ *Id., ibid.*

²⁴ Posteriormente canonizado santo pela Igreja Católica.

colégio interno (só para seminaristas), para formação dos membros mais novos da Ordem. O primeiro colégio em que os jesuítas ministraram aulas públicas, não só para vocacionados ao sacerdócio, foi o de Santo Antão, em Lisboa, inaugurado em 1553. Em 1559, foi fundada a Universidade de Évora e, progressivamente, a atividade pedagógica dos jesuítas foi se estendendo às principais cidades do país, como a de Braga (1560), a de Bragança (1561), a do Porto (1630), entre outras. Os jesuítas chegaram a dirigir trinta estabelecimentos de ensino, formando a única rede escolar orgânica e estável do país. O ensino era gratuito e aberto a todas as classes sociais; a Companhia só começava uma nova escola quando houvesse uma dotação ou fundação que assegurasse os meios necessários para o seu funcionamento.²⁵

Em 1542, Francisco Xavier desembarcou em Goa depois de percorrer vastas regiões da Índia, chegando ao Japão em 1549. Após sua morte, em 1552, a evangelização do Oriente continuou, a cargo de sucessivas levas de missionários que diversificaram as regiões alcançadas, começando em Macau (1565) até Laos (1642). Na África, os jesuítas chegaram no Congo, em 1547, fixando-se ao longo dos anos em diversas outras cidades. Em 1604, iniciaram a missão de Cabo Verde, e depois à Guiné e Serra Leoa. A primeira expedição ao Brasil, foi em 1549.²⁶

²⁵ Em meados do século XVIII, o número total de alunos rondava os 20 mil, numa população de três milhões de habitantes. Fernando P. de CASTRO. *Os jesuítas: de sua origem aos nossos dias*. Vozes: Petrópolis, 1954, p.245.

²⁶ Contabilizando todas estas expedições, chegam a 361, distribuídas por 215 anos, sendo 75 no século XVI, 190 no século XVII e 96 no século XVIII, numa média de 16 missionários enviados cada ano. Nas regiões novamente evangelizadas foram-se formando novas províncias ou vice-províncias que, juntamente com a Província de Portugal, formavam a denominada Assistência de Portugal que, em 1759, contava 1.698 jesuítas, dos quais 789 na Europa e os restantes espalhados pelo mundo.

A todas as regiões, os jesuítas levaram a sua prática pedagógica. Principalmente no Brasil,²⁷ fundaram uma rede de colégios, seminários e escolas primárias e confessionais, com ensino gratuito sustentado por explorações agro pecuárias e outras propriedades legadas para patrimônio dos centros de ensino. O principal expoente jesuíta no Brasil foi José de Anchieta.

A partir de 1756 foi nomeado pelo rei D. José I, para Secretário de Estado dos Negócios do Reino, então o mais alto cargo da estrutura governamental, Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal. Suas sucessivas medidas passam a reduzir gradativamente o poder de ação dos jesuítas em Portugal e nos domínios ultramarinos, sobretudo no Brasil. Em 1759, o domínio jesuítico na educação foi interrompido, principalmente por decisão de Pombal, que se empenhou em decretar oficialmente a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses. As causas desta decisão parecem ser de natureza político-ideológica e política, graças às filosofias educacionais da Modernidade que tinham em Pombal um fiel defensor.

A Companhia de Jesus era um obstáculo aos ideais e ao projeto político moderno, que se pretendia implementar na época, mais centralizado no Estado. Era o sistema absolutista, iluminado, que Pombal queria impor, indiferente à resistência das forças sociais que rechaçavam a Modernidade.

Dominando o sistema de ensino em Portugal e no Ultramar, vinculados por uma ligação especial a Roma e possuidores de um grande influxo cultural, os jesuítas formavam um corpo

²⁷ A figura síntese da educação dos jesuítas, na época em que dirigiam a educação no Brasil, é a do padre Antônio Vieira. Sua personalidade possuía os seguintes aspectos: formação escolástica; fidelidade ao absolutismo; envolvimento com o problema da perseguição aos judeus e cristãos novos; defesa da escravidão, tanto dos africanos, na Bahia, como dos índios, no Maranhão; fé romântica típica do sebastianismo; problema pessoal com a Inquisição e seu pensamento. Missionário jesuíta, orador, diplomata, mestre da prosa portuguesa clássica, teve papel importante na história luso-brasileira; seus sermões, cartas e papéis, oficiais constituem um

facilmente visto como ameaça para um sistema absolutista que ambicionava controlar todos os aspectos da vida social, incluindo uma Igreja mais submetida ao Estado. Se a esta moldura ideológica, juntarmos a apetência pelo patrimônio considerável de posse dos jesuítas, teremos reunidas as condições para o desencadear da perseguição.

A campanha antijesuítica levou à formulação de uma série de acusações publicadas em toda a Europa. A luta de Pombal contra a Companhia de Jesus não se limitou aos domínios da Coroa portuguesa. Prolongou-se, em conjunto com as cortes borbônicas, até alcançar o fim pretendido: a extinção da Companhia de Jesus, em 21 de julho de 1773.²⁸ Por um breve (decreto), o Papa Clemente XIV decreta ou que a Companhia de Jesus deveria ser dissolvida em todo o mundo. A Prússia e a Rússia Branca recusaram a ordem papal, tornando-se os principais focos de exílio dos jesuítas.

Entre as principais acusações feitas aos jesuítas, encontravam-se a resistência dos mesmos à aplicação do Tratado de Madri, celebrado entre Portugal e Espanha para a delimitação de fronteiras na América do Sul; a oposição, no Brasil setentrional, às leis que regulavam a administração das aldeias de índios; o exercício de atividades comerciais proibidas a religiosos; a decadência dos jesuítas portugueses; a difamação do rei no estrangeiro; e a participação, pelo menos moral no atentado contra D. José e na revolta popular do Porto ocorrida em 1757. Apesar deste acervo de acusações, o único jesuíta a ser objeto de

valioso índice do clima das opiniões no século XVII no mundo luso-brasileiro.

²⁸ Segundo Castro, na época os jesuítas contavam *em uma rede de 845 instituições educacionais espalhadas por toda a Europa, as Américas, Ásia e África*. Fernando P. de CASTRO. *Op. cit.*, p.215.

juízo formal foi Gabriel Malagrida, italiano, acusado de heresia e condenado à morte, em 1761.²⁹

A restauração ou volta dos jesuítas começa a iniciar-se em 7 de agosto de 1814, após as Revoluções modernas, com a autorização do Papa Pio VII, fundamentado nos benefícios de sua experiência educativa. Embora, posteriormente, tornassem a ocorrer outras perseguições e expulsões dos jesuítas de vários países do mundo, ao longo do século XIX, devido à resistência da Igreja em acatar as mudanças das revoluções modernas, a volta dos jesuítas proporciona o reinício das suas atividades educativas, ainda que sem a originalidade da Companhia antiga: os colégios passam aos poucos a ser confessionais e privados e os religiosos inserem-se na missão com trabalhadores de fábricas, embora com métodos da época, hoje considerados paternalistas (círculos de trabalhadores, obras sociais, editoras, escolas populares etc.). A Companhia continua o esforço de pesquisa e publicação em todos os campos das ciências, artes e letras, e participa da nova atividade missionária da Igreja e educando as elites tradicionais com seus colégios e faculdades privadas. Entre os colégios destacam-se os de Campolide e São Fidel, em Portugal. Além de importantes como estabelecimentos de ensino, tornaram-se também centros de intensa atividade científica, através de inúmeras publicações. Em São Fidel, foi fundada em 1902 a revista *Brotéria*, assim denominada em homenagem ao naturalista português Avelar Brotero. Eram os professores dos colégios que dirigiam a revista, publicando nas suas páginas artigos de investigação, com destaque para as áreas de botânica e zoologia.

Na realidade, a atuação dos jesuítas no século passado estava diretamente relacionada às

²⁹ No total, cerca de 1.100 jesuítas foram desembarcados nos Estados Pontifícios; morreram nas prisões cerca de 70 e uns 40 durante as viagens; encontravam-se ainda 45 encarcerados em S. Julião da Barra quando, em 1777, foram libertados, após a queda de Pombal. *Id., ibid.*, p.230.

conjunturas políticas, alterando-se de acordo, com as oscilações dos governos - conservadores ou liberais. A maioria dos católicos identificava sua fé com o antigo regime (monárquico) e muitos jesuítas participavam dessa mentalidade. Quando os governos eram conservadores, os jesuítas eram chamados e exaltados; quando os liberais subiam ao poder, eles eram novamente perseguidos e exilados.

1. Os jesuítas e a educação

A Companhia de Jesus, portanto, se institui na história com uma missão religiosa. A ação na educação é consequência de circunstâncias sociais e políticas do século XVI, época caracterizada por divisão e conflito dentro da Igreja. Sacudida pela Reforma Protestante, ocorrida no século anterior, tomou consciência do abandono espiritual em que se encontrava o povo cristão. Tal constatação levou a Companhia a dar uma resposta aos desafios proporcionados pela Reforma, atuando em três campos, a saber: o primeiro - o serviço ao povo, na defesa e propagação da fé católica. Nesse contexto, os primeiros jesuítas dedicaram-se aos ministérios sacerdotais tradicionais (pregação, confissões, catequese...), junto com novas iniciativas e estratégias pastorais: os Exercícios Espirituais, as Missões Populares, Associações de Leigos, e o uso do teatro na pregação, liturgia e catequese. Inicialmente a educação não era o principal objetivo.

O segundo foi a propagação dos ideais pedagógicos católicos nos territórios desconhecidos. Aproveitando o esforço expansionista dos grandes impérios da época (Espanha e Portugal), os jesuítas se fazem presentes, desde a primeira hora, nos novos mundos que se abrem à atividade missionária.³⁰

O terceiro foi a atividade educativa católica e científica da juventude. Imprevista ao nascer a Companhia, essa atividade tornou-se logo a **principal** tarefa dos jesuítas. A gratuidade do ensino da antiga Companhia favoreceu a expansão dos colégios. A ação pedagógica muda a idéia original de seu fundador. Esta atuação é que nos interessa abordar. A Companhia de Jesus, aliada aos colonizadores, que, pela expansão das fronteiras geográficas, com a descoberta da América e abertura de novas rotas comerciais na Ásia, descentralizam o saber da Europa. Estes fatos, somados com a pedagogia jesuíta, possibilitaram uma revolução no campo das ciências e das letras.

A Companhia de Jesus, passa a ter como tarefa a educação da juventude, pois para eles os adultos já tinham as almas perturbadas, enquanto os jovens poderiam converter-se ao cristianismo. Foi assim que se espalharam pelo mundo, colocando-se a serviço da educação, formando escolas e trazendo para o interior da Igreja Católica novas vocações e sacerdotes das colônias européias de influência católica.

2. Os espaços pedagógicos da Companhia de Jesus

A Reforma Protestante do século XV colaborou, intensamente, para que a Igreja Católica,

³⁰ Francisco Xavier percorre a Índia, Indonésia, Japão e chega às portas da China; Manoel da Nóbrega e José de Anchieta ajudam a fundar as primeiras cidades do Brasil (Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro); João Nunes Barreto e Andrés de Oviedo empreendem a fracassada missão da Etiópia etc. Acima das inevitáveis ambigüidades, as missões dos jesuítas impressionam pelo espírito de inculturação (adaptação à cultura do povo a quem se dirigem). As Reduções do Paraguai e a adaptação dos ritos malabares e chineses são os exemplos mais significativos.

com receio de perder seu terreno de influência sobre as *almas* para suas opositoras, as igrejas protestantes, luterana na Alemanha e calvinista na Inglaterra, passasse a investir massivamente na evangelização - cujo instrumento mais poderoso era, sem sombra de dúvida, a educação. Com efeito, o enorme investimento católico no ideal educativo deveu-se não só à cumplicidade que aliava a igreja aos interesses coloniais dos impérios monárquicos, em especial os impérios espanhol e português, através de um projeto de educação que consistia em formar o homem, emancipando-o por meio da razão e da cultura; mas também decorreu, e talvez predominantemente, de um ideal religioso de *salvação das almas*, especialmente das populações autóctones das colônias européias. É neste contexto que se dá o surgimento dos jesuítas, em que a educação tinha o objetivo de prestar estes serviços à Igreja. A *salvação ou educação das almas* deve ser entendida, aqui, como o aprendizado religioso dos alunos para sua conversão ao cristianismo católico.

Suas atividades organizavam-se através de três tipos básicos de estabelecimentos. Os locais para a educação, para a catequese e para os retiros; assim

*...para a educação, as casas, residências, colégios e seminários; para a catequese, as aldeias missioneiras; para tratamento e retiro, as casas de recuperação ou quintas de repouso... e os hospitais; e para a preparação religiosa, os noviciados, de onde saíram as levas de soldados para seus exércitos.*³¹

Os estabelecimentos inicianos recebiam subvenções e concessões da Coroa e esmolas do povo, por isso, em pouco tempo criaram uma sólida base econômica para seu sustento, com fazendas, engenhos e currais. Para atender às suas necessidades, os jesuítas tinham sempre em seus quadros uma grande quantidade de profissionais, mestres-de-obras, arquitetos, engenheiros, pedreiros, entalhadores, oleiros, ferreiros, ourives, marceneiros etc. E dispunham

também de grandes escritores, músicos, pintores e escultores.

Onde quer que fossem, os inacianos ministravam sempre aulas, de catequese, de ler, de escrever e de gramática, em locais que chamavam de casas, pois colégios eram os estabelecimentos que tinham vida econômica própria e do qual dependiam outros, situados nas proximidades.

Nas colônias onde atuavam, não ficavam apenas nas cidades ou vilas principais, embrenhando-se pelos sertões e matas em busca dos índios. Estes eram então reunidos em aldeias de três tipos: as dos Colégios, as de El-Rei e as de Repartição, as que forneciam índios para a própria Companhia, para o rei e para particulares, respectivamente. Havia também as Missões, ou grandes aldeamentos, situadas em terras mais distantes, nos sertões, e nas selvas.

Do ponto de vista arquitetônico, as principais cidades coloniais foram estabelecidas sob o signo de três poderes: o civil, o militar e o religioso. O primeiro, tinha suas representações nos Palácios de Governo, Casas de Câmara e Cadeias; o militar, nas fortificações; o religioso, com suas igrejas, conventos, mosteiros e colégios. No Brasil, por exemplo, ocupou o lugar de maior destaque e suas obras, entre todas, são as mais significativas nos núcleos primitivos das cidades, principalmente no contexto urbano de Salvador.

Os Colégios da Companhia transmitiam aos educandos uma cultura humanística de caráter acentuadamente retórico, atendendo aos interesses da Igreja e às exigências do patriarcado. Assim, os mais importantes intelectuais da Colônia estudaram nestes colégios.

3. O método pedagógico jesuítico - *Ratio studiorum*

³¹ *Id., ibid.*, p.280.

A morte de Inácio, em 31 de julho de 1556, suscita questionamentos com relação à atividade didática dos jesuítas e pouco tempo depois os superiores da Ordem elaboram um documento, publicado em sua última versão em 1599, baseado nas Regras do Colégio Romano, ao qual intitulam *Ratio Studiorum* - Plano de Estudos, que consta de um

*...currículo básico e princípios pedagógicos gerais comuns a todos os colégios da Companhia, é um manual para ajudar os professores e dirigentes na marcha diária dos Colégios. ...uma série de regras ou diretrizes práticas que tratam de assuntos como a direção dos colégios, a formação e distribuição dos professores.*³²

O *Ratio Studiorum* dos jesuítas, introduzindo e consolidando um "sistema" integrado para seus colégios, criou o primeiro sistema educacional unificado que o mundo conheceu.

Neste pequeno esboço do método jesuítico de educação, destacamos alguns elementos que nos ajudam a entender tal pedagogia.

Os protestantes, após a reforma, como já mencionamos, viam a importância da escola e constituíram um método denominado *Rationes Studiorum*.³³ Seus trabalhos demonstravam que o humanismo poderia ser perfeitamente compatível com um cristianismo militante. Este fato exerce influência nos jesuítas, que, por sua vez, criam assim o seu método para o professor católico, distinguindo-se do protestantismo pelo caráter seletivo obrigatório, em todos os pormenores de horários, programas etc.

*A experiência pedagógica dos Jesuítas sintetiza-se num conjunto de normas e estratégias, chamado "Ratio Studiorum", que visava à formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo.*³⁴

³² Pedro MAIA, S. J. *Ratio Studiorum, método pedagógico dos jesuítas* São Paulo: Edições Loyola, 1986, p.53.

³³ Inspirados nos princípios pedagógicos humanistas de Erasmo, Melanchton, Tomas Naogeorg etc.

³⁴ Leonel FRANCA, apud. Pedro MAIA, p.56.

Aplicam de forma centralizada o método à escola com uma irradiação impressionante que o procedimento ficou conhecido como “autoritário”, sendo a autoridade *fundada num conhecimento aprofundado da alma humana e especialmente da psicologia da infância e da adolescência*.³⁵ Porém, segundo o Pe. Leonel Franca, esta autoridade é compensada pela ponderação que respeita o progresso do conhecimento e não violenta o ritmo da evolução humana.

Como vimos na introdução, *Ratio* significa ordem, *Studiorum* estudos, a ordem dos estudos, ou método de ensino. Suas características principais eram a cooperação hierárquica das pessoas do colégio em todos os níveis; o conhecimento da *alma infantil* e a compreensão das relações que devem-se estabelecer entre professor e aluno, primeiro como guia, conselheiro ou treinador, mais do que o magister da palavra definitiva. O *Ratio* indicava:

- A utilização dos *sentimentos de amor-próprio ou emulação* - competições educativas entre os alunos. Tais competições abrangiam o uso dos exercícios coletivos, a divisão das classes em campos opostos, como, por exemplo, entre *romanos e cartagineses*; no sistema de notas, de recompensa e de distribuição de prêmios ou medalhas. Estas competições (emulações) estimulavam os estudos, como nos diz o Pe. Leonel Franca em sua obra sobre o *Ratio*:

...a vida é uma concorrência contínua. Desde os prêmios científicos e louros literários até as taças de campeonatos desportivos, desde as condecorações militares até as medalhas das exposições industriais ou agrícolas, todas as atividades do homem que vive em sociedade sentem-lhe o aguilhão poderoso, impulsionador de iniciativas fecundas e benfazejas. A emulação foi e será sempre um dos estímulos mais ativos ao aperfeiçoamento e progresso do homem. Os

³⁵ *Id., ibid.*, p.8.

*jesuítas o compreenderam e, com rara felicidade, aplicaram à formação da juventude.*³⁶

- A **Orientação aos professores**. Cada colégio tinha a sua academia docente, hierarquicamente organizada, onde os professores eram orientados pelos padres, sendo os dirigentes eleitos pelos próprios membros.
- Que nos **conteúdos** fossem enfocadas primeiro as letras latinas e gregas, depois as ciências. Imitação dos antigos *praelectio* (prae-legere), que significa explicação dos autores ou pré-leitura. *O texto do autor deve falar com lábios de carne, transformando o abstrato em concreto, o ditado é ensino morto, o aluno deve ser ouvinte atento do mestre...*³⁷
- A utilização do **teatro escolar** como recurso pedagógico, a ponta de lança da educação jesuítica, não era jogo nem distração; nele nenhum personagem podia vestir-se de mulher e o seu texto deveria ser interpretado na língua latina, em qualquer parte do mundo. Neste aspecto os franceses violaram a norma, utilizando sua língua pátria na educação.

Sobre o teatro dos jesuítas usado como método pedagógico, Francis Bacon, que também exerceu grande influência em Locke, nos diz:

*As declamações teatrais de alunos dos jesuítas fortalecem a memória, educam a vós, apuram a dicção, aprimoram os gestos e as atitudes, inspiram a confiança e o domínio de si, habituam os jovens a enfrentar o olhar das assembléias.*³⁸

- Quanto ao **horário**, que fossem dadas 5 horas de aula por dia, sendo duas horas e meia de manhã e duas e meia à tarde.

³⁶ *Id., ibid.*

³⁷ *Id., ibid.*

³⁸ *Id., ibid., p.37.*

- Que a *organização da aula* deveria estruturar-se como uma pequena sociedade. A pedagogia adquiria conceito de *ativa*, onde cada estudante tinha uma função a desempenhar; sobre isso, o texto do Pe. Leonel Franca resume todo o espírito do método e de suas respectivas regras, evocando a unidade de professor, unidade de método, unidade de matéria, unidade de autor da mesma matéria.

*Unidade de direção, corpo e professores animados nos mesmos princípios, formados na mesma escola, visando aos mesmos fins, empregando os mesmos meios. Eis a unidade e concentração completa e a forma do ratio studiorum.*³⁹

- A *preleção* como o centro da didática, significando uma explicação antecipada do que o aluno deveria estudar ou uma espécie de programa de estudos.
- O *ensino religioso* como o centro da formação do método. Para eles o homem não é só um animal cujo organismo deve-se desenvolver sadicamente, nem a inteligência, por si só, torna o homem feliz. O ser humano para os jesuítas era um ser com destinos sobrenaturais; daí, uma educação que ignorasse este aspecto não seria uma educação humana. O ensino religioso era obrigatório.

É importante lembrar que a educação do século XVI era totalmente voltada para a formação de uma civilização moldada nos padrões católicos europeus; os jesuítas tinham como base a catequese dentro da escola com os princípios religiosos. Não havia possibilidade de escolha, as disciplinas religiosas eram obrigatórias e com o mesmo peso das outras. O método tinha como orientação filosófica a teoria de Aristóteles e Santo Tomas de Aquino (1227-1274).⁴⁰

³⁹ *Id., ibid.*, p. 27.

⁴⁰ Santo Tomás de Aquino escreveu um opúsculo quando ainda era jovem, *O ente e a essência*, entre os anos de 1252 e 1253. Nesta obra aborda questões metafísicas, explicando o percurso da consciência humana entre a sensação e a concepção. Para ele, o homem se eleva do composto ao simples, do posterior ao anterior; a essência

existe no intelecto. A substância composta é matéria e forma. Forma e matéria, quando tomadas em si, ou seja, sem o aparato do entendimento racional, são incognoscíveis, mas existem caminhos para a investigação das possibilidades. O intelecto, quando isento da materialidade, desvela que nada pode ser mais perfeito do que aquilo que confere o ser.

Santo Tomás é famoso por ter cristianizado Aristóteles. A semelhança do que fez Santo Agostinho com Platão, ele transformou o pensamento desse sábio num padrão aceitável pela igreja católica. Apesar de Aristóteles não ter conhecido a revelação cristã, como diz Tomás, e de sua obra ser original, autônoma e independente de dogmas, ele está em harmonia com o saber contido na Bíblia. E Tomás aplica o pensamento de Aristóteles na teologia. Na obra *O ente e a essência*, ele comenta sobre a Física e a Metafísica. E as observações sobre Aristóteles vão permanecer em todas as obras posteriores.

Tomás de Aquino afirma que podemos conhecer Deus pelos seus efeitos, ele é o último em uma escala evolutiva, a causa de todas as coisas. As formas são inteligíveis na medida em que estão separadas da matéria e suas condições. A diferença da essência da substância composta e simples é que a composta é forma e matéria, e a simples é apenas forma. A inteligência possui potência e ato. Santo Tomás de Aquino fala que a essência de Deus é o seu próprio ser. Concluindo, diz que há essência nas substâncias e nos acidentes.

Em Paris, como professor, tece comentários sobre a Bíblia. Nessa cidade, escreveu as duas *Sumas* que compõem sua obra: a *Suma contra os gentios* e a *Suma teológica*. São obras teológicas, com muitos aspectos filosóficos. Santo Tomás afirma que o homem possui uma capacidade, passada por Deus, de distinguir naturalmente o certo do errado. Ele não tinha uma visão muito positiva da mulher, concordando com Aristóteles, que dizia ser o homem ativo, criativo e doador de energia vital na concepção, enquanto a mulher é receptora e passiva. Achava que isso estava de acordo com a afirmação da Bíblia que a mulher deriva de uma costela do homem. Na Bíblia está escrito como viver segundo a vontade de Deus, e daí Tomás tira seus argumentos sobre a vida moral. Ele demonstra que não há conflito entre fé e razão. O conhecimento verdadeiro é uma adição da inteligência para o objeto a ser inteligível em si. Apesar de Deus ser a causa de tudo, não age diretamente nos fatos de sua criação. Mas a providência existe e governa o mundo, pois ele é absoluto e necessário. E a felicidade do homem só pode ser encontrada na contemplação da verdade.

A obra de Santo Tomás de Aquino é imensa, alguns de seus trabalhos foram escritos por ele mesmo, outros ditados ou passados oralmente pela tradição.

Aristóteles, que era a base do pensamento de Santo Tomás, afirmava que o homem tem a sensação em comum com os animais, que sentem de maneira perfeita. A memória nasce pelo acúmulo de lembranças, e a lembrança nasce da experiência. Mas o homem se eleva ao raciocínio e produz a arte. A filosofia é um conhecimento das causas dos fenômenos. Dentro desta lógica o tomismo entende que a filosofia deve considerar o senso comum e tem um aspecto coincidente com a teologia: seu saber provém da sabedoria divina. Então, em menor grau, o saber popular também. Mas a sabedoria divina deve ser procurada através da fé, dizia Tomás, e isso é comum entre os teólogos. Ele distingue na natureza o ser real e o ser da razão. O ser real existe independente de qualquer consideração da razão. O ser da razão é aquele que, apesar de existir em representação, não pode ser independente do pensamento de quem o concebe. Assim, a lógica humana só existiria no conceito, não na realidade. Por outro lado, a alma é imortal, pois é imaterial, e tudo que é imaterial é imortal. Esse argumento, como outras verdades teológicas, pode ser agora combatido, mas, durante séculos, fundamentou o pensamento em que a Igreja e, particularmente, os jesuítas se apóiam.

Para Tomás, o conhecimento passa por vários graus de abstração, cujo objetivo é conhecer a imaterialidade. O primeiro esforço da existência abstrativa consiste em considerar as coisas independentemente dos sentidos e da noção que tiramos dele. O segundo esforço consiste em considerar as coisas independentes das qualidades sensíveis. No terceiro esforço, considera as coisas independentes do seu valor material. Assim, chega-se ao objeto metafísico, que é imaterial, espiritual.

Na *Suma contra os gentios*, faz uma exposição completa da religião católica, identificando o que há de verdade nela. Gentios eram os pagãos e os maometanos. Essa *Suma* trata de Deus e suas obras, da fé no mistério da santíssima trindade, da encarnação, dos sacramentos e da vida eterna. Nesta obra, faz a distinção entre filosofia e teologia; para ele as criaturas não existem desde sempre, houve um tempo para a criação. Ele descreve o momento em que se inicia uma vida, quando mostra como a alma se junta ao corpo. É uma grande obra, que influenciou e influencia até hoje todos os que se querem católicos, além de filósofos e outros estudiosos. (Este relato é baseado nos dados de entrevista com o⁴⁸ Pe. João Zelesni, professor de Ontologia da Pontifícia

A

filosofia básica era a escolástica teocêntrica, com influência do tomismo, onde a natureza e o homem estavam subordinados aos princípios do Deus de origem judaico-cristã. Assim o *Ratio* definia de forma clara que em *questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles... De Santo Tomas, fale sempre...*⁴¹

O princípio norteador do *Ratio* **era global**, não havia ainda os ideais pedagógicos dos nacionalismos quando o método foi criado; **pretendia uma consciência de homem cristão não apenas nacional, mas universal**. No *Ratio*, a metodologia era entendida como os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, a fim de unificar o sistema de ensino da Ordem. Mesmo assim, não houve um padrão único universal para o trabalho de *formação das almas*, pois muita coisa teve que se adaptar às circunstâncias culturais de cada povo.

Por fim, ressaltamos que toda a educação dos jesuítas objetivava a *educação das almas*, entendida como formação do homem para uma vida cristã. Como já visto, este era o princípio básico de toda a elaboração pedagógica expressa em seu método.

Mesmo com tal objetivo doutrinário, o método *Ratio Studiorum* foi elogiado por René Descartes - ex-aluno dos jesuítas, embora discordando dos conteúdos, já que este autor é considerado um dos precursores das ciências modernas e de teorias que se opunham radicalmente à idéia da Igreja católica sobre as ciências.

O confronto desta concepção, expressa no *Ratio*, com as *ciências modernas* possivelmente irá

Universidade Católica do Paraná em 1980.)

⁴¹ Moacir GADOTTI. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p.73.

iluminar a evolução do pensamento filosófico da Modernidade. O surgimento do antropocentrismo - *a salvação do homem versus salvação da alma* - marcará o Iluminismo que, confrontando-se com a concepção teocêntrica que situava a absoluta soberania da natureza e de Deus, irá subordiná-la à *inteligência ou à razão* expressas nas ciências modernas.

Neste sentido, as palavras de Pedro Maia tentam sintetizar a relação deste método com os conflitos da Modernidade com a seguinte afirmação:

O Ratio studiorum foi formulado sob influência da época conhecida como Renascença. O homem da Renascença não é o homem do século XX. Mas os problemas subjacentes da educação são os mesmos: o homem é uma constante e suas faculdades não variam com os séculos... Do século XV à Revolução Francesa, os homens eram devidamente preparados para a vida se estavam bem fundados nas letras, na política e na filosofia. Desde 1800, entretanto, as novas forças de uma verdadeira difusão mundial das ciências e, mais recentemente, dos problemas sociais, exigem uma preparação para além da base lingüística e filosófica.⁴²

É importante destacar, aqui, as descobertas científicas de J. Kepler (1571-1638) e Galileu Galilei (1564-1642), que comprovaram que o homem poderia explicar fenômenos até então considerados sagrados, dando início ao poder do homem e sua emancipação para pensar e observar a natureza. O surgimento de novas diretrizes filosóficas, com Descartes, Newton, Locke, Rousseau etc., juntamente com a valorização de novos autores e suas línguas vernáculas, em detrimento dos autores clássicos, vieram conturbar o sistema educacional dos jesuítas e, já no início do século XVIII, começam a decair o prestígio e a aceitação quase mundial da Companhia de Jesus.

A secularização do pensamento, apoiada na razão, assim como a moderna concepção do

⁴² Pedro MAIA. *Op. cit.*, p.63.

Estado, que negava a intervenção papal e da Igreja nos assuntos temporais, valorizando a laicização, foram processos que encontraram forte resistência entre os jesuítas, defensores contumazes do poder de tutela da Igreja sobre as atividades do Estado.

Como vimos, a Companhia de Jesus nasceu em meio a uma situação de conflito. Seu fundador queria que fosse um grupo móvel, disponível para acudir as almas nos lugares em que a necessidade fosse maior. Mesmo quando os conflitos entre católicos e protestantes se amenizaram, podemos identificar na história que o surgimento da nova filosofia moderna afetou profundamente os ideais pedagógicos desta instituição.

O surgimento das ciências naturais influencia posteriormente os jesuítas à adaptação do método *Ratio Studiorum* aos ideais modernos. O período do renascimento da companhia no século XIX já se caracteriza como uma nova filosofia, profundamente influenciada pelos ideais das Luzes, que se estendem até nossos dias, onde o *Serviço da fé e promoção da justiça* é a expressão mais debatida pelos educadores da Companhia de Jesus que tentam adaptar sua pedagogia aos ideais da modernidade.

4. A educação jesuítica e a idéia de *educação para todos*

Outro elemento importante que podemos anotar é a relação dos jesuítas com o surgimento da escola pública (escola para todos) no século XVIII. É curioso afirmar, mas parece ser possível pensar que o surgimento da educação para todos tem antecedentes importantes na experiência católica jesuítica. Pode-se então perguntar até que ponto a *educação das almas*, tal como caracterizamos a finalidade monolítica que perseguia o ensino religioso

(em nome da qual todos os demais valores da educação eram excluídos), exerce influência sobre a formação da escola pública? Que conceitos de vida essa educação ajudou a enraizar na formação das populações, particularmente da Europa, e no imaginário religioso? Que contribuições deram com sua escola? Que influências o método de ensino - o *Ratio Studiorum* - exerceu, e ainda exerce, sobre as relações que as sociedades mantêm com a educação?

A partir dessas indagações, é possível pensar vários aspectos para um estudo destas idéias pedagógicas e as influências da escola católica do período medieval na formação da escola pública dos séculos XVII e XVIII.

Em síntese, dois elementos podem ser citados nesta análise: a educação dos jesuítas aparece como uma corrente de pensamento da escola católica, e sua prática pedagógica possivelmente influenciou os fatos que antecederam o nascimento da escola pública. O outro é a análise das representações, conceitos e noções que fundam a instituição de comportamentos, do método, das finalidades proclamadas de uma escola *para salvação das almas*, com suas características e contradições.

Para o entendimento destas duas idéias é preciso dizer que Martinho Lutero (1483 -1546), um dos reformadores da igreja católica em 1480, foi um dos primeiros a criar o conceito de *educação para todos*. Na visão do reformador, que combatia o predomínio do catolicismo tridentino sobre a educação, não se podia mais admitir o controle e a influência do catolicismo sobre as escolas. Para ele *a educação tem que ser para todos e popular*.⁴³ É neste sentido que a afirmação de Lutero nos permite supor que havia a idéia e uma luta pela concretização de uma instituição pública não confessional, destinada a prover uma educação

⁴³ Fernando P. de CASTRO. *Op. cit.*, p. 207.

abrangente para todos os membros da sociedade. Esta idéia nada tem de atual, remontando a um passado bastante distante e desconhecido. Neste sentido, Gadotti chama a atenção para o fato de que *a questão da intervenção do Estado na educação já vinha sendo debatida desde Lutero.*⁴⁴

Destarte, não seria demais ousado pensar que, historicamente, o conflito que, no mundo ocidental, divide católicos e protestantes na disputa pela formação ou educação das almas se constitui, especificamente, num eficaz instrumento de promoção da idéia, tanto quanto da realidade, de uma escola entendida como um serviço popular ao público e ao alcance de todos, destituído de influência religiosa e doutrinária, isso já no século XV, e, portanto, muito antes dos teóricos iluministas.

Na América e na África, como se sabe, durante muito tempo, a concepção católica consagrou a imagem do autóctone - do índio, como a do animal que só por meio do batismo adquiria direito a uma alma. Conseqüentemente, se a maior finalidade da ação humana podia ser resumida na participação na obra da salvação, nada haveria de mais grandioso do que o trabalho de catequese através do qual o índio, tornando-se cristão, ganhava, mais do que a alma, uma alma batizada - e, portanto, aberta à redenção. E mais, a alma cristã projetava sobre a vida terrena a sombra de uma nova dignidade: incorporação à sociedade, status civil anteriormente negado ao habitante da colônia.

Tal era o sentido que podia adquirir a tarefa de salvação das almas, pois a missão que coube aos jesuítas deve ser considerada como um supremo reconhecimento concedido à Ordem pelo Papa, reservando para estes religiosos, no início do século XVI, o privilégio de educar os

⁴⁴ Moacir GADOTTI. *Op. cit.*, p.101.

homens e de salvar e acompanhar suas almas. Nesta missão, eminentemente espiritual, ganhava relevo tanto o cuidado com os civilizados que, afastando-se do olhar zeloso da igreja, vinham desterrar-se nas novas terras, quanto o projeto de ganhar para a fé os silvícolas, nativos das terras agora dominadas e invadidas.

No caso do Brasil, uma afirmação dificilmente poderá ser omitida: foram os jesuítas que efetivamente se encarregaram, nos dois primeiros séculos de colonização brasileira, da formação, tanto dos educadores como dos educandos. Ressalte-se, porém, o caráter eminentemente público que então revestia esta função, da qual se incumbia a instituição religiosa. Longe do caráter privado que hoje caracteriza a escola particular, católica ou protestante, neste momento, o trabalho religioso podia se confundir, e de fato o fazia, com o interesse político do Estado. No período áureo da Cristandade, Igreja e Estado trabalhavam juntos e indissociáveis pela realização de interesses que uniam o temporal ao religioso, conformando um mesmo poder político sobre os homens do mundo civilizado e das novas terras. Império e igreja eram uma só realidade que, por sua vez, determinavam a estrutura política e social da época.

A análise do conflito que opõe o Iluminismo à prática jesuítica - percurso que poderia ser definido como o deslocamento da noção de *salvação das almas* em benefício de um ideal de *salvação do homem* -, nas relações de oposição entre estes dois termos, tanto quanto nas influências que o primeiro exerce sobre o segundo, pretende se fixar em uma concepção dualista da educação, às raízes longínquas das concepções sobre a escola pública.

Poderíamos dizer na linguagem moderna que a educação neste período era “terceirizada”, e que os educadores, ao mesmo tempo que ensinavam, instituíam uma nova cultura e

preparavam as populações para serem dominadas pelo poder dos impérios europeus. Neste sentido, diante da fusão dessas duas instituições, uma tirando proveito sobre a outra, é que a educação e o método jesuítico de educar são precursores na formação da escola pública, tornando-se assim indispensável seu estudo. O que é fundamental entender aqui é que a escola dos jesuítas estava totalmente a serviço do poder, pois era a única que existia, tanto para servir a elite como para servir os índios e colonos. A idéia de público aqui significa ensino para todos:

...foram os jesuítas que criaram, e, por dois séculos, quase exclusivamente mantiveram o ensino público no Brasil...os jesuítas a cada colégio, a cada casa, a cada missão juntaram uma escola, assentando os fundamentos da instrução pública, da cultura, da civilização...⁴⁵

Os jesuítas na educação, como vimos anteriormente, tinham um método de ensino que não foi criado a partir da realidade de cada povo, mas importado a partir de conceitos e de uma filosofia orientada pelos valores filosóficos da Igreja católica, ou seja, o *Ratio Studiorum*. Este elemento era o elo de unidade da pedagogia e da doutrina em qualquer parte do mundo.

TERCEIRO CAPÍTULO

ALGUMAS IDÉIAS DO SENSUALISMO EMPÍRICO DE

JOHN LOCKE E A PEDAGOGIA

⁴⁵ José VERÍSSIMO, apud. J. M. MADUREIRA, *A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929, p.351.

O pensamento de John Locke influenciou profundamente a educação, a política e o surgimento das ciências modernas. Os séculos XVII e XVIII respiraram suas idéias. Para nós, não é difícil afirmar aquilo que hoje parece óbvio, a capacidade de o ser humano racionalizar a natureza pelos sentidos, intervindo sobre a mesma, rompendo tradições seculares. Mas, para o pensamento da Modernidade, estas idéias levantaram polêmicas, romperam com a crença em *idéias inatas* ou na **filosofia perene** defendida pelos aristotélicos e, em especial, como visto anteriormente, o tomismo da Igreja Católica.

Esse processo dá continuidade a uma revolução científica iniciada com Bacon e Descartes, que iria mudar o panorama do pensamento clássico. John Locke parece ter influenciado profundamente este rompimento e questionado o domínio e a hegemonia dos religiosos católicos na política e na educação, mais especificamente, o poder exercido pelos jesuítas. Suas idéias trazem elementos novos para a pedagogia, particularmente no que se refere ao questionamento do ensino das línguas latinas e gregas, priorizando a educação da conduta e da ética, enfatizando as sensações, a aprendizagem através da experiência. Segundo Luzuriaga:

*Pertence John Locke à corrente do empirismo inglês, procedente de Bacon; mas em pedagogia ocupa lugar especial e preeminente que lhe empresta personalidade própria... Dá mais importância, na educação, à conduta e à ética, que à inteligência e ao conhecimento.*⁴⁶

John Locke (1632-1704) nasceu em Wrington, Inglaterra. Sua família era burguesa, comerciante. Com a Revolução Inglesa de 1648, o pai dele alistou-se no exército. Locke estudou inicialmente na Westmister School. Em 1652, foi para a Universidade de Oxford. Não gostou da filosofia ali ensinada. Manifestou, mais tarde, opiniões contrárias à filosofia de

⁴⁶ Lourenzo LUZURIAGA. *Op. cit.*, p.144.

Aristóteles. Julgou o peripatetismo⁴⁷ obscuro e cheio de pesquisas sem utilidade. Exerceu grande influência no pensamento de Rousseau, como veremos mais adiante, e também foi preceptor de crianças.

*..exerceu em Rousseau e por meio dele influência, em toda psicologia moderna. Sua obra pedagógica essencial são os ‘Pensamentos sobre educação’ escritos em 1693...Locke não foi apenas pedagogo teórico, mas também educador, como preceptor e conselheiro de seus amigos em matéria de educação.*⁴⁸

Além de educação e filosofia, estudou ainda medicina e ciências naturais. Recebeu o título de *Master of Arts* em 1658. Nesse período, leu os autores que o influenciaram em sua produção sobre as ciências como: John Owen (1616-1683), que pregava a tolerância religiosa; Descartes (1596-1650), aluno dos jesuítas, mas que havia libertado a filosofia da escolástica e dos dogmas; e Bacon (1561-1626), de quem aproveitou o método de correção da mente e a investigação experimental. Interessou-se pelas experiências químicas do também físico Robert Boyle (1627-1691), que inovou, introduzindo o conceito de átomo e elementos químicos. Foi um avanço em relação à visão alquimista dominante durante a Idade Média e a concepção de ciência de Aristóteles. Locke atuou nos campos da medicina, da filosofia, da educação, da política, da teologia e da anatomia. Não gostava de matemática. Redigiu em latim, ensaios sobre a lei da natureza. Já nessa época apresentava gosto pela regra experimental, de onde deriva sua filosofia empirista.

Em 1666, Locke tornou-se médico particular de um futuro conde, Ashley Cooper. Influenciou o processo político nos EUA, participou, como assessor do futuro conde de Shaffesbury, da elaboração da constituição da colônia inglesa de Carolina, na América do Norte. *Locke tornou-se secretário do recém-constituído Conselho de Comércio e Agricultura. Como*

⁴⁷ Método usado na Grécia antiga, onde as aulas eram ministradas ao ar livre.

*consequência, Locke pôde colocar suas teorias políticas em prática, quando ajudou a elaborar a Constituição da colônia da Carolina na América do Norte.*⁴⁹

Fazia parte do grupo de intelectuais da época. Foi nesse período que começou a redigir sua principal obra: *Ensaio sobre o entendimento humano*, publicada em 1690. Em 1668, tornou-se membro da Royal Society de Londres, e em 1672, secretário do conde Shaffesbury, passando a ter uma vida política ativa e efetiva. Shaffesbury opunha-se ao rei Carlos II, que tentava fortalecer o absolutismo. Em 1675 aconteceu a queda do conde. Locke, que participara de uma série de acontecimentos políticos, foi obrigado a abandonar a atividade política. Viajou então para a França, onde se relacionou com os intelectuais cartesianos. Em 1679, voltou à Inglaterra, ficando ao lado do ex-conde, que estivera preso. Como o conde não era benquisto pela corte, Locke passou a ser vigiado.

Isso leva a um novo exílio, na Holanda, mais avançada politicamente, onde a liberdade de opinião existia. Os dois mudaram-se para lá. Locke participou dos preparativos para a expedição de Guilherme de Orange, rei da Holanda, viajando com ele para Londres. Mas, mesmo na Holanda, ainda era perseguido, usou nome falso e colaborou com numerosos artigos em um periódico.

Em 1691, transferiu-se para um castelo em Essex, sendo hóspede de Francis Masham. Faleceu em 1704, neste castelo, sendo considerado o mais profundo pensador que a Inglaterra produziu.

1.Locke e a Política

Locke atuou politicamente; por causa de suas idéias políticas, passou de 1683 a 1689 longo

⁴⁸ *Id., ibid.*, p.144.

⁴⁹ Paul STRATHERN. *Locke em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997, p.31.

período de exílio na Holanda, país que acolhia os exilados. Foi contrário aos teóricos do absolutismo, como Thomas Hobbes (1588-1679).⁵⁰ Disse não haver poder inato, nem direito político divino. Logo, os reis não representavam Deus como pensavam.

Para ele, uma boa ação concorda com uma norma. Existem três tipos de normas morais: a divina, a política e a da opinião pública.

Todos os homens nascem e são iguais por natureza. Usam a razão, um bem comum, para construir a sociedade e com partilhar os resultados. O Estado vem do direito natural, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade. O Estado deve promulgar o bem-estar geral. O governo não pode ser tirânico nem patriarcal. Se o for, deve ser derrubado pelo povo.

O Estado não deve ser baseado na fé ou na religião (aqui uma crítica aos religiosos que exerciam poderes políticos). Um governante, seja um príncipe ou um rei, é necessário para assegurar a validade do pacto social, mas o direito vem do povo, não da religião. Ele é submisso às leis e não pode tudo, como outros teóricos afirmaram. Se falhar, o povo tem direito à revolução. Locke muda, radicalmente, através de sua teoria, a idéia de que o direito do governante vem de Deus ou de uma instituição religiosa, contrapondo que vem da vontade popular. Esta idéia com certeza teve uma papel fundamental na construção da educação pública e da democracia moderna.

Locke foi o fundador do liberalismo constitucional, que concebe o Estado submetido a um

⁵⁰ Em Paris, Hobbes escreveu sua obra-prima, *O Leviatã*; ou *Matéria, Forma e Poder da Comunidade Eclesiástica e Civil*, um estudo filosófico sobre o absolutismo político que sucedeu a supremacia da Igreja medieval. A obra foi publicada no ano seguinte, 1651, englobando todo o seu pensamento. No final do livro colocou que os súditos tinham o direito de abandonar o soberano que não mais os podia proteger em favor de um novo soberano que pudesse fazê-lo. Esta posição foi considerada como ofensiva ao herdeiro Carlos II, exilado em Paris enquanto a república sucedia a Carlos I na Inglaterra.

Hobbes foi visto como oportunista e repudiado pelos exilados de Paris, ao mesmo tempo que o governo francês o tinha sob suspeita, devido a seus ataques ao papa. Em fins do mesmo ano de 1651 Hobbes voltou à Inglaterra, procurando estar em paz com o novo regime.

contrato social, idéia que Rousseau elabora posteriormente, com visão diferenciada. Para Locke, o direito natural à propriedade, fruto do trabalho, é o fundamento do valor econômico vital deste trabalho, influenciando o liberalismo de Adam Smith (1723- 1790). Também dividiu, na teoria, os poderes em dois: Legislativo e Executivo, necessários para garantir a validade da lei e a ausência de tirania.

Até a época em que atuou, foi o filósofo moderno com opiniões mais bem definidas sobre questões políticas, filosóficas e pedagógicas. Bacon fez sugestões. Hobbes estava desacreditado. Locke fez a ponte entre Descartes e o que viria a ser o Iluminismo. Influenciou vários filósofos modernos, inclusive Rousseau, que partiram de sua filosofia empírica, ou semi-empírica, pois admite a existência do sobrenatural. Era racionalista, mas acreditava na revelação divina. Argumentava que a existência de Deus podia ser provada racionalmente.

2. O fundamento da pedagogia de Locke

No campo da educação, sua obra principal foi uma série de cartas, publicadas em 1693, intitulada *Alguns pensamentos sobre educação*, onde criticou severamente o humanismo, tão em voga neste período e defendido pelos escolásticos católicos, em especial os jesuítas. Locke em sua crítica afirmava:

Quando eu penso, quanta questão se faz de um pouco de grego e latim, quantos anos se gastam nisso, e que barulho e questão isto cria sem nenhum propósito, eu dificilmente posso deixar de pensar que os pais das crianças ainda vivem no medo da vara do mestre-escola.⁵¹

A base da pedagogia de Locke era empírica, priorizava os **sentidos**, criticava severamente o ensino das línguas e o estudo das palavras. Desenvolveu, a partir da obra de Bacon, uma teoria do conhecimento voltada para melhorar o uso do intelecto.

⁵¹ John LOCKE, apud Frederick EBY. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, p. 261.

*Locke estabeleceu como predisposições inatas que originam a conduta da criança, o amor à liberdade, amor à posse, curiosidade e desejo de recreação, mas os principais princípios motivadores são o sentimento de vergonha e o desejo de honrarias. Considerava a avidez de honrarias ou a aprovação social o agente mais poderoso para controlar a conduta de crianças e induzi-las ao estudo.*⁵²

Para isso, analisou os meios que o intelecto tem para conhecer, como o homem chegou ao ponto em que entende o mundo e como o interpreta. Locke enfatizou o lado gnosiológico da origem das idéias e representações. A idéia para Locke é que tudo que o espírito percebe em si mesmo, e que é objeto imediato da percepção e pensamento, introduziu a idéia de que é o sujeito que produz a qualidade das coisas, e também, o domínio destas idéias através do entendimento das mesmas.

*Ao poder de produzir qualquer idéia em nossa mente eu chamo de qualidade do sujeito em que reside esse poder. Assim, uma bola de neve, tendo o poder de produzir em nós as idéias de branco, frio e redondo, o poder de produzir essas idéias em nós, tal qual se encontram na bola de neve, chamo qualidades, e como são sensações, ou percepções, e nosso entendimento, domínio das idéias.*⁵³

Portanto, para o pensador, essa noção de idéia foi construída pelo homem e corresponde com a idéia cartesiana, sem relação com a idéia platônica, rebatida por ele ser contrário ao inatismo. A idéia em Locke deve ser compreendida como o conteúdo da consciência, o material do conhecimento. Além de discordar do inatismo presente em Platão e Descartes, defendeu a teoria de que o conhecimento deriva da prática. Compara a mente a uma **tábula rasa**, como nos explica o historiador Frederick Eby; segundo ele, para Locke a

⁵² *Id., ibid.*, p. 259.

⁵³ *Id., ibid.*, p. 257

*...mente, em seu estado original, é uma folha de ‘papel em branco, destituído de quaisquer caracteres’, uma tábula rasa ou tabuleta de cera na qual são traçados sulcos como os de estilo.*⁵⁴

Uma *folha de papel em branco*. O intelecto humano não pode formular idéias do nada, nem o espírito traz em si memórias e conceitos presentes a priori. Para Locke, todos os dados da mente derivam da experiência.

*Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias, como será ela suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela como uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.*⁵⁵

Aplicando seu pensamento à educação, como vimos, Locke entende que a mente da criança é uma tábula rasa, um papel em branco que precisa ser preenchido o mais cedo possível, pois as primeiras impressões são inexoravelmente importantes para a formação do ser adulto, ou **gentleman** (homem gentil). Neste sentido, Luzuriaga faz a seguinte afirmação:

*Sobre a educação do espírito, insiste Locke na necessidade de começá-la cedo, pois das primeiras impressões depende a vida ulterior. Para Locke, com efeito, a alma é uma tábula rasa, como que tábua lisa, sem nada escrito. Não existem pois idéias inatas, senão que todo o conhecimento começa na experiência.*⁵⁶

A experiência é a fonte e o limite do intelecto. Esta é a base teórica de suas idéias pedagógicas. Locke introduziu a idéia de método que determina a liberdade do pensamento individual, fugindo do tradicional inatismo de que tudo já estava constituído.

Em suas críticas ao inatismo chocou-se com os pensadores da escola de Cambridge, que

⁵⁴ *Id., ibid.*, p. 252.

⁵⁵ John LOCKE, apud Lourenzo LUZURIAGA. *Op. cit.*, p.189

⁵⁶ Lourenzo LUZURIAGA. *Op. cit.*, p.145.

sustentavam que a idéia da existência de Deus provinha de uma noção inata. Para eles, a teoria empirista adotada por Locke, segundo a qual não há nada na mente que não tenha estado antes nos sentidos, devia ser combatida, por ser ateuísta.

O livro I, do *Ensaio sobre o entendimento humano*, é dedicado à crítica ao inatismo. Locke julga-o uma doutrina de preconceito que leva ao dogmatismo individual. Mostra que há outros modos de se chegar ao consenso universal que, na verdade, não existe. Dá exemplos de coisas que crianças e deficientes não possuem, como o princípio da identidade, a não contradição e os fundamentos éticos. Até mesmo a concepção não é inata, pois apresenta diversidades, variando na crença de cada povo. Em alguns, sequer existindo. *Assim, empirista em tudo diante de tudo, John Locke pretende provenham nossos únicos conhecimentos das impressões que os objetos exteriores produzem em nossos sentidos...*⁵⁷

Locke afirma, com convicção, ser absurdo existirem certos princípios inatos, sem sua consciência. Se há algo na alma, há a consciência desse algo. Também é assim com os princípios morais, pois, em certos lugares, algumas coisas são repreensíveis e, em outros, são motivo de mérito. Portanto, há diferentes verdades que se adaptam a cada cultura. Locke também destitui de validade o argumento ontológico para a existência de Deus, de autoria de Santo Anselmo. A visão de Deus deste autor pode ser resumida na citação seguinte, combatida radicalmente por Locke:

... há algo sumamente bom, grande e superior a tudo o que existe - a única natureza suficiente por si mesma, em sua felicidade - e que concede, por sua bondade, à criatura ser aquilo que é, permitindo-lhe ser boa sob algum aspecto; se esse alguém ignorasse isso e muitas outras coisas, nas quais nós cremos com certeza acerca de Deus e das suas criaturas, penso que tal pessoa, embora de inteligência

⁵⁷ Jean CHÂTEAU. *Op. cit.*, p.135.

*mediocre, possa chegar a convencer-se, ao menos em grande parte, dessas coisas, usando apenas a razão.*⁵⁸

Para o argumento de que o intelecto pode criar idéias, ele responde que pode apenas combinar as idéias percebidas pelos sentidos, sem criá-las, tampouco destruí-las. Assim, Locke, segundo Chateau, aponta a experiência como a única fonte possível de idéias. *As idéias e, por consequência, o saber, não podem vir senão das percepções fornecidas pelos sentidos, e cada vez mais elaboradas.*⁵⁹ A alma trabalha o material percebido depois.

Locke aponta duas fontes para o conhecimento empírico: ele é derivado da experiência sensível objetiva, existe algo que tem o poder de fazer o intelecto entendê-las como tal, sendo a sensação o ponto de partida de toda a noção. Um corpo tem qualidades **primárias**, como a extensão, a solidez, a figura. E **secundárias**, como a cor, o odor e o sabor. As secundárias são variações das primárias, são subjetivas, parecem como são para os sentidos. As idéias simples forçam uma passividade por parte do sujeito, que pode operar sob diversos modos, sob os dados dos sentidos, e sob a reflexão, formando assim as idéias complexas. As idéias se conservam depois de percebidas. A memória é necessária para a ação intelectual, pois faz representações. A atividade do intelecto produz idéias complexas, divididas em três grupos principais:

de modo: estado e constituições de coisas e processos; não existem por si mesmas, mas dependem da sensação. Os modos simples têm componentes homogêneos (por exemplo, um número), os modos mistos têm componentes heterogêneos (por exemplo, muitas sensações que dão idéia de beleza). Exemplos de idéias de modo: a gratidão e o homicídio.

⁵⁸ Anselmo, SANTO. *Abelardo*. Tradução Angelo Ricci e Ruy Afonso da Costa Nunes. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p.7. (Os Pensadores)

⁵⁹ Jean CHÂTEAU. *Op. cit.*, p.135.

de substância: nascem do hábito de ver idéias simples juntas, que são tomadas como uma complexa. Não nos tornamos conscientes de por que ou como isso acontece. Nesse grupo estão a representação de coisas como o homem e, de coletividade, o universo. Deus pertence ao grupo de idéias complexas de substâncias.

relações: nascem da comparação e confronto entre as idéias que o intelecto percebe. Por exemplo, o conceito de pai, filho, sogro, diferença e semelhança.

O infinito, para Locke, é um modo simples. Não podemos realmente concebê-lo. O infinito é a repetição de número, duração e espaço, portanto, não é anterior à causa última do finito.

Na filosofia clássica anterior a Locke, seguida pelos jesuítas, havia a teoria de que a substância constitui a essência das coisas. Essa noção estava em Descartes. Locke observa que a essência não pode ser a substância. Ou melhor, a substância não é conhecida pelos sentidos na sua essência. A identidade, o *eu*, está fora da substância. A abstração, para Locke, ressalta certas qualidades das idéias, portanto reduz e parcializa as idéias complexas.

No quarto livro do *Ensaio*, ele trata do conhecimento. As idéias são o produto do conhecimento, que nasce de sua percepção, e faz conexões, concordâncias, contrastes e discordâncias entre si. A correspondência entre duas idéias é importante para o conhecimento.

Locke é um dos mais ferrenhos defensores de ser a educação uma disciplina moral, mais do que um processo de instrução do intelecto. O seu principal princípio era formar gentis-homens que soubessem se comportar na sociedade convencional. Mas, para ele, o segredo da integridade moral no projeto de educação, deve ser o de autocontrole. É poder dizer *Não!* a desejos e impulsos interiores da criança. Conforme F. Eby, na obra *Some thoughts concerning education*, o pensador inglês ressalta que:

O grande princípio e alicerce⁶⁵ de toda virtude e valor está nisto:

*Que o homem seja capaz de **negar a si** seus próprios desejos, contrariar suas próprias inclinações, e seguir, simplesmente, o que a razão indica como o melhor apesar do apetite pender para o outro lado...*

E prossegue:

*Quem não tem domínio sobre suas próprias inclinações, quem não sabe **resistir** à importunação do **prazer ou da dor do momento** por amor daquilo que a razão lhe diz ser conveniente fazer, carece do verdadeiro princípio de virtude e diligência, e corre o risco de jamais ser bom para qualquer coisa. Este temperamento, por conseguinte tão contrário à natureza sem direção, aparece, às vezes, e aquele hábito, como o verdadeiro alicerce da futura capacidade e felicidade, deve ser elaborado no espírito, tão cedo quanto possível, até mesmo desde o alvorecer do conhecimento ou das apreensões nas crianças, a fim de ser confirmado, nelas, por todos os modos e cuidados imagináveis, por aqueles que têm a supervisão da educação...⁶⁰*

Para Locke, a percepção da realidade pode ser feita de dois modos:

Por demonstração - o espírito percebe as diferenças e semelhanças das idéias, mas não de imediato; procede e se desenvolve por concatenações, e também por associação das intuições. Para ele, a existência de Deus também pode ser demonstrada racionalmente; usa a prova cosmológica para isso. Sabemos, de forma intuitiva, que algo existe desde a eternidade, pois, se não existisse, o início teria de vir de alguma outra coisa. Para Locke, a certeza que Deus existe é mais absoluta que as impressões dos sentidos. Nesse ponto, concorda com Descartes.

Locke reconhece duas classes de ciências: as reais (naturais e metafísicas) e as ideais (matemática e ética). A matemática deve trabalhar com modelo próprio. A ética também se refere ao conteúdo que provém da mente humana.

Um princípio pedagógico de Locke, que Rousseau vai contestar posteriormente, é o de tornar uma criança futuro homem. Na sua concepção educativa, o currículo aparece como elemento

⁶⁰ *Id., ibid.*, p. 259.

fundamental para esta formação, devendo apresentar conteúdos úteis de acordo com cada realidade. O historiador F. Eby, nos ensina que para Locke a *utilidade é o princípio orientador na seleção do currículo. Cada estudo e suas minúcias devem encontrar justificação na contribuição que dão à vida. No entanto, o fator determinante não é a vida atual da criança, e sim sua vida futura como homem.*⁶¹ Ou seja, as expectativas da sociedade em relação a essa criança em *sua vida futura*.

3. A importância da observação na pedagogia de Locke

Para a filosofia moderna, a pedagogia e as ciências naturais, a **observação** se tornou um princípio básico como fonte de conhecimento sobre a realidade. Ninguém favorece hoje um método científico puramente conceitual sem qualquer referência à observação e isso devemos em grande parte a Locke.

Ele foi o principal crítico da educação nos moldes como os jesuítas ensinavam as línguas e a retórica discursiva; sua discordância com este método pode ser resumida da seguinte forma:

*Torna os estudantes obstinados. Desenvolve uma atitude de impugnar tudo, apenas com a intenção de parecer inteligente. Desenvolve um orgulho em contradizer os demais. Suplantar o rival passa a ser o fim máximo procurado de preferência à descoberta da verdade. Leva a capciosidade e ao uso falaz de palavras.*⁶²

Durante seu exílio foi chamado a aconselhar um amigo sobre a educação de seu filho. Essa troca de conselhos originou a obra *Some Thoughts Concerning Education*, publicada em 1693. Assim, considerado pedagogo na obra do historiador Jean Chateau, este nos aponta a influência do pensador inglês em Rousseau:

Rousseau, todo imbuído das idéias de John Locke, fez de seu 'Émile' uma espécie de panegírico lírico, romântico. Não tendo recebido

⁶¹ *Id.*, *ibid.*, p. 260.

⁶² *Id.*, *ibid.*, p. 261.

*educação alguma, no sentido próprio da palavra, inventa. Mas inventa com bases sólidas, com bases bem estabelecidas por Locke.*⁶³

Locke influenciou Rousseau na área da pedagogia, como o *Emílio*, e também no pensamento político como *O contrato social* (1768). Traz sua contribuição para a derrubada das tradições humanísticas, renovando **os anos perdidos nos estudos das exegeses e de palavras em vez de utilizá-lo no estudo das coisas presentes**. Em sua obra *Pensamentos sobre educação* (1693) repudia a instrução entendida como estudo das línguas (latim e grego) e também da retórica. Neste sentido, afirma:

*Ficareis talvez maravilhados ao ouvir que eu coloque a instrução no fim, especialmente afirmando que a considero realmente a última parte da educação... Considerando quantos anos e quanto sacrifício se gastam para aprender um pouco de latim e de grego e quanto alarido e trabalho se fazem sem motivo, sou obrigado a pensar que os pais de nossas crianças vivem ainda sob o medo impressionante do chicote do mestre de escola, considerada ainda por eles como o único instrumento de educação, e acham que a coisa mais importante é aprender uma ou duas línguas... Admito que o ler, o escrever e o saber sejam necessários, mas não acho que sejam a coisa mais importante; e suponho que vós mesmos julgaríeis um supertolo àquele que não considerasse um homem virtuoso e sábio infinitamente superior a um grande erudito... Deve-se ter cultura, mas essa deve estar em segundo lugar e subordinada a qualidades superiores. Procurai alguém que saiba discretamente ensinar boas maneiras; confiai vosso filho a quem possa garantir, quanto possível a sua pureza, a quem saiba alimentar e desenvolver suas boas disposições, corrigir com boas maneiras e erradicar as más e infundir nele boas atitudes. Este é o ponto principal: e após ter providenciado tudo isso, podereis pensar na cultura como algo a mais e, até, com menos esforço, seguindo outros métodos que se poderão inventar.*⁶⁴

No texto fica claro que as boas atitudes, a formação do **gentleman** para Locke se sobrepõem a qualquer instrução livresca, pois atitudes são concretas e observáveis, enquanto a erudição é apenas algo secundário.

⁶³ Id., *ibid.*, p. 136.

⁶⁴ John LOCKE. Segundo tratado de Governo. *Os pensadores*. São Paulo: Ed. Abril, 1987, p. 232.

Seu pensamento se dirige para os filhos da nobreza e da burguesia, aos quais a educação deve assegurar um aluno com um espírito bem regrado, capaz de raciocinar e possuir um corpo saudável. Locke só se interessa pelos filhos da burguesia abastada como ele. Para as classes pobres, sugere a criação de escolas especiais ou *escolas do trabalho*, obrigatórias a partir de 3 anos de idade. Nas palavras de Chateau, em relação aos filhos dos pobres nestas escolas, eles serão alimentados:

*...exclusivamente de pão e (no inverno) de um pouco de sêmola - pois não comem outra coisa em casa - ... aprendem assim um ofício útil... por outro lado os pais que não têm ofício, e são, por consequência, uma carga para a assistência pública, serão também forçados a freqüentar essas escolas do trabalho.*⁶⁵

Essas eram as condições suficientes para atingir a felicidade, pois segundo ele a maior parte dos homens são bons ou maus, úteis ou inúteis à sociedade, pela educação que receberam, advindo daí a grande diferença entre os homens.⁶⁶ Essa pedagogia não exigia senão virtudes práticas. Recomenda a escola da vida, reprovando a escolástica autoritária; a inteligência não pode se sobrepor ao caráter, quer do educador, quer do educando.

Introduzindo, em seu método pedagógico, uma importância singular para a educação do corpo, ressaltava a necessidade da prática da educação física. A saúde do corpo é tão necessária ao homem para o bem de sua atividade como para a própria felicidade.

Sua pedagogia incentiva, pois, as experiências práticas, tais como o jogo, a educação física, o autogoverno, entre outras. Conforme o historiador Manacorda, para Locke

O jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-construtivos e o autogoverno são instrumento desta pedagogia que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas a liberdade do

⁶⁵ Jean CHÂTEAU. *Op. cit.*, p.136.

⁶⁶ Jonh LOCKE, apud Jean CHÂTEAU. p.137.

*pensamento. A esses podem acrescentar-se a educação física e o trabalho que todavia servem para o fortalecimento moral...*⁶⁷

Há que se ressaltar que, para formar o homem gentil de Locke, a educação física deveria ser o início de tudo, o princípio da mente sã e o corpo são. A educação deveria dedicar muito tempo à formação do corpo e aos jogos, especialmente os treinamentos ao ar livre. Outro aspecto é a higiene. Este interesse pelo corpo pode ser atribuído ao seu gosto pela ciência médica. Na interpretação de Eby, Locke via que:

*O silvícola nú, exposto a extremos de calor e frio, fome e sede, contrastava nitidamente as crianças civilizadas, enfraquecidas por excessiva ternura. Nenhuma proteção para a cabeça, sapatos que deixem entrar água, nenhuma luva para as mãos, roupas frouxas e não muito quentes - tal é o equipamento de Locke para o menino. Muito sono dieta simples, nenhum remédio..asseguram saúde e vigor.*⁶⁸

Por fim, parece estar convicto que um preceptor deverá ser um homem bem escolhido para formar um aluno, um erudito não empanturrado de erudição. Um *gentleman* de boa família... Deve ser um homem de sociedade que conheça bem seu mundo, não seja enganado nunca; em suma, o preceptor deverá ser um segundo pai. Deve velar o aluno para que não siga seu pendor natural. A questão da natureza marca uma das diferenças básicas entre Locke e Rousseau. A análise de Chateau (1978) explicita que:

Para Rousseau, tudo é bom em seu estado natural, e é o contato dos homens que corrompe. Para Locke, a criança, em seu estado natural, está num estado primitivo de todo inconveniente à vida em sociedade. Em seu estado natural a criança é rude, desdenhosa, caçoísta, muito disposta a censurar e a condenar, dotada de espírito de contradição nefasto. O contato ordinário com os homens não faz, em 9 vezes sobre 10, senão acentuar essas tendências ao invés de remediá-las...inculcando o mais cedo possível sólidos hábitos. E só quando a

⁶⁷ Mario A. MANACORDA. *Op. cit.*, p.226.

⁶⁸ Frederick EBY. *Op. cit.* p.259.

*criança foi definitivamente posta no bom caminho que a instrução propriamente dita pode dar frutos.*⁶⁹

Esta forma empírica de ver a educação, aqui resumida, já desde Bacon⁷⁰ difundia-se com a convicção de que a ciência e a educação deviam referir-se e apoiar-se na observação, visto que as mesmas pretendem lidar com a realidade concreta e não com idéias ou ficções como as que o pensamento pedagógico medieval se embasava.

⁶⁹ *Id., ibid.*, p.141.

⁷⁰ Francis Bacon via a si mesmo como o inventor de um método que lançaria uma luz sobre a natureza, luz que viria revelar o escondido e o secreto do universo. Tal método compreendia a coleta de dados, sua cuidadosa interpretação, a realização de experiências, para assim conhecer os segredos da natureza por meio de observações sistemáticas de suas Leis. Bacon recorre a uma metáfora, de que seu método permitirá a passagem do conhecimento para além das Colunas de Hércules, o estreito de Gibraltar, o limite que os antigos haviam colocado para a navegação e o conhecimento do mundo. Significava romper com o aristotelismo, sob cuja ditadura Bacon dizia que se achavam os seus mestres, e passar a um oceano sem limites para o avanço do conhecimento.

Sua filosofia tem influência de Bernardino Telésio (1509-1588), antiaristotélico. As idéias que admira em Telésio são os postulados principais de sua filosofia. Telésio, em sua obra *Sobre a natureza de acordo com seus próprios princípios*, publicada em 1565, afirma que a natureza deve ser explicada por si mesma e não através do pensamento de Aristóteles ou da magia; para ele o conhecimento se constrói pelos sentidos. Assim, conhecer é sentir; e a consciência não é outra coisa senão sensação. Atividade física e atividade espiritual não diferem: o intelecto é um dos sentidos, apenas mais sutil. A alma é material: dilatação, prazer; contração, dor. Telésio não nega a realidade que ultrapassa a natureza, que é Deus. Além da alma material o homem tem uma alma espiritual, que lhe permite intuir (não se trata mais de sentir) o além-sensível e o eterno. Nesta alma está o fundamento do mundo moral, porque nela está a liberdade que eleva o homem acima do jogo mecânico das forças físicas. Telésio repele o método dedutivo que faz mover as razões de pressupostos apriorísticos e funda a sua validade sobre a experiência. O seu sensismo lança as bases do método experimental.

Bacon idealizou um ambicioso trabalho científico em equipe, cujo plano começa com a publicação de *Da proficiência e do progresso do saber divino e humano* (escrito em inglês). Embora conhecesse o latim com intimidade, Bacon pretendia, através da língua comum, atingir um público mais amplo, objetivando ganhar apoio para a grandiosa empresa científica projetada. Ele almejava um verdadeiro e extraordinário progresso do saber; uma reforma total do conhecimento humano. Criticava a filosofia anterior por sua esterilidade quanto a resultados práticos para a vida do homem. Reconhecia nos filósofos escolásticos agudas inteligências, porém, enclausuradas nas celas dos mosteiros e universidades, impediam o progresso das ciências. Compara-os a aranhas que tecem teias maravilhosas, mas permanecem inteiramente alheios à realidade. Para Bacon, o verdadeiro filósofo natural (cientista da natureza) deveria fazer a acumulação sistemática de conhecimentos e também descobrir um método que possibilitasse o avanço do conhecimento, não apenas a catalogação de fatos de uma realidade entendida como imutável e obediente a uma ordem divina, eterna e perfeita. O saber deveria ser ativo e fecundo em resultados práticos.

Sobre Aristóteles, diz que todas as razões que este aduz em favor da vida contemplativa dizem respeito ao bem privado (egoístico), ao prazer e à dignidade do indivíduo. Porém, o teatro da vida humana só possui como espectadores Deus e os anjos. Com essa idéia Bacon dá o tom de praticidade da filosofia inglesa, que influencia Locke. Nesse sentido, também é o seu dito “*Saber é poder*”. Tinha plena consciência de que o trabalho científico era por demais extenso e dispendioso, para que pudesse ser realizado por um único indivíduo. É a primeira noção de trabalho científico de equipe, com a utilização de um método comum a todos os membros, coisa até então desconhecida. Durante toda sua vida, Bacon ⁷¹pretendeu grandes inovações no campo científico, além de

Por outro lado, a idéia sensualista de Locke, com seu estudo dualista de espírito e corpo, é criticada por Rousseau no *Emílio*, afirmando que:

*Locke quer que se comece pelo estudo dos espíritos e que se passe em seguida ao dos corpos. Este método é o da superstição, dos preconceitos, do erro: não é o da razão nem da natureza bem ordenada; é fechar os olhos para aprender a ver. É preciso ter-se estudado durante muito tempo os corpos para se ter uma verdadeira noção dos espíritos e suspeitar que existem. A ordem contrária só serve para estabelecer o materialismo.*⁷¹

A problemática levantada neste capítulo irá permitir o desenvolvimento de um novo pensar pedagógico. Este pensamento, que estudaremos no capítulo seguinte, denominado por E. Cassirer de *Racionalismo ético*, que tem como maior expressão o teórico suíço Jean-Jacques Rousseau.

QUARTO CAPÍTULO

O “RACIONALISMO ÉTICO” DE

JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO

O historiador Lourenço Luzuriaga, na Introdução de sua obra *História da educação e da pedagogia*, nos adverte:

... os ideais educacionais não são algo de vago e flutuante, distanciados da realidade, mas precisos e concretos, como a própria realidade. Constituem, com efeito, parte tão intrínseca de nossa vida e da sociedade humana quanto nossas ações e as instituições sociais,

instaurar um movimento de pensadores que se opunham a Aristóteles. Em 1620, publicou sua obra mais famosa *Novum Organon*, em alusão ao *Organon* de Aristóteles.

⁷¹ Jean Jacques ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1992, p.292.

*geralmente mais caducas e circunstanciais que os ideais humanos históricos...*⁷²

O autor nos mostra, ainda, que a história da educação e da pedagogia não depende somente dos que estão envolvidos na ação da escola. Os fatores históricos, culturais e sociais têm um grande peso. Entre eles, destaca os seguintes: situação histórica geral de cada povo e de cada época; o caráter da cultura - política ou religião, direito ou filosofia; a estrutura social; a orientação política; os ideais de educação condicionados à concepção do mundo e da vida; a concepção estritamente pedagógica; as reformas das autoridades oficiais; as modificações e os métodos da educação

Por isso, ao examinarmos o pensamento e a obra dos educadores, é de suma importância que levemos em conta o tempo e o espaço em que viveram, as influências que receberam e as que exercem até nossos dias. Com esta ótica estudamos os jesuítas, Locke e agora Rousseau.

Utilizando a lógica de Luzuriaga, para entender o pensamento educacional de Jean-Jacques Rousseau, poderíamos dizer que precisamos conhecer um pouco de sua história de vida.

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, e faleceu em Ermenonville, nordeste de Paris, França, em 2 de julho de 1778. Filho de pais protestantes, estima-se que o fato de sua mãe ter morrido poucos dias depois de seu nascimento, em consequência do parto, o tenha marcado desde criança. Quando adulto torna-se seguidor do catolicismo.

⁷² Lourenzo LUZURIAGA. *Op. cit.*, p.13.

Ainda jovem chega a Paris e ganha a vida como professor de música. Nesse período, lê muito e começa a escrever. Uma crise de saúde o abate, e a sua descrição sugere o mal hoje conhecido como "síndrome do pânico".

Em maio de 1740, foi para Lyon, tutorar, as crianças de Jean-Bonnot de Mably.⁷³ Em 1741, retorna a Paris e expõe na Academia sua *Dissertation sur la musique moderne* com seu sistema de notações musicais, sendo reprovado. Posteriormente, concluiu sua ópera *Les Muses Galantes*, então aplaudida por especialistas.

Entre os Enciclopedistas, cultivava amizade com Diderot e Jean Le Rond d'Alembert, quando ambos preparavam *A Encyclopédia*. Diderot propôs a Rousseau escrever os verbetes de música, o que ocorreu.

Seu círculo incluía também o abade Étienne Bonnot de Condillac, natural de Grenoble, adepto de John Locke; e também Henri Dietrich (1723-1789), o barão de Holbach, um ateu alemão muito rico que se estabeleceu em Paris para fazer guerra contra a crença em Deus.

No início de 1745 Rousseau assumiu vida conjugal com Thérèse le Vasseur, com quem teve 5 filhos, os quais foram todos enviados para um orfanato.

Estimulado por Diderot, em 1749, participa de um concurso da Academia de Dijon com o trabalho *Discurso sobre as ciências e as artes*, pelo qual ganhou o primeiro prêmio; sua publicação ao final do ano seguinte o tornou famoso.

⁷³ Por intermédio de Mme. De Warens, 1740 Rousseau é convidado por Jean Bonnot de Mably para ser preceptor de seus filhos... Rousseau, um homem de bem, maltratado pela sorte, que se faz pedagogo por vocação e não por ambição... Montaigne com *L'Instrucion des enfantes* o influenciou no nível pedagógico. Retirado da introdução de Dorothée de Bruchard ao *Terro Projeto para educação do senhor de Sainte- Marie*, de Jean Jacques ROUSSEAU, 1994, p.7.

No *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau articulou o tema fundamental que perpassa sua filosofia social: o conflito entre as sociedades modernas e a natureza humana, ressaltando o paradoxo da superioridade do estado selvagem, proclamando a "**volta à natureza**". Ao mesmo tempo, denuncia as artes e as ciências como corruptoras do homem.

A opereta *Le Devin du village* acabou por torná-lo conhecido em Paris. Após esse sucesso, na mesma época, porém com menor repercussão, escreve a peça *Narcisse*. A partir dela elabora um novo trabalho para concorrer na Academia de Dijon. O tema proposto pela Academia era a origem da desigualdade entre os homens. Nele, procura recriar na mente a imagem do homem natural, teorizando que da própria civilização vinham **os males que afligiam o homem civilizado**. Considera os homens iguais no estado natural, quando viviam isoladamente como selvagens, e a civilização é que se encarrega de introduzir a desigualdade. Embora sem o prêmio, o seu *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*, em 1753, assegurou sua fama.

Em 1757, começa a escrever a *Nova Heloísa*, romance em que reúne no personagem principal seus amores; teve um contexto moral, filosófico, religioso e até econômico mais amplo do que havia concebido inicialmente; a obra é publicada em 1761.

Em 1758, rompe definitivamente com Diderot e os enciclopedistas. D'Alembert, por instigação de Voltaire, no artigo Geneve da *Enciclopédia*, fazia críticas aos valores tradicionais e propunha que um teatro fosse instalado em Genebra para servir como centro de propaganda para as novas idéias filosóficas. Rousseau preparou uma réplica ao artigo, *Lettre a d'Alembert sur les spectacles*, publicada em 1758. Nela, Rousseau, fiel ao seu primeiro "Discurso", mostrou que o teatro clássico francês, de Molière a Voltaire, tinha sido

prisioneiro da concepção aristocrática de vida social e cultural. Não expurgou as paixões maléficas e não purificou a moral. Ao contrário, levou à ociosidade e à corrupção, e o povo de Genebra deveria desconfiar dele se quisesse defender sua liberdade. Já no Prefácio desta carta, Rousseau avisava que a vida social e mundana era a fonte da maldade. Diderot considerou a carta uma deserção, uma traição, num momento em que Rousseau devia estar defendendo a *Enciclopédia*.

Em 1759, estava trabalhando nas obras *Institutions politiques*, *Contrato social* e no *Dictionnaire de musique*. O *Materialisme du sage* tornou-se um longo devaneio sobre a educação e ganhou o título de *Emílio ou da educação*. A muitos pareceu que nessa obra ele estava tentando redimir-se de ter abandonado os filhos, ajudando outros pais a criar suas crianças adequadamente. Aconselhava-os a se desvencilhar de seus preconceitos sociais e *seguir a natureza*.

Em 1761, publica o *Contrato social*, um importante trabalho de filosofia política; em 1762 *Emílio ou da educação*. Estas obras seriam condenadas pelo Parlamento de Paris em junho do mesmo ano, como contrárias ao governo e à religião. Perseguido politicamente, fugiu para a Suíça.

Em Genebra, seu livro *O discurso sobre a desigualdade entre os homens* foi queimado, e no dia 13 de junho foi expedida ordem de prisão, caso aparecesse por lá, nove dias depois de ter sido expedida em Paris, pelo arcebispo. Refugiou-se em Yverdum. No entanto, muitas pessoas, de todas as categorias, viajavam léguas para inquiri-lo sobre suas idéias.

No final de 1764 recebeu um panfleto anônimo, *Le Sentiment des citoyens* (*O*

sentimento dos cidadãos), acusando-o de hipócrita, pai desnaturado e amigo ingrato. Foi escrito por Voltaire. Decidiu, então, escrever sua autobiografia - *As Confissões de Jean-Jacques Rousseau*.

Recebeu ataques também dos camponeses, orientados por seus pastores. Era vaiado e agredido, com pedradas, na rua.

David Hume, com grande reputação na França, principalmente entre os enciclopedistas, devido a seus tratados de comércio e política, escreve a Rousseau, convidando-o para ir a Inglaterra e o oferecimento de todos os seus préstimos e amigos para que tal estadia lhe fosse agradável. Depois de dois anos, sua casa, em setembro de 1765, foi duramente apedrejada, devido à presença de Rousseau. Estava trabalhando no projeto de uma Constituição para a Córsega, pensando em refugiar-se lá. Retornou a Inglaterra em 1766.

Hume obteve para ele uma residência chamada Wooton, na Inglaterra. Tão logo Rousseau chegou a Wooton, escreveu a Hume, agradecendo. Em pouco tempo, porém, o relacionamento entre eles alterou-se.

Em 1768, voltou para França e tomou o nome de Renou, escondendo-se no Castelo de Trye; em 1770, mudou para Paris disposto a defender-se. Reassumiu seu nome verdadeiro. No ano seguinte, ocupou-se então de um estudo que lhe foi solicitado pelos nacionalistas poloneses, sobre reforma das instituições, e escreveu *Considerations sur le gouvernement de Pologne*.

Em 1775, escreve *Rousseau juge de Jean-Jacques*. Em dezembro desse ano, quis colocar esse trabalho sobre a proteção de Deus, sobre o altar da Catedral de Notre-Dame, porém não pôde fazê-lo e escreveu o mais sereno e delicado de seus trabalhos, *Les Reveries du promeneur*

solitaire (*Devaneios de um caminhante solitário*), dedicado ao seu tema predileto: a natureza e os sentimentos do homem por ela. Em maio de 1778, mudou-se para Ermenonville, onde morreu pouco mais de um mês depois. Seus restos mortais foram removidos para o Panteon em Paris, durante a Revolução Francesa.

Jean-Jacques Rousseau, um dos mais renomados pensadores europeus no século XVIII, gerou, a partir de suas obras, reformas políticas e educacionais, tornando-se, posteriormente, a base do Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores responsáveis pela ciência política moderna. Em filosofia da educação, enalteceu a *educação natural*, conforme um acordo livre entre o mestre e o aluno, levando assim o pensamento de Montaigne a uma reformulação que se tornou a diretriz das correntes pedagógicas nos séculos seguintes. Foi um dos filósofos da doutrina que ele mesmo chamou "materialismo dos sensatos", "teísmo", ou "religião civil". Lançou sua filosofia não só através de escritos filosóficos formais, mas também em romances, cartas, músicas e em sua autobiografia.

1. A importância da educação e da liberdade no pensamento de Rousseau

Por esta breve biografia percebemos que Jean-Jacques Rousseau foi um educador e filósofo dos mais considerados e influentes.

Rousseau inovou, combatendo as idéias vigentes em sua época, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada para os interesses do adulto e da vida adulta. Neste sentido, introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias, com suas idéias e interesses, não podendo ser vista como um adulto em miniatura. *As crianças*

*não têm os mesmos desejos que os homens; mas sujeitas como eles à sujidade que fere os sentidos, podem unicamente, em virtude dessa sujeição, receber as mesmas lições de decoro.*⁷⁴

Em *Emílio* afirma ainda que toda criança nasce boa, porém, quando o homem intervém em sua educação, a *criança sente que aquele deve servi-la*.⁷⁵ O homem não está determinado pela natureza a nenhuma escravidão, é autônomo e livre. Parece estar convicto de que o abuso de sua liberdade é responsabilidade da espécie humana, não do acaso.

O *Emílio* fala de um garoto que experimenta a simplicidade da vida do campo durante sua formação, conhecendo a vida dura de trabalhos manuais. Rousseau julgava ser necessário uma infância solitária para que o menino conhecesse os deveres de cidadão apenas na hora certa, não se desvirtuando na sociedade. Emílio só conhece o mestre, que busca incentivar as aptidões naturais do menino, e lhe dá uma educação sem frugalidades. Emílio só será encaminhado à sociedade na maturidade, quando conhecerá uma cidade grande.

*Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo; tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da Providência e a esta não pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz, abusando da liberdade que ela lhe dá; mas ela não impede de fazê-lo, ou porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, ou porque não o pôde impedir sem perturbar a liberdade dele e fez um mal maior degradando a natureza. Ela o quis livre, a fim de que fizesse, não o mal, mas o bem de vontade própria. Ela o pôs em condições de fazer esta escolha usando das faculdades com que o dotou; mas tal modo limitou-lhe as forças que o abuso da liberdade que lhe permite não pode perturbar a ordem geral.*⁷⁶

⁷⁴ Jean Jacques ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*, p.245.

⁷⁵ *Id.*, *ibid.*, p.50.

⁷⁶ *Id.*, *ibid.*, p.235.

Com suas idéias, derrubou as concepções vigentes que pregavam ser a educação o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformações.

Considerava cada fase da vida como dotada de características próprias. Tanto o homem como a sociedade se modificam, e a educação é elemento fundamental para a necessária adaptação a essas modificações. Se cada fase tem suas próprias características, a educação inicial não poderia mais ser considerada uma preparação para a vida, tal como concebida pelos educadores da época.

Rousseau afirmou que a educação não vem de fora, é a expressão livre da criança no seu contato com a natureza. Ao contrário da rígida disciplina e do excessivo uso da memória vigentes então, propôs serem trabalhados com a criança: o brinquedo, o esporte, a agricultura e o uso de instrumentos de variados ofícios, a linguagem, o canto, a aritmética e a geometria. Através dessas atividades a criança estaria medindo, contando, pesando; portanto, estariam sendo desenvolvidas atividades relacionadas à vida e aos seus interesses.

2. Os principais elementos da pedagogia de Rousseau

Os pressupostos básicos de Rousseau com respeito à *educação* eram a crença na bondade natural do homem, e a atribuição à civilização da responsabilidade pela origem do mal. Se o desenvolvimento adequado é estimulado, a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade.

Conseqüentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais; para ele, o mestre deve educar o ₈₀aluno baseado nas suas motivações naturais,

pois logo que nos tornamos conscientes de nossas sensações, inclinamo-nos a procurar ou evitar os objetos que as produzem.

Essencialmente, o mestre deve educar o aluno para ser um homem, usando a estrutura provida pelo desenvolvimento natural do aluno, ao mesmo tempo mantendo em mente o contexto social no qual este eventualmente será membro. Isto só pode ser conseguido em um ambiente muito bem controlado.

Seu método de educação era o de retardar o crescimento intelectual: ele demandava a criança demonstrar seu próprio interesse em um assunto e fazer suas próprias perguntas; no estágio da puberdade, no entanto, a sensibilidade do jovem deveria ser educada. O adolescente aceitaria com confiança um contrato livre e recíproco de amizade com seu mestre, que poderia então ajudá-lo a descobrir as alegrias da religião e as dificuldades de lidar com a sociedade.

O ambiente em que o aluno vive devia ser isento de qualquer restrição física que não viesse do próprio aluno, e, depois que desenvolve cognitivamente, até os 15 anos, não deveria haver qualquer restrição moral em seu ambiente. O objetivo é que se desenvolva plenamente seu **Eu** natural, sendo óbvio que tal educação só seria possível se o aluno fosse totalmente isolado da sociedade e não tivesse contato social senão com seu mestre.

Ele só entraria na sociedade quando a tendência para a socialização surgisse como uma de suas necessidades naturais, o que aconteceria na adolescência, após o desenvolvimento da razão. Diz Rousseau: *Ele antes tinha apenas sensações, agora ele julga*. Então o aluno experimenta um desejo de companhia de outros e lhe será permitido desenvolver relacionamento pessoal. Ele vai estudar história e religião.

Finalmente vai entrar *na sociedade educada de uma grande cidade*. Agora poderá entender o que significa ser um cidadão. No *Emílio*, ele apresenta o cidadão ideal e os meios de treinar a criança para o Estado de acordo com a natureza, inclusive para um sentido de Deus.

A criança deve, portanto, ser criada em um ambiente rural, de modo que possa se desenvolver em continuidade com a natureza, mais que em oposição a ela. Permite-se que desenvolva os primeiros impulsos, desde que canalizados para um respeito genuíno para com as pessoas, respeito nascido do *amor-próprio* e não do orgulho.

Emílio, que laboriosamente adquiriu um senso de propriedade (nos moldes das idéias de John Locke) ao cultivar seu jardim, descobre a vida difícil de um trabalhador quando se torna aprendiz de carpinteiro.

Trazido à comunidade por uma tendência natural, ou simpatia para com aqueles ao seu redor, Emílio desenvolve um senso moral e uma necessidade no sentido da perfeição e do crescimento interior que lhe permite elevar-se acima das paixões e alcançar a virtude. Então, através de Sofia, descobre a natureza do amor. Ele tem de deixá-la, no entanto, para completar sua educação política, a qual requeria procurar através do mundo pelo país que melhor serviria à sua futura família.

Curiosamente, o único livro que se permite a Emílio na sua educação é *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, que mostra o caminho no qual o caráter amadurece em harmonia com a natureza, se a engenhosidade natural é permitida trabalhar desimpedida da corrupção da sociedade.

O método de Rousseau serviu de inspiração para Pestalozzi e outros métodos universais pedagógicos. No contexto de sua época, formulou princípios educacionais que permanecem até nossos dias, principalmente quando afirmava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade.

A liberdade e a igualdade são os temas centrais do pensamento educacional e político de Jean-Jacques Rousseau. Ao gozo da liberdade ele confere, provavelmente, mais importância do que a qualquer outro aspecto da vida humana; para ele, *renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade*.⁷⁷ Parece ficar evidente que o sonho de construir uma sociedade livre e igualitária, com democracia direta e soberania popular, era seu projeto prioritário, só podendo ser realizado pela educação plena, nos moldes propostos em *Emílio* e *Contrato social*.

Para o autor, o homem nasce livre e está inicialmente isolado, independente, não associado com outros semelhantes, mas esse quadro de isolamento primitivo não precisa ser interpretado literalmente: apenas pretende deixar claro que hierarquia e subordinação, autoridade e controle são profundamente estranhos aos direitos originais dos seres humanos.

Cada indivíduo é na **vida selvagem**⁷⁸ seu próprio juiz e senhor, não existindo nenhum outro juiz ou senhor humano perante o qual tenha de apresentar contas. Neste estado, é absoluta a soberania da pessoa na condução de suas ações, sem prestar contas delas a quem quer que seja. Essa ilimitada soberania individual, segundo Jean-Jacques Rousseau, caracteriza o homem no **estado de natureza** pela sua liberdade individual, indicando que o indivíduo

⁷⁷ Jean-Jacques ROUSSEAU. *O Contrato social*, p.170.

⁷⁸ A descrição deste tema está explicada detalhadamente no seu primeiro discurso, denominado *Discurso sobre a origem e as desigualdades dos homens*, pelo que ganhou o prêmio da Academia de Dijon na França. A partir deste fato Rousseau se tornou conhecido.

desfruta de livre-arbítrio para atuar ou não. No entanto, as limitações desta liberdade absoluta, por uma calamidade da natureza, forçam as pessoas a se juntar em associações materiais e civis, a fim de, reunindo suas forças e qualidades, superar os obstáculos da liberdade natural.

A questão da **maldade** se coloca quando surge o que chamou de *liberdade moral quando o homem associa-se*⁷⁹ ou a liberdade de todos. Esta impõe uma renúncia à *liberdade individual*, entendida como satisfação exclusiva de desejos para a construção da vontade geral.

De certa maneira a *liberdade moral* é uma liberdade diminuída, pois nesta é o homem quem cria o bem e o mal, quando comparada à liberdade individual, onde o mal não é imputado ao ser humano. No exercício da liberdade moral o homem está subordinado à exigência de acatar e respeitar o outro, mas esta obrigação moral não representa uma diminuição ou negação da liberdade discricionária do indivíduo, pois, ao respeitar este princípio, o homem reassume seu próprio caráter. Uma atitude livre não elimina a possibilidade de convivência com a outra, portanto, parece afirmar que não existem duas liberdades, mas duas atitudes.

A questão da liberdade é bastante complexa, supõe muito debate, mas uma possível interpretação é que se possa chegar a um procedimento decisório, de modo que se respeite a liberdade do indivíduo e de *todos* os que estão sujeitos na associação às regras resultantes da implementação desse procedimento. Por isso, nenhum procedimento decisório tem autoridade na associação comum dos homens sem o consentimento *discricionário* individual de todos para sua implementação.

⁷⁹ N.J.H. DENT. *Op. cit.*, p.159.

Essa obrigação coletiva não autoriza a tirania nem o controle prepotente de uns sobre o outros, embora isso possa ocorrer se a soberania individual e absoluta for considerada como a única liberdade. Somente a aceitação da lei moral criada pelo humano, ou contrato entre os homens, é que realiza qualquer liberdade segura e proveitosa para o indivíduo - já que o homem não pode mais voltar a seu estado selvagem. Neste sentido, afirma Rousseau: *aquele que se recusar a obedecer à vontade geral a tanto será constrangido por todo um corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre.*⁸⁰

Essa imposição da liberdade àqueles que se recusaram a cumprir os desejos coletivos levou muitos inocentes à guilhotina ou aos paredões. Aqui está, certamente, toda a dificuldade do ser humano para tornar-se livre. Como aderir à vontade geral sem imposições, sem que ninguém force o homem a ser livre? A educação pode ser um caminho para enfrentar esta questão. Rousseau com certeza acreditava nisso.

A tirania, os desvios pela liberdade, o desrespeito às leis comuns são algumas conseqüências de vícios produzidos principalmente na **infância**, por uma formação educativa degenerada, que transforma a natureza dos homens e lhe tira a liberdade desde o nascimento até a morte.

Educar o ser humano é o único caminho para que possa atingir a liberdade. A educação deve aspirar não só a introduzir o saber para ações coletivas, mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. Educar para ele seria a aquisição de *bons hábitos e disposições* que devem ter prioridade sobre o conhecimento abstrato. A criança é mais bem ensinada para ser livre através de fábulas e histórias do que através de argumentos abstratos, racionais; deve ser conduzida pelo seu interesse, não forçada por lições frias a obedecer, por imposições.

⁸⁰ Jean-Jacques ROUSSEAU, apud N.J.H. DENT. *Op. cit.*, p.159.

Estes procedimentos despertam na criança desagrado e resistência, que mais tarde a farão rejeitar as leis coletivas, já que toda sua educação lhe foi imposta.

O educando deve ser ensinado de tal maneira que o habilite a ser feliz; com mestres que são felizes, e isso, afirma Rousseau, *consegue-se melhor aprendendo a moderar as paixões, em vez de ceder em tudo* a uma criança.

A idéia central de seu pensamento educacional é a da *educação negativa* - entendida como o contrário da educação que visa controlar, dirigir, admoestar, moldar ou forçar a criança a todo o momento.

Deve-se, ao contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio e sentimentos de uma criança - a *educação da natureza* pelos sentidos, e o papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, dar espaço e oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados, ajustando as lições da criança de forma que sua atenção seja atraída direta e indiretamente em conformidade com seu nível corrente de interesses e aptidões. Com essa **pedagogia** a criança quase não percebe que está sendo educada ou que há imposições do mundo, pensa que é tudo diversão e que está sendo ajudada a construir o que seus poderes e inclinações nascentes a teriam, de qualquer modo, estimulado a fazer. Neste sentido, dificilmente essa criança será um ditador.

No entanto, há um momento em que, embora fosse bom que tal instrução continuasse, ela não pode continuar sendo levada a efeito através do simples método que tem na **natureza** seu princípio. No final da adolescência, e início da idade adulta, a relação entre professor e aluno precisa ser restabelecida numa base voluntária; enquanto era criança, sua liberdade dependia do adulto; a **partir da juventude**, o saber e a autonomia precisam ser exercitados.

Nesse ponto, Rousseau inova de uma maneira fabulosa, descobrindo os estágios do conhecimento humano e os estudando no *Emílio* passo a passo, para que o homem se torne livre e cidadão, o que veremos agora de uma forma mais detalhada, nos pressupostos de sua pedagogia.

3.Os estágios da vida humana para a educação de Rousseau

No *Emílio ou da Educação*, Jean-Jacques Rousseau estipula os estágios de desenvolvimento da criança: No *livro I*, do nascimento aos dois anos de idade a valorização da infância e suas especificidades; no *livro II* de dois a doze anos engloba a grosso modo, o período que chama de *idade da natureza*; no *livro III* dos doze aos quinze anos, *a idade da força ou energia vital*; no *livro IV* dos quinze aos vinte anos, *idade da inteligência, da razão e das paixões* ou *do segundo nascimento do homem*; e finalmente o *livro V*, dos vinte aos vinte e cinco anos, *a idade da educação política ou da sabedoria*.⁸¹

Sem ser um rigoroso e esquemático padrão, ele serve como útil quadro de referência de quando, pela primeira vez na história, o homem foi estudado enquanto um ser que possui fases distintas de saber; idéia que Jean-Piaget aprofundará mais tarde, construindo toda sua teoria psicogenética.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza.⁸² Esta é a fase que vai do nascimento até aos 12 anos. No primeiro e no segundo capítulo do *Emílio*, Rousseau nos dá detalhadamente um manual pedagógico para esta idade, onde a natureza é a grande educadora. Mostra como tudo aquilo que a natureza cria o homem degenera, inclusive o próprio ser humano:

⁸¹ Frederick EBY. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976, p.121.

⁸² Jean-Jacques ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*, p.11.

*Tudo está bem em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transforma tudo, desfigura tudo; ama a disformidade, os monstros; não quer nada como fez a natureza, nem mesmo o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem de moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim.*⁸³

O homem é o único ser que tudo quer destruir para apropriar-se e acumular, mesmo sem ser uma contingência necessária à sua sobrevivência. Na infância, este sentimento de destruição já lhe é imputado pela sociedade, a criança não o possui naturalmente, mas logo que o homem passa a educá-la, não tardará em assimilar seus vícios.

Uma das características principais da criança, neste período, é sua extrema fraqueza e vulnerabilidade. Ela nasce frágil, num mundo que não a compreende, dependente para todas as necessidades; sua própria sobrevivência depende da ajuda daqueles que a rodeiam. Duas coisas são extremamente essenciais nesta fase, na opinião de Rousseau. Primeiro, o tratamento apropriado das vontades de uma criança, isto é, de suas tentativas de controle imperioso, que na verdade são o avesso da sua impotência e medo; ela deve ser preservada da crença de que ordem e obediência, dominação e subserviência são os termos com os quais os seres humanos se relacionam mutuamente, e de que o mundo é submetido a um controle arbitrário de seus desejos particulares.

Segundo, a criança não deve ser fisicamente constrangida (desde que sua segurança esteja assegurada) por ameaças ou exigências, pois ela verá nisso apenas tentativas para contrariá-la provocando ressentimento e a induzindo-a à combatividade, à evasão e ao fingimento, deve ser dada a ela *liberdade para viver, respirar, sentir livremente a sua própria energia, e descobrir por si mesma, lidando com o mundo material o alcance e os limites de seus*

⁸³ *Id., ibid.*, p.9.

poderes.⁸⁴ Gradualmente, adquirirá experiência em primeira mão de como funciona o mundo, e aprenderá como ele pode ser usado vantajosamente, trabalhando com ele, em vez de tentar submetê-lo ao seu comando. O meio ambiente, previsível, ordenado, insiste Jean-Jacques Rousseau, ajudará o progresso da criança nesse rumo, acalmando seus temores e a constelação de outros sentimentos, sobretudo sua convicção de que o mundo está perversamente decidido a contrariá-la.

Por volta dos 12 anos, uma criança terá adquirido a competência e a aptidão física básicas para enfrentar efetivamente o seu meio ambiente imediato. Inicia-se, então, um período em que existe alguma energia mental livre, por assim dizer, não dedicada exclusivamente à resolução de questões práticas. É a época de ampliar sua compreensão para além do que é imediato e local, para que aprenda algumas verdades e leis gerais acerca das coisas (educação das coisas), e da natureza que o envolve. A melhor maneira, sustenta Rousseau, não é pela aprendizagem livresca nem a instrução passiva. O bom educador deve, antes, criar ocasiões em que, a partir das exigências de uma situação prática, alguma lição mais ampla possa ser aprendida ou aplicada, para o benefício imediato. Por exemplo simulando ter-se perdido durante um passeio, o professor pode fazer com que o aluno aprenda a respeito de marcos divisórios, ângulos de direção e o significado do ângulo e do comprimento de sombras. Desse modo, é introduzido na cartografia, na geometria, na aritmética e nas ciências gerais. Mas a questão aqui não é que o aluno aprenda muitos fatos e teorias. em vez de apoiar-se na aprendizagem abstrata, ele adquirirá habilidades de aplicação geral, capacitando-o a filtrar, avaliar e dar um sentido ao que acontece à sua volta. dos

⁸⁴ *Id., ibid.*

No livro III do Emílio Rousseau descreve detalhadamente o que seria para ele a **idade da força ou energia vital**: (dos 12 aos 15 anos),⁸⁵ ocorre um desequilíbrio entre o desenvolvimento das forças e as necessidades da criança. Parece ser o único momento da vida de uma criança onde *ela não somente pode bastar-se a si mesma, como tem ainda mais força do que precisa*.⁸⁶ Para manter o princípio da liberdade bem regrada, os limites passam a ser impostos pelo critério da utilidade.

*Com essa idade mudam as características e as potencialidades da criança; Conseqüentemente, a ação do governante também deve mudar, conservando sempre o princípio básico: praticar uma educação que leve a criança a ter autonomia que se define pela liberdade. Este é o começo da idade da força - do sentimento vivido, elétrico, da energia apaixonada.*⁸⁷

No livro IV do Emílio Rousseau nos ensina que aos 15 anos a criança chega à **idade da Razão e das Paixões**, quando se forma como ser amante e sensível e começa a examinar suas relações com o mundo e os homens. É a idade em que entra no mundo moral, e sobre isso nos fala Rousseau:

*Eis o segundo nascimento de que falei; agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é estranho. Até aqui nossos cuidados não passaram de jogos infantis; só agora adquirem importância real. Esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se.*⁸⁸

⁸⁵ As idades citadas não devem ser tomadas com exatidão; é a articulação das diferentes fases de desenvolvimento que é significativa. Nesta fase tem início o segundo nascimento, é o início da idade jovem, onde a razão passa a ser exercitada.

⁸⁶ Jean-Jacques ROUSSEAU. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Classiques Garnier, 1951, p. 182.

⁸⁷ N.J.H. DENT. *Op. cit.*, p. 118.

⁸⁸ Jean-Jacques ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*, p.234.

É também no *livro IV*, que se dá igualmente a descrição de um Emílio que será submetido à sua primeira aula sobre *religião do coração*, proferida pelo vigário de Savóia. Rousseau reafirma a importância das paixões e repudia a idéia de que há paixões boas ou más em si mesmas; o que as torna más ou boas é o uso que se faz delas.

Agora, o adolescente, o jovem, sente os impulsos fortes da paixão, um interesse absorvente em tudo o que o cerca, sobretudo no modo como o vêem na sociedade, se o amam ou não. Jean-Jacques Rousseau chama isso de *segundo nascimento da criança*; o primeiro, o seu nascimento para a espécie, o segundo para o seu sexo. Essas mudanças púberes têm para Rousseau, uma origem especificamente sexual que faz das questões de amor e sexo uma preocupação obsessiva.

Esse cauteloso surto de intensos sentimentos em relação aos outros acarreta grandes problemas para o educador. Argumenta Jean-Jacques Rousseau que, em primeiro lugar, o fluxo de interesse sexual deve ser controlado; é preferível que o adolescente comece sendo orientado para possuir relações amigas e não paixões ou romances. Amigos, companheiros e concidadãos são preferíveis a parceiros (as) sexuais em intimidade erótica.

E prossegue, falando da finalidade do educador para ajudar uma criança a ter caracter nesta fase da vida do homem:

*A finalidade do educador deve ser habilitá-lo a encontrar uma sólida base em que se sinta confiante, seguro, respeitado e capaz de sentir-se **senhor de si**, sem ter de recorrer à agressividade ou ao servilismo excessivos. A natureza dota o educador de paixões, especificamente a compaixão ou piedade, a qual também está presente no adolescente nessa época, e o educador pode usá-las para promover um desenvolvimento mais criativo em suas relações.⁸⁹*

⁸⁹ N.J.H. DENT. *Op. cit.*, p.118.

O entendimento do que o autor chama *piedade*, difere de pena, parece estar mais próximo de solidariedade; trata-se de um sentimento puro que o homem e os animais possuem desde a criação, mas que no caso do homem, é corrompido pela ganância e o *amor-próprio*, à medida que descobre a sociedade corrompida e a ela se entrega.

Para Rousseau com a adolescência, aparece o homem completo, o homem com suas paixões, o homem que não se contenta em existir, mas que quer viver. Aqui se inicia a formação do homem moral.

Finalmente no *capítulo V*, a **idade da sabedoria** para a cidadania: assim, o autor parece pensar que a educação, que passa a envolver agora um amplo componente de autodidatismo, deveria continuar na *idade da sabedoria* (20-25 anos). O aluno, agora um jovem adulto, aprende sobre leis, sociedade, governo, e também a cortejar e obter uma parceira conjugal. Ele se tornou, finalmente, um membro plenamente qualificado, senhor de si e de seus atos, da sociedade adulta e cidadão de um Estado; através de sua própria virtude e conduta, o bem-estar da sociedade tem sua continuidade assegurada. É em relação a essas matérias que Emílio e seu preceptor devem renegociar as bases do seu relacionamento: Jean-Jacques pode continuar como tutor e guia de Emílio apenas com a permissão deste último. Nesses estágios finais da educação, o preceptor usa uma abordagem mais teórica - quando trata de lei e governo, por exemplo, mas a experiência concreta ainda é enfatizada. Emílio é incentivado a viajar para que não possua apenas meras informações e conhecimentos sobre outras situações, outras organizações políticas, outras formas de governo, mas as compreenda; durante seus namoros, por estar propenso a destruir-se através de paixões incontroláveis, seu preceptor, por vezes, encenará os encontros ou intervirá para evitar situações delicadas.

Todas estas propostas educacionais, ora intrigantes, ora divertidas, em seus detalhes,

segundo Dent:

...conspiram para servir de propósito dominante de Jean-Jacques Rousseau: habilitar o ser humano a crescer como um todo, intacto, na posse de seus próprios poderes e possibilidades criativos, que ele usará para seu benefício pessoal e de outros. E, dado que ele é tão crítico das deformações e sofrimentos que a sociedade ordinariamente inflige às pessoas, Jean-Jacques Rousseau é obrigado a mostrar o que uma pessoa seria se, fiel à sua natureza, fosse criada de acordo com os princípios por ele descritos no 'Emílio'. Do começo ao fim, o programa educacional está a serviço desse propósito superior.⁹⁰

Desta forma, as idéias de Jean-Jacques Rousseau parecem ter sido influentes na história e, em grande parte, benéficas; estamos de acordo com o comentarista quando nos faz concluir:

Que as crianças devem desfrutar de liberdade para poder avaliar por experiência própria, seus próprios poderes; que a instrução deve ser orientada de acordo com o nível delas e de modo a mobilizar seus interesses; que tarefas diferentes são apropriadas para diferentes idades; que habilidades e competências são mais valiosas e mais duradouras do que o conhecimento adquirido de cor, sem ser assimilado - tudo isso seria hoje considerado fruto do senso comum.⁹¹

Jean-Jacques Rousseau não teria, certamente, ficado feliz, porém, com a tendência de uma certa educação centrada na criança que lhe permite pensar que pode fazer tudo, ou com uma liberdade individual ilimitada, fazendo o que seus impulsos lhe ditam, pois ele acredita que este *capricho admitido como lei, seria inimigo de um crescimento bem-sucedido.*⁹²

Em nossos dias, enfatiza-se a exigência de leituras para crianças, mas há que se atentar para o perigo da antecipação racional. Para Rousseau, crianças devem ser crianças, e tudo deve vir a seu tempo, ou em cada fase de desenvolvimento, sendo esta afirmação um ponto fundamental para entrelaçar as idéias básicas sobre o educando. Nela parece referir-se em primeiro lugar

⁹⁰ *Id., ibid.*, p.119.

⁹¹ *Id., ibid.*

ao livre pensar, que se opõe ao ato de decorar conteúdos a partir de uma educação escolar sem sentidos.

*A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras. Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito em breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinha à ciência, que a invente. Se jamais substituídes em seu espírito a autoridade à razão, ele não raciocinará mais; não será mais do que o brinquedo da opinião dos outros.*⁹³

Tanto na época de Rousseau quanto hoje, a realidade demonstra que continuamos exercitando na educação práticas moldadas no poder da autoridade, desde o nascimento da criança. Práticas que são empecilhos básicos para a liberdade.

Liberdade parece ser mais que um elemento pedagógico, implicando uma tomada de posição ideológica contra uma sociedade que oprime, que divide os homens entre opressores e oprimidos. Educar é praticá-la, construindo uma consciência crítica, capaz de gerar comportamentos e a ação libertadora da sociedade. Em Rousseau, só há uma possibilidade para que o homem realize sua libertação: a construção de uma sociedade moldada em um *contrato*, que garanta a liberdade de todos os indivíduos.

Outro ponto suscitado em sua pedagogia é a da **curiosidade sobre os fenômenos**, como vimos em nossa exposição. Rousseau faz tal afirmação quando propõe uma educação que faça referência a elementos concretos da natureza, e que coloque o educando em contato com os mesmos. A educação prescinde, para o autor, de elementos só teóricos ou só racionais.

...a aquisição de bons hábitos e disposições deve ter prioridade sobre o conhecimento abstrato. A criança é mais bem ensinada para ser

⁹² *Id., ibid.*

⁹³ Jean-Jacques ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*, p.176.⁹⁴

*livre através de fábulas e histórias do que através de argumentos abstratos, racionais; deve ser conduzida pelo seu interesse, não forçada por lições frias a obedecer, a imposições.*⁹⁴

Para Rousseau, a natureza dá ao homem liberdade individual, mas é insuficiente, pois o **amor-próprio** e seu individualismo geram no homem o egoísmo, a competição, a injustiça e a destruição da própria natureza. Diante disso, o homem tem que construir suas associações através de um *Contrato social*, para ordenar estas vontades individuais. Desta forma, o homem continuará livre, mas submetido à vontade geral (vontade coletiva), que será também a sua, e será soberana; desde que todos cumpram as normas determinadas por todos.

Como dentro do homem existe naturalmente a bondade, ele não abusará da liberdade se for educado para ser livre. Esta complexa questão fica mais evidente, em Rousseau, quando afirma:

*Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo; tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da Providência e a esta não pode ser imputado. Ela não quer o mal que o homem faz, abusando da liberdade que ela lhe dá; mas ela não impede de fazê-lo, ou porque da parte de um ser tão fraco esse mal seja nulo a seus olhos, ou porque não o pôde impedir sem perturbar a liberdade dele e fez um mal maior degradando a natureza. Ela o quis livre, a fim de que fizesse, não o mal, mas o bem de vontade própria. Ela o pôs em condições de fazer esta escolha usando das faculdades com que o dotou; mas tal modo limitou-lhe as forças que o abuso da liberdade que lhe permite não pode perturbar a ordem geral.*⁹⁵

O mal ou a escravidão não são uma determinação da natureza. Rousseau prepara o Emílio para a tarefa de libertar-se do poder da autoridade; como a natureza não criou tal poder, podemos afirmar que a liberdade humana é uma exigência da natureza. Uma educação que recupere a bondade natural, respeitando as fases do desenvolvimento humano, torna-se para o autor exigência para a concretização de um ser liberto.

⁹⁴ *Id., ibid.*, p.11.

Pode-se agora tentar resumir as linhas mestras mais importantes do pensamento de Rousseau, que vão além de um pensamento sobre educação; sem seu entendimento não se pode compreender sua inovação pedagógica.

Rousseau é o filósofo iluminista precursor do romantismo do século XIX. Foi característico do Iluminismo o pensamento de que a sociedade havia pervertido o homem natural, o *selvagem nobre* que havia vivido harmoniosamente com a natureza, livre de egoísmo, cobiça, possessividade e ciúme. Este pensamento já está em Montaigne.

Em seu *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), ele dá uma descrição hipotética do estado natural do homem, propondo que, apesar de desigualmente dotado pela natureza, os homens em uma dada época eram de fato iguais, viviam isolados uns dos outros e não estavam subordinados a ninguém; evitavam-se como fazem os animais selvagens. De acordo com Rousseau, cataclismos geológicos reuniram os homens para a "*idade de ouro*" descrita em vários mitos, a vida comunal primitiva na qual o homem aprendia o bem junto com o mal nos prazeres do amor, amizade, canções, e danças, e no sofrimento da inveja, ódio e guerra. A descoberta do ferro e do trigo iniciou o terceiro estágio da evolução humana, criando a necessidade da propriedade privada.

Esse aspecto é criticado principalmente por Voltaire, que diz: *ninguém jamais pôs tanto engenho em querer nos converter em animais* e que ler Rousseau faz nascer *desejos de caminhar em quatro patas*⁹⁶ mas o propósito de Rousseau é o de combater os abusos e não o de repudiar os mais altos valores humanos.

⁹⁵ *Id., ibid.*, p. 325.

⁹⁶ Frederick EBY. *Op. cit.*, p.277.

Sua teoria política é, sob vários aspectos, uma síntese de Hobbes e Locke. Foi o ferro e o trigo que civilizaram os homens e arruinaram a raça humana... Do cultivo da terra, sua divisão seguiu-se necessariamente... Quando as heranças cresceram em número e extensão, a ponto de cobrir toda a terra e de confrontarem umas com as outras, algumas tinham de crescer às custas de outras... A sociedade nascente deu lugar ao mais horrível estado de guerra. Posteriormente, Rousseau disse que esse estado de guerra forçou os proprietários de terra ricos a recorrer a um sistema de leis para proteger sua propriedade.

Rousseau parece deixar claro não ser possível ao homem retornar à primitiva igualdade, ao estado natural, mas, em um artigo encomendado por Diderot para a *Enciclopédia*, publicado separadamente em 1755, como *Le Citoyen: Ou Discours sur l'economie politique*, busca meios de minimizar as injustiças que resultam da desigualdade social. Recomendou três caminhos: primeiro, igualdade de direitos e deveres políticos, ou o respeito por uma *vontade geral*, de acordo com o qual a vontade particular dos ricos não desrespeite a liberdade ou a vida de ninguém; segundo, educação pública para todas as crianças, baseada na devoção pela pátria e na austeridade moral, de acordo com o modelo da antiga Esparta; terceiro, um sistema econômico e financeiro combinando os recursos da propriedade pública com taxas sobre as heranças.

Estão no pensamento de Rousseau aquelas linhas que serão logo a seguir características do movimento romântico que caracterizou a primeira metade do século XIX: A valorização dos sentimentos em detrimento da razão intelectual, e da natureza mais autêntica do homem, em contraposição ao artificialismo da vida civilizada. Sua influencia no movimento romântico e na nova pedagogia é incontestável.

QUINTO CAPÍTULO

RELAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS TEORIAS
DOS JESUÍTAS, LOCKE E ROUSSEAU
NA FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA

O humanismo cristão, como vimos, foi o modo de expressão próprio do ser humano, a *educação das almas* entendida como formação do homem para uma vida cristã, como era o princípio básico da educação dos jesuítas em seu método *Ratio Studiorum*. Na questão filosófica, era seguida a teoria de Aristóteles e Santo Tomás. O objetivo dos jesuítas, fundados por um ex-militar, Inácio de Loyola, no século XVI, era formar bons soldados da igreja de Roma, principalmente para combater o protestantismo, ou seja, converter os pagãos. A idéia era de que os alunos deveriam passar por uma *reciclagem intelectual e científica*, para combater os vícios e os pecados, incluindo programas de aprofundamento das matérias escolares.

Este ensino não seria para todos, era elitista ou aristocrático. A partir da oficialização da Companhia, *ensinar os ignorantes a ler e a escrever passa a ser uma obra de caridade*,⁹⁷ portanto, a preocupação básica no início da Ordem era com aqueles que não detinham o poder econômico e político na Europa.

Mais adiante este ensino passa a ter um peso significativo dentro das monarquias européias, e que só é abalado com as novas idéias da Modernidade.

1. A crise da Igreja diante das idéias Modernas

No Renascimento, independentemente das circunstâncias que o gerou, o pensamento

humanista parece voltar-se para a vida política. No novo contexto histórico ressurgem a mentalidade republicana, significando a ruptura com o sistema autoritário que sustentava o convívio social medieval, e este fato tem repercussões determinantes para a educação. Aquele universo bem ordenado, povoado de seres eternos e universais da educação cristã, podia muito bem legitimar a monarquia, mas não respondia mais à ontologia própria da vida civil. A república florentina, onde parecem ter sido gestadas as primeiras idéias da Modernidade, já no século XVI, era consciente de sua particularidade e temporalidade, tinha de formular uma nova estrutura de inteligibilidade que irá disseminar em toda a Europa um novo pensar, que terá repercussões no pensamento pedagógico de influência aristotélico-tomista, particularmente em relação aos jesuítas.

Posteriormente, no século XVII, como vimos, Bacon e Locke atacarão vigorosa e diretamente o aristotelismo medieval, e conseqüentemente o pensamento tomista católico, que era o pressuposto básico para a educação jesuítica. Esta escola crítica de Locke, preservando-se as diferenças, foi seguida por Rousseau. A nova ciência conseguirá, definitivamente, substituir a cosmologia medieval por uma nova solução epistemológica. Mas foram os humanistas *leigos* que viveram a experiência histórica da ruptura com este esquema, que via o **mundo empírico** através do reflexo de um outro mundo, do qual ele derivava sua existência e inteligibilidade.

O rompimento destes pressupostos teóricos clássicos se concretiza na Modernidade, gerando assim todo um novo pensar educacional. A resistência da Igreja em acatar as novas idéias ficava clara, ao mesmo tempo que os jesuítas eram dela excluídos, por acatar o novo pensamento humanista, conflitivo com as monarquias locais, e que rompia com a língua

latina, base de todo o método **Ratio studiorum**, particularmente na França.

Na idéia de comunicação, somada à idéia de participação, funda-se a estrutura epistemológica da experiência republicana, cujo aspecto central é a idéia de que a verdade alcançada através da totalidade dos seres particulares é superior àquela contemplada por um sábio, num universo de entes universais que fundamentava todo o pensamento educacional e o método pedagógico dos jesuítas.

Parece assim que o universal da república e da nova filosofia da educação é um universal encarnado: **ele existe na medida em que o cidadão consegue tornar os assuntos públicos**, portanto universais, em primeiro plano, em detrimento de seus interesses particulares. No exercício da virtude, de sua capacidade de pensar, decidir e agir em benefício do bem público, aqui o particular se funde com o universal .

Congruente com esta solução de equilíbrio entre **o particular antropocêntrico dos modernos e o universal teocêntrico ontológico dos aristotélicos**, a comunicação entre particularidades, principalmente com a influência de John Locke, é eleita como novo método filosófico de busca da verdade. A atividade política e educacional buscada em Locke, e posteriormente em Rousseau, funda então, essa nova concepção de saber, de acordo com a qual a racionalidade é o produto do exercício da inteligência e da virtude de todo o corpo social e não mais dos dogmas iluminados. O homem passa a ser aquilo que ele próprio escreve em sua mente, não mais um poço de **idéias inatas** imaginadas em outro mundo.

Naturalmente, isso favorecia o surgimento de um novo ideal de verdade. Desenvolve-se, a partir daí, a idéia de que o conhecimento e a educação não são frutos da contemplação extra

mundana do sábio, mas nascem e evoluem no jogo do convívio social, a partir do esforço conjunto, da troca e da comunicação. A razão natural se potencializa neste processo de afirmação da mundanidade, através de uma dinâmica que envolve a relação entre política, moral e educação, implicando que os métodos de investigação da realidade, inclusive os que se convencionou chamar de “**científicos**”, não são meros instrumentos, isentos de uma **construção da realidade**, tampouco **descolados** da direção em que aponta a cultura num determinado momento. Por outro lado, a questão referente ao universal e ao particular, ao racional e ao empírico, parece ser meramente uma questão de ordem epistemológica. O que está em jogo é a própria organização da cultura, seus valores, sua organização sociopolítica, suas idéias e atitudes.

Não seria ousado afirmar que, com o humanismo, o homem descobre-se no tempo e confronta-se com sua dimensão mortal, diferente do teocentrismo da educação católica. Talvez Bacon estivesse certo quando associava o interesse do homem em assuntos civis à frustração de não encontrar os conhecimentos que possibilitariam o prolongamento da vida. Foi a consciência de que vivemos **neste mundo e para este mundo** que transferiu nossos parâmetros para a escala temporal; não se vive mais numa realidade educacional espelhada na hierarquia imutável do cosmos, de Deus às criaturas inferiores, nem se conhece mais na contemplação deste universo atemporal, composto pelas essências lógicas da filosofia aristotélica.

A república produz uma verdade que reconhece seu caráter histórico, portanto temporal, e sabe que sua própria estabilidade política depende da participação do cidadão, a cada momento, na construção social da verdade. Neste sentido, com o saber e os pressupostos

educacionais de Locke e Rousseau, são agora encarnados na história, produto das teorias e das práticas humanas de uma determinada época, que evolui no tempo. Isso muda tudo, principalmente o modo de ensinar dos jesuítas, e proporciona a decadência de um pensamento pedagógico imaginário e atemporal.

A relatividade da verdade, que, desde então, acompanhava as ciências humanas, particularmente na educação, e que incomodava muita gente, está explícita em duas das mais importantes áreas de estudo do humanismo: a filologia e a retórica. Ambas são tentativas de fundar a verdade nas possibilidades da comunicação intersubjetiva.

A retórica, particularmente da educação católica, tão criticada por Locke, sempre esteve mais viva ali onde se ergueram as repúblicas, pois parecia ser o meio mais adequado para se estabelecer a verdade neste mundo das sombras, sujeito a adaptar-se ao jogo da multiplicidade e da temporalidade, do qual participa a sociedade que assume os riscos de sustentar-se num projeto que dependa exclusivamente do exercício da virtude humana. Os humanistas não querem mais conhecer os esquemas da filosofia aristotélica, mas querem conversar com Aristóteles, entender realmente o que aquele ser humano de *carne e osso*, que viveu numa determinada cultura e num determinado tempo, disse.

Portanto, a perspectiva das ciências humanas durante o Renascimento era a de provar que a idéia aristotélica de que não é possível fazer ciência do particular estava errada, apresentando uma virada histórica radical na educação, e sendo a base de todo um novo pensar pedagógico, assim como do desenvolvimento de novos métodos para aquisição do conhecimento humano.

A filologia é o instrumento através do qual se torna factível esse diálogo com o passado, que, reconhecido como uma época¹⁰³ irremediavelmente enterrada, é, por isso

mesmo, passível de ser reconstruído em sua plenitude, tal como é. A consciência do fosso que separa o presente da antigüidade clássica, inexistente na Idade Média, altera profundamente as bases psicológicas da apreensão da história. O passado nas teorias de Locke e Rousseau passa, então, a ser visto a partir de uma distância fixa, condição indispensável para a separação entre sujeito e objeto na atividade cognitiva e, conseqüentemente, para a redefinição da qualidade de apreensão do próprio ato cognitivo. Parece surgir, aqui, a ambigüidade característica da atitude científica moderna e das ciências humanas, que marca também a educação, pois, em nome do interesse de aproximação com seu objeto, tem de separar-se dele para sempre por ser, também, parte do objeto pesquisado.

A aceitação de certos pressupostos da abordagem filológica da história resulta no exame crítico, à luz da razão, dos textos mais caros à tradição cultural do Ocidente. Mais grave do que relativizar a autoridade de Aristóteles, situando sua obra no contexto da cultura grega, foi situar e restabelecer, nas épocas e ambientes em que nasceram, os textos consagrados da mais antiga veneração, incluídos nas Sagradas Escrituras de todas as religiões. Não se trata apenas de um novo método de interpretação de texto, mas sim da criação das condições de possibilidade para a emancipação do presente em relação ao passado. O humanismo parece ser notável por sua paixão e submissão ao mundo clássico; esforça-se tanto para compreendê-lo em sua totalidade singular que acaba por liberar a cultura da autoridade milenar exercida pela tradição.

Há uma lógica em afirmar que quase a totalidade dos fenômenos culturais renascentistas teve como inspiração o passado. A idéia de um passado melhor, mais puro, mais nobre, mais sábio, mais virtuoso ou mais artístico, impulsionou o surgimento do humanismo, do hermetismo, da Reforma Protestante e da arte renascentista.¹⁰⁴De acordo com esse modelo de interpretação

da história, o passado é representado como a Idade de Ouro que foi-se degenerando progressivamente até o presente, quando é possível recuperar a grandeza do estágio inicial. Basicamente, este é o tradicional modelo cíclico de interpretação da história.

Mas sua utilização no Renascimento não teve um sentido tão tradicional. A intensificação do movimento de *volta à Antigüidade* teve como resultado um processo inverso, de superação da Antigüidade, dando margem à crença, sobre a qual veio a fundar-se a interpretação moderna da história, no contínuo progresso da cultura, ainda que, num primeiro momento, essa idéia se aplicasse apenas à área do conhecimento.

O evolucionismo, surgido no século XVI, e que influencia particularmente Rousseau, terá como ponto de partida esta emancipação do presente em relação ao passado. Se o humanismo cortou as linhas de continuidade, fundadas no conceito de autoridade, entre passado e presente, o pensamento evolucionista restabeleceu esta relação por meio da alteração no conceito de antigüidade e do deslocamento do exercício da autoridade. Antigüidade passa a ser, então, um conceito que se refere à época em que o mundo é antigo, e não àquelas que nós consideramos antigas *`ordene retrogrado'*, por uma computação para trás em relação a nós.

A separação entre o passado e o presente no pensamento humanista é isenta deste tipo de juízo de valor. Tudo que o filólogo diz é que a história é o lugar onde se manifestam as diferenças culturais, em que Locke descarta as idéias inatas; por essa concepção, a filosofia grega e a educação clássica são aspectos da singularidade destas culturas e só se tornam inteligíveis à luz do contexto cultural do qual fazem parte. Presa ao contexto cultural, a autoridade da antigüidade é **relativizada**: os elementos da cultura antiga são simplesmente bons em relação à totalidade daquela cultura; porém, a particularidade do presente

pode exigir uma outra filosofia e uma outra pedagogia, resultado do empenho da filologia. Com isso, ganha terreno a crença de que conhecer é estabelecer diferenças, discriminar, proporcionando uma nova visão de totalidade.

Se a educação jesuítica reflete uma educação voltada para a universalidade, com intenções claras de instrumentalizá-la, os modernos mudam radicalmente este princípio, ao ressaltar a liberdade e a individualidade centradas em um novo paradigma para a construção da cidadania, assim a visão de totalidade é racionalizada.

O que separa o pensamento educacional universal dos religiosos do pensamento pedagógico de Locke e Rousseau é fundamentalmente a idéia de que para a igreja o conhecimento é um instrumento para a abstração e a subordinação do homem, enquanto para os modernos o conhecimento do homem está na **descoberta dos fenômenos da natureza e seu progresso**. Deus não foi negado por Locke e Rousseau, que eram deístas, nunca se professaram ateus, mas a fé não era a razão primeira para o conhecimento humano que deveria ser desenvolvido pela razão material, equidistante das influências religiosas ou políticas.

Por outro lado, essa sede de ciência pura que muda radicalmente a partir do Renascimento a educação, não era isenta, nem neutra. Pode-se, a partir daí, perceber obstáculos que se colocam no ideal de uma possível transparência.

A percepção dos avanços científicos e sua necessidade fez com que a educação dos religiosos jesuítas voltasse à cena a partir do início do século XIX. Mesmo com as devidas críticas, a *Ratio Studiorum* é adaptada ao novo mundo moderno, e milhares de jovens em todo o mundo, particularmente vindos da elite, são entregues a seus colégios para que recebam formação e

valores correspondentes.

Esta constante adaptação da *Ratio Studiorum*, por parte dos jesuítas, às transformações do mundo, respeitando as diferenças e descobertas dos homens, sem moldá-los a um único ideal, foi a grande inovação que permitiu a reconstrução do que é hoje a maior rede de colégios e universidades existente no planeta.

2.As diferenças entre a observação empírica de Locke e a percepção dedutiva de Rousseau

Em que pese a influência do pensamento científico educacional de Locke em Rousseau, e elementos comuns no enfrentamento a uma ontologia aristotélico-tomista dos religiosos jesuítas, não se pode deixar de apontar algumas diferenças básicas entre os dois projetos.

A observação inspirada no pensamento de Locke parece garantir simplesmente a realidade; recorrer aos dados empíricos parece significar recorrer à própria realidade. No entanto, a observação através dos sentidos, por mais assegurada que esteja na prática das ciências modernas, merece ser analisada para que se consiga discernir o que, exatamente, é possível saber a partir dela. Pressupor só a observação como recurso metodológico seria insuficiente para o conhecimento e a pedagogia, em plena contradição com o espírito crítico moderno. A análise fenomenológica é capaz de focalizar a observação como tal e determinar-lhe a natureza só a partir da referida observação. Quando falamos sobre suas características, logo ressalta que dela já estamos fazendo uso, ou seja, ela é uma das funções básicas do processo cognitivo, não pode ser transcendida. As características da observação e da percepção precisam ser encontradas não só através da experiência. Neste sentido, podemos observar como é possível, dentro do mundo que nos é imediatamente dado, distinguir um fator que se mostra como resultado da percepção₁₀₇ sensorial. Uma cadeira, uma paisagem, uma

planta, um cão e o próprio homem são objetos que têm uma manifestação imediata pela percepção.

A observação, enquanto percepção dos sentidos, oferece uma grande variedade e é uma constante sucessão de dados, apresentando a característica da multiplicidade, ou seja, a própria pluralidade dos sentidos e a variação inesgotável dentro de um determinado campo perceptual e, enfim, pela impossibilidade de repetir qualquer percepção. Esta não é atemporal, é sempre única e irrepitível, porque se processa num determinado momento que não volta.

Mesmo olhando duas vezes para o mesmo objeto as percepções são diferentes. Tal característica já contradiz o preceito geral que considera o mundo como sólido e disponível, portanto a percepção como repetível, sendo essa fragilidade criticada posteriormente no postulado da teoria empírica que teve Locke como um dos mais ferrenhos defensores.

Em síntese, parece que **Locke** não conseguiu falar do estado de natureza e identificou a lei natural só como racional, colocando no estado de natureza idéias sociais, como **Hobbes**.

Estes autores influenciaram **Rousseau**, mas sua metodologia pedagógica já é diferente; para ensinar não bastam os fatos. No seu segundo discurso faz, um apelo para ser ouvido. Fala de tempos distantes para reconhecer o tempo em que não havia individualismo. Busca a natureza quase esquecida, ignorada, no homem moderno. Na educação estuda a criança como criança, não como um adulto futuro para fundar sua pedagogia.

Usando a dedução e a sensibilidade interior, e não só os sentidos, como faz Locke, Rousseau faz de sua pedagogia uma viagem, trabalhando a imaginação. Para ele, é nos sentimentos que está o grande potencial. Rousseau imagina o homem nos primórdios em um estado de igualdade e liberdade. O homem natural tinha necessidades simples, era o mais

organizado dos animais. A fertilidade da terra não mutilada oferecia provisões. Os animais elevavam seus instintos. O homem copiava e aprendia com os animais. O ser humano e seus filhos eram robustos, diz ele, pois a natureza selecionava os mais fortes, numa evidente antecipação do conceito de Darwin. O contato com a natureza e com os animais faz os homens corajosos. Tudo corre de maneira uniforme. Para Locke, deveríamos ensinar às crianças que o homem natural era um homem atrasado, ignorante, possuía o conhecimento, mas não o utilizava; o progresso o ajudaria a superar o atraso. Sua pedagogia funda-se na observação e nos sentidos, secundarizando a imaginação e os sentimentos, enquanto em Rousseau tais elementos são determinantes para uma razão onde a moral ocupa um lugar de destaque.

A diferença, portanto, entre Locke e Rousseau, é principalmente metodológica; indução científica versus dedução lógica, ou o que E. Cassirer chama de *Racionalismo ético de Rousseau* e o empirismo, ambos utilizados para tentar explicar o desconhecido.

3- A crítica de Rousseau ao absolutismo da Igreja e a Monarquia republicana de Locke

É no campo político que fica mais claro o pensamento rousseauiano, quando ele critica o absolutismo e prefere a democracia com uma educação livre, sem a visão de um soberano que herde poderes divinos, como se limitava a acreditar tanto o pensamento tradicional da Igreja, quanto a moderna monarquia de Locke. Para Rousseau, a lei deveria ser igual para todos, ninguém devia se pôr acima dela, nem pela tradição nem pela religião. Diferente de Locke, para ele os costumes, através de gerações, levavam à obediência passiva. A base para essa análise é a constatação de que o homem perdeu a liberdade original; a ordem social é um direito sagrado, não natural, e funda-se em convenções. sendo a família um dos mais antigos pilares. Esses tópicos estarão presentes no seu *Contrato social*, que esboça seu ideal de

sociedade moderna, e no *Emílio*.

Rousseau escreveu nas *Confissões* que a publicação de *Emílio* foi complicada, ao contrário da do *Contrato*. No *Emílio* ele fundamentou a construção de um novo homem livre. Já no *Contrato social* tentou mostrar qual o fundamento da ordem social que, segundo ele, não vem do direito natural, nem da força, nem da fé, mas de uma convenção, a que chamou de **pacto social**, o qual todo homem deveria ser educado para constituí-lo. O pensamento educacional de Rousseau parece ser todo voltado para a formação do cidadão o que fica claro na elaboração dessa obra.

Na pátria ideal de Rousseau, os homens seriam educados e acostumados à independência, tornando-se dignos dela. O domínio da fronteira não seria motivo de guerra, e o direito de legislar seria comum a todos os cidadãos. No *Contrato social*, fala-se da figura do legislador, que deve representar a *vontade geral*.

Rousseau vê num rei, sagrado pela Igreja e seu povo, o senhor e seu escravo, pois o interesse de um só homem será sempre *interesse privado*. Os homens, para se conservar, têm que se agregar e formar um conjunto de forças com um único objetivo.

Ao acabar com o poder privado do rei no *contrato social*, os bens são protegidos e a pessoa, unindo-se às outras, obedece a si própria, conservando a liberdade. O *pacto social* parece ser definido quando cada um de nós for capaz de colocar sua pessoa e sua potência sob a direção suprema da *vontade geral*, sem soberanos, o povo é o soberano.

Na sociedade ideal de Rousseau, as pessoas públicas formariam a *República*, baseada na idéia platônica ou o Estado, quando passivas, e os soberanos, quando ativas. O povo soberano

não pode violar o contrato, alienar qualquer porção de si mesmo e o corpo político não pode se submeter a outro soberano sem se auto-aniquilar. Com essa sociedade, quando se ofende um, ofende-se todo o corpo. O soberano não pode ter uma opinião contrária a todos, mas o indivíduo pode.

Parece que o objetivo do autor é mostrar que, na passagem do estado de natureza para o estado civil, o homem muda, pois o instinto é substituído pela justiça, e qualquer quebra do contrato, implica uma volta ao estado de natureza. O homem passa a ser moral e racional, com a mudança acarretando vantagens e desvantagens. Ganha a liberdade civil e a propriedade, mas perde a liberdade natural.

No que tange às leis, para ele elas são úteis àqueles que possuem bens, prejudicando os que nada têm. O Estado, em tese, existe para o bem comum, mas só a *vontade geral* pode dirigi-lo para esse fim.

A *vontade geral*, como vimos, é um ato de soberania, atende ao povo, por isso é lei. Esse é o princípio que deveria ser obedecido e ensinado em seu projeto educativo; quando tal não ocorre, o soberano é transformado em um ser pedante. Sobre isso no seu *projeto para a educação* nos diz:

*...e quanto ao pedantismo, não é o estudo em si que o provoca mas a má disposição do indivíduo. Os verdadeiros sábios são educados, e são modestos, porque o conhecimento daquilo que lhes falta os impede de extrair vaidade daquilo que possuem, e são só os gênios pequenos e os semi-sábios que, pensando saber tudo, desprezam orgulhosamente aquilo que não conhecem.*⁹⁸

Por outro lado, Locke mesmo com críticas ao absolutismo, distanciando-se da influência

⁹⁸ Jean-Jacques ROUSSEAU. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994, p.73.

religiosa na educação e na política, não abre mão da figura do soberano monarca para que haja verdadeira liberdade.

Locke afirmava ser a desigualdade natural, **uns nascendo para governar, outros para serem governados**; da mesma forma haveria crianças nascidas para serem *gentis, cultas e* passíveis de receber educação, e outras, como já vimos, deveriam ser educadas para o trabalho pesado com uma educação profissional. Essa idéia, se contrapõe ao pensamento pedagógico de Rousseau que acredita que todos os homens nascem iguais, sendo o próprio homem que gera as diferenças, não a natureza.

Ceder, pois, à força não é um dever daquele que segundo Locke nunca poderia ser um *homem gentil*, já que a desigualdade surge com a força, que é materializada em direito, e nunca da natureza. Só somos obrigados a obedecer às potências legítimas. Se o estado de guerra nasce da relação das coisas e não das relações pessoais, a guerra é vista por Rousseau, como uma relação entre os Estados, não entre os homens.

3.1 A crítica de Rousseau às religiões

Não há nas obras de Rousseau nada específico sobre a educação dos jesuítas ou comentários sobre as escolas por estes dirigidas. No entanto, suas obras foram severamente criticadas pelos jesuítas de sua época.

Quanto à visão de Rousseau sobre as religiões, parece que seu ponto de vista era amplo, evidenciando-se sua discordância com Locke e seu conflito com a Igreja quando afirmava que o Deus de um povo não tem direito sobre outros povos, ou ainda que o *politeísmo* foi a primeira religião dos selvagens e

*...a idolatria seu primeiro culto. Só puderam reconhecer um Deus único quando, generalizando sempre mais suas idéias, chegaram a poder remontar a uma causa primeira, a reunir o sistema total dos seres numa só idéia, e a dar um sentido à palavra **substância**, que é no fundo a maior das abstrações. Toda criança que crê em Deus é portanto necessariamente idólatra, ou pelo menos antropomorfista; e quando a imaginação viu Deus, é muito raro que a inteligência o conceba. Eis precisamente o erro a que leva a ordem de Locke.*⁹⁹

Diferentemente de Locke, que entendia ser possível provar a existência de Deus pela razão, Rousseau acreditava não ser possível racionalizar essa existência. Para ele, a crença em um (ou mais) ser superior seria uma questão de fé ou da criação humana pela imaginação.

Quanto ao cristianismo, ele o vê sem relação com a política e parece criticar a hegemonia da Igreja Católica sobre a educação; esta característica o tornava um dos mais ferrenhos críticos das religiões.

Mas Rousseau partilha o Evangelho, por reconhecer a todos como irmãos, criticando o mau uso que fizeram dele. O cristianismo para ele seria totalmente espiritual, havendo um dualismo entre corpo e espírito, cabendo a Igreja cuidar do espírito não se preocupando com o Estado, se ia bem ou mal. Se a existência da divindade parecia ser um dogma positivo, a intolerância seria um dogma negativo. A menos que a Igreja fosse o Estado, não se podia afirmar que *fora da Igreja não havia salvação*.

3.2 A contribuição das idéias políticas e pedagógicas de Rousseau para construção das novas concepções de «homem moderno»

Muitos historiadores afirmam que o *Contrato social* de Rousseau é a Bíblia da Revolução Francesa e esta por conseguinte determina as mais radicais mudanças na formação das sociedades modernas. O surgimento da escola pública e dos novos Estados deve-se em grande parte a este fenômeno histórico que determinou os caminhos de nosso Estado e da

escola atual.

A idéia de igualdade política e igualdade social fica clara na obra contratualista de Rousseau, como nunca antes enfatizada e nela todo o cidadão deveria ter uma riqueza tal que não seria forçado a se vender, era posta.

A novas idéias modernas tem uma marca muito especial do pensamento pedagógico e político de Jean-Jacques Rousseau, mais do que o de Locke ou de qualquer outro pensamento da Modernidade. Os regimes republicanos atuais se moldaram em grande parte nestas idéias. Porém é inegável que há desvios, principalmente no que se refere a concretização das vontades do populares.

Por exemplo, no livro III do *Contrato*, Rousseau fala do governo como um corpo intermediário entre o súdito e o soberano. Seria uma administração suprema, em que o príncipe exerceria o poder executivo; os governantes, ou magistrados, não deveriam ser numerosos. Na pessoa do magistrado haveria três vontades diferentes: a do *indivíduo*, a *vontade comum dos magistrados* e a *vontade do povo*, que é a principal.

Quando o povo estatui algo para todos, forma-se uma relação. A matéria e a vontade do povo fazem o estatuto geral, e a isso Rousseau chama lei. A república é todo Estado regido por leis, o que pode incluir até uma monarquia. O povo submetido às leis deve ser o autor delas, mas precisa de um legislador que as crie tendo-o como parâmetro. Porém, ele admite ser tarefa difícil encontrar um bom legislador.

Nas sociedades atuais a *vontade geral* que se referia Rousseau ficou relegada a segundo plano, pois o poder passou a ser determinado pela representação política

institucional exercida principalmente por aqueles que defendem os interesses da propriedade, e não pela ação direta de todo o cidadão.

Podemos assim deduzir do pensamento de Rousseau que para um povo manifestar sua vontade sem a coação institucional, é necessária a construção do **eu** natural que se dá pela educação sem a parcialidade científica e isenta da influência da fé. Portanto, há uma firme convicção de que a essa deve proporcionar um **eu** natural, que não sou eu, mas o mais fraco eu dos outros, sem se submeter a nenhuma divindade. O homem é oprimido pelas contradições da sociedade e afastado da natureza. Mas pode *buscar a sociedade da natureza para meditar sobre a natureza da sociedade*.¹⁰⁰

Rousseau foi contra o egoísmo humano que separa o homem da natureza, considerando-se superior a ela, o que nos leva a pensar que Rousseau não era antropocêntrico como Locke, muito menos teocêntrico como os jesuítas. Sua forma de educar era voltada para a natureza como totalidade integradora e não só como um objeto de estudo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁰⁰ *Id., ibid.*, p.555.

Não seria possível concluir uma pesquisa que envolveu tanto conhecimento, como o que nos propusemos a estudar, mas há um aprendizado em um trabalho de três anos, onde o conhecimento e o contato com autores criadores de novos paradigmas na educação nos remetem à continuidade de um estudo cuidadoso e mais profundo, particularmente sobre o pensamento cativante de Jean-Jacques Rousseau. Pretendo, assim, dar continuidade a esta pesquisa em uma possível tese de doutorado com o tema mais restrito, envolvendo a idéia de educação da natureza deste autor no século XVIII.

Este trabalho, todavia, me permitiu pensar que entre o pensamento pedagógico humanitarista dos religiosos jesuítas, o cientificismo radical de Locke e o romantismo ou idealismo de Rousseau existem pontos convergentes e visões antagônicas. Os elementos mais marcantes destas três idéias de educação nos permitem chegar a conclusão de que nenhuma das teorias esboçadas seria capaz de dar conta de forma isolada do conhecimento pedagógico.

John Locke contribui na educação com seu método **indutivo científico**, para que o homem demonstrasse, através da razão, a sua capacidade de estudar e transformar a natureza pelos sentidos; Rousseau parece deduzir que a **natureza** é a mais perfeita educadora e que o homem a destrói em seu próprio benefício, construindo sua própria maldade quando se agrupa; e os jesuítas propagam, com base em Aristóteles, a idéia de que é possível pensar **além da história**, ou que a educação dos homens pelo próprio homem é insuficiente para dar conta da natureza.

Podemos assim imaginar o que seria qualquer pedagogia sem o conjunto destes conhecimentos desenvolvidos principalmente na Modernidade, ou se o homem não tivesse a capacidade de fazer mediações. Com tais possibilidades, vamos mais além que tomar

posição ao lado de uma corrente filosófica, quer platônica, aristotélica marxista etc., e percebemos que esses sábios de carne e osso, como Sócrates, já impediam que o homem imaginasse o conhecimento absoluto ou limitado em seu *sei que nada sei*.

Pensamos que devemos ir além do simples educar com dialética, ou estipular regras de bem e mal de forma maniqueísta. Temos de superar a ortodoxia das **verdades prontas** e proclamar que o mundo vai mais longe que o próprio pensar do homem, mesmo que seja para moldar um **ente** criador de tudo, que nos faz crer que, quando o homem pensou ter resolvido o problema com sua descoberta ontológica ou com a idéia de universalidade, esqueceu-se que o proclamador do **ente** criador era igualmente **humano** e limitado.

Há mistérios no fundo dos rios, temos os aparelhos e métodos para buscá-los, mas por mais sofisticados que sejam, sempre nos permitirão constatar que o rio tem águas em movimento, que deslocam toda a natureza que há neles, e que a cada segundo a vida que está sob estas águas renasce ou morre.

Nossa história, este caudaloso rio de mistérios, permite ao homem buscar com sua razão e instrumentos os magníficos segredos escondidos, que ao mesmo tempo o desafiam, quando ele não consegue parar o movimento histórico das águas; parece ser verdadeiro que elas sempre estarão em devir, e guardarão mistérios profundos.

Nossa mente permite-nos imaginar a educação que as novas gerações precisam, mas nos impede de concretizar a educação perfeita para todas as gerações vindouras.

Nem os jesuítas, nem Locke, nem Rousseau ou qualquer outra corrente de ideais pedagógicos conseguiu demonstrar a possibilidade de um método educacional perfeito para que o homem adquira conhecimento, pelo simples fato de que estes foram igualmente homens, por esta

razão limitados aos condicionamentos e realidades sociais, culturais e políticas de seu tempo.

Por outro lado, é inegável que homens como Inácio de Loyola, John Locke e Jean-Jacques Rousseau ajudaram a virar nossa história e a tirar a educação das mãos dos que proclamavam a idéia de método pedagógico perene, como parece ser a idéia pretensiosa da monarquia e da Igreja medieval.

Temos críticas e um olhar diferente destes homens do passado e de suas produções históricas, mas sem subir em seus ombros não enxergaríamos mais adiante.

Educar parece ser essa arte *poética* e fascinante de subir nos ombros daqueles que nos permitem ver mais adiante pela razão, para dizer com o coração àqueles que vêm atrás de nós que podemos ter um mundo diferente do que o que construímos até aqui, e que sempre haverá um horizonte para explorar e mistérios para desvendar.

BIBLIOGRAFIA

ABELARDO, Anselmo, Santo. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

ARRUPE, P. et. alii. *Os jesuítas para onde caminhar?* São Paulo: Loyola, 1978

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, Editora Bertrand Brasil, 1989. (Memória e Sociedade).

CANIVÉZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Ensaios e textos. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1991.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos).

CASTORIADIS, Cornelius. *O mundo fragmentado, as encruzilhadas do labirinto III*. Trad. Rosa Maria¹¹⁸Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1992.

_____. *Socialismo ou barbárie*. Trad. de Milton Meira do Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. *Os destinos do totalitarismo & outros escritos*. Trad. Zilá Bernd e Élvio Funck. Porto Alegre: L&PM, 1985.

CERIZARA, Beatriz. *Rousseau a educação na infância*. São Paulo: Editora Spicione, 1990.

CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CHAUI, Marilena. *Convite á filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina*, por Jean Piaget, Louis Meylan, Pierre Bovet. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

COMPANHIA DE JESUS. *Características da educação da Companhia de Jesus*. São Paulo: Loyola, 1987. (Educação S.J. subsídios).

DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. Trad. e notas Marilena de souza Chauí e J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

EBY, Freerick. *História da educação moderna: séc.XVI / séc.XX teoria organização e prática educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

GAL, Roger. *História da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ITAICI, equipe. *Os Jesuitas*. São Paulo: Loyola, 1978.

JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. *A revolução científica moderna*. São Paulo : Letras & Letras, 1997.

LUZIRIAGA, Lorenzo . *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

MADUREIRA, P.M. *A liberdade dos índios. A companhia de Jesus na pedagogia e seus resultados*. Rios de janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

MANARCORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MARKET, Werner (org.) *Teorias da educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Contribuições para uma Teoria Crítica da formação do homem. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. (Coleção Biblioteca estudos universitários; 95).

MOACYR, Primitivo. *A instrução no Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. II, 1937.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. São Paulo: Editora Abril, 1980. (Coleção Os pensadores)

PLATÃO. *Diálogos: Protágoras, Górgias, O banquete, Fedão*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Curitiba: Universidade Federal do Pará, 1980.

_____. *Diálogos: Fédon, Sofista, Político*. Trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1961.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1992.

_____. *As confissões de Jean-Jacques Rousseau*. Trad. e prefácio de Wilson Lousada. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1948.

_____. *O contrato social outros escritos*. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. *Discurso sobre a origem e desigualdade dos homens*. São Paulo: Abril cultural, 1973. (Coleção os Pensadores)

_____. *Discurso sobre a origem das ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores)

_____. *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994

_____. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.

_____. *Os devaneios do caminhante solitário*. 3ª ed. Brasília: Editora UNB, 1995.

SARDI, Sérgio Augusto. *Diálogo e dialética em Platão*. Edipuc-RS: Porto Alegre, 1995. (Coleção Filosofia, 22).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau, a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Editora Schwarcz, 1991.

TORRES, Carlos Alberto. *A Voz do*¹²⁰ *biógrafo latino americano*. São Paulo:

IPF (HP), 1996.

ULHÔA, Joel Pimentel. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1996.

VALLE, Lilian. *A escola e a nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

_____ *Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

VIEIRA, Luiz Vicente. *A democracia em Rousseau - a recusa dos pressupostos liberais*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 1997. (Coleção Filosofia 52)

FONTE WEB. WWW. INTERNET PÁGINAS MAIS IMPORTANTES

1. CONSULTAS WWW. WEB SOBRE OS JESUITAS

Jesuits and the Sciences, 1620-1659.

URL: www.luc.edu/libraries/science/jesuits/1620.html

PR: St. Louis Jesuits: Let Heaven Rejoice.

URL: www.ocp.org/pr/pr-let-heaven.html

The Jesuits - I.

URL: www.math.luc.edu/vande/logosjesu1.html

Companions of Jesuits.

URL: 204.142.194.96/faculty/jmac/sj/companions.htm

The argentinian jesuits collection: index.

URL: gulib.lausun.georgetown.edu/dept/speccoll/index/i93}1.htm

Intimate Histories — Witches and Jesuits

URL: www.commonreader.com/5/5161.html

Society of Jesus (Jesuits)

URL:

dcheney.tamu.edu/austin/relord/noframe/SJ.html

Constructores S.J Universal

URL: cs.loyno.edu/~wtischer/jesuita/constsj.html

2. CONSULTAS WWW. WEB SOBRE JOHN LOCKE

Second Treatise on Government (by John Locke)

URL: libertyonline.hypermall.com/Locke/second/second.html

Of civil government by John Locke

URL: www.blackstoneaudio.com/html/books/b1171.html

ILTweb: Study Place: John Locke

URL: daemon.ilt.columbia.edu/academic/digitex...cke/bio_JL.html

The Mind of John Locke

URL: www.cup.org/Titles/35/0521356032.html

John Locke

URL: thor.pcc.edu/~ap-sec/jlocke.htm

John Locke

URL: www.siu.edu/~philos/faculty/Manfredi/intro/locke.html

John Locke

URL: www.smokykin.com/ged/f002/f64/a0026420.htm

John Locke Room

URL: www.nobunaga.demon.co.uk/htm/locke.htm

3. CONSULTAS WWW.WEB SOBRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Rousseau, Jean-Jacques : Confessions I

URL: lamicounter.epfl.ch/users/erik/litt/quotes/book44.html

Jean-Jacques Rousseau

URL: www.stacher.ch/swissopinion/Rousseau.html

Chez Yves: Jean-Jacques Rousseau & La Vision du Monde de Newton

URL: www.seflin.org/franco/franco3.htm

JEAN JACQUES ROUSSEAU

URL:

122

www.loirevalley.org/tourisme/litjjr.htm

Jean-Jacques Rousseau (1753)

URL: www.insset.u-picardie.fr/saint-quentin/mr/rousseau.html

ABU - AUTEUR Jean-Jacques Rousseau

URL: cedric.cnam.fr/ABU/BIB/auteurs/rousseauj.html

Jean Jacques Rousseau Association

URL: www.wabash.edu/Rousseau/WorksonWeb.html

Jean-Jacques Rousseau

URL: www.arrowweb.com/philo/Pers/RousPers.htm

Jean-Jacques Rousseau, La Nouvelle Heloise

URL: www.engl.virginia.edu/~enec981/dictionary/02rousseauC1.html

Jean Jacques Rousseau

URL: www.lfcity.com/jj-rou.html

Jean Jacques Rousseau (1712-88).

URL: www.blupete.com/Literature/Biographies/P...hy/Rousseau.htm

Jean-Jacques Rousseau, Emile

URL: www2.gasou.edu/facstaff/dlivings/emile.html

Mojo risin' - Jean-Jacques Rousseau

URL: www.the-doors.com/Rousseau.html

Jean-Jacques Rousseau

URL: projekt.katedral.se/temarevo/sp1b/filosof/rousseau.html

Prateleira virtual: Filosofia

URL: www.sistecnet.com.br/ofarol/estfil.htm