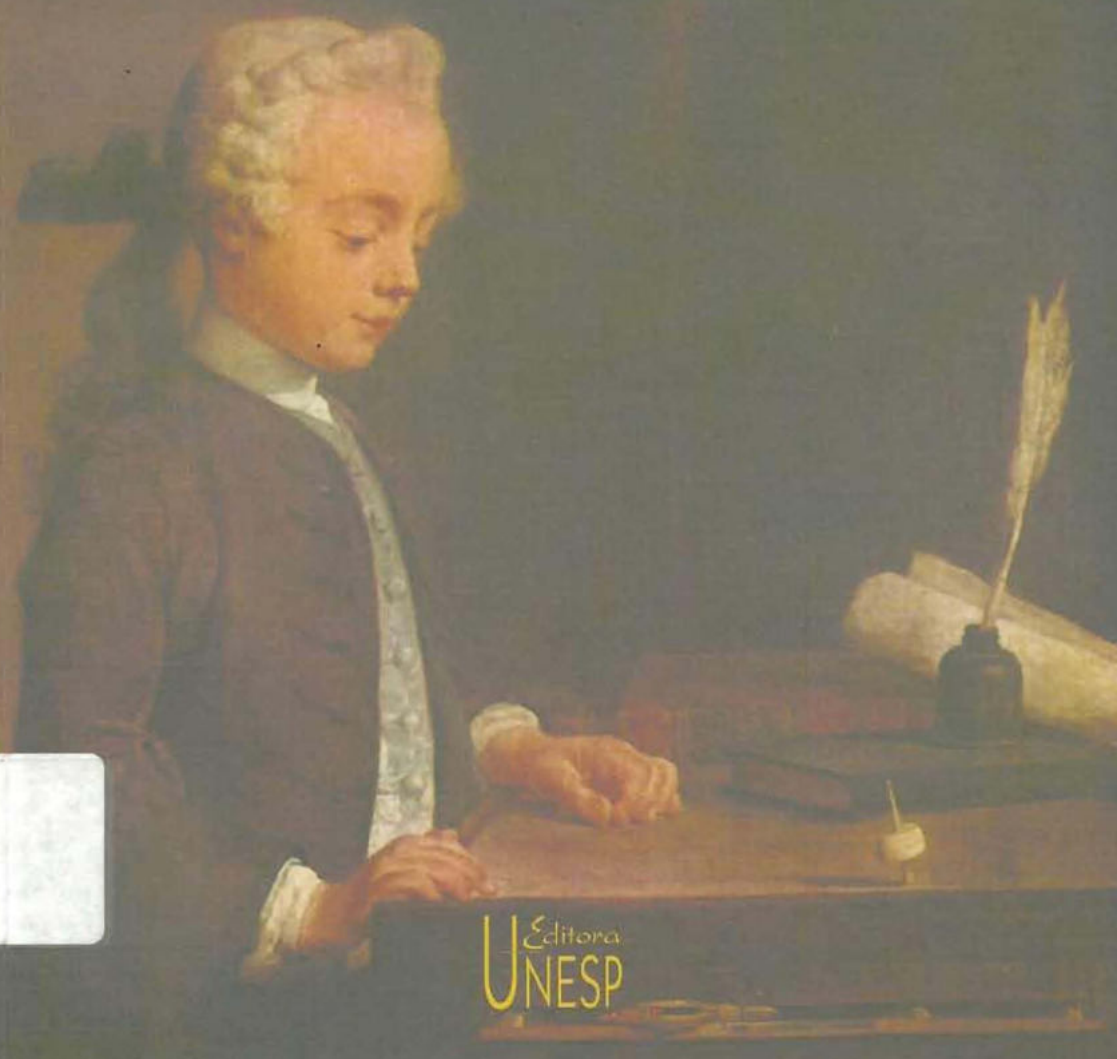


FRANCO CAMBI

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA



Editora
UNESP

“Revelando uma grande erudição, Franco Cambi assume o risco de produzir uma síntese global da história da pedagogia, num tempo, como o nosso, caracterizado pela hiperespecialização. Neste sentido, o seu trabalho constitui, sem dúvida, um documento que nos faz pensar sobre o devir da educação e, também, sobre os caminhos da História da Educação como disciplina.”

Do prefácio de António Nóvoa

Franco Cambi é professor de Pedagogia Geral na Universidade de Florença. Entre suas publicações encontramos: Antifascismo e pedagogia. 1930-1945; Storia dell'infanzia nell'Italia liberale (em colaboração com S. Olivieri); L'educazione tra ragione e ideologia e La ricerca storico-educativa in Italia.



00569540000003 - PR-PATO

História da pedagogia

370.71 C175

ISBN 85-7139-260-9



9 788571 392601

No repertório pedagógico o domínio da História da Educação tem sido extremamente valorizado nos últimos anos como um território de fronteira. Há tempos, a História amplia seus objetos, suas matrizes teóricas, seus procedimentos e instrumentos analíticos; não por acaso, há também um deslocamento no campo de estudos na História da Educação. No próprio ambiente desta disciplina, sempre existiu uma herança interdisciplinar. Nos últimos anos, verifica-se também uma radical mudança nos aportes teórico-metodológicos do campo da educação, que inegavelmente auxiliam o encontro entre Pedagogia e História, entre a pesquisa educacional e o olhar historiográfico. Hoje, a História da Pedagogia, até em resposta ao seu tempo, recorta de maneira diferente o seu objeto de análise.

Podemos dizer, em linhas gerais, que o problema educativo se coloca para as sociedades que se indagam sobre o ato de educar, ou sobre a formação das gerações mais novas. E porque há um problema educativo-social, há sentido no estudo da educação. De fato a História da Pedagogia, de algum modo, tem por objetivo reconstituir as distintas e singulares maneiras pelas quais as diferentes sociedades refletem, propõem e atuam na educação.

A pesquisa em História da Educação procura hoje compreender a apropriação do debate teórico pelo lugar social, sempre muito escondido, das práticas escolares. Para Franco Cambi, indagar a História da Pedagogia é, por essa diretriz, caminhar no movimento que vai da produção das idéias filosóficas à sua ressonância nas rotinas e no dia-a-dia da escola; mas é também atravessar e ultrapassar as práticas escolares e perguntar-lhes quais suas aproximações e suas distâncias em relação aos ideais pedagógicos de cada época. Historiar a educação deixa de ser, sob tal perspectiva, o convencional relato preso exclusivamente a idéias, que parecem, por sua vez, desencarnadas e alheias a seu tempo e a seu espaço de produção. Nem por isso, entretanto, esta História da Pedagogia renuncia à procura da verdade e ao compromisso com os princípios de realidade, em nome exclusivamente dos discurs-

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Marcos Macari

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor-Executivo

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico

Antonio Celso Ferreira

Cláudio Antonio Rabello Coelho

José Roberto Ernandes

Luiz Gonzaga Marchezan

Maria do Rosário Longo Mortatti

Mario Fernando Bolognesi

Paulo César Corrêa Borges

Maria Encarnação Beltrão Sposito

Roberto André Kraenkel

Sérgio Vicente Motta

Editores-Assistentes

Anderson Nobara

Denise Katchuian Dognini

Dida Bessana

FRANCO CAMBI

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

TRADUÇÃO DE
ÁLVARO LORENCINI

SESC
BIBLIOTECA

Editora
UNESP

370.71
C175

Compra - Livraria Super Pedidos

56954/3

Data 07/03/09

© 1995 Gius. Laterza & Figli
Título original em italiano: *Storia della pedagogia*.
Os capítulos 2 e 3 e os parágrafos 2, 3 e 4 do Capítulo 4 da
Terceira Parte (*A época moderna*) do presente volume
foram escritos por Giuseppe Trebisacce.

© 1999 da tradução brasileira:
Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 - São Paulo - SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cambi, Franco
História da pedagogia / Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo
Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 - (Encyclopaideia)

Título original: *Storia della pedagogia*
Bibliografia.
ISBN 85-7139-260-9

1. Educação - Filosofia - História 2. Educação - História 3. Pedagogia -
História I. Título: II. Série.

99-3733 CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático

- 1. Educação: História 370.9
- 2. Pedagogia: História 370.9



00569540000003 - PR-PATO
História da pedagogia
370.71 C175

Editora associada:



CAPÍTULO V

O SÉCULO XVIII: LAICIZAÇÃO EDUCATIVA E RACIONALISMO PEDAGÓGICO

I A LAICIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS: ESCOLA, IMPRENSA, VIDA SOCIAL

O século XVIII acaba de completar o processo de laicização que foi típico do mundo moderno, que o animou e que o caracterizou profundamente, impondo uma emancipação cada vez mais explícita dos poderes supranacionais por parte de povos e Estados (por exemplo, em relação ao Império, posto definitivamente em crise pela Guerra dos Trinta Anos); emancipação das condições de vida e de produção de âmbito local (com o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial que, com as mercadorias, desloca homens e capitais, amplia os horizontes de experiência etc.); emancipação de uma concepção do mundo dominada pelo modelo religioso (e pela Igreja) e de uma explicação mágica dos eventos (substituída às vezes por uma explicação científica, empírica e rigorosa, operada através do “ensaio e erro”). O efeito de todos esses processos – acompanhado também por um papel cada vez mais incisivo e mais amplo assumido pelo nascimento e pela difusão do livro, pela expansão da alfabetização (de início por razões religiosas, depois civis e econômicas), pelo amadurecimento de um novo perfil de intelectual (o intelectual mo-

derno, não mais emissário do poder religioso e político, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivos e dinâmicos) – foi um grande processo de laicização, de uma maior liberdade por parte de classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e julgamento), que se tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência. No século de Voltaire, Diderot, mas também de Rousseau e Kant, marcado ainda pelas três revoluções (a da independência americana, a burguesa e jacobina na França, a econômico-industrial na Inglaterra) e pela difusão de idéias em nível quase de massa (através de livros, imprensa diária e periódica, opúsculos etc.), manifestaram-se na sua forma orgânica uma sociedade e uma cultura laicizada, um homem-indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vêm romper definitivamente com a sociedade de ordem do *Ancien Régime*, realizando pela primeira vez uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade. O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os “incunábulo” do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das Luzes. Foi, entre outros, Franco Venturi, um ilustre estudioso do século XVIII, quem falou de um século sobretudo “reformador”, que põe em crise o Antigo Regime segundo um duplo processo: político (através da afirmação de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo) e cultural (através da obra – em toda a Europa – do grupo dos intelectuais que controlam e difundem as *Lumières*, inspirando uma política de reformas às vezes bastante radicais); e que desse modo vêm dar forma àquela Europa caracterizada pelo pluralismo, pelas tensões, pelos ideais de liberdade e de reforma que será típica da contemporaneidade, ou seja, dos séculos XIX e XX.

Nesse contexto social e político, mas também econômico e jurídico, deve ser sublinhada ainda e com força a nova fisionomia assumida pelo intelectual: o seu papel sociopolítico, a sua identidade cultural, a sua função pública, que o delinearão como uma figura central nos séculos seguintes e o caracterizarão cada vez mais no sentido educativo. Voltaire e Diderot,

sobretudo, são os modelos mais explícitos desse novo tipo de intelectual. Eles usam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças, mas, ao mesmo tempo, delineiam um novo panorama do saber reformulado sobre bases empíricas e científicas e que se tornou saber útil para o homem e para a sociedade. Além disso, ambos difundem suas idéias através de uma riquíssima articulação de meios, que vão do ensaio ao *pamphlet*, do romance à obra teatral, do poema ao “entretenimento”, ao *conte philosophique*, ao dicionário. São intelectuais socialmente engajados que dialogam criticamente com o poder político, do qual ambicionam tornar-se conselheiros (e Voltaire o será de Frederico II da Prússia; Diderot, de Catarina II da Rússia) para promover amplos projetos de reformas em todos os campos da vida social, da instrução à economia, da liberdade de imprensa à administração da justiça. E com diferentes matizes e resultados quase todos os intelectuais iluministas assumirão conscientemente este papel sociopolítico progressista, de inovadores e idealizadores de planos mais ou menos orgânicos de reformas. Tal será a posição de Verri em Milão e de Genovesi em Nápoles, como também de Leibniz e depois Kant na Alemanha, só para exemplificar.

O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis. Nasce o intelectual contemporâneo, com o seu papel decisivo e central na sociedade, com a sua função educativa: de promotor do progresso, mas também de amortecedor dos conflitos sociais, dos contrastes de grupos ou de ideologias. A sua função educativa, de fato, mostra-se dupla: estimula ao novo, difunde suas sementes ideais, promove seus mitos, modelos, *slogans* etc., como também faz convergir as massas *para* o poder, assumindo o papel um tanto paternalista da educação social. E justamente na França os dois modelos de intelectuais estão presentes no curso do século: antes da Revolução, é o primeiro tipo de intelectual que predomina; com o Diretório e depois com Napoleão, será, porém, o segundo que estará em evidência. Seja como for, porém, o intelectual se torna cada vez mais nitidamente educador da sociedade civil, assumindo aquela conotação que ainda hoje, em grande parte, o caracteriza.

No século XVIII, portanto, assistimos a uma potencialização – ampla, explícita, bastante orgânica – do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social: à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente *uma* (ou *a?*) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão. Daí a centralidade – já no século XVIII, como depois no XIX e assim até um pouco além dos anos 50/60 do século XX – do “mito da educação” que se faz (no nível individual e social ou institucional e cultural) cada vez mais presente. A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas. A educação recebe cada vez mais em delegação *um* (ou *o*) papel-chave da sociedade. Já a exaltação da educação feita por Locke, depois por Rousseau e por Condillac, já o papel central a ela atribuído por intelectuais burgueses ou por utopistas extremistas (como La Chalotais ou d’Holbach), já a planificação educativa projetada pela Revolução ou por Condorcet revelam plenamente a presença de um mito educativo que percorre todo o século.

Neste novo clima cultural – de laicização dos intelectuais e de seus modelos culturais; de potencialização dos processos e das finalidades educativas; de reformismo político e intelectual etc. –, a educação também se foi transformando no sentido laico. Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu

valor final e supremo. Nem livros (a *Bíblia*), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei), nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretores dogmáticos dos processos de formação: estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre maior autonomia. Mas essa ruptura de “estilo educativo” (e de conteúdos formativos) é só um primeiro aspecto, que fecha aquele “mundo humano regido por uma axiomática rígida, imposta pelos pressupostos da dogmática cristã, interpretados segundo o espírito de um intelectualismo” escolástico-racionalístico (Gusdorf). Com o século XVIII, todo esse horizonte antropológico e metafísico desmorona e, observa ainda Gusdorf, “o fato fundamental é a decadência da ontologia tradicional”, ocorrida em Locke, que sublinha a liberdade do homem e a potencialidade infinita do seu intelecto. Desde então, “a pedagogia será a arte e a técnica de modelar indivíduos conformes o quanto possível à aspiração a uma razão iluminada” (Gusdorf).

Posta a importância da educação como “geração do homem por parte do homem” e confiada às forças individuais e sociais, fora de qualquer controle teológico, de qualquer configuração pessimista, de qualquer práxis rigorista e autoritária, abre-se também um segundo cenário: as próprias instituições educativas devem laicizar-se, devem transformar-se e tornar-se autônomas em relação aos princípios do *Ancien Régime*. Assim, a família, que era núcleo de interesses de linhagem, centro de papéis sociais, célula econômica e de autoridade social, educativamente ativa segundo modelos fortemente conformistas e autoritários, vai se reorganizando cada vez mais como âmbito *também* de vida afetiva, como setor de tensões e atenções psicológicas, como momento de experiências educativas. Pense-se em como será exaltada a família natural (nutrida de afetos e centrada numa tarefa ético-educativa) por Rousseau (sobretudo em *A Nova Heloísa*), que a colocará como núcleo determinante para a transformação do homem e da sociedade. Pense-se em como se difundirá na Europa a “moda” rousseauniana de educar de forma nova a criança em família, segundo comportamentos não constrictivos e afetivos. Pense-se nas observações de Pietro Verri sobre a educação da filha, com sua vivíssima sensibilidade de pai-mestre.

Mas foi sobretudo a escola que se renovou radicalmente: vai se laicizando, já que se estatiza, já que visa a formar o homem também e

sobretudo como cidadão (deixando para o indivíduo particular o problema da moral e da educação moral e religiosa, pelo menos como tendência ou princípio), já que é administrada por uma burocracia *ad hoc*. E a sua renovação se realiza: 1. no nível da organização, dando vida a um “sistema escolar” orgânico e submetido a controle público, articulado em várias ordens e graus, funcionais para operar a reprodução da ideologia social e das competências laborativas; 2. no nível dos programas de ensino, acolhendo as novas ciências, as línguas nacionais, os saberes úteis e afastando-se nitidamente do modelo humanístico de escola: lingüístico-retórica, não-utilitária etc.; 3. no nível da didática, dando lugar a processos de ensino/aprendizagem bastante inovadores, mais científicos (pense-se em Condillac e no seu sensualismo) ou mais empíricos (pense-se em Locke, mas também em Rousseau) ou mais práticos (pense-se em Pestalozzi). Seja como for, a escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII, já envolvendo também aquela confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou, talvez, até hoje), como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea. Tal crença produziu o desenvolvimento de um âmbito educativo posterior: aquele ligado à imprensa, à difusão do livro, ao aumento de leitores, à articulação do objeto impresso (desde o livro até revistas e o jornal) e à sua fenomenologia cada vez mais complexa (o livro como ensaio, tratado, panfleto, conto, romance, poema etc.), que veio exercer uma ação disseminada na sociedade: uma ação educativa. Altick, um estudioso inglês do livro e sua história, lembrava que existe uma “democracia entre as páginas”, um crescimento da autonomia de indivíduos, grupos, classes sociais, ligado ao exercício da leitura, à sua expansão quantitativa e qualitativa. A Inglaterra, já no século XVIII, vive de modo exemplar esse processo: influenciados pelas seitas religiosas reformadas (principalmente a dos metodistas), os grupos populares chegaram a um “uso” consistente do livro; a leitura foi divulgada, chegando a atingir até os camponeses no fim do século, sobretudo com os romances. Criam-se sociedades de leitura também para o povo, mas é “na classe média e não na classe trabalhadora que o gosto da leitura” registra “um progresso no século XVIII”

(Altick). Até as mulheres foram envolvidas na leitura, sobretudo através dos romances, bastando pensar em *Pamela*, de Richardson, publicado em 1740-1741. Ao lado dos livros agiam os periódicos: literários, com resenhas de livros, que difundiam a leitura do livro; jornais de informações etc. Nasceram as livrarias como lojas exclusivas de livros: em Londres e em Edimburgo. Mas a livraria era agora ponto de encontro entre os leitores, lugar de reunião, de intercâmbio de idéias. Nasceram as bibliotecas circulantes, para os mais pobres, depois os clubes livreiros, que ofereciam para leitura sobretudo romances. Ao mesmo tempo, porém, delineia-se a “emergência do público de leitores como problema social” e, “no último decênio do século”, torna-se quase uma “ameaça iminente que punha diretamente em perigo a segurança nacional” (Altick).

A vida social no seu conjunto abre-se depois para uma série de ocasiões educativas (também educativas), embora em sentido informal: tais são os salões com debates culturais e políticos que se mesclam à conversação que ali impera; os teatros, para as *pièces* que ali se representam e para a vida social que ali se desenvolve; os cafés, que se tornam cada vez mais locais de reunião, de permanência ao longo do dia, de acesas discussões. E é a França que lidera essa inovação sócio-educativa para as classes altas. Mas no século XVIII também novos sujeitos da educação se impõem: em particular, as mulheres e o povo. Às mulheres é reconhecido o direito à instrução e a uma educação específica, que não desnature a mulher e o seu universo moral (como lembra Rousseau, mas como reclamam também Madame du Deffand e outras teóricas da educação feminina). Quanto ao povo, reconhece-se sua posição fora da história e réclama-se para ele uma educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloque como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual (pense-se em Pestalozzi e no pietismo).

Em suma, no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práxis educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa. Trata-se de uma pedagogia crítico-racionalista, capaz de rever radicalmente os próprios princípios tradicionais e de repensá-los *ab imis fundamentis* (como faz Rousseau, como faz Condillac, como faz d’Holbach), organizando-se como discurso rigoroso

desenvolvido a partir de critérios postos como verdadeiros (o homem bom por natureza, a sensação, o homem-máquina) e que atinge com a própria crítica todos os âmbitos da educação da época (familiar, social, intelectual, religiosa etc.), propondo uma decidida revisão. De Locke a Diderot, de Condillac a Rousseau, de Genovesi a Kant, de Basedow a Pestalozzi (ao primeiro Pestalozzi) toma corpo na Europa uma nova pedagogia teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada sobretudo para fins sociais e civis.

Esta é, sobretudo, a pedagogia do iluminismo. Mas o iluminismo não é todo o século XVIII. Nesse século existem também áreas e momentos de oposição ao iluminismo (como o tradicionalismo católico de Gerdil), existem posições alternativas (como o historicismo de Vico e de Herder), mesmo se depois foram todas influenciadas pelo iluminismo e pelos seus grandes mitos (do Progresso e da Crítica; da Educação e do Reformismo); iluminismo que torna a confirmar-se, portanto, como o volante intelectual e civil do século, cujo caminho ele divide com as diversas fases de seu desenvolvimento (o primeiro iluminismo: desde Bayle até as *Cartas filosóficas* de Voltaire, passando por Montesquieu, mais empirista e menos radical; o iluminismo maduro: o de Voltaire e da *Enciclopédia*, de Condillac, mas também de Rousseau e dos materialistas, mais orgânico e coerente, mais consciente do próprio poder de ruptura; o iluminismo tardio: exemplificado pelos *idéologues* que radicalizam a herança iluminista, mas que também a aplicam num orgânico projeto de desenvolvimento das ciências do homem, inclusive as educativas).

2 CONTRA OS COLÉGIOS, PELA REFORMA DA INSTRUÇÃO

As instituições escolares na Europa do século XVIII manifestam, por um lado, projetos e programas orientados no sentido abertamente reformador, de dar vida a uma escola estatal, nacional e laica; por outro, aspectos reais – de condição real da instrução – bastante diferenciados de área para área (mais inovadores na área alemã, mais inertes e tradicionais na França ou na Inglaterra, oscilantes entre velho e novo na Itália e

na Rússia) e ainda ligados, pelo menos até quase a Revolução, ao predomínio dos colégios na instrução secundária. Mas não só: os diversos sistemas educativos e escolares são, ainda no Setecentos, bastante variados, rígidos, contraditórios, não-uniformes, apresentando “um conjunto incoerente de escolas, colégios e universidades, que dependem de autoridades privadas, não unificadas numa organização conjunta”, como destacou Gusdorf. Assim, as escolas são independentes de “qualquer tutela administrativa” e os colégios têm geralmente um “caráter municipal ou corporativo ou então dependem de uma ordem religiosa, de uma instância eclesiástica”. Não existe ainda um sistema escolar orgânico e centralizado: será a demanda de reformismo que porá em destaque o papel de organizador e de controlador a ser exercido pelo “poder político”, uniformizando o sistema escolar nacional, racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo. Nessa situação explica-se o grande prestígio que continua a ter o ensino dos jesuítas, cujos colégios organizados segundo o modelo da *Ratio studiorum*, malgrado o atraso da cultura que eles propõem, manifestam uma significativa eficiência, e sua substituição após a expulsão da Companhia de Jesus em 1764 criará problemas de não pouca importância, na França.

Seja como for, a batalha contra os colégios é um dos aspectos salientes da pedagogia setecentista: eles são acusados de ser alheios à formação do homem-cidadão, de ser portadores de uma cultura exclusivamente humanístico-retórica e classicista e portanto antimoderna, de deixar na sombra a ciência moderna, bem como de ser lugar de corrupção moral. D'Alembert, no verbete *Colégio*, da *Enciclopédia*, indica com decisão os limites da cultura e da formação presente nos colégios, enquanto exclusivamente ancorada nas *humanités* (no latim sobretudo) e na retórica (como arte de “arredondar e alongar os discursos”), na filosofia (“mas a dos colégios está muito longe de merecer este nome”, já que é feita de lógica silogística e de metafísica dogmática). Assim, o jovem sai dos colégios “com o conhecimento bastante imperfeito de uma língua morta, com preceitos de retórica e princípios filosóficos que deve procurar esquecer, frequentemente com uma corrupção de costumes” e “às vezes com princípios de uma devoção mal compreendida”, sem verdadeiro fundamento religioso. O ataque à prática escolar dos colégios é radical e sublinha-se, em particular, a não utilidade de sua cultura: alheia às línguas modernas,

às ciências experimentais, à história e à geografia nacional, à filosofia empirista e crítica. A crítica dos *currícula*, porém, estende-se também à prática didática, atacando o nível médio (= medíocre) que o ensino deve atingir, em prejuízo das “inteligências mais abertas”. Em particular, ainda é destacado como negativo o aspecto da educação moral: denuncia-se a sua corrupção (devida à emulação, ao autoritarismo, à vigilância contínua, que des-responsabilizam o indivíduo, medindo-o pela opinião dos outros), o fato de “reduzir tudo a práticas exteriores” e o papel central atribuído a “meditações e catecismos”. As mesmas críticas encontramos em Voltaire e em Rousseau, no qual o papel corruptor da vida de colégio, no *Emílio*, é várias vezes indicado como um dos exemplos da degradação educativa operada na sociedade moderna. E são críticas que versam sempre sobre os dois níveis do ensino e seu *currículum*, assim como da formação moral e social, denunciando, em ambos os planos, insuficiências e atrasos, assim como o vínculo com a elite dirigente do Antigo Regime e o distanciamento em relação à classe e à cultura burguesas. No curso do século XVIII os colégios sofrem uma decadência quantitativa, além da qualitativa. Diminui a freqüência porque os colégios decaíram, custam muito caro, e são alheios à cultura da época no seu *currículum* formativo. Ao lado dos colégios, outra instituição em crise é a universidade, modelada ainda segundo estatutos medievais e freqüentemente alheia ao saber moderno. Não é por acaso que na França, já a partir de Richelieu, ganharam força as academias (a Academia Real é de 1642) e as diversas escolas técnicas que difundem um novo saber e se organizam fora de qualquer modelo escolástico-medieval e de qualquer controle por parte da universidade e dos jesuítas.

Em nítida contraposição à tradição aristocrática dos colégios, vai tomando corpo um modelo de educação nacional, como é teorizada em 1763 por Louis-René de La Chalotais no seu *Ensaio de educação nacional*, onde fala de uma instrução estatal com finalidade civil, nutrida de saber moderno e útil para a sociedade. Pede-se uma escola que difunda os conhecimentos técnicos de que a sociedade moderna necessita, que delinieie novos perfis profissionais. Mas na França, assim como na Inglaterra, este modelo de educação nacional não chega a tomar corpo e o quadro educativo permanece fragmentado e desarticulado, diferenciado e desorganizado. Assim também na Itália ou na Rússia. Serão entretanto a

Prússia de Frederico II e a Áustria de Maria Teresa e depois de José II que realizarão um sistema educativo orgânico e administrado unitariamente pelo poder político. Começamos pela Prússia.

Na Prússia, Frederico II tende a “organizar um sistema completo de instituições educativas” (Gusdorf). Estabelece-se a obrigação escolar dos cinco aos 13-14 anos, bem como isenção de despesas para as famílias pobres e sanções para os pais que não cumprirem o dever da frequência escolar obrigatória. Entretanto, esse processo de renovação escolar é apoiado por um movimento de idéias pedagógicas, que tem como centro a Universidade de Halle, que em 1779 confia a primeira cátedra de pedagogia a um adepto de Basedow, e a experiência educativo-filantrópica deste último. Quanto à escola secundária, cria-se a *Realschule*, entendida como “escola das coisas”, escola técnica, destinada a dar uma formação prática alheia aos estudos humanísticos, inspirada sobretudo no movimento pietista e na obra de Philip Jacob Spener (1635-1705) em auxílio aos pobres, com orfanatos e escolas, e a escola normal para professores. No nível elementar, é por sua vez a *Volkschule* (escola popular) que organiza a formação das jovens gerações. Nos estudos universitários, também a Alemanha “é o país da inovação”. Em Halle, inaugurado em 1694, nascerá “um centro de estudos religiosos”, de iniciativa educativa e caritativa, tendo como centro a faculdade de teologia e de direito; em 1729, funda-se a primeira cátedra de Ciência Econômica do mundo; aí se ensina a física experimental. Em Göttingen, criada em Hanover em 1734, a universidade depende do Estado e ali se afirma a *libertas philosophandi* também em teologia, para formar “a elite aristocrática e burguesa” capaz de guiar um Estado moderno. Assim, renovam-se a “matéria” e a “forma” dos estudos, desenvolvendo as ciências humanas e uma metodologia de ensino “histórica e crítica”, da qual Göttingen se torna o berço.

Na Áustria, após a supressão dos jesuítas (1773), inicia-se uma reorganização nacional e estatal da instrução, ou melhor, “todo o ensino se propõe ser um instrumento do Estado” para formar cidadãos e funcionários. Desde 1760 cria-se uma instituição de controle dos estudos; reorganizam-se os colégios no sentido estatal; a Universidade de Viena é renovada através do ensino da higiene e do direito administrativo. Mediante uma série de intervenções em 1774, em 1783 e em 1805, foi sendo criado um ordenamento escolar bastante orgânico, válido para todo o Impé-

rio. Ele compreendia as *Trivialschulen* (escolas comuns) presentes na cidade e no campo e que ensinam a ler e escrever, cálculo e religião durante um ou dois anos; as *Hauptschulen* (escolas principais) em cada círculo ou distrito, com quatro classes onde, além das matérias das escolas comuns, se ensinavam rudimentos de latim, desenho, história, agricultura etc.; as *Normalschulen* (escolas normais), provinciais, de quatro anos, para a formação de professores; as *Realschulen* (escolas reais) para a formação de técnicos, situadas nas cidades principais. A obrigação escolar ia dos seis aos doze anos. A reforma atingia também os ginásios e liceus, submetidos ao controle do Estado e renovados nos programas de estudo.

O fervor escolar do norte da Europa repercutiu também em alguns Estados italianos: no reino da Sardenha, desde 1772, as escolas secundárias e superiores foram submetidas ao controle do Estado, e em cada província havia um representante do Estado como superintendente da instrução pública; no reino de Nápoles, com Carlos III, reorganizou-se no sentido laico a instrução média, embora com iniciativas “tímidas e modestas”, mas coube a Antonio Genovesi preparar um plano de reordenamento da escola, que teve pouco sucesso; no ducado de Parma foi proibido o ensino privado, foram submetidos à aprovação estatal os livros de textos, instituiu-se um magistrado como coordenador da instrução; no ducado de Milão aplicaram-se as reformas austríacas, laicizou-se e estabilizou-se o ensino, abriu-se em 1788 uma “escola de método” para os professores; no grão-ducado da Toscana, Pedro Leopoldo favoreceu a instrução feminina e “centralizou nas mãos do Estado todas as escolas”, uniformizou programas e métodos, recrutou os docentes por concurso, controlou com dois funcionários todo o sistema escolar.

Na Rússia, foi Catarina II quem projetou algumas reformas escolares inspirando-se nos princípios e modelos da Europa central, sobretudo austríacos. Nas cidades importantes, depois de 1786, foram criadas escolas elementares estatais e um liceu; os professores eram estatais e os livros eram aprovados pelo Estado, embora o projeto não tenha tido o sucesso esperado, por causa da resistência das famílias.

Em nítida oposição ao fervor centro-europeu relativo às reformas escolares colocam-se a Inglaterra e a França, onde as iniciativas político-reformistas ficam estagnadas e se levantam pesadas contradições entre demandas culturais de inovação e conservadorismo político.

Na Inglaterra, não se afirma a idéia de uma educação nacional e a instrução é diversificada região por região, com amplas autonomias locais. No nível secundário predomina ainda a tradição humanística, embora os expoentes políticos radicais – como os puritanos – reclamem uma “modernização dos estudos” (Gusdorf). Assim fazem também alguns teóricos, como o comeniano Samuel Hartlieb ou o poeta John Milton e, depois, sobretudo Locke, mas sem que se ativem reformas significativas. Mais viva é a situação das universidades – sobretudo de Oxford e Cambridge –, que se tornam verdadeiros “centros de inteligência” e de algumas instituições como a “Sociedade Real para o Progresso das Ciências Naturais”, nascida em 1662, que é uma ativa oficina de cultura; mas, “após o extraordinário impulso do século XVII, o século XVIII é para a vida intelectual inglesa uma época de estabilidade e estagnação”, também no âmbito universitário (em particular em Oxford, enquanto em Cambridge a presença de Newton tinha criado um ativo “centro de estudos científicos”).

Na França do *Ancien Régime*, as condições da instrução são ainda de todo tradicionais, sem nenhuma abertura para reformas que renovem a organização dos estudos. A Igreja predomina na instrução primária e secundária (após a eliminação dos jesuítas, os colégios passam aos oratorianos), enquanto as universidades estão ancoradas nos modelos medievais tardios. A cultura das escolas e das universidades é humanística, tendo ao centro o latim e a filosofia escolástica, com a quase ausência das ciências e da língua nacional. Mas a este quadro estagnante o poder público nada contrapõe: só os intelectuais, os representantes das *Lumières*, movem uma intensa batalha contra os colégios e por uma instrução estatal, laica e moderna. Mas é só no nível de instrução superior que se afirmam no século XVIII instituições não-universitárias, fundações régias, mais próximas do saber científico, como o já lembrado “Jardim do Rei” (fundado em 1671), onde se fazem pesquisas de ciências naturais (pense-se em Buffon), o “Colégio Real” (fundado em 1530), centro de estudos filológicos, a “Escola de Aperfeiçoamento para Engenheiros” (1747), a “Escola de Minas” (1780), a “Escola de Arquitetura” (1766), a já lembrada “Escola Militar” (1751) e a “Escola de Engenharia” (1748). Mas só a partir de 1789 é que o problema escolar também será enfrentado de maneira radicalmente nova, dando vida também na França a um sistema escolar moderno.

3 ILUMINISMO EUROPEU E PEDAGOGIA: DA FRANÇA À ALEMANHA E À ITÁLIA.

O século XVIII opera uma profunda transformação da pedagogia, filha da ruptura realizada por Locke em 1693 com os *Alguns pensamentos sobre a educação*, que tinha posto em primeiro plano a educação como instrumento de formação tanto da mente como da moral de todo indivíduo burguês (o *gentleman*), afirmando sua “soberania” e seus poderes quase divinos, como lembra Gusdorf, e indicando na associação das idéias o instrumento de formação intelectual e moral. São teses que serão retomadas por Condillac e Rousseau e que informarão a cultura pedagógica de todo o século, na sua vertente progressista e inovadora, que quer regenerar os povos submetendo-os ao domínio da razão, fazendo, assim, que cada homem se desenvolva na sua identidade racional. “Jamais a pedagogia tinha visto abrirem-se tais possibilidades, jamais, depois, ela suscitou tais esperanças. A grande disputa do século refere-se às relações entre a natureza e a cultura: este debate teórico produz aplicações práticas. A idéia de cultura afirma o primado da pedagogia”, observou ainda Gusdorf. É através da difusão das *Lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico).

Toda a Europa foi atravessada por um vento reformador no campo pedagógico, que agitou tanto as teorias como as instituições, mas de formas diferentes nas diversas áreas nacionais. Se a França foi o epicentro teórico desse vasto e orgânico movimento de idéias, ela não realizou porém nenhuma mudança de relevo nas suas instituições educativas, que permaneceram ligadas aos colégios para a instrução secundária e às universidades e à sua cultura tradicional para as superiores, pelo menos até o início da Revolução. Se a Inglaterra permaneceu em grande parte alheia a esta lufada inovadora, Prússia e Áustria delinearam-se como eixo cen-

tral das reformas escolares, em toda ordem e grau, reformas estas capazes de tornar a instituição escola mais funcional para o desenvolvimento da sociedade capitalista e burguesa. Na Itália se recorre ora à lição teórica da França ora ao reformismo austríaco, delineando porém uma sensível transformação do panorama educativo dos Estados mais avançados da península, como a Lombardia e a Toscana, mas também o reino de Nápoles.

Na França, o iluminismo produziu as teorias pedagógicas mais inovadoras e mais orgânicas, exprimindo também as soluções mais radicais. Fora dos cenáculos intelectuais dos *philosophes* situa-se o já lembrado Louis-René de La Chalotais (1701-1785), um representante da burguesia, a delinear o princípio de uma “educação nacional” (administrada pelo Estado, ativa na formação do cidadão, através de programas escolares mais atentos às ciências, à história, às línguas modernas, mais úteis) no seu estudo de 1763, *Ensaio de educação nacional*, que se opunha ao mesmo tempo aos colégios dos jesuítas, à sua cultura e ao seu ideal formativo. Sempre saturado de espírito burguês, ligado à idéia de educação civil e de cultura utilitária, surge também o programa educativo expresso por Denis Diderot (1713-1784) e por Jean Le Rond D’Alembert (1717-1783) na *Enciclopédia*, onde se defende que a educação “seja útil a esta sociedade” e ao Estado, que seja ministrada em escolas renovadas no *curriculum* de estudos (menos latim, mais ciências e história) e que devem tomar como modelo a escola militar, organizada segundo critérios higiênicos e na direção de aprendizagens úteis. D’Alembert exalta a ciência também como modelo de formação intelectual no *Discurso preliminar à Enciclopédia*, enquanto Diderot delineia um plano de estudos orgânico e renovado para Catarina da Rússia, no seu *Plano de uma universidade para o governo da Rússia*, de 1775-1776. Também Voltaire (1694-1778) participa deste rejuvenecimento da educação, polemizando contra os jesuítas e a cultura religiosa como modelo formativo, contrapondo a ela um saber útil e uma formação civil, como já afirma no seu *Dicionário filosófico*.

Sempre na França, terão ampla difusão as teorias psicológicas de Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), expostas no *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos* (1746) e depois no *Tratado das sensações* (1754), que delineiam um itinerário formativo de base rigorosamente sensacionista, indo da estátua ao homem e despertando todas as capaci-

dades humanas através do uso primário do tato. Em tal itinerário psicológico está contida uma pedagogia: formar as idéias partindo das sensações, da sua análise e composição, indo do simples ao complexo. E será uma pedagogia desenvolvida pelo mesmo Condillac como preceptor do herdeiro do trono de Parma e depois pelos *idéologues*, que retomarão a lição do sensacionismo, radicalizando-a e sobretudo exacerbando suas conotações materialistas.

Na fronteira mais radical colocam-se, porém, Rousseau e os materialistas. Rousseau será a voz mais alta, mais complexa e mais original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna (e não só moderna), capaz de renovar *ab imis* toda a concepção pedagógica e a práxis em vigor até aquele momento. Trataremos dele na próxima seção. Quanto aos materialistas, remetemos à seção 5 deste mesmo capítulo.

Diferentemente da França, na Alemanha predomina durante muito tempo um fervor reformador, mas só no fim do século, com Basedow, com Lessing e Herder, depois com Kant, é que se foram delineando modelos pedagógicos profundamente inovadores e de grande empenho filosófico. Quanto ao reformismo da instrução na Prússia, já em 1763 o regulamento escolar impõe a obrigatoriedade para “pais, tutores ou patrões” de crianças dos cinco aos 13-14 anos; depois, Frederico II organiza um “sistema completo de instituições educativas” no seu Estado: funda-se a Universidade de Halle, com uma cátedra de pedagogia, cria-se uma comissão superior da instrução pública, controla-se o acesso à universidade com um exame. Situação análoga temos na Áustria com Maria Teresa e José II: o Estado controla toda a instrução, torna os professores funcionários, cria escolas para a sua formação (Escolas Normais), desse modo, o Estado “reivindica a função pedagógica, até então controlada pela Igreja”.

No que se refere às idéias pedagógicas, a figura dominante é Johann Bernhard Basedow (1723-1790), que desenvolve um sistema de educação total, também por meio de escolas técnicas e profissionais. Elabora o *Livro elementar* (1770-1774) para as escolas, fixa os critérios de uma pedagogia civil e social, gradual no método, mas que subordina a instrução à educação levando em conta as condições psicológicas da infância. Funda o “Filantrópino” em Dessau: um instituto para a formação de docentes e educadores. Num plano mais estritamente teórico colocam-se, pelo contrário, Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), com o ensaio sobre a Edu-

cação do gênero humano, de 1771-1780, onde delineia um programa pedagógico que “abarca toda a humanidade” na sua evolução histórica e remete aos princípios-chave do pensamento iluminista; e Johann Gottfried Herder (1744-1803), que em *Filosofia da história para a educação da humanidade*, de 1773, deplora a condição educativa da Alemanha (fragmentada, sem centro) e aponta na “humanidade” o novo princípio animador da pedagogia: numa humanidade-nação que deve afirmar-se como novo ideal de formação. Com Kant, como veremos, será, pelo contrário, o sujeito moral que será posto no centro dessa renovação pedagógica, colhendo nele o fator-chave da humanidade e da sua educação.

Outras características apresenta, porém, o iluminismo italiano, no qual o problema pedagógico ocupa uma posição certamente não-marginal. Isso ocorre pelo estreito vínculo que liga esses pensadores àquela “política das reformas” que, num esforço pelo menos em parte comum, congrega os governantes e as elites intelectuais dos vários Estados italianos do século XVIII, como também pelo tipo de cultura “civil” e utilitária que caracteriza os grupos intelectuais, estreitamente ligados aos ideais econômicos e políticos da agora madura burguesia européia, presente, embora de forma mais frágil, em algumas áreas da Itália. A pedagogia dos iluministas italianos apresenta três características fundamentais e bastante comuns aos vários componentes geográficos do movimento intelectual inovador: 1. sublinha com vigor a importância social e política da educação, a sua capacidade de criar um espírito de engajamento civil na população e de aumentar a prosperidade dos Estados e, justamente nesta direção, defende com vigor a necessidade de uma educação pública (de Estado), laica e dirigida a todos os cidadãos; 2. desenvolve uma série de projetos de reforma dos estudos, procurando adequar o *curriculum* escolar às exigências postas em circulação pelo nascimento da ciência moderna e da sociedade burguesa (em particular destaca-se a função da ciência e a exigência de organizar em nível escolar a formação profissional); 3. afirma o princípio da utilidade da cultura, opondo-se decididamente à tradição retórico-literária própria da formação operada nos colégios, sobretudo naqueles dirigidos pelos jesuítas.

Em tais teorizações, o elemento filosófico predomina sobre o prático (histórico-político). Todavia, ele se revela profundamente alimentado pelos debates educativos e pelos novos “clássicos” da pedagogia européia do

século XVIII. São autores largamente difundidos na península e presentes nas páginas dos pedagogos iluminados como Locke, Rousseau e ainda Condillac, que constituem, ao mesmo tempo, os interlocutores críticos e os mestres dos teóricos italianos.

Em Nápoles, ocuparam-se de educação sobretudo Antonio Genovesi e Gaetano Filangieri (1752-1788). Genovesi destaca o valor da educação (já que os homens são “aquilo que se tornam por educação”) e o critério da igualdade natural entre os homens, e afiam depois, com Vico, a importância do sentido e da fantasia na psique infantil e, portanto, na educação. Afirma também a exigência de fundar uma escola elementar gratuita e uma escola média caracterizada pelo estudo da matemática e da física. Com Filangieri, leitor atento de Montesquieu, mas também de Locke e de Rousseau, vai se delineando o projeto mais completo de reforma da educação. Na sua obra fundamental, *A ciência da legislação*, em oito volumes publicados entre 1780 e 1791, o quarto livro é dedicado à educação. Aí ele expõe o seu plano de reforma da instrução partindo do princípio de uma educação “pública, universal, mas não uniforme”. Isso significa que as escolas deverão ser abertas a todos e dirigidas pelo Estado, mas articuladas em orientações diferenciadas para as diversas classes sociais. As duas classes sociais fundamentais (a produtiva que congrega os trabalhadores e a não-produtiva que compreende os administradores e os intelectuais) formam-se através de escolas diversamente orientadas. A classe produtiva será formada numa escola dos seis aos dezoito anos, na qual um papel central será ocupado pelo trabalho, e a instrução intelectual será limitada a ler, escrever, fazer contas e ao conhecimento das normas civis. Tal escola deverá formar cidadãos laboriosos e atentos ao respeito das leis, além de bons pais e bons soldados. A classe improdutiva terá uma educação predominantemente humanística, através de uma instrução que assinale o “plano infável da natureza” e se articule em educação da percepção (nos primeiros dois anos da escola secundária), da memória (os três anos seguintes), da imaginação (o oitavo ano) e da razão (outros seis anos). O objetivo comum desses dois modelos educativos é a formação de uma rigorosa consciência moral, que só é possível se realizar numa sociedade bem ordenada, devendo ser produzida pela “aquisição das cognições e das luzes”. Filangieri toma também posição sobre o problema do método educativo e pretende opor-se, simultaneamente,

tanto ao “escolástico” quanto ao que “abusa da experiência” e deprecia “o raciocínio”.

O grupo milanês interessou-se muito indiretamente por educação, embora não faltem nas páginas do *Caffè* posições abertamente polêmicas contra as tradições educativas da época (autoritárias e pedantescas) e uma referência ao papel fundamental da razão no ensino, em relação a uma prática escolar toda concentrada ainda na memória. As figuras de maior destaque foram, na área lombarda, o padre Francesco Soave (1743-1816), adepto de Condillac e autor de vários livros educativos, freqüentemente considerado o primeiro autor italiano de literatura infantil, e Giuseppe Gorani (1740-1819), homem de contatos intelectuais europeus que, no *Saggio sulla pubblica educazione*, publicado anonimamente em Londres em 1773, expõe um plano de educação pública inspirado em La Chalotais e em Rousseau, mas muito próximo das posições de Filangieri na rígida divisão educativa entre as diversas classes sociais e, além disso, aberto para a valorização do estudo das ciências, para a educação da mulher, para a limitação da instrução religiosa.

Fora dos círculos dos *philosophes* encontramos um significativo projeto de reforma escolar em duas memórias de Gaspare Gozzi (1713-1786), literato vêneto, que se opõe frontalmente aos jesuítas e ao seu ensino e projeta uma educação do cidadão dotada de bom senso e de prudência. Para atingir esse objetivo é oportuno, entretanto, estender a instrução também ao povo e às mulheres, elaborando, porém, um plano de estudos, especialmente elementar, prático e não erudito, mais científico (contabilidade, economia, mecânica) do que literário.

No panorama do Setecentos pedagógico italiano, ocupa um lugar próprio o saboiano Sigismundo Gerdil (1718-1802), professor de teologia moral em Turim e cardeal, forte adversário das idéias iluministas e estrênuo defensor da ortodoxia católica, que ao empirismo típico do século XVIII opõe um racionalismo matemático e metafísico, ligado a Descartes e Malebranche. Em pedagogia também ele faz referência tanto às idéias claras e distintas como ao espiritualismo católico. Isso o leva – e esse é o aspecto mais interessante do seu pensamento – a entrar em choque com Rousseau, ao qual contrapõe *L'anti-Emilio o Riflessione sulla teoria e la pratica dell'educazione*, publicado já em 1763. A obra põe em foco algumas insuficiências do texto rousseauiano, em particular o aspecto abs-

trato do Emílio e sua impossível separação social, além da equívoca noção de bondade natural do homem e a nítida divisão entre o homem e o cidadão, embora não apreenda o seu significado mais profundo e inovador, ligado à “descoberta da infância” e ao puericentrismo. Em oposição ainda ao método educativo de Rousseau, negativo e ativo, Gerdil recorre ao valor do método lógico-sistemático e ao princípio da autoridade. Gerdil apresenta-se um pouco como o representante do antiiluminismo do século XVIII e o primeiro teórico de uma pedagogia da “restauração”. Em outro escrito (*Considerazione sopra gli studi della gioventù*, de 1785) ele polemiza abertamente com as práticas educativas da época, acusadas de utilitarismo e de superficialidade, e proclama a necessidade de estudos mais severos e metódicos, desenvolvidos em torno do ensino lógico-gramatical, típico das escolas humanistas, uma vez que “da leitura de Homero combinada com as instituições e preceitos das outras ciências deviam os estudiosos extrair um notável proveito”.

No variado panorama pedagógico do Setecentos italiano, cabe uma referência também às múltiplas iniciativas de reforma escolar que, no curso dos últimos trinta anos do século, animam a política de alguns Estados italianos. Em Veneza com Gaspare Gozzi, em Pádua com o ministro Du Tillot, na Toscana com Leopoldo I e em Nápoles com o ministro Tanucci (inspirado por Genovesi), iniciam-se projetos de reforma da instrução. Em grande parte, porém, são reformas administrativas, que não chegam a laicizar completamente o ensino, mudando também os métodos e os conteúdos. O objetivo comum e primário é, na verdade, formar funcionários mais preparados e modernamente eficientes para o Estado, e não iniciar uma consistente difusão da educação pública e um desenvolvimento radical da sua laicidade.

4 ROUSSEAU: O “PAI” DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

No interior de um século, como o XVIII, que assistiu a um crescimento e a uma ampla renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das organizações escolares, e justamente na França, que foi de certo modo a forja das propostas teóricas mais avançadas (ao passo que foi bem pouco ativa nas transformações práticas), coloca-se o “pai”

da pedagogia contemporânea, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical, o autor que executou a virada mais explícita da sua história moderna: Jean-Jacques Rousseau. O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma “revolução copernicana” em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as idéias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o “raciocinar” com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados, ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades “opulentas”, ricas e dominadas por falsas necessidades. Todavia, a renovação da pedagogia em Rousseau realiza-se em estreita simbiose com *todo* o seu pensamento de moralista e de político, de filósofo da história e de reformador antropológico; com aquele pensamento que se interroga sobre as origens do “mal” do homem (do seu mal-estar e da sua desnaturação – tema tradicional da teodicéia) e identifica as causas do mal na sociedade (pelo seu afastamento do estado de natureza intervindo com a divisão do trabalho e com a afirmação da propriedade particular), mas nela – e só nela – reconhece também a via do remédio, desde que se reorganize segundo a idéia do “contrato” (igualitária e comunitária, animada por uma única e coletiva vontade geral, que está na base do governo e das leis) e reative, também na sociedade doente, a possibilidade de construir um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo.

Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. A pedagogia de Rousseau faz parte de um esboço bastante com-

plexo de filosofia da história (baseada no princípio da decadência) e de reforma antropológico-social ao qual são dedicadas todas as grandes obras do genebrino, mesmo as do último período de sua vida, saturadas de gosto romântico e de forte individualismo, que aparecem, porém, como vias posteriores para realizar a renaturalização do homem, partindo agora do simples sujeito e da sua mais íntima sensibilidade. Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (fazer o homem sair do “mal” e ativar as vias para conseguir este remédio), em cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural.

Jean-Jacques Rousseau nasce em 1712 em Genebra, cidade que abandonou aos dezesseis anos para vagabundar entre a Itália, a França e a Suíça. Na Sabóia conhece Madame de Warens, que de 1735 a 1739 o acolhe em Les Charmettes, sua residência. Aqui se realiza a sua primeira e efetiva formação cultural, estudando história, literatura, filosofia e música (sobretudo). Em 1740, é preceptor em Lyon; em 1742 vai a Paris e em 1743 a Veneza como secretário do embaixador da França. Retornando depois a Paris liga-se aos *philosophes* (a Diderot em particular), escreve comédias e peças musicais, liga-se sentimentalmente à plebéia Teresa Levasseur, colabora na *Enciclopédia*. Em 1750, com o *Discurso sobre as ciências e as artes* ganha o prêmio da Academia de Dijon e inicia sua carreira de escritor. Em 1754, escreve o *Discurso sobre a origem da desigualdade*. A partir de 1756, trabalha no romance *A Nova Heloísa* (publicado em 1760) e no tratado educativo *Emílio*, que publica em 1762 juntamente com o *Contrato social*, sua obra de reflexão política. *Emílio* e *Contrato* são condenados em Paris e Genebra e Rousseau foge de Paris, iniciando uma longa peregrinação e uma fase de alteração de seu equilíbrio psíquico, perturbado por manias de perseguição. Enquanto copia e compõe música, escreve as *Confissões*, depois os *Diálogos* (obras autobiográficas) e enfim, os *Devaneios de um caminhante solitário*, obra de sensibilidade pré-romântica. Morre em Hermenonville em 1778.

O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio*, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o do *Contrato*, que versa sobre uma educação total-

mente socializada regulada pela intervenção do Estado. E são dois modelos, como já dissemos, alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si.

O EMÍLIO E A “EDUCAÇÃO NATURAL”

Rousseau, nas *Confissões*, lembra a longa e trabalhosa elaboração do *Emílio* e as condições da sua publicação. Esta ocorre “um mês ou dois” depois do *Contrato social* que, evidentemente, tinha sido pensado e escrito ao mesmo tempo que o romance pedagógico. Este último, embora apresentado como o avesso simétrico da obra política pelas teses individualistas e anti-sociais que manifestava, era profundamente relacionado com o primeiro, enquanto se propunha, ao mesmo tempo, como uma intervenção alternativa e/ou complementar, em vista da reforma ética e política da sociedade. Rousseau sublinha ainda que “a publicação do livro não ocorre absolutamente com aquele objetivo de aplausos que acompanhava o aparecimento de todos os meus escritos. Jamais uma obra encontrou tantos elogios particulares e tão escassa aprovação pública”. Muito cedo, porém, até mesmo pelas duras condenações sofridas pela obra de Rousseau em Paris, por parte do tribunal e do arcebispo, e em Genebra, o *Emílio* teve larga circulação na Europa e tornou-se simplesmente um texto da moda, na medida em que conseguiu despertar a curiosidade para uma nova e revolucionária sensibilidade em relação à infância e aos problemas pedagógicos. O *Emílio* foi composto por Rousseau no curso de oito-dez anos a começar de 1753-1754 e está, portanto, estreitamente ligado às grandes obras rousseunianas daquele período, não só o *Contrato*, mas também *A nova Heloísa*, que teorizava, em suma, uma reforma da família, a partir da centralidade do amor e da virtude. A obra se apresentou de fato como um romance psicológico e como um manifesto educativo (e é este o seu aspecto mais célebre e mais comumente apreciado), mas ao mesmo tempo é um tratado de antropologia filosófica, enquanto expõe uma concepção precisa do homem natural, racional e moral, além do itinerário da sua formação, e um texto político relevante, especialmente no livro quinto, onde são retomadas e em parte integradas no sentido antropológico as teses já expostas no *Contrato*.

O tema fundamental do *Emílio* consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu “retorno à natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil. Isso significa, porém, que o próprio método da educação deve mudar profundamente, através de uma “revolução copernicana” que ponha no centro da ação educativa o próprio rapaz. A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno. Trata-se, desse modo, de operar uma “naturalização” do homem, capaz de renovar a sociedade européia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do “pequenô estado”.

No terreno estritamente educativo da obra de Rousseau, delineiam-se inovações extremamente originais e que tiveram uma enorme importância na evolução do pensamento pedagógico moderno. Três aspectos pelo menos devem ser destacados, por constituírem as intuições mais fulgurantes da contribuição rousseuniana à pedagogia: 1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; dessa descoberta Rousseau estava decididamente consciente, como revela já no prefácio do *Emílio* (“a infância não é absolutamente conhecida” e “se perde” pelas “falsas idéias que se têm dela”; de fato, procura-se “sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem”); 2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; tal princípio rousseuniano foi

amplamente retomado na pedagogia romântica e mais ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo “ativismo” defensor do puericentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos; 3. a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética; deste aspecto “dramático” da educação Rousseau também foi sagaz intérprete, como toda a ambígua relação entre Emílio e o preceptor vem ilustrar.

São estes já os temas (“puericentrismo”, aprendizagem motivada, dialética autoridade-liberdade) que estão na base de grande parte da pedagogia contemporânea.

Tais perspectivas profundamente inovadoras da pedagogia rousseauiana em parte remetem também à lição de alguns pedagogos anteriores, em particular Montaigne e Fénelon que, como Rousseau, tinham-se dedicado a uma defesa dos direitos da infância e de uma aprendizagem “natural” das várias cognições formativas e instrutivas. No Rousseau pedagogo, porém, operam ainda outras tradições educativas: a espartano-plutarquiana, caracterizada por uma ordenação precisa e rigorosa das atividades infantis, por um recurso à educação física e a uma disciplina nada branda, e aquela ligada a Locke e Condillac, que se refere predominantemente aos processos de aprendizagem e à formação intelectual da criança, que deve ser precedida por uma educação dos sentidos e realizar-se através do contato com a experiência e uma análise-síntese dos seus vários aspectos.

Na base do romance pedagógico de Rousseau está colocada uma polémica aberta e consciente contra as pedagogias do seu tempo: aquela ligada aos colégios (“estabelecimentos ridículos”) e aquela ligada à educação aristocrática, e tais polémicas antijesuíticas e antiaristocráticas colocam posteriormente em destaque o caráter de mensagem radical que o *Emílio* queria assumir. Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessi-

dades e das próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais.

A obra de Rousseau imagina seguir o crescimento e a formação de um menino desde o nascimento até o casamento. Emílio, nobre e órfão, será levado para o campo e crescerá sob a orientação vigilante e atenta do preceptor. É um “rapaz comum” que vive com o preceptor-amigo, o qual aplica a regra de “seguir a via que a natureza nos traça”, e cresce em ritmos lentos, mas apoderando-se bem dos conhecimentos que lhe são úteis. Estes são aprendidos no “tempo certo” quando a sua maturidade psicológica permite uma real assimilação: assim ocorre tanto para as várias disciplinas científicas como para a história, a religião e a moral. Nesse longo caminho, o papel do preceptor é o de “retardar” o mais possível esses aprendizados, de modo a evitar qualquer antecipação perigosa, e permitir que Emílio viva o mais longamente possível a própria infância, idade da alegria e da liberdade. Além de favorecer a natureza no seu lento desenvolvimento, o preceptor tem também o papel de orientar o menino, de corrigi-lo, de evitar os maus hábitos e os desvios dos comportamentos naturais. Para que este papel de intervenção tenha sucesso, é necessário “apoderar-se” do menino e “não deixá-lo mais, até que se torne homem”, acompanhando-o constantemente, mas “sem que ele perceba”, durante todo o crescimento. O objetivo final será formar não um fidalgo ou um erudito, mas mais simplesmente um homem, porque “qualquer pessoa bem educada para esse estado não pode cumprir mal os outros estados a ele referentes”.

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, admito, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será antes de tudo um homem: tudo aquilo que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, neste caso, como qualquer um; e por mais que a fortuna possa fazê-lo mudar de condição, ele se encontrará sempre na sua. (*Emílio*, livro I)

A formação do homem natural, exemplificado em Emílio, se realiza através de cinco grandes etapas que Rousseau apresenta nos cinco livros do seu romance-tratado. O primeiro livro é dedicado à idade infantil (que termina com a aquisição da capacidade de articular discursos suficientemente orgânicos) e caracterizado por uma educação higiênica e capaz de não criar no menino hábitos inaturais e nefastos (especialmente quanto à dependência dos adultos pelo “comando” da criança). Rousseau,

após um amplo “prelúdio” em que expõe os princípios gerais da sua pedagogia, enfrenta alguns problemas concretos da educação de Emílio: opõe-se, em nome da liberdade de movimento, ao uso de fraldas; enumera as qualidades necessárias para a ama (sadia e de origem camponesa); reclama insensibilidade por parte dos adultos para com o choro infantil etc.

Mas é com o segundo livro, dedicado à puerícia (dos três aos doze anos), que emergem as teses mais originais da educação rousseauiana. Nestas páginas a infância é tratada como uma idade caracterizada por “fraqueza” e “dependência”, por “curiosidade” e por “liberdade”, embora esta última deva ser “bem regulada”. É uma idade pré-moral e pré-racional, toda voltada para interesses presentes e substancialmente feliz. Aqui é importante que o educador “perca tempo” e intervenha, para ensinar a Emílio algumas noções essenciais (como, por exemplo, a noção de propriedade), através das “coisas”, das experiências diretas da criança. Aparece nítida também a negativa de Rousseau para qualquer forma de instrução precoce, seja quanto a línguas estrangeiras, a história ou a fábulas, e o objetivo primário da educação nesta fase deve ser o fortalecimento do corpo e o uso correto dos sentidos, com raros elementos de instrução do tipo escolar (um pouco de desenho e de geometria).

Com o terceiro livro entramos na idade que hoje definiríamos como da pré-adolescência e que Rousseau caracteriza como a “idade do útil”. Emílio agora é forte, ainda é curioso, e ainda surdo às paixões. É a idade melhor para iniciá-lo no estudo de noções limitadas, mas justas. A formação intelectual do rapaz ocorrerá através do estudo de ambiente que estimule nele o gosto de aprender com a experiência e não com lições abstratas. O método do seu estudo deve ser empírico e não sistemático e encontrará uma aplicação central na física experimental. O seu único livro será o *Robinson Crusóé*, que reflete egregiamente a auto-suficiência do menino nesta idade e a curiosidade ativa que o mantém na aprendizagem. Emílio aprenderá também um trabalho, “limpo” e “honesto”, que o habitue a submeter-se a regras, a estar em contato com os outros e que o torne economicamente autônomo em caso de reviravoltas sociais: o ofício de carpinteiro.

O quarto livro, talvez o mais célebre da obra, trata da adolescência de Emílio. Fixadas as características deste “segundo nascimento”, indicadas

no despertar das paixões e numa primeira atenção para com os outros homens, que se manifesta na amizade e na piedade, Rousseau apresenta as matérias que devem ser enfrentadas nesta idade: a história, a moral e a religião. No centro do quarto livro é colocada a “Profissão de fé do vigário de Sabóia”, que é um pouco a síntese filosófica de Rousseau e que deve preparar o jovem Emílio para uma concepção religiosa do mundo, mas segundo orientações muito próximas do deísmo e distantes de qualquer confessionalismo, embora o “deísmo” de Rousseau apresente características muito específicas, na medida em que apela para a centralidade da consciência como sede da crença no divino e da lei moral. Agora homem, enquanto dotado de paixão e de razão, Emílio pode livremente apaixonar-se e procurar a sua Sofia (a mulher ideal).

O quinto livro é dedicado em grande parte à história, com final feliz, do amor entre Emílio e Sofia, também amplamente orquestrada pelo preceptor, e que se conclui com o empenho de Emílio de servir de preceptor para o próprio filho. Mas o quinto livro contém também outras duas partes bastante significativas: um projeto de “educação da mulher”, que é exaltada como modelo de virtude e de sabedoria, mas também relegada a uma posição naturalmente subalterna em relação ao homem, empenhada em preparar-se para a “profissão” única de esposa e mãe, apreciada porque “casta”, “submissa e laboriosa”. Ao lado deste modelo educativo para a mulher, altamente discriminatório e surdo às primeiras reivindicações de emancipação feminina já então iniciadas, Rousseau desenvolve (como já anunciamos) também um projeto de educação social e política de Emílio, através de viagens, do estudo das características dos vários povos e do estudo das línguas, a adoção de uma medida de julgamento no campo político, confiada ao critério ideal do *Contrato*. Emílio decide, enfim, fixar-se no próprio país de nascimento e “viver no meio dos homens”, procurando ser para eles “o benfeitor” e “o modelo”, indo especialmente habitar no campo, fugindo das grandes cidades corrompidas.

Comovo-me pensando em quantos benefícios Emílio e Sofia podem espalhar em torno de si de seu simples retiro, como podem dar vida aos campos e reanimar o zelo extinto do infeliz camponês. Creio ver o povo multiplicando-se, os campos fertilizando-se, a terra assumindo um novo ornamento, a multidão e a abundância transformando os trabalhos em festas. os prados em alegria e as bênçãos elevando-se do meio dos jogos rústicos em torno do amável casal que os reanimou (*Emílio*, livro IV)

escreve Rousseau, contemplando a sua utopia antropológica e social realizada e confirmando, ao final da obra, a profunda valência política, além de pedagógica, do *Emílio*.

A “EDUCAÇÃO NEGATIVA” E A “EDUCAÇÃO INDIRETA”

Ao lado do princípio fundamental da “educação natural”, Rousseau mostra, no seu texto pedagógico, a importância de pelo menos dois outros conceitos: o de “educação negativa” e o de “educação indireta”.

O primeiro teoriza a não-intervenção por parte do educador, que deve apenas acompanhar o crescimento do menino, mantê-lo isolado e ao abrigo das influências da sociedade corrupta e, eventualmente, corrigi-lo, mas através do exemplo ou da intervenção indireta.

A primeira educação deve ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude e a verdade, mas em proteger o coração do vício e a mente do erro. Se puderdes não fazer nada e não deixar fazer nada; se puderdes levar vosso aluno sadio e robusto até a idade de doze anos ... sem preconceitos, sem hábitos ... muito logo tereis entre as mãos o mais sensato dos homens; e, começando com não fazer nada, tereis feito um prodígio de educação. (*Emílio*, livro II)

Será o próprio processo de crescimento que despertará no menino exigências e curiosidades, e o fará descobrir as dimensões mais complexas da experiência, desde a intelectual até a moral, desde a sentimental até a religiosa. O importante é não acelerar esse crescimento natural e deixar à natureza o tempo de desenvolver-se livremente. Por conseguinte, Rousseau não fixará para o seu *Emílio* nem horários nem programas demasiado rígidos e minuciosos, mas se valerá de uma “liberdade bem regulada”, que exclui “lições verbais” e “castigos” e que reconhece ao menino o direito de manifestar “o amor de si próprio” (que é “bom e útil” em si), isto é, sua livre iniciativa, mesmo que seja sob o olhar vigilante do pedagogo.

Toda aprendizagem, seja intelectual ou ética, deve ocorrer em contato com as “coisas”, deve ser “indireta”. De fato, para Rousseau, o homem é educado pela “natureza”, pelas “coisas” e pelos “homens”. Uma educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens. Assim, às coisas é solicitado o papel de exercer

uma coerção sobre os instintos e a liberdade infantil, de criar limites à sua expressão e de elaborar sua regulamentação precisa.

Através do contato com as coisas, o menino cresce moral e intelectualmente e o próprio educador só deverá intervir no crescimento de Emílio através das coisas, quer se trate de uma lição de economia, de moral ou de astronomia.

Conservai a criança na dependência apenas das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso da sua educação ... Fazei de modo que, enquanto ele for atingido apenas pelas coisas sensíveis, todas as suas idéias se limitem às sensações ... (*Emílio*, livro II)

Nenhum outro livro a não ser o mundo, nenhuma outra instrução a não ser os fatos ... Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, e muito logo o tornareis curioso; mas para alimentar a sua curiosidade, não vos apresseis jamais em satisfazê-la. (*Emílio*, livro III)

A educação “natural” e “negativa” tão exaltada em muitas páginas rousseauianas é, paradoxalmente, deixada na sombra em outras passagens do texto que reclamam explicitamente, como já dissemos, um papel autoritário, de decidida intervenção por parte do educador. Assim, algumas vezes, Rousseau quase exalta a capacidade de esconder essa intervenção coercitiva e de torná-la tolerada pela criança, ou seja, sem que ela a perceba como tal. Explicitamente, no segundo livro, ele afirma: “que ele julgue ser sempre o chefe, mas que o chefe seja sempre você. Não existe sujeição tão perfeita quanto aquela que conserva a aparência da liberdade”; para concluir mais abaixo: “não há dúvida de que ele só deve fazer o que quiser; mas só deve querer aquilo que você quer que ele faça”, e de modo um tanto duro, exemplifica: “não deve dar um passo que você não tenha previsto, não deve abrir a boca sem que você saiba o que vai ser dito”. As afirmações estão em aberto contraste com a liberalidade e o naturalismo típicos da pedagogia rousseauiana, como já foi muitas vezes e por muitos sublinhado, e parecem, em suma, negar seus postulados fundamentais. Alguns viram nisso a expressão da contraditoriedade típica de todo o pensamento rousseauiano, que é quase impossível de restringir-se a um traçado unívoco e coerente; outros destacaram sob a mensagem libertária a emergência da verdadeira concepção educativa de Rousseau; mas, talvez, mais próximos da verdade estejam aqueles intérpretes que viram nessa contradição a consciência precisa da

complexidade-antinomicidade presente em todo ato educativo, necessária e estruturalmente dividido (e de modo tal que não é possível recompor, já que estamos diante de uma “lei” profunda da educação) entre antinomia e heteronomia, entre autoridade e liberdade.

AS DUAS PEDAGOGIAS DE ROUSSEAU

Os estudos mais recentes sobre a pedagogia de Rousseau puseram em destaque a existência, na sua obra de maturidade, de dois modelos educativos, bem diferenciados entre si e, às vezes, até mesmo opostos. De um lado, coloca-se o modelo da educação natural e libertária que privilegia a formação do homem, típica do *Emílio*; de outro, o modelo de uma educação social e política, desenvolvida pelo Estado e ligada mais ao princípio da “conformação social” do que ao da liberdade, e que encontramos desenvolvida, em particular, nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, obra póstuma de 1782. Educação do homem e educação do cidadão são contrapostas por Rousseau já no início do *Emílio*, onde a segunda vem desvalorizada, uma vez, que “a instrução pública não existe mais e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos”. Onde é possível, porém, reformar a sociedade e restituir-lhe um espírito nacional, a educação do cidadão permanece ainda como a fórmula mais justa e mais praticável.

Neste caso, é “a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir suas opiniões e seus gostos, de tal modo que elas sejam patrióticas por inclinação, por paixão, por necessidade”. Ela tem no centro “o amor da pátria”, como unidade nacional e como república livre. A instrução “deve ser pública, confiada a professores poloneses, todos casados”, e operada através de colégios que possuam um ginásio onde se dediquem amplos cuidados ao corpo, no qual as crianças se habituem a viver e a agir “todos juntos e em público”. A escola pública será administrada por um “colegiado de magistrados de primeira ordem”, que nomeará “os diretores dos colégios” e “os mestres dos exercícios”.

O modelo em que Rousseau se inspira é, por um lado, a Genebra de Calvino e a sua administração centralizada dos estudos; por outro, a educação “dos antigos”, admirada através da tradição espartana e através das

páginas de *A República* de Platão, e vista como um “fermento” presente em cada homem, mesmo moderno, que espera apenas as condições sociopolíticas favoráveis para afirmar-se e desenvolver-se.

Os dois modelos pedagógicos elaborados por Rousseau não apenas representam duas fases do seu pensamento, mas também duas vias para operar o saneamento da sociedade e o renascimento do homem moral. A via do *Emílio* aplica-se a sociedades complexas e já demasiado corrompidas que não possam empreender o retorno a um Estado regido segundo os ditames do *Contrato social*; a via das *Considerações* resulta praticável por aqueles países ainda não centralizados demais ou vastos demais, que tenham uma economia mais primitiva e uma forte coesão interna entre os vários grupos sociais, como a própria Genebra, a Córsega ou a Polônia. Os dois são alternativos entre si, conforme as condições históricas dos vários países, mas é certo que a preferência de Rousseau vai para a educação pública dos cidadãos, pois é aquela que profundamente se harmoniza com a orientação do seu pensamento político e acompanha e sustenta sua transcrição historicamente operativa.

Todavia, foi o Rousseau do *Emílio*, e não o outro, que influenciou profundamente o pensamento pedagógico moderno, oferecendo à tradição pedagógica alguns novos “mitos” (a bondade da infância, a não-intervenção educativa etc.) que tiveram ampla e prolongada fortuna. Rousseau pode ser visto quase como o “pai” da pedagogia moderna, seja pelo papel de “revolução” que o seu tratado romântico exerceu no fim do século XVIII, propondo uma nova concepção da infância e uma nova atitude pedagógica, seja pelos temas profundamente inovadores que veio introduzir no debate educativo.

Depois de Rousseau, a pedagogia tomou decididamente outro curso: tornou-se sensível a toda uma série de problemas antes considerados marginais e substancialmente ignorados; além disso, ligar-se a Rousseau era uma referência obrigatória de todo pedagogo posterior, seja para associar-se às teses do genebrino (como ocorre com o grande Pestalozzi, em parte com Dewey, com Claparède), seja para opor-se frontalmente ao seu libertarismo e ao seu radical antinocionismo (como ocorre com Herbart ou com Gramsci).

A visão da infância, o papel do educador, a própria consciência por parte do pedagogo das estruturas e da função (até social e política) do

próprio discurso mudaram profundamente através das lições de Rousseau, enquanto a pedagogia no seu conjunto adquiriu uma dimensão mais francamente antropológica e filosófica, distanciando-se de um tradicional vínculo quase subalterno em relação às instituições pedagógicas e às práticas didáticas. Ao lado de Comenius, mas com posições nitidamente diferentes, Rousseau é de fato uma chave mestra do pensamento pedagógico e, além disso, é o primeiro artífice do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo.

5 OUTROS INOVADORES: OS MATERIALISTAS, VICO, KANT

Se Rousseau elaborou o modelo mais radical e mais inovador do século em pedagogia, outros autores vieram delineando projetos educativos igualmente originais e orgânicos, ainda que não tão incisivos e revolucionários como aquele fixado pelo filósofo genebrino. Foram, em particular, as filosofias “extremas” do século que deram vida também a pedagogias mais novas e radicais. É o que ocorre com os materialistas, que constroem um modelo estatal e igualitário, rigorosamente laico de educação, que será observado com atenção pela Revolução Francesa. Mas é o que ocorre também com Vico e com Kant, que representam – o primeiro – a alternativa mais radical ao cartesianismo e ao iluminismo futuro (pelo que existe nele de cartesiano, de cientístico e de anti-historicista), elaborada a partir da tradição, da história, da língua, às quais é confiado o papel realmente formativo da mente e do sujeito, ligando-os ao tecido histórico-social em que tomam forma; – o segundo – a revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas através da crítica da razão (teórica e prática), que dá início a uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo “caráter” e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal. Estamos diante de três modelos que terão grande fortuna nos decênios sucessivos à Revolução e que agiram em profundidade na pedagogia européia, até épocas bastante recentes, imprimindo em movimentos políticos e em área geográficas uma caracterização precisa: na França revolucionária (materialistas), na Itália entre a Época Napoleônica e a Restauração, mas também mais tarde (Vico), na Alemanha entre o iluminismo e o romantismo (Kant).

OS MATERIALISTAS FRANCESES

Sob esta denominação colocam-se Claude-Adrien Helvétius (1715-1771) e Paul Henry Dietrich d'Holbach (1723-1789), além de Julien Offroy de Lamettrie (1709-1751). Eles levam avante uma perspectiva rigorosamente igualitária em educação, reclamando uma instrução para todos, estatal, civil e laica, gratuita e obrigatória. Deseja-se uma instrução universal, vista como o produto necessário do “progresso das luzes” que opera contra o fanatismo e debela a ignorância, preferida pelos tiranos. Mas a “revolução pedagógica parece-lhes a condição necessária e suficiente da revolução política” (Gusdorf) e remetem à “plasmabilidade infinita da natureza humana” para tornar, através da educação, os homens iguais e socialmente ativos e responsáveis. Por meio da educação e das boas leis é possível realizar a convivência equilibrada entre os homens e fundar a sociedade justa, por isso a educação é “a mais alta responsabilidade do Estado”; ela “formará cidadãos para o Estado”, que serão depois selecionados pelos governantes para substituí-los na direção da coisa pública, como defendia d'Holbach no seu *O sistema da natureza*, com claros sinais de otimismo pedagógico, mas também de totalitarismo político.

Lamettrie, no seu *O homem-máquina*, de 1747, colocava-se numa posição rigidamente empirista, declarando poder conhecer o funcionamento da máquina-homem partindo do físico, embora depois o interpretasse mais como organismo que como simples máquina. Foi, porém, Helvétius quem delineou a pedagogia do materialismo, no seu tratado *O homem, suas faculdades intelectuais e sua educação*, publicação póstuma de 1772. Ele afirma que o homem pode ser plasmado completamente e que “a educação pode tudo”. Desse modo, chega a negar qualquer autonomia da mente e qualquer inatismo, e desenvolve uma perspectiva igualitária como guia da educação, sublinhando que a desigualdade é fruto apenas da educação diferente que os homens recebem e, portanto, do meio em que vivem. Holbach também remete a um rígido determinismo social para explicar as diferenças culturais e atribui à educação a tarefa de produzir a verdadeira igualdade, formando os jovens em instituições estatais e segundo programas de estudo inspirados numa cultura laica e rigorosamente científica.

A contribuição dos materialistas, com suas teses racionalistas e extremistas, não foi central na história das instituições educativas, embora suas

posições teóricas fossem conhecidas e debatidas. Tiveram, porém, uma influência central sobre a pedagogia revolucionária e o seu modelo de “instrução pública popular”, ligada aos “princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade”, como indicava Fornaca, e encontrarão cidadania nas organizações escolares teorizadas por Condorcet em 1792.

A PEDAGOGIA DE VICO

Giambattista Vico (1668-1744), napolitano, em reação aberta contra o ambiente filosófico cartesiano, ensinou retórica na Universidade de Nápoles e elaborou uma filosofia da história que fixa esta última como o *habitat* mais próprio do homem e o terreno mais rigoroso do conhecimento (*verum ipsum factum*). Vico expõe o seu pensamento original na *Ciência nova* (1725), mas o antecipou nas suas *Orações inaugurais* (1699-1706) e nos textos *Sobre o método de estudos do nosso tempo* (1709) e *Sobre a antiqüíssima sabedoria dos italianos* (1710). Vico não dedicou à reflexão pedagógica nenhum escrito particular, mas sua posição filosófica aparece fortemente caracterizada no sentido educativo, seja pelas remessas antropológicas que ela implica, seja pelo curso de estudos e a reforma cultural que ela mais ou menos abertamente defende. Além disso, são constantes as referências a problemas pedagógicos nas várias obras do filósofo napolitano, desde a primeira e mais significativa entre todas, a *Autobiografia*, até *Sobre o método de estudos do nosso tempo* e a *Ciência nova*. Não há dúvida de que em pedagogia, como ocorre em filosofia, Vico é um pensador substancialmente isolado, que não se liga nem à tradição psicológico-prática caracterizada pela atenção à vida da infância e à prioridade da formação ética individual, que vemos desenvolver-se de Montaigne a Locke, através de Fénelon e Port-Royal, nem à epistemológico-social, representada pelo grande Comenius. Vico, porém, faz algumas penetrantes afirmações sobre a natureza da infância (vista como “senso” e “fantasia”, por exemplo), mas não tira delas todas as conseqüências operativas; ou aponta um centro para um novo *curriculum* de estudos na história, mas não se preocupa em desenvolvê-lo adequadamente. A pedagogia de Vico é, portanto, constituída de intuições gerais e de perspectivas não-orgânicas, ainda que não se apresente absolutamente como ocasional e frag-

mentária. O caráter fundamental dessa posição pedagógica deve ser visto na referência ao valor da cultura humanístico-literária, lingüística e histórica, voltada, porém, na direção de uma potencialização da fantasia e da expressão e não de um formalismo gramatical, como ocorria nas escolas do humanismo tardio e nas jesuíticas. Com isso, Vico não só se vinculava à tradição humanística italiana (contra o ideal da cultura cartesiana), mas também retomava em chave anti-racionalista e historicista aqueles pressupostos que a ligavam ao humanismo clássico.

Sob cinco aspectos pelo menos o pensamento de Vico adquire de fato um significado pedagógico preciso: 1. na sua oposição ao racionalismo cartesiano; 2. na reavaliação do “senso” e da “fantasia”; 3. na valorização da ação, vinculada ao *verum ipsum factum*; 4. na centralidade da história; 5. no valor do ensino humanístico-literário. A polêmica contra Descartes leva Vico a combater qualquer abstração e formalismo também no campo dos estudos e a opor-se, portanto, à sua condição atual, caracterizados por uma excessiva conotação racionalista.

Pode-se facilmente entender com quanto prejuízo, com que cultura da juventude, duas práticas perniciosíssimas são por alguns hoje usadas no método de estudar. A primeira é que para crianças recém-saídas da escola de gramática se abre a filosofia sobre a lógica que se diz “de Arnaldo”, toda repleta de severíssimos julgamentos em torno de matérias ocultas de ciências superiores e totalmente afastadas do comum senso vulgar; com isso, se comprimem nos rapazinhos aqueles dons da mente juvenil, os quais deveriam ser regulados e promovidos cada um por uma arte própria, como a memória com o estudo das línguas, a fantasia com a lição dos poetas, historiadores e oradores, o engenho com a fantasia linear ... A outra prática é que se dão a rapazinhos os elementos da ciência das grandezas com o método algébrico, o qual congela completamente a mais viçosa das índoles juvenis, atrasa o entendimento, as quatro coisas que são muito necessárias para a cultura da melhor humanidade: a primeira para a pintura, escultura, arquitetura, música, poesia e eloquência; a segunda para a erudição das línguas e da história; a terceira para a invenção; a quarta para a prudência. (*Autobiografia*)

No lugar da “álgebra” que “aflige o engenho”, “atordoa a memória”, “alucina a fantasia” e “destrói o entendimento”, devem ser colocadas as línguas, e a “tópica” deve ser inserida no lugar da silogística, para restituir concretude e humanidade à aprendizagem das crianças e dos jovens e à formação de seu “juízo”. Deve-se retornar ao “senso comum” e ao “verossímil”, aos conhecimentos empíricos e sensoriais, enquanto as abstrações do intelecto deverão aparecer no fim do curso de ensino. A reforma da

instrução é afirmada por si de forma bastante clara, desenvolvida de forma polemicamente consciente e ligada a pelo menos dois aspectos do seu pensamento filosófico, o *verum factum* e a revalorização do senso/fantasia.

O *verum ipsum factum* afirma que “a ciência é o conhecimento do modo e da regra segundo a qual a coisa se faz” e implica, portanto, a centralidade do “agir” e do “fazer”. Além disso, ele valoriza os conhecimentos criativos e um processo participativo e construtivo por parte do sujeito em cada processo de conhecimento. A pedagogia de Vico, como já foi muitas vezes destacado, não só antecipa assim o grande tema rousseuniano-romântico da centralidade do fazer na educação, mas põe no centro também o tema, extremamente atual sob muitos aspectos, da criatividade, em geral, e artística, em particular.

No que diz respeito à concepção da infância como idade do senso e da fantasia, as afirmações de Vico são ainda mais explícitas. Na *Ciência nova*, expondo as “dignidades ou axiomas” que estão na base do seu intrincadíssimo texto, ele dedica alguns aforismas à definição da idade infantil, vista em paralelo com as antigas idades da história do homem:

É natural nas crianças que com as idéias e com os nomes dos homens, das mulheres e das coisas que pela primeira vez conheceram, com essas e com esses aprendam e nomeiem depois todos os homens, mulheres e coisas que têm com as primeiras alguma semelhança ou relação ... Nas crianças é rigorosíssima a memória e, portanto, vivida em excesso a fantasia, que outra coisa não é senão memória dilatada ou composta ... As crianças são extremamente hábeis no imitar, porque observamos que muitas vezes se divertem em reproduzir aquilo que são capazes de aprender. Esta dignidade demonstra que o mundo criança constituiu-se de noções poéticas, já que a poesia nada mais é que imitação. (*Ciência nova*, livro I, seção II)

Nessas referências de Vico afirma-se com precisão uma concepção da infância como profundamente diferenciada em relação à idade adulta, como não racional mas poética, que “observa” e não que “reflete com mente pura”, que “imita” e “fantasia”. A criança é sensitiva, como o primitivo, e deve ser educada através de discursos “fabulosos” e não racionais, deve dedicar-se a atividades poético-artísticas e não lógico-científicas. O apanhado que Vico faz sobre a natureza da psique infantil é sem dúvida importante, embora ainda elementar e intuitivo, e a sua aplicação educativa permitiria uma profunda revolução na concepção da infância, nos processos de aprendizagem e nos programas de instrução, se opera-

do na cultura da sua época, como foi, pelo menos em parte, um século depois, na época da cultura romântica.

Se a *Ciência nova* delineia-se também como uma transformação da hierarquia epistêmica das várias ciências em favor da história, tal transformação tem também um significado pedagógico preciso, enquanto propõe como centro da formação intelectual a “lição da história”. A verdadeira racionalidade do homem está colocada no conhecimento do mundo que ele vai fazendo e que só pode conhecer segundo a “verdade”, pela qual só a história dos homens e das nações, da arte e do direito, das religiões e das “fábulas” e dos mitos deve constituir o material específico da sua formação intelectual e humana. Para a história, concebida como estudo das línguas e do desenvolvimento das nações, deve convergir o programa de estudos, destinado a valorizar as disciplinas filológicas sobre as lógico-científicas. Desse modo, Vico vem reafirmar vivamente a centralidade do ensino das línguas e da sua história, da oratória (segundo um preciso ideal ciceroniano e humanístico) e da poesia no processo de formação intelectual. Em particular, o filósofo napolitano apreende com exatidão o valor e a função da poesia na formação dos povos e dos indivíduos, a sua caracterização através de uma “lógica” da “metonímia” e da “sinédoque” e sua manifestação através de “monstros” e “transformações”, e afirma sua centralidade enquanto próxima das características típicas da “natureza das crianças”.

Em pedagogia, além de uma *ingens sylva*, como foi definido, Vico é também um pensador no qual se concentram profundas zonas de luz e sombra. As primeiras já foram mencionadas: a infância vista como dominada pela fantasia, centralidade do fazer, ensino através da história e da poesia, antecipação de temas românticos e também contemporâneos; mas igualmente consistentes se manifestam as segundas. A pedagogia de Vico destaca-se realmente de seu tempo, da centralidade histórica da “nova ciência”, para retornar a um modelo humanístico-retórico de cultura, iniciando assim uma operação ambígua e até substancialmente conservadora, que teve um papel de modo nenhum marginal na história da escola italiana e que vê no privilégio das disciplinas humanístico-literárias o terreno único e específico da formação humana, revelando uma substancial cegueira para os aspectos mais estritamente cognitivos e lógico-científicos da educação intelectual.

A PEDAGOGIA DE KANT

Immanuel Kant (1724-1804) formou-se na escola do racionalismo (Leibniz e Wolff) e da ciência newtoniana, interessando-se por problemas de cosmologia e de lógica, de metafísica e de ciência. Em 1770 iniciou com uma dissertação a sua filosofia crítica, que se tornou um marco no desenvolvimento da filosofia moderna, consignada nas três *Críticas* (*Crítica da razão pura*, 1781; *Crítica da razão prática*, 1788; *Crítica do juízo*, 1790). Morreu em Königsberg, onde sempre viveu e onde ensinou na universidade. Kant ocupou-se uma única vez de pedagogia de maneira explícita e a ocasião lhe foi dada pela obrigação de desenvolver, em 1776, um curso de pedagogia para alunos da Universidade de Königsberg. Essas lições, recolhidas por um estudante, Theodor Rink, só foram publicadas em 1803 e apresentam um texto extremamente conciso, por vezes quase apodítico, além de oscilar constantemente entre exposição de princípios e enunciação de conselhos práticos. Trata-se na verdade de um texto certamente menor mas que, se relacionado às pesquisas de Kant sobre a moral (desenvolvidas desde *Crítica da razão prática* até *Metafísica dos costumes*, desde *Fundamentos da metafísica dos costumes* até *Antropologia Pragmática*), permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico, já que a posição kantiana terá uma influência não-marginal na história das teorias pedagógicas, especialmente através de Pestalozzi e Herbart, que se relacionam expressamente com o Kant pedagogo.

A formação pedagógica de Kant deu-se através de Rousseau e Basedow. Às teorias do filósofo genebrino, Kant se liga por um certo naturalismo que alimenta a sua concepção da infância e os conselhos para a primeira educação (a criança é “boa” e deve, na primeira fase do crescimento, desenvolver-se livremente, sem intervenções coercitivas por parte dos adultos quanto às várias atividades que ela é levada a cumprir), bem como pela consciência da crise (ética e política, além de educativa) da sociedade a ele contemporânea, que deve ser reformada a partir justamente da educação. Todavia, em relação a Rousseau, Kant põe o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, fixa a moralidade como o fim específico da educação e reclama um papel

mais central para a disciplina e a autoridade. Basedow, porém, em dois artigos de 1776-1777 publicados numa revista de Koenigsberg, é definido como um “homem judicioso e valoroso”, fundador de “um verdadeiro Instituto de educação, correspondendo tanto à natureza quanto a todos os objetivos civis”. Nele, Kant vê alguém que conseguiu “revolucionar” o problema da educação através da superação dos erros tradicionais da pedagogia e o início de uma “nova formação dos docentes”, objetivos atingidos na sua “escola exemplar”, de modo a tornar possível “a salvação do gênero humano” com “um gradual melhoramento das escolas”.

O objetivo da educação, para Kant, é “transformar a animalidade em humanidade” pelo desenvolvimento da “razão”; tal objetivo, porém, não se atinge “por instinto”, mas somente pela “ajuda de outrem”. Daí a importância dos adultos (já que “uma geração educa a outra”) e da disciplina (que “impede o homem de desviar, por causa de suas inclinações animais, da sua finalidade”). É justamente a disciplina que, ao lado da educação ética como formação da consciência do dever, adquire um peso determinante na pedagogia de Kant, a ponto de imprimir-lhe um caráter por vezes quase oposto ao naturalismo e à reivindicação da autonomia da infância típicos de Rousseau, mas também de Locke e de um amplo setor da pedagogia setecentista. Mais alinhado com as reivindicações pedagógicas do iluminismo está o outro princípio da pedagogia kantiana, o da necessidade da educação, que é exposto no pequeno tratado com vigor e clareza:

O homem só pode tornar-se verdadeiro homem mediante a educação, e ele é tal como ela o faz. Deve-se notar que ele só pode ser educado por outros homens que, por sua vez, foram educados ... se um ser superior tomasse conta de nós, veríamos tudo o que o homem pode vir a ser ... Se pelo menos uma experiência fosse feita com a ajuda dos poderosos ou com as forças colaborativas de muitas pessoas, poderíamos conhecer o ápice da capacidade humana. É extremamente penoso para o filósofo e para o filantropo constatar como os poderosos na maioria das vezes só pensam em si próprios e não tomam parte no importante experimento sobre a educação para fazer a humanidade aproximar-se da sua perfeição. (*A pedagogia*, introdução)

Para realizar essa perspectiva, destinada a promover o progresso da humanidade, é oportuno elaborar um “esboço de teoria da educação”, que é, ao mesmo tempo, “um ideal nobilíssimo”, ainda que não realizável aqui e agora, e um instrumento de ação. Não é nem uma “quimera”

nem um “sonho”, mas sim “a concepção de uma perfeição que ainda não se encontrou na experiência”, “uma idéia justa” e “exequível”, embora difícil de realizar.

A ligação que a pedagogia vem estabelecer com a ética faz a disciplina assumir um caráter mais estritamente filosófico e, portanto, “científico”. De fato, de “uma arte aperfeiçoada por muitas gerações”, substancialmente “mecânica” (isto é, “sem plano subordinado a circunstâncias determinadas”), deve tornar-se “ciência”, ligando-se a uma antropologia, individual e social, de base “racional”. “O mecanismo na arte educativa deve transformar-se em ciência, caso contrário jamais será possível uma empresa coerente, e uma geração poderia destruir o que a outra fez.” Para que isso aconteça, é necessário inspirar-se em dois princípios: educar para um “estado melhor no futuro, segundo a idéia da humanidade e da sua destinação” e desenvolver “um plano educativo cosmopolita”. E aqui estão o Kant iluminista, teórico da história como progresso, e o Kant político, teórico da “paz perpétua”, a imiscuir-se na obra pedagógica.

O processo educativo vem articulado em quatro componentes ideais: a disciplina (freio da “selvageria”, da animalidade), a cultura (“instrução” e “ensinamento”), a educação em sentido estrito (que socializa o homem e o “refina” através das boas maneiras e da cortesia), a moralidade (como capacidade de escolher os “fins bons”). Segundo Kant, a sociedade setecentista valorizou só os três primeiros aspectos, desprezando o quarto e tornando os homens infelizes. A intervenção reformadora deve fortalecer as “escolas públicas” contra as “domésticas” (uma vez que as primeiras permitem adquirir de maneira melhor as várias “habilidades” e formam melhor o caráter), e as “escolas experimentais”, que devem assinalar o caminho a seguir para as várias escolas “elementares”. Educação pela moralidade, fortalecimento das escolas públicas e início de uma “experimentação” educativa: são estes os princípios do “plano educativo” de Kant.

A atividade educativa divide-se depois em “física” e “prática”. A educação física é “negativa” quando enuncia conselhos para criar os bebês (aleitamento), fazer adquirir hábitos (ao que Kant se opõe), realizar o “endurecimento” (pense-se em Locke), regular a liberdade a ser concedida às crianças e as intervenções para “vencer a teimosia”. A educação física é, pelo contrário, “positiva” quando visa à cultura, ou ao “exercício das atividades espirituais”. Neste campo, segundo Kant, um papel funda-

mental é assumido pelo “jogo” (como movimento do corpo e exercício “da habilidade”) e pelo “trabalho” (“é sumamente importante que as crianças aprendam a trabalhar”, “porque o homem tem necessidade de uma ocupação, nem que seja acompanhada de um certo sacrifício”). A instrução deve, depois, valorizar a memória ao lado da inteligência e iniciar também a educação moral através da adaptação da conduta às “máximas” que devem tender para a “formação do caráter”; o qual se afirma como a “submissão a uma *vontade reconhecida como racional e boa*”. Esta consciência moral é preparada pela educação através da valorização na criança de atitudes como a “vergonha”, a “sinceridade” e a “sociabilidade”.

A educação prática objetiva três aspectos fundamentais: a habilidade (como “característica da mente”), a prudência (que deve ser seguida nas relações com os outros) e a moralidade (que é uma característica interior, ligada à “moderação”).

Nas páginas dedicadas à educação prática retornam as características fundamentais da ética kantiana: o apelo ao dever, a exaltação de virtudes destinadas à sublimação do eu (autocontrole) ou à valorização de comportamentos empenhados e produtivos (a tenacidade), o papel central das regras como meio de formação moral. Retornam, portanto, não só o formalismo, como também o rigorismo do pensamento ético de Kant, que fazem do filósofo alemão, como foi dito por muitos, o maior teórico da ideologia burguesa na fase da sua decolagem européia. Kant fala de “deveres para consigo” e “para com os outros”, da centralidade do “direito” e da “razão” e remete, enfim, a uma educação religiosa, a iniciar-se já na idade infantil, que conjugue “Deus e dever” e que sirva para preparar as crianças para compreender e viver a “lei do dever”.

O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação ética que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática). Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na área alemã, durante todo o curso do século XIX, mas chegando, de formas diversas, a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a “escola do trabalho” de Kerschensteiner, tão atenta

aos “valores”, até o próprio “ativismo” deweyano, tão sensível ao chamado “primado” da educação e ao problema da formação ética do homem).

6 A REVOLUÇÃO FRANCESA E A EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA, ESCOLA, VIDA CIVIL

Prenunciada pelo trabalho crítico e pelas propostas reformadoras dos *philosophes* (pense-se particularmente em Diderot e seu *Plano de uma universidade para o governo da Rússia*), pela reivindicação de uma educação nacional defendida pelos pedagogos burgueses (como La Chalotais), pelos próprios *Cahiers de doléances* que reclamam uma instrução pública e contrastam abertamente com a que estava em vigor no *Ancien Régime*, a onda que atinge a escola e a educação na França, após 1789, irá delineando soluções bastante inovadoras e orgânicas, também articuladas segundo modelos e itinerários ora mais ora menos radicais. Entretanto, esse intenso processo de reformas escolares, de retomada da educação em chave civil, de reflexão sobre a função de uma série de instituições formativas (desde a festa até o teatro) produziu uma radical mudança na tradição escolar-educativa francesa, colocando-a quase como modelo europeu, sobretudo na fase jacobina e depois na napoleônica. Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto.

Durante a Revolução Francesa (1789-1795), devem ser distinguidas sobretudo três fases de intervenção sobre a escola, caracterizadas por perspectivas diferentes e por uma taxa diferente de radicalismo. Numa primeira fase, que chega até 1791-1792, realiza-se um quadro orgânico de reorganização da instrução, utilizando as lições das *Lumières*, tanto críticas como propositivas. Em 10 de setembro de 1791, coube a Talleyrand apresentar à Constituinte um relatório sobre a instrução pública, referindo-se às reivindicações expressas nos decênios anteriores pelos parlamentos e propondo uma instrução útil à sociedade e ao seu progresso, através de uma escola popular gratuita (embora não obrigatória) e das escolas distritais

secundárias. Mas o relatório não teve nenhuma seqüência. Em outubro de 1791, porém, a Assembléia Legislativa criou um Comitê de Instrução Pública que devia elaborar um projeto orgânico de reordenamento, que foi redigido por Marie Jean Antoine Caritat de Condorcet (1741-1794), secretário da Academia Francesa, após ter escrito umas cinco *Memórias* sobre a instrução. No seu *Relatório*, Condorcet tem em mira uma escola que desenvolva as capacidades do aluno, que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica. O *Relatório* fixa cinco graus de escola: as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e a “sociedade nacional para as ciências e as artes” (ou universidade). Só através da instrução era possível tornar real a *égalité* (já que só ela tornava atual a “voz da razão”, levando-a ao povo) e participar a todos a cultura científica. “O projeto de Condillac teve a mesma sorte que o de Talleyrand. A sucessão dos acontecimentos impediu a Assembléia de discutir seriamente as propostas e tentar a sua execução. Mas permaneceu até o Consulado como o evangelho dos melhores legisladores escolares da Convenção e do Diretório” (Codignola). Ainda em 1791, a Constituição sublinha que será criada “uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita nas partes de ensino indispensáveis a todos os homens”, e cujos institutos serão distribuídos gradualmente “em todo o reino”. Nesta primeira fase, fixam-se os princípios da pedagogia revolucionária (instrução pública para todos, administrada pelo Estado, de caráter laico e livre, destinada a formar o cidadão fiel às leis e ao Estado) e o quadro orgânico da reorganização da escola sob escolha nacional.

Em 1793, é apresentado à Assembléia o projeto de Le Peletier (1760-1793), que exprime o ponto de vista dos jacobinos e teoriza uma educação masculina (dos cinco aos doze anos) e feminina (dos cinco aos onze anos) em colégios de Estado (“casas nacionais”), separando as crianças das famílias e pondo-as numa comunidade que deve formá-las segundo modelos de virtude civil e de nítida oposição à “sociedade corrupta” da época. A idéia é criar “um novo povo” mediante uma educação conformadora e coletivista. O projeto foi asperamente criticado por ser “artificial e complicado”, por violar as “leis naturais” e os “mais sagrados direitos das famílias”, por atribuir ao Estado um altíssimo ônus financeiro, mas ele exprimia bem o radicalismo da pedagogia jacobina (herdeira também do Rousseau do *Con-*

trato social) e se punha em total sintonia com aquele programa de educação civil que desde os *Catecismo laicos* até as festas revolucionárias invadia a sociedade para operar nela uma “completa regeneração”.

Com o Termidor, em 1794, começa-se a realizar uma série de intervenções que dão vida a escolas especiais, para técnicos (desde a Escola Central de Trabalhos Públicos, depois Escola Politécnica, até as Escolas de Saúde, em 1794, e a Escola de Línguas Orientais, em 1795). Depois, em 1795, com a lei de 3 brumário dava-se à escola francesa uma ordem nova: a escola primária era confiada às comunas, negava-se a gratuidade e a obrigação da freqüência escolar, mas fixava-se um programa mínimo (ler, escrever, calcular e moral republicana). Criou-se uma escola central para o ensino de letras, artes e ciências, articulada em três biênios (12-14 anos, 15-16 anos, 17-18 anos). Também neste caso, o objetivo fundamental era criar cidadãos úteis e ativos no Estado. Importante foi também a criação de uma Escola Normal (já solicitada por Joseph La Kanal em 1794, para preparar com cursos intensivos os professores de que o Estado necessitava) e as já lembradas “Escolas Especiais”, de alto nível cultural e destinadas a favorecer o desenvolvimento da sociedade industrial através da formação de técnicos.

Ao lado dessa elaboração de programas de reforma escolar e de intervenções legislativas, a Revolução Francesa também pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores. Se, por um lado, uma ação educativa intensa foi desenvolvida pelos *Catecismos laicos*, que pretendiam difundir uma visão não-religiosa do mundo, uma ética civil e princípios de tolerância e de compromisso social, contrapondo-se abertamente aos catecismos católicos, nutrindo-se da tradição racionalista à maneira de Descartes e iluminista à maneira de Bayle, mas desenvolvendo-se de forma cada vez mais radical, segundo objetivos de uma ética exclusivamente humana e social; por outro, foram centrais as festas, as festas revolucionárias e republicanas que renovavam radicalmente a tradição das festas populares e religiosas (ou até dinásticas e reais), destinadas à formação de uma “religiosidade civil”, capaz de descristianizar o povo e o seu imaginário. Já em 1790 organizam-se as primeiras “festas revolucionárias”, com reuniões no Campo de Marte e

com a Festa da Federação Nacional, que devem atrair o homem para a verdade, como sublinha Mirabeau no seu *Trabalho sobre a educação pública*, e que devem mudar seus costumes, vinculando-o aos valores civis. Vieram depois as festas do Ser Supremo, em que se mostram “as virtudes republicanas ao mundo”, segundo um cerimonial organizado pelo pintor David, com carros alegóricos, baixos-relevos, cânticos e flores, e as festas da Deusa Razão, de caráter abertamente ateu.

O teatro, a pintura e a poesia também devem trabalhar para educar para os valores republicanos e revolucionários, devem intervir nos momentos de festa e executar um complexo circuito de educação civil, que integra e suporta o mesmo trabalho ideológico (no sentido laico e científico) desenvolvido pela escola. Aqui também é o ideal rousseauiano expresso na *Carta a d’Alembert sobre os espetáculos*, de 1758, que se torna o centro da ação educativa destinada à comunidade no seu conjunto e fortalecida no seu aspecto de coesão ideológica e de participação. O programa pedagógico elaborado pela Revolução resulta, portanto, rico, articulado e até grandioso; mostra-se bem consciente das rupturas que deve efetuar em relação ao passado e das inovações radicais que deve realizar, em chave de pedagogia civil; indica uma série de âmbitos bastante diferenciados de intervenção (desde a escola até a imprensa, a festa) mas pensa-os como integrados, como estreitamente ligados um ao outro para atingir um fim comum; inicia aquele modelo de instrução-educação coletiva e ideológica que estará cada vez mais ao centro nas sociedades de massa contemporâneas e que será retomado pelos nacionalismos oitocentistas (como nos lembrou George Mosse em *A nacionalização das massas*) e depois pelos totalitarismos novecentistas (desde o fascismo até o nazismo, o stalinismo) em formas mais sectárias e rigidamente conformistas. A Revolução, porém, sobre este último ponto, tinha reconhecido um espaço cada vez mais central para a educação do imaginário e tinha indicado no seu controle e na sua “normalização” um aspecto essencial, cada vez mais essencial, da pedagogia e da educação, bem como da vida social e cultural contemporânea.

Com a Época Napoleônica e a expansão européia da França, difundiram-se nos diversos países orientações laicas, estatais, civis, na reorganização dos sistemas escolares. Isso ocorre também na Itália. Já na República cisalpina, após 1797, realizou-se um *Plano geral de instrução pública*, feito por Lorenzo Mascheroni e inspirado nos princípios da pedagogia

revolucionária (de Talleyrand a Condorcet) e se impõe à vontade uma nova “consciência civil” baseada nos “direitos do homem e do cidadão”, uma concepção científica do mundo e “o amor da pátria com as festas nacionais, com o teatro, a celebração das décadas [que substituem as semanas] ao canto de hinos patrióticos”. O *Plano* jamais foi aplicado, mas permaneceu como um modelo de radical inovação educativa.

A lei de 1802, relativa à instrução pública na República italiana, coloca todas as escolas sob o controle do Estado e elabora uma intervenção orgânica dividida em nacional, departamental e comunal, que atinge a instrução elementar, média e superior. São nacionais as universidades, as academias, as escolas especiais; departamentais, os liceus; comunais, os ginásios e as escolas elementares. Também foi dedicada atenção à formação dos professores nas escolas normais e solicitou-se ao docente fidelidade, disciplina e empenho, reconhecendo compensações e pensões de bom nível. Também no Reino de Nápoles, com José Bonaparte e depois com Joaquim Murat, foram realizadas reformas significativas: criaram-se os colégios reais, de orientação laica, os internatos para moças; decretou-se a obrigatoriedade para a escola elementar; fundaram-se escolas profissionais; fixaram-se programas uniformes. A experiência napoleônica difundiu na Europa os princípios de instrução pública, obrigatória e gratuita, realizando um sistema escolar orgânico e uniforme, caracterizado pelos princípios de laicidade e de engajamento civil como inspiradores supremos de toda a vida escolar.

7 DUAS MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCATIVAS: A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO CIVIL

No curso do século XVIII veio a delinear-se também um fenômeno econômico-social que no breve giro de alguns decênios transformará desde as raízes toda a vida européia e do mundo ocidental: a Revolução Industrial. Produzida por um complexo feixe de eventos que vão desde a revolução agrícola, e a acumulação de capital que esta promove, até a invenção das máquinas, a libertação da força-trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização etc., e afir-

mada antes de tudo na Inglaterra, a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual – produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário). Este complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital – as leis da mais-valia, da exploração intensiva da força-trabalho, da produção de mercadorias por máquinas, do mercado etc. – e reorganizou sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo “educativo” bastante articulado, mas que girava em torno do princípio, já bem identificado por Marx, da alienação. Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho organizado não em função do homem, mas apenas da produção e da mais-valia.

O operário vive, portanto, uma condição alienada, mas duplamente alienada, no tempo de trabalho e no tempo livre; no primeiro, é um apêndice da máquina e, no segundo, apenas um bruto que recarrega suas forças para voltar ao trabalho, que pratica evasões para compensar a dureza do trabalho e o faz através do jogo, do álcool, da prostituição etc.

Entre a fábrica e a taberna, o operário é radicalmente deseducado, desumanizado. Acontece o mesmo com a mulher-operária, agravada ainda pela maternidade e pelo seu papel cada vez mais central dentro da família. Em tais condições, a família se desarticula, se fragmenta, perde toda valência educativa, esmagada pelos problemas do trabalho e da miséria. As crianças são também inseridas no sistema de fábrica, colocadas nas tecelagens ou em outras fábricas para atender a determinadas fases da produção (fição, tecelagem etc.), ou nas minas de carvão e de enxofre, inseridas numa cadeia que transporta os materiais extraídos para a superfície. Duríssimas, suas condições de vida: são desnutridas, macilentas, raquíticas, retardadas; muitas vezes – assim dizem as enquetes inglesas – nascem, vivem e morrem na fábrica, sem conhecer outra realidade a não ser aquela imunda e ensurdecadora das oficinas. Estamos diante de uma infância expropriada de qualquer direito, à saúde, à educação, ao crescimento: direitos elementares que o sistema de fábrica anula de maneira total

e sistemática. Muito cedo, filantropos, intelectuais esclarecidos, políticos progressistas elevaram vozes de protesto contra o trabalho infantil e do menor em geral, reclamando de parte dos governos intervenções limitando horários e formas, fixando regras e limites de idade.

Neste dramático processo, a Inglaterra ocupa o papel de ancestral e de guia: serão as indústrias inglesas que manifestarão também as condições mais duras de trabalho operário e até infantil. Será esta a fase, por assim dizer, heróica da Revolução Industrial inglesa que corresponderá à fase desprovida de regras e dominada pela exploração mais bestial. É certo que, pela concentração operária e da difusão de idéias políticas mais avançadas e revolucionárias, os próprios operários tomarão consciência da “questão social” e iniciarão uma primeira resposta a estas duríssimas condições de vida, com a sindicalização e a adoção de técnicas, como a greve de resistência e boicote em relação às ofertas de trabalho. Sob a pressão justamente das massas operárias organizadas, através das *trade unions* ou das sociedades mazzinianas, depois dos partidos dos trabalhadores promovidos pela difusão do socialismo, se efetuará uma reivindicação política destinada a criar condições mais suportáveis de trabalho, fixando horários e salários e, depois, também, condições higiênicas e prevenções para doenças ou acidentes. Mas estas reivindicações organizadas, estas organizações operárias que as orientam virão desenvolver um papel eminentemente educativo por meio da imprensa – jornais ou opúsculos –, dos congressos, das manifestações públicas; e será um processo educativo que agirá no mais profundo da sociedade, construindo uma consciência de classe e ligando a um universo de valores, de fins e de objetivos amplas massas populares, vindo a caracterizar intimamente sua existência, marcada por um compromisso de solidariedade e por ideais de emancipação. Tudo isso, porém, se afirmará no século seguinte, especialmente na sua segunda metade. No curso do século XVIII predomina – e a protagonista é justamente a Inglaterra – o aspecto mais dramático da Revolução Industrial, aquele já lembrado acima, caracterizado pela exploração e pela alienação, pela alta mortalidade e pelas condições de vida mais pobres que implicam, por conseguinte, degradação moral e abandono das crianças, diluindo assim também todas as práxis educativas que tinham estado à disposição do povo na sociedade tradicional (através da paróquia e da comunidade, da caridade e do paternalismo).

Na sociedade do século XVIII, toma corpo também – ao lado da Revolução – outro processo que virá marcá-la no sentido moderno: a formação de uma consciência civil difusa, laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação, o povo) e construída através de múltiplos agentes que alimentam, orientam e estruturam a opinião pública (a imprensa, sobretudo, mas também os salões – como locais de conversação, que se torna cada vez mais discussão de idéias, inclusive políticas – e depois os clubes e os partidos, assim como as festas civis que – em particular com a Revolução Francesa – vêm favorecer e desenvolver aquela “nacionalização das massas” típica do mundo contemporâneo). Este processo multiforme é também um processo educativo que se volta para/e que envolve indivíduos, grupos e classes, que exalta a função dos intelectuais e os põe a serviço da política e da opinião pública, que ativa vários mitos coletivos, do mesmo modo que articula na sociedade uma série de espaços empenhados na educação do imaginário, caracterizando-o cada vez mais no sentido civil. Recentemente, Bazcko sublinhou isso com vigor tanto no seu estudo sobre *A utopia* como no verbete “Imaginação social” compilado para a *Enciclopédia Einaudi*: depois de 1789, o poder político foi elaborando um novo imaginário coletivo de caráter civil, difundido junto aos grupos burgueses e junto ao povo por muitas vias (através de sinais de reconhecimento – o distintivo, o barrete frígio –, monumentos ou “espaços sagrados” – em Paris, a ex-Bastilha – ritos e festas para datas simbólicas, vitórias militares etc.) e que assinala uma decisiva ruptura em relação ao imaginário coletivo-social anterior, religioso e monárquico. São processos educativos que agem em profundidade: renovam a mentalidade, criam um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão). São processos que delineiam uma ideologia e, ao mesmo tempo, a implantam na sociedade. Enfim, são processos que se colocam sob muitos planos e ocupam muitos espaços, a começar daquele que é destinado mais à elaboração ideológica (a imprensa), para invadir depois aqueles em que se agrega a mentalidade da sociedade civil (desde os salões até os clubes e os partidos) e encontrar, ainda, uma confirmação nos ritos coletivos (as festas civis, por exemplo).

O que deve ser sublinhado neste processo é o papel da sociedade também como protagonista do imaginário coletivo, o fato de constituir-

se como valor e como ideal da vida civil, através da reinterpretação de si própria em termos políticos, protagonista e destinatária da vida política. Assim, entre sociedade civil e Estado veio criar-se uma complexa dialética que encontra o ponto de sutura e a câmara de decantação no imaginário, colocando-o como um fator crucial da sociedade contemporânea e dos vários processos educativos.

A IMPRENSA

O século XVIII é o século dos jornais e das revistas, da imprensa para mulheres; é o século do romance, das enciclopédias e dos panfletos; é o século em que a imprensa começa a forjar a sociedade no seu conjunto, organizando a opinião pública, sobretudo dos grupos burgueses. Os catálogos dos editores se enriquecem, se articulam por temas, por setores, segundo os leitores; as livrarias se tornam locais de encontro, de intercâmbio de idéias, de confronto inclusive político; a difusão dos livros ocorre também através de um mercado clandestino, que procura fugir às proibições da censura, que atingem as obras mais originais e inovadoras (pense-se em Rousseau e suas obras-primas – *Contrato social* e *Emílio*, ambas condenadas tanto em Paris como em Genebra), mercado florescentíssimo nos Estados mais livres (como a República de Veneza); a leitura torna-se um momento – e central – da vida burguesa, necessário e insubstituível, para nutrir a mente com idéias e o imaginário com novos mitos e novos ideais.

OS SALÕES

Tornam-se, no curso do século, sobretudo na França – mas permanecerão depois em toda a Europa no século seguinte –, os protagonistas da vida intelectual e civil de elite. Nos salões, como no de Madame d'Épinay, no de Madame d'Holbach, depois no de Madame de Staël etc., pratica-se conversação, e conversação rica de *esprit*, inteligente e aguda, constituída de fofocas e de *boutades*, mas também de confronto de idéias, de teses culturais; depois, lançam-se modas (literárias ou não), elaboram-se estilos de comportamento, regula-se o gosto da classe dominante. Pouco a pouco, porém, aproximando-se da Revolução e, sobretudo, depois desta,

os salões se politizam e dão espaço também às ideologias no interior da conversação.

Com a Revolução, formam-se também os clubes, agrupamentos políticos e ideológicos (como o dos girondinos e o dos jacobinos) que vêm depois determinar os verdadeiros e próprios partidos; agregações de classe e de caráter ideológico, que se organizam para a batalha política, com jornais, locais de reunião, edições de textos, estatutos e organogramas internos. Justamente pela ação dos partidos será iniciada também aquela laicização e aquela nacionalização do Estado, que estarão no centro da política pós-revolucionária, até o Terror e o Termidor: processos que nos ritos civis, nas festas populares, nas reuniões comemorativas e nas convocações de assembléia encontram o momento de máxima tensão e de máxima eficácia.