

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:
CONCEITOS E CONTEXTOS**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

COMITÊ EDITORIAL DA UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali, Margareth de Fátima Maciel,
Maria Aparecida Crissi Knüppel, Ruth Rieth Leonhardt.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg;
Rejane Klein



ADNILSON JOSÉ DA SILVA
DARLAN FACCIN WEIDE
ERNANDO BRITO GONÇALVES JÚNIOR

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:
CONCEITOS E CONTEXTOS**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Azul Editora e Assistência Gráfica
450 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

Copyright: © 2012

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



Apresentação	07
Introdução geral	11
Capítulo 1	
Fundamentos filosóficos da educação no Brasil Colônia: os jesuítas	13
Adnilson José da Silva	
Capítulo 2	
Os Contratualistas: Hobbes, Locke e Rousseau	29
Darlan Faccin Weide	
Capítulo 3	
A educação na Primeira República: algumas concepções filosóficas	57
Ernando Brito Gonçalves Júnior	
Capítulo 4	
A Escola Nova: fundamentos filosóficos e propostas de atuação	73
Ernando Brito Gonçalves Júnior	

Capítulo 5

Fundamentos do pensamento pedagógico de Paulo Freire 85

Adnilson José da Silva

Capítulo 6

Edgar Morin: pensamento complexo e formação cidadã 99

Darlan Faccin Weide

Capítulo 7

Antropologia marxista: implicações pedagógicas 113

Adnilson José da Silva

Conclusão 127



Apresentação

Assentado na problemática educacional, entre outras questões o material suscita uma rica e abrangente reflexão crítica sobre nossa história da educação e nos convida a pensar sobre o sentido da educação contemporânea. Escrito em três mãos, os autores Adnilson José da Silva (pedagogo), Darlan Faccin Weide (filósofo) e Ernando Brito Gonçalves Júnior (historiador), proporcionam um texto de grande densidade cultural, ao mesmo tempo complexo e necessário. As páginas carregam muita textualidade e materialidade, além de trazer notas explicativas bem fundamentadas. A opção por uma nova abordagem de análise discursiva brilhou a proposta, fugindo de convencionalidades.

Paradoxalmente, os textos apresentados pelos respectivos autores são complexos, ou seja, sem distinção de fronteiras, mas também dotados de uma capacidade interessante de se compreender estudos pontuais, ou seja, não perdem de vista a preocupação com o singular.

Com características marcadamente didático-pedagógicas e com uma tradutibilidade eficiente, o material traz uma fundamentação crítica da educação no Brasil Colônia sem perder de vista que a mesma era marcadamente imperativa e especificista, visando tão somente uma imediaticidade dogmática. Avançando na questão conceitual e com maior liberdade de expressão, os autores fazem menção à propagação de novas

práticas e abordagens educacionais trazendo à luz a análise discursiva de Hobbes, Locke e Rousseau. Além de contextualizá-los no tempo e espaço, filtrando suas principais convicções, apresentam suas contribuições para o que se chamou de uma nova pedagogia. Com uma textualidade leve e objetiva, o texto apresenta um recorte historiográfico da educação na Primeira República, desmitificando aparências e discursos, ao mesmo tempo em que faz diagnósticos originais da cultura escolar empregada no período. Mesmo com funções didáticas, o texto não anula sua desconstrução positiva de assumir posicionamentos nem sempre dóceis à história oficial.

Com versatilidade, as linhas arroladas promovem, invariavelmente, uma forte conexão entre teoria e prática, elencando possibilidades ideais da educação, além de analisar com propriedade seus percursos, sua mudanças, suas contribuições e até mesmo, suas deficiências e obstáculos para que se configure um quadro diferente para a educação mundial e brasileira.

Ao relatar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na década de 1930 e as implicações da Escola Nova, o texto faz uma interlocução com o teórico americano – John Dewey – bastante convincente, sem perder de vista a singularidade de autores brasileiros como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Apresenta também de maneira propositiva, sob vários enfoques e direcionamentos, conteúdos alargados que cobrem reflexões contemporâneas da educação de Paulo Freire a Edgard Morin, arrolando direcionamentos políticos à estratégias de ações pontuais. Todos os textos arrolados de uma maneira ou de outra, destacam a necessidade premente de qualificação ininterrupta dos educadores em uma visão, ora mais crítica, ora mais multidisciplinar.

Por fim, e de maneira contundente, apresenta um quadro coerente da pedagogia histórico-crítica, analisando tipos diferenciais de transformação, confrontando através do diagnóstico do tempo presente o que teria constituído a mudança de orientação educacional de uma

forma mais reificada e instrumental para a possibilidade de emancipações sociais.

Seus autores, tanto na graduação, quanto na pós-graduação já expressavam e explicitavam afinidades e convergências no entendimento de que a educação só atingirá sua essência realizadora na medida em que for plenamente debatida e comunicada. Em um tom mais informal que costuma caracterizar os livros, estas páginas além de esclarecer situações pontuais, compartilham uma visão otimista da educação, não apenas com seus conhecimentos adequados mas também, e principalmente, com suas inquietações, mesmo que subliminares. Este livro pretende contribuir para esta modesta jornada.

Guarapuava, 03 de abril de 2012.

Prof. Dr. Claudio César de Andrade
Doutor em História e Sociedade pela UNESP – SP.
Chefe do Departamento de Filosofia da UNICENTRO – PR.



Introdução

Não é possível afirmar que a educação brasileira sempre foi moderna. Embora Portugal já disputasse com a Espanha a vanguarda em desenvolvimento técnico (para os padrões do século XV) aperfeiçoando os recursos de navegação marítima, os colonizadores portugueses trouxeram consigo uma cosmovisão de traços fortemente medievais. Portugal era governado por um rei, dividido em feudos e tinha na religião católica o seu principal traço cultural. Foram os padres da Companhia de Jesus os primeiros e únicos educadores durante a maior parte do período colonial no Brasil.

Com cerca de dois séculos e meio de colonização, quando a revolução industrial se consolidava na Europa, o governo português empreendeu um discurso de modernização da educação nacional. O portavoza dessa orientação foi o Marquês de Pombal. Contudo, o novo modelo educacional resumiu-se, basicamente, à retirada da educação das mãos dos padres jesuítas e à sua confiança ao trabalho de professores laicos com supressão de conteúdos humanísticos e valorização de conteúdos próprios das ciências exatas que davam base a empreendimentos industriais.

Mas, além das novas formas de produção da vida material, a Europa também agitava-se em um clima liberal graças a novidades de caráter político fundamentadas no princípio do contratualismo. Tratava-

se de um movimento ideológico que pôs em xeque os poderes régios e que culminou no fim de monarquias e no advento de repúblicas em vários países europeus.

Nessas poucas linhas, até agora, se mostra uma das principais características da filosofia da educação no Brasil, reflexo do que acontecia no cenário europeu: a disputa entre as correntes religiosa e laica (ou liberal). Até recentemente, traços do pensamento cristão, em alguns aspectos mais atualizados, fazem-se presentes no pensamento pedagógico brasileiro.

O presente livro não se limita à história da filosofia da educação no Brasil por duas razões: primeiro, porque o que caracteriza o estudo dos fundamentos filosóficos da educação brasileira (bem como todo estudo filosófico) é a sua teia de conceitos com a evolução e o conflito de tendências. E, em segundo, porque nenhuma filosofia educacional academicamente reconhecida tem raízes genuinamente brasileiras.

O conteúdo aqui disposto procura fazer a ponte entre fundamentos filosóficos da educação no Brasil e seus nascedouros estrangeiros, claro, sempre relacionando as abordagens com seus devidos contextos históricos.

Logicamente, esse programa não esgota os conteúdos de filosofia da educação, posto que são inesgotáveis, e por isso mesmo animam pesquisas e debates muito profícuos nos círculos universitários. Todavia, acredita-se que o material aqui reunido é suficiente para a iniciação aos estudos dos fundamentos filosóficos da educação brasileira.



Capítulo 1

Fundamentos Filosóficos da Educação no Brasil Colônia: os Jesuítas

Adnilson José da Silva

INTRODUÇÃO

Nesse breve capítulo serão estudados os fundamentos filosóficos que orientaram a educação brasileira nos primeiros séculos da colonização portuguesa, que são, predominantemente, de caráter religioso.

Para melhor compreensão dos fundamentos filosóficos da educação no Brasil Colônia serão considerados também aspectos históricos de caráter político e econômico daquele período, bem como, localizados conceitos norteadores do pensamento dos colonizadores.

Convém iniciar esse estudo com uma reflexão própria da Pedagogia a fim de localizar a abordagem no contexto amplo da educação, destacando-se a natureza e o sentido geral de toda ação educacional.

Na sequência, serão enfocados os sentidos da educação católica com destaque para o pensamento de São Tomás de Aquino e para o modelo de homem virtuoso definido em seu pensamento filosófico. O pensamento tomista fundamenta, por sua vez, a chamada educação jesuítica que é o modelo pedagógico coerente com as novas orientações dogmáticas da igreja católica definidas no Concílio de Trento e preponderante na colonização portuguesa.

Educação: natureza e sentido geral

Nenhum empreendimento educacional prescinde de uma base fundamental de natureza filosófica e política, e compreende, inarredavelmente, pelo menos uma concepção antropológica (de pessoa), cultural (de mundo) e política (de sociedade) engendradas em um projeto pedagógico. A base filosófica dá sentido e identidade às ações educativas e, conseqüentemente, aos sujeitos educados.

A respeito dessa necessidade de alguma fundamentação filosófica para toda forma de educação, Octavi Fullat observa que

Os fins educacionais se organizam, necessariamente, sobre o fato de que a realidade humana é constitutivamente educanda. A 'forma' educacional exige sempre um *conteúdo* axiológico com o qual deve ser preenchido. Tais conteúdos, ou valores, provêm do modelo antropológico – estribado, por sua vez, na cosmovisão pertinente – que cada época e classe social privilegiem. (FULLAT, 1995, p.95, com destaques do original).

Por ser a realidade humana constitutivamente educanda, as bases filosóficas balizam propostas e ações educacionais vinculadas a modelos de pessoas. E, não sendo os modelos educacionais e os modelos antropológicos absolutos, mas constituídos historicamente, compreende-se que é possível, como a história o demonstra, que bases filosóficas

concorram entre si, havendo substituições de umas por outras mediante conveniências ou conflitos.

Embora nem sempre os elementos fundamentais de uma cultura e dos seus processos educacionais condigam com o que a academia convencionou chamar de filosofia, todo processo educacional é fundamentado em convicções carregadas de valores axiologicamente¹ significados e aceitos.

A respeito dessa base filosófica ou axiológica para toda educação, respeitando-se os códigos norteadores de cada teleologia adotada, posto “[...] que não há educação institucional que seja decalcada de algum sentido, razão ou propósito.” (SILVA, 2009), Fullat, por sua vez, afirma que é imperativo

[...] educar segundo um ou outro código de valores; isso implica em ter que *pre-ferir* um em relação a outro, tendo-se imediatamente consciência dessa preferência. Alguém preferirá o sistema axiológico marxista; outro inclinar-se-á pelo cristão ou pelo anarquista ou por qualquer outro; o impraticável é educar sem normas. (FULLAT, 1995, p.95, com destaques do original).

Todavia, fundamentos políticos, religiosos ou filosóficos não proporcionam, sozinhos, a educação de pessoas. A educação, independentemente de sua base de valor e de sua determinação por convenção ou por tradição, acontece mediante bem cuidadas mediações entre sujeitos e objetos. Os objetos podem ser materiais e/ou imateriais “[...] variando desde peças de um composto mecânico até passos de danças, regras gramaticais, conceitos filosóficos e dogmas religiosos. Os objetos são sempre cognoscíveis, quer sejam físicos, quer sejam metafísicos.” (SILVA, 2009).

Os sujeitos, por sua vez, dotados de capacidade de conhecer, aprendem de maneira assistemática e/ou sistemática. Na primeira forma estão as mediações espontâneas, enquanto na segunda se encontram

¹ De axiologia, a parte da Filosofia que estuda os valores.

os cuidados pedagógicos que envolvem desde o conjunto axiológico fundamental até as ações pedagógicas de planejamento, de ensino e de avaliação.

As mediações entre sujeitos e objetos podem ser deflagradas por interesses subjetivos ou por prerrogativas objetivas. No primeiro caso, as motivações costumam vincular-se a necessidades e curiosidades. No segundo, as ações cognitivas contam com motivações externas que se exercem por argumentação ou por coação – o que evidencia a importância do discurso como elemento mediador por parte de quem promove principalmente a educação sistemática.

A respeito do discurso educacional, esse contém tanto as bases axiológicas como as prescrições didaticamente organizadas para o atendimento das teleologias² que os justificam. Sobre isso, Silva sintetiza que

Os principais elementos teleológicos que dão sentido às relações educativas são de natureza axiológica, política e econômica, os quais determinam os seus respectivos métodos, linguagens e instrumentos adequados à mediação entre o sujeito e o objeto [...] abrangendo aspectos filosóficos (política, estética, ética...), científicos (economia, psicologia, antropologia...) e tecnológicos (didática, metodologias, recursos...). (SILVA, 2009).

Cabe, para os objetivos desse capítulo, estudar como a educação se orientou filosoficamente em função de propósitos religiosos. Esse particular ajudará a entender o contexto e os fundamentos da educação jesuítica.

Embasamento e contexto da educação jesuítica

A igreja católica apresenta-se como mestra autorizada pelo próprio Cristo, que é o seu mestre maior. Dessa maneira, chama para

² De teleologia, estudo das finalidades.

si o poder de educar os fiéis conforme sua base doutrinal, a que torna conhecida pelo conteúdo pedagógico dos discursos oficiais dos papas. A catequese se materializa como ação educacional didaticamente cuidada para a conversão e para a consolidação do rebanho católico em moldes espiritualistas. A respeito dessa ação magistral, Bernard Sesboué e Cristoph Theobald afirmam que

No magistério pastoral os papas são muito conscientes de sua responsabilidade pelo compromisso de ensinar a fé. João XIX, em 1204, explica que o magistério de Pedro (*magisterium Petri*) significa sua autoridade para ligar e desligar. Alexandre III (1159 – 1181) fala do *magisterium* da Igreja romana (de Pedro) e ordena que se recorra a ele para dirimir dúvidas. Celestino III (1191 – 1198) emprega o termo com frequência ‘para expressar a autoridade da Igreja romana, *‘mater et magistra’*, à qual pertence a plenitude de ligar e desligar. Sua fórmula *‘magisterium et principatus’* [magistério e primado] torna-se, com seu sucessor Inocêncio III *‘apostolicum principi Petro magisterium contulit et primatum* [Cristo conferiu a Pedro, príncipe dos Apóstolos, o magistério apostólico e o primado]. Inocêncio III escreve *magisterium* para dizer direção, governo, autoridade superior’. (SESBOUÉ; THEOBALD, 2006, p.87-88).

Desde o século XIII a igreja católica procura exercer o seu papel de mestra conferindo aos fiéis a identidade de cristãos conforme a doutrina sintetizada filosoficamente e teologicamente por são Tomás de Aquino (1225 – 1274), a qual contém o modelo antropológico, que é o cristão, estribado na cosmovisão católica e tomista.

O conceito fulcral do pensamento de são Tomás de Aquino para a sua validade como fundamento educacional é a doutrina da participação. A participação é a ação de tomar parte de algo, de fazer parte de um grupo ou de um movimento (LAUAND; SPROVIERO, 1999, p. 56). Assim, segundo consta da *Suma teológica*, o homem, por ser criado por Deus, é capaz de atitudes boas porque Deus é bom; destarte o homem é bom porque participa da Bondade de Deus (I. q. 3, a. 4).

Os séculos de educação católica embasada no pensamento tomista fortaleceram a doutrina da participação, pois

Na tradição da comunhão religiosa desde Moisés, os escolhidos de Deus são chamados a tomar parte de um projeto e a fazer parte da nação dos escolhidos, e isso se simboliza no ato de cada um tomar a sua parte no banquete festivo participando dele pela aceitação da lei divina e pelo comportamento ritual. (SILVA, 2009).

Foi o pensamento de São Tomás de Aquino que deu sustentação filosófica e coesão institucional ao catolicismo em suas alianças políticas e econômicas, sobretudo no período das grandes navegações, descobertas, colonização e catequização do novo mundo. Nessa perspectiva se deu a educação tanto dos colonizadores quanto dos colonizados.

Destaca-se que a coroa portuguesa impunha que no Brasil se reproduzisse hierarquicamente a ordem da metrópole: “O rei era cristão, o reino era cristão. A única possibilidade, à época, era uma sociedade cristã, sob o comando real, os ofícios sendo distribuídos segundo as competências” (PAIVA, 2004, p. 80). Nessa possibilidade única de ser o domínio real cristão, não caberiam crenças e cultos autóctones porque distoariam do ideal social, político e cultural de um reino cristão. A catequização em tela abrangia todos os habitantes das novas terras como uma ação permitida pela coroa portuguesa no contexto de seus intentos de conquista e de colonização, posto que

[...] no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização tratava-se, evidentemente, de aculturação já que as tradições e costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2004, p.123).

Mas havia diferenças entre os objetivos da educação para brancos e para indígenas. Os descendentes de europeus já tinham inserção e tradição católica, por isso

[...] era normal que a sociedade brasileira acabasse embecendo-se também de Filosofia Cristã, o que se dará de modo especial por meio da educação do lar e da instrução da escola, quase totalmente nas mãos do jesuíta nos primeiros tempos. [...] Assim, a própria família vinha ao encontro da finalidade e da orientação imprimidas à educação brasileira pelo jesuíta e pelos padres em geral. Havia concordância entre ensino e educação e ensino brasileiros. (TOBIAS, 1987, p. 80).

Quanto à ação educacional dos jesuítas junto aos índios brasileiros, essa tinha a finalidade de conversão no que José Maria de Paiva chama de transformação de costumes (PAIVA, 1978, p.93) ao focar a catequese dos índios no período de 1549 a 1600. Essa transformação abrange as organizações familiares, o conceito de governo, a geografia das aldeias e as relações intertribais, entre outros aspectos, sempre com a supressão dos costumes autóctones (PAIVA, 1978, p.93-109) sob a pretensão de habilitar os novos cristãos para a profissão do espiritualismo e para a participação (em sentido tomista) do mundo católico e português. Portanto, no caso dos índios, a educação catequética era mais voltada para uma adaptação cultural sob o pretexto da salvação de suas almas³. Ora, se considerados à luz da bem anterior *Suma teológica* os índios se revelam tendo com Deus uma relação de processão (II. q. 44, a.1). Mas apenas tal processão não lhes proporcionaria a salvação, sendo necessário, para

³ Os primeiros séculos da colonização portuguesa foram marcados por, pelo menos, cinco documentos pontifícios que reconheciam a humanidade dos índios e condenavam a sua escravização. O Papa Paulo III (1468 – 1549, com papado a partir de 1534), que aprovou a criação da Companhia de Jesus no bojo da deflagração da Contra-Reforma, emitiu a sua Carta Apostólica em 29 de maio de 1537 e pouco depois, em 9 de junho daquele mesmo ano, editou a Bula *Veritas Ipsa*. Depois, em intervalos regulares, com perto de um século de duração, foram publicados mais três documentos papais: o Breve *Comissum Nobis*, de Urbano VIII (1568 – 1644, com papado a partir de 1623), em 22 de abril de 1639; a *Immensa Pastorum*, de Bento XIV (1675 – 1758, com papado a partir de 1740), em 20 de dezembro de 1741; e finalmente, a Carta Apostólica *In Supremo*, de Gregório XVI (1765 - 1846, com papado a partir de 1831), datada de 14 de agosto de 1832.

tanto, participar da comunidade dos fiéis. Considerando que testemunhar a fé é uma atitude própria do intelecto agente⁴, mostrava-se necessário que os índios aprendessem a sua nova fé por meio da catequese (IV. q.68, a 1ss) para poderem professá-la com convicção.

Esse fundamento atualizava em contexto cristão as reflexões de Aristóteles e de Platão sobre o dualismo virtude-vício. A respeito das relações entre educação, virtude e vício, Camargo e Silva afirmam que

O sentido universal da educação pode ser considerado como a promoção das virtudes e o combate aos vícios, sendo virtudes e vícios diferentemente significados em cada cultura. Nos projetos de Platão e de Aristóteles a educação consiste em melhorar as pessoas, respectivamente, pelo cultivo de virtudes morais e da *enteléquia*. No pensamento de Tomás de Aquino a educação está voltada para a salvação das almas a partir dos princípios virtuosos da prudência, da verdade e da fé. Contudo, todos concordam que o fim da educação é superar os vícios pelo zelo das virtudes. (CAMARGO; SILVA, 2011).

Segundo a avaliação dos colonizadores, sobretudo ao indígena convinha ministrar uma educação firmemente cristã e católica que lhe infundisse as virtudes necessárias para afastar a sua natureza selvagem, pois “Segundo Aristóteles, a virtude é o hábito que torna o homem bom e lhe permite cumprir bem a tarefa; é um hábito racional e, como todos os hábitos, uniforme ou constante.” (ABBAGNANO, 2000, p.1003).

Ainda mais especificamente sobre a necessidade de se difundir virtudes cristãs pela educação, Abbagnano afirma que

[...] Aristóteles julga que a virtude é um hábito, por não ser ‘emoção’ (como a cupidez, a ira, o medo, etc.), nem ‘potência’, como seria a tendência à ira, sofrimento, à piedade, etc. a virtude é antes, a disposição para enfrentar, bem

⁴ Intelecto agente é uma potência da alma teorizada por Aristóteles no capítulo IV do livro III do *De Anima* e frequentemente referida por Tomás de Aquino como “[...] uma potência particular, distinta realmente do intelecto considerado em sua função receptora, ou do intelecto passivo.” (GARDEIL, 1967, p. 106)

ou mal, emoções e potências; por ex.,dobrar-se aos impulsos da ira ou moderá-los (*Et.Nic,II,5⁵*). O mesmo significado é retomado por Tomás, que o expõe da seguinte maneira (*Contra Gent. IV,77*): ‘o hábito difere da potência porque não nos capacita a fazer alguma coisa, mas torna-nos hábeis ou inábeis para agir bem ou mal’. (ABBAGNANO, 2000, p.1003).

A educação religiosa oficialmente permitida pela coroa portuguesa no Brasil foi predominantemente promovida pelos padres da ordem religiosa chamada Companhia de Jesus, os Jesuítas. Essa ordem foi criada pelo militar espanhol Inácio de Loyola e formalmente instituída pela Bula *Regimini Militantis*, de 27 de setembro de 1540, pelo Papa Paulo III.

Logo após a sua instituição os Jesuítas aportaram no Brasil

[...]em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. (SAVIANI, 2007, p. 41).

Religiosos de outras ordens desenvolveram alguma ação educativa no início da colonização, como franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos (SAVIANI, 2007, p. 41), mas foram os jesuítas que estenderam a sua ação educacional até 1773 em amplo espaço do território brasileiro.

Sobre o embasamento da educação jesuítica no pensamento aristotélico-tomista, Tobias afirma que a “[...] Filosofia Cristã no Brasil está toda impregnada de Aristóteles e de Tomás de Aquino.” (TOBIAS, 1987, p. 81), e ainda, que

⁵ Abreviação de *Ética a Nicômaco*, livro escrito por Aristóteles.

[...] o jesuíta, pela própria letra das Constituições de sua Ordem e do *Ratio Studiorum*, tem obrigação de seguir a doutrina de Santo Tomás de Aquino. 'Em Teologia Escolástica', prescreve a *Ratio Studiorum*, 'sigam os nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima'. (TOBIAS, 1987, p. 81).

A educação jesuítica se revestiu de caráter catequético, pois

O único professor do Brasil dos primeiros tempos foi o padre jesuíta que era também o professor oficial, pago pelo próprio rei. O ensino, baseado no *Ratio Studiorum*, seguia a estrutura medieval: Letras, Filosofia e Teologia, com a inovação de uma introdução de algo sobre a Matemática. Como na Idade Média, ainda havia preponderância do Latim sobre a Língua Portuguesa [...] A própria finalidade do jesuíta, quando veio ao Brasil, não era propriamente instruir e nem tampouco difundir ciência: era catequizar. (TOBIAS, 1987, p. 80).

A palavra catequese vem do grego *kat-ekhéo* que significa fazer ecoar. Essa expressão traduz o sentido de propagar que é dado ao ato de catequizar. No caso da catequese cristã, o que se propaga é a doutrina do cristianismo empregando-se ações sistematicamente organizadas de acordo com o espiritualismo, uma filosofia que segundo Victor Cousin⁶

[...] ensina a espiritualidade da alma, a liberdade e a responsabilidade das ações humanas, as obrigações morais, a virtude desinteressada, a dignidade da justiça, a beleza da caridade; e, além dos limites deste mundo mostra um Deus, autor e modelo da humanidade, que, depois de tê-la criado e evidentemente para um propósito excelente, não a abandonará no desenrolar misterioso de seu destino. Essa filosofia é a aliada natural de todas as causas justas. (COUSIN *apud* ABBAGNANO, 2003, p. 356).

⁶ Victor Cousin foi filósofo espiritualista, editor e tradutor francês. Viveu de 1792 a 1867.

Percebe-se o caráter confessional do excerto acima, que é emblemático tratando-se da orientação filosófica dos espiritualistas cristãos e da Filosofia da Educação Cristã, sobre a qual Tobias observa que

A primeira grande filosofia da educação que marcou para sempre a alma do brasileiro foi a Filosofia da Educação Cristã, como ficou evidenciado: 1) pelo ideal e pela finalidade da educação e do ensino dos três primeiros séculos, que eram de ser cristão, quando não ser padre ou freira; 2) por todas as escolas, que não só eram cristãs mas ainda de padres ou freiras; 3) pelos alvarás, pelas leis e pelos textos legais saturados de Cristianismo; 4) pela família, pela mãe, pelo lar e por toda a primeira educação, totalmente cristãs e católicas; 5) pelo conceito de educação, que consistia em desenvolver as capacidades do educando, particularmente as de cristão e católico, sem o que a pessoa se encontraria fora da sociedade brasileira de então; 6) pelas entidades educacionais como o Estado, a Igreja e as escolas, eminentemente cristãs e católicas; 7) pelo professores, não só cristãos mas ainda padres; 8) por toda a sociedade, de tal modo saturada de Catolicismo, que acabou gerando o mito do padre⁷; 9) pela projeção das disciplinas de Filosofia e Teologia, tanto no Brasil quanto em Portugal. (TOBIAS, 1987, p. 86).

Portanto, o que definia o perfil católico estabelecido como objetivo da educação católica no período colonial era o espiritualismo moldado pelo pensamento aristotélico-tomista que, no início da colonização, já era difundido havia cerca de três séculos como principal fundamento filosófico da chamada escolástica⁸. Assim, a educação catequética ministrada no período colonial voltava-se para a formação do homem portador de virtudes católicas. Resta saber quais itens deviam

⁷ O próprio autor explica o chamado mito do padre: “Essa finalidade da educação de então: ‘formar o cristão e formar o padre’ encontrava ambiente propício e todo preparado no seio da própria família brasileira, onde o primeiro filho tinha que ser o herdeiro da herança material do pai; o segundo, o intelectual da família; o ‘terceiro filho’, diz Pedro Calmon ‘entrava para a Igreja. Professava aos quinze anos. Fazia-o padre a mãe piedosa. Não havia numerosa família sem o seu frade, advogado da fé de Deus em cuja virtude e ilustração se amparava a tribo’”. (TOBIAS, 1987, p. 80)

⁸ Importa registrar que a escolástica foi marcada pela forte relação entre Filosofia e Teologia, estando a primeira a serviço da segunda.

integrar os programas da educação catequética e de onde tais itens provinham.

Pois bem, o conjunto doutrinário da educação católica proveio do Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563 sob a presidência do Papa Paulo III, o mesmo que assinou a Bula *Veritas Ipsa* reconhecendo a humanidade dos índios. O referido concílio

[...] reafirmou a doutrina católica e as questões disciplinares sujeitas a controvérsias. Confirmou a supremacia do papa, manteve o celibato do clero e a hierarquia eclesiástica, determinou a criação de seminários, além de outras questões disciplinares. Quanto aos dogmas, manteve os sete sacramentos, o culto dos santos e da Virgem Maria, confirmou a transubstanciação e a necessidade das obras para a salvação. Reafirmou que as crenças católicas se fundamentam nas sagradas escrituras e na tradição da Igreja, única com poder de interpretar a Bíblia. (AQUINO *et al.*, 2002, p. 143).

O Concílio de Trento e a criação da Companhia de Jesus marcam algumas mudanças no pensamento católico e, em pouco tempo, imprimiram na educação brasileira dos primeiros séculos o seu caráter espiritualista e doutrinal. As referidas mudanças são atribuídas à chamada Contra-Reforma católica que foi um movimento para resistir à Reforma Protestante⁹.

Dois textos demonstram bem o caráter mais objetivo e orgânico da Contra-Reforma e da educação jesuítica no seu contexto: os 23 cânons sobre a Salvação que foram inseridos no Capítulo XVI do Decreto sobre a Salvação¹⁰, e a *Ratio Studiorum*¹¹.

Os cânons sobre a Salvação são breves avisos de que qualquer desvio da fé católica em direção ao protestantismo custará

⁹ Vide, por exemplo, Aranha (2006, p. 128).

¹⁰ Definidos na Sessão VI do Concílio Ecumênico de Trento, em 13 de janeiro de 1547.

¹¹ Segundo Aranha, *Ratio Studiorum* é uma abreviação da expressão em latim *Ratio atque Institutio Studiorum* que significa Organização e plano de estudos. (ARANHA, 2006, p. 128)

a excomunhão, ou seja, a expulsão e o impedimento de se continuar participando da comunidade dos fiéis.

A *Ratio Studiorum*, por sua vez, contém mais de quarenta regras para a educação católica e mostra-se oriunda das “[...] Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552” (SAVIANI, 2007, p. 54) e, portanto, coerente com o espírito do Concílio de Trento. Sob a supervisão do padre Cláudio Acquaviva, que era o superior da Ordem, a *Ratio Studiorum* foi elaborada e aperfeiçoada entre 1584 e 1599.

Tão objetivamente prescritiva na defesa da tradição católica quanto os documentos do Concílio de Trento, a *Ratio Studiorum* impõe que opiniões novas sejam evitadas:

Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores, nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotados nas escolas católicas. (FRANCA, 1952, p. 145)

Logicamente, a didática dos jesuítas era fiel aos fundamentos de sua pedagogia reproduzindo, quase que completamente, o modelo medieval escolástico. Conteúdos e formas de ensino, assim, manteriam os professores e os estudantes sob a tutela magisterial da igreja principalmente porque a livre interpretação as escrituras e a salvação pela fé eram bandeiras protestantes que atribuíam liberdades exageradas aos fiéis, do ponto de vista católico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As regras da *Ratio Studiorum* são expressas de forma imperativa semelhantes às do Concílio de Trento, o que evidencia um caráter mais prático, objetivo e sistemático adotado pela igreja católica para prevenir e combater o avanço do protestantismo. A linguagem imperativa e especificista denota também que a igreja católica busca na organicidade entre os seus estatutos e os seus meios de difusão dogmáticos as condições para atingir os seus objetivos em prazos mais curtos.

Organicidade das ações, linguagens objetivas, maior brevidade nos planejamentos, objetivos bem definidos e universalização pedagógica são itens que combinados com o conteúdo tradicional do catolicismo comprovam o esforço da igreja para imprimir agilidade no seu intento de conservação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Verbetes: TOMISMO.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; et al. *História das Sociedades: Das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

AQUINO, Tomás de. *Sobre o ensino (De Magistro)*. Os sete pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Suma teológica*. Vol. 1. São Paulo: Loyola, 2002. I, q. 77, a. 4, s.c.; I, q. 6, a. 4, rep; I. q. 3, a. 4.

_____. *Suma teológica*. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMARGO, Helenisse; SILVA, Adnilson José da. *Conhecimento, virtude e vício em Platão, Aristóteles e São Tomás de Aquino*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2011. Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Pedagogia.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimemrmann. São Paulo: Paulus, 1994.

GARDEIL, H. D. *Iniciação à filosofia de S. Tomás de Aquino: psicologia*. São Paulo: Duas Cidades, 1967.

LAUAND, Luiz Jean; SPROVIERO, Mário Bruno. *Tomás de Aquino: vida e pensamento – estudo introdutório geral (e à questão “Sobre o verbo”)*. In: AQUINO, Tomás de. *Verdade e Conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 1-80.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-92.

PAIVA, José Maria de. *O papel da catequese dos índios no processo da colonização: 1549 – 1600*. Campinas: UNICAMP, 1978. Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-130.

SESBOÛÉT, Bernard; THEOBALD, Cristoph. *A palavra da salvação (séculos XIII a XX)*. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Adnilson José da. Teleologia e mediação pedagógica tomista: Leão XIII e Pio XII contra filosofias modernas. In: *Anais do IV Encontro Iberoamericano de Educação*. Araraquara, SP: UNESP, 2009. CD-ROM.

TOBIAS, José Antonio. *História das ideias no Brasil*. São Paulo: E.P.U., 1987.



Capítulo 2

Os Contratualistas: Hobbes, Locke e Rousseau

Darlan Faccin Weide

INTRODUÇÃO

O termo contrato tem origem latina e vem da palavra *contratus* (particípio do verbo *contratere*). Na Filosofia do Direito o contratualismo é a corrente que defende a origem do Estado por um contrato entre os homens.

Os contratualistas assim são denominados por defenderem que o início da sociedade civil se deve a um contrato, um acordo, um pacto social do indivíduo com o grupo, para formar o Estado. O contrato social é visto como um acordo em que os membros reconhecem a autoridade, as leis e as regras de um regime político ou de um governante. Trata-se de um conjunto de teorias que explicam os caminhos que levaram os indivíduos a defender o Estado como forma de manter a ordem social.

O ponto de partida dessas teorias está alicerçado na análise da condição humana, mais precisamente no que se chama de estado

de natureza, condição anterior à sociedade civil, na qual imperava a subjetividade na conduta e nas ações. Cada autor, a seu modo, interpreta a condição humana no estado primitivo e propõe teorias que justificam ou explicam a necessidade de um contrato social, como forma racional de se obter benefícios de ordem política, em uma sociedade civilizada.

As concepções sobre o contrato social se difundiram entre os séculos XVI e XVIII, buscando justificar a legitimidade dos governantes, bem como as obrigações políticas dos governados ou súditos para com seus governantes. Essas teorias tornaram-se conhecidas a partir das obras de pensadores como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), entre outros.

Thomas Hobbes (1588-1679)

Thomas Hobbes (1588-1679) é um inglês descendente de família pobre, mas que convivendo com a nobreza, de quem recebeu apoio para os estudos, absorve seus valores e costumes, passando a defender com vigor o poder absoluto dos reis, ameaçado pelas tendências liberais. Teve contato com obras de Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu (1594-1642), entre outros. Para além das disputas racionalistas e empiristas, inquietou-se com o problema do conhecimento e questões políticas, tratadas nas obras *De Cive* e *Leviatã*.

Na obra *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*, explanou os seus pontos de vista sobre a natureza humana e a necessidade de governos e da sociedade civil. Para ele a humanidade, antes de criar a vida em sociedade, vivia em anarquia e violência, no chamado estado de natureza, no qual inexistia qualquer hierarquia entre os indivíduos. Essa vida solitária, sórdida e brutal terminou quando a humanidade criou, por meio de um contrato, a sociedade política. A soberania, que estava dispersa, residindo em cada indivíduo, passou a ser exercida pela autoridade criada em razão de um contrato político.

Na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, desconfiança; e terceiro, a vanglória. A primeira leva os homens a atacar os outros visando lucro. A segunda, a segurança. A terceira, a reputação. Os primeiros praticam a violência para se tornar senhores das pessoas, mulheres, filhos e rebanhos dos domínios. Os segundos, para defendê-los. Os terceiros por ninharias, como uma palavra, um sorriso, uma diferença de opinião e qualquer outro sinal de desprezo, quer seja diretamente endereçado a sua pessoa, quer indiretamente a seus parentes, amigos, nação, profissão ou seu nome. (HOBBS, 1983, p. 97-98).

No estado de natureza, condição que caracteriza o homem antes do estado social, alguns homens podem ser mais fortes ou mais inteligentes do que outros e conduzidos pelo egoísmo, condição natural da espécie humana, buscam a felicidade e o poder como forma de autorrealização e dominação. Tal condição gera uma dimensão psicológica de insegurança, angústia e medo.

[...] a primeira lei natural do homem é a da autopreservação, que o induz a impor-se sobre os demais; por isso a vida seria uma 'guerra de todos contra todos' (*bellum omnium contra omnes*), na qual 'o homem é o lobo do homem' (*homo homini lupus*). Para construir uma sociedade, o homem tem que renunciar a parte de seus direitos e estabelecer um 'contrato social', garantido pela soberania. (HOBBS, 2006, p.170).

Para Hobbes, os homens não vivem em cooperação natural como as abelhas ou as formigas ou outras espécies animais. O homem não sendo sociável por natureza, o será por artifício, por pacto. É o desejo de paz e de preservação da vida que leva os homens a fundar um estado social e querer uma autoridade política abdicando dos direitos em favor de um soberano.

O Estado é representado pelo *Leviatã*, figura bíblica que retrata um monstro cruel e maldoso, mas que de certa forma defende os peixes e os animais menores de serem devorados por seus predadores, ilustração que Hobbes usa para apresentar a enigmática condição humana em que o “[...] homem é um deus para o homem e que o homem é lobo do próprio homem.” (HOBBS, 2006, p.09). Tal figura representa o Estado, um gigante formado por todos os que a ele delegaram o cuidado de os defender.

Mas tal como os homens, tendo em vista conseguir a paz, e através disso sua própria conservação, criaram um homem artificial, ao qual chamamos Estado, assim também criaram cadeias artificiais, chamadas leis civis, as quais eles mesmos, mediante pactos mútuos, prenderam numa das pontas à boca daquele homem ou assembleia a quem confiaram o poder soberano, e na outra ponta a seus próprios ouvidos. (HOBBS, 1983, p.130).

Hobbes entende que o contrato que criou o Estado não pode ser jamais revogado, sob pena de a humanidade retroceder ao estado de natureza. O Estado, tal como o representa Hobbes, é um monstro alado – *Leviatã* – que abriga e prende para sempre o homem. Cabe ao soberano o julgamento sobre o justo e o injusto, o bem e o mal, o certo e o errado. Ninguém pode discordar, pois a ação do soberano é resultado da autoridade consentida pelo súdito.

O soberano deve proporcionar aos súditos aquilo para que se instituiu o Estado: a segurança. A segurança do povo não é somente a conservação da vida dos súditos contra todos os perigos, é também o deleite das satisfações legítimas desta vida, como viver feliz ou menos feliz, tanto quanto o permite a condição humana. Também é obrigação do soberano assegurar aos súditos um sentimento, mesmo que aparente, de liberdade. O súdito tem a liberdade de praticar todos os atos que a lei não proíbe. As leis não são feitas para aborrecer os homens, perturbar sua

existência, mas para dirigi-los, orientá-los, protegê-los contra si mesmos e contra os outros, a fim de que reine a paz.

O medo e a liberdade são compatíveis: como quando alguém atira seus bens ao mar com medo de fazer afundar seu barco, e apesar disso o faz por vontade própria, podendo recusar fazê-lo se quiser, tratando-se portanto da ação de alguém que é livre. Assim também às vezes só se pagam as dívidas com medo de ser preso, o que, como ninguém impede a abstenção do ato, constitui o ato de uma pessoa em liberdade. E de maneira geral todos os atos praticados pelos homens no Estado, por medo da lei, são ações que seus autores têm a liberdade de não praticar. (HOBBS, 1983, p.129).

Cabe observar que o estado hobbesiano não aceita verdade religiosa alguma, não exige dos súditos crenças, mas, sim, obediência. Impõe uma separação entre o que é de ordem religiosa e o que é de ordem civil, com isso os súditos não entram em desarmonia, entre as ordens do poder religioso e as do poder civil. No entanto,

[] a obrigação dos súditos para com o soberano dura apenas enquanto, dura também o poder mediante o qual ele é capaz de protegê-los. Porque o direito que por natureza os homens têm de defender-se a si mesmos não pode ser abandonado através de pacto algum. A soberania é a alma do Estado, e uma vez separada do corpo os membros deixam de receber dela seu movimento. O fim da obediência é a proteção, e seja onde for que um homem a veja, quer em sua própria espada quer na de um outro, a natureza manda que a ela obedeça e se esforce por conservá-la. Embora a soberania seja imortal, na intenção daqueles que a criaram, não apenas ela se encontra, por sua própria natureza, sujeita à morte violenta através da guerra. (HOBBS, 1983, p.135).

Hobbes, já precavido, registra a sua preocupação com a possibilidade de degeneração do homem artificial, o Estado-leviatã. Além do perigo do poder religioso, já mencionado, depois de enfraquecido,

pode ser minado pela ausência de autoridade absoluta e indivisível, chegando a um temido governo misto, que pode querer discutir o poder soberano, submeter o soberano às leis e atribuir aos súditos um direito de propriedade absoluta. Tal conduta pode levar os homens novamente ao estado natural e a sua abominável anarquia.

Na interpretação de Darcy Azambuja, “Hobbes partiu da doutrina da igualdade dos homens e terminou preconizando o absolutismo do poder e, nesse sentido, suas ideias se acham no extremo da concepção da soberania, que ele considera ilimitada, colocando a política acima da moral e da religião.” (*Apud* CELSO, 2010).

John Locke (1632-1704)

John Locke, filósofo inglês, descendente de uma família de comerciantes defensores do parlamentarismo, teve sua juventude marcada pela guerra civil e uma vida adulta guiada pela consciência de que a ordem não mais estaria separada da liberdade. Considerado o pai e o precursor do empirismo inglês, ideólogo do liberalismo e um dos principais teóricos do contrato social, deixou enorme legado no campo filosófico, moral, político e pedagógico.

John Locke não só se distingue pela ideias filosóficas, como ainda pela concepção política. É considerado o pai do liberalismo moderno e inspirador das ideias que serviram de base para a constituição política da França e dos Estados Unidos da América. Em pedagogia, ocupa lugar destacado, tanto por suas ideias como pela influência que exerceu em Rousseau, e por meio dele, em toda a pedagogia moderna. (LUZURIAGA, 1990, p. 144).

Locke escreveu sobre temas diversos, como religião, filosofia, economia, política, educação, etc. Conforme Lago (2011), em suas obras se percebe o esforço para responder aos problemas do seu tempo. Dentre

elas, merecem destaque: *Carta acerca da tolerância*, publicada em 1667, que distingue os campos de ação da Igreja e do Estado; *Dois tratados sobre o governo*, publicados em 1689, os quais refutam o absolutismo e versam sobre a origem e a extensão do governo civil; *Ensaio acerca do entendimento humano*, sua principal obra filosófica, publicada em 1690; *Alguns pensamentos sobre a educação*, publicados em 1693; *A conduta do entendimento humano*, publicada postumamente, em 1706.

Nos escritos políticos, o destaque fica para os *Dois tratados sobre o governo* (1689). No primeiro tratado faz uma refutação da obra *Patriarca*, de Robert Filmer que defendia os direitos dos reis com base no patriarcado de Adão e sua descendência, primeiro pai e o primeiro rei. (WEFFORT, 1991, p.84).

No segundo tratado, tem-se a descrição da origem, extensão e objetivos do governo civil, bem como, a justificação para o governo e os ideais necessários a sua viabilização. Na obra “Locke sustenta a tese de que nem a tradição nem a força, mas apenas o *consentimento* expresso dos governados é a única fonte do poder político legítimo.” (MELLO, 1991, p.84). Para tanto, Locke parte do princípio de que todos são iguais e, a cada um, deverá ser permitido agir livremente desde que não prejudique o outro. Com esta base, deu continuidade à justificação clássica da propriedade privada, declarando que o mundo natural é a propriedade comum de todos, mas que ninguém pode simplesmente tomar aquilo que pretende sem antes considerar o bem comum ou o consentimento do outro, o que revela o anseio por uma nova ordem social.

Observa Lago que nesta obra Locke “[...] parte da tese de que o indivíduo é o pressuposto a priori do Estado, que tem sua origem no contrato entre homens livres como forma de superar as complicações existentes no estado natural, devendo estar em função dos seus membros, pois os homens são livres por natureza.” (LAGO, 2011).

Para Locke, no estado natural, “[...] nascemos livres na mesma medida que nascemos racionais, os homens, por conseguinte, são iguais por natureza, independentes, e governados pela razão” (LOCKE, 1983,

p. 15). O Estado vem do direito natural, com o direito à vida, à liberdade e à propriedade. O Estado deve promover o bem geral. O governo não pode ser tirânico, patriarcal. Se for, precisa ser derrubado pelo povo. O estado não pode ser baseado na fé ou na religião. A figura do governante é necessária para assegurar a validade do pacto social, mas o direito vem do povo, não da religião. O governante é submisso às leis e não pode tudo. Se falhar, o povo tem direito à revolução.

Com isso, Locke rompe com a tradição de que o poder do governante vem de Deus ou de uma instituição religiosa, contrapondo a vontade popular. Essa ideia teve papel importante na construção de uma educação pública e da democracia moderna.

Locke foi fundador do liberalismo constitucional e propôs um Estado submetido a um contrato social. Para Locke, o direito natural à propriedade, fruto do trabalho, é o fundamento e o valor econômico vital deste trabalho. Locke em sua teoria divide os poderes em legislativo e executivo necessários para garantir a validade e execução da lei.

No *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690), Locke propõe que a experiência individual e a natureza sejam a fonte de todo conhecimento. “O objetivo da obra é de inquirir as origens, a certeza e a extensão do conhecimento humano.” (GILES, 1987, p.174). A obra esta dividida em quatro livros.

No primeiro livro, já no primeiro subtítulo, Locke (1983) registra que a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato o conhecimento. Por isso, defende a tese de que não existem ideias nem princípios inatos. Princípios defendidos na filosofia por Platão, Descartes, Leibniz, entre outros. Para Locke, se tais pressupostos fossem verdadeiros, deveriam subsistir na mente de todos os homens e orientar as suas ações. Mas a história prova o contrário. Critica os seguidores do inatismo¹² por aceitarem certas doutrinas sem reflexão e análise mais apurada. Contra tal doutrina,

¹² A doutrina defende que certos princípios encontram-se impressos na alma humana desde o momento da concepção, estimulando e guiando as ações de todos os homens em todas as circunstâncias.

afirma “[...] que a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido [...] a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato.” (LOCKE, 1983, p. 14).

No segundo livro, aborda a gênese das ideias. Defende a experiência (sensível e reflexiva), como a fonte do conhecimento. A mente humana para ele é assumida como um papel em branco à espera de inscrições. As ideias têm origem nos sentidos e na reflexão, ou na intervenção combinada de ambas. No exame valorativo das ideias, Locke distingue as qualidades *primeiras* (que pertencem realmente aos corpos) das qualidades *segundas* (que apenas existem no sujeito que percebe). Também classifica as ideias, percepções presentes na mente, em simples, derivadas unicamente da sensação e da reflexão, não podendo ser criadas nem destruídas, senão relacionadas e complexas, produto da mente.

No terceiro livro, retoma os argumentos apresentados nos livros anteriores e discute problemas da linguagem (erros e exageros), seu significado, classificação, bem como a necessidade de comunicação e de representação das ideias.

No quarto livro, faz a distinção entre opinião e conhecimento, apontando que o conhecimento nada mais é que “[...] a percepção da conexão e acordo, ou desacordo e rejeição, de quaisquer de nossas ideias” (LOCKE, 1983, p. 135), e quando não há percepção, há apenas opinião. Aborda também a questão da tolerância como solução para o problema político-religioso que, em última instância, está ligado ao problema da verdade como a condição necessária ao desenvolvimento cultural e científico. (LAGO, 2011).

John Locke e a educação

As ideias de Locke são a continuidade de uma revolução científica iniciada por Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650), que mudam o panorama do pensamento clássico. Locke influencia, definitivamente, o rompimento das clássicas concepções questionando a

hegemonia e o domínio dos religiosos católicos na política e na educação, mais precisamente o poder exercido pelos jesuítas.

Suas concepções trazem contribuições novas para a pedagogia, particularmente no que se refere ao questionamento do ensino das línguas latinas e gregas, priorizando a educação da conduta e da ética, enfatizando as sensações e aprendizagens por meio da experiência.

Quanto ao aspecto educativo, a crítica que Locke levanta é contra o processo inatista, que perderá sua relevância social, e contra o sistema escolar, que se recusa a colocar em prática novos métodos pedagógicos. Vê nos reformadores do século XVIII, aliados a exigirem mudanças educacionais que envolvessem a introdução de técnicas pedagógicas baseadas numa melhor compreensão dos processos psicológicos, programas de estudos que incluíssem matérias científicas e estudos sociais, bem como maior acesso ao processo educativo sem distinção de classes. As condições educacionais da época revelam que

[...] à maioria do povo falta acesso ao ensino formal, e aqueles que conseguem tornam-se vítimas de programas de estudos inadequados. Quanto à metodologia, enfatiza-se a memorização. Agrupam-se alunos de todas as idades e capacidades. O resultado é o caos. [...] O castigo físico era a regra e não a exceção. [...] Mestres mal preparados para o desempenho da sua tarefa. Muitos viam a profissão como um meio de ganhar a vida ou de suplementar o salário. O conteúdo era desprovido de relevância em relação as necessidades reais dos alunos. (GILES, 1987, p.173).

É neste contexto de crescente consciência das deficiências educacionais que Locke traz enormes contribuições na reforma educacional e influencia pensadores como Rousseau.

Na obra pedagógica *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693) Locke demonstra preocupação em tratar as crianças como elas são e, portanto, foge dos métodos pedagógicos abstratos. Parte do pressuposto empirista de que o hábito tem grande poder de modificação dos homens.

Educar, para ele, é inculcar hábitos, de preferência bons. Com isso, Locke dá prioridade à educação moral. O treinamento no autodomínio passa a ser importante para a formação de aptidões e da educação do corpo. A aprendizagem da virtude e da prudência se completarão mutuamente, enquanto a instrução é apresentada como a parte menor da educação, pois não tem valor moral intrínseco.

Para Locke a educação é fundamentalmente um assunto moral, ou seja, a formação de uma pessoa boa e útil. [] é um valor que todo cavalheiro deve desejar para seus filhos. Porém, não se trata de limitar o aluno a um conhecimento livresco [...] baseado em conceitos religiosos, pois a virtude pode ser ensinada através de um sistema de educação secular e cívico. (GILES, 1987, p.175).

Locke, a partir das contribuições de Bacon, desenvolveu uma teoria do conhecimento para melhorar o uso do intelecto. Estabeleceu como prioridades, que originam a conduta da criança, princípios motivadores como os sentimentos de vergonha e o desejo de honrarias e passou a considerar a aprovação social um agente poderoso para controlar a criança e conduzi-la aos estudos. Os fundamentos da pedagogia de Locke são empíricos, priorizando os sentidos.

Defendeu a teoria de que o conhecimento deriva da prática. Compara a mente a uma tábula rasa, pois o intelecto não pode formular ideias do nada, nem o espírito traz em si memórias e conceitos *apriori*. Para Locke, todos os dados da mente derivam da experiência. No campo da educação defende a concepção de que a mente é um papel em branco que precisa ser preenchido imediatamente, pois as primeiras impressões servirão de base no alicerce da formação do ser adulto. Considera absurdo existirem princípios inatos, pois se há algo na alma, há consciência desse algo.

Locke critica severamente o ensino das línguas e o estudo das palavras, defendendo que a educação é uma disciplina moral, mais do

que um processo de instrução do intelecto. Seu princípio básico é formar homens gentis que saibam comportar-se na sociedade convencional. Para ele, o segredo da integridade moral no processo de educação está no autocontrole: dizer não a desejos e a impulsos interiores da criança.

O princípio pedagógico defendido por Locke, que Rousseau mais tarde contestará, é o de tornar a criança um futuro homem, o que é caracterizado por meio de um processo educativo, em que o currículo escolar é trabalhado em função da vida futura, ou seja, em virtude das expectativas da sociedade em relação ao espaço que o futuro cidadão ocupará. Tal processo ignora a realidade presente vivida no dia a dia da criança.

O pensamento de Locke se dirige aos filhos da nobreza, da burguesia aos quais a educação deve assegurar ser um aluno bem regrado, capaz de raciocinar e ter um corpo saudável. Para as classes pobres, sugere a criação de escolas especiais, ou escolas do trabalho, obrigatória a partir dos três anos de idade.

No seu método, deixou espaço de distinção para a educação do corpo, ressaltando a necessidade prática da educação física, pois a saúde do corpo é tão importante quanto a própria felicidade. Sua pedagogia incentivou as experiências práticas: jogos, educação física e autogoverno.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

No Século das Luzes (séc. XVIII), em meio às disputas racionalistas e empiristas, preconizava-se a difusão do saber como a forma mais eficaz para combater a ignorância e as superstições. Rodeado de postulados científicos dos enciclopedistas, destaca-se a figura de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Seu ingresso no mundo dos intelectuais deu-se com a obtenção de um prêmio concedido pela Acadêmia de Dijon, que havia proposto a seguinte questão para ser dissertada: “[...] o restabelecimento das ciências e das artes tem contribuído para purificar ou corromper os costumes?

Eis o que se trata de examinar. Que partido devo tomar nesta questão?" (ROUSSEAU, 1997, p.185).

Rousseau (1997) responde de forma negativa a questão proposta "[...] se as ciências são inúteis no objeto que se propõem, são mais perigosas pelos efeitos que produzem." (p.204) e "[...] se é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais." (p.209). Rousseau marca uma posição diferente do pensamento da época, que enaltecia a difusão das luzes, da razão, da ciência. Ele questiona, faz pensar sobre a felicidade e o bem viver.

Mas, se o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à nossa verdadeira felicidade, se corrompeu os costumes e se a corrupção dos costumes chegou a prejudicar a pureza do gosto, que pensaremos dessa multidão de autores secundários [...] compiladores de obras que indiscretamente forçaram a porta das ciências e introduziram em seu santuário uma população indigna de aproximar-se delas, enquanto seria de desejar-se que todos aqueles que não pudessem ir longe na carreira das letras fossem obstados desde o começo e se lançassem às artes úteis à sociedade? (ROUSSEAU, 1997, p. 213).

Foi no campo da política e da educação que o pensamento de Rousseau teve repercussões amplas e profundas. Para ele, a desigualdade entre os homens surgiu com a propriedade, que gerou também o Estado despótico. Contraposto a este, o Estado ideal é resultante de um acordo entre os indivíduos, que cedem alguns de seus direitos para se tornarem cidadãos. A base desse acordo é a vontade geral, identificada com a coletividade, e, portanto, soberana.

"O homem nasce livre e por toda a parte ele está agrilhado [...] Tudo está bem ao sair das mãos do autor das coisas; tudo degenera entre aos mãos do homem." (ROUSSEAU, 1996, p.09). Aqui Rousseau sintetiza a ideia central do seu pensamento: a natureza, criada por Deus é a expressão da felicidade, igualdade, bondade e verdade, já a civilização,

criada pelos homens, é a expressão da infelicidade, desigualdades, injustiças, artifícios e falsidades. Ele denuncia os crimes da civilização e as injustiças que se estabeleceram entre os homens, sustentando a necessidade de um retorno à natureza, fundado no reconhecimento da igualdade dos direitos naturais dos homens.

Entre as principais obras de Rousseau tem-se: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1749), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Emílio ou da educação* (1759 e 1760-1762), *Do contrato social* (1762), *As cartas escritas da montanha* (1764-1765), *As confissões* (1764-1770), etc. Morre em 2 de julho de 1778. Pouco depois de sua morte, sua obra, sobretudo o *Do contrato social*, tornou-se a bíblia dos Jacobinos e serviu de inspiração para a *Declaração dos direitos do homem* [...], onde se transcreve quase que literalmente, alguns de seus argumentos e se aproveita o conceito de vontade geral.

Nas obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do contrato social* evidencia-se que para Rousseau a desigualdade entre os homens surge na passagem do estado natural para o estado social. Ou seja, no estado natural o homem visava somente sua sobrevivência e cultivava um sentimento de solidariedade com seus semelhantes devido à necessidade de superação das intempéries do cotidiano. Já, no momento que o homem passa a desenvolver suas técnicas e aprimoramentos na caça, dispondo de mais tempo e conforto, passa a emitir juízo comparativo sobre a capacidade aprimorada de cada um. Quer saber quem é o melhor caçador, o mais forte, o mais ágil, o mais hábil, o mais bonito, etc. Os homens agrupados sem um líder, tendo como juiz sua própria consciência, geram um estado de conflito. Tal situação é contornada por um contrato social. Nele os homens renunciam à sua liberdade natural em favor da comunidade.

O pacto social, além de ser a manifestação do poder consentido pela vontade geral, gera um corpo moral e coletivo, em que seus membros envolvem-se livremente com o consentimento dos demais. Rousseau mostra que a desigualdade entre os homens tem como fundamento a

degeneração provocada pelo distanciamento que o homem civilizado está do homem natural. Como a evolução social faz parte da natureza humana pela perfectibilidade do homem, sugere um pacto entre os cidadãos para uma vivência harmoniosa baseada na liberdade.

No estado de natureza, o homem é guiado e pode confiar nos instintos (os desejos não vão além das necessidades físicas), porque como emanam do coração, podem ser identificados imediatamente e não há razões para não serem obedecidos. O homem civilizado não pode mais contar com os instintos: tem que apelar para o entendimento, para a razão. A moral e a lei cumprem o papel, no mundo social, que os instintos desempenham na vida natural.

Dessa forma, Rousseau entende o desenvolvimento histórico da humanidade como seguindo três tempos: 1) o estado de natureza, 2) a sociedade civil e 3) a república. Natureza e sociedade civil são duas realidades opostas, sendo possível a superação dessa contradição através de duas vias, trilhadas em conjunto: a política e a educação. Como diz Michel Launay,

Rousseau sabe que é uma ilusão querer ensinar livremente um homem livre, numa sociedade em que prevalece a desigualdade, e que é uma ilusão esperar transformar a sociedade, se não se dispõe de homens livres, prontos a se sacrificar por esta liberdade, pela igualdade de todos perante a lei; é preciso então fazer as duas coisas ao mesmo tempo. (*Apud* CERIZARA, 1990, p. 26).

Talvez por isso, Rousseau escreve concomitantemente *Emílio* e *Do contrato social*. No *Do contrato social*, Rousseau define a possibilidade de resgatar a igualdade e a liberdade do homem, por meio de um pacto social que institua a vontade geral como o poder soberano. A vontade geral é um poder moral e uma legislação derivada da igualdade entre os homens que buscam sempre o bem comum. O que somente poderá ser alcançado pela educação dos cidadãos para uma boa convivência coletiva, elemento

essencial para que o povo, sendo sujeito-autor das leis, possa garantir sua execução, bem como o exercício da democracia.

Dessa forma, revela-se uma íntima relação entre política e educação, principalmente quando Rousseau enfatiza que para sua *polis* não é importante homens sábios, mas, sim, homens bons. O Estado só conseguirá atingir tal meta se envolver na educação a dimensão política de suas intenções.

Não é suficiente dizer aos cidadãos - sede bons: é preciso ensiná-los a ser. O próprio exemplo que a esse respeito constitui a primeira lição, não representa o único meio a empregar-se; o amor à pátria constitui o meio mais eficaz, pois como já disse, todo o homem é virtuoso quando sua vontade particular em tudo se encontra de acordo com a vontade geral. (ROUSSEAU, 1995, p. 52).

Rousseau no *Emílio ou da educação* busca a formulação de um processo educativo que garanta ao homem melhores condições de atuar em sociedade e para tal quer entender uma questão filosófica de fundo: O homem é bom por natureza! A bondade é a condição original; a maldade é adquirida. Desse modo, “[...] antes de ser um tratado pedagógico, o *Emílio* é um estudo filosófico sobre a bondade natural do homem.” (CERIZARA, 1990, p. 26). Nele, tem-se os princípios de uma educação que prima pelo livre desenvolvimento do indivíduo, que busca aperfeiçoar as suas potencialidades a fim de formá-lo para o exercício da liberdade e da autonomia, elementos que proporcionarão uma atuação efetiva no que se refere à organização política da sociedade.

Os estágios pedagógicos de desenvolvimento da criança

Para Rousseau, o princípio da liberdade é um direito inalienável e exigência essencial da própria natureza do homem. “Todos nascem homens livres; a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar a própria qualidade de homem.” (ROUSSEAU, 1968, p. 17).

Diante disso, prescreve no *Emílio* que é necessário substituir a educação tradicional, que oprime e destrói a natureza primitiva a partir de uma superestrutura artificial, por uma educação que se proponha como único fim a conservação e o reforço de tal natureza. Nesse sentido, o que se expressa no *Emílio* é a história retratada de um garoto idealizado e educado precisamente para esse fim.

A inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode tudo saber, como não pode sequer saber por inteiro o pouco que sabem os outros homens. Como a contraditória de cada posição falsa é uma verdade, o número de verdades é tão inesgotável quanto o de erros. Há, portanto, uma escolha nas coisas que devemos ensinar, bem como no momento em que devem ser aprendidas. (ROUSSEAU, 1968, p. 174).

Logo, a ação do educador é dirigida de maneira a fazer com que o desenvolvimento físico e espiritual da criança ocorra de modo espontâneo e, a cada nova aquisição de conhecimentos, procede-se de modo a privilegiar o interesse interior da criança, preservando os sentimentos e os instintos do educando.

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam na criança são os sentidos, assim, através dos sentidos são adquiridas as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal. O mestre, no entanto, educa o aluno para ser um homem, usando a estrutura provida pelo desenvolvimento natural do aluno, mantendo ao mesmo tempo em mente o contexto social do qual o aluno será um membro. Isto somente pode ser conseguido em um ambiente muito bem controlado (DENT, 1996).

O impulso de aprender e de transformar os dados sensíveis em conhecimentos intelectuais provém, segundo Rousseau, da natureza e o critério que orienta tais conhecimentos é a utilidade, pois logo que o aluno adquire o conceito da palavra útil, ter-se-á um novo

meio extremamente valioso para guiá-lo, visto que tem para ele o sentido de alguma coisa que interessa imediatamente ao seu bem-estar atual.

Não significa fazer dele um selvagem que haveria de abandoná-lo no meio dos bosques, mas uma criatura que, vivendo no turbilhão da sociedade, não se deixa arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens, uma criatura que vê com seus próprios olhos e sente com seu coração, e que não reconhece outra realidade senão a da própria razão. (ABBAGNANO, 1982, p. 211).

Rousseau não é contra a razão ou contra a cultura, mas é contrário a um modelo de razão e a certos produtos culturais, porque lhes escapa, segundo o filósofo, aquela profundidade ou interioridade do homem social ou cultural. Nesse sentido, para o autor, o mal nasce com a sociedade e é com a sociedade, desde que devidamente renovada, que ele pode ser expulso e debelado.

Rousseau no *Emílio* mostra a sequência, de acordo com princípios naturais, que se deve obedecer para formar a pessoa moralmente autônoma. Se esse modelo fosse seguido e se tornasse universal, surgiria um mundo novo sem corrupção.

Segundo Rousseau, o processo educativo, que acompanha todas as fases da vida da criança, pode variar segundo os estágios do desenvolvimento pedagógico educativo. O caminho está descrito no romance pedagógico *Emílio ou Da educação*. Não se trata de deixar a criança a mercê da liberdade caprichosa e desordenada, porém, orientá-la pelo caminho de uma liberdade.

No livro são descritas cinco etapas, sintetizadas cada uma delas em um livro: 1) a idade da necessidade; 2) a idade da natureza; 3) a idade da força; 4) a idade da razão; e 5) a idade da sabedoria e do casamento.

1) Livro primeiro: a idade da necessidade (do nascimento aos 02 anos de idade): Rousseau concebe que, antes de tudo, o estado natural do

homem é positivo (bom, sem conteúdo moral), combate a ideia de pecado original e afirma a necessidade de educar de acordo com os princípios da natureza. Não é que para Rousseau o estado de natureza tenha existido na prática, ou seja, possível de ser construído, mas permanece como um critério (recurso, artifício) teórico que permite avaliar o estado atual da civilização e agir no sentido de desnaturar o homem sem corrompê-lo. Pois, “[...] tudo é certo ao sair das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mão do homem.” (ROUSSEAU, 1968, p. 09).

A educação básica, doméstica precisa preservar o indivíduo, ao máximo, contra as ingerências institucionais. O Emílio é educado em contato íntimo com a natureza, seguindo-a em tudo. Para formar esse homem raro, pergunta-se Rousseau, o que devemos fazer? “Muito, sem dúvida: impedir que alguma coisa seja feita.” (*Apud* CERIZARA 1990, p. 42), pois, o “[...] único hábito que deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum.” (ROUSSEAU, 1968, p. 43).

Rousseau entende a educação não como um processo de fora para dentro, mas de dentro para fora seguindo os ditames naturais.

Rousseau sustenta que a educação deve aspirar não só a instalar o saber, mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. A aquisição de bons hábitos e disposições deve ter prioridade sobre o conhecimento abstrato. De um modo geral, a criança é mais bem ensinada através de fábulas e histórias do que de argumentos abstrusos. Deve ser conduzida pelo seu interesse, não forçadas por lições secas e obedientes que despertam desagrado e resistência. Ela deve ser ensinada de tal maneira que a habilite a ser feliz, e isso afirma Rousseau, consegue-se melhor aprendendo a moderar as paixões, em vez de se lhes ceder. (DENT, 1996, p. 116).

Dessa forma, a educação não ocorre apenas na escola, é um processo permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação do homem com o meio e com a sociedade.

2) Livro segundo: a idade da natureza (dos 02 aos 12 anos): A idade da natureza inicia quando a criança começa a se comunicar através da palavra. Pela experiência (mas não espontaneísmo) e da liberdade (mas não licença) a criança aprenderá o que é a dor e o sofrimento (enquanto coerção das coisas e não social) e o que é prazer. Rousseau combate a ideia de que a infância é o momento de corrigir as más inclinações da criança, criando, assim, a ideia de infância como uma etapa normal da vida - uma etapa com importância completa.

A criança deve, ainda, viver a felicidade da criança e não o contentamento do sábio. A felicidade reside no equilíbrio entre desejos e faculdades de satisfazê-los, entre poder e vontade - a natureza sabe realizar esse equilíbrio. A natureza põe a ordem das necessidades e os limites da liberdade: esse é o espaço ideal do homem. Quando o homem passa a viver no espaço social (na sociedade civil) sua liberdade exerce-se nos limites da vontade geral e da moral.

Depois dos pais, o papel de educador cabe ao preceptor ou governante que, por sua vez, será a expressão máxima da natureza, deixando de impor seus caprichos e sua vontade, a fim que a criança tenha uma lei impessoal. O preceptor deve ser jovem, companheiro da criança, respeitador da criança, ser mais um governante que acompanha do que um mestre que ensina. Assumirá suas funções antes mesmo do nascimento da criança. Entre o governante e o aluno se estabelece um pacto (contrato) de amizade que se torna a própria marca da igualdade e da liberdade.

A criança estará submetida ao preceptor por necessidade e não por ser submissa a ele. "A utilidade e a necessidade garantem o caráter não arbitrário da diretividade." (CERIZARA, 1990, p. 89). A criança não pode tornar-se um tirano e nem um escravo. Por isso, o preceptor deixará a criança agir de acordo com a sua natureza, seguindo suas necessidades, mas jamais satisfará o desejo da criança de ser obedecida. São abolidos do dicionário os termos: obedecer, mandar, dever, obrigação, porque implicam o uso da razão e ela não está satisfatoriamente colocada para

a idade da natureza. Nada de lições de moral, mas apenas lições de experiência.

O preceptor não demonstrará autoridade diante do aluno, nunca impor-se-á como autoridade, senão como companheiro. Fará a criança sentir que necessita do mestre porque ela é fraca e o mestre é forte. O que deve existir entre o aluno e o preceptor não é a disputa de vontades, mas o domínio da natureza (a impessoalidade do governante).

Não existe perversidade natural no coração humano. A única paixão inata é o amor a si mesmo - um sentimento sempre bom e conforme a ordem natural. O aluno de Rousseau não pode ser inautêntico (alienado). Seu ser subjuga o parecer.

A criança é guiada pela educação negativa em que educar não é ganhar tempo, é perdê-lo. A educação, nesta fase, não consiste em ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro.

3) Livro terceiro: a idade da força (dos 12 aos 15 anos):

Neste período, ocorre um desequilíbrio entre o desenvolvimento das forças e as necessidades do adolescente. Ele tem mais força do que precisa. A sobreposição das necessidades pela força abre o espaço da razão, porque o percurso da natureza implica em fortificar o corpo antes da mente. O preceptor continua mantendo seu princípio básico: educar para a autonomia e a liberdade. É preciso desenvolver uma educação intelectual, orientando a atenção do jovem para as ciências, da física à geometria e à astronomia, mas através de um contato direto com as coisas, com o objetivo de fazê-lo captar a regularidade e a necessidade da natureza (DENT, 1996).

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade dos doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha ainda, algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las. (ROUSSEAU, 1968, p. 79).

Chega o momento dos trabalhos, das instruções, dos estudos, e “[...] notai que não sou eu quem, arbitrariamente, faz esta escolha, que é a própria natureza que a indica.” (ROUSSEAU, 1968, p. 79).

4) Livro quarto: a idade da razão (depois dos 15 anos):

Aos quinze anos, o adolescente se forma como ser amante e sensível e começa a examinar a sua relação com o mundo e os homens. Em uma palavra, abre-se para o sexo, que, por sua vez, traz presente o outro na vida do indivíduo. Atenção concentra-se na dimensão moral, na necessidade de compartilhar os sofrimentos do próximo e esforçar-se por aliviá-los, na dimensão moral, e comunitária da vida individual com o que começa seu ingresso efetivo no mundo dos deveres sociais. O aluno será instruído em lições de história, de sociedade e de religião.

5) Livro quinto: a idade da sabedoria e do casamento (dos 20 aos 25 anos):

No quinto estágio, *idade de sabedoria e do casamento*, Rousseau descreve a relação de Emílio com Sofia, em que Emílio descobre a natureza do amor, porém é obrigado a fazer uma viagem e deixá-la, a fim de dominar as paixões. Aqui Rousseau trata da formação política do estudante e de sua inserção na sociedade civil, através da constituição da família. O estudante apreciará a leitura do contrato social, fará viagens a outros países, tomará lições de direito político. O foco está em preparar o homem para assumir seu papel na sociedade, cumprir suas atribuições e responsabilidade de cidadão. Será um novo ser capaz de dar início a uma nova sociedade.

A tarefa primordial da educação é impedir que a corrupção aconteça, preservando a infância das influências do mundo adulto. Neste particular, tem-se uma revolução copernicana da educação: até Rousseau, a teoria e a prática educacionais sempre foram concebidas a partir da ótica do adulto (da experiência cultural, da tradição), Rousseau inverte a perspectiva. Disso deriva o legado rousseauiano à pedagogia moderna: o robustecimento dos sentidos, o ensino prático, o trabalho manual, o estímulo da intuição, a experiência direta da criança com a vida, etc.

Rousseau propõe uma educação não preocupada apenas em desenvolver o aspecto individual, mas, sobretudo, o aspecto coletivo, uma vez que o homem deve ser educado para agir em meio à sociedade, aprendendo a conviver com os demais e a priorizar o interesse comum frente aos interesses particulares. O processo educativo deve equilibrar as tensões entre a natureza e a sociedade, posto que Rousseau formula uma educação que insere o homem no mundo da cultura, permitindo que o mesmo siga as orientações estabelecidas pela natureza. O paradoxo da educação de Rousseau, torna-se a pedra de toque para o entendimento de uma interpretação que visualiza uma educação política. (BRITO, 2004, p. 07).

Rousseau buscou a compreensão dos fatores que se interpõem entre o indivíduo e a sua felicidade, a partir do postulado de que o homem, degradado em sua natureza pelo processo histórico de socialização, pode, em princípio, recuperar sua integridade essencial. Rousseau, mais do que desenvolver pensamento sobre a educação, formula uma teoria política do Estado, no qual seus membros são os autênticos depositários do poder. Aqui aparece a relevância de seu pensamento que serve de base para a compreensão da concepção de democracia e estado moderno.

Os educadores tradicionais, assegura, Rousseau, “[...] procuram sempre o homem, na criança, sem pensarem no que ele é, antes de se tornar homem.” (ROUSSEAU, 1990, p. 9). E alerta aos pedagogos: “Começai, pois, por observar melhor os vossos educandos; pois é quase certo que não os conheceis.” (ROUSSEAU, 1990, p. 9-10).

A finalidade da educação para Rousseau é criar uma sociedade em que as nobres virtudes primitivas (liberdade, fraternidade, igualdade, simplicidade, transparência, coragem, etc) sejam realizadas por todos os cidadãos. Dentre todas, a virtude a maior é a liberdade.

Quando um povo é obrigado a obedecer e o faz, age acertadamente; assim que pode sacudir esse jugo e o faz, age melhor ainda, porque, recuperando a liberdade pelo mesmo direito por que lha arrebatarem, ou tem

ele o direito de retomá-la, ou não o tinham de subtraí-la.” (ROUSSEAU, 1996, p.22)

O impacto causado pelo pensamento de Rousseau se justifica pelas novidades que introduz.¹³ Com relação à educação, desafia o modelo jesuítico e combate a ideia da essência. Rousseau “[...] desloca a análise para o social; não se trata de explicar tudo a partir da essência, mas com base na observação dos fatos e na história hipotética do desenvolvimento da humanidade. O que os homens são atualmente eles devem muito mais ao desenvolvimento das relações sociais.” (CERIZARA, 1990, p. 31).

Em Rousseau, principalmente nas obras *Do contrato social* e no *Emílio*, tem-se uma integração entre política e educação, evidenciando-se que, diferente das leis da natureza, as leis humanas devem ser reforçadas pela sociedade civil através de um processo educativo e político, que desperte o apreço pela lei e o correlato crescimento pessoal e moral de cada cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve capítulo foram apresentadas as principais ideias de Hobbes, Locke e Rousseau, pensadores contratualistas, que têm em comum a concepção de que o Estado é originado a partir de um contrato entre os homens ou um pacto social, condição esta que garante a autoridade, a manutenção das leis e as regras de um governante ou regime político.

Com os contratualistas fica evidenciada a intenção de legitimar ou modificar o Estado com base em princípios racionais. Cada autor, ao seu modo, buscou compreensão da condição humana na sociedade primitiva e, a partir desse entendimento, justificou a necessidade de um contrato social capaz de assegurar à sociedade civil, a ordem e boa convivência entre os homens.

¹³ “Não me agrada encher um livro com coisa que toda a gente sabe.” (ROUSSEAU, 1990, p. 9).

No estudo do pensamento contratualista constata-se que o contrato social dá origem e sustentação ao Estado. Tal concepção serviu de base para o constitucionalismo contemporâneo e, as revoluções burguesas (inglesa, americana e francesa) ajudaram na difusão e aperfeiçoamento de uma nova ordem liberal e constitucional, que serviu de modelo para que diversas nações, no contexto contemporâneo, aperfeiçoassem as concepções de Estado, democracia e educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *História da filosofia*. Vol. VII, 3. ed. Lisboa: Presença, 1982.

BRITO, Lidiane Freitas. *A educação política em Rousseau*. São Cristovão: UFS, 2004. (Dissertação).

CELSO, Orlando Pirmann. *Administração pública e planejamento estratégico municipal*. Online. Disponível Online: http://eventos.fecam.org.br/arquivosbd/paginas/1/0.877053001_277737262_fundamentacao_publica.pdf. Acesso 2010.

CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação da infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

DENT, N. *Dicionário Rousseau*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1996.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LAGO, Clenio. A atualidade da educação na perspectiva de John Locke. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 16, nº 156, maio de 2011.

_____. *Locke e a educação*. Chapecó: Argos, 2002.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

MELLO, L. I. A. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. v.1, 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a economia política e do contrato Social*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Emílio ou da educação*. 2 vol, Lisboa: Europa-América, 1990.

_____. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

_____. *Emílio ou da educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1955.

_____. *O contrato social*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. v.1, 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.



Capítulo 3

Educação na Primeira República: Algumas Concepções Filosóficas

Ernando Brito Gonçalves Junior

O Brasil do final do século XIX e do início do século XX foi marcado por diversas transformações em vários níveis da sociedade, abrangendo tanto a seara política com os elementos culturais, além do cotidiano de grande parte da população brasileira, sobretudo aquela parcela que residia nas grandes cidades.

Entre essas mudanças pode-se apontar a abolição da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, grandes propulsores para as mudanças que viriam a ocorrer. A República não trouxe apenas a mudança de um regime político, junto com ela reforça-se um discurso positivista pautado na ideia de civismo, patriotismo e higiene, que transformou por completo grande parte da sociedade brasileira.

Assim, o final do período imperial e o início do período republicano brasileiro “[...] foi caracterizado por grande movimentação de ideias, em geral importadas da Europa” (CARVALHO, 1987, p. 42). Segundo José Murilo de Carvalho (1987), essas ideias, muitas vezes, eram

mal absorvidas ou eram escolhidas apenas algumas características de cada corrente de pensamento. O autor ainda aponta que: “Liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo misturavam-se e combinavam-se das maneiras mais esdrúxulas na boca e na pena das pessoas mais inesperadas”. (CARVALHO, 1987, p.42). O mesmo historiador afirma que:

Havia no Brasil pelo menos três correntes de pensamento que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa, e o positivismo. As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século. (CARVALHO, 1990, p. 9).

Cada uma dessas correntes teve participação nos discursos referentes à Proclamação da República, porém, os discursos com inspiração nas concepções francesas (Jacobinismo e Positivismo) mobilizaram um maior arsenal de símbolos e estratégias para tentar conquistar simpatia, entre a população, para o novo sistema político.

Dentre essas correntes de pensamento, a que mais teve força no cenário republicano brasileiro foi o Positivismo. Seus partidários defendiam que a sociedade necessitaria ser regulada e controlada de maneira científica. Segundo o idealizador dessa corrente filosófica, o francês Auguste Comte, “[...] a sociedade moderna deveria ser gerida de maneira autoritária, por um conjunto de sábios voltados ao bem comum, daí inclusive o conhecido trecho de uma máxima positivista: *a Ordem por base e o Progresso por fim*” (PRIORE e VENANCIO, 2001, p. 270, grifos no original). Não por acaso Ordem e Progresso é o lema da bandeira do Brasil.

Nesse sentido, segundo Carvalho (1987, p. 35): “O positivismo, ou certa leitura positivista da República, que enfatizava, de um lado, a ideia do progresso pela ciência e, de outro, o conceito de ditadura republicana, contribuía poderosamente para o reforço da postura tecnocrática e autoritária”.

Tal processo de transformação não ficou apenas no âmbito das ideias. Muitas mudanças ocorreram no espaço físico das cidades de maior importância política e econômica no cenário brasileiro. Tendo como modelo principalmente as cidades francesas, mais especificamente Paris, “[...] as cidades, as prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança radical, em nome do controle e da aplicação de métodos científicos [...]” (PRIORE e VENANCIO, 2001, p. 273). Esse processo foi pautado nas ideias positivas já descritas acima.

O Brasil vivenciou no referido período, a chamada *Belle Époque*, um momento no qual as políticas públicas expressaram sua ênfase na criação de largas avenidas, *Boulevards*, cafés à moda parisiense, e, além disso, símbolos da modernidade da época, como bondes elétricos, telefone ou telégrafo, são amplamente divulgados.

Essa grande preocupação em implementar várias mudanças se deve principalmente à necessidade do regime republicano de se diferenciar do regime monárquico. Essas transformações tinham por objetivo construir uma ideia de que o novo regime político estava ligado às mudanças e avanços tecnológicos e a monarquia era constantemente relacionada ao atraso social, pelos republicanos (CARVALHO, 1990).

Assim, com esse discurso, os republicanos pretendiam conquistar, nas palavras de José Murilo de Carvalho (1990), o “[...] coração e a mente da população”. Para tanto, foram criados, além dos símbolos, um panteão de heróis para legitimar o regime recém-instaurado.

A educação ganhou, nesse quadro, um importante papel na tentativa de formar cidadãos condizentes com os ideais do novo regime político. O ensino nos primeiros anos do novo regime se caracterizou por seguir uma: “[...] orientação positivista do ensino intensificando a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como o ensino das ciências.” (ARANHA, 2006, p. 231). Enfim, a educação seguiu o discurso da República e trabalhou para propagar e consolidar os ideais desse regime político entre a população.

Portanto, devido às novas correntes de pensamento que adentravam o campo das ideias brasileiras, principalmente o Liberalismo e o Positivismo, aclamados, segundo Saviani (2008, p.178), “[...] por parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa”, houve a intenção, na Constituição de 1891, de separação entre a Igreja e o Estado. Isso teve como “[...] conseqüência a exclusão do ensino religioso das escolas públicas.” (SAVIANI, 2008, p. 178). Assim, o governo republicano tentou fazer com que as escolas passassem a primar por uma educação cívica e patriótica, voltada para o culto aos heróis nacionais em detrimento de uma educação de cunho religioso. Contudo, na prática o ensino religioso nunca chegou efetivamente a ser abandonado nas escolas públicas.

Desta forma, uma das principais preocupações da Primeira República foi a instrução do popular, a necessidade de forjar um o novo homem, baseado nos ideais desse regime político e do contexto das ideias em voga no período. Coube à educação o papel de transmitir à população esses paradigmas, transformando-se em um instrumento de ascensão social do indivíduo que vivia à margem da sociedade ou um mecanismo de ascensão do poder da burguesia. Esse fenômeno que começou a usar a educação como instrumento de conscientização e da busca em formar outro cidadão foi caracterizado por Jorge Nagle de entusiasmo pela educação.

Para conseguir os objetivos traçados pelo governo, a educação teve que sofrer diversas mudanças em relação à maneira que ela vinha sendo abordada durante o período Imperial no Brasil. Essas mudanças ocorreram em um amplo cenário mundial de transformações educacionais, ou seja, pesquisas e teorias de autores internacionais foram importadas e adaptadas à realidade brasileira. Por isso, além de pensar as mudanças que ocorreram no Brasil, há que se olhar para as discussões educacionais que ocorreram em âmbito internacional.

A proposta de transformação do panorama educacional brasileiro engendrado pelo Estado Republicano previa profundas mudanças, desde a concepção do método utilizado para ensinar até a

organização do espaço escolar. Essas mudanças tinham como objetivo criar uma nova cultura escolar, ou seja, outra maneira de enxergar a educação e a maneira que esse ensino atuaria no cenário brasileiro.

Apesar de algumas mudanças e propostas educacionais que vigoraram no final do século XIX e início do século XX no Brasil tivessem sua gênese ainda no período monárquico, a educação passou a ser vista com mais cuidado após a proclamação da República. Nesse sentido, os governos estaduais procuraram implementar medidas e reformas da instrução pública, apresentando uma preocupação maior com a educação popular. Assim,

[...] os dispositivos legais incorporaram os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e fixando o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas. (SOUZA, 2008, p. 37).

Na passagem acima, escrita por Rosa Fátima de Souza, destacam-se dois elementos essenciais na discussão sobre a educação republicana brasileira. Primeiro percebe-se que o governo republicano possui um projeto educacional, ou seja, existiam metas e objetivos específicos para a educação. Isso não acontecia no período monárquico, mesmo havendo reformas na época do Imperador, não existia um projeto claro como pode-se evidenciar a partir do ano de 1889.

Outro ponto de destaque na passagem refere-se à ideia de princípios liberais de educação. Tanto algumas ideias positivistas como algumas ideias liberais, tiveram no Brasil desse período um cenário propício para estabelecerem-se. O chamado liberalismo clássico teve suas raízes na Europa a partir do final do século XVIII, possuindo como principal expoente dessa concepção teórica o escocês Adam Smith. Essa teoria foi utilizada em diversos âmbitos sociais, inclusive no pensamento educacional em vários países, inclusive no Brasil.

Em terras tupiniquins, a educação incorporou alguns princípios gerais dessa teoria, como a noção do individualismo, que defende que todos os indivíduos possuem aptidões, dotes e capacidades individuais e iguais. Nesse sentido, é proferido um discurso de que a educação é um meio eficaz para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade, dependendo apenas de esforços pessoais para muitos galgarem uma ascensão social. Assim, existia a preocupação de instrumentalizar a população para tarefas elementares tentando, dessa maneira, despertar e desenvolver os talentos e vocações individuais, podendo, assim, atingir posições sociais vantajosas ou não.

Contudo, há que relativizar-se esse pensamento liberal de igualdade de oportunidades. Prega-se uma igualdade individual e não material do sujeito, ou seja, têm igualdade, porém algumas ações estão diretamente ligadas à questões materiais e econômicas. Pode-se aqui apresentar o seguinte exemplo. Imagine-se que existe um grupo de pescadores. Todos têm o direito de tentar pescar em um lago, ou seja, estão em condições de igualdade porque todos possuem o acesso ao lago. Entretanto, apenas isso não faz com que todos pesquem um número igual de peixes, pois tal depende da habilidade de cada um e dos equipamentos que dispõe. Assim, se um pescador não tiver vara ou anzol, sua pescaria, provavelmente, será inferior a de outro que possua vários equipamentos. Esse exemplo serve para mostrar que o discurso liberal defende apenas a igualdade individual e não material o que acaba favorecendo quem já detém acúmulos materiais (CHAUÍ, 2000).

As condições do ensino público no período imperial eram bem precárias. As poucas escolas providas pelo Estado funcionavam em salas impróprias com insuficiente mobiliário e materiais didáticos. A maior parte dos professores não possuía formação necessária e recebia poucos salários. Predominavam as escolas unitárias, nas quais o professor lecionava para alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento. Essas escolas funcionavam, muitas vezes, na casa dos próprios professores ou

em casas alugadas, o que, além de não ser um local ideal, ainda tornava mais caro, ao Estado, pagar diversos aluguéis (SOUZA, 2008).

Além dessas questões físicas, existiam grandes dificuldades teóricas e práticas de ensino. Não havia padrões de horários e currículos, ou seja, as escolas isoladas tinham autonomia de conteúdo, pois era o professor que definia o que era melhor ser ensinado. As aulas eram quase sempre de memorização e repetição do conteúdo e o uso de castigos era uma prática comum (SAVIANI, 2008). Esses fatores mostram que havia por parte do governo imperial certo desinteresse pelo ensino público elementar, o que facilitou a criação de escolas particulares e possibilitou que alguns pensadores republicanos utilizassem esse desinteresse como um ponto importante de crítica.

Vale lembrar que esse cenário até aqui apresentado diz respeito à instrução pública e popular, ou seja, para grande parte da população brasileira no período imperial, a educação está longe de ser uma via de mudança de condição social e financeira.

O pensamento liberal esteve presente em grande parte do discurso de alguns grupos de maior proeminência política e econômica no Brasil, tornando-se uma das principais correntes de pensamento filosófico que circulou no país, no período republicano.

Além de ideias liberais, a educação republicana flertou com várias correntes de pensamentos estrangeiras. Essas diferentes formas de compreender a educação foram se manifestando em leis, reformas, discursos e práticas. Assim, para dar forma a esse pensamento educacional que emergia, surgiram os chamados grupos escolares, com o objetivo de consolidar o pensamento educacional do período.

Com esse pano de fundo surgem os grupos escolares. O primeiro grupo escolar criado no Brasil foi em 1893, no estado de São Paulo e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século XIX (SOUZA, 2008). Trata-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola

adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular.

Os grupos escolares recebem esse nome porque agregam mais de quatro séries e, com isso, aumentam a concentração de alunos em um único local de ensino, diferenciando assim, dos modelos das escolas isoladas. Essas estruturas, voltadas para uma população infantil que não excluía as crianças pobres, entretanto elas não eram as prioridades nessas instituições.

Os grupos escolares foram construídos em locais centrais das grandes cidades ou em pontos importantes dos municípios menores. Objetivo era que esses prédios fossem vistos e admirados pela população, como um símbolo da grandiosidade do ideal republicano, além de tentar convencer as pessoas da importância da educação para a sociedade. Nesse sentido, a arquitetura desses prédios foi algo de destaque no período, sendo mais uma forma de agregar legitimidade para a educação e, por consequência, ao regime republicano.

Assim, o espaço físico da escola passou a ser concebido como intimamente ligado a um projeto político e educacional que abarcava a fachada até a distribuição de salas, pátios e jardins. Tudo pensado em função do tipo de atividade que uma escola moderna desenvolve. Assim, toda a estrutura da escola é pensada para atender à nova concepção de educação, abordando elementos como, por exemplo, a valorização da higiene, com um espaço arejado com sombra para os alunos e limpo, além de um ambiente para práticas de atividades físicas.

Essa organização do espaço físico possibilitou uma nova estrutura escolar, com a reunião de vários professores e de um corpo técnico-administrativo, formado por diretores e funcionários exigindo, assim, a elaboração de regimes e cumprimentos de rotinas burocráticas. Ou seja, foram instituídos horários para início e fim das aulas, normas de conduta a serem seguidas por todos os alunos e professores, o surgimento da figura do diretor, como o principal cargo dentro desse universo. Isso

possibilita uma melhor organização escolar, na qual o Estado mantinha um maior controle sobre o que era ensinado para os alunos.

Assim, as turmas eram divididas por idade e por nível de conhecimento dos alunos, facilitando o trabalho do professor e melhorando a qualidade do ensino nessas escolas. Essa estrutura escolar foi a base para a organização escolar atual, com pequenas mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Vale lembrar que os grupos escolares constituem um dos tipos de escola pública primária existente nas primeiras décadas da República, mas não são as mais frequentes, devido ao alto custo de implementação, principalmente pela preocupação de construção de prédios monumentais. Ao lado deles há as chamadas escolas reunidas (com até três séries) e as numerosas escolas isoladas. Estas eram geralmente rurais, mas podiam ser urbanas, localizando-se em bairros periféricos ou mais afastadas dos grandes centros urbanos. Porém, os grupos escolares eram tidos como modelos a serem seguidos, por isso representam a concepção de educação presente nos ideais republicanos, mesmo não sendo construído em grande número, em um primeiro momento.

Contudo, não foi apenas em aspectos físicos que o governo republicano operou mudanças no cenário educacional. Novas disciplinas foram incluídas no currículo escolar como ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, educação física, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais (SOUZA, 2008). As inclusões dessas disciplinas se devem ao fato da proposta republicana de formar um cidadão apto a desempenhar diversas funções na sociedade, por isso a preocupação de aumentar as disciplinas obrigatórias.

Essa união de disciplinas que envolvem tanto o trabalho mental (história, geografia, instrução moral e cívica, etc.) e disciplinas voltadas para trabalhos manuais (música, desenho, trabalhos manuais, etc.), fazia parte desse esforço de reorganização da educação brasileira no período. Essa reorganização do programa escolar é baseada em uma perspectiva de educação integral que engloba a educação física, intelectual e moral,

proposta essa que foi defendida por vários pensadores brasileiros desse contexto, como por exemplo, Rui Barbosa (SOUZA, 2000).

A concepção de educação integral proposta pelos republicanos brasileiros – formada pela tríade educação física, intelectual e moral – foi formulada e difundida a partir da obra de Herbert Spencer, intitulada: *Educação intelectual, moral e física*, publicada em 1861. Essa obra une uma concepção de educação com as aspirações e necessidades da sociedade moderna. O apelo de Spencer à correspondência entre a lei da evolução biológica e o progresso social possibilita a naturalização da evolução da sociedade e a compreensão da ciência como o conhecimento mais relevante, o conhecimento útil, com aplicação no trabalho, na arte e na vida diária.

Nessa concepção, corpo e espírito são indissociáveis. O princípio da educação integral expressa essa compreensão unificada pela qual a educação segue as leis da natureza e a ciência revela-se como o melhor meio para as disciplinas intelectuais e morais. (SPENCER, 1901).

A inserção do pensamento de Spencer na educação brasileira se dá através das discussões apresentadas por Rui Barbosa, em seu parecer acerca da *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, publicado em 1883, que compartilha das ideias de Spencer e as recomendava à educação pública brasileira (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, a proposta da Educação Física, possui dois elementos principais: a ginástica e a higiene. A ginástica possuía por finalidade fortalecer os músculos e aumentar a força do aluno. Já a higiene tem por objetivo eliminar maus hábitos, melhorar a saúde do aluno e a qualidade do ambiente escolar. Assim, a educação física possibilita a constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, auxilia a disciplinar os hábitos e costumes responsáveis pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos (SOUZA, 2008).

De acordo com Soares (1994), a educação física das crianças no Brasil emerge atuando na preparação do corpo feminino para a

reprodução dos filhos da pátria e na preparação do corpo do soldado tornando-o útil à pátria e ao capital.

Seguindo esses elementos da tríade educacional republicana, destaca-se a Educação Intelectual. A ciência foi mãe do conhecimento durante o século XIX. Todas as áreas do conhecimento reformulam suas teorias para se moldarem a um chamado caráter científico. Assim, a educação republicana buscou elementos que a legitimassem enquanto um saber científico. Spencer foi um dos autores muito utilizados para fomentar essas discussões sobre o conhecimento científico. Nesse sentido, Spencer tece questões importantes para entender-se a concepção moderna do papel social da ciência na sociedade e na educação, ao apontá-la como o conhecimento de maior valor:

Assim, para a pergunta que formulamos – quais são os conhecimentos de maior valor? – há uma resposta uniforme – a Ciência. É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência. (SPENCER, 1901, p. 73)

Para esse autor, a ciência é o conhecimento que melhor revela o sentido do progresso e da sociedade dita civilizada do século XIX. Para tanto, a ciência sobressai como um conhecimento essencial para a vida moderna, o conhecimento útil e válido cujas verdades podem ser aplicadas aos mais variados negócios da vida prática: na indústria, no

trabalho, na conservação da saúde, no exercício dos deveres políticos e sociais, na condução da vida moral.

Por fim aborda-se a questão da Educação Moral. A concepção de Educação Moral de alguns republicanos mais radicais no período da primeira República brasileira colocou em evidência a secularização da moral de natureza cívica em detrimento da moral religiosa. Nesse sentido, convém desenvolver sentimentos e hábitos, cultivar valores morais desejáveis, tais como: respeito à ordem, disciplina, tolerância, amor ao dever, apreço ao trabalho, o bom emprego do tempo, a sinceridade, a lealdade e o amor à pátria.

A separação entre o Estado e a Igreja foi a motivação dessa mudança de moral, que passou a ser voltada ao culto da nação. Vale lembrar que a transformação não se deu de maneira abrupta e nem por completo, haja vista que as práticas religiosas ainda continuaram após essa separação. Nesse mesmo sentido, existe um forte apelo para uma educação cívica. Assim a educação cívica tem por finalidade ensinar os deveres e os direitos do cidadão, estabelecidos em relação à sociedade e à pátria. O objeto dos republicanos é criar um sentimento de pertencimento e de respeito à nação e, concomitantemente, ao novo regime político.

Assim, a ideia de educação integral proposta pelo governo republicano, buscava a formação de pessoas para servir à pátria e à família para que o país alcançasse o seu progresso pleno, tanto na área econômica, quanto na social, por isso a necessidade de uma educação popular para formar trabalhadores. Assim, a criança deveria ser educada em diversos sentidos, mas sempre com base em um conhecimento científico e de utilização prática.

Outra inovação proposta pelos republicanos foi a adoção do método intuitivo como principal forma de transmitir o conhecimento para os alunos. A questão do método de ensino é um ponto importante nesse período. O emprego de um método que se utiliza de perspectivas científicas e está em voga no cenário mundial é a grande aposta dos republicanos para consolidar uma perspectiva de educação moderna e atual.

A ideia central dessa forma de ensino é que o conhecimento acontece através dos sentidos, pela observação e pela experiência, ou seja, o aluno experimenta os objetos, entra em contato com eles através de seus sentidos (tato, visão, etc.), para que possa compreender melhor o espaço ao seu redor, por isso, esse método também ficou conhecido como lições de coisas, pelo uso de um ensino mais prático e concreto. Assim, o método intuitivo pressupõe uma abordagem indutiva, pela qual se parte do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. O método desperta e aguça o sentido da observação nos mais diversos graus de ensino, possibilita que a criança tenha contato com os objetos ao seu redor e as faz ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecer por meio dos sentidos. Este é o principal objetivo das lições de coisas no ensino.

Segundo Vera Teresa Valdemarin, o método intuitivo tem suas formulações teóricas a partir de Pestalozzi e Froebel, além de uma contribuição das discussões empiristas elaboradas por Francis Bacon e John Locke. (VALDEMARIN, 1998).

Tanto Pestalozzi quanto Froebel acreditam que o conhecimento pode ser melhor apreendido se ele tem uma participação mais próxima do aluno, defendendo que as crianças aprendem a partir do contato com os objetos. Nesse mesmo caminho, os pensadores empiristas, acreditam que o conhecimento é assimilado através da experiência do sujeito, assim o saber é construído em uma perspectiva de erro e acerto, movido pela experiência.

Assim, os sentidos e as experiências dos alunos são, nas palavras de Valdemarin, “[...] janelas e portas que se abrem para um mundo de interpretação”. (1998, p. 63). Nesse sentido, os alunos têm o máximo possível de contato com os objetos para que possam melhor assimilar o conhecimento, e cabe à escola possibilitar esse acesso aos alunos.

Para divulgar e facilitar a utilização desse novo método de ensino, diversos livros didáticos foram escritos ao redor do mundo. Um dos livros mais famosos que circulou no Brasil foi *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, publicado originalmente nos Estados Unidos,

em 1861 e traduzido por Rui Barbosa, em 1886, tendo ampla divulgação em todo cenário educacional. (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, com base nessa nova proposta de método do ensino, as escolas efetivam outras mudanças em seu ambiente. Os grupos escolares modelos, possuem laboratórios de ciências, para que os alunos possam fazer experiências. As salas são equipadas com mapas, globos e outros elementos visuais que auxiliem no aprendizado, além de outros recursos didáticos, como livros e jogos, que propiciem uma maior interação dos alunos.

As aulas de trabalhos manuais são uma das principais formas de colocar o método intuitivo em prática, pois as crianças desenvolvem habilidades motoras e intelectuais, através da experiência com os objetos, além de propiciar uma melhor desenvoltura para futuros trabalhos braçais. Nessas aulas, os meninos aprendiam trabalhos com madeira, aulas de educação física específicas e outras atividades que envolvem mais força física, enquanto as meninas aprendem a fazer prendas domésticas bordado, aulas de culinária entre outras coisas (SOUZA, 2008). Aqui percebe-se uma clara diferença de funções sociais entre homens e mulheres. A maioria das escolas públicas, do período, não tinham salas mistas, ou a chamada coeducação. As turmas são divididas entre de meninos e de meninas e essas divisões nas disciplinas mostram que a preocupação era formar homens para o mercado de trabalho, enquanto as meninas recebem uma formação para trabalhos domésticos. Uma visão social burguesa comum no século XIX e início do século XX.

Pode-se dizer que essas foram algumas das ideias fundamentais que se fizeram presentes no cenário educacional no Brasil no início do século XX e final do século XIX. Um educação preocupada em formar um novo cidadão com base nas ideias republicanas e um ensino baseado em perspectivas e métodos tidos como modernos, sempre ancorados por um conhecimento científico. Foi possível perceber que várias ideias que estavam circulando em âmbito mundial, serviram de influência e ganharam uma adaptação para o cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Carmen. *Educação física: Raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 51, novembro de 2000.

SPENCER, Herbert. *Educação: Intellectual, moral e physica*. Porto: Casa Editora Alcino Aranha, 1901.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretativo. In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.



Capítulo 4

A Escola Nova: Fundamentos Filosóficos e Propostas de Atuação

Ernando Brito Gonçalves Junior

A chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, encerra o período político chamado de República Velha (1889 – 1930), abrindo caminho para novas propostas políticas, sociais e econômicas que, muitas vezes, já se faziam presentes nos anos 20. Assim, o governo de Vargas não trouxe mudanças apenas no âmbito político, mas na forma como esse agirá na sociedade.

Essas mudanças ocorrem em diversos aspectos, com uma política de industrialização nacional e um nacionalismo econômico, com a criação de diversas empresas nacionais. Nesse sentido, a educação também é alvo de mudanças e novas orientações teóricas. Assim, em 1932, um grupo de pensadores brasileiros apoiados em uma teoria liberal, publica um texto chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Neste documento estão presentes novas bases teóricas e prática para a educação brasileira deveria seguir. A proposta é mudar a maneira como a educação

estava organizada, os conteúdos, a finalidade social até a atuação do professor em sala de aula. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Segundo Saviani (2008), o Manifesto defende a importância da educação para o progresso nacional brasileiro em bases democráticas, sendo papel do Estado possibilitar um ensino gratuito e de acesso para todos. Além disso, a educação estava em sintonia com uma proposta política de urbano-industrialização do Governo, caracterizando um novo projeto nacional de desenvolvimento econômico e social, no qual o papel principal da Escola possibilitava que o aluno desenvolvesse suas qualidades para que elas pudessem ser utilizadas para auxiliar esse desenvolvimento nacional. Assim, baseada em um pensamento liberal e pragmatista, o Movimento da Escola Nova surge enquanto uma proposta pedagógica extremamente ligada a um projeto político nacional de desenvolvimento brasileiro.

Nesse sentido, a proposta dos escolanovistas é ampliar a importância dos processos de aprendizagem, em detrimento do grande número de conteúdos lecionados em sala de aula. Os adeptos da Escola Nova tecem críticas quanto a forma como a educação é conduzida, chamada pelos escolanovista de educação tradicional, marcada por uma educação com múltiplos conteúdos, que muitas vezes não faziam parte da realidade brasileira (como o latim e francês), sendo taxados de uma educação enciclopédica e pouco prática. Assim, os escolanovistas lançam mão das ideias educacionais apresentadas pelo filósofo estadunidense John Dewey, que defende a necessidade prática da educação, ou seja, a educação prepara os indivíduos para interagirem de maneira mais efetiva na sociedade. Assim, todo o conhecimento repassado ao aluno, tem uma finalidade prática e efetiva para ser utilizado na sociedade. Vale lembrar que os fundamentos da Escola Nova não surgiram no Brasil. Deu-se na Europa, no final do século XIX bem como nos Estados Unidos e, posteriormente, são trazidas ao Brasil. Dewey é um dos principais responsáveis pela divulgação das ideias escolanovista.

John Dewey nasceu nos Estados Unidos, em 1859 e faleceu no mesmo país em 1952. Foi filósofo e pedagogo, lecionou em várias universidades dos Estados Unidos, além de escrever diversos livros, como, *Meu credo pedagógico*, *A escola e a criança*, *Democracia e educação*, sua principal obra, entre outros.

Dewey acredita que a educação escolar proporciona às crianças uma capacidade de ação mental e instrumental suficiente para apreender a realidade e intervir nela. Logo, cabe, também, à escola socializar as crianças, prepará-las para essa realidade.

Assim, segundo Aranha, Dewey entende que

O conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto, têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana (ARANHA, 2006, p. 261).

Nesse sentido, é possível notar que a proposta de Dewey baseia-se em ideias do pragmatismo e do liberalismo. No caso do pragmatismo, Dewey percebe nessa corrente filosófica fundamento para uma educação que, ao mesmo tempo em que capacita as crianças para as demandas sociais, pode também resolver problemas práticos em relação à nova ordem social posta, por meio da experiência e das ações práticas. Pois, para o pragmatismo

Uma proposição é verdadeira quando ‘funciona’, isto é, permite que nos orientemos na realidade, levando-nos de uma experiência a outra. A verdade não é, desse modo, rigidamente estabelecida de uma vez por todas, mas está sempre se fazendo. E, como tudo se baseia na experiência, nada é estável, mas está em constante movimento (ARANHA, 2006, p. 261)

Assim, a tônica do discurso pragmático funda-se nas palavras experiência e prática, ou seja, uma educação pragmática está preocupada com as experiências dos alunos e da educação como um todo, além de ser utilizada na prática social, ou seja, um conhecimento a ser utilizado de maneira efetiva pelos alunos. E a Escola Nova preocupa-se com essas questões.

Outro ponto que se fez presente, não apenas no pensamento de Dewey, mas no cerne da concepção de Escola Nova, foi a influência das ideias liberais. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), pode-se identificar duas contribuições fundamentais do liberalismo: a econômica e a política.

No que tange à questão política, o liberalismo surge como uma corrente que prega a liberdade do indivíduo frente à forte dominação do Estado Absolutista, defende a iniciativa privada e a menor participação do Estado nas questões econômicas. Nesse sentido, o liberalismo tece as principais críticas às monarquias européias do século XVII e XVIII, pregando um governo democrático, determinado pelo voto e não mais pelas condições de nascimento, base da hierarquia monárquica.

No que diz respeito ao liberalismo no âmbito econômico, a ideia central é que a economia seja conduzida por um jogo livre das leis de mercado, que são absolutas e naturais, sem a necessidade de intervenção do Estado. O principal nome do liberalismo econômico é Adam Smith (1723 – 1790). Para esse autor a ação individual é um dos principais eixos do liberalismo. Em seu livro *A Riqueza das Nações* (1776) a ação individual é o único fator que pode garantir a organização, a harmonia e o bem coletivo pois, segundo ele, os interesses e sentimentos privados induzem o indivíduo a realizar ações que, mesmo sem ele saber, são vantajosas para a sociedade (CHAUÍ, 2000).

Mesmo com um discurso de liberdade para todos os sujeitos e de um apelo democrático, Aranha alerta que

[...] é inevitável encontrar na sua raiz o elitismo que distingue como expressão dos interesses da burguesia. Na vida em sociedade, somente aqueles que têm propriedades, no sentido restrito de fortuna, podem participar de fato da política, por serem os que teriam reais condições de exercer a cidadania. Essa mesma perspectiva elitista define a reflexão sobre a educação. (ARANHA, 2006, p. 151).

Assim, dentro do contexto da Escola Nova, e do próprio pensamento de Dewey, o liberalismo proporciona uma liberdade individual para aprender por meio de experiências e interesses pessoais, bem ao contrário do que previam os currículos uniformes e impositivos da educação tradicional. Valorizando a individualidade e a capacidade cada um pode, a partir de seus interesses, conseguir uma acessão social¹⁴.

Além de Dewey, outros pensadores fazem parte do movimento da Escola Nova ao redor do mundo. Citam-se os nomes de Ovide Decroly e Maria Montessori. Esses autores optam por privilegiar os processos biológicos e psicológicos da aprendizagem, além de acreditarem em um ensino ativo, com base no princípio de autoeducação, ou seja, o aprendizado depende muito das ações dos alunos, deixando para o professor a função de dirigir as atividades e não de repassar o conteúdo propriamente dito. (DI GIORGI, 1989, p. 36).

Outro nome de destaque foi do francês Celestien Freinet (1896 – 1966). Freinet acredita que o trabalho é a melhor maneira de desenvolver o aprendizado, por isso valoriza a atividade manual, os trabalhos em grupo e a iniciativa dos alunos. Freinet defende a necessidade de estimular a curiosidade do aluno e a preocupação com a busca de informações. (ARANHA, 2006).

O Brasil também contou com alguns expoentes da Escola Nova, como os pensadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho os personagens que mais influenciaram as políticas educacionais brasileiras dando-lhes matiz liberal e pragmático.

¹⁴ No capítulo anterior foram apresentadas outras discussões a respeito do liberalismo.

O nome mais ligado às reformas educacionais brasileiras ocorridas na primeira metade do século XX é o de Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971). Ele acredita que uma educação fomentada em princípios científicos é essencial para uma reformulação pedagógica e para a solução dos problemas brasileiros da época. Nesse sentido, essa crença expressa o entusiasmo que Teixeira nutre pela filosofia pragmática presente no pensamento de John Dewey, com quem ele teve maior contato após uma viagem aos Estados Unidos, estabelecendo com ele vínculos de amizade.

Sob os auspícios de Dewey, Anísio Teixeira busca implementar na educação uma filosofia com sentido mais experimental, hipotética, prática e que atenda aos preceitos de uma sociedade em transformação e sob um forte apelo científico e de industrialização, como era o Brasil no início do século XX. Assim, para Teixeira a educação está a serviço da convivência nos moldes da democracia estadunidense e da utilidade prática do conhecimento, aprimorando as relações democráticas na medida em que os interesses e capacidades individuais são respeitados.

Anísio é defensor da escola pública e gratuita, repassando para o Estado o papel de manter a educação no país. Teixeira crê no caminho educacional para efetivar mudanças sociais. Por isso Saviani afirma que Teixeira

[...] vai considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denominava processo revolucionário. Portanto, para ele, a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário. (SAVIANI, 2008, p. 220).

Ao longo de sua trajetória de vida, Teixeira exerce diversos cargos políticos relacionados à educação. Busca fazer reformas e reformulações no ensino em diversos âmbitos, sempre preocupado em aumentar a qualidade da educação no país.

Sua morte ocorreu em condições obscuras. Seu corpo foi encontrado em um fosso de elevador, em um prédio no Rio de Janeiro, em

quatorze de março de 1971, dois dias após os militares terem informado à família que ele estava detido para prestar depoimento. Existem algumas teorias que acusam o Regime Militar de ter cometido assassinato, já que Teixeira era contra algumas ideias do regime.

Outra figura de destaque foi Fernando de Azevedo (1894 – 1974), além de participar da elaboração do *Manifesto dos Pioneiros*, destaca-se por escrever importantes livros sobre a educação brasileira, o mais importante deles é *A Cultura Brasileira* (1943). Segundo Bomtempo Júnior (2005) essa obra, em particular, apresenta algumas marcas da influência do pensamento de Durkheim nos escritos de Azevedo, como, por exemplo, o uso do método comparativo, a ênfase na causalidade histórica, na periodização e na interpretação do fenômeno educacional. Bomtempo Júnior ainda chama atenção para o conceito de cultura enquanto estrutura e comportamento dos grupos, além da concepção da sociedade análoga à dos organismos vivos, intimamente ligada a perspectiva funcionalista e integradora adotada por Durkheim.

Azevedo acredita que a Escola Nova traz grandes vantagens em relação a educação tradicional, ou seja, a educação em voga no início do século XX. Assim, defende que a criança deveria possuir uma maior liberdade para adquirir o conhecimento por suas experiências e interação com o meio. A criança é o centro do processo de aprendizagem, no qual ela é um indivíduo ativo e participativo, além de ser vista em sua individualidade. Essa fase da vida é respeitada como uma das etapas do desenvolvimento humano (SAVIANI, 2008, p. 135).

Por fim, destaca-se Manuel Bergstron Lourenço Filho (1897 – 1970). Teve intensa participação na criação de reformas escolares, sempre com o objetivo de divulgar e colocar em prática os ideais da Escola Nova. Segundo Saviani (2008) sua obra *Introdução ao estudo da escola nova* (1930), pode ser considerada o primeiro livro empenhado em promover as propostas da Escola Nova, no Brasil, de maneira mais sistemática. Influenciado por autores como Montessori e Decroly, além das ideias educacionais de matriz norte-americana, Lourenço Filho

defende um ensino ativo, baseado nos interesses e nas experiências da criança, desenvolvendo os hábitos democráticos por meio da cooperação e do trabalho em grupo. O autor ainda prega um ensino globalizado, a autoeducação e o estudo objetivo da criança, sempre com a preocupação da necessidade prática dos conhecimentos repassados, com base no conhecimento científico no campo pedagógico (SAVIANI, 2008).

Esses e outros pensadores brasileiros divulgam o pensamento escolanovista de diversas maneiras, seja através de livros, palestras, revistas ou reformas educacionais. Porém o documento que marca o nascimento¹⁵ desse modelo no Brasil é o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932 e assinado por vinte e seis educadores. Esse documento, que foi dirigido ao governo e à população, defende uma reformulação geral no cenário educacional brasileiro, afirmando a necessidade de definir finalidades para a educação com espírito democrático e forte base científica. Nesse sentido, o documento aborda a função do Estado, do processo educativo e de pontos considerados essenciais para o sistema de ensino nacional, além de fazer críticas à maneira como o ensino era conduzido no Brasil.

Assim, ao discutir a tradição pedagógica brasileira, o *Manifesto* critica a desarticulação que existe entre a política educacional e outros setores da sociedade. Para os autores do documento, era de extrema importância que as políticas educacionais fossem pensadas concomitantemente com outras políticas públicas, facilitando a ideia de uma educação pragmática.

Segundo o *Manifesto*, a educação não condizia com a sociedade que se formava no cenário brasileiro. Esse descompasso era fruto da falta de fundamentos filosóficos e científicos para a educação. Nesse sentido, os signatários do *Manifesto*, acreditavam que o modelo pedagógico vigente no Brasil trazia resquícios medievais da educação. Assim

¹⁵ Escrevo nascimento porque podemos entender que o período que antecede esse documento pode ser entendido como uma época de gestação das ideias entre os intelectuais brasileiros

[...] educação adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos unicamente capazes de reproduzir o já existente, indivíduos sem iniciativa própria, indivíduos todos iguais. Como tal, os seus métodos consistiriam sobretudo na decoração e memorização, na repetição. O seu objetivo seria apenas a padronização. (DI GIORGI, 1989, p. 16).

Essa crítica era fundamentada na falta de métodos científicos atualizados na educação, por isso, segundo o *Manifesto*, existia a necessidade de promover mudanças profundas na educação, tanto nas questões físicas quanto nas questões teóricas.

Assim, o *Manifesto* chama a atenção para a valorização do aspecto pragmático da educação, mostra a necessidade de uma educação útil para a atuação das crianças na sociedade. Além disso, os pioneiros defendem uma educação com base e *status* de ciência, reconhecendo novas propostas educacionais em um contexto em que a ciência é a grande fonte de conhecimento.

Os aspectos liberais também estão presentes nas páginas do *Manifesto*. Existe uma preocupação com a valorização do indivíduo por meio da educação, priorizando os interesses dos indivíduos em detrimento dos interesses de classe, possibilitando um melhor desenvolvimento das habilidades e das capacidades de cada um. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

O papel do Estado não ficou fora das preocupações do *Manifesto*. Os autores pregam uma educação pública e gratuita para todos, por isso o dever do Estado zelar pela educação, aumentando a qualidade do ensino, através de subsídios, políticas educacionais, manutenção e aquisição de materiais necessários para a educação, etc.

Pode-se dizer que os signatários do *Manifesto*

[...] procuraram reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita. Eram

conhecidos como educadores 'profissionais', devido à especialização de seus interesses, focando na educação, além de vários deles terem produzidos obra abundante sobre o assunto de reformas de ensino nos seus estados de origem. Vale lembrar o caráter científico das novas técnicas, amparadas no conhecimento da sociologia, psicologia, biologia e pedagogia moderna. (ARANHA, 2006, p.302).

Em linhas gerais, é possível perceber que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, é um plano de reconstrução educacional marcado pela articulação entre diversos graus de ensino e entre as racionalidades técnica e humanística. Supera a dualidade na formação escolar e, desta forma, colabora para o fim da estratificação social. Didaticamente, valoriza a observação, a pesquisa, a experiência como ações para a aprendizagem e a utilidade prática do conhecimento adquirido.

À guisa de conclusão, destaca-se que o movimento da Escola Nova no Brasil se utiliza de discussões que circularam no mundo e foram adaptadas à realidade e necessidade brasileira, apresenta e utiliza elementos que ainda não faziam parte do cotidiano educacional. Nesse sentido, a Escola Nova é entendida como

[...] um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural - que estimulava o processo de socialização da criança -, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo. (ARANHA, 2006, p. 263).

Essa passagem de Maria Lucia Aranha, mostra, de maneira sintética, algumas das principais defesas da Escola Nova, ou seja, uma educação ativa e participativa, na qual o aluno deveria aprender através

de suas experiências e da sua ação efetiva, a busca por novas ferramentas educacionais que estivessem intimamente ligadas as novas propostas científicas, além de buscar por conhecimento com utilidade prática para a sociedade e não apenas um acúmulo de conhecimento. Assim, essas foram algumas das ideias centrais do movimento pela Escola Nova em âmbito nacional e mundial.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BONTEMPI, B. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.



Capítulo 5

Fundamentos do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire

Adnilson José da Silva

INTRODUÇÃO

Entre os mais destacados educadores do século XX está o brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997), cuja influência se estende por várias regiões do mundo, como América Latina, África e grande parte da Europa.

Contudo, “[...] embora seja muito comum presenciar elogios e defesas genéricas de uma atitude pedagógica freireana, é possível que entre essas apologias haja as que não vão para além de uma simples simpatia pela biografia de Paulo Freire” (SILVA, 2010, p. 73), posto que os fundamentos filosóficos do pensamento desse educador ainda não são totalmente conhecidos por professores e outros profissionais ligados à educação. Talvez isso se dê porque Paulo Freire não cabe em uma classificação filosófica rígida e exclusivista, sendo muito mais uma síntese do contexto em que ele viveu e da libertação que acreditava ser possível.

Para esse breve estudo se elege como pontos de partida duas entrevistas concedidas por Paulo Freire, pois estas se constituem como um testemunho seu e contêm pistas importantes para a compreensão da sua orientação pedagógica. Na entrevista mais antiga, concedida em 1992 a Mário Sérgio Cortella e a Paulo de Tarso Venceslau¹⁶, o professor comenta que a gênese do seu pensamento pedagógico está em sua vocação profissional sentida (mas não realizada) desde a juventude: a psicanálise e a linguística. A segunda entrevista apresenta o Paulo Freire personalista na defesa de um enlace entre cristianismo e marxismo.

A partir de palavras do próprio Paulo Freire e das teorias às quais elas remetem, bem como da literatura sobre o pensamento freireano, argumentar-se-á que o pensador em tela não pode ser reduzido a um militante de orientação exclusivamente marxista, quando há em sua pedagogia inegáveis traços de cristianismo em uma síntese denominada humanismo cristão ou personalismo. Paulo Freire demonstra que há ainda múltiplas bases filosóficas a compor o seu pensamento, as quais se mostram por expressões como comunitarismo, diálogo, progressivismo e libertação. Enfim, na teologia, na psicanálise, na economia e na linguística, ente outras áreas, costuram-se os fundamentos filosóficos da educação freireana com fortes fios de política e de filosofia.

Psicanálise e linguística em perspectiva crítica

Em 1992 Paulo Freire afirmou que

Na verdade, eu tinha, desde o começo da juventude, um gosto quase irresistível por duas coisas que nunca fiz. Qualquer das duas, porém, me teria remetido à educação e à pedagogia, exatamente pelas relações que elas têm entre si. Uma era psiquiatria, possivelmente psicanálise. Eu tinha uma forte paixão por isso. Não

¹⁶ Essa entrevista foi publicada inicialmente na Revista Teoria&Debate, número 17, em março de 1992, e posteriormente incluída em uma coletânea coordenada por Ricardo de Azevedo e Flamarion Maués, em 1997. As suas citações são referenciadas ao final desse capítulo como FREIRE, 1997.

é coincidência que eu tenha trazido para o campo da educação o conceito de conscientização. Já naquela época, a consciência tinha para mim papel importante. (FREIRE, 1997, p. 263).

A outra profissão pela qual Paulo Freire nutria grande gosto era a linguística. Todavia, trataremos dela posteriormente dando atenção agora à psicanálise e ao seu conceito-chave: a consciência, bem como o seu derivado conscientização.

Em psicanálise um dos mais importantes focos de atenção são as fórmulas de compromisso que cada um arranja ao longo da vida; muitas vezes tais fórmulas de compromisso são estabelecidas em perspectiva intrapessoal.

Sobre a consciência, o psicanalista egípcio Moustapha Safouan observa que o termo

[...] entendido como con-ciência, remete a uma espécie de conhecimento: o conhecimento daquilo que é bom ou mau, obrigatório ou não. Porém, do ponto de vista de uma moral autônoma da consciência, conseqüente consigo mesma, não há nenhuma razão para presumir-se que as consciências de todos os membros de uma dada comunidade social reajam de uma mesma maneira. (SAFOUAN, 1993, p. 39)

A relação direta entre consciência e conhecimento é destacada por Paulo Freire:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo conscientização por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. [...] Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma

aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25, grifo do autor).

Contudo, apenas conhecer em sentido pretensamente neutro ou estar superficialmente consciente não é educação, e sim, o seu oposto. Isso porque a conscientização carrega um significado atitudinal como aproximação crítica da realidade, e não como simples e descompromissada informação sobre o que acontece. A respeito disso, diz Paulo Freire que

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização é uma tomada de consciência crítica e portanto, como o próprio adjetivo crítica expõe, ocorre em uma situação de crise. O sujeito crítico é aquele que apreende as injustiças e contradições da realidade e experimenta por isso um estado de crise. Ora, em um quadro economicamente e socialmente crítico os conscientizados infalivelmente se defrontarão com duas categorias de sujeitos históricos: os opressores e os oprimidos.

Mais uma vez a psicanálise ajuda a compreender o pensamento de Paulo Freire, dessa vez trazendo uma descrição do que vem a ser o oposto da conscientização: a alienação¹⁷ como processo que diferencia opressores e oprimidos. Nesse processo se impõe aos oprimidos um

¹⁷ Adiante enfocar-se-á o fundamento marxista do pensamento pedagógico de Paulo Freire com atenção para o conceito de alienação.

pensamento homogêneo que, se acontece, “[...] é porque eles vivem sob a mesma ordem moral e, como resultado da educação e da imitação, com essa ordem moral penetrando seus sentimentos e seus pensamentos, ela se exprime consequentemente como a consciência deles”. (SAFOUAN, 1993, p. 39).

O interesse de Paulo Freire pela psicanálise, como se percebe, influenciou as bases de seu pensamento pedagógico. Todavia, Paulo Freire não é psicanalista, e sim, educador. Isto significa que além da psicanálise outras áreas de conhecimento compõem a síntese fundamental do pensamento freireano, entre elas a linguística de Ferdinand Saussure¹⁸:

Não foi por coincidência que, ao estudar e ao me entregar ao problema da alfabetização, caí numa compreensão mais dinâmica, mais processual, mais dialética da linguagem. [...] eu trouxe para a compreensão da alfabetização uma dimensão histórico-social-linguística que não existia antes. Ou melhor, que não era percebida. (FREIRE, 1997, p. 165)

A interdição do livre falar e do livre escrever se vale de ações educacionais direcionadas antes à interdição do livre pensar, ou seja, ao alheamento do caráter crítico da realidade.

Para Saussure

Entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir as combinações pelas quais o falante realiza

¹⁸ O linguista suíço Ferdinand Saussure (1857 – 1913) se filia à corrente filosófica materialista, sendo considerado como intelectual de orientação marxista. Ao afirmar que a linguagem se origina das relações sociais, Saussure se mostra coerente com a clássica afirmação de Karl Marx de que a produção da vida “[...] material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX *apud* FERNANDES, 1984, p. 193).

o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal [...] (SAUSSURE, 1998, p. 21-22)

Em outras palavras, ao se estabelecer um discurso único impõe-se uma educação única. Os que impõem os discursos são os opressores e os que reproduzem esse discurso passivamente são os oprimidos; falta a esses últimos a conscientização.

Paulo Freire sempre mostrou-se preocupado com o direito e a capacidade das pessoas dizerem as suas próprias palavras, o que se constitui como uma atitude autonomamente política e se opõe às ações de apenas decorarem e/ou escreverem de maneira reprodutivista os discursos postos por escolas cujos projetos político-pedagógicos tinham orientações avessas a um ideal libertador.

De acordo com Safouan, a linguística saussureana fez “[...] a crítica mais firme da concepção de linguagem como nomenclatura” (SAFOUAN, 1987, p. 63). A psicanálise, com esse fundamento lingüístico, preocupa-se com um dos mais fortes e cruéis sintomas de uma patologia que certamente tem raízes culturais: a interdição da fala politicamente própria que se perpetua pela presença simbólica do opressor e do seu discurso.

Personalismo e libertação

Uma entrevista emblemática de Paulo Freire concedida a representantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1997, é a referência inicial para o tratamento desse item. Naquela ocasião ele discorreu sobre um posicionamento filosófico e político que procura ir além da tradicional oposição entre o idealismo, especificamente o religioso (que ele chama de transcendentalidade), e o materialismo (a que denomina mundanidade):

Eu me situo primeiro entre os que crêm na transcendentalidade, segundo, eu me situo entre aqueles

que crendo na transcendentalidade não dicotomizam a transcendentalidade da mundanidade. De um ponto de vista até do próprio senso comum eu não posso chegar lá a não ser a partir de cá. (FREIRE, 1997).

Depois, sendo mais específico, Paulo Freire citou Marx (e o marxismo) como a corrente materialista e Cristo (e o cristianismo) como a transcendentalidade.

Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcendentalidade. (FREIRE, 1997)

Essa busca de uma síntese entre o cristianismo e o marxismo não era inédita, pois na década de 1940, logo após a Segunda Guerra Mundial os franceses Emmanuel Mounier (1905 - 1950) e Jean Lacroix (1900 – 1986) deram maior vulto a esse pensamento político-filosófico que propagavam desde os primeiros efeitos da crise econômica de 1929 e, segundo criam, seria a melhor alternativa às três grandes forças envolvidas na grande guerra: o capitalismo, o comunismo e o nacional-socialismo (nazismo). Tratava-se do personalismo, também chamado de humanismo cristão, caracterizado por um discurso de valorização da pessoa em um contexto comunitário. Chama a atenção no personalismo a sua evidente tentativa de enlace entre o cristianismo e aspectos do marxismo.

O contexto histórico do pós Segunda Guerra Mundial proporciona melhor entendimento da opção político-pedagógica de Paulo Freire, posto que na década de 1960 ele se tornou mais conhecido por suas posições políticas e por suas ações educacionais.

O personalismo, por sua vez, no mesmo período marcadamente influenciou o Concílio Vaticano II (1962 – 1965) e a democracia cristã e

mostrou-se como um ponto comum entre o pensamento freireano e o progressivismo católico, tanto que “Os livros de Paulo Freire alcançaram mais as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outros grupos ligados à questão teórica e prática da educação de adultos e educação popular”. (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 163) e “[...] em Paulo Freire o solidarismo assume conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denominada ‘teologia da libertação’. Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Paulo Freire é o correlato, em educação, da ‘teologia da libertação’”. (SAVIANI, 2007, p. 330).

Após a Segunda Grande Guerra o mundo forçosamente foi refém do arranjo de forças caracterizado pela bipolarização das maiores potências políticas, econômicas e militares sob o comando, de um lado, dos Estados Unidos da América no chamado bloco capitalista e, na antípoda, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas no bloco socialista.

A corrente capitalista procurou dissolver o sujeito em um ambiente chamado mercado em que predominam os imperativos da produção e do consumo sob a falsa ideia de liberdade de que tenta se revestir o liberalismo concorrencial. Para Silva

A administração dessa contradição pelo capitalismo se vale de ações pedagógicas favorecedoras dos que se beneficiam injustamente com as trocas econômicas que envolvem trabalho e dinheiro, calcadas no fenômeno que Marx chamou de alienação em suas múltiplas e complexas configurações. (SILVA, 2006, p. 7)

A alienação é o estado daquele que perdeu a sua liberdade após ser reduzido a uma unidade econômica. Porém, não é apenas o ambiente capitalista que aliena, pois a experiência socialista sob o comando de Stálin também dissolveu os sujeitos em coletivos chamados de classes sociais ou econômicas, a saber: o proletariado e os donos dos meios de produção. Em ambos os casos, no capitalismo e no socialismo stalinista, não há preocupação com a identidade individual de cada pessoa, mas sim, situações de constante oposição e contradição.

Frente a essas duas perspectivas o personalismo alegou a necessidade de firmar cada sujeito como pessoa em um ambiente comunitário caracterizado pela solidariedade e pelo diálogo. Essa promoção da pessoa se configurou como o processo de conscientização e de libertação de que fala Paulo Freire.

Segundo Enrique Dussel “A libertação [...] é a crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto”. (DUSSEL, 1977, p. 64), enquanto outras formas de pensamento “[...] castram a filosofia em sua possibilidade de crítica política e histórica”. (DUSSEL, 1977, p. 173).

Ainda sobre a comunhão entre libertação e conscientização, Silva menciona que

O personalismo é caracterizado pela valorização da liberdade criadora e de expressão aliada ao desenvolvimento da consciência crítica, numa perspectiva de transformação. Trata-se, portanto, de uma corrente antropocêntrica e histórico-social: em um único e contínuo processo o sujeito se conscientiza do/mundo, se educa e se engaja na transformação do/no mundo. (SILVA, 2010, p. 75- 76).

Especificamente sobre a diferença entre o individualismo burguês e o personalismo, Octavi Fullat (1994) observa que enquanto o primeiro é referente ao indivíduo, o segundo tem a pessoa como centro. Silva complementa afirmando que “O individualismo nega a interrelação do sujeito com o mundo, individualizando-o e preocupando-se mais com a sua adaptação ao mundo; o personalismo, engajado, prevê e defende a interação sujeito-mundo pela qual se faz pessoa”. (SILVA, 2010, p. 76). Com clara orientação personalista, Paulo Freire parte “[...] do entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construído historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico”. (SAVIANI, 2007, p. 332).

Outro conceito presente no pensamento de Paulo Freire que encerra, por sua vez, os conceitos de libertação e de conscientização (demonstrando a coerência conceitual da perspectiva pedagógica freireana) é o de trânsito. A respeito disso, Saviani afirma que

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e criticizador. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo. (SAVIANI, 2007, p. 332).

A admissão, por parte dos personalistas, de princípios do marxismo nos seus projetos de libertação gestados no contexto cristão está evidente na afirmação de Jean Lacroix, que foi enunciada muito antes de Paulo Freire e à qual o próprio Freire se mostra fiel:

O homem não é plenamente homem senão na e pela comunidade com os outros. Realizando esta comunidade, isto é, pondo fim à luta, ele passa da consciência alienada à consciência real e reconcilia a humanidade consigo mesma. A consciência feliz é a que reflecte uma humanidade pacificada. Assim se compreende que, para o marxista, o homem mais moral é o que for mais progressista. Se a moralidade para ele se identifica com a revolução, não é em virtude de algum cálculo maquiavélico ou simplesmente oportunista, mas sim porque quer descobrir e realizar a essência do homem, essa essência alienada na luta e na guerra e que só se poderá encontrar na paz, esta espécie de estado de graça da humanidade. (LACROIX, 1964, p. 34).¹⁹

Reitera-se que o personalismo se opõe incondicionalmente ao liberalismo capitalista e ao emprego ditatorial do pensamento de Marx.

¹⁹ Com normas ortográficas de então.

Discordando do materialismo finalístico do marxismo, os personalistas reconhecem nessa corrente uma grande coerência com a perspectiva cristã e progressista ao mesmo tempo em que lamentam a carência de transcendentalidade dos seus valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo partiu-se do testemunho do próprio Paulo Freire de que iniciara a tecitura de seu pensamento pedagógico libertador em áreas do conhecimento pelas quais se sentia vocacionalmente atraído; avançou-se por contextos e conceitos apresentados por diversos estudiosos, e finalmente se conquistou um ângulo de observação do pensamento freireano que, a despeito da brevidade textual, apresenta de forma não muito comum os fundamentos do pensamento pedagógico libertador. E, nisso tudo, explicitou-se o projeto matricial de Paulo Freire que foi o de existir crítica e ativamente na mundanidade orientado para horizontes transcendentais.

O íntimo pessoal, a complexidade política, a historicidade e a fé dão conta do homem pensado na perspectiva freireana. A conscientização, a fala dialógica e a valorização da pessoa em oposição ao classismo comunista e à massificação liberal/capitalista são elementos que, arrançados organicamente, proporcionam a libertação. Paulo Freire arranjou organicamente os princípios citados com o objetivo de dar sentido à educação e de conferir, nela, um lugar de excelência para a pessoa.

REFERÊNCIAS:

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Trad. João Luiz Gaio. São Paulo: Loyola, 1980.

FERNANES, Florestan. *Marx, Engels*. São Paulo: Ática, 1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Entrevista a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Vencesla. In: AZEVEDO, Ricardo de; MAUÉS, Flamarion. (org.) *Rememória: Entrevistas sobre o Brasil do século XX*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997. (p. 259 – 280)

_____. *Entrevista*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>, acessado em 10/02/2012.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2007.

LACROIX, Jean. *Marxismo, existencialismo, personalismo*. Trad. João Manuel Branco Duarte. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1964.

SAFOUAN, Moustapha. *A palavra ou a morte: como é possível uma sociedade humana?* Trad. Regina Steffen. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. *O inconsciente e seu escriba*. Trad. Regina Steffen. Campinas: Papyrus, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Adnilson José da. *O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei número 5.692/71*. Ponta Grossa, PR: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2006. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Adnilson José da. *Didática: perspectivas práticas e político-pedagógicas*. Guarapuava: UNICENTRO, 2010.



Capítulo 5

Edgar Morin: Pensamento Complexo e Formação Cidadã

Darlan Faccin Weide

A revisão do pensamento científico moderno e a análise das proposições de conduta do ser humano oriundas de tal concepção têm sido realizadas por vários autores, olhares e enfoques.

Um destes olhares é o do pesquisador francês Edgar Morin, cujo pensamento está presente em diversas obras, com uma grande variedade de temas, cujo objetivo maior é: “[...] reformar a maneira com a qual o ser humano estuda e compreende os fenômenos a sua volta.” (LORENZO, 2008, p. 545).

Edgar Morin nasceu em 08 de julho de 1921, em Paris, filho de imigrantes judeus espanhóis que migraram para França. Na condição de judeu, enfrentou as adversidades e os conflitos da Segunda Guerra Mundial, cenário que o ajudou na formulação de sua teoria. Como “[...] político engajado, intelectual lúcido, artista sensível, pensador crítico e criativo, poeta romântico e afetivo.” (PENA-VEIGA *et al.*, 2001, p.18),

Morin integrou em sua obra não apenas os adjetivos citados, mas um modo de sentir, pensar e fazer reflexivo, complexo.

Edgar Morin propõe uma reavaliação do que é entendido como ciência na atualidade, pois considera a ciência moderna reducionista e fragmentária, incapaz de se pensar e refletir sobre suas próprias ambiguidades, não dando conta, portanto, das explicações de uma realidade que é complexa em suas inter-relações.

A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo. Quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais há incapacidade para pensar essa multidimensionalidade; quanto mais a crise avança, mais progride a incapacidade de pensá-la; quanto mais os problemas se tomam planetários, mais se tornam impensados. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega produz inconsciência e irresponsabilidade. (MORIN, 2003a, p. 16).

Defendendo a religação dos saberes, Morin propõe a elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, indica o conceito de complexidade. Desafia a integração entre ciência e filosofia, entre ciência e consciência política e ética, pois entende que o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.

O que é um conhecimento que não se pode partilhar, que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, comanda o futuro da sociedade sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente ignorância dos problemas de

seu destino? Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes [...] (MORIN, 2008, p.11).

O problema do conhecimento é um desafio, pois, segundo concebe, “[...] só podemos conhecer, como afirmará Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar globais.” (MORIN, 2008).

O *complexus* significa, originalmente, o que se tece junto. O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar, assim, o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza. (MORIN, 2003a).

O pensamento complexo tem como princípio a dialógica, isto é, compreende os contrários sem necessidade de exclusão. É um conhecimento voltado para o conhecimento, pois conforme concebe, o conhecimento supõe ao mesmo tempo separação e comunicação.

[...] o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento, e o que limita o nosso conhecimento permite o nosso conhecimento. O conhecimento do conhecimento permite reconhecer as origens da incerteza do conhecimento e os limites da lógica dedutiva-identitária. O aparecimento de contradições e de antinomias num desenvolvimento racional assinala-nos os estratos profundos do real. (MORIN, 1997, p. 47).

Em publicações como *Ciência com consciência* (1982) e *Introdução ao pensamento complexo* (1990), chama a atenção do leitor para os problemas da ciência moderna, principalmente o modelo de ciência cartesiana, fundado na distinção radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Modelo esse que tem guiado os fundamentos da ciência ocidental, o que para Morin é uma inteligência cega, desenvolvendo

ilusões, onde o conhecimento técnico fica restrito a alguns *experts* que agem à luz de neutralidade científica. No entanto, ficam perturbados quando tais acontecimentos são contaminados por influências externas ou novos fenômenos. Em circunstâncias como estas o

[...]saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. (MORIN, 2006, p. 19).

Em Morin, a questão da complexidade é colocada como um novo paradigma. A ciência precisa ter um conhecimento de si mesma, uma capacidade de se autoanalisar e se conceber levando em consideração a realidade de forma total e não de uma forma compartimentada e recortada do contexto do real. A maneira de proceder da ciência clássica, ao não levar em conta os diversos níveis de interação entre o que é estudado e o todo, é uma forma divorciada da realidade. Vista dessa forma, a ciência se mostra presa à técnica como algo puramente formal, que se presta a realizar cálculos precisos, que não tem valor a não ser dentro de uma proposta determinista e reducionista, voltada para um fim sem nenhuma consciência das consequências que pode acarretar tal atividade na vida do cidadão.

Morin ao refletir sobre a provisoriedade das verdades e conclusões, constata que o conhecimento nunca é total, mas multidimensional. Propõe-se a construir um conhecimento que religa, que é inacabado e inacabável. Trabalha com o conceito de autoética, com a urgência de constituição de uma identidade humanitária, de uma consciência planetária, de uma ética planetária. (MORIN, 2007c, p. 162).

O pensamento complexo não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite a comunicação entre

elas, servindo-lhes de ponte. O modo complexo de pensar não tem utilidade somente nos problemas organizacionais, sociais e políticos, pois um pensamento que enfrenta a incerteza pode esclarecer as estratégias no nosso mundo incerto; o pensamento que une pode iluminar uma ética da religião ou da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente seus prolongamentos existenciais ao postular a compreensão entre os homens. (MORIN, 2003a, p. 22).

No livro *O método 6: ética*, último volume da coleção, composto de cinco partes, o pensamento da ética e a ética do pensamento; ética, ciência e política; autoética; socioética; antropoética e pelas conclusões éticas, Morin reafirma que se está diante de uma separação entre ciência, ética e política, em que a “[...] tecnociência, a *big science* e a hipertecnização engendram-se com poderes titânicos.” (MORIN, 2007a, p.70). Na obra, Morin parte da crise contemporânea ocidental da ética, faz análise antropológica, histórica e filosófica do problema e, ao final, voltando-se para a ética, indica novas vias regeneradoras. Segundo Morin, é necessário

[...] repensar e revisitar o bem, o possível e o necessário, ou seja, a própria ética. A ética não pode escapar dos problemas da complexidade. Isso nos abriga a pensar a relação entre conhecimento e ética, ciência e ética, economia e ética. A nossa cultura não está preparada para tratar nem enfrentar esses problemas na dimensão de radicalidade e complexidade que os caracterizam. A sua crise, contudo, suscita uma gestação e esta gestão produz os fermentos e esboços de um pensamento regenerador. (MORIN, 2007a, p.115).

Morin, após análise da relação entre ética e ciência, diz que “[...] a ciência é um assunto sério demais para ser deixada unicamente nas mãos dos cientistas. É perigosa demais para ser deixada unicamente nas mãos dos chefes de Estado.” (MORIN, 2007a, p. 78). Em outras palavras, a ciência tornou-se um problema cívico, um problema de cidadania.

No entanto, os cidadãos estão, por ora, excluídos do saber que lhes possibilitaria o acesso ao controle ético nas instâncias políticas.

A ciência moderna alicerçou-se sobre a separação entre juízo de fato e juízo de valor, ou seja, entre de um lado, o conhecimento e de outro a ética. A ética do conhecimento pelo conhecimento a qual a ciência obedece não enxerga as graves consequências geradas pelas extraordinárias potências da morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico. [...] permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais amorais. (MORIN, 2007a, p.25).

No *Método 5: a humanidade da humanidade*, Morin (2007b), ao analisar a condição humana, sua identidade, sua inter-relação social, cultural e política no contexto histórico e planetário, evidencia que a crise da época atual é uma crise da religação indivíduo/sociedade/espécie. É uma crise do individualismo que conduz a um niilismo, ou seja, há uma ausência de finalidade e sentido naquilo que se faz. Tal situação vem a luz quando se depara com situações cotidianas.

As gangues juvenis e os retornos à religião revelam, cada uma à sua maneira, a crise ética geral em nossa civilização. Essa crise tornou-se visível, há alguns anos, com o surgimento de uma necessidade ética. A desintegração social, o crescimento de todos os tipos de corrupção, a onipresença dos atentados à civilidade e o desencadeamento da violência suscitam a demanda ingênua de uma 'nova ética' para ocupar o vazio que já não pode ser preenchido pelo costume, pela cultura, pela cidade. (MORIN, 2007a, p. 29).

Morin quer a construção de uma nova ética alicerçada no pensamento complexo. Não se trata de um novo fundamento para a ética, e sim de regenerar o circuito de religação indivíduo-espécie-sociedade. Uma ética planetária! Baseada na fragilidade e na mortalidade do indivíduo, no seu inacabamento. Uma espécie de humanismo que rejeita

a ilusão do progresso garantido, mas acredita na metamorfose de uma sociedade-mundo capaz de tornar-se 'Terra-Pátria'²⁰. (MORIN, 2007a, p.167). Para isso é necessário sair da pré-história do espírito humano.

Sair da pré-história do espírito humano é necessário para sair da idade do ferro planetária, e sair da idade do ferro planetária é necessário para sair da pré-história do espírito humano. (MORIN, 2007a, p. 171).

No caminho de superação, indica o que chama de vias regeneradoras que, entre outros aspectos, postula uma reforma da mente humana. A reforma do pensamento, do espírito humano, pode ser conduzida pela educação, no entanto, esta infelizmente precisa ser reformada, pois está baseada na separação dos saberes, das disciplinas e das ciências. No entanto,

[...] a transdisciplinaridade só é uma solução no caso de uma reforma do pensamento. É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade uni linear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completada pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2003a, p.35).

Tal situação leva o leitor a reportar-se à obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, formar o pensamento* (1998), em que Morin chama a atenção para a importância da educação na mudança de mentalidade. Desafia a escola a usar a contribuição da cultura das humanidades e da

²⁰ - *Terra Pátria* é título de uma obra de Morin (2003b). Nela o autor questiona as formas e os conteúdos da sobrevivência do homem no planeta Terra. A realidade da vida do ser humano, a contradição: a vida maravilhosa é vivida em meio à miséria, pobreza, atrocidades, devastações, realidades contraditórias. Nela há o chamamento a uma existência no planeta em que reine a fraternidade entre nações e povos, numa ética solidária do homem com seu semelhante.

cultura científica como caminhos capazes de ajudar na compreensão da complexidade do ser humano, cidadão que vive no que Morin chama de um mundo incerto. Para enfrentar as incertezas e as adversidades do dia a dia e ter uma conduta ética é necessário investir na formação do aluno para que ele tenha uma cabeça bem feita e não apenas cheia de informações.

Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia [...]. O significado de 'uma cabeça bem cheia' é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. 'Uma cabeça bem-feita' significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2006, p.21).

Para Morin, reforma de pensamento é uma necessidade histórica fundamental. É preciso pensar a complexidade, enfrentar os desafios da humanidade na era planetária.

A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. (MORIN, 2006, p. 103).

A escola para Morin é um espaço privilegiado para se dar início a uma transformação dos paradigmas. Para tanto, é preciso retirá-la do âmbito estreito da disciplina e caminhar em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, rompendo com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam

determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas.

O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas. A mentalidade hiperdisciplinar vai tornar-se uma mentalidade de proprietário que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber. Sabemos que, originalmente, a palavra 'disciplina' designava um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento e permitia, portanto, a autocrítica; em seu sentido degradado, a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das idéias que o especialista considera de sua propriedade. (MORIN, 2006, p. 106).

Para Morin, a história das ciências abrange rupturas entre as fronteiras disciplinares, existe a invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas. Existe a formação de complexos, em que diferentes disciplinas vão ser agregadas e aglutinadas. Ou seja, se a história oficial da ciência é a da disciplinaridade, uma outra história, ligada e inseparável, é a das inter-poli-transdisciplinaridades. (MORIN, 2006, p. 107).

Para o autor, os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos.

[...] interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação

às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum. (MORIN, 2006, p. 115).

O importante não é a ideia de inter e de transdisciplinaridade. Segundo Morin (2006), é preciso ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o metadisciplinar, o prefixo meta significando ultrapassar e conservar.

Não se pode demolir o que as disciplinas criaram, não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (MORIN, 2006, p. 116).

Na dimensão da formação humana, o processo educativo proposto por Morin ajuda a formar um cidadão com uma maior sensibilidade para a vivência democrática. Pois conforme concebe, a democracia constitui um sistema político complexo, que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos. Necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às suas regras democráticas.

Assim, a democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade. Vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado (divisão dos poderes executivo, legislativo, judiciário), e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria. (MORIN, 2000, p.108) .

Já na dimensão de formação para uma dialógica democrática, tem-se a possibilidade de que se trabalhe antagonismos: consenso/conflito, liberdade/igualdade/ fraternidade, comunidade nacional/ antagonismos sociais e ideológicos. Complexidades presentes no dia a dia de qualquer vivência democrática, que busque garantir as liberdades individuais, com seus desejos e interesses e, ao mesmo tempo, a integração do sujeito, pessoa, responsável e solidário com sua cidade e seu semelhante.

No entanto, adverte Morin (2000) que a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição. A dominação, a opressão, a barbárie humanas permanecem no planeta e agravam-se. Trata-se de um problema antro-po-histórico fundamental, para o qual não há solução *a priori*, apenas melhoras possíveis, e que somente pode tratar do processo multidimensional, que tenderia a civilizar a sociedade, o planeta Terra.

Sós e em conjunto com a política do homem, a política de civilização, a reforma do pensamento, a antropo-ética, o verdadeiro humanismo, a consciência da Terra - Pátria reduziriam a ignomínia no mundo [...] Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada: não seria esta a missão da verdadeira Organização das Nações Unidas? (MORIN, 2000, p. 114 e 115).

Finalizando, Morin no decurso de produção intelectual, discute o papel da ciência no mundo atual, propõe uma religação das ciências e saberes por meio do que chama de pensamento complexo, criando no

campo educacional uma perspectiva de formação transdisciplinar. Tal entendimento ajuda na reflexão do lugar da ciência nos dias atuais, bem como, no redimensionamento do espaço e das condições que o cidadão tem para apropriação e construção do conhecimento na sua formação.

REFERÊNCIAS

LORENZO, Cláudio. *Resenha: o método 6. Ciência & Saúde Coletiva*. v. 13, nº 2, p. 543-547, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, formar o pensamento*. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

_____. *Ciência com consciência*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Meneses; SILVA, Juremir Machado. *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003a.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

_____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 2.ed. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. *O método 6: ética*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortes, Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Terra-pátria*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

VEGA-PENA, *et. al.* *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez 2001.



ACADEMIA DE
PEDAGOGIA

Capítulo 7

Antropologia Marxista: Implicações Pedagógicas

Adnilson José da Silva

Com a abertura democrática no Brasil, iniciada de forma lenta, gradual e segura pelo general Ernesto Geisel e intensificada na década de 1980, as vozes dos trabalhadores passaram a ter mais facilidade para se fazerem ouvir. Foi neste período que o professor Dermeval Saviani sintetizou a proposta pedagógica que leva o nome de Histórico-Crítica. O lançamento do seu livro *Escola e Democracia*, em 1983, é considerado um importante marco na evolução das tendências pedagógicas no Brasil.

Para localização da Pedagogia Histórico-Crítica entre os paradigmas filosóficos do Ocidente, é importante destacar que essa tendência se fundamenta no materialismo histórico, tendo a dialética materialista como princípio explicativo e animador. É, portanto, uma tendência marxista.

A dialética materialista considera no movimento histórico a dinâmica entre tese x antítese como pressuposto para uma síntese, ou seja, a existência de algo dado (tese) que é confrontado com algo que o

nega (antítese), resultando em algo que nega o que foi antes negado e se configura como o novo dado (síntese). Na perspectiva materialista, diferentemente da idealista, esta dinâmica se dá em nível material, concreto, origina novas idéias ou novas formas de pensamento. Assim, segundo a dialética materialista, é pelas relações sociais (materiais, concretas) que se deflagram novas formas de se pensar, e não o oposto.

São características da dialética a contradição, a provisoriidade e a continuidade processual. Assim, o movimento dialético é eterno e cada nova síntese se converte em tese a ser confrontada. Uma educação dialética não tem fim e seu horizonte é sempre a evolução.

Nesta perspectiva a função da escola é democratizar o conhecimento universal acumulado e trabalhá-lo sem ignorar a orientação político-pedagógica necessária para a superação da estrutura de classes.

Esse texto não traz o histórico da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como não se dedica a situar a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências pedagógicas brasileiras. Para cumprir com o propósito de se estudar os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica focar-se-á o modelo antropológico marxista, mesmo porque todo empreendimento educacional se fundamenta criticamente e teleologicamente em algum modelo antropológico. Na sequência, tratar-se-á da didática própria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Antropologia marxista

O processo educativo é considerado, aqui, como sinônimo de antropogênese. O modelo antropológico marxista está entre os principais que subsidiam e animam as teorias e tendências pedagógicas atuais. São relacionadas dessa forma as categorias homem, trabalho e educação no pensamento marxista. Considerando o materialismo histórico, cuja principal asserção é de que há primazia da prática social sobre a consciência, depreende-se que a materialidade capitalista que é ordenadora da cultura produtiva exerce influência sobre as formas de pensar das pessoas,

educando-as para apreciações, julgamentos e iniciativas favorecedoras da dinâmica capitalista.

Em países de capitalismo tardio, como é o caso brasileiro, o capital ainda se sustenta pela dupla atividade produção/consumo, o que justifica um modelo educacional formador de produtores/consumidores. Mas sabe-se que, na medida em que a categoria trabalho deixa de ocupar posição central na dinâmica capitalista, em função primeiro da substituição de trabalhadores vivos por sistemas automatizados, e depois, por conta da especulação financeira, se reforça a tendência neoliberal de se educar formalmente sujeitos ditos empreendedores que nada mais são do que prestadores de serviços sem proteção estatal cujo labor infalivelmente é precarizado. O *homo economicus* deixa aos poucos de ser valorizado como *homo faber*, sendo interessante ao capital apenas a sua capacidade de consumo pago em moeda, o que se constitui como fator de desintegração da onilateralidade humana.

Neste ensaio se considera a antropologia marxista como horizonte pedagógico, recorrendo-se a considerações sobre o pensamento marxista no tocante à educação disponíveis na literatura especializada. Não se pretende, contudo, discorrer sobre iniciativas e teorias de matiz marxista que figuram entre as atuais tendências da educação, e sim, enfocar o processo educacional para além da forma escolar, considerando a construção social dos sujeitos também como educação assistemática. Para tanto, utilizar-se-á pressupostos da antropologia filosófica. Ao final, serão considerados pressupostos dos projetos pós-modernos no campo da educação sem desmerecer suas intenções e estratégias, mas questionando a sua alegada originalidade.

A antropologia em Marx é caracterizada por um realismo que resulta de sua relação com os fatores sócio-econômicos. Logo, o homem é histórico e não exclusivamente metafísico. Em sua defesa de uma consideração do homem como ser histórico, Marx rechaça noções idealistas, como se percebe nas afirmações de Fullat:

Marx mostrou que uma política, seja qual for, fundada

no homem em geral, na justiça em geral e na verdade em geral, tão logo abandone as esferas da visão contemplativa e se encarne na história concreta, acaba sempre funcionando em proveito de uns poucos. Seu humanismo romperá com o homem em geral visto que os resultados deste são desumanos. (FULLAT, 1994, p. 427-428)

Um sujeito que se pode considerar como educado e educável, de acordo com Marx, é fruto de múltiplas influências do meio social, logo, é real e concreto, e não uma generalização suscetível de toda interpretação e impressão teórica, que por vezes podem ser escusas. Assim, ainda segundo Fullat,

Seu realismo se manifesta ao não aceitar a distinção entre temas econômicos, políticos, filosóficos, jurídicos, sociais, religiosos..., porque, pelo simples fato de admiti-la, perde-se contato com o real, fundamentando-se, então, a partir do abstrato. Marx apontará constantemente à convergência e interação de todas estas questões; e isto devido ao único fato de que estão ligadas ao devir histórico. (FULLAT, 1994, p. 428).

O devir capitalista implica em prejuízos para a constituição dos sujeitos. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx faz a crítica à redução do próprio trabalhador à condição de mercadoria e da sua manutenção à mercê de compradores da sua força de trabalho, afirmando que

[...] a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas. (MARX, 2004, p. 66).

Entende-se a partir da afirmação de que “[...] o trabalhador transformou-se numa mercadoria [...]” que na cultura capitalista os sujeitos perdem seu *status* humano e passam a ter a mesma identidade que a força de trabalho tem diante do capital: um elemento necessário para a garantia da propriedade privada e da geração de lucro, pilastras da sociedade de classes. No dizer de Marx, “[...] o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático.” (MARX, 2004, p. 68).

A dependência do trabalhador com relação ao trabalho diz respeito a dois aspectos, basicamente. Em primeiro lugar, é pela percepção salarial no ato de troca de trabalho por dinheiro que o trabalhador consegue suprir as suas necessidades físicas de comer, beber e abrigar-se. A essas necessidades Marx denomina, no *Primeiro Manuscrito* de orgânicas, e ainda, como funções animais, observando que a elas são reduzidas as funções humanas do trabalhador, a quem não se permite no e pelo trabalho satisfações estéticas e espirituais, por exemplo. Para Marx,

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal. (MARX, 2004, p. 114 – 115).

Torna-se evidente a defesa de um homem onilateral em contraposição a qualquer noção fragmentada de ser humano, de mundo e de sociedade que é própria do projeto capitalista e que tem resultado da própria negação do trabalho como atividade essencialmente humana. Manacorda reforça a crítica à unilateralidade:

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos

frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana. (MANACORDA, 1991, p. 69)

Cabem aqui algumas considerações sobre as relações conceituais entre educação, unilateralização e alteridade. A educação assistemática encontra no trabalho uma de suas principais e mais primárias ações de viabilização. A educação pelo trabalho se dá dialeticamente, ou seja, na medida em que trabalha o homem se faz trabalhador. A orientação dada ao trabalho pelo capitalismo, sobre a qual insidem as críticas de Marx, causa a unilateralização dos sujeitos, ou seja, a formação voltada exclusivamente para os aspectos produtivos. Impedindo-se os sujeitos de transcenderem as dinâmicas geradoras de lucro e consumo, impede-se a possibilidade de uma formação onilateral que tem como distintivo humano a alteridade. Cabe, agora, alguma atualização sobre a dinâmica geradora da educação unilateralizadora presente na evolução dos meios de produção.

O advento do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo²¹ resulta em um grande contingente de trabalhadores sem ocupação, todavia, expostos aos apelos do consumo. Esta não é a forma única de unilateralização dos sujeitos, apenas a mais atual. Senão, veja-se. A sociedade industrial, caracterizada pelo trabalho produtivo gerador de lucro crescente em favor dos detentores dos meios de produção, guarda contradições que denunciam a manutenção da unilateralidade humana. Uma delas é a separação entre sujeitos conceptores e sujeitos executores do trabalho, cujas repercussões são percebidas na estrutura social. Para Manacorda,

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do

²¹ Ricardo Antunes (2002) designa como trabalho morto aquele que é executado por máquinas, enquanto o trabalho vivo é realizado por pessoas.

homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. (MANACORDA, 1991, p. 67)

É possível fazer uma síntese sobre os efeitos negativos causados pelo trabalho, tal como é administrado pelo capitalismo, no proletariado. Tal síntese revela em termos contundentes o que se descreve nas obras consultadas para este ensaio sob a alcunha de unilateralidade, dando conta de suas causas e efeitos. O embasamento está em asserções contidas em obras de Marx que testificam que em função “[...] do idiotismo do ofício, gerado pela divisão do trabalho [...] o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado [...] considerado pela economia política como besta de carga ou peão, um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais.” (MANACORDA, 1991, p. 69 – 70). De forma ainda contundente e com base nas mesmas fontes, Manacorda diz que a alienação do trabalho “[...] produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário [...]”, e que este

[...] tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho. (MANACORDA, 1991, p. 69-70).

A condição humana do proletariado é um “[...] estado imediato de subordinação do operário à máquina, como a condição geral da humanidade que dela deriva.” (MANACORDA, 1991, p. 73).

Toda a crítica à mutilação humana e social causada pelo capitalismo presente nas obras de Marx e Engels, e nas contribuições de autores que se inspiram no pensamento deles, não deve ser considerada como um suspiro de lamentação diante do aviltamento que se impõe, pois disso resultaria apenas uma resignação bem informada.

A atitude cabível, e defendida pela tendência pedagógica que se situa para além da crítica reprodutivista, é de um engajamento na história e não de uma defesa de retorno ao período pré-capitalista, por dois motivos principais: primeiro porque a história é o lugar dos homens, negado pelo capitalismo, que deve ser reavido para superar a condição de unilateralidade; segundo, porque a vivência histórica coloca as contradições ao alcance dos olhos e as possibilidades de onilateralização ao alcance das mãos. As possibilidades estão em uma perspectiva de futuro. Na introdução de uma antologia de textos de autoria de Marx e Engels sobre educação e ensino, lê-se que

Talvez exista alguma nostalgia do artesão perdido nos socialistas utópicos, porém, não em Marx e Engels. Sua pretensão não é retornar a situações pré-capitalistas nem criar o oásis do pré-capitalismo e artesanato na sociedade industrial. [...] Marx e Engels não pretendem voltar atrás, mas sim ir a frente, não pretendem voltar ao artesanato mas sim superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades. (MARX; ENGELS, 2010, p. 10).

Mas o que há no capitalismo como possibilidades que poderiam servir à causa da superação do homem unilateral? Certamente, o fantástico desenvolvimento científico e tecnológico do qual o capital se serve que, se apropriado pela totalidade das pessoas, passa a servir à coletividade. Em outras palavras, a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e dos benefícios proporcionados por esses conhecimentos em nível material e espiritual constitui o ambiente do homem onilateral. Este é

[...] um nexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados;

é, em suma, o desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista. (MANACORDA, 1991, p. 79).

O aspecto utópico dessa defesa não deve ser confundido com a utopia que grassa entre os socialistas de profissão idealista, pois não considera as idéias como a base para transformações em nível material, mas sim, a realidade material como arena para as transformações no nível das idéias (o que, em última análise, se pode chamar de educação).

A radicalidade do projeto político-pedagógico de inspiração marxista que é orientado pelo objetivo antropológico de onilateralidade o diferencia de outras propostas de cunho liberal por defender que a educação não é isenta das determinações econômicas, tanto quanto não o são a política, a religião e o direito. Por ser a educação multilateralmente determinada, o seu fruto, ou seja, o homem educado, também o é. A radicalidade materialista considera que o desenvolvimento científico e cultural motivado pelo capitalismo, se totalmente democratizado e aliado a um senso crítico e engajado, pode contribuir para a superação do próprio capitalismo – processo que ao cabo superará as diferenças entre conceptores e executores do trabalho e, conseqüentemente, a própria estratificação social.

Didática Histórico-Crítica

Contemplando aspectos prático-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, encontra-se na obra de João Luiz Gasparin (2002) uma excelente síntese em perspectiva didática. Com base na teoria psicológica da aprendizagem segundo Vigotski e nos passos da pedagogia histórico-crítica expostos por Saviani em seu livro *Escola e democracia*, Gasparin prevê cinco ações orientadas didaticamente pelo professor à maneira dialética visando a aprendizagem pelos alunos. Tais ações são

orgânicas com a teoria das zonas de desenvolvimento de Lev Vigotski (BAQUERO, 1998).

Diferente do que ocorre nos modelos liberais não-críticos, na didática histórico-crítica há um movimento deflagrado pela confrontação entre o que se chamou de prática social inicial e os conteúdos apresentados pela escola, do que se espera uma síntese presente na prática social final. Entre a prática social inicial, que é caracterizada pelas noções trazidas pelo aluno de seu cotidiano, ou, como diz Gasparin, pelo que “[...] o aluno já sabe: visão da totalidade empírica [...]”, e a prática social final que abriga a nova visão ampliada e as atitudes mais embasadas e comprometidas do aluno frente a sua realidade histórica, há uma série de ações chamadas problematização, instrumentalização e catarse. (GASPARIN, 2002, p. 163).

A problematização inclui a “[...] identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo”. (GASPARIN, 2002, p. 163), além das “[...] dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.” (GASPARIN, 2002, p. 163); na instrumentalização dão-se as ações de professores e alunos com o conhecimento e os diversos recursos didáticos; na catarse está o mais belo momento do processo, que é aquele em que se dá a síntese resultante do confronto entre as noções frutos da empiria e o conhecimento científico ofertado pela escola.

Em síntese gráfica, pode-se visualizar melhor as relações entre elementos da teoria vigotskiana da aprendizagem e o projeto de trabalho didático histórico-crítico com fundamentação na dialética materialista:

	TESE	ANTÍTESE	SÍNTESE
Teoria vigotskiana	Zona de Desenvolvimento Real	Zona de Desenvolvimento Proximal	Nova Zona de Desenvolvimento Real
Didática histórico-crítica	Prática Social Inicial	Problematização, Instrumentalização, Catarse	Prática Social Final
	Condição provisória.	Espaço de ação didática. Centro do movimento dialético.	Condição provisória.

Gráfico elaborado pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração com luz marxista de qualquer objeto sempre é um exercício complexo que revela por sua vez a complexidade do próprio objeto, por ser multideterminado e envolvido em um movimento histórico. Assim, as principais bases da nova educação, da nova ciência, da nova epistemologia que se canta em tom pós-modernista e que apontam para uma maior educação da sensibilidade e da alteridade como projeção do sujeito autônomo, já são defendidas como elementos necessários à formação do homem onilateral nos projetos marxistas de formação humana. E tudo o que pode haver de renovação profunda nas áreas de abordagem da pós-modernidade depende da democratização aliada a uma capacidade de crítica. Sem cumprir essas exigências, qualquer suposta melhora científica/epistemológica/educacional acabará servindo aos mesmos que se adonaram da ciência moderna e que são os promotores da unilateralidade humana. O objetivo que os pós-modernistas alegam ter de recuperação da complexidade já é perseguido à maneira marxista, já que o projeto antropológico marxista é de um homem onilateral. A proposta de uma cultura pautada por racionalidades moral-práticas e estético-expressivas além do reducionismo tecnicista (SANTOS, 1999, p. 223) corrobora a busca marxista da onilateralização. Talvez a pós-

modernidade e seu apelo não integrem um projeto errado ou ruim, apenas estejam, como diria Marx, de cabeça para baixo.

Procurou-se ao longo deste texto valorizar bases conceituais consideradas pela Pedagogia Histórico-Crítica para a ampliação da compreensão e das abordagens acadêmicas sobre o homem e o fenômeno de sua construção histórica, bem como a diretriz fundamental para a prática educacional histórico-crítica.

Os tipos humanos considerados pelo pensamento marxista são basicamente dois: o homem unilateral e o homem onilateral. Na abordagem do primeiro, recorre-se aos determinantes históricos de sua condição e aos mecanismos que garantem a sua reprodução e permanência. No tocante ao segundo, para a sua efetivação é preciso defender uma alteração radical nas formas de produção da vida material com vistas a uma revolução nos aspectos jurídico-políticos e ideológicos.

Didaticamente, o modelo antropológico onilateral é possível pelo emprego de metodologias dialéticas que situem os sujeitos em seus contextos históricos, a partir da materialidade em que vivem, e os instrumentalizem com o conhecimento científico e cultural para que promovam uma realidade antitética à inicial.

O conhecimento sobre os modelos antropológicos vinculados à sociedade de classes e à crítica marxista que se faz a ela proporciona o sentido histórico-crítico da educação, ao passo que a formação pedagógica dialética fornece os meios para que o sentido político-pedagógico seja alcançado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FULLAT, O. *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: FE/ UNICAMP, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.



Conclusão

Os textos aqui reunidos expuseram fundamentos filosóficos do pensamento educacional brasileiro, sem louvar pensadores específicos ou seus projetos políticos e pedagógicos. Nisso, cumpriram o seu objetivo de proporcionar uma iniciação ao estudos da Filosofia da Educação no Brasil.

O conteúdo aqui apresentado partiu da educação jesuítica e da sua função catequizadora nos moldes do pensamento católico tridentino; abordou pensadores e perspectivas liberais europeus com a sua defesa política do contratualismo; seguiu pelas bases republicanas dadas à educação na passagem do século XIX para o século XX; avançou pela investida laica escolanovista; enfocou o pensamento pedagógico de Paulo Freire com as suas múltiplas, porém coerentes, bases filosóficas; tratou do pensamento complexo de Edgar Morin e, finalmente, da antropologia marxista e da base dialética da Pedagogia Histórico-Crítica.

Acredita-se que a leitura seja feita pelos alunos com atenção e com recurso a todo o material disponibilizado pelos professores da disciplina, além de outros que podem ser encontrados em bibliotecas, livrarias e espaços virtuais sérios. Se bem realizado, o estudo desse volume contribui para que, além de dominar conteúdos, os estudantes

desenvolvam também a sua autonomia acadêmica, ou seja, a sua capacidade de procurar fontes e referências, de elaborar sínteses, de tecer críticas responsáveis e de expor o conhecimento. Com essa capacidade, e lembrando o que se mencionou na Introdução geral, que “Logicamente esse programa não esgota os conteúdos de filosofia da educação, posto que são inesgotáveis e por isso mesmo animam pesquisas e debates muito profícuos nos círculos universitários”, espera-se que os acadêmicos possam criticar esse livro complementando, negando ou corroborando o seu conteúdo.