

Sob a direção de
Clermont Gauthier e Maurice Tardif

A PEDAGOGIA

Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias



PARTE I

A evolução das ideias e das práticas pedagógicas da Antiguidade até o século XX



1

Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental

Maurice Tardif

Resumo

Este capítulo apresenta o contexto sociocultural no qual emerge a tradição educativa ocidental na Grécia Antiga, há cerca de 2.500 anos, e as contribuições fornecidas pelos sofistas, por Sócrates e por Platão, a essa tradição. Queremos demonstrar que uma crise da cultura e dos valores é um dos elementos que estão na origem da nossa civilização ocidental. Essa crise está no centro de todo empreendimento educativo ocidental.

A primeira parte deste capítulo analisa a ideia de crise da cultura e mostra como a mesma se aplica tanto às nossas sociedades atuais quanto à sociedade grega antiga. Com o auxílio das noções de “sociedade aberta” e de “sociedade fechada” propostas por Karl Popper (1979), trata-se de evidenciar a profunda semelhança existente entre nossa situação atual e aquela que está na origem da cultura ocidental. É assim que as teorias dos gregos antigos são ainda de uma surpreendente atualidade em algumas de suas concepções educativas.

A segunda parte do capítulo estuda de modo mais detalhado as concepções tradicionais, sofisticas, socráticas e platônicas da educação, que ilustram, em sua unidade, sua diversidade e suas contradições, toda a riqueza do pensamento educativo legado pela Grécia Antiga. Ao longo desses desenvolvimentos mais conceituais, damos ao mesmo tempo diferentes referências históricas, culturais e nocionais, suscetíveis de melhor orientar os leitores que se aproximam, pela primeira vez, dessa matéria.

Introdução

Na sua obra *A crise da cultura*, Hannah Arendt (1972) afirma, como muitos outros pensadores, que a nossa época – o mundo moderno, a modernidade – se confronta com uma experiência totalmente nova na história da humanidade: enfrentar o futuro sem apoiar-se na tradição, na religião e na autoridade. Essa experiência assume hoje a forma de uma crise geral da cultura, de uma revolução profunda e radical dos nossos sistemas de valores e de nossas crenças mais estabelecidas. Essa crise não é verdadeiramente recente, pois já no fim do século XIX e no início do XX, filósofos e sociólogos (Friedrich Nietzsche, Émile Durkheim, Max Weber, Edmund Husserl, Martin Heidegger etc.) a examinaram sob diferentes vocábulos. Entretanto, o que há de novo é a amplitude dessa crise e principalmente o fato de que ela não atinge mais exclusivamente os “intelectuais”, porém todos os membros das nossas sociedades modernas. Raras são agora as pessoas que não reconhecem que vivemos uma fase verdadeiramente intensa de transformação dos valores. Na verdade, a ideia de crise tornou-se hoje um lugar-comum; ela alimenta tanto as ideologias reacionárias quanto as dos partidários das mudanças mais radicais.

Evidentemente, essa crise da cultura se manifesta com grande força no pensamento e na prática educativa. Isso nada tem de surpreendente, pois a educação depende estreitamente da cultura. Não pode pois escapar às tensões e ao mal-estar que a dominam. Todos os debates contemporâneos sobre a formação fundamental, a formação geral, a instrução, a cultura escolar, os conhecimentos básicos etc., carregam justamente a marca dessa situação de crise. Revelam não apenas a existência de discordâncias profundas entre as pessoas e entre os grupos sociais, e também, mais profundamente, uma mutação dos nossos sistemas de valores. Constata-se agora que se torna cada vez mais difícil estabelecer um consenso sobre a própria natureza da educação, suas finalidades, seus conteúdos ou seus modos de transmissão. Há vinte anos, o célebre psicólogo suíço Jean Piaget (1972) levantava essa questão. Para onde vai a Educação? Duas décadas depois, constata-se que essa pergunta resulta num “verdadeiro conflito das interpretações”, para retomar a fórmula de P. Ricoeur.

Assim, queiramos ou não, em razão dessa situação de crise e de incerteza, o pensamento educativo atual se choca doravante com

questões fundamentais inevitáveis. Em que mundo queremos viver? Que futuro desejamos para os nossos filhos? Entre todos os nossos conhecimentos atuais, quais são aqueles dignos de serem transmitidos às novas gerações? O que merece ser olhado e visto, lido e meditado, ouvido e escutado, apreendido e estudado? Em outros termos, que cultura deve ser privilegiada pela escola: cultura científica, cultura técnica, cultura literária, cultura artística, cultura popular? Mais profundamente, que formas de vida individuais e coletivas queremos favorecer pela educação, pela formação e pela aprendizagem? Essas perguntas são essenciais e inevitáveis, pois a escola não pode nem refletir a totalidade da cultura de uma sociedade, nem transmitir o conjunto dos saberes produzido por essa sociedade. A escola deve, forçosamente, selecionar no seio da cultura global uma cultura parcial que ela considere exemplar e portadora de futuro¹. A escola promove hoje uma certa cultura, que considera como modelo cultural por excelência. Escolhe forçosamente certos saberes no conjunto dos saberes que existem. Consequentemente, é preciso que os responsáveis pela formação escolar estabeleçam uma hierarquia das obras, das atividades, dos conhecimentos, das crenças e dos saberes, a fim de escolher aqueles que consideram dignos de serem transmitidos às novas gerações. Em resumo, educar e instruir é escolher em um conjunto de possibilidades culturais uma certa base de conhecimentos que será integrada à cultura escolar e aos programas ensinados nas escolas (FORQUIN, 1989).

Queremos mostrar neste primeiro capítulo que todas essas questões, muito atuais, todos esses problemas, muito modernos, são de fato questões iniciais, problemas originais e também problemas inéditos, a partir dos quais vai se constituir a história educativa do Ocidente. Em outros termos, queremos mostrar que essa crise da cultura e dos valores, de que tanto se fala hoje, é constitutiva do nascimento da nossa civilização ocidental e está no próprio centro de todo o seu empreendimento educativo há mais de 2.500 anos.

A história ocidental da educação começa na Grécia Antiga, cinco a seis séculos antes da nossa era. Num mundo muito menor que o nosso em todos os pontos de vista, essa sociedade viveu, em muitos

1. Sobre esse ponto, pode-se consultar Forquin (1989) e a obra doravante clássica de Young (1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*.

aspectos, uma experiência similar à nossa. Como vemos na primeira parte deste capítulo, o nascimento da nossa história educativa é marcado desde a origem por uma crise da cultura², crise que se traduz por uma lenta mas poderosa dissolução dos modelos tradicionais, religiosos e autoritários, que orientavam a vida humana no mundo antigo. Os primeiros eruditos, os que se chamavam então sábios, os sofistas, os filósofos, termos mais ou menos sinônimos na época, contribuem para essa dissolução solapando, de dentro, as crenças e as linguagens tradicionais, transformando, por exemplo, as noções comuns e os saberes cotidianos em problemas, em questões e em conceitos novos³. Inventam o pensamento abstrato, teórico, e o conhecimento especulativo, a ciência e a formação geral, definindo assim novas exigências de cultura. Estão entre os primeiros a abandonar as tradições das sociedades arcaicas e a propor novos tipos de formação e de aprendizagem. A ideia ocidental de educação, tal como a compreendemos hoje, apareceu pois ao mesmo tempo em que os ideais de verdade, de ciência, de racionalidade, de beleza, de virtude, de humanismo etc., que constituem os elementos fundamentais da tradição intelectual e científica do Ocidente.

Veremos que Sócrates é o símbolo humano dessa crise da cultura, na medida em que é o homem que não sabe mais por que e como viver, pensar, agir. Todo o magistério socrático é condicionado, definitivamente, por essa situação de crise de confiança em relação aos modelos individuais e coletivos, modelos que estão na base da cultura da sua época. Veremos também que a obra de Platão se situa nesse mesmo contexto, na medida em que sua doutrina é uma solução filosófica para a crise dos modelos estabelecidos, notadamente os da autoridade política e da educação em vigor na época.

Desde a sua origem, a educação ocidental é pois uma resposta a uma crise da cultura. Qual é a essência dessa resposta? Reduzida à sua expressão mais simples, ela se resume em propor um novo mo-

2. Essa ideia de crise é principalmente desenvolvida por Vernant (1962). Cf. tb., do mesmo autor, o artigo "Grécia" na *Encyclopaedia Universalis*. Entretanto, Vernant fala, antes, de crise de soberania, isto é, da política, das estruturas do poder social. Entretanto, mostra que essa crise excede a esfera política no sentido estrito do termo, pois engloba o conjunto das dimensões sociais.

3. Sobre esse ponto, cf. Ramnoux (1968), que mostra como os primeiros filósofos vão proceder a uma desestruturação dos discursos cotidianos.

delo de cultura: o racionalismo e o humanismo. O objetivo deste capítulo é pois iniciar os estudantes ao conhecimento desse modelo de cultura e de educação. Ele repousa, como vamos demonstrar, sobre um certo número de fundamentos, convicções e atitudes intelectuais relativamente estáveis através dos séculos, formando assim uma das tradições culturais e intelectuais mais velhas e mais vivas da civilização ocidental.

Dividimos este capítulo em duas partes. A primeira retoma a noção de crise da cultura e mostra como essa noção é aplicável tanto à nossa sociedade atual quanto à sociedade grega antiga. Esperamos assim mostrar a profunda similitude existente entre nossa situação atual e aquela que está na origem da cultura ocidental. As concepções educativas dos gregos antigos apresentam um grande interesse contemporâneo.

A segunda parte analisa mais detalhadamente certas concepções educativas elaboradas pelos gregos, a fim de enfrentar a crise de sua própria cultura. Vamos deter-nos mais particularmente nas concepções tradicionais, sofisticadas, socráticas e platônicas da educação que ilustram, em sua unidade, sua diversidade e suas contradições, toda a riqueza do pensamento educativo legado pela Grécia Antiga.

1.1 A emergência das sociedades abertas

Segundo Arendt (1972), a crise atual da cultura é uma das consequências do desabamento da tradição, da religião e da autoridade. Por quê? Essencialmente porque esses três fenômenos são a fonte, no Ocidente, de modelos de vida, de pensar e de agir relativamente estáveis, através do tempo e das inevitáveis mudanças sociais. Esses modelos forneceram aos seres humanos, há mais de dois milênios, ideais e símbolos altamente significativos, que se encarnaram em práticas concretas e instituições duradouras.

Por modelos, entende-se tanto homens, discursos e ações, quanto toda representação abstrata (por exemplo, seres divinos). Esses modelos

comportam simultaneamente dois aspectos. Primeiramente, um modelo serve de padrão para avaliar as coisas, os homens, as ações ou qualquer outra representação. Por exemplo, se dizemos a uma pessoa que ela é um modelo de coragem, isso significa que ela pode servir de norma ou de medida para avaliar as outras, para distinguir as pessoas mais ou menos corajosas daquelas que são mais ou menos covardes. Essa pessoa constitui assim um arquétipo, um paradigma, uma encarnação ou um símbolo da coragem. Em segundo lugar, um modelo é carregado de valor positivo; merece pois ser imitado ou seguido. A pessoa corajosa merece evidentemente ser valorizada, imitada, seguida, admirada. Num plano mais abstrato, pode-se dizer que um modelo é uma esquematização resultante da seleção e da disposição de certas características ideais ou formais. Por

exemplo, as teorias são habitualmente modelos com auxílio dos quais se analisa um grande número de fenômenos concretos.

Toda sociedade humana, todo grupo humano, inclusive naturalmente a família, propõe aos seus membros modelos de pensamento e de conduta. Esses modelos são transmitidos e adquiridos através do longo processo de formação e de socialização que leva os recém-nascidos à idade adulta. Por exemplo, cada criança, menino ou menina, deve, através da sua educação, aprender, interiorizar um modelo masculino ou feminino segundo o caso, e apropriar-se dele. De modo geral, pode-se dizer que ser educado é ter interiorizado os modelos estabelecidos da cultura na qual se vive; modelo de comportamento sexual, modelo de limpeza pessoal, modelo de linguagem, modelo ligado aos diversos valores dominantes (bom desempenho, excelência, instrução etc.). Voltaremos a essa questão dos modelos e da educação. Por enquanto, vamos insistir no fato de que a crise da cultura moderna é profundamente assimilável a uma crise dos seus próprios modelos, tanto antigos quanto novos. Em que sentido?

1.1.1 A tradição, a religião, a autoridade

A tradição põe os contemporâneos em relação direta com os modelos humanos do passado. Ela confere assim ao presente uma temporalidade densa e emocionalmente forte, pois ela o situa na linha de vida histórica da comunidade humana. O tempo da tradição não se confunde, é claro, com o tempo abstrato das ciências naturais, nem com o tempo contável dos relojoeiros, dos homens de negócios e dos banqueiros. Ele corresponde ao tempo vivido, ao tempo concreto da nossa história pessoal, no nosso ambiente de vida cotidiano, familiar, social imediato. Para o ho-

mem tradicional, viver é viver como seu pai e sua mãe, como os membros da sua família, do seu clã, da sua tribo; é respeitar os ancestrais e os costumes, os velhos modos de fazer, de pensar e de agir. Ao contrário do homem moderno, que tenta orientar-se em função de suas próprias escolhas e dos seus valores pessoais, encontrando em si mesmo o motor da sua própria ação, o homem tradicional se orienta em função de modelos de vida que existem há muito tempo, encontrando assim na estabilidade da sociedade as normas que guiam a sua própria ação. Em certo sentido, pode-se dizer que o futuro do homem tradicional é decidido por antecipação: ele sempre sabe aonde vai, basta-lhe repetir o passado, fonte dos modelos mais valorizados.

A religião instaura uma relação entre os seres humanos e modelos sobre-humanos ou divinos. Ela assegura assim uma filiação entre diversos mundos (divino e humano, natural e sobrenatural etc.), entre a vida e a morte, entre o profano e o sagrado. Ela confere à existência humana uma outra dimensão, que não é a estrita dimensão material ou física. Incita o homem a interrogar-se sobre a vida antes do nascimento e depois da morte. Em resumo, propõe aos seres humanos modelos perfeitos ou infinitamente superiores, que escapam às vicissitudes da morte, da doença e da velhice, do tempo e da imperfeição humana.

No Ocidente, o cristianismo define o ser humano como um ser criado à imagem de Deus, que é o criador e o modelo último de toda coisa boa, perfeita, ideal. Ainda segundo o cristianismo, existem entre Deus e os homens modelos intermediários como os arcanjos, os anjos, os santos, os mártires etc. Também existem antimodelos: os seres infernais, os súcubos, os demônios, Satã e outros. Graças à religião, o homem pode assim referir-se a um ou vários modelos ideais,

que guiam a sua conduta e orientam a sua existência na direção correta. Para o homem religioso, o crente sincero, a dúvida radical não existe, pois ele possui, na sua alma e consciência, uma certeza absoluta – a existência e a bondade de Deus – que lhe permite distinguir o bem do mal, o bom do mau, o puro do impuro, o lícito do ilícito. Assim como o homem tradicional, o crente é pois, em princípio, sempre orientado: sabe aonde vai, sabe por que vive e como deve viver. Ora, esse saber nada tem de teórico ou de científico; ele depende da fé, da convicção profunda, da emoção, do sentimento.

Enfim, enquanto a tradição define modelos ideais do passado e a religião propõe modelos sobre-humanos, a autoridade determina as pessoas que são dignas de ser imitadas e respeitadas como modelos humanos atuais. A autoridade não deve ser confundida com o poder político, com a força militar ou com o poder material. Não basta ser um chefe, nem ser rico, forte ou poderoso para ser respeitado. Segundo Arendt (1972), que se inspira na velha concepção romana da *autoritas*, a autoridade é uma virtude, uma qualidade ao mesmo tempo pessoal, visível e pública. Graças a essa qualidade, pode-se reconhecer uma pessoa de valor, em quem se pode confiar, com quem se pode contar, pois ela tem a capacidade de conduzir, dirigir e orientar adequadamente os outros membros da sociedade. Nesse sentido, o homem autoritário age para o bem daqueles que ele guia. Essa é, por exemplo, a imagem clássica do bom pai de família, o *pater familias*, que age sempre para o bem dos seus filhos, mesmo quando os pune severamente. O rei, o sábio, o salvador, o profeta, o líder carismático etc., são modelos análogos ao da autoridade paterna, mas estão em um plano mais amplo, o plano da comunidade humana. Esses personagens servem de guias para

a comunidade; eles a conduzem no “bom caminho”, permitindo-lhe assim enfrentar o futuro com confiança.

1.1.2 As sociedades fechadas

Qual é a importância histórica da tradição, da religião e da autoridade? Que peso deve-se atribuir a esses fenômenos no plano da evolução da cultura e, mais globalmente, no da história humana? Tão longe quanto remonta o nosso conhecimento das sociedades humanas, sabemos principalmente graças à história e à antropologia, que a tradição, a religião e a autoridade foram, durante muito tempo, fundamentos da ordem social. Antes da nossa época, a história da humanidade era largamente orientada e dominada por modelos de vida, de pensamento e de ação baseados em tradições, religiões, autoridades. Esses modelos tinham por função, entre outras, garantir uma estabilidade social, assim como uma integração dos diversos componentes da sociedade: as gerações, os homens e as mulheres, os ricos e os pobres, os cidadãos e os estrangeiros etc.

As sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias são sociedades relativamente estáveis, sociedades fechadas, como as chama o filósofo Karl Popper (1979), ou ainda sociedades frias, como as chama o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1961). A essas sociedades estáveis, fechadas, frias, opõem-se habitualmente as sociedades modernas, qualificadas de móveis, abertas, quentes. Adotaremos os termos propostos por Popper para distinguir esses dois tipos de sociedades: as sociedades fechadas e as sociedades abertas. As sociedades fechadas são baseadas em regras relativamente rígidas, tabus, interdições, costumes, rituais, que determinam antecipadamente os modelos de conduta a seguir. Essas regras agem tanto no consciente quanto no

inconsciente dos indivíduos; fornecem aos membros, graças à educação, à formação e à socialização, um repertório de respostas diante das situações mais variadas da vida. O homem que vive numa sociedade religiosa, tradicional ou autoritária, possui saberes concretos, não racionais, frutos das experiências, graças aos quais ele sabe se orientar. Na verdade, na maior parte do tempo, a religião, a tradição e a autoridade propõem respostas prontas a perguntas que os seres humanos nem têm necessidade de fazer, pois eles já conhecem as “respostas certas”. Em termos técnicos, pode-se dizer que os membros das sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias compartilham um mesmo universo de símbolos e de representações mentais. Ora, esse universo muito coercitivo pode proibir o pensamento crítico, isto é, o pensamento autônomo capaz de julgar e de avaliar as ideias coletivas, os preconceitos comuns, as certezas estabelecidas, as crenças sociais; em suma, um pensamento capaz de diferenciar-se das ideologias coletivas.

Além disso, as ciências humanas mostram que as sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias são geralmente bastante estáveis no plano da mobilidade interna e em suas relações com o exterior, isto é, com as outras sociedades, com os “estrangeiros”. Toda cultura é fundada sobre um registro de diferenças cujos critérios são variáveis de uma sociedade para outra: humano-divino, humano-animal, homem-mulher, jovem-velho, criança-adulto, cidadão-estrangeiro, rico-pobre, nobre-plebeu etc. Nas sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias, essas diferenças tendem a tornar-se mais rígidas; os papéis sociais sendo definidos uma vez por todas, é difícil ou até impossível mudar de *status* social e melhorar o destino pessoal, ou ainda contestar os modelos estabelecidos. Ocorre o mesmo nas relações que essas so-

ciedades mantêm com as outras sociedades, que consideram habitualmente como inferiores: o que é “outro” é muitas vezes visto como malévolo, mau, sub-humano, “bárbaro”. O estrangeiro é, de certo modo, um “animal de cara humana”.

1.1.3 O desenvolvimento das sociedades modernas e as experiências de descentramento

É evidente, em nossos dias, que a religião, a tradição e a autoridade sofreram, no Ocidente, um recuo muito importante, pelo menos desde o século XVIII. Isso não significa que esses fenômenos tenham desaparecido. Significa, antes, que eles cessaram de ser os fundamentos da nossa civilização moderna, que repousa sobre outras forças, como a racionalidade, a ciência e a técnica, o Estado e a economia. Esse recuo das sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias, historicamente falando, é ainda recente e inacabado. Inicia-se na época do Renascimento, que marca o começo da modernidade, e vai até o século XVIII. Esse período é marcado por um certo número de experiências fundamentais de **descentramento em relação à tradição e ao universo judeo-cristãos**, já velhos de um milênio nessa época. Essas experiências não são súbitas, mas se estendem ao contrário por cerca de três séculos (do XV ao XVIII), modelando assim lentamente – mas em profundidade – as próprias estruturas da consciência moderna. De que experiências se trata? Vamos lembrá-las sucintamente, pois teremos a ocasião de analisá-las com mais detalhes nos capítulos dedicados ao Renascimento e a Jean-Jacques Rousseau.

- Através da descoberta dos “novos mundos” (as Américas), o europeu vive a experiência extraordinária da expansão do mundo. A Europa, isto é, a cristandade, cessa então de ser

o centro do mundo e torna-se apenas uma parte dele.

- A essa primeira experiência de descentramento vem acrescentar-se a divisão da unidade cristã em católicos e protestantes. Roma não é mais o único centro da cultura europeia. O Norte (Grã-Bretanha) e o Nordeste (Alemanha) se afirmam em detrimento do Sul (Itália).

- Uma outra experiência fundamental de descentramento reside na descoberta do heliocentrismo por oposição ao geocentrismo. A Terra, também ela, deixa então de ser o centro do universo.

- No plano da cultura material, a descoberta da imprensa e dos processos de impressão de imagens (gravura sobre madeira) acarreta uma expansão progressiva da cultura escrita até as camadas iletradas da sociedade. A cultura escolástica deixa então de ser o centro da cultura.

- Uma nova ordem econômica – o capitalismo – provoca também um descentramento profundo das antigas práticas sociais, na medida em que, como mostrou Marx, o capitalismo revoluciona o conjunto das antigas relações sociais entre as classes e os indivíduos. Esse capitalismo exige uma grande mobilidade social. Enfatiza a iniciativa dos indivíduos, em detrimento dos papéis e dos *status* rígidos próprios às sociedades fechadas. Abole as barreiras entre os grupos e as sociedades, a fim de garantir a livre circulação dos bens e dos capitais.

- Enfim, essas numerosas mudanças culturais, sociais e econômicas resultam numa transformação, acompanhada de acontecimentos mais ou menos violentos (revoluções francesa e americana), das sociedades ocidentais. O século XVIII, Século das Luzes e da razão, lan-

ça as bases da sociedade moderna, sociedade fundada no poder do Estado e do mercado. O regime político democrático ressuscita, como veremos, a experiência grega da democracia, morta então há mais de dois mil anos.

É pois no contexto dessas diversas experiências de descentramento que a cultura e a sociedade modernas tomam forma. Essas experiências, é preciso dizer, são profundamente dolorosas. Acarretam forçosamente uma perda de identidade para as pessoas que viveram até então em sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias. Elas as forçam a passar das sociedades fechadas para sociedades abertas, com as conseqüentes mudanças profundas e insegurança. Elas as confrontam com uma nova realidade: o pluralismo e a quebra dos velhos modelos.

Entretanto, apesar da correção da sua interpretação da crise da cultura, Arendt (1972) se engana num ponto importante. Nossa época não é a única a viver uma tal situação, uma tal mudança. Os gregos antigos são os primeiros a viver a experiência dolorosa mas exaltante, que marca a passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta.

1.1.4 A Grécia Antiga: a primeira “sociedade aberta” do Ocidente

Sabemos muito pouco sobre os acontecimentos que levaram à crise da Grécia Antiga. Essa crise, segundo os historiadores, teria germinado entre 1200 e 800 a.C., quando a sociedade grega da época desmoronou diante dos invasores. Essa sociedade arcaica era *grosso modo* de tipo feudal, governada por um rei e formada por uma aristocracia guerreira e por camponeses que pagavam tributos aos nobres. A realeza também tinha uma dimensão religiosa, como ocorre em todas as velhas sociedades

indo-europeias. Na Grécia arcaica, a vida social era centrada em torno do palácio real e da função religiosa da realeza. Fala-se então de uma sociedade palatina. Esse tipo de sociedade era comum na época e encontrava-se não só na Grécia, mas também na Ásia, na África do Norte e disseminado em torno do Mediterrâneo. Trata-se, é claro, de sociedades fechadas, religiosas, profundamente autoritárias e baseadas numa ordem social tradicional, velha de vários milênios, pois remonta às muito antigas sociedades indo-europeias.

De qualquer forma, por volta do século XII a.C., a sociedade palatina desaparece diante do assalto de povos guerreiros, também indo-europeus.

Começa então um período obscuro da história da Grécia arcaica, que se chama Idade Média Grega, que se estende do século XII ao século VIII a.C. Ora, parece que o fim da sociedade palatina foi marcado por um fenômeno novo e específico à Grécia: não só os reis desapareceram, mas também a própria função real, isto é, a concentração dos poderes profanos e religiosos nas mãos de um só homem, foi eliminada. Os gregos dessa época foram confrontados, talvez pela primeira vez na história, com um tipo de funcionamento social que não repousava mais sobre a realeza, a religião e a tradição. Assim, eles deviam instalar novos mecanismos de poder⁴.

É justamente o que ocorre entre os séculos VII e IV a.C. A velha história das sociedades au-

4. É interessante constatar que essa situação nova que prevalece na Grécia antiga por volta do 1º milênio a.C. está presente também, no mesmo momento, na Índia, na China e no Oriente. Efetivamente, as grandes religiões orientais, como o budismo, o confucionismo, o taoísmo, o zoroastrismo e o Upanishad remontam a essa época. Isso levou K. Jaspers e E. Weil, dois eminentes filósofos, a interrogar-se sobre a existência de um "período axial" da história, que começaria por volta do ano mil a.C. Sobre esse tema, cf. o texto de Éric Weil (1982).

toritárias e hierárquicas, que dura provavelmente desde a origem da espécie humana, é pela primeira vez rompida na Grécia Antiga com a emergência da democracia, graças à qual os homens decidem o seu destino, com o auxílio da "livre discussão". Evidentemente, essa primeira democracia fica reservada para a elite dos cidadãos. Entre os gregos antigos, a noção de cidadão é muito mais restritiva do que a ideia que temos hoje. Como exemplo, vamos tomar o caso de Atenas, que era a maior cidade do mundo grego. No seu apogeu, por volta do século IV a.C., Atenas contavam cerca de 100.000 habitantes⁵. Mais ou menos a metade desses habitantes eram escravos, ou seja 50.000 pessoas (homens, mulheres e crianças). Os gregos consideravam os outros povos como seres inferiores, animais com rosto humano (*bárbaros*), que os substituíam no trabalho. Viviam também em Atenas cerca de 10.000 estrangeiros, que eram chamados "metecos", gregos das outras cidades. Entre os 40.000 atenienses restantes, devem-se subtrair as mulheres e as crianças, ou seja 20.000 pessoas, que não tinham nenhum direito político. Os que se chamavam atenienses, os verdadeiros cidadãos de Atenas, eram pois aproximadamente 20.000 pessoas, isto é, um quinto da população. Esses homens se consideravam como seres humanos superiores, a elite, a aristocracia, os senhores. Os mais ricos não trabalhavam; tinham vários escravos que se ocupavam de suas terras e de seus rebanhos. Os cidadãos de Atenas, os senhores, levavam pois uma "vida de lazeres": tratavam principalmente da política e da guerra, uma minoria se interessava pelas artes e pelas ciências. Os que inventaram as ciências, a filosofia, as artes, o teatro eram pois homens livres,

5. Esses números são tirados de Flacelière (1980).

homens que não trabalhavam e desprezavam o trabalho. É daí que vem notadamente a oposição clássica entre atividade intelectual e trabalho manual.

Do ponto de vista histórico, assiste-se ao nascimento da democracia, embora esta seja apanágio de uma minoria. Será preciso esperar vinte e três séculos para que a experiência se repita no Ocidente. Nessa primeira democracia, o poder é independente da vontade de um só homem (o rei) ou de uma elite (os nobres, os aristocratas, os ricos ou plutocratas). O poder se torna um exercício de negociações abertas, em que a palavra, a discussão e o diálogo representam instrumentos desse poder. A *agora*, espaço público situado no centro da cidade e das relações políticas é o símbolo desse novo tipo de poder. Pela primeira vez, os homens podem decidir juntos o seu futuro; discutem entre si, sem senhores, e orientam-se utilizando uma linguagem coerente, argumentativa, compreensível para os outros e suscetível de ser contestada publicamente. Assim nascem as primeiras formas de racionalidade, de argumentação, de lógica e de raciocínio. Assim também aparecem novos tipos de discursos, que têm uma extraordinária posteridade: a filosofia e a ciência, a refutação e a busca da verdade, o diálogo e o confronto dialético dos pontos de vista. A democracia é pois o ambiente de uma verdadeira metamorfose da cultura, do discurso e do pensamento; ela mobiliza, graças a essa luta pelo poder doravante indissociável da palavra, uma energia espiritual considerável, capaz de abalar os velhos fundamentos das sociedades arcaicas, religiosas e autoritárias.

Como explicar essa mudança profunda? Exatamente como no início dos tempos modernos, o aparecimento de uma sociedade aberta na Grécia Antiga foi condicionado por um certo número de experiências de descentramento, que se estende-

ram por dois a três séculos, modelando assim em profundidade a consciência do homem grego.

- O comércio se desenvolve, ocasionando e multiplicando os contatos com as outras civilizações do Mediterrâneo. Ora, as relações comerciais não se limitam à troca de bens; elas acarretam a emergência de valores comuns, de intercâmbio de ideias, de confrontos de pontos de vista. Favorecem assim a eclosão do pluralismo e do relativismo.

- Expandindo-se, a civilização grega entra em conflito com outras civilizações, principalmente a poderosa sociedade persa, com a qual trava muitas guerras. Ora, esses conflitos militares também são portadores de outros valores além dos valores guerreiros. Por exemplo, aquele que é considerado como o primeiro historiador ocidental, o grego Heródoto, reconhece que os persas são modelos de coragem, em igualdade com os guerreiros gregos. Na sua obra *Histórias*, ele narra a guerra entre os gregos e os persas, levando em conta o ponto de vista de ambos os campos e seus respectivos feitos. Isso constitui o primeiro esforço de objetividade para escrever a história. Heródoto é reconhecido, aliás, como o pai da ciência histórica.

- A exaltação das virtudes guerreiras e aristocráticas se traduz também, entre os gregos, por uma visão agnóstica da existência, isto é, uma concepção da vida que enfatiza a coragem, a competição e a emulação. Ora, esses valores alimentam também a democracia grega (sem falar do olimpismo), pois esta assume concretamente a forma de um debate oratório em praça pública, entre homens que se esforçam em impor os seus pontos de vista à multidão.

• Entre os séculos VIII e V a.C., constata-se o desenvolvimento, através de intensos conflitos sociais, políticos e intelectuais, de uma oposição entre a *physis* e o *nomos*, ou seja, entre a natureza e a cultura, entre de um lado as leis naturais, que passam por imutáveis e necessárias, e por outro lado as leis humanas, que são convencionais e variáveis. Essa oposição significa que as estruturas de poder da sociedade grega se tornam progressivamente um objeto de discussão e de contestação. Os partidários da tradição veem nas antigas maneiras de viver, pensar e agir, leis naturais, enquanto novos grupos (os democratas, certos filósofos, os sofistas etc.) as consideram como puramente convencionais e, por conseguinte, arbitrarias. Mais concretamente, isso significa que os diversos tipos de dominação, dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre os jovens, dos cidadãos sobre os estrangeiros, dos homens livres sobre os escravos, dos gregos sobre os bárbaros etc., são questionados, na medida em que se tornam fenômenos estritamente convencionais, arbitrários e variáveis segundo as sociedades, os costumes, os povos. Em suma, os gregos viveram, 2.500 anos antes de nós, a experiência do pluralismo e do relativismo.

Os gregos não são evidentemente os primeiros a sofrer transformações tão importantes, pois todas as sociedades humanas conhecem, em um ou outro momento, situações semelhantes. Entretanto, é inegável que eles são os primeiros a tomar consciência das questões espirituais, assim como dos problemas políticos e ideológicos que surgem com o abalo dos alicerces materiais e ideológicos da sua sociedade. Antes dos gregos, os seres humanos sofriam essas situações de mudança como se se tratasse de um destino inevitável, ou

então viam nisso a obra dos deuses. Em todos os casos, tentavam negar a mudança, restabelecendo as velhas tradições, o tribalismo, as antigas autoridades. A originalidade dos gregos reside na sua vontade de compreender o que lhes acontece, de traduzir essa compreensão em um novo tipo de linguagem: o discurso racional.

1.1.5 Os gregos, fundadores de uma civilização

Através dessas diversas experiências, os gregos antigos lançam progressivamente as bases da civilização ocidental. A cultura grega clássica se inicia como Homero e a educação “poética” que é nada mais do que a retomada das velhas tradições de educação oral. Essa cultura encontra na Atenas dos séculos V e IV a.C. a sua primeira expressão acabada e duradoura, graças ao ensino e às doutrinas novas dos sofistas e dos filósofos, dos oradores e dos sábios. Mas ela não se limita às concepções daqueles que se chamam hoje de “intelectuais”. Ela também beneficia a contribuição prodigiosa e variada de toda a sociedade grega. As artes e as ciências têm um desenvolvimento sem precedentes e raramente igualado em toda a história humana. A essas manifestações espirituais, culturais e sociais, é preciso acrescentar a guerra, o comércio, os jogos, as viagens, em resumo, todas as atividades graças às quais uma sociedade se impõe às outras, criando e ocupando uma área de civilização. Enfim, ao lado desses fenômenos visíveis, deve-se acrescentar uma série de transformações profundas, cujo estudo se faz na disciplina que chamamos atualmente história das mentalidades, e que dizem respeito ao homem grego tal como ele existe, com suas crenças, suas categorias mentais, suas representações do mundo e de si mesmo.

Enquanto fundadores da civilização ocidental, reconhece-se aos gregos um certo número de invenções capitais, que fazem parte doravante do patrimônio da humanidade. Os gregos descobriram a geometria, a matemática teórica, a lógica, a gramática, a retórica, a filosofia, a física, a biologia, a astronomia científica, isto é, baseada na matemática. Inventaram o teatro e o que se pode chamar de arte humanista, ou seja, a arte que tem por função representar não os deuses ou a natureza, mas os seres humanos. Também inventaram os jogos olímpicos e, como vimos, a democracia e muito mais ainda (o urbanismo, a arte da guerra, a logística etc.). Essas numerosas descobertas teriam uma ligação entre si ou seriam uma sequência fortuita de criações isoladas? Quando as examinamos de perto, constatamos que elas têm três coisas em comum:

- a valorização do pensamento racional;
- a valorização da palavra;
- a valorização do ser humano.

Em grego, palavra e pensamento racional remetem à mesma noção: *logos* (*ratio*, em latim), a razão, isto é, a faculdade de pensar e de falar. Os gregos são pois os descobridores da razão, os inventores da racionalidade, essa atividade que consiste em fundar ideias, discursos e atos sobre argumentos⁶. Também são os inventores do humanismo, essa concepção que reconhece ao ser hu-

6. Evidentemente, antes dos Gregos, os seres humanos eram dotados da faculdade de raciocinar. Entretanto, essa faculdade não constituía aos seus olhos a essência do ser humano. Essa faculdade também não se apoiava, no seu funcionamento, em regras explícitas. Enfim, a razão não era favorecida porque as ideologias sociais eram fundadas sobre os mitos e o pensamento mágico. Nessa ótica, pode-se dizer que os gregos são menos os inventores da razão do que os seus descobridores: assim como a América antes de Colombo, essa realidade existia, mas necessitava ser descoberta.

mano um valor intrínseco. Por exemplo, os gregos foram dos primeiros a interessar-se pela beleza humana enquanto valor estético. Foram dos primeiros a valorizar a competição e a emulação não violentas entre os homens, através principalmente do olimpismo. Acrescentemos, para evitar qualquer contrassenso, que essas descobertas são essencialmente a obra de uma minoria, o “grupo dos intelectuais”, embora tenham se alimentado de toda a experiência grega, principalmente política.

Se é muito difícil inventar, é ainda mais difícil inventar algo que possa resistir à prova do tempo durante mais de dois milênios. É esta a obra dos gregos: inventar algo, propor novas maneiras de viver, pensar e agir que conseguiram atravessar a história, impondo-se a muitas sociedades, entretanto muito afastadas, em todos os pontos de vista, da Grécia Antiga.

1.1.6 Um novo modelo de cultura: o racionalismo e o humanismo

A valorização do pensamento racional, da palavra e do ser humano, conduz ao desenvolvimento de um novo modelo de cultura, modelo que está na base da nossa civilização ocidental e que corresponde ao racionalismo e ao humanismo.

O racionalismo remete à concepção segundo a qual o mundo que nos cerca é governado por leis ou princípios que podem ser considerados sob dois aspectos. Primeiramente, esses princípios obedecem a uma certa “lógica” ou, pelo menos, a certas regularidades; em outros termos, eles não são arbitrários, puramente caóticos nem aleatórios. Todas as coisas têm sua razão de ser. Em segundo lugar, esses princípios são acessíveis ao espírito humano por uma ou outra forma de raciocínio (dialética, dedutiva, indutiva etc.). Teórica-

mente, tudo é inteligível. Em outras palavras, o racionalismo postula que o mundo é ordenado segundo regras que o ser humano pode apreender pela sua razão. Esse postulado está na origem da filosofia grega. Também está na base da ciência moderna. Ele significa notadamente que a verdade não é um dom dos deuses, não é um segredo possuído por uma minoria (os sábios, os feiticeiros, os gurus etc.), mas essa verdade decorre, ao contrário, de uma livre busca do espírito humano, que se dedica a compreender o mundo que o cerca e depois a submeter aos outros o fruto dos seus esforços, a fim de que a questão seja discutida livremente.

Por sua vez, o humanismo pode ser visto como um prolongamento natural do racionalismo, pois situa justamente o homem no centro do discurso, da cultura, para fazer dele o próprio motor do conhecimento. É impossível discutir racionalmente com o semelhante se não se reconhece neste um igual que merece respeito. Além disso, o humanismo – como o racionalismo – está baseado na convicção de que os seres humanos são capazes de subtrair-se à violência, aos preconceitos, às coações, e determinar-se graças à sua própria força interior, à sua liberdade. O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio; pelo contrário, ele considera o ser humano como um “ser aberto”, um ser cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se.

Esse novo modelo de cultura se apoia no seguinte fundamento: todos os modelos, todos os valores, todas as crenças, todos os saberes, pouco

importam a sua antiguidade, a sua dignidade, a sua divindade, a sua autoridade, o seu poder ou a sua violência, são ou devem ser submetidos à livre discussão entre as pessoas. Em uma outra perspectiva racionalista e humanista, a livre discussão significa que todo ser humano tem o direito de contestar as ideias de outrem, com as quais estiver em desacordo, pouco importam a força, a riqueza, a posição social ou o prestígio pessoal do seu interlocutor. Em outros termos, o princípio de livre discussão implica que não são os atributos dos homens que determinam o valor das ideias (discursos, projetos, políticas etc.). **O racionalismo crê que as ideias têm uma existência autônoma, independente das características pessoais dos homens que as defendem.**

Com essa exigência de livre discussão, o que é assim aberto pela primeira vez na Grécia Antiga é o “lugar do homem” (DUMONT, 1969) como indivíduo livre e responsável, autônomo e capaz de uma reflexão pessoal. Através do racionalismo, o homem grego aceita a fragilização da cultura, e assume a tarefa de dar sentido à sua própria existência e ao mundo em que vive. O que o pensamento grego descobre é pois que a cultura é, por natureza, frágil e precária. Sua fragilidade exige dos seres humanos um esforço necessário para dar um sentido a tudo o que os cerca. Se queremos viver segundo outros modelos, isto é, sem referir-nos aos ancestrais, aos deuses, às autoridades que nos dizem como e por que viver, então devemos forçosamente aprender a pensar, a viver e a nos orientar por nós mesmos. Esse é, no essencial, o modelo de cultura que se instala em torno do século IV a.C.

Esse modelo de cultura pretende ser, ao mesmo tempo, um modelo de resolução dos conflitos humanos, pois situa a livre discussão no cen-

tro da vida social, dando com isso um sentido novo à sociedade e à história. A sociedade, considerando-se o princípio da livre discussão, da razão e do respeito ao outro, se torna um lugar de intercâmbio público, um espaço aberto de comunicação e de confronto de ideias, uma ágora em que todas as opiniões são permitidas, propostas, discutidas, criticadas. O outro deixa de ser o inimigo, o estrangeiro que se deve combater, dominar, desprezar ou ridicularizar. Ele se torna um cidadão a quem todos se dirigem sem violência, incitando-o porém a justificar as suas palavras, os seus atos e os seus pensamentos. Esse é o fundamento de toda democracia. A história, pela livre discussão, deixa de pertencer ao tempo circular imposto pelas tradições; ela se torna progressiva, orientada para um futuro em que as obras humanas do passado se transformam em realidades perfectíveis. Temos uma história porque um dia aceitamos não viver mais como nossos antepassados, acreditando que as suas obras e modelos de vida podiam ser criticados, transformados, melhorados e não apenas imitados ou adorados. Esse é fundamento de todo progresso.

Enfim, esse modelo de cultura também é um modelo de formação e de educação que se cristaliza principalmente no ensino da filosofia e nas escolas filosóficas da Antiguidade. São os filósofos que fundam as primeiras escolas de ensino em Atenas, escolas nas quais estudam pequenos grupos de discípulos. Essas escolas não se dirigem às crianças, mas aos adolescentes e adultos. Os filósofos são pois os ancestrais dos professores universitários. De certo modo, inventaram as primeiras universidades, os primeiros lugares públicos dedicados inteiramente ao estudo e à busca da verdade. São considerados, com justiça, como os fundadores da história educativa ocidental. O que querem desenvolver não é um tipo de ser hu-

mano em particular, como já fazem nessa época os egípcios, os persas, os fenícios e os judeus. Ao contrário desses outros grandes povos da Antiguidade, os gregos não querem formar soldados, sacerdotes, escribas, letrados, crentes ou outro tipo de homem especializado. Querem, antes, formar o ser humano completo, corpo e espírito, desenvolver nele o sentido crítico e o sentido estético, a razão e a emoção, a capacidade de pensar e também a de experimentar sentimentos superiores. O ideal educativo grego é dominado pelas ideias de harmonia, equilíbrio e domínio de si, que constituem virtudes cuja realização passa obrigatoriamente pelo conhecimento dos nossos próprios limites.

Além disso, ao contrário das ciências contemporâneas, o racionalismo clássico, proveniente sobretudo do magistério de Sócrates, de Platão e de Aristóteles, recusa-se a limitar o conhecimento à produção e à gestão de informações novas sobre o mundo. Para os Antigos, o conhecimento em si é formador. Para os gregos e também para os romanos e mais tarde para os cristãos, filosofar é tornar-se melhor. Esse princípio está no centro das doutrinas educativas da Antiguidade. O sábio não é apenas diferente do ignorante; ele lhe é superior. Em outros termos, o conhecimento tem – de saída, diríamos hoje – uma dimensão ética: o verdadeiro não é separável do belo e do bom. Conhecer a verdade é ser capaz de distinguir não só o verdadeiro do falso, mas também o belo do feio, o bom do mau⁷.

7. Nessa perspectiva, pode-se dizer que os Antigos (gregos, romanos e cristãos) ignoravam o problema daquilo que se chama hoje de “valores” e de “escolhas de valores”, na medida em que essas escolhas dependem da subjetividade. Para eles, a ética era menos uma questão de escolha determinada pelo livre arbítrio do que uma consequência da organização objetiva da realidade. Acreditavam que o mundo no qual viviam apresentava uma ordem natural que servia de fundamento para a ética.

A educação está pois no centro do racionalismo clássico. Enquanto as ciências modernas situam a transformação da natureza pelo homem no centro do seu empreendimento, é a formação do ser humano que constitui o coração do racionalismo exemplar tal como o conceberam os gregos antigos.

1.2 A educação filosófica e a aprendizagem da razão

Nas páginas precedentes, evidenciamos o contexto que está na origem do desenvolvimento da cultura intelectual na Grécia Antiga. Vimos que esse contexto era caracterizado por uma crise da cultura provocada pela emergência de um novo sistema político (a democracia) e por diversas outras experiências de descentramento em relação às tradições e crenças estabelecidas. Essa crise acarretou, pela primeira vez na história, o desenvolvimento de um novo modelo de cultura baseado no racionalismo e no humanismo. Esse novo modelo enfatiza a iniciativa e a autonomia do ser humano, assim como a palavra e o pensamento racional. Posteriormente, ele influenciará toda a história ocidental e representará uma parte importante da herança que a civilização grega antiga legará às civilizações seguintes, romana, cristã e moderna. Também vimos brevemente que esse modelo de cultura é portador de uma nova concepção de educação e da formação do ser humano. Essa concepção está baseada sobre uma nova ideia do conhecimento, percebido como resultado de uma atividade ao mesmo tempo racional e formadora.

Nesta segunda parte do capítulo, queremos penetrar mais ainda no estudo das concepções propostas pelos pensadores da Antiguidade – essencialmente os filósofos – sobre a educação, a

formação, a cultura e outras dimensões do empreendimento educativo. Vamos nos limitar às concepções dos sofistas, de Sócrates e de Platão. Trata-se de concepções filosóficas, teóricas, abstratas, que não se aplicam diretamente à pedagogia como a entendemos hoje, isto é, a arte de educar e instruir as crianças nas classes das nossas escolas modernas. Essas concepções se situam mais no plano dos grandes princípios e dos fundamentos da educação em geral. Representam, sem contestação, através das suas semelhanças e divergências, um dos momentos mais intensos da formação da cultura ocidental. Mas, antes de expor as ideias desses pensadores, começaremos apresentando algumas noções gerais sobre a natureza da educação. Essas considerações permitirão melhor situar e melhor compreender a contribuição particular dos gregos. Elas também nos ajudarão, ao longo desta obra, a fixar melhor os marcos da história ocidental da educação e a sublinhar as suas principais contribuições.

1.2.1 Algumas considerações sobre a educação: natureza, importância e funções

A origem da educação

Seria necessário lembrar que os gregos não inventaram a educação? Esta é tão antiga quanto a espécie humana, e tomou, ao longo da história, uma imensa variedade de formas que a tornam às vezes dificilmente reconhecível de uma sociedade para outra, de uma época para outra. A educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente, é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada. Afirmando que a educação é tão velha quanto a espécie humana, trata-se menos de evocar um fato cientificamente provado do que apresentar uma

constatação antropológica. Não se pode compreender o ser humano sem levar em conta a educação, pois esta fundamenta a sua “natureza”. O humano tornou-se humano logo que começou a educar-se. A origem da educação é pois contemporânea do aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma, do nascimento do ser social, da humanidade. Nesse sentido, podemos dizer que a educação não tem uma origem precisa: não foi inventada por ninguém, não começou em nenhum lugar para difundir-se depois, não é propriedade de nenhum povo, de nenhuma cultura particular. Ela é inerente à experiência humana.

A dimensão fundamental da educação: universalidade e necessidade

Do mesmo modo que o trabalho, a arte, a política e a técnica, a educação constitui uma atividade antropológica fundamental, o que significa que, ao educar-se, o ser humano não faz apenas alguma coisa; ele faz alguma coisa de si mesmo, transforma a sua personalidade e assim define-se através da sua própria ação formadora. Marx disse que “o trabalho é a raiz do homem”; certamente pode-se completar dizendo que a atividade educativa é o solo nutriente em que mergulha essa raiz: o “trabalhador”, o “homem da práxis”, deve primeiro ser educado antes de transformar o mundo pela sua ação laboriosa.

A dimensão fundamental da educação se mostra ao mesmo tempo na sua universalidade e na sua necessidade. Todas as sociedades humanas conhecidas se dedicam, efetivamente, a atividades educativas. Além disso, o que se chama de hominização é impossível sem educação. Ao contrário do animal, o ser humano deve, de certo

modo, nascer duas vezes⁸. Nasce primeiro como animal, isto é, como um ser natural, e deve nascer uma segunda vez como humano, isto é, como um ser de cultura. Ora, esse segundo nascimento torna-se possível pela educação, que garante assim a passagem e, até certo ponto, a ruptura entre a natureza e a cultura. Nesse espírito, poder-se-ia definir o ser humano como um animal educado. Essa definição seria tão válida e pertinente quanto as definições usuais como: o homem é um animal racional, um animal político ou um *homo faber*.

Definição da educação

Assim como os termos “arte”, “política”, “técnica” etc., a noção de “educação” é indefinível científica ou logicamente. Trata-se de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas, os autores. Nesse sentido, não há uma boa definição de educação; há várias, e essas definições são limitadas, parciais, incompletas. Dito isso, podemos entretanto propor uma definição que nos pareça aceitável. Inspirando-nos em Durkheim (1980), vamos definir a educação como sendo a **ação exercida pelos adultos sobre e com as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e lhes transmitir a sua cultura**, isto é, o conjunto dos saberes necessários à existência dessa comunidade. Essa existência exige igualmente o conhecimento do passado, do presente e do futuro. Todas as sociedades humanas cumprem essa tarefa, essa dupla função: integrar as crianças e transmitir-lhes os seus saberes, a sua cultura.

8. Sobre essa ideia de um duplo nascimento do ser humano, cf. Kant, 1966.

Socializar as crianças e formá-las para a cultura

A integração é uma função de socialização. Integrar as crianças é socializá-las, isto é, levá-las a aprender e memorizar as normas e modelos sociais (de viver, fazer, pensar etc.). Nesse sentido, a educação é uma atividade profundamente social, enquanto a aprendizagem pode muito bem ser individual. É sempre o indivíduo que aprende, mesmo que seja membro de um grupo, de uma classe. Ao contrário, a educação necessita da presença de outrem. Ela é pois uma atividade socialmente organizada. Cada sociedade tem, conseqüentemente, práticas educativas relativamente bem definidas, exercidas por agentes particulares em função de finalidades e modalidades precisas.

A seleção, a conservação e a construção da cultura se fazem pelo processo de transmissão dos conhecimentos. Nessa ótica, a transmissão da cultura não é um processo passivo e automático, que reproduz mecânica e integralmente a cultura do passado. Cada geração humana retoma essa cultura para modificá-la e adaptá-la a novas situações e exigências, construindo assim, pouco a pouco, uma cultura nova.

A cultura comum e a cultura técnica

A cultura transmitida pela educação é dupla:

- **A cultura comum.** No sentido amplo, trata-se do conjunto dos conhecimentos que os membros de uma comunidade compartilham com as outras sociedades. Assim, a cada época da história, as sociedades elaboram diversas concepções do mundo, do ser humano e de si mesmas (mitos, religiões, filosofias, ciências, ideologias), que elas se esforçam em transmitir às gerações seguintes e compartilhar entre si. Ocorre o mesmo, por um lado,

com certos quadros simbólicos gerais (a linguagem, o sistema perceptivo etc.) na base da comunicação social e, por outro lado, com os sistemas de normas e regras que regem a ordem social (ética, direito, costumes) que são assim transmitidos pela educação. Entretanto, a cultura comum, no seu processo de transmissão, deve sempre compor com certas diferenciações sociais produzindo, segundo as épocas e as sociedades, subculturas. É assim que os homens e as mulheres, os ricos e os pobres, os nobres e os plebeus, os jovens e os velhos possuem uma cultura ao mesmo tempo comum e diferenciada.

- **A cultura técnica.** Trata-se de um conjunto de conhecimentos mais específicos, que é propriedade de grupos sociais (artesãos, técnicos, peritos, feiticeiros, xamãs, profissionais, operários etc.). Mais especializada, a cultura técnica está, é claro, diretamente ligada ao sistema produtivo da sociedade e também a diversas outras funções (controle social, produção simbólica particular etc.) variáveis segundo as épocas e as sociedades, funções que exigem saberes específicos.

Uma vez que foram apresentadas essas precisões a respeito da natureza da educação, da sua importância e das suas principais funções, vamos agora ver como as sociedades tradicionais educam os seus membros. Esse desenvolvimento permitirá compreender melhor a ruptura do pensamento grego diante de suas próprias tradições educativas.

1.2.2 A educação e a sociedade tradicional

Uma sociedade tradicional é uma sociedade cuja cultura, tanto comum quanto técnica, pro-

põe modelos de vida cujo valor é justificado pelo fato de que eles sempre existiram. Esses modelos têm a sua origem nos deuses, nas forças da natureza, no destino, nos grandes antepassados, no costume. Têm uma dimensão mais ou menos sagrada, isto é, são considerados como intocáveis. É assim que se reproduz o modo de vida dos ancestrais: age-se como eles, pensa-se como eles. Uma sociedade tradicional é pois baseada numa ordem que é considerada imutável, pelo menos aos olhos dos membros da sociedade. Ela remete a maneiras de viver, de pensar, de agir, que repousam sobre costumes, uma herança do passado que parece ter sempre existido.

Uma tradição se baseia no saber cotidiano

Em uma sociedade tradicional, a educação tem por função transmitir às novas gerações os conteúdos e o respeito da tradição. A educação tradicional se desenvolve diretamente no ambiente familiar e social das crianças. Não há escolas ou instituições educativas fora do ambiente de vida cotidiano. As crianças são educadas na família, em função da vida de todos os dias. Não há pois professores nem preceptores, isto é, pessoas que exercem um ofício especializado em um lugar específico, como a classe. A escola é a vida de todos os dias. O professor é o pai, a mãe, um membro da família, um vizinho, as outras crianças.

No seio da sociedade tradicional, as crianças devem aprender a viver como os antepassados viveram, como os adultos vivem atualmente e como as crianças viverão. As regras de vida tradicionais transmitidas pela educação propõem respostas para as diversas situações da vida, mas essas respostas se impõem, de certa forma, por si mesmas, graças à força do grupo, aos hábitos etc. Em outros termos, o que leva as pessoas a agirem

não são razões maduramente refletidas, mas normas de conduta fixadas pelo uso, pelo hábito. Em uma sociedade tradicional, as pessoas sabem como se conduzir e que atitude adotar segundo as circunstâncias: nascimento, morte, casamento etc. Mas esse “saber-como-se-comportar” não é um saber teórico. É inspirado pelo vivido cotidiano. Constitui o saber sedimentar, o reservatório de significados graças aos quais o mundo cotidiano é espontaneamente dotado de sentido. Esse “saber” não é abstrato; não é nada mais do que a cultura vivida e cotidiana, cultura que se expressa nos atos diários das pessoas, em suas atitudes e em seus papéis.

Pode-se pois definir uma tradição como o essencial dos saberes transmitidos de geração a geração, saberes que os membros de uma comunidade compartilham e que orientam a sua conduta e as suas atitudes no vivido cotidiano para formas de ação cristalizadas em hábitos, rituais e costumes. Uma tradição se fundamenta no saber do sentido comum, no saber cotidiano compartilhado por todos a respeito daquilo que convém fazer nesta ou naquela circunstância. Não se trata de um saber refletido, mas implícito. Também não se trata de um saber individual, mas de um saber socialmente compartilhado, coletivo, em suma, cultural.

Toda tradição é transmitida e adquirida pela educação

A educação nas sociedades tradicionais supõe um processo de aprendizagem que é fundado não sobre um projeto educativo comportando objetivos, mas sobre os hábitos de vida e de conduta das pessoas que educam as crianças. Por exemplo, numa família que vive numa sociedade tradicional, são as maneiras de ser e de agir dos adul-

tos que fornecem às crianças o sistema de referências que as guiam na sua conduta diária. Muitas vezes, o que influencia as crianças não é tanto o que os adultos dizem, mas o que são e o que fazem, a cada dia, e até sem pensar nisso. Esses comportamentos não precisam ser verbalizados, teorizados, refletidos. Por exemplo, a maioria das “técnicas corporais” são adquiridas de maneira não verbal, simplesmente por imitação dos adultos pelas crianças, que veem neles modelos a copiar. Estes são alguns exemplos de técnicas corporais adquiridas pela educação tradicional:

- a maneira de andar dos meninos e das meninas; sua maneira de sentar-se; a maneira de fechar o punho e lançar um objeto, de correr, de apertar a mão;
- a atitude dos homens e das mulheres diante da tristeza, do sofrimento;
- a atitude das pessoas diante da morte, da doença;
- a maneira de comportar-se à mesa, de comer, de comportar-se em público;
- a maneira de dormir;
- a escolha das roupas.

Através dessas técnicas corporais, a cultura diária deixa marcas quase indeléveis⁹. Toda educação repousa sobre tradições. Como crianças, devemos nos integrar a uma comunidade que existe há muito tempo; é por isso que devemos aprender e adotar os modelos de vida das pessoas que nos cercam. Nesse sentido, “educar” consiste em oferecer às crianças modelos de vida de acordo com a cultura da nossa comunidade. É por

isso que a educação das crianças pequenas sempre tem uma parte de conformismo; ela lhes impõe obrigatoriamente estereótipos.

A tradição e a cultura técnica

Nas sociedades tradicionais existe, além da cultura comum, uma cultura mais especializada, a cultura técnica, que é a cultura dos artesãos, dos mestres de ofícios (ferreiros, marinheiros, médicos etc.). Ora, como essa cultura especializada se transmite? Pelos próprios artífices. Não existem pois escolas ou professores. A aprendizagem se faz diretamente, no contato com os artífices. Em outros termos, a função de formação e a função de produção não são separadas, como é o caso nas nossas sociedades modernas. Aquele que ensina é sempre um artesão ou um operário que transmite, por contato direto, o seu saber especializado. Nas sociedades tradicionais, os saberes técnicos e o “saber-conduzir-se” que são necessários para a renovação das diversas funções ligadas à produção são integrados à prática de diversos grupos sociais, que assumem essas mesmas funções, e que garantem assim a formação dos seus membros. Esse é, por exemplo, o caso das antigas corporações de artesãos e de operários.

A relação educativa entre o artesão e o aprendiz não procede do discurso, mas do ato, do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre artesão no trabalho, tentando repetir os seus gestos, imitando o gesto do outro. Aprende-se assim, por imitação e por experiência, em contato direto com os mestres que sabem forjar o ferro, curar o doente, combater o inimigo, conduzir o navio etc. O saber do mestre artesão não tem nada de teórico ou geral; trata-se de um saber especializado, técnica artesanal, que só ele detém. Esse saber não precisa ser formulado em um discurso

complicado ou abstrato; transmite-se diretamente nos lugares da produção. Aprender e trabalhar, instruir-se e fazer, pensar e agir, nada disso está separado nessa época. O gesto e a palavra ainda estão unidos em uma única unidade.

1.2.3 A pluralidade e o conflito das educações

Como vimos, os gregos foram os primeiros a viver uma crise profunda da sua tradição, da sua cultura, da sua educação. Além disso, essa crise é acompanhada, principalmente em Atenas, de uma longa sequência de lutas políticas muito duras e violentas entre os democratas, os aristocratas e os plutocratas. As lutas políticas também estão no centro de conflitos militares entre Atenas e Esparta, com as duas cidades lutando para afirmar a sua superioridade respectiva no mundo grego. Em resumo, a situação não se limita a conflitos de ideias, mas assiste-se ainda a lutas armadas que provocam, às vezes, o extermínio de cidadãos refratários pelos tiranos que conseguem tomar o poder. É principalmente isso que explica por que, quase sempre, os conflitos de ideias entre pensadores na Grécia Antiga têm ressonâncias políticas.

Na educação, os gregos tiveram um problema que vivemos atualmente: a pluralidade das educações. Esse problema nasceu do regime político, a democracia, e do papel preponderante do pensamento e da discussão racional, assim como da descoberta de outras culturas. Os gregos conheceram simultaneamente a educação tradicional (militar e aristocrática) e uma educação nova (filosófica, mística, sofística etc.).

Efetivamente, no século V a.C., principalmente em Atenas, a educação tradicional é seriamente questionada. Essa educação é familiar, aristocrática e militar. Inspira-se na poesia homérica,

com seus modelos de virtude, coragem, força e inteligência, modelos que servem de guia para os pais na educação dos filhos, e principalmente dos adolescentes. Essa poesia (*A ilíada*, *A odisseia*) é inspirada nas velhas tradições orais da sociedade grega arcaica. Originariamente, era transmitida por *aedos*, poetas que percorriam as localidades para cantar ou recitar seus versos. Os poetas são, de certa forma, os primeiros educadores da humanidade; são homens cuja função consiste em conservar a memória coletiva, a cultura comum, em sociedades que não conhecem os recursos da escrita¹⁰. Entretanto, com a crise da cultura, o desenvolvimento da escrita, das ciências e da filosofia, assim como da democracia, a velha educação tradicional não funciona mais, pois as condições sociais e mentais mudaram muito. Homero, Heródoto e outros poetas educadores são muitas vezes alvo preferencial de filósofos que ridicularizam as suas concepções do homem e do mundo.

Essa situação de conflito leva pois os gregos a se voltarem para novas formas de educação. Entretanto – e esse ponto é fundamental – essas novas formas de educação se dirigem principalmente, para não dizer exclusivamente, aos adolescentes. Na Grécia Antiga, as crianças eram educadas na família e de maneira tradicional, e “revolução educativa” dos gregos nunca atingiu a infância. Nesse aspecto, ela é muito menos radical do que as reformas modernas em matéria de educação, principalmente as ideias de Rousseau, que abordaremos posteriormente. Além disso, os gregos nunca conheceram esta instituição que se chama escola, instituição concebida como um lugar permanente e coletivo ao qual vão todas as crianças

9. A propósito das técnicas corporais, pode-se consultar Bateson e Mead, 1977. Cf. tb. a obra clássica de Mauss (1967): *Manuel d'éthnographie*, especialmente o cap. 4.

10. Quanto à dimensão educativa da poesia e às práticas educativas nas sociedades baseadas na oralidade, pode-se consultar Mialaret e Vial, 1981.

para se submeterem à ação comum de professores que aplicam um mesmo programa. Os gregos procuram para os adolescentes (exclusivamente para os meninos) novas formas de educação, voltando-se assim, ao menos quanto a uma minoria deles, para os “novos filósofos” (os homens religiosos, os sábios, os sofistas) para que estes lhes proponham novas maneiras de educar.

Os gregos tiveram de enfrentar, pela primeira vez na história, o seguinte problema: se existem várias formas de educação, qual é a melhor? Qual delas escolher? Enfatizemos que o problema não é técnico; não se refere ao “como educar” mas ao “por que”, isto é, aos fins perseguidos pela educação e aos seus méritos. Os gregos tiveram pois de interrogar-se sobre as finalidades da educação. Que tipo de indivíduo desejamos formar pela educação? Não se trata de um problema especializado, mas geral. Esse problema acarreta uma ruptura com a tradição. Significa que a tradição não tem, ou não tem mais, resposta para tudo e é unicamente uma possibilidade de respostas entre outras. Além disso, esse problema também comporta uma dimensão política essencial, pois a educação não visa exclusivamente a formação de indivíduos, mas também a de cidadãos responsáveis no seio da comunidade.

Essa situação crítica, ao mesmo tempo cultural, educativa e política, pode ser ilustrada pelos sofistas e por um célebre personagem: Sócrates.

1.2.4 Os sofistas

“Sofista” quer dizer simplesmente “erudito”, “sábio” ou, como diríamos hoje, “homem culto”¹¹. Os sofistas são homens de vasta cultura, eru-

ditos, letrados capazes de brilhar pelo espírito e pela palavra. Os mais eminentes são Protágoras, Górgias, Antifonte, Pródico e Hípias. Os sofistas eram muitas vezes estrangeiros ou metecos, viajantes que iam de cidade em cidade para vender o seu talento. Atenas era o seu lugar predileto. Pode-se defini-los como mestres do discurso, do “saber-falar” em público, do “saber-convencer”. Propõem aos seus alunos que aprendam a expressar-se para falar bem em qualquer circunstância. Concebem a linguagem não como um meio de conhecimento, mas como um meio de controle e de ação sobre outrem, uma ferramenta de persuasão.

Os sofistas são os inventores da retórica, da eloquência, da arte oratória que vão ter um papel fundamental posteriormente, pois o “saber-falar” e o “bem-falar” continuarão a ser, até o século XX, os sinais mais tangíveis de uma boa educação e de uma vasta cultura. Os sofistas estão pois na origem daquilo que se chama cultura literária, a “grande cultura”, baseada na ideia de que o saber não é somente um conteúdo de verdade, mas também uma forma que possui uma beleza intrínseca. Seu ideal não é a verdade matemática ou lógica, mas a verdade poética. Não se trata apenas de dizer a verdade, mas de dizê-la bem. O verdadeiro se une aqui ao belo, o conteúdo às belas formas.

Os sofistas são também os promotores da cultura geral, uma cultura que não é a cultura cotidiana (comum, tradicional), nem a cultura dos artífices ou a cultura técnica. Essa cultura geral está profundamente ligada ao desenvolvimento das cidades e de uma civilização urbana, com tudo o que isso comporta doravante de arbitrário, de novas normas de saber-viver, de novas regras de conduta e de contestação das tradições. Os sofistas criticam os costumes, as leis que con-

sideram contingentes, isto é, não fundadas sobre a natureza. Criticam a escravidão e as tradições aristocráticas. Defendem a democracia, o progresso e a mobilidade social. Propõem uma nova cultura baseada no domínio não dos saberes cotidianos ou das técnicas, mas das habilidades intelectuais e de comunicação gerais, ajudando as pessoas a pensar e permitindo-lhes falar de maneira competente sobre diferentes assuntos. Nesse sentido, sua visão da educação é profundamente determinada pela política, a democracia, que exige justamente uma competência geral por parte de todos os cidadãos: ser capaz de expressar-se publicamente, com coerência, de modo a convencer os outros do valor das suas opiniões.

Quadro 1.1

Comparação entre a educação tradicional e a educação sofística	
Educação tradicional	Educação sofística
Fundada nos costumes e no respeito às tradições.	Fundada na reflexão e nas escolhas de valores.
Persegue um fim que tem o seu valor no fato de que o modelo sempre existiu.	Persegue um fim que se justifica por uma escolha pessoal.
Subordina o indivíduo ao grupo e aos seus modelos de vida.	Visa a formação do indivíduo e a sua promoção pessoal no seio da sociedade.
Educa pelo meio e o contato com os adultos.	Educa por mestres especializados, trabalhando fora do ambiente de vida e de família, mestres pagos.
Transmite um saber tácito, cotidiano, pré-reflexivo.	Permite adquirir uma cultura geral, habilidades globais, um saber teórico.
Está associada aos valores seguintes: coragem, virtude moral, heroísmo, conformismo, retidão, lei do grupo etc.	Está associada aos valores centrais seguintes: individualismo, originalidade, intelectualismo, verbalismo etc.

Consideram-se os sofistas como os primeiros professores¹². Com eles, a educação deixa de ser um empreendimento familiar ou uma atividade regida pelo ambiente social cotidiano. A educação sofística não é tradicional: é consciente de si mesma, persegue conscientemente um objetivo; não é espontânea, mas organizada; não é coletiva, mas individual. O professor oferece os seus serviços aos alunos, que são de certa forma seus clientes. O aluno deve deixar a família e pagar para fazer os cursos. Em suma, o sofista tem uma clientela.

A educação sofística se distingue também da educação técnica tradicional. Efetivamente, nesta o artesão, o mestre de ofício e o professor são uma única pessoa. O artesão aprendeu com o seu mestre um saber especializado, e outro o aprenderá com esse artesão, por contato direto, por imitação. Os sofistas não ensinam um saber especializado, mas uma cultura geral: como pensar, como viver, como falar. Não são artesãos ou técnicos especialistas, mas exclusivamente professores. As funções de formação e de trabalho, de educação e de produção se separam pois com o advento dos sofistas. Seu ofício é ensinar; não ensinam um determinado conhecimento, mas um conhecimento geral. Assim, valorizam o saber teórico, a cultura geral, as noções abstratas.

Diante da crise da tradição, os sofistas propõem aos pais e aos jovens novos valores formadores, que são respostas à pergunta do **por que** e do **como educar**: o individualismo, o progresso, a mobilidade social, a aprendizagem e o domínio da palavra em público, o intelectualismo, a espiritualidade, a superioridade de uma cultura geral sobre a cultura técnica e da cultura teórica sobre a cultura cotidiana.

11. A propósito dos sofistas, cf. Guthrie, 1976; Moreau, 1987; Dupréel, 1948.

12. Inspiramo-nos aqui na interpretação de Moreau, 1961.

O Quadro 1.1 evidencia o que separa a educação tradicional da educação sofística.

1.2.5 Sócrates, o educador¹³

A maioria das grandes tradições culturais e religiosas da humanidade começaram com mestres, homens santos, profetas, pregadores, sábios, que traziam e ensinavam a discípulos um novo saber, uma nova visão do mundo e do homem, novas tábuas da lei. Em resumo, essas grandes tradições se iniciam sempre com um mestre que possui um saber, saber que ele transmite aos homens ignorantes, que se tornam então seus alunos, seus discípulos. Jesus veio assim ensinar uma nova verdade.

Ora, a história intelectual ocidental tem algo único; é a única tradição que se inicia com um homem que declara não saber nada e vive para aprender, e não para ensinar alguma coisa ou transmitir conhecimentos. Esse homem é Sócrates, o primeiro mestre que ousou defender a sua própria ignorância, introduzindo assim um novo tipo de busca da verdade.

Para os gregos da época, Sócrates é uma espécie de sofista. Entretanto, distingue-se deles de vários modos. Primeiro, não tem verdadeiramente alunos, pois nunca dá lições. Não sabendo nada, não transmite nada. Depois, quando fala

com os jovens, não pede salário. Além disso, os sofistas são seus adversários favoritos; ele os critica permanentemente, não pelas costas, mas diante deles, no intercâmbio dialógico. Enfim, nas suas muitas discussões, procura mais aprender do que ensinar; inverte assim o próprio papel do sofista, tornando-se aluno dos seus alunos. Em suma, como vemos, Sócrates é um estranho professor. É um dos raríssimos pensadores que vive o seu pensamento, isto é, faz com que sua vida diária seja uma vida pensada, refletida, de acordo com as suas certezas profundas. Sócrates não teve apenas ideias – o que está ao alcance de qualquer filósofo! – ele foi possuído pelas ideias, por aquilo



Sócrates

que ele mesmo chamava de seu “demônio”, seu desejo de aprender, de buscar incessantemente a verdade. Sócrates seguia assim o seu oráculo, o famoso “Conhece-te a ti mesmo”.

Infelizmente, a vida de Sócrates é pouco documentada. Só o conhecemos através dos testemunhos dos seus contemporâneos, particularmente Platão e Xenofonte. Sabemos, graças a estes, que sua atividade preferida era passear nas praças públicas e começar a discussão com toda pessoa que o desejasse. Ele próprio não escreveu nada. É um filósofo sem obra escrita; sua obra se confunde com a viva mas efêmera palavra. Sócrates é o homem do diálogo. Gostava especialmente de falar com os jovens, e também com os grandes mestres sofistas, os nobres, os soldados, os cidadãos comuns; em suma, com qualquer um. Interessava-se pelo que as pessoas acreditavam saber, pelas suas certezas, pelas suas crenças, pelas suas ideias, por seus conhecimentos.

Para compreender Sócrates, é necessário lembrar algumas noções relativas ao saber e à ignorância. Certas pessoas não podem aprender. Quem são elas? Primeiro, são os “grandes sábios”, que acreditam saber tudo. Essas pessoas não têm nenhuma necessidade de aprender, pois sabem tudo. Essa é, *grosso modo*, a imagem veiculada por Sócrates e principalmente por Platão, a respeito dos sofistas. Os sofistas se consideram tão sábios que não aprendem nada. Dão lições, professam seus inúmeros conhecimentos, fornecem incessantemente o saber, esquecendo que o verdadeiro saber não tem nada a ver com a erudição. Aliás, há também a pessoa ignorante, mas cuja ignorância é tão profunda que ela ignora a si mesma. Ela também não sente a necessidade de aprender, pois ignora a profundidade da própria ignorância. É o que se chama a dupla ignorância.

Ora, Sócrates se opõe tanto aos que sabem quanto aos duplos ignorantes. É o homem que não sabe nada; opõe-se ao grande sábio. Além disso, sabe que não sabe nada; opõe-se assim ao duplo ignorante. O que deseja Sócrates, na verdade? Do fundo da sua ignorância, ele quer aprender, conhecer e compartilhar as certezas sobre as quais os outros homens se apoiam para viver. É pois para aprender que ele fala com seus concidadãos. Sócrates descobre que o saber e a ignorância não são duas realidades opostas, mas que ambos se inserem num processo de descoberta da verdade. Um ser humano que soubesse tudo seria um deus ou um louco; um ser humano que não soubesse nada seria um animal ou um tolo. O homem verdadeiro se situa entre o deus e o animal, entre o louco e o tolo. É consciente da sua própria ignorância, conhece os limites do seu saber e procura, por conseguinte, preenchê-los pela aprendizagem.

A maiêutica

O método de Sócrates se chama maiêutica. Trata-se de uma arte do diálogo (ou dialética), que consiste em discutir com o outro, deixá-lo expressar as suas próprias ideias, fazendo-lhe, ao mesmo tempo, perguntas sobre o sentido e a definição das noções que ele utiliza. Sócrates é o primeiro a compreender a necessidade de definir os termos que usamos, a fim de chegar a um consenso. É o inventor da definição. Discutindo, ele perturba a quietude intelectual dos seus interlocutores com suas perguntas e com a sua ironia proverbial. Falando, ele força os seus interlocutores a se redefinirem; ele os desperta do sono intelectual no qual os mergulham os preconceitos comuns e as evidências gratuitas. Diz que herdou da sua mãe, uma parteira, a arte de dar à luz o espírito do outro, embora ele mesmo seja estéril e não dê nascimento a nenhuma ciência. Em suma, Sócrates encarna o espírito por excelência, mas o espírito crítico despojado de dogmatismo e de arrogância. O discurso socrático é feito de perguntas, de ironia, de gracejos, de paixão e de humor.

Declarando-se ignorante, obriga os interlocutores a precisar suas próprias ideias, levando-os assim a descobrir progressivamente que muitas delas não se baseiam em nada de sólido. Seus contemporâneos comparam Sócrates a um “peixe-torpedo”. Quando se discute com ele, suas perguntas hábeis levam o interlocutor a descobrir as suas próprias contradições, as suas próprias deficiências. Assim, força as pessoas a pensar por si mesmas, e não a repetir ideias prontas, preconceitos, crenças tradicionais. O objetivo da maiêutica é levar as pessoas a se servirem da sua própria razão e a serem capazes de descobrir a verdade por si mesmas. Na verdade, Sócrates acredita que a verdade existe, que ela pode ser

13. Sobre Sócrates, a literatura é imensa. Cf. Fraisse, 1972, que apresenta textos escolhidos tirados das obras de Platão e de Xenofonte. Cf. tb. Brun, 1973.

objeto de uma verdadeira definição (que ele chamava de essência), e que todo homem pode descobri-la em si, graças à sua atividade intelectual.

Em muitos aspectos, Sócrates é uma figura exemplar e simbólica do homem grego envolvido com uma crise da sua cultura, das suas tradições. Em Sócrates, podemos reconhecer o símbolo de um homem que não tem mais saberes tradicionais, que confessa agora a sua própria ignorância e empreende a descoberta de um novo tipo de verdade, fundada no diálogo racional. Quando as tradições desabam, quando o passado cessa de orientar o presente, é necessário proceder a uma nova busca da verdade. No fundo, o que Sócrates propõe com o seu próprio exemplo de vida é um novo modo de cultura. Ele é esse modelo em ato. Esse novo modelo não repousa mais sobre tradições, mas sobre a discussão razoável. Sócrates se opõe também à erudição dos sofistas, que se acham grandes sábios; enfatiza a busca da verdade mais do que a erudição. Enfim, opõe-se aos preconceitos do senso comum, às fórmulas vazias, às palavras imprecisas do cotidiano, às falsas ideias. Para Sócrates, aprender é tornar-se melhor. Enquanto consideramos hoje como finalidade do conhecimento o domínio e o controle utilitário dos fenômenos naturais, filósofos como Sócrates têm como objetivo do conhecimento o desenvolvimento moral do ser humano.

Na história da educação, a contribuição de Sócrates consiste em introduzir a ideia de que a educação não é um processo de transmissão de alguma coisa, nem um processo de imposição de um conteúdo ou de uma norma, mas é um processo de formação no interior do qual o aprendiz é chamado a assumir e a legitimar o seu próprio pensamento, suas convicções e suas orientações de vida, com ajuda da sua razão. Numa perspectiva socrática, a educação remete à ideia de uma

discussão sem violência, durante a qual os interlocutores procuram expor seus pontos de vista respectivos, com a ajuda de argumentos fundados em razões capazes de suscitar a adesão dos participantes. Essa ideia significa que o processo educativo não pode se limitar a impor ao aprendiz um ponto de vista que lhe é exterior, um modo de viver, pensar ou agir ao qual ele deveria submeter-se sem discussão. A educação socrática comporta a ideia de um processo de aprendizagem concreto, através do qual o aprendiz forja o seu próprio pensamento, constrói e fundamenta as suas próprias convicções por meio de interações verbais com o educador. O saber não é despejado pelo mestre no espírito do aluno; é, como se diz hoje, construído e validado pela atividade cognitiva e verbal do aluno. Nesse sentido, o importante aqui não são o poder, a riqueza, a beleza ou a força das pessoas, mas suas ideias, suas convicções, seu empenho moral e sua vontade de aprender.

Para Sócrates e também para os sofistas, a discussão com o outro não é apenas um meio educativo; ela é ao mesmo tempo o meio pelo qual se produz a própria educação e a finalidade da formação, que é possível reconhecer pela aquisição de uma “competência discursiva”. Ser educado é, para os sofistas, “saber falar”, “saber argumentar” em público segundo as regras pragmáticas da retórica, ou segundo Sócrates, saber desenvolver uma argumentação lógica para legitimar as assertivas. Assim, compreende-se que os filósofos gregos não tenham desenvolvido verdadeiramente uma pedagogia da infância, pois a verdadeira educação só começa, para eles, quando as pessoas são capazes de falar e pensar de maneira autônoma.

Na origem da tradição ocidental, graças aos sofistas e a Sócrates, a atividade educativa foi definida como uma atividade discursiva, de interações

verbais, em que se aplicam esse saber-falar e esse saber-pensar que os gregos chamavam *logos*. Vamos lembrar que esse termo pode ser traduzido pelas noções de medida, discurso, palavra, ciência, pensamento e racionalidade.

1.2.6 Platão

Quando jovem, Platão é discípulo de Sócrates. Sócrates é condenado à morte em 399 a.C. por razões principalmente políticas. É acusado de corromper a juventude e desprezar a religião, mas é principalmente denunciado pelo seu comportamento ambíguo quando do reino dos trinta tiranos e quando da volta da democracia. É condenado a deixar Atenas ou a suicidar-se bebendo um veneno vegetal, a cicuta. Sócrates não quer deixar Atenas, pois sua partida daria razão àqueles que o acusam; escolhe pois beber a cicuta.

A morte de Sócrates é para Platão um acontecimento maior na medida em que representa o fracasso, não da própria mensagem socrática, mas do seu método, da sua educação. Para que, como fez Sócrates, fazer apelo à razão dos outros, se estes matam e cometem violência? Assim, pensa Platão, é preciso ir muito mais longe do que Sócrates, é preciso superar a simples discussão e propor uma educação mais poderosa, capaz de transformar os homens em profundidade, e não apenas os seus discursos.

Para Platão, a educação verdadeira – que não é nada mais do que a própria filosofia – é claramente um substituto para a política. Diante de uma situação política dominada pela violência,

pelas contradições, pela ausência de saída, Platão vê na educação um meio de superar a crise política. A educação se torna para Platão, exatamente como para Rousseau vinte e dois séculos depois, um meio – ao mesmo tempo – para sair da história humana e para refazê-la. Platão é pois um utopista: graças a uma nova educação, ele quer refazer o mundo.

Todas as utopias são fundadas sobre a educação; seu objetivo sendo refazer completamente o homem, elas querem formá-lo desde a infância, quando ele é novo e virgem. Para os utopistas, a criança é o caminho do homem novo; é o futuro do homem.

No plano político, Platão é, antes, um reacionário se comparado aos sofistas. Acredita nas leis naturais. Defende, como bom aristocrata, que alguns homens são superiores a outros por natureza. As hierarquias sociais refletem, para ele, divisões naturais entre os homens. Para Platão, as leis sociais ditadas pelas autoridades eleitas testemunham que a sociedade é mal feita. Segundo

ele, uma sociedade cujos membros são educados pode dispensar as leis; a multiplicação das leis, que acarreta um aumento da vigilância e da coerção, expressa o fracasso da educação. O ser humano mal educado tem sempre necessidade de um senhor, de um vigilante, pois não é o seu próprio senhor; é escravo das suas paixões e da sua ignorância; não possui a virtude suprema que os gregos chamavam de “autarquia”, e que corresponde à autonomia e ao domínio de si.

Na sua obra maior, *A república*, Platão propõe a sua concepção da educação. Essa obra constitui sem dúvida alguma um ápice do pensa-



Platão

mento ocidental. Trata-se de uma “obra aberta” (ECO, 1965), isto é, de uma obra cujos significados são múltiplos e suscetíveis de interpretações diversas. Assim, cada época da história redescobre Platão e encontra nele ideias novas. Nessa obra, a concepção educativa de Platão se expressa e se condensa no célebre mito da caverna, em que ele expõe a sua própria filosofia sob forma simbólica. Vamos analisar depois, brevemente, essa alegoria. Antes, é preciso lembrar certos elementos da sua filosofia.

A filosofia como metafísica

A grandeza de Platão e o interesse que ele desperta não residem nas suas opiniões políticas. Residem no seu pensamento filosófico, que lança as bases daquilo que se chama metafísica, isto é, a busca de um conhecimento absoluto, referente a um tipo de ser que escapa positivamente ao tempo, ao movimento, à matéria, em suma, a busca de um ser eterno, imóvel, puramente intelectual. O conhecimento verdadeiro, segundo Platão, é voltado para o absoluto, para o divino. O sábio autêntico efetua uma busca puramente intelectual e espiritual. A ciência platônica é essencialmente contemplativa: saber é contemplar com os olhos do espírito as coisas que os olhos humanos são incapazes de ver.

Platão chama esse tipo de coisas de *Ideias*, ou segundo outras traduções possíveis do termo grego *Eidos*, *Modelos*, *Formas* ou *Essências*. Para ele, o mundo em que vivemos, assim como todas as coisas que nos cercam – inclusive o nosso corpo – são apenas pálidos reflexos das *Ideias*. Nosso mundo é menos real que as *Ideias*, que representam para Platão o real absoluto (exatamente como Deus representa o real absoluto para os cristãos). A filosofia de Platão é pois regida, em

sua base, por um dualismo fundamental. O Quadro 1.2 apresenta algumas das principais oposições em torno das quais gravita o pensamento platônico.

O verdadeiro conhecimento deve partir do mundo material para elevar-se até as *Ideias*, até as realidades espirituais. Conhecer, para Platão, é aprender a separar o espírito das realidades materiais, para elevá-lo pouco a pouco até a contemplação puramente intelectual das *Ideias*. Platão diz: “filosofar é aprender a morrer”, isto é, aprender a deixar, pelo pensamento, o mundo das aparências materiais para ter acesso ao mundo das *Ideias*.

Platão introduz a dimensão da transcendência na filosofia ocidental: pensar, é necessariamente ser atraído por e para uma realidade espiritual. O objeto do pensamento não são as coisas, a matéria, os fenômenos que nos cercam; trata-se, ao contrário, de um horizonte que chama sem cessar o pensamento humano para elevar-se até essa realidade espiritual. Nesse sentido, para Platão, o pensamento humano é habitado por um profundo desejo de chegar ao mundo das *Ideias*.

O dualismo do pensamento platônico	
O mundo humano, social, cultural	O mundo das <i>Ideias</i> , dos Modelos
Material	Intelectual
Temporal	Eterno
Mutável, histórico	Imóvel, imutável
Fundado nas aparências	Fundado nas realidades ou essências
Relativo	Absoluto
Ora verdadeiro, ora falso	Sempre verdadeiro
Corruptível	Incorruptível
Imperfeito	Perfeito
Natural e humano	Divino

Esse desejo, *eros*, em grego, é um preâmbulo ao conhecimento. Conhecer não é pois uma operação estritamente intelectual; trata-se também de um processo que põe em jogo o desejo, o amor, o apelo. Mais ainda, o conhecimento representa para Platão a maneira superior e autenticamente humana de existir. Nesse espírito, conhecer empenha toda a nossa existência. A filosofia verdadeira não tem nada a ver com o acúmulo de conhecimentos; trata-se, ao contrário, de uma experiência espiritual e passional que empenha toda uma vida.

A educação segundo Platão

Na *República*, Platão dedica uma grande parte da sua obra a descrever exhaustivamente um sistema de educação utópico. Para ele, o ser humano é composto, assim como a sociedade, de três partes: o ventre, fonte das paixões e necessidades primárias; o coração, na origem da coragem; e a razão, que mostra a presença de uma alma inteligível. No mesmo sentido, Platão concebe que a sociedade ideal está baseada em três classes: os camponeses e operários (o ventre), os guardiões (o coração) e os reis filósofos (a razão). A finalidade da educação, segundo Platão, é favorecer o triunfo do pensamento racional sobre as paixões, sobre o corpo. O que Platão propõe é uma pedagogia fundada sobre um longo processo de aprendizagem, compreendendo uma sequência de rupturas e de passagens entre diferentes graus do conhecimento. Esse processo começa na infância e prossegue até a idade adulta (por volta dos 45 anos). Platão é o primeiro pensador ocidental a conceber assim um processo global de formação comportando limiares e trajetórias diferentes segundo os indivíduos. Sua educação se baseia em

uma ideologia “meritocrática”. Todas as crianças, sem distinção (ricas ou pobres, meninos ou meninas), são submetidas à mesma formação. Só no decorrer do longo processo de formação é que as crianças, progressivamente, diferenciam-se graças a seus méritos naturais, algumas tornando-se camponeses, outras guardiões, e uma minoria filósofos.

No livro VII da *República*, Platão enuncia o seu célebre mito da caverna, que condensa, como já dissemos, toda a sua concepção de educação e também a sua filosofia. O Quadro 1.3 é uma interpretação desse mito.

Observando esse quadro, podemos constatar que a educação é um processo de libertação das opiniões e do conhecimento sensorial (a criança conhece o mundo principalmente graças aos seus sentidos), processo que conduz progressivamente o espírito para o reconhecimento da Verdade, isto é, das *Ideias*. Platão parte do princípio que, desde o nascimento, a alma humana tem em si o conhecimento. Conhecer é “relembrar-se”. É a célebre teoria da reminiscência. A alma humana, na sua vida anterior, contemplou as verdades e as conserva em si. Entretanto, porque a alma está doravante encarnada em um mundo material, tem de aprender a separar o seu espírito das aparências. A educação é concebida aqui como um longo processo através do qual o ser humano atravessa experiências de aprendizagem a partir das quais descobre a cada vez novas maneiras de encarar a realidade.

O mito da caverna mostra que a aprendizagem é um processo longo e difícil. Platão propõe definitivamente uma pedagogia do esforço, baseada em uma concepção “meritocrática” do poder. Essa pedagogia leva o indivíduo a ultrapassar

sar as “aparências” através de experiências muitas vezes dolorosas. As sombras, o fogo, a luz do dia e finalmente o sol representam etapas no caminho da aprendizagem, durante as quais o prisioneiro deve quebrar as cadeias da experiência sensorial difícil, quebra que simboliza uma ruptura com os seus conhecimentos anteriores. Aprender, não é somente assimilar conhecimentos novos, é também reavaliar os antigos e principalmente mudar a si mesmo. Para Platão, a educação é assimilada ao próprio processo dialético, isto é, ao procedimento científico ou filosófico como processo de formação e de elevação do ser humano até o conhecimento científico, no sentido antigo do termo. Conhecer e aprender são as duas faces de um mesmo processo de libertação que leva à sabedoria.

Um modelo cognitivo da educação

Em uma ótica platônica, o “saber-falar” dos sofistas e o “saber-argumentar” de Sócrates não bastam mais. O discurso humano deve se fundar sobre princípios que recorrem não só à inteligência da linguagem (retórica ou racional), mas também ao conhecimento dos fenômenos objetivos, isto é, independentes dos interlocutores: são justamente as Ideias.

Em educação, isso significa que o educador pode doravante referir-se, no seu ensino, a um saber objetivo independente dele e do aprendiz: o “saber-educar” só tem sentido em função desse saber objetivo que é fundado, para Platão, sobre a ciência das Ideias. Em educação, como diz Aristóteles, é o sábio que deve falar primeiro, porque fazer aprender é fazer conhecer e conhecer é co-

Quadro 1.3

O mito da caverna e seus elementos				
	O mundo sensível (humano e natural)		O mundo inteligível (os princípios científicos e as Ideias puras)	
Os elementos e as etapas que se encontram no mito da caverna.	As sombras no muro do fundo.	Os objetos e os homens refletidos pelas sombras.	Os objetos do mundo natural, a luz do dia.	O sol.
Os quatro graus do conhecimento aos quais correspondem as etapas do mito.	<i>Grau 1</i> O conhecimento sensorial.	<i>Grau 2</i> As opiniões, as crenças, os preconceitos, os saberes do senso comum.	<i>Grau 3</i> O conhecimento científico: a matemática, a física, a música.	<i>Grau 4</i> A verdade e o conhecimento puramente intelectual: a filosofia.
A natureza dos objetos sobre os quais se refere o conhecimento.	As aparências, os fenômenos sem consistência. Esses fenômenos variam sempre.	Os objetos materiais.	Os fenômenos científicos: as leis, os princípios, as causas.	As Ideias, o divino. Esses fenômenos não variam.
A causa dos fenômenos.		O grau 2 é a causa do grau 1.		O grau 4 é a causa do grau 3.
A natureza da aprendizagem.		O esforço e a dor.	O esforço e a dor.	O esforço e a dor.

nhecer as causas primeiras dos fenômenos, e é essa a prerrogativa do sábio. De Sócrates a Aristóteles, passando por Platão, a atividade educativa deixa progressivamente de corresponder a um estrito modelo de comunicação e de interações verbais entre os educadores e os educados, para tornar-se um modelo cognitivo de aprendizagem. A ênfase não se faz mais sobre a discussão ou o diálogo, mas sobre o conhecimento; não se faz mais sobre a relação verbal entre o educador e o educado, mas sobre a relação do educador e do educado com um saber objetivo, consistente, universal, independente deles mesmos e de suas opiniões variáveis.

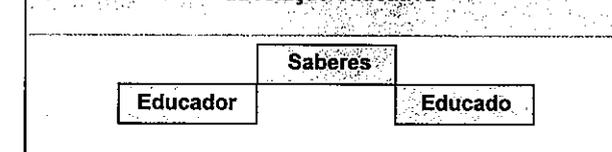
Grosso modo, é esse o modelo cognitivo que serve de fundamento ao que se chamaria mais tarde educação clássica e humanista, que assimila o processo de formação a um processo de conhecimento referente a saberes independentes do sujeito, saberes que este deve assimilar e interiorizar por aprendizagem. Os mestres não fala em seu próprio nome, mas em nome de um conhecimento independente da sua subjetividade e de um conhecimento do qual ele é, o representante competente junto ao aluno¹⁴. É pois a partir de Platão que foi determinado o modelo canônico da relação educativa, como ilustra a Figura 1.1.

Segundo esse modelo, a relação entre o educador e o educado é mediatizada por um terceiro termo: o saber. Para Platão, esse saber – o conhecimento dos Modelos absolutos – é a filosofia, o conhecimento intelectual das realidades intelectuais. Platão acreditava que a filosofia podia re-

solver a crise da cultura. Efetivamente, acreditava que toda a agitação, a incerteza, a insegurança provocadas pelas numerosas mudanças que atingiam a sociedade grega podiam ser superadas graças ao conhecimento filosófico e à educação.

Assim, Platão propõe ao pensamento ocidental novos modelos de inteligibilidade para a cultura, modelos fundados na ciência e na racionalidade. Entretanto, pode-se perguntar, como muitos outros intérpretes do platonismo, se os modelos platônicos não são excessivamente absolutos, excessivamente exigentes para adaptar-se à precariedade da condição humana. A cultura, essa realidade precária e temporal, plural e cambiante, poderia verdadeiramente assemelhar-se a essas realidades absolutas propostas por Platão? Como conceber a educação da criança, do adolescente e do adulto inspirando-se em modelos soberanos, mas tão rígidos, abstratos, absolutos? Podem as Ideias verdadeiramente corresponder a modelos humanos pragmáticos que, estes, estão submetidos à contingência, à morte e à história? Entre uma cultura sem modelos e uma cultura fundada sobre modelos excessivamente absolutos, existem outros caminhos? Veremos, nos capítulos seguintes, como as épocas posteriores procurarão responder, a seu modo, a essas questões cruciais para a educação.

Figura 1.1 O modelo canônico da relação educativa



14. Vamos sublinhar que, ao usar as noções de sujeito e de subjetividade, empregamos, para os fins da nossa própria argumentação, conceitos que eram desconhecidos na Antiguidade.

Conclusão

Diante de uma crise da sua cultura, os gregos da Antiguidade instauraram um novo modelo de cultura e de formação, centrado no racionalismo e no humanismo. Esse modelo é contemporâneo de um novo regime político, a democracia, que faz da discussão o cerne do poder político. Através da democracia e da crise da cultura, os gregos descobriram o pluralismo e o relativismo; as velhas tradições, as autoridades estabelecidas e até os deuses foram questionados. Tornou-se pois necessário para eles inventar e procurar novas maneiras de viver, pensar e agir. Os gregos multiplicaram as buscas nesse sentido, e procederam a diversas experiências destinadas a renovar a cultura tradicional, em um nova sociedade urbana, efervescente e aberta.

Foi nesse contexto de mudanças que os sofistas, Sócrates, Platão e muitos outros propuseram novas educações. Os sofistas insistiram na aprendizagem da palavra pública e do discurso retórico capaz de convencer um auditório de cidadãos. Também formularam novas regras de formação, introduzindo a ideia de cultura geral e letrada. Enfim, foram os primeiros professores, os primeiros a ter como ofício principal o ensino, sendo remunerados. Sócrates, por sua vez, mesmo pertencendo à sofística, distinguiu-se dos grandes sofistas enfatizando a busca da verdade (mais do que a busca da utilidade e da eficiência) e o discurso racional. Platão propôs uma educação filosófica, isto é, um longo processo de aprendizagem em que o espírito humano se purifica progressivamente do domínio do corpo, do mundo sensível, para elevar-se até a contemplação das Ideias, essas realidades eternas, imutáveis, abstratas, e que são a fonte de todo sentido no mundo.

São as ideias dos pensadores gregos da Antiguidade que formarão posteriormente o coração da grande cultura clássica. Essa cultura é simultaneamente dominada pela concepção letrada e erudita dos sofistas e pela concepção intelectualista e filosófica de Platão e dos seus sucessores. Essas ideias – racionalismo, humanismo, equilíbrio, sentido da medida, espírito crítico etc. – constituem, evidentemente, ideais educativos, pois na Antiguidade a educação foi essencialmente privilégio de uma elite. Além disso, a reflexão educativa dos filósofos e dos sofistas nunca foi verdadeiramente confrontada com o problema muito concreto de instruir crianças em uma classe.

Eles ignoravam o que fosse um sistema escolar, uma escola, a pedagogia infantil. Por conseguinte, sua reflexão se orientou mais para o estudo dos grandes princípios básicos da educação. Essa reflexão se dirigia a homens já formados, homens que, na verdade, deviam ser transformados graças à palavra, à discussão, ao exemplo, à reflexão e à persuasão. Nesse sentido, pode-se dizer que os pensadores gregos antigos criaram principalmente a reflexão sobre os fundamentos da educação, enquanto a reflexão sobre os problemas relativos à escola, à instrução e à pedagogia viria mais tarde na história, como descobriremos nos capítulos seguintes.

Questões

- 1) Como a oposição entre “sociedade fechada” e “sociedade aberta” proposta por Karl Popper permite compreender a originalidade da cultura grega antiga? Situe a sua contribuição para a história humana.
- 2) Por que o racionalismo e o humanismo podem ser considerados como respostas à crise da cultura vivida pelos gregos antigos?
- 3) Qual é o papel do educador em uma perspectiva socrática?
- 4) Referindo-se à alegoria da caverna, explique e comente brevemente o tipo de educação preconizado por Platão.
- 5) Mostre a relação existente entre o método de ensino de Sócrates e o objetivo educativo que ele persegue.
- 6) Os sofistas são os primeiros professores, isto é, as primeiras pessoas que têm por ofício ou função ensinar. Esse novo ofício que eles praticam se opõe tanto à educação tradicional quanto à educação técnica dos antigos artesãos? Explique.
- 7) Compare o método educativo de Sócrates e a atividade educativa dos sofistas.
- 8) Referindo-se a alguns personagens estudados neste primeiro capítulo (os sofistas, Sócrates, Platão), mostre como um dos valores básicos da tradição educativa ocidental é o racionalismo.
- 9) A história educativa ocidental se baseia sobre uma concepção humanista da educação. Explique.
- 10) Partindo das ideias e do ensino de Sócrates, explique por que este era um racionalista.
- 11) Segundo as teses propostas neste capítulo, a ideia de crise da cultura se aplica tanto à nossa época quanto ao mundo grego antigo. Explique.

Bibliografia

- ARENDDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- BATESON, G. & MEAD, M. (1977). "Les usages sociaux du corps à Bali". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 14.
- BRUN, J. (1973). *Socrate*. 5. ed. rev. Paris: PUF [Col. Que sais-je?, n. 899].
- _____. (1963). *Platon et l'académie*. 2. ed. Paris: PUF.
- DUMONT, F. (1969). *Le lieu de l'homme: la culture como distance et mémoire*. Montreal: HMH.
- DUPRÉEL, E. (1948). *Les sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchâtel: Du Griffon.
- DURKHEIM, É. (1980). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF [Em português: (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Ed. 70].
- ECO, U. (1965). *L'oeuvre ouverte*. Paris: Seuil.
- FLACELIÈRE, R. (1980). *La vie quotidienne en Grèce au siècle de Périclès*. Paris: Hachette.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture – Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- FRAISSE, A. (1972). *Socrate: portraits et enseignements*. Paris: PUF.
- GOLDSCHMIDT, V. (1947). *Les dialogues de Platon: structure et méthode dialectique*. Paris: PUF.
- GUTHRIE, W.K.C. (1976). *Les sophists*. Paris: Payot.
- _____. (1971). *Socrates*. VII. Londres: Cambridge University Press.
- JAEGER, W. (1964). *Paideia – La formation de l'homme grec*. Paris: Gallimard [Em português: (2010). *Paideia*. São Paulo: WMF/Martins Fontes].
- KANT, I. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin [Col. L'enfant].
- KOFMAN, S. (1989). *Socrate*. Paris: Galilée.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1961). *Race et histoire*. Paris: Gonthier.
- MARROU, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Tomo I. Paris: Seuil.
- MAUSS, M. (1967). *Manuel d'ethnographie*. Paris: Payot.
- MIALARET, G. & VIAL, J. (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*. Tomo I. Paris: PUF.
- MOREAU, J. (1987). *Platon devant les sophistes*. Paris: J. Vrin.
- _____. (1961). Platon et l'éducation. In: CHÂTEAU, J. *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. (1972). *Où va l'éducation?* Paris: Denoël/Gonthier [Col. Folio/essais – Em português: (2005). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio].
- PLATON (1966). *La république*. Paris: Garnier/Flammarion [Em português: *A república*. Rio de Janeiro: Ediouro].
- _____. (1965). *Apologie de Socrate, Criton, Phédon*. Paris: Garnier/Flammarion [Em português: *Apologia a Sócrates; Criton; Fédon*. São Paulo: Abril – Col. Os Pensadores].
- POPPER, K. (1979). *La société ouverte et ses ennemis*. 2 vols. Paris: Seuil [Em português: (1998). *A sociedade aberta e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia].
- RAMNOUX, C. (1968). *Héraclite: l'homme entre les choses et les mots*. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres.
- ROBIN, L. (1988). *Platon*. 2. ed. Paris: PUF.
- ROMEYER-DHERBEY, G. (1985). *Les sophistes*. Paris: PUF [Col. Que sais-je?, n. 2.223].
- ROMILLY, J. de (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris: De Fallois.
- SCHUHL, P.-M. (1967). *L'oeuvre de Platon*. 4. ed. Paris: J. Vrin [Col. La Recherche de la Vérité].
- VERNANT, J.-P. (1962a). *Les origines de la pensée grecque*. 4. ed. Paris: Maspero [Em português: (2002). *As origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel].
- _____. (1962b). "Grèce Ancienne". *Encyclopaedia Universalis* [s.n.t.].
- WEIL, É. (1982). "Qu'est-ce qu'une percée en histoire?" *Philosophie et Réalité*. Paris: Bapp, p. 193-223.
- YOUNG, M.F.D. (org.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.

2

O nascimento da escola na Idade Média

Clermont Gauthier

Resumo

Diz-se que a escola nasceu na Idade Média, sob o impulso da Igreja (DURKHEIM, 1969). A escola se inscreve no prolongamento de um movimento que começa com os gregos e prossegue sob o Império Romano. A educação romana, formação rudimentar e utilitária associada a uma prática de campesinato, enriquece-se com as contribuições culturais dos países conquistados: a cultura grega é integrada a ela. Aliás, o movimento cristão se estende como uma força de unificação política, cultural e moral. A Igreja tem como missão ensinar as bases, permitindo aos cristãos terem acesso ao conhecimento dos textos sagrados. Assim, a Igreja é levada a recuperar o espaço escolar existente e a redefinir a educação. Os saberes heterogêneos, transmitidos tradicionalmente em diversos lugares, são substituídos por ela pela "escola", a partir de então definida como o lugar em que diferentes mestres perseguem um mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo. A educação se unifica em torno de algumas propostas básicas; a escola nasce em virtude dos caracteres que a definem: concentração, organização e projeto moral comum. Essa época é seguida pelo período carolíngio, caracterizado pelo reino de Carlos Magno, e depois pelo último período medieval, a escolástica, marcada por um formalismo extremo.

Se a educação chega assim à organização da escola, entretanto ainda não se trata de pedagogia. Exceto pela concentração da ação educativa que o cristianismo opera e pela natureza do material utilizado, o ensino permanece tradicional: número pouco elevado de alunos, mesmos conteúdos, mesma visão da aprendizagem, mesma formação dos mestres no próprio trabalho. Será preciso esperar ainda muito tempo para que se opere a revolução pedagógica.

Introdução

Neste capítulo, vamos percorrer, com rapidez vertiginosa, vários séculos de história, cerca de um milênio e meio. Estudaremos brevemente o período da Antiguidade Romana, e depois mais particularmente a época do Império, no tempo de Jesus, chegando depois a essa longa passagem que é a Idade Média (do século V ao XV). É evidente que, em tão longo período, desenrolou-se um número incalculável de acontecimentos políticos, econômicos e culturais. Muitos fatos significativos referentes à educação ocorreram. Para alimentar o nosso propósito, vamos pois lembrar um conjunto de fatos que nos ajudarão a melhor apreender o contexto da época, mas que serão subordinados a algumas ideias-mestras. Estas nos parecem essenciais e vamos desenvolvê-las.

Já que é impossível estudar tudo e conhecer tudo, foi preciso fazer escolhas. Primeiro, decidimos insistir nas relações estreitas que a Igreja mantém naturalmente com a escola, e que são um fator importante de perpetuação da civilização. Também escolhemos enfatizar uma ideia proposta por Durkheim (1969) na sua magnífica obra *L'évolution pédagogique en France*, na qual ele afirma que a escola aparece na Idade Média. Essa é uma hipótese interessante, pois em nossos dias, quando vemos escolas por toda a parte, somos levados a pensar que elas sempre estiveram ali, que são tão velhas quanto as estrelas. Por mais longe que vão nossas lembranças, sejamos nós da cidade ou do campo, revemos escolas. Entretanto, estas não existiram desde sempre; são criações humanas que apareceram em algum lugar, em certo período da história, em determinado contexto. Vamos então perguntar, neste capítulo: "O que é a escola? De onde vem ela?"

Vimos, no capítulo precedente, que os gregos são confrontados com o pluralismo. Situada nas margens do Mediterrâneo, a Grécia (ou antes, as cidades gregas) é uma encruzilhada onde se detêm os estrangeiros durante períodos mais ou menos longos. Os gregos, também grandes viajantes, descobrem nas regiões vizinhas diferentes maneiras de compreender o mundo, de organizar a *polis* (cidade), de educar a juventude, de vestir-se, de comer, de honrar os deuses, de relacionar-se com os mortos etc.

Em contato com tantas diferenças, tantas maneiras de fazer e de viver, só podem ser levados a refletir sobre a própria existência. Em

um país isolado das influências exteriores, cada indivíduo incorpora e reproduz, mais ou menos conscientemente, a tradição que é a sua e que acaba entendendo como a única maneira de fazer, de viver e de pensar: é uma característica das sociedades tradicionais. Mas o contrário acontece nas regiões em que as culturas se mesclam. Confrontados com o pluralismo, os gregos têm pois de enfrentar um choque cultural que os leva a questionar as suas tradições, os seus usos e costumes. Se há várias maneiras de governar, qual é a melhor?, pergunta Aristóteles, que compara as constituições de diversas cidades gregas, a fim de encontrar a que é mais apropriada. Se há várias formas de educação, qual é a melhor? Os gregos desenvolvem pois uma abordagem racional da vida. Críticos da tradição distanciam-se dela, desconfiam das aparências, dos sentidos e propõem uma nova forma de cultura, um novo ideal de homem educado, no qual os romanos se inspiram posteriormente.

Assim, os gregos são grandes educadores, esplêndidos professores, mas, segundo Durkheim (1969), não criam a escola. Efetivamente, é possível ensinar na ausência da escola, pelo menos no sentido em que Durkheim a define; é o que eles fazem. Como veremos, para nascer a escola precisava de um conjunto de condições que o cristianismo era talvez o único a poder lhe dar. Depois de um curto sobrevoo da época romana, veremos que na Idade Média, e sob a influência do cristianismo, um novo modelo de homem educado aparece, uma nova visão do mundo emerge, visão que provoca a criação de uma instituição cultural nova, a escola.

2.1 Depois da unificação dos gregos e dos romanos, o cristianismo também opera uma síntese

2.1.1 Roma constrói sobre a herança grega e se torna um poderoso instrumento de unificação

Em 323 a.C., Alexandre o Grande, imperador e aluno de Aristóteles, morre. O império de Alexandre, que se estende pela Ásia Menor, pelo Egito, pela Mesopotâmia, para além do Golfo Pérsico até os indus a 4.000km da Grécia, começa então a fragmentar-se. Os generais divi-

dem entre si esse império e não tardam a se combater. Com Alexandre, a cidade não é mais o fator de unidade (MARROU, 1948a: 15). Há agora um "espírito grego", uma espécie de ideal de humanidade, de espírito culto (poetas, pensadores, artistas, letrados); uma maneira de ser que se propaga e vai além das fronteiras da cidade, maneira de ser que une todos os gregos, imigrantes e bárbaros helenizados.

A partir de então, o que faz a unidade desse mundo grego? [...] Menos do que nunca, é o sangue; Isócrates já sugerira esse fato, mas isso ainda é mais verdadei-

ro na época helenística, quando o helenismo incorpora e assimila tantos elementos de origem estrangeira; iranianos, semitas, egípcios. Também não é a unidade política, que não sobreviveu à morte de Alexandre: só pode ser o fato de que cultivar um mesmo ideal, o mesmo pensamento quanto à finalidade essencial do homem e os meios de atingi-la, em uma palavra a comunidade de civilização, ou melhor, de cultura (MARROU, 1948a: 152).

Pouco depois da morte de Alexandre, no século III a.C., a conquista romana se inicia (282 a 146 a.C.) e, em 146 a.C., a Grécia se torna uma província romana. Essa fase de expansão de Roma, dita período da República, já tinha começado antes (desde 509 a.C.), continuando até 27 a.C., na Itália primeiro e depois nas cidades gregas da Sicília (260 a.C.), na África do Norte (Cartago, em 146 a.C.), na Grécia (168 a.C.), na Gália (122 a.C.), na Palestina (63 a.C.) em resumo, em todo o contorno da bacia mediterrânea. Depois, em 48 a.C., Júlio César, general dos exércitos, que acaba de derrotar Vercingetórix na Gália, opõe-se a Pompeu (que anteriormente conquistara a Ásia Menor, a Síria e a Palestina) e o derrota em um combate em Farsália. César volta a Roma e se impõe como ditador. Posteriormente, é assassinado, e seu filho Augusto toma o poder e instala, em 27 a.C., o sistema imperial que durou séculos depois dele. É o nascimento de um novo império: o Império Romano. Esse longo período (27 a.C. a 476 apr. a.C.), é marcado pelo apogeu de Roma no I e II séculos; esse período é também aquele em que aparece um personagem que marcará grandemente a história: Jesus. Voltaremos a esse ponto.

É importante notar que, do mesmo modo que a Grécia tem um papel unificador, Roma

também o tem; existe também um “espírito romano” que vai além do quadro estreito da cidade e se expressa de várias maneiras. Como vimos, no plano militar, Roma conquista a Bacia Mediterrânea, e até mesmo uma parte do Oriente Médio. Instaura-se então uma paz romana de 250 anos, que permite ao Império conhecer uma fase de prosperidade econômica e de crescimento demográfico importante. Esse longo período de relativa tranquilidade permite aos romanos assimilar, unificar e organizar progressivamente os territórios conquistados segundo um modelo comum, o modelo romano.

Os romanos funcionam segundo a ideia de que o Estado é uma autoridade que transcende os indivíduos. Nesse sentido, o Estado é fundado sobre a justiça, isto é, o direito. Os romanos criam um código, um sistema de leis que se aplica a todos e por toda a parte no Império¹. Sob o Império, instaura-se também uma mesma administração. Principalmente com Diocleciano, todo o Império, sem exceção, fica obrigado a pagar o imposto sobre bens imóveis; uma mesma moeda com a efígie dos imperadores é utilizada. Os romanos consideram, além disso, que a organização da cidade é o melhor instrumento de civilização (BARROW, 1962: 112). Assim, encontra-se por toda a parte o mesmo tipo de cidade romana: mesmo plano, compreendendo, como em Roma, aquedutos, arcos de triunfo, termas, anfiteatros etc. Uma imensa rede viária permite o comércio, o deslocamento rápido dos exércitos e a comunicação entre as regiões do Império. Uma mesma língua, o latim, acaba substituindo o grego como

1. Note-se que o Código Civil da Província de Quebec é baseado no Código de Napoleão que, por sua vez, se fundamenta sobre o Código Romano de Justiniano.

língua diplomática, e torna-se a língua do Império a partir do século IV.

Acrescente-se que os romanos garantem uma espécie de unidade respeitando as tradições dos povos conquistados, dando-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de servir ao Estado. Na verdade, os romanos não procuram unificar os países conquistados negando as suas diferenças. Ao contrário, deixam esses povos praticarem a sua religião e seus rituais à vontade. Isso tem a sua importância, pois o Império reagrupa mais de vinte povos com religiões, costumes e hábitos muito diferentes. Roma tem a ideia genial de oferecer aos povos conquistados a possibilidade de participar da sua grandeza, tornando-se cidadãos romanos. A outorga da cidadania não tira dos indivíduos e das comunidades locais a sua liberdade, em nenhuma hipótese. A cidadania oferece-lhes a possibilidade de participar dos negócios do Estado (MESLIN, 1978: 139). Proporciona-lhes uma série de privilégios (direito de voto, direito de ser eleito magistrado, direito de fazer parte da legião e logo de beneficiar-se dos despojos das guerras, direito de casamento – logo, cidadania automática para os descendentes – direito de propriedade e de herança dos bens, direito de ser julgado segundo a lei romana etc.). Esses direitos têm como efeito fazer da cidadania romana um *status* desejável para os indivíduos dos povos conquistados e, assim, consolidar de modo extraordinário o modelo romano.

Essa civilização unitária, que Roma teve a sabedoria de não impor, desenvolveu-se espontaneamente. Com a marca das originalidades provinciais, a romanidade estendeu-se assim de uma margem a outra do Mediterrâneo, e da Bretanha ao Tigre, marcando de maneira indelével [...] o espírito de todo o Ocidente (MESLIN, 1978: 141).

Porém, mais ainda, essa forma de respeito às tradições e de espírito pragmático permite aos romanos conservar a maior cultura intelectual da época, a cultura grega, e não cortar-se brutalmente dos tesouros de inteligência e de refinamento que ela encerra.

É preciso dizer, em primeiro lugar, que a educação na antiga Roma do século VI a.C. é muito mais rudimentar e muito diferente da educação grega. É uma educação de camponeses, muito ligada à terra, à tradição e aos costumes ancestrais, à família, ao bem público, ao gosto pelo trabalho intenso e pela frugalidade. Não há nessa antiga educação latina aspectos propriamente intelectuais; o jovem romano só aprende o que é útil, só o que é necessário saber como proprietário de terras ou soldado-camponês (MARROU, 1948b: 25). Só no século II a.C., uma literatura propriamente romana se desenvolve. Ainda que exista em Roma uma tradição educativa original, ela evolui muito sob a influência grega, em razão das conquistas romanas que resultam na anexação da Grécia em 146 a.C. Os aristocratas romanos sabem logo reconhecer as vantagens que dá o conhecimento da língua e da cultura gregas. A isso, deve-se acrescentar que o Império Romano engloba várias províncias (o antigo império de Alexandre) onde se fala grego. O grego, língua diplomática internacional da época, permite aos romanos tratar com grande número de seus adversários. Também se sabe que no século II a.C. a retórica é considerada como importante para os romanos, que não deixam de recorrer a essa arte grega para aumentar a sua eficiência política. Mesmo no campo da astronomia, os romanos se inspiram na herança grega para estabelecer regras para o deslocamento dos exércitos (MARROU, 1948b: 32). Em suma, os aristocratas romanos se entusiasmam pelo espírito e pela cultu-

ra gregos. “Assim, a aristocracia romana adotou, para os seus filhos, a educação grega” (MARROU, 1948b: 35).

Os romanos recorrem a mestres gregos que vêm fazer conferências, e são os escravos gregos que ensinam às suas crianças. Alguns jovens romanos até vão à Grécia para completar a sua formação. Esse gosto pela cultura grega é bem expresso pelo célebre verso de Horácio: “A Grécia vencida conquistou, por sua vez, o seu selvagem vencedor e levou a civilização até o bárbaro Lácio”. Entretanto, apesar desse gosto pela cultura grega, os romanos conservam uma identidade distinta; sabem adaptar e reformar a escola em função da sua própria cultura e das suas necessidades.

Como os gregos, dos quais são de certa forma a continuidade, os romanos sabem unificar o seu império: instalam uma espécie de romanidade, de espírito romano. O cristianismo incipiente vai recuperar mais tarde essa herança.

2.1.2 A Igreja, nascida sob o Império, também unifica

Muitas vezes esquecemos, ao comparar de maneira muito estrita os mundos grego e romano, que a Igreja² nasce “em um pequeno cantão judai-

2. Neste capítulo, utilizamos de maneira quase sinônima os termos “Igreja” e “cristianismo”. Entretanto, deve-se precisar que o termo “Igreja” é carregado de ambiguidade. A Igreja da Idade Média se dirige à totalidade da sociedade, isto é, ao conjunto dos homens e mulheres da cristandade, mas ela se dirige também a diversos grupos cristãos. A Igreja da Idade Média se organizou e hierarquizou progressivamente, e seria preferível, certamente, falar dos diversos grupos que a compõem em diversos momentos (clero, papado, concílios, senhores eclesiásticos). Não se pode pois compreender a Igreja da Idade Média aludindo a toda a estrutura hierárquica que esse termo representa em nossos dias. Aliás, por razões de comodidade, utilizamos indistintamente os termos “Igreja” e “cristandade”.

co, fortemente helenizado, do grande Império Romano” (PAUPERT, 1982: 130). Esquecemos facilmente que o cristianismo é o resultado do encontro das três grandes culturas: grega, romana e judaica. Jesus, esse judeu nascido na Judeia do Imperador Augusto, em uma região que sofre a influência grega, inspira discípulos que lançam as bases daquilo que se torna o enorme edifício da religião cristã, religião que desempenha um papel considerável na perpetuação da civilização.

A etimologia da palavra “religião” nos ensina que o termo significa *religare*, isto é, “ligar”. A religião permite aos homens ligar-se aos deuses e, assim, ligar-se uns aos outros. Ligar e unificar, como veremos, o cristianismo o faz melhor do que qualquer outra instituição.

Como a Igreja é um fator de unificação? De várias maneiras.

A Igreja serve à unidade política do Império Romano

Inicialmente perseguida sob o Império Romano, a Igreja é depois tolerada, antes de ser imposta como religião oficial e de tornar-se um dos órgãos do Império (DURKHEIM, 1969: 27). Realmente, em menos de um século, vemos uma inversão radical. No fim do século III e no começo do IV, sob Diocleciano (284-305), as perseguições são sistemáticas, pois teme-se então pela unidade do Império. Algum tempo depois, o imperador Constantino se converte ao cristianismo e, no fim do século IV, em 392, sob Teodósio I dito o Grande, a religião cristã se torna a religião oficial do Império. Nessa época, na parte ocidental do Império, “romano” e “cristão” são praticamente termos sinônimos (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 25).

Como explicar essa inversão de atitude diante do cristianismo? Primeiro, no que se refere às perseguições, é preciso mencionar que os primeiros cristãos são perseguidos pelos judeus, que os consideram como elementos cismáticos. Não se podia acreditar que esse messias tão esperado e prometido pela Bíblia, esse filho de Deus que devia libertar o povo judeu da opressão, esse salvador, se apresentasse em condições tão modestas: nascido em um estábulo, filho de carpinteiro e morto na cruz.

[Para os judeus] Jesus é apenas um “falso profeta” provocador, que assumiu aberrantemente o contrário do ensino judaico tradicional, dando novas interpretações à Lei (SALLES, 1993: 134).

Depois, os romanos, por várias vezes, desde Nero, em 64, veem nos primeiros cristãos uma ameaça à unidade do Império e os perseguem. Assim, as perseguições dos cristãos continuam até o começo do século IV.

Ora, como dissemos, os romanos são habitualmente tolerantes para com as outras religiões. Entretanto, só o são na medida em que a segurança do Estado não está em jogo. Os cristãos representam uma ameaça, principalmente por sua recusa de prestar juramento de fidelidade ao imperador. Esses discípulos de Jesus que querem estabelecer na terra o Reino de Deus vão criar um Estado no Estado? Os romanos o temem. Além disso, o monoteísmo cristão difere consideravelmente do “viver e deixar viver” romano em relação às outras religiões. Para os cristãos, há apenas um Deus, e por conseguinte os deuses romanos são falsos. Essa posição é inquietante para os romanos, preocupados em não desagradar aos seus deuses, porque essa atitude dos cristãos poderia acarretar a vingança divina contra o Império (SALLES, 1993: 137). A partir do século II, a

predisposição dos cristãos para o martírio os leva a provocar os romanos (BARROW, 1962: 151). O martírio é então visto como a expressão suprema da fé; o supliciado vive uma espécie de exaltação, identificando-se com Jesus em seus sofrimentos (SALLES, 1993: 139). Enfim, os primeiros cristãos querem mostrar a todos que o mundo está chegando ao fim. “Arrependei-vos, pois o Reino dos Céus está próximo”, diz o Evangelho (Mt 4,17). Para os romanos, como não desconfiar desses indivíduos?³

Entretanto, apesar desse conjunto de elementos suspeitos aos olhos dos romanos, estes fazem do cristianismo, no fim do século IV, a religião do Estado. Constantino se converte ao cristianismo e mais tarde Teodósio I o Grande obriga todos os habitantes do Império a se tornarem cristãos. Talvez se perceba que o cristianismo já é uma força importante no Império; efetivamente, mais de 50% da população é cristã no início do século IV. Além do mais, em um império de luxúria, em pleno período de declínio, império que começa a sentir-se ameaçado pelos bárbaros, a Igreja pode servir de “rearmamento moral” (DURKHEIM, 1969: 27). Na verdade, o fiel deve viver segundo uma moral de renúncia, desprezar as alegrias deste mundo, recusar a luxúria, banir os prazeres da carne; em suma, a Igreja propõe uma série de medidas das quais os romanos, desiludidos da riqueza, só podem se aproveitar. A Igreja surge pois como um fator de coesão política sob o Império.

3. A isso é indispensável acrescentar que a cidadania romana só é oferecida ao estrangeiro que se assimilou ou deseja assimilar-se. O outro estrangeiro, o bárbaro, continua a pertencer, para o romano, a uma humanidade inferior. Isso ajuda a compreender por que a difusão do cristianismo junto aos bárbaros e aos escravos contradizia os valores romanos e contribuía também para abalar os fundamentos do Império.

O cristianismo contém em sua doutrina um princípio universalista

No começo, a Igreja nascente goza da paz romana e da tolerância dos romanos para com as religiões dos países conquistados. Assim, ela prospera na população do Império. São Paulo é um grande artífice dessa expansão; percorre o Império pelas vias romanas, criando comunidades cristãs por toda a parte. Entretanto, isso não se teria feito tão rapidamente se o cristianismo não tivesse em si mesmo uma ideia, um princípio que o levasse a se propagar. Ao contrário do hinduísmo, religião puramente contemplativa em que o indivíduo deve fundir-se no grande todo que é o universo, o cristão deve zelar não só pela sua própria salvação, mas também pela da humanidade (DURKHEIM, 1969: 32). Jesus disse:

Ide, pois, de todas as nações, fazei discípulos, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, e ensinando-lhes a observar tudo o que eu vos prescrevi (Mt 28, 19).

O que significa essa injunção, senão a intenção de divulgar a mensagem cristã por toda a terra, a todos os povos, sem distinção de sexo, classe, raça, fortuna?

Essa missão salvadora caracteriza o cristianismo. Ela não era conhecida pelos gregos, pelos romanos nem pelos judeus.

A fé cristã [...] desenvolveu muito cedo a ideia sistemática de missão. Era necessário que nascessem por toda a parte comunidades que celebrassem o nome de Jesus. Ao fim, todas as nações seriam eleitas, resgatadas e santificadas pelo sangue de Jesus. Elas formariam uma única nação, um único povo, seriam a assembleia dos santos, o próprio corpo do Senhor (BEAUDE, 1993: 40).

A Igreja acolhe os homens de todas as condições

Corolário do princípio universalista, a Igreja acolhe todos os humanos sem exceção, incluindo os pobres e deserdados. “Bem-aventurados os pobres de espírito, pois o Reino dos Céus lhes pertence”, proclama-se nas *Bem-aventuranças* (Mt 5,3). Jesus, de condição pobre, propõe uma religião que dá esperança aos deserdados, aos pecadores, aos doentes e aos miseráveis. É isso que explica o sucesso da religião junto aos bárbaros, povoações nômades e pobres.

Era, por excelência, a religião dos pequenos, dos humildes, dos pobres, pobres de bens e pobres de espírito. Ela exaltava as virtudes da humildade, da mediocridade tanto intelectual quanto material. Enaltecia a simplicidade dos corações e das inteligências (DURKHEIM, 1969: 28).

É pois a maioria da população que pode receber a mensagem de Jesus.

Se o cristianismo suscita, inicialmente, muitas reticências por parte das pessoas instruídas e ricas, acaba por atingir a população culta. Deve-se compreender que a mensagem do Cristo não impede, de modo algum, que as pessoas de condição elevada tenham acesso um dia ao Reino de Deus. Na verdade, ele lhes diz: pouco importa a vossa condição; observai as regras, amai o vosso próximo e tereis a vida eterna. Não é o vosso dinheiro nem a vossa ciência que vos salvarão, é o vosso respeito pela mensagem do Evangelho.

Na Antiguidade, a conversão ao cristianismo exigia, por parte de um homem culto, um esforço de renúncia, de superação: ele devia confessar a vaidade radical, admitir os limites dessa cultura na qual ele vivera até então (MARROU, 1948b: 135)

O homem culto, segundo a norma clássica, pode se tornar orador ou filósofo, lançar-se na ação política ou na contemplação das Ideias; agora, ele tem uma outra escolha, tornar-se cristão, abrir-se para a Boa-Nova, dedicar-se à exegese e à teologia (MARROU, 1948b: 134). Encontram-se pois, no fim do século II, escritores cristãos (Clemente de Alexandria, Hipólito em Roma, Tertuliano em Cartago) que Marrou (1977: 61) descreve assim:

[Eles] assimilaram plenamente a cultura intelectual do seu tempo [grega e romana] sob a sua forma mais elevada e mais completa. Neles e por eles fez-se uma síntese que os séculos revelarão indissolúvel entre a fé cristã e a cultura clássica.

A Igreja incorpora a cultura do seu tempo: as culturas judaica, grega, romana

O cristianismo se apresenta primeiro como um movimento interno do judaísmo. Jesus é judeu e as primeiras comunidades cristãs se instalam em Jerusalém. O cristianismo se inscreve na continuidade da cultura judaica. Como sabemos, o judaísmo supõe o conhecimento da Lei revelada e escrita. A educação religiosa judaica é fundada no estudo dos textos sagrados do Antigo Testamento. Do mesmo modo, o cristianismo se inscreve na tradição escrita e é uma religião “erudita”, baseada no estudo do Novo Testamento. Sendo Cristo um judeu, ele praticou a lei judaica, atacando ao mesmo tempo o formalismo da sua aplicação. Nesse sentido, ele veio perfazê-la e não aboli-la (PAUPERT, 1982: 167). Por conseguinte, encontra-se no cristianismo uma insistência no conhecimento das Sagradas Escrituras, e logo na necessidade de ser letrado. Deve-se precisar que, até por volta do ano 50, todo o ensino

cristão se faz oralmente. Depois, São Paulo redige as epístolas, para manter em sua fé as diversas comunidades cristãs recentemente fundadas. Os Evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas teriam sido escritos entre 70 e 80; o de João, por volta de 95. O conjunto dos textos (os quatro evangelhos, os Atos dos Apóstolos, as Epístolas de São Paulo etc.), que constituem o corpo da doutrina, chamado Novo Testamento, teria sido definitivamente fixado por volta do século III. O cristianismo se inscreve assim em uma relação muito íntima com o livro, com a escrita, com o texto, com a necessidade de ser letrado.

Mas também é preciso lembrar que o cristianismo nasce e se desenvolve no Império Romano, que conquistou toda a Palestina. O cristianismo sofre pois a influência romana. Além disso, sabe-se que a parte oriental do Império é fortemente helenizada em consequência das conquistas de Alexandre, e que ainda se fala grego ali. É essa parte do Império que sofre primeiro a influência do cristianismo. Não é pois surpreendente que o Novo Testamento tenha primeiro sido escrito em grego.

Assim, devemos dizer que o cristianismo aparece e se difunde em um mundo pagão, mas é um mundo letrado. Como o cristianismo precisa das “letras”, torna-se “inconcebível renunciar aos estudos profanos, sem os quais os estudos religiosos se tornam impossíveis (para começar, é preciso aprender a ler)” (MARROU, 1948b: 137). Nesse sentido, a cultura pagã e a religião cristã, longe de opor-se radicalmente, se cruzam constantemente. O cristianismo aceita as escolas gregas clássicas e romanas existentes. Esse fato é essencial. A Igreja primitiva, perfeitamente consciente do caráter “erudito”, letrado, da religião cristã, deixa a juventude se formar nas escolas de tipo

pagão, isto é, as escolas gregas e romanas. Entretanto, dá-se no meio cristão um ensino exclusivamente cristão, mas ao lado das escolas pagãs. Essas escolas de iniciação doutrinal são semelhantes às *sunday schools* anglo-saxônicas, mas muito diferentes do que serão as escolas cristãs na Idade Média. Entretanto, a formação escolar básica, ler e escrever, é adquirida nas escolas pagãs.

Em suma, o cristianismo se expande em um universo onde se encontram as três imensas culturas – judaica, grega e romana. O cristianismo é pois influenciado pelas suas fontes judaicas, notadamente a que dá o mais alto valor às Escrituras. Alimenta-se também no pensamento grego e nas suas exigências de racionalidade. Pensemos, por exemplo, em Platão, que quer superar os sentidos para atingir a Verdade, e na ascese da alegoria da caverna. Enfim, o cristianismo se difunde em pleno Império Romano; como nos surpreendermos então que o latim, língua do Império, se torne também a língua da Igreja? O exemplo por excelência desse amálgama de três culturas é personificado por São Paulo. Judeu (chama-se Saulo), recentemente convertido ao cristianismo, cidadão romano, prega em grego (BARROW, 1962: 152). A epístola de São Paulo aos romanos é escrita em grego.

Em conclusão, a Igreja desempenha um importante papel de unificação. Desenvolve-se durante a paz romana, e até serve de fator de coesão política. É mediadora entre vários povos heterogêneos. Permite que indivíduos de todas as condições possam reunir-se em torno de um mesmo tema, Deus, *religare*. Mas o que é mais importante é que a Igreja dá mais do que uma fé e um conjunto de ritos; traz um conjunto de raciocínios, um corpo de doutrinas solidamente constituído. Fornece também uma cultura, uma visão do mun-

do, uma maneira de apreender a realidade que se inspira nas fontes grega, romana e judaica.

É por isso que a religião cristã deve ser ensinada, porque, fundamentalmente, ela é mais do que um conjunto de ritos; é um saber teórico, exige do cristão que seja letrado. Para ser cristão, é preciso mais do que praticar maquinalmente certos rituais tradicionais, é preciso pensar, meditar, admitir certas ideias; em suma, é preciso escutar de novo as próprias palavras do Cristo registradas nas Escrituras:

Ora, para inculcar práticas, um simples adestramento maquinal basta ou até é o único eficaz, mas ideias, sentimentos, só podem se comunicar por meio do ensino, quer esse ensino se dirija ao coração, quer à razão ou a ambos simultaneamente. E é por isso que, desde que o cristianismo foi fundado, a pregação, que era desconhecida na Antiguidade, assumiu logo uma grande parte; pois pregar é ensinar. Ora, o ensino supõe uma cultura, e não havia outra cultura então, a não ser a cultura pagã. Era preciso pois que a Igreja se apropriasse dela. O ensino, a pregação, supõem naquele que ensina ou prega uma certa prática da língua, uma certa dialética, um certo conhecimento do homem e da história. Ora, esses conhecimentos, onde encontrá-los, senão nas obras dos antigos? (DURKHEIM, 1969: 30)

A Igreja é assim progressivamente levada a abrir escolas. Isso nos conduz à nossa segunda parte: o cristianismo dá nascimento à escola da Idade Média.

2.2 O cristianismo dá origem à escola

Como vimos, o cristianismo é mais do que um conjunto de ritos: ele comporta uma doutri-

na, um corpo de saberes. Assim, para ser cristão, é preciso ser educado; é preciso um mínimo de civilização. Considerando-se que a religião cristã tende a reunir, a unificar, ela tem tudo para ser civilizadora, educativa. Veremos pois que a escola e o cristianismo operam em uma relação muito estreita, e que o cristianismo permite à escola propagar-se.

2.2.1 A civilização regrediu consideravelmente com as migrações germânicas⁴ (séculos IV, V e VI)

Já no fim do século III da nossa era, o Império Romano inicia o seu declínio. A corrupção do poder é generalizada; a fiscalidade, esmagadora. Os romanos não se sentem mais em segurança no interior das próprias fronteiras. Eles que foram tão bons guerreiros acabam contratando mercenários, pois as necessidades do Estado obrigam ao recrutamento de um número crescente de soldados não romanos. Doravante, o soldado romano é, na maioria, um bárbaro recrutado nas tribos vencidas. Os chefes dessas tribos são designados para as fronteiras, que devem defender. Por assim dizer, Roma dá as chaves do país aos seus futuros invasores (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 25).

Bárbaros, que pilharam Roma uma primeira vez em 410, provocam a queda do Império do Ocidente em 476. Devemos observar, entretanto, que o império fora dividido em dois anteriormente, o do Ocidente e o do Oriente. O Império do Oriente, ou Império Bizantino, resiste a essas

migrações e só se extingue em 1453⁵. Desalojados da Ásia, os hunos se expandem para o oeste e deslocam, por sua vez, tribos germânicas que também empurram seus vizinhos. Em 371, os visigodos atravessam o Danúbio; depois invadem a Itália e saqueiam Roma em 410. O choque moral é imenso para os romanos, mas não há nenhuma reação (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 25). Depois, os visigodos vão até a Espanha, onde desalojam um outro povo germânico, os vândalos, que por sua vez se refugiam na África do Norte, na antiga capital romana, Cartago. Dali, os vândalos atacam a Itália e devastam Roma em 455, que não tem mais agora o domínio sobre o Mediterrâneo. Essas diversas tribos concluem alianças com Roma, que lhes concede um território em troca de ajuda militar: isso expressa toda a fraqueza do Império nesse momento. Evidentemente, os tratados não são respeitados. Em 476, o Império Romano do Ocidente passa para as mãos desses diversos grupos, que depois combaterão entre si durante os anos seguintes.

Mesmo que certas populações destruam tudo por onde passam, pilhando, incendiando, massacrando o que encontram pela frente, os historiadores não atribuem mais hoje às “invasões bárbaras” atos tão sanguinários e descontrolados como outrora. Os movimentos das populações germânicas se desenrolaram, antes, durante algumas gerações e raramente foram invasões maciças. Entretanto, com a insegurança generalizada, a impotência administrativa, a crise econômica e o

5. É preciso mencionar que, desde o século IV, Roma e Constantinopla começam a se afastar. O Oriente volta a ser grego no quadro institucional romano, e tanto o Islã quanto Bizâncio são as grandes civilizações que emergiram. O latim era a língua da Igreja do Ocidente e o grego a da Igreja do Oriente. Nesse momento, o Ocidente era uma espécie de terceiro mundo, que só começou a recuperar-se e a dominar por volta do século XI.

4. Nos manuais clássicos de história, denominam-se essas migrações de “invasões bárbaras”. O termo “bárbaro”, mesmo que se refira mais ao estrangeiro do que ao não civilizado, conserva uma conotação de desprezo de que é difícil livrar-se.

desabamento ideológico de então, esses movimentos são um fator importante de mutação da sociedade romana no Ocidente. Essa mutação é decisiva. Na verdade, do fim do século V ao começo do VI, a paisagem da civilização romana se transforma radicalmente: de uma grande civilização, passa-se à decadência, o que faz Durkheim dizer (1969: 41): “Não se escrevia mais porque não se sabia mais escrever.”

2.2.2 A Igreja se torna o lugar de proteção da cultura

Os historiadores situam habitualmente o começo da Idade Média na queda do Império Romano do Ocidente. A desagregação do Império marca o fim de um mundo e o início de uma outra época, muito menos brilhante, mas fecunda. A Igreja terá um papel importante nos séculos seguintes: “Se, nesse momento, a Igreja não se encontrasse ali, a cultura humana teria acabado, e não se sabe o que ocorreria com a civilização” (DURKHEIM, 1969: 41⁶). Quando o Império se extingue em 476, a Igreja permanece como a única força organizada capaz de transmitir a herança greco-romana (LANGLOIS & VILLEMURE, 1992: 94). Não há mais então escolas pagãs.

De todas as escolas municipais que ilustraram a Gália a partir do século IV, nada resta; todas foram varridas, levadas pela torrente da invasão; só as escolas das catedrais e dos mosteiros continuaram abertas (DURKHEIM, 1969: 42).

6. Aqui, Durkheim veicula os preconceitos da sua época, que identifica a cultura humana com a cultura humanista burguesa. Deveríamos compreender, por essa citação, a cultura intelectual de uma elite, e não toda cultura. Assim também, é preciso entender por declínio da civilização a diminuição da importância das letras.

Marrou (1948b: 169) concorda: “No século VI, não há mais outro ensino senão o que a Igreja tenta então assumir.”

Não é surpreendente que a Igreja tenha o papel de protetora da cultura intelectual porque, como vimos, ela mantém uma relação bastante íntima com essa cultura. Consegue protegê-la porque é uma religião erudita, baseada em um sistema de ideias, e não simplesmente uma religião feita de práticas, de rituais. Precisa da cultura para existir. Também consegue proteger a cultura porque tem projetos universais que a levam a pregar a Boa-Nova. A pregação, desconhecida na Antiguidade, supõe um pregador culto e gera uma certa cultura no convertido.

Por conseguinte, a Igreja garante a continuidade cultural, criando três tipos de escolas, as escolas monacais, episcopais e presbiterais.

Elas não nasceram apenas da necessidade de substituir a escola antiga que desaparecera, mas também [...] do desejo de criar um novo gênero de cultura, fundada unicamente no estudo dos textos sagrados (RICHÉ, 1979: 190).

Para as escolas monacais, um impulso vem principalmente do sul da Itália, por São Bento, fundador da ordem dos monges beneditinos no século VI. Embora os beneditinos não tenham por missão defender a causa das letras, eles se consagram à leitura dos livros sagrados, e o seu exemplo ilustra como as letras gregas e romanas puderam chegar até nós.

Mas por livros sagrados deve-se entender, além do Antigo e do Novo Testamento, todos os comentários, todos os textos que haviam sido escritos pelos Padres mais reputados [...]. E por isso mesmo, a porta estava aberta para o estudo e a reflexão. Pois quem pode dizer onde

começa a lista dos Padres mais ortodoxos e mais reputados? Depois, para compreender os seus comentários, suas controvérsias, era preciso conhecer as teorias que eles discutiam e as que rejeitavam. E foi assim que a literatura profana tinha necessariamente acesso aos mosteiros (DURKHEIM, 1969: 45).

Os mosteiros têm bibliotecas; os monges transcrevem os manuscritos, escrevem crônicas, traduzem obras. Além disso, eles viajam e propagam ideias. Aliás, os beneditinos encontram-se com os monges da Irlanda, que dão uma grande importância às letras e à cultura gregas.

O século VI vê também o aparecimento de um outro tipo de escola cristã: a escola episcopal.

Quanto mais a decadência se acentua, mais se torna difícil encontrar jovens que tenham recebido esse mínimo de cultura literária, sem o qual a formação clerical e o exercício do ministério eclesiástico são impossíveis. É por isso que vemos, por exemplo na França, nos tempos merovíngios, os próprios bispos levados a se ocuparem diretamente da instrução elementar de certas crianças (MARROU, 1948b: 155).

Para garantir o recrutamento do clero e lhe proporcionar uma instrução literária elementar, é preciso que os bispos criem escolas.

Enfim, em consequência de uma decisão do concílio de Vaison II em 529, prescreve-se a todos os padres de paróquia rural que recebam em suas casas e instruem cristãmente os rapazes, para ensinar-lhes a ler as Escrituras e preparar a nova geração de religiosos (MARROU, 1948b: 157). As funções de professor primário e de cura de aldeia ficam pois unidas.

A criação de escolas cristãs marca uma guinada importante. Na verdade, segundo Marrou, sal-

vo algumas exceções, os cristãos não criam escolas durante a Antiguidade. Participam, antes, das escolas pagãs existentes. Paralelamente a isso, garantem a formação cristã do seu rebanho nas “escolas dominicais”. Entretanto, na Idade Média aparece uma escola de tipo novo, que não tem nada mais de antigo no seu espírito (MARROU, 1948b: 149). A escola cristã da Idade Média, seja monacal, episcopal ou presbiteral, se inscreve em uma dinâmica completamente diferente: associa a “educação cristã” e a “instrução” por um lado, e por outro lado a “formação às virtudes religiosas” e a “formação literária”.

Para o mestre da alta Idade Média, não há fronteiras entre as formações humana, religiosa e intelectual das crianças; ele é ao mesmo tempo educador e professor (RICHÉ, 1979: 214).

Essa associação da instrução literária e da educação religiosa faz da escola cristã da Idade Média um tipo tão particular de escola que Durkheim lhe atribui o próprio conceito de escola.

2.2.3 O que é a escola na Idade Média?

Na verdade, jogamos com as palavras, mas esse jogo tem a sua importância, pois ele marca uma mudança importante em toda a tradição ocidental, que perdurará pelos séculos futuros. Como podemos nós afirmar que a escola aparece na Idade Média, quando sabemos que já havia escolas na Antiguidade, tanto entre os gregos quanto entre os romanos? Como acabamos de ver, a mudança que aparece nas escolas cristãs da Idade Média está precisamente nessa união da instrução literária e da formação religiosa. Para Durkheim (1969: 39), o próprio significado da escola está ali: a escola cristã faz mais do que ensinar os rudimentos, ela é também e principalmente um

meio moral organizado. Por isso, diz ele, ela merece o título de escola verdadeira. Nessa perspectiva, fazendo da escola um conceito que vai além da noção usual de escola proveniente do sentido comum, a contribuição de Durkheim é muito importante, pois permite perceber uma diferença relevante: com a escola cristã da Idade Média, a escola é doravante mais do que um lugar onde se transmitem conhecimentos; é primeiro e principalmente um meio de educação, de formação.

Vamos examinar a questão. Na Antiguidade grega ou romana, o aluno recebe a instrução de mestres diferentes, sem nenhuma ligação entre si.

Ele ia ao *gramatista* ou ao *literator* para aprender a gramática; ao *citaredo* para aprender música, ao *retor* para aprender a retórica etc. (DURKHEIM, 1969: 34).

Muitas vezes, esses mestres nem se conhecem e dão suas aulas em lugares diferentes. Não compartilham pois os mesmos objetivos. Na verdade, dotam o aluno de conhecimentos que se adquirem separadamente e só se ligam entre si exteriormente.

O mestre-escola é encarregado de um setor especializado da instrução; ele equipa tecnicamente a inteligência da criança, mas não é ele que educa. O essencial da formação é a formação moral, a do caráter, do estilo de vida. O “mestre” só é encarregado de aprender a ler, o que é muito menos importante (MARROU, 1948a: 222).

Em resumo, cada um dos mestres “trabalha” com o jovem à sua maneira, a partir da sua especialidade e em função dos seus objetivos particulares. Esses conteúdos heterogêneos formam um conjunto bastante díspar.

Completamente diferente é a visão da escola cristã da Idade Média. Mesmo que haja vários

mestres na escola, ensinando conteúdos diferentes, eles estão fortemente ligados entre si. Compartilham o mesmo objetivo; querem tocar a alma do aluno, para convertê-lo à mensagem de Jesus Cristo. Cada um orienta o seu ensino, pouco importa o conteúdo, para esse objetivo único, que é a conversão do aluno. Nesse sentido, assiste-se a uma concentração muito intensa de influências que se reforçam mutuamente. Essa influência é muito importante nos “convictos” (mosteiros), onde, em um mesmo lugar, o espírito dos jovens é impregnado de religião de modo contínuo, do despertar ao deitar. Com o desaparecimento da escola antiga, a Idade Média responde com escolas cristãs, apresentando uma forte coesão. A educação compartimentada da Antiguidade é substituída na Idade Média por uma educação integrada, completa, total, que enquadra completamente o indivíduo.

Tratava-se [na Antiguidade] não de agir sobre a personalidade naquilo que faz a sua unidade fundamental, mas de revesti-la de uma espécie de armadura exterior, cujas diferentes peças podiam ser forjadas independentemente umas das outras, de modo que cada operário podia trabalhá-la separadamente. O cristianismo, ao contrário, teve logo a ideia de que, sob esse estado particular da inteligência e da sensibilidade, há em cada um de nós um estado mais profundo, do qual os primeiros derivam e onde eles encontram a sua unidade; e que é esse estado profundo que se deve atingir se se quiser verdadeiramente fazer obra de educador, exercer uma ação duradoura (DURKHEIM, 1969: 37).

Ainda hoje existe essa ideia de fazer convergirem as influências para educar, mesmo que o aspecto religioso esteja menos presente. Procu-

ra-se ainda, em nossos dias, que a escola seja mais do que um simples lugar de instrução, onde os mestres, sucessivamente, transmitem o seu saber. Deseja-se que a escola eduque; que ela modele em profundidade os alunos, que lhes inculque valores. Deseja-se que a escola seja mais do que uma usina de transmissão dos saberes, mas um meio moral organizado. A esse respeito, podemos nos referir notadamente ao conceito de projeto educativo que esteve em voga nas escolas de Quebec, nos anos de 1980. Ele consistia precisamente em fazer com que uma escola fosse mais do que um simples lugar onde se davam aulas de modo paralelo, mas um espaço onde o conjunto do pessoal (docentes, diretores, secretários, porteiros etc.) participasse da difusão dos mesmos valores, conjugasse suas energias para a realização dos mesmos objetivos.

Em conclusão, compreendemos melhor agora por que Durkheim gosta de dizer que a escola aparece na Idade Média:

Uma escola não é apenas um local onde um mestre ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos. Ora, a Antiguidade não conheceu nada semelhante a isso. Ela teve mestres, mas não teve verdadeiras Escolas. A Idade Média foi pois, em matéria de pedagogia, inovadora (DURKHEIM, 1969: 40).

Os principais elementos que acabamos de ver estão resumidos no Quadro 2.1.

Aqui, é necessário fazer uma observação importante. Ao ler as interpretações dos historiadores da educação, percebemos que muitas vezes eles falam de pedagogia. Utilizam muitas vezes o termo “pedagogia” como sinônimo de “educação”. Ora, como veremos depois, utilizaremos a

palavra “pedagogia” com um sentido muito preciso, que difere consideravelmente do conceito de educação. Assim, não podemos concordar com Durkheim quando este afirma, na citação precedente, que a Idade Média foi inovadora em pedagogia. Ao contrário, pensamos que se a Idade Média foi inovadora ao criar a escola, não fez necessariamente uma revolução nos métodos de ensino. Efetivamente, defendemos a opinião de que, exatamente como entre os gregos e os romanos, não havia preocupação propriamente pedagógica na Idade Média.

No que se refere aos gregos, Marrou dá algumas indicações interessantes a esse respeito. Assinala que não havia nenhuma competência necessária precisa naquela época, a não ser uma certa retidão moral, para exercer o ofício de professor primário:

Tecnicamente, qualquer indivíduo que tivesse aprendido a ler era considerado como capaz de improvisar-se professor; devia apenas usar as suas lembranças da infância (MARROU, 1948a: 221).

Para Marrou, como o pensamento antigo está inteiramente dedicado à educação do homem, não se perde tempo em levantar o problema da infância. Assim, podemos ler que a pedagogia grega é elementar e rotineira (MARROU, 1948a: 221), mesmo que as classes sejam pouco numerosas e que o ensino seja bastante individualizado (MARROU, 1948a: 225). O programa se resume aos elementos básicos seguintes: ler, aprender de cor, escrever e contar (MARROU, 1948a: 227). Para a leitura, notadamente, a abordagem é racional e não leva em conta a psicologia do aluno:

Seu plano de estudos é estabelecido em função de uma análise *a priori*, puramente racional, do objeto a conhecer e

Quadro 2.1

Quadro comparativo das concepções da escola da Antiguidade e da Idade Média

Antiguidade	Idade Média
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de objetivos. Não há fim único. • Quer-se dotar o indivíduo de conhecimentos, de habilidades que podem se adquirir separadamente (belo corpo, belo espírito, belo orador, belo músico). • Tenta-se formar o espírito para parecer bem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de objetivo. Direção moral precisa: cristianizar. • Quer-se agir sobre a personalidade em profundidade, formar uma certa atitude da alma, converter (<i>convertere</i>): voltar-se para (voltar-se para Deus e desviar-se das coisas terrestres). • Tenta se tocar a alma: o mais profundamente possível.
<ul style="list-style-type: none"> • Mestres diferentes sem ligação entre si (gramatista, pedótriba, citaredo, retor). • Essas disciplinas se ignoram mutuamente. Cada mestre persegue o seu objetivo. • Ensino com conteúdos heterogêneos. • Dispersão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestres diferentes unidos (compartilhando o mesmo objetivo). • Cada mestre ensina na sua área, participando do objetivo comum. • Ensino com conteúdo homogêneo (unidade de ensino). • Concentração.
<ul style="list-style-type: none"> • Em lugares diferentes. Contatos ocasionais mestre-aluno. • Alunos temporários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em um mesmo lugar. Contatos estreitos, contínuos e permanentes (<i>convictos</i>). • Alunos permanentes.
<ul style="list-style-type: none"> • A Antiguidade teve mestres. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Idade Média teve a escola: "um meio moral organizado".

ignora deliberadamente os problemas de ordem psicológica que o sujeito (a criança) pode ter. A instrução procede do simples (em si) ao complexo, do elemento ao composto: qualquer outra maneira de proceder teria parecido absurda [...] (MARROU, 1948a: 227).

Aprende-se primeiro, pela ordem, as letras, depois as sílabas, depois as palavras e enfim as frases. Desde a etapa das palavras, o aluno é posto em contato com palavras raras ou difíceis; salvo até a etapa da silabação, não há a preocupação de graduar as dificuldades, não se hesitando a fazer o aluno ler frases célebres e complexas. É o mesmo quanto à escrita, em que o aluno tenta copiar letras, palavras, frases, mesmo as mais absurdas ou complexas quanto ao seu significado. Na verdade, entre os gregos, ninguém parece se preocupar verdadeiramente com pedagogia no ensino. Em uma palavra, a pedagogia dos gregos antigos é rudimentar, mesmo que os contingentes de alunos sejam pouco numerosos.

O mestre não sabe facilitar para a criança o acesso ao conhecimento; ele não se eleva acima do doutrinamento passivo [...]. Tendo a tradição determinado [...] a ordem dos conhecimentos a absorver, o esforço do mestre se limita a repetir e a esperar que o espírito da criança tenha superado a dificuldade que o detém (MARROU, 1948a: 238).

No que se refere às escolas romanas, não há maiores modificações nos métodos pedagógicos, quando comparados com os dos gregos. É a mesma abordagem analítica que ignora a psicologia infantil (MARROU, 1948b: 69).

Os métodos da pedagogia romana são tão gregos quanto seus programas, métodos passivos: a memória e a imitação são as qualidades mais valorizadas na criança (MARROU, 1948b: 71).

Ocorre o mesmo nas pequenas escolas cristãs do Império:

[...] O cristianismo não influenciou a escola romana, nem nos seus programas,

nem nos seus métodos pedagógicos (RICHÉ, 1968: 16).

Marrou indica também que, quando se compara um manual escolar do século III a.C. com um caderno de um aluno cristão do Egito do século IV da nossa era, constata-se que é o mesmo método e que nada o distingue, salvo algumas referências à religião, de um manual helenístico de seis ou sete séculos anteriores (MARROU, 1948b: 141). Nos mosteiros do século VI, mesmo que se ensine a ler aos noviços com um saltério, eles deviam fazer o mesmo gênero de exercícios: copiar os versículos em tabuinhas, aprender de cor e por ordem (RICHÉ, 1968: 37).

Em suma, à parte algumas iniciativas que dependem mais do talento de certos professores do que de uma institucionalização dos processos, não parece que haja, no período que vimos até agora, uma verdadeira preocupação pedagógica, mesmo que a Idade Média ofereça uma inovação maior: a escola.

2.3 De Carlos Magno à escolástica

No conjunto das transformações que ocorrem posteriormente, durante a Idade Média, convém citar dois fatos estruturais particulares: o renascimento carolíngio e o renascimento escolástico. Esses dois grandes episódios da história têm repercussões diretas na escola, nos séculos que se seguem, e, nesse sentido, merecem ser sucintamente examinados.

2.3.1 Carlos Magno (742-814) e a escola do Palácio

Carlos Magno, rei dos francos e depois imperador do Ocidente, opera a unidade cristã; com ele, a Europa cristã se torna um Estado⁷.

No século VIII, ainda sob o efeito das migrações germânicas, não há unidade política europeia como existira com os gregos ou os romanos; também não há mais nacionalismo, mas, antes, um movimento incessante de populações. Os pequenos reinos bárbaros combatem entre si, ou ainda são dilacerados por guerras internas. A Europa é um mosaico de povos diversos, em contínua transformação (DURKHEIM, 1969: 49). Entretanto, do fim do século VIII ao início do IX, a Europa ocidental passa da fragmentação para a unidade, sob o impulso dado principalmente por Carlos Magno que, depois de muitas guerras e graças a uma aliança com o clero, dá ao reino dos francos uma expansão considerável. Essa unidade política cristã daquilo que os contemporâneos chamam às vezes de Europa, um espaço ocupando uma superfície de 1.200.000 quilômetros quadrados, povoado por 15.000.000 de habitantes, é obra de Carlos Magno (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 64).

Carlos Magno precisa do clero e este precisa dele; assim eles fazem uma aliança. O clero conta com Carlos Magno para ser protegido contra os perigos e ganhar influência. Carlos Magno se apoia na Igreja porque ela é a única instituição que permite a todas essas sociedades comunicarem-se entre si. É hábito dos monges percorrer a Europa; de certa forma, eles não pertencem a nenhum país, a nenhuma sociedade. Sua pátria é a Igreja (DURKHEIM, 1969: 49).

Melhor do que o serviço militar ou o julgamento exigido de todo homem livre, [...] o sermão do padre da paróquia pode

7. O Estado de que se fala aqui não deve ser confundido com o Estado moderno. Quando Carlos Magno e seus clérigos tentam reconstituir um Estado, esse Estado não é nada mais do que a Igreja, e seu poder é um poder sagrado.

transmitir a vontade do rei e reforçá-la pela obediência que todo o cristão deve a este, até nos lugares mais remotos do império (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 68).

Assim, aos olhos de Carlos Magno, o clero se torna o auxiliar por excelência do poder real; não só ele nomeia os bispos e preside aos concílios, mas também ordena certas transformações na administração religiosa por seus capitulares.

Fato ainda mais interessante, o clero tem o monopólio da cultura escrita e erudita. Na verdade, nessa época a cultura escrita é extremamente reduzida.

Até o século VIII, essas escolas [paroquiais, episcopais e monásticas] que existem aqui e ali, têm uma existência bastante precária. No século VIII, no momento da crise que abala a Igreja, algumas escolas monásticas sobrevivem, mas nas cidades e nos campos, todos os centros de estudo quase desaparecem (RICHÉ, 1979: 190).

Mesmo que os mosteiros proliferem com suas escolas, entre o VI e o VII séculos, esse fenômeno é bastante marginal. Assinala-se que os monges escrevem em latim de baixa qualidade e que Carlos Magno teme que eles não possam compreender as Escrituras, pois sua cultura literária é muito limitada (RICHÉ, 1979: 71).

O patrimônio cultural que se oferecia aos futuros pais era bem modesto; saber ler e escrever; conhecer a Bíblia, se possível de cor (pelo menos os salmos); ter algumas noções de liturgia e dos cânone (GARIN, 1968: 45).



Carlos Magno

Raros são os leigos letrados. Diz-se até que Carlos Magno não sabe escrever.

É preciso fazer alguma coisa para dar novo alento à cultura escrita em declínio. Carlos Magno tem aqui um papel preponderante. Primeiro, no seu capitulário do ano 789, ordena:

[...] que, em cada bispado, em cada mosteiro, ensinem-se os salmos, as notas, o canto, o cômputo, a gramática e que haja livros cuidadosamente corrigidos (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 70).

O capitulário do ano 802 estipula que “todos os fiéis podem enviar seus filhos para estudar as letras até que as tenham aprendido” (GARIN, 1968: 47). Essas recomendações são seguidas mais tarde, no ano de 813, depois do concílio de Mogúncia, quando se ordena a criação de escolas rurais para a formação dos jovens padres.

Porém, mais ainda, Carlos Magno corrige a situação, criando um centro intelectual: a escola do Palácio.

Produto de um movimento de concentração destinado a reunir em uma mesma mão e sob uma mesma lei todo o mundo cristão, o novo Estado devia naturalmente tender a concentrar todas as forças intelectuais que ele continha, de modo a formar um centro de cultura intelectual capaz de irradiar-se para todo o Império (GURKHEIM, 1969: 51).

Certamente, é dessa escola que se fala na canção, pois, como vimos, a escola nasceu bem antes dele. Carlos Magno reúne assim todas as forças intelectuais do Império para formar a escola do Palácio, por volta do ano 782. Ele recorre aos melhores mestres, aos maiores espíritos do tempo (o anglo-saxão Alcuíno, Paul War-

nefried, Teodulfo, Clemente da Irlanda, o gramático Paulo de Pisa etc.). A escola do Palácio é o modelo seguido quando se criam as escolas episcopais. É uma escola nômade, que se desloca e segue as numerosas viagens do rei; é aberta aos filhos dos senhores, aos jovens clérigos e também a pessoas de outras classes.

O programa da escola do Palácio é enciclopédico. Visa transmitir a totalidade dos conhecimentos humanos. Estes são agrupados nas sete artes liberais, uma classificação que remonta à Antiguidade clássica e que foi abandonada por algum tempo. Retomada depois no século VI, torna-se a base do ensino durante séculos⁸. Aliás, essa classificação retoma, sob uma forma arcaica, a nossa terminologia contemporânea de ciências humanas (humanidades) e ciências da natureza. As sete artes liberais são divididas em duas grandes partes: as artes do *trivium* e as artes do *quadrivium*. O *trivium* ensina as regras do espírito, as formas do raciocínio. É um ensino de tipo formal, que compreende a gramática, a retórica e a dialética. A gramática é a disciplina que permite compreender o sentido dos textos; a retórica está associada à arte de discorrer; e a dialética consiste no estudo dos raciocínios para descobrir a verdade. Bem mais tarde, quando a universidade é fundada, o *trivium* continua sendo uma parte essencial do ensino. Quanto ao *quadrivium*, este agrupa os conhecimentos relativos às coisas, as leis dos números (aritmética), as leis dos astros (astronomia), as leis dos sons (música) e as leis do espaço (geometria). O *trivium* é o currículo de estudos mais comum na época, pelo menos nas escolas catedrais. O *quadrivium* conserva um caráter de luxo e se dirige mais ao ensino superior.

8. Cf. as notas de Garin (1968: 48) para saber mais sobre a origem e as transformações das artes liberais.

As escolas catedrais imitam a escola do Palácio. Reproduzem o seu programa, principalmente o *trivium*. Instalam-se em um prédio do bispado e são dirigidas por um clérigo. Entretanto, deve-se notar que não há uma escola em cada bispado como desejaria Carlos Magno. Escolas catedrais servem de modelo, alguns séculos depois, para a criação das universidades.

Nas escolas de paróquia, ensinam-se os primeiros elementos. Esse ensino na escola presbital é (e será) pouco desenvolvido, infelizmente. A escola tem dificuldade em funcionar nos séculos VI e VII, e quase desaparece no século VIII. Apesar dos esforços de Carlos Magno, o problema das escolas paroquiais persiste até o fim da Idade Média (RICHÉ, 1979: 193).

Por esse impulso dado aos estudos, pode-se afirmar que Carlos Magno criou uma espécie de embrião de “sistema escolar”, primeiro sistema de ensino organizado na Europa (DURKHEIM, 1969: 62) e patrocinado pelo Estado (RICHÉ, apud MIALARET, 1981: 227). Aliás, a expressão *schola publica* aparece no século IX e designa escolas mantidas pelo poder público (RICHÉ, 1979: 190). Evidentemente, não se deve confundir esse sistema embrionário com a imensa estrutura que conhecemos em nossos dias. Na realidade, Carlos Magno tem muita dificuldade em se fazer ouvir; deve repetir muitas vezes as suas recomendações quanto à criação das escolas:

Tantas iniciativas, tantas recomendações repetidas teriam de dar resultados e permitir a criação de uma rede de escolas em todo o Império. De fato, até o fim do seu reinado, Carlos e seus bispos se forçaram a repetir os mesmos conselhos, sem poder verdadeiramente fazer-se obedecer, tão grande é a passividade dos clérigos e dos monges (RICHÉ, 1979: 72).

Entretanto, Carlos Magno instala um sistema que é aplicado principalmente no norte do Loire, perto de Lyon, e um pouco na Itália (RICHÉ, 1979: 102). Seus filhos e netos prosseguem a sua obra, que faz do século IX o grande século das escolas carolíngias (RICHÉ, 1979: 103).

O Império de Carlos Magno não se mantém, mas causa repercussões importantes no plano intelectual. A contribuição de Carlos Magno, além da criação de escolas, é proporcionar uma renovação dos estudos latinos, um progresso da teologia e a reedição de muitos manuscritos antigos (cerca de 8.000). Mais ainda, pela insistência no *trivium*, e assim nos estudos formais, ele prepara a época que se segue, a escolástica, “que se pode caracterizar chamando-a de idade da lógica” (DURKHEIM, 1969: 77).

2.3.2 A escolástica

No século X, depois das lutas fratricidas dos herdeiros de Carlos Magno e dos ataques repetidos do exterior, nada mais subsiste do Império carolíngio. Assiste-se a um período em que a sociedade se fecha sobre si mesma, o feudalismo. Entretanto, nos séculos XI, XII e XIII, aparece um outro fenômeno que terá importância depois, no plano intelectual: as cruzadas. Nessa época, a cruzada é uma operação militar com finalidade religiosa; consiste em uma expedição armada a Jerusalém, para libertar a Terra Santa dos invasores muçulmanos que impedem as peregrinações dos cristãos. Em 1095, a exortação do papa Urbano II para que vá defender os cristãos do Oriente tem um efeito considerável junto à população. Soberanos, nobres, cavaleiros, velhos, mulheres, ricos, pobres se mobilizam; em resumo, 150.000 pessoas respondem ao apelo. As cruzadas, essas imensas migrações, têm não apenas consequências

políticas e econômicas importantes, mas também modificam a paisagem cultural.

Mais particularmente, as cruzadas permitem “redescobrir a Antiguidade grega pelas traduções árabes ou siríacas de obras antigas” (BALLARD; GENET & ROUCHE, 1990: 194). Efetivamente, por meio das cruzadas redescobrem-se obras esquecidas de Aristóteles no século XII, traduzidas para o árabe e comentadas por muçulmanos e por judeus. Há uma espécie de gosto por Aristóteles, e a teologia pode assim beneficiar-se de novas contribuições. Sonha-se com uma ciência que possa servir de base para a fé e defender a doutrina da Igreja contra os heréticos. É a razão de ser de um movimento intelectual, a escolástica, que ocupa a cena entre os séculos XII e XIV, e que visa precisamente conciliar a razão e a fé. Com a escolástica, a teologia recorre à razão e se torna uma ciência. Um outro ramo do *trivium* toma doravante o maior lugar, a dialética. A escolástica se inspira amplamente na dialética, cujos processos permitem expor de modo sistemático um problema. Esses processos também permitem levantar argumentos em contra-ataque a objeções e resolver finalmente o problema, convencendo o leitor.

Essa nova disciplina do espírito é muito formal, centrada no raciocínio e apenas sobre ele. Na verdade, a escolástica é um método de pensar; “pensar é um ofício cujas leis são minuciosamente fixadas” (CHENU, apud LE GOFF, 1985: 97). É nisso que está a sua força, pois ela permite formular raciocínios de alto nível. A escolástica é um progresso decisivo da racionalidade ocidental.

Em contrapartida, esse racionalismo extremo causa também a perda da escolástica, pois, já no século XIV, começa a preocupação com a natureza, com o mundo real e não simplesmente com o mundo formal.

O respeito que o texto inspira substitui o objeto pelo texto: não se lê o livro da natureza, mas o livro em lugar da natureza; não o corpo humano, mas o Cânon de Avicena; não mais a língua dos homens, mas Prisciano; não se lê o universo, mas Aristóteles; não se lê o céu, mas Ptolomeu (GARIN, 1968: 67).

Efetivamente, o formalismo exagerado da escolástica acarretará o seu declínio. Por exemplo, levando ao extremo o raciocínio, a forma acaba prevalecendo sobre o fundo, e o exercício do pensamento se torna puro verbalismo. Pensamos principalmente nas famosas querelas sobre o sexo dos anjos; mas não é só isso. Argumenta-se sobre todo tipo de problemas formais do gênero: “rato” são duas sílabas; ora um rato rói o queijo, logo duas sílabas roem o queijo; é o homem ou a corda que leva o porco ao mercado? será que Deus pode saber mais coisas do que ele sabe que sabe? será que o corpo do Cristo ressuscitou com cicatrizes? será que a pomba na qual aparece o Espírito Santo é um animal verdadeiro?

Mas o mundo está mudando⁹. A escolástica faz parte daquilo que novos intelectuais (Rabelais, Erasmo), que já pertencem a uma outra época, denunciam vivamente. Alguns atribuem o fim da Idade Média ao descobrimento da América em 1492. Outros, à tomada de Constantinopla pelos turcos

9. Segundo os historiadores contemporâneos, as mudanças econômicas e sociais importantes que se produzem nos séculos XI, XII e XIII são mais fundamentais do que as datas citadas habitualmente nas obras clássicas de história, para falar do fim da Idade Média. Talvez seja mais a partir disso que se poderia falar de ruptura. Efetivamente, a partir do ano 1000, assiste-se à ocupação de novos espaços, o norte da Europa, a um crescimento demográfico notável, a uma revolução agrária, a um florescimento das cidades, à expansão de uma classe de mercadores e artesãos. Esses elementos estruturais são mais importantes do que as datas; estas só devem ser consideradas como referências.

em 1453, fato que obriga os eruditos bizantinos, que possuem numerosas obras da Antiguidade, a se refugiarem na Itália. Vários historiadores preferem situar o fim da Idade Média nas crises que foram vividas e não em datas pouco significativas. Pouco importa; com o fim da escolástica, é como se toda a cultura livresca se desviasse de Deus e das questões abstratas que lhe dizem respeito, para se concentrar mais na sua criação, o homem. Isso tem uma grande importância para a escola e para a pedagogia.

2.3.3 Como são os métodos pedagógicos durante esse período que vai de Carlos Magno ao fim da Idade Média?

Globalmente, poderíamos dizer que a escola na Idade Média manifesta uma certa estabilidade, tantos nos seus programas quanto nos seus métodos. Com a exceção da dimensão propriamente cristã, encontra-se nessas escolas uma grande parte da herança da Antiguidade. Entretanto, não se pode detectar uma verdadeira estrutura pedagógica, um conjunto de medidas que visem controlar sistematicamente o ato de ensinar. As preocupações parecem dirigir-se mais para responder às urgências, criar escolas, garantir a sua manutenção. Mesmo nesse ponto, há uma grande fragilidade durante toda a Idade Média.

Como na Antiguidade, a frequência à escola não é muito difundida. Há ainda poucas escolas no século XIII.

É bem pouco provável que cada cidade episcopal tenha tido uma escola estável e regular, e mesmo onde há vestígios disso, seria preciso controlar rigorosamente a sua extensão, o seu público e o seu valor (PARÉ; BRUNET & TREMBLAY, 1933: 22).

Também há poucos alunos¹⁰. O famoso mosteiro de Saint-Gall não tem mais de 100. As escolas de Reims e de Chartres, dirigidas por mestres de prestígio, não têm mais de 10 ou 12 alunos (RICHÉ, 1979: 197). Se examinarmos o público, é preciso reconhecer que ele é também composto por membros do clero. Mesmo que Carlos Magno desejasse propagar a educação para a população leiga, poucos membros desta são instruídos. Na verdade, Carlos Magno não torna a escola obrigatória mas tenta – sem muito sucesso, aliás – obrigar os bispos a abrirem escolas.

Não vamos acreditar que todos os aristocratas adquiriram uma cultura do mesmo nível. Muitos sabem simplesmente ler, alguns escrever, um pequeno número conhece o latim e tem em sua biblioteca livros profanos e religiosos (RICHÉ, 1979: 297).

Tão poucas escolas, tão poucos alunos não criam um imperativo de mudança nos métodos ou nos programas, pois o mestre ainda pode ter algum controle sobre o grupo e sua progressão na aprendizagem.

Mais ainda, nota-se que as indicações quanto à idade dos alunos e à organização dos estudos são muito imprecisas, e provavelmente muito variáveis de um lugar e de um período para outro. De fato, Le Goff (1985: 85) faz o seguinte comentário:

E primeiro, com que idade entrava-se para a universidade e com que bagagem? Muito jovem, certamente, mas aqui está o problema: as escolas de gramática fazi-

10. Há tão poucos alunos que esse fato pode induzir um engano. Mesmo que se fale de nascimento da escola na Idade Média, não se deve esquecer que a grande maioria das crianças na Idade Média (digamos 95% delas) não frequentaram a escola. Essas crianças são mais aprendizes no âmbito da prática de um ofício do que escolares.

am parte ou não da universidade? O ensino da escrita, por exemplo, era dado antes da entrada na universidade ou [...] era uma das suas funções essenciais? Um fato é certo: a Idade Média distinguiu mal as ordens de ensino; as universidades medievais não são apenas estabelecimentos de ensino superior. Os nossos ensinos primário e secundários se faziam parcialmente ali ou eram controlados por elas. O sistema de “colégios” [...] aumentou ainda mais essa confusão, tendo entre seus membros alunos de até 8 anos de idade.

Poderíamos pensar que uma tal variação na organização dos estudos teria acarretado uma reflexão pedagógica particular, teria estimulado a criação de obras sobre os métodos de ensino. Isso não aconteceu: na Idade Média, ensina-se mais ou menos sempre da mesma maneira, isto é, retomando o modo de fazer da Antiguidade.

O programa da escola elementar se parece, em geral, com o de qualquer escola da Antiguidade. O ensino elementar consiste em ler, escrever, contar e cantar. Esse ensino não é dado a todos os alunos, nem simultaneamente como em nossas escolas atuais. No que se refere à leitura, há, entretanto, uma grande diferença em relação à escola antiga, pois, a partir do advento da escola monástica, o saltério é o livro de leitura universalmente usado, e isso, até o fim da Idade Média. A leitura e o canto são estudos que se completam. Sabemos que o aluno memoriza melhor os salmos e os pequenos textos latinos cantando¹¹ (RI-

11. Deve-se notar que a importância atribuída à memorização na Idade Média está ligada, certamente, à resistência da oralidade. A escrita progride, mas ainda muito lentamente, enquanto se conserva o hábito imemorial de aprender de cor.

CHÉ, 1979: 225). Em contrapartida, na Idade Média, a leitura e a escrita não estão estreitamente associadas. “Muitos monges sabiam ler mas ignoravam a técnica da escrita” (RICHÉ, 1979: 224). Para escrever, o aluno toma uma tabuinha de escrever e copia os salmos na cera. Os futuros clérigos devem aprender também um pouco de cálculo elementar para a administração dos seus bens e a arrecadação do dízimo. Depois disso, vem a gramática latina. Recomenda-se aos alunos que falem latim entre si, mesmo que essa não seja a sua língua materna. É preciso admitir que poucos alunos têm um bom conhecimento do latim, a despeito do fato de que acabam conhecendo os salmos de cor, por cantá-los e escutá-los tantas vezes nos ofícios divinos (RICHÉ, 1979: 235).

Por sua vez, o programa das escolas secundárias compreende, em princípio, as sete artes liberais, isto é, o *trivium*, composto de gramática, retórica e dialética, e o *quadrivium*, compreendendo a geometria, a aritmética, a música e a astronomia. Alcuíno, que propôs essa divisão, quer fazer da Gália uma “nova Atenas” (RICHÉ, apud MIALARET, 1981: 228), o que mostra a influência da Antiguidade sobre o programa dessas escolas. Os mesmos autores, romanos e gregos, são estudados. Constatamos uma grande estabilidade dos conteúdos:

Comparando os autores no programa das escolas, desde a Antiguidade tardia até o século XII e mesmo além, constatamos que se trata sempre dos mesmos títulos. Os clássicos são verdadeiramente aqueles que se estudam “em classe”. A Antiguidade transmitiu ao Ocidente uma espécie de cânon das *autoritates* que pouco se modificou (RICHÉ, 1979: 251).

Entretanto, esse programa ambicioso não é realizado por toda a parte nem em todos os seus

ramos igualmente, pois “[...] o ensino continua sendo fundado, como no passado, primeiro na gramática e na retórica” (RICHÉ, apud MIALARET, 1981: 237).

Aliás, quanto aos métodos pedagógicos, também não há mudanças notáveis. Mesmo que o saltério seja, por toda a parte, o livro de leitura usado nas escolas primárias cristãs, o método de leitura é o mesmo desde a Antiguidade: aprendem-se primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras e as frases. Ao mesmo tempo em que a criança lê os salmos, deve aprendê-los de cor. Para habituar as crianças a falar latim, propõem-lhes também textos que elas devem memorizar. Esses textos são tirados das mesmas obras que na escola romana, notadamente o Dístico de Catão, provérbios de Sêneca e fábulas de Esopo, que se transformam cristianizando este ou aquele verso. Igualmente, vários manuais são escritos sob forma de diálogo, como se fazia na Antiguidade. O mestre faz as perguntas e espera as respostas que o aluno deve memorizar. Por exemplo, para a pergunta “Quem nasceu e morreu duas vezes?”, a resposta é “Lázaro”. Para a pergunta “Qual é o primeiro rei de Israel?”, a resposta é “Saul”. E assim por diante, para dezenas e dezenas de perguntas. É uma maneira de tornar o ensino “ativo”. O aluno da Idade Média, como o da Antiguidade, deve aprender as respostas de cor, pois na Idade Média saber é saber de cor. Retomam-se assim os conselhos de Quintiliano, que desejava que os alunos retivessem tudo o que liam (RICHÉ, 1979: 218). Na realidade, o ensino se faz, sobretudo, oralmente. Certamente porque a escrita é uma técnica difícil, e porque a tomada de anotações se realiza muito mal em tabuinhas de cera, os alunos desenvolvem a sua capacidade de memorização por todo tipo de truques mnemotécnicos.

Os métodos de ensino secundário não apresentam elementos verdadeiramente novos. Toda a pedagogia medieval é fundada na leitura de textos (*lectio*), cujos processos muito antigos foram levados até o seu mais alto nível pela escolástica, na universidade, no século XII. Ensinar consiste em ler e comentar textos (GARIN, 1968: 66). Analisa-se primeiro o sentido do texto, partindo da análise gramatical, para explicar depois o conteúdo lógico. Os trechos difíceis geram questões (*quaestio*), que alimentam o debate (*disputatio*) (GARIN, 1968: 68).

No que diz respeito à formação dos mestres, também não há maiores mudanças em relação à Antiguidade. Para tornar-se mestre, é preciso simplesmente conhecer a matéria. E mesmo quanto a isso, em geral não é preciso muito. Na verdade, ainda no século XII, um clérigo ou um monge um pouco letrado pode improvisar-se mestre (RICHÉ, 1979: 197). Não parece que existam saberes pedagógicos teóricos, como veremos surgir mais tarde no século XVII (RICHÉ, 1979: 209) pensa, antes, que os mestres tiravam seus princípios da sua experiência.

Aliás, não se encontram tratados de pedagogia na Idade Média. Evidentemente há, nessa época, considerações sobre os textos a utilizar, sobre os comentários a fazer e sobre a maneira de fazer a *lectio*. Entretanto, isso mantém, no essencial, o que é conhecido desde a Antiguidade. E fica bem longe de uma reflexão organizada e em profundidade sobre a maneira de agir na escola. Efetivamente, as obras mais conhecidas da Idade Média que abordam a questão do ensino são os dois *De magistro*, ou seja, o de Santo Agostinho, no início da Idade Média, e o de Santo Tomás, no século XIII. Devemos logo enfatizar que a perspectiva

pedagógica ainda está no singular e é muito abstrata; no singular, porque esses autores refletem sobre a relação do homem com o conhecimento, e não sobre o problema de um docente e seus grupos de alunos, aos quais ele deve transmitir conhecimentos; abstrata, porque essa reflexão aborda os problemas do ensino de um ponto de vista teórico, fora do contexto real e concreto do ensino. Esses dois textos célebres são mais tratados de filosofia do conhecimento do que textos sobre a maneira concreta e precisa de ensinar, organizar o ensino e administrar a classe.

O *De magistro* de Santo Agostinho encena um diálogo do autor com seu filho. Essa obra, fortemente influenciada pelo platonismo e pelo estudo da gramática, é uma reflexão de alto nível sobre a teoria do conhecimento, valorizando a ideia de que o ensino só é possível se existe no mestre e no aluno o laço que é Deus. Quando o mestre ensina, ele fala, ele en-sina, isto é, faz sinal e o aluno escuta o seu “Mestre interior” que é, afinal, o verdadeiro professor. Para Santo Agostinho, o papel do mestre consiste em despertar a atenção do discípulo, a fim de que este, por introspecção, descubra a luz interior, ou seja, o Cristo, único capaz de lhe mostrar o que o mestre queria que ele descobrisse (CHÂTILLON, apud SANTO TOMÁS DE AQUINO, 1983: 8). Vemos, pois, que, para Santo Agostinho, a preocupação pedagógica está submetida a uma visão teológica do ensino, que subordina os conteúdos a ensinar e os métodos de ensino ao Mestre dos Mestres, o “Mestre interior”, isto é, Deus.

Por sua vez, Santo Tomás propõe uma teoria do conhecimento que dá um lugar importante ao intelecto. Mesmo que o intelecto seja primeiro, segundo ele, uma criação de Deus, nem por isso

cada um de nós, se quiser aprender, fica dispensado de cumprir certas operações por si mesmo. Há, pois, na linguagem de Santo Tomás, uma causalidade própria da razão de cada um. Nisso, ele difere profundamente de Santo Agostinho: o homem, ao invés de receber diretamente o ensinamento de Deus, herda do seu criador uma inteligência que lhe permite produzir conceitos (JOLLÈS, apud SANTO TOMÁS DE AQUINO, 1983: 15). Essa tese de Santo Tomás, inspirada em grande parte em Aristóteles, dá um grande lugar à razão, ideia que será abundantemente retomada nos séculos seguintes. Essa contribuição é interessante. Mas Santo Tomás é um universitário que “professa”, é um pesquisador. Assim, seu tratado se refere a questões teóricas que se debatem na universidade, mas que não se referem ao ensino comum. Por exemplo, ele se pergunta se o título de mestre pode ser reservado unicamente a Deus; se alguém pode ser o seu próprio mestre; se o homem pode ser instruído por um anjo etc. São considerações abstratas e puramente especulativas de um pensador que reflete sobre o ensino fora de qualquer contexto e de qualquer problema concreto que poderia acontecer na sua classe.

No prolongamento do que já dissemos, é preciso assinalar que aqueles que os historiadores da educação na Idade Média chamam habitualmente de grandes pedagogos (como os da Antiguidade) devem, em nossa opinião, ser mais considerados como grandes pensadores que “professam”. Na maioria das vezes, eles o fazem no nível do ensino superior, em mosteiros ou em universidades. Podem talvez, a exemplo de Abelardo, ensinar com brilhantismo, mas não merecem por isso o título de pedagogos, pelo menos no sentido em que fariam progredir a reflexão pedagógi-

ca. Eles se aproximam mais da categoria que Le Goff (1985: 4) chama de “intelectuais”.

Definitivamente, o período que vai de Carlos Magno ao fim da Idade Média é uma época em que a pedagogia propriamente dita não progride verdadeiramente. A Idade Média se inspira amplamente na Antiguidade, seja em seus métodos, seja em seus programas, e para todas as ordens de ensino. Dissemos que a maneira de se fazer a escola na Antiguidade era rudimentar; diremos o mesmo da Idade Média. Aliás, estamos sempre diante de uma grande fragilidade da organização escolar, de modo que temos sempre essa impressão de que tudo deve ser recomeçado a cada vez. Mesmo que haja numerosos exemplos de escolas, de reformas, de instaurações de procedimentos especiais, trata-se muitas vezes de iniciativas isoladas, que são abandonadas quando o professor deixa a escola.

Assim, entre a reforma carolíngia com seus “capitulares”, aliás, muito primitivos, e os primeiros regulamentos universitários de Paris ou de Bolonha depois de 1200, apesar de uma certa uniformidade de programa e de método, encontramos – queremos sublinhar – em um período de improvisação, de iniciativa, de mobilidade, em que as influências soberanas e gerais dos papas, dos concílios, dos príncipes e dos imperadores, são de ordem moral mais do que institucional, e se expressam em exortações mais do que em regulamentos, seja do ponto de vista administrativo, seja do ponto de vista da matéria e dos métodos de ensino (PARÉ; BRUNET & TREMBLAY, 1933: 56).

Conclusão

Para terminar, lembremos alguns elementos que nos parecem importantes sobre esse longo período que acabamos de percorrer. Quais são as suas aquisições? Em primeiro lugar, seria preciso mencionar que os romanos permitiram que a grande civilização grega se perpetuasse. Mesmo que tenham a sua originalidade, os romanos se inscrevem na continuidade do mundo grego. Também é necessário sublinhar que a Igreja teve um papel considerável para a cultura intelectual, dando nascimento à escola na Idade Média. Esta assumirá então uma dimensão moral particular, que se acrescentará à função clássica de instrução e se manterá até os nossos dias. Além disso, a Idade Média iniciou, com Carlos Magno, mas ainda de maneira extremamente frágil, a instalação de um “sistema escolar” com três níveis. E, com a sua ênfase nos estudos formais e na razão, a Idade Média tornou possível um novo movimento que se anuncia, o Renascimento.

Finalmente, devemos reconhecer que, do princípio ao fim da Idade Média, ainda não se tem uma preocupação pedagógica profunda. Os processos pedagógicos se mostram pouco extensos, ligados principalmente ao conteúdo e não planejados em função do aluno. Geralmente, concentram-se apenas nestes elementos: ler, copiar, aprender de cor, comentar os autores clássicos. Se há algumas iniciativas interessantes, estão ligadas ao gênio de seus autores; não são institucionalizadas e, finalmente, não sobrevivem.

Questões

- 1) Sob o Império Romano, a Igreja teve um grande papel na educação. Descreva esse papel e as razões que o motivaram.
- 2) Segundo Durkheim, foi na Idade Média que nasceu a escola, e não com os gregos. Explique.
- 3) “Quem teve um dia essa ideia louca, inventar a escola...”: a lenda diz que foi Carlos Magno que teve essa ideia. Qual foi a ação real de Carlos Magno? Descreva o contexto histórico.
- 4) Comente o famoso verso de Horácio: “A Grécia vencida conquistou por sua vez o seu selvagem vencedor e trouxe a civilização para o selvagem Lácio”.
- 5) Cite as diferentes formas de educação durante os quatro períodos da Idade Média: romano, cristão, carolíngio e escolástico.

- 6) Mostre como as visões sucessivas do universo e os tipos de pensamento que marcam cada um dos quatro períodos influenciaram o ato educativo.
- 7) Pode-se dizer que a escola cristã seja o resultado dos movimentos educativos heterogêneos que a precederam? Explique.
- 8) A escola da Idade Média é um “meio moral organizado”? Explique o sentido da expressão “meio moral organizado”, citando as suas fontes.
- 9) Como se pode definir o docente da Idade Média, em comparação com o docente de hoje? Argumente.
- 10) Quais são as diferenças entre a concepção da criança (e do aluno) na Idade Média e a que temos atualmente? Explique.
- 11) Formulou-se a hipótese de que a escola aparece na Idade Média. Pode-se falar de uma verdadeira preocupação pedagógica durante esse período?
- 12) Os termos “educação”, “escola” e “pedagogia” parecem estreitamente ligados, mas na realidade têm significados diferentes. Distinga as suas convergências e as suas divergências, referindo-se principalmente ao episódio cristão do nascimento das escolas.

Bibliografia

- BALLARD, M.; GENET, J.-P. & ROUCHE, M. (1990). *Le Moyen Âge en Occident*. Paris: Hachette.
- BARROW, R.H. (1962). *Les romains*. Paris: Payot.
- BEAUDE, P.-M. (1993). *Premiers chrétiens, premiers martyrs*. Paris: Gallimard.
- CHRISTOL, M. & NONY, M. (1990). *Rome et son empire*. Paris: Hachette.
- DURKHEIM, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. 2. ed. Paris: PUF.
- GARIN, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne: 1400-1600*. Paris: Fayard.
- HACQUARD, G., DAUTRY, J. & MAISANI, O. (1952). *Guide Romain Antique*. Paris: Hachette.
- JERPHAGNON, L. (1989). *Histoire de la pensée: philosophies et philosophes* – Vol. I: Antiquité et Moyen Âge. Paris: Tallandier.
- LANGLOIS, G. & VILLEMURE, G. (1992). *Histoire de la civilisation occidentale*. Montreal: Beauchemin.

LE GOFF, J. (1985). *Les intellectuels au Moyen Âge*. Paris: Seuil.

LE GOFF, J. (org.) (1989). *L'homme médiéval*. Paris: Seuil.

MARROU, H.-I. (1977). *Décadence romaine ou Antiquité tardive?: III^e-IV^e siècles*. Paris: Seuil.

_____ (1962). *Saint Augustin et l'augustinisme*. Paris: Seuil.

_____ (1948a). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* – Tome 1: Le monde grec. Paris: Seuil.

_____ (1948b). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* – Tome 2: Le monde romain. Paris: Seuil.

MESLIN, M. (1978). *L'homme romain: Des origines au I^{er} siècle de notre ère*. Paris: Hachette.

MIALARET, G. & VIAL, J. (org.) (1981). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 1: Des origines à 1515. Paris: PUF.

PARÉ, G.; BRUNET, A. & TREMBLAY, P. (1933). *La Renaissance du XII^e siècle* – Les écoles et l'ensei-

gnement. Paris/ Ottawa: Vrin/Institut d'Études Médiévales.

PAUPERT, J.-M. (1982). *Les mères patries*: Jérusalem, Athènes et Rome. Paris: Grasset.

RICHE, P. (1981). L'éducation dans le Haut Moyen Âge. In: MIALARET, G. & VIAL, J. (orgs.). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 1: Des origines à 1515. Paris: PUF.

_____. (1979). *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident Chrétien* – De la fin du V^e siècle au milieu du XI^e siècle. Paris: Aubier Montaigne.

_____. (1968). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*. Paris: Flammarion.

_____. (1962). *Éducation et culture dans l'Occident barbare*. Paris: Seuil.

SAINT AUGUSTIN (1988). *De magistro* (Le maître). Paris: Klincksieck [Em português: (2009). *De magistro*. Petrópolis: Vozes].

SAINT THOMAS D'AQUIN (1983). *Questions disputées sur la vérité* – Question XI: Le maître. Paris: Librairie Philosophique/Vrin.

SALLES, C. (1993). *L'Antiquité romaine des origines à la chute de l'Empire*. Paris: Larousse.

3

O Renascimento e a educação humanista

Denis Simard

Resumo

O período que estudamos neste capítulo cobre cerca de dois séculos e meio de história (de meados do século XIV ao fim do XVI). Esse período é importante, pois nele são lançados os fundamentos de uma cultura secular e as bases da educação do homem moderno. Na primeira parte, uma recapitulação geral põe em evidência o papel central que a cultura do Renascimento atribui à natureza e ao homem na busca de novos modelos de vida. A segunda parte examina as grandes correntes de pensamento que contribuirão para renovar as ideias da época. A Reforma protestante e a Contrarreforma católica, o movimento humanista e o progresso das ciências e das técnicas, serão sucessivamente discutidos. Afinal, para encerrar essa segunda parte, alguns dos grandes fenômenos marcantes da época também serão considerados. Pensamos, por exemplo, no episódio dos grandes descobrimentos, na transformação da representação do universo, na invenção da imprensa etc. A terceira e última parte apresenta algumas das grandes concepções educativas do Renascimento; primeiramente através de considerações gerais, depois examinando a corrente enciclopédica de Rabelais e a corrente literária de Erasmo, sob o ângulo das finalidades educativas e dos programas de estudos. Uma breve conclusão termina este capítulo e algumas questões são propostas como complemento para o leitor.

Introdução

Desde a publicação da grande obra de Jacob Burckhardt (1958), *La civilisation de la Renaissance en Italie*, a imagem do Renascimento se modificou consideravelmente. Se ele assinalava, segundo o célebre historiador suíço, um período de ruptura com uma Idade Média decadente e tenebrosa, “a tendência histórica atual é enfatizar a continuidade da civilização e a lenta passagem da Idade Média para os Tempos Modernos, sem exagerar o corte que os separa, nem fazer depender o valor de uma época do valor de outra, mas concedendo-lhes méritos diferentes” (LAZARD, 1993: 22).

Não há consenso sobre as datas, nem sobre os acontecimentos, nem sobre as causas e as origens do Renascimento (LAZARD, 1993: 22). A julgar pela extensão dos debates que esse período suscita ainda hoje, podemos acreditar que o nosso conhecimento ainda não esgotou as riquezas que o Renascimento nos oferece. Além disso, no que se refere à educação, parece que o humanismo e os humanistas não disseram a sua última palavra. Cinco séculos depois, o que têm eles ainda a nos dizer e o que significa para nós o Renascimento? As questões que ele apresenta são evidentemente numerosas e complexas, mas, seguindo a orientação deste capítulo, nós as reduziremos a algumas que servirão de introdução. Qual é o significado geral desse período da história? Qual é o lugar (ou a importância) da educação humanista no Renascimento, no âmbito da evolução das ideias e das práticas pedagógicas? E qual pode ser, nos dias atuais, o interesse de um tal estudo?

O período que abordaremos neste capítulo cobre cerca de dois séculos e meio de história (meados do século XIV até o fim do XVI, ou o meio do *Trecento* até o fim do *Cinquecento*, para retomar os termos italianos). É pois um período crucial, já que finaliza progressivamente um milênio de história cristã e lança os fundamentos de uma cultura secular (leiga). Crucial também em outro aspecto, pois instala as bases da educação do homem moderno. Eis o primeiro objeto deste capítulo: estudar e comparar a educação do homem moderno, a educação humanista na Europa no tempo do Renascimento. Como mostra o sociólogo americano Talcott Parsons (1973: 73) na sua obra *Le système des sociétés modernes*:

Com o Renascimento apareceu uma cultura secular altamente desenvolvida, que se diferenciou da matriz religiosa primi-

tiva. Iniciando-se na Itália, o Renascimento lançou os fundamentos das artes e das disciplinas intelectuais modernas, e especialmente da cultura jurídica.

Cultura secular, pois, na qual a palavra e a ação dos homens abrem um espaço de liberdade.

O homem do Renascimento¹ continua sendo filho de Deus – procura renovar o cristianismo à luz de uma cultura ampliada – mas nem sua liberdade, nem sua ação, nem sua vontade estão encadeadas (JOLIBERT, 1987: 54). O tema da liberdade – voltaremos a ele para percebê-lo melhor – encontra em Pico della Mirandola² o seu cantor mais comovente:

Oh liberalidade suprema de Deus Pai, felicidade suprema e admirável do homem, a quem foi dado ter o que escolhe, ser o que quer! (“Discurso da dignidade do homem”, apud VALCKE & GALIBOIS, 1994: 188).

Palavras sublimes do humanista italiano, unindo seu verbo poderoso à voz dos filósofos que proclamam a liberdade e a dignidade do homem: “O homem é um grande milagre” ou *Magnum miraculum est homo* (apud GARIN, 1990: 8). Neste outro trecho, Pico della Mirandola canta novamente a grandeza do homem:

Por sua liberdade [...] o homem reivindica com razão o privilégio da suprema admiração; é esse privilégio que excita a inveja não só dos animais, mas também dos astros, mas também dos espíritos além dos mundos (apud VALCKE & GALIBOIS, 1994: 93).

Entre o céu e a terra, o homem pode agora circular livremente; tender para o anjo como decair para o animal. “Não há mais essência predeterminada, mas uma vontade de ser” que revela as suas ri-

1. Como precisa Eugenio Garin (1990) na sua obra *L'homme de la Renaissance*, é preciso considerar Jacob Burckhardt entre os pais do conceito de “homem do Renascimento”. Foi um dos primeiros, na sua obra *La Civilisation de la Renaissance en Italie*, a contribuir para construir uma imagem duradoura do Renascimento como período capital da civilização italiana. Devemos-lhe também o tema da emancipação do homem em relação ao domínio da religião cristã.

2. Pico della Mirandola (Giovani Pico della Mirandola, dito Jean): humanista italiano nascido na Província de Modena em 1463. Erudito precoce, tenta reconciliar a antiga sabedoria com o cristianismo. É autor do famoso *Oratio de hominis dignitate*. Morre em 1494, na flor da idade.

quezas e multiplica as suas faces. “A liberdade define o homem” (VÉDRINE, 1971: 17).

O homem do Renascimento pertence pois ao mesmo tempo ao passado e ao presente; ainda se assemelha aos cristãos, mas seu olhar investiga horizontes inéditos onde ele se aproxima de nós: horizontes novos, horizontes insuspeitados, horizontes ampliados que derrubam as fronteiras antigas no mundo agora aberto. Pluralismo também, promoção do indivíduo, do corpo e da beleza, em que a profusão das atitudes e dos valores requer a tolerância e a construção de um mundo cada vez mais diverso.

O Renascimento é pois verdadeiramente um renascimento, o nascimento de um mundo que se separa do antigo, mutação decisiva de uma cultura em busca de valores e condutas novos para uma era nova. Ora, esses modelos e esses valores, é na fonte da Antiguidade greco-romana que o homem do Renascimento pensa descobri-los. Primeiro através dos árabes, depois através da ciência cristã, o homem do Renascimento redescobre a cultura antiga, que interpreta à luz da sua própria situação histórica.

O homem do Renascimento se inventa por meio do passado: a parte do passado que ele reconhece e aquela que ele oculta podem certamente servir para caracterizá-lo (VÉDRINE, 1971: 7).

O que procura ele e o que encontra na Antiguidade?

Para responder a essas perguntas, assim como às que formulamos anteriormente, nosso recorte é muito simples. Em uma primeira parte, uma breve recapitulação evidencia o essencial (ou o significado geral) do Renascimento. Em uma segunda parte, situamos o contexto histórico e ideológico do Renascimento através das grandes correntes de pensamento e através do que chamamos, no primeiro capítulo, de experiências fundamentais de descentramento em relação à tradição judaico-cristã. E na última parte, depois de explicitar um certo número de generalidades quanto aos instrumentos do saber, aos programas de estudos, às instituições de ensino etc., apresentamos as grandes concepções educativas; lembramos especialmente os elementos essenciais daquilo que Durkheim (1969) chama, na sua obra *L'évolution pédagogique en France*, de corrente enciclopédica de Rabelais e de corrente humanista (ou literária) de Erasmo.

3.1 Recapitulação e significação geral do Renascimento

Se o leitor seguiu os nossos passos, conhece os marcos que balizam a estrada. Mas no limiar desta nova etapa da história, não é inútil lembrá-los rapidamente.

Como sabemos, a Antiguidade greco-romana e a Idade Média precedem um grande período da cultura europeia ocidental, o Renascimento.

Nos capítulos anteriores, estudamos a Antiguidade grega a partir da descoberta do pluralismo das culturas, dos estilos de vida e das maneiras de educar. Diante dessa profusão das maneiras de viver, fazer e dizer, os gregos elaboram uma nova forma política – a democracia – e um novo tipo de discurso, sobre o fundo confuso e trágico de uma profunda crise da tradição. Ao acaso de um encontro ou nas assembleias públicas, por ocasião de conferências brilhantes ou em pequenos grupos, os gregos se interrogam sobre a felicidade e a virtude, sobre o significado geral da educação e sobre as finalidades a perseguir. Como as formas de educação e as finalidades são numerosas, qual é a melhor, e principalmente, qual delas privilegiar? Os gregos abordaram esses problemas elaborando concepções educativas racionais, formas gerais de educação que fecundaram o Ocidente, desde Roma até hoje – como as dos sofistas, de Platão, de Sócrates e de Aristóteles³.

Depois, em 476 d.C., quando o Império Romano do Ocidente se desfaz pouco a pouco sob o

efeito conjugado das migrações germânicas, da crise econômica e da impotência da sua administração, a paisagem política, cultural e intelectual passa por profundas modificações. O pluralismo antigo dá lugar a uma nova unidade cultural que domina o Ocidente durante toda a Idade Média: o cristianismo. Unidade, pois, particularmente visível no plano religioso, mas também no plano educativo, em que a convergência dos esforços, das ações e dos objetivos concorre para dar origem à escola como lugar de conversão dos corações e das almas. A educação está a serviço da fé e da Igreja, e os textos gregos e latinos são minuciosamente escolhidos em função do único critério de sua concordância com a ortodoxia cristã. Forma dominante da consciência grega e romana, o politeísmo se dissolve sob a ação hegemônica do monoteísmo religioso triunfante. De agora em diante, há somente um único e verdadeiro Deus, um único Ser Supremo, no qual se concentram e se reúnem todas as manifestações da cultura humana – a arte, a ciência, a política, o pensamento, o amor etc. E como o ser humano foi criado à imagem de Deus, deve tender a segui-lo e a assemelhar-se a ele com todas as suas forças e com toda a sua alma. Em outros termos, o homem tem como inspiração profunda, como única fonte e derradeiro objetivo Deus, alicerce e coroamento únicos do universo.

Voltamos a encontrar aqui uma ideia já formulada pelos gregos e notadamente por Platão, embora sob uma forma diferente. Também para Platão, o modelo que o ser humano deve imitar é um modelo supra-humano, sobre-humano.

Esquemmatizando ao extremo, podemos dizer que o homem do Renascimento agora não tira mais de Deus ou do Cosmo as suas regras ou os

3. Para um desenvolvimento das diferentes formas de paideia, cf. o capítulo de Moreau (1969): “Platon et l'éducation” e, evidentemente, o clássico de Jaeger (1964) *Paideia* – Vol. 1: La formation de l'homme grec.

seus modelos de conduta; em outras palavras, o mundo do humano não está mais subordinado ao mundo divino. Como veremos depois, a originalidade profunda do Renascimento, mais do que o seu retorno à Antiguidade ou a sua crítica da religião e da escolástica, reside, segundo Jolibert (1987: 53), na inserção do homem num universo de dimensões infinitas: “Se o universo é como que infinito, então não há mais lugar garantido, não há mais essência humana fixada desde toda a eternidade.” Assim, observa ele, todo o esforço consiste em definir um modelo humano que uma ação educativa deve realizar. E a *Utopia*, de More, *A cidade do sol* de Campanella ou a Abadia de Thélème de Rabelais são utopias “político-pedagógicas” que tentam “representar um futuro organizado, em que o homem encontra um lugar definido mais além das angústias e das incertezas de um presente sem ancoragem” (JOLIBERT, 1987: 54).

A cultura do Renascimento tem seu centro de gravidade no papel que ela dá à natureza em geral e ao ser humano em particular, na busca de modelos de vida. O homem se torna, por assim dizer, um modelo para si mesmo, autor de sua própria imagem e criador de um mundo que ele tem como tarefa delimitar. Animal racional, sua liberdade nascente se liga à sua razão para edificar um mundo novo. Entre o mundo invisível, onde se abriga o Deus todo-poderoso, e o mundo visível das coisas, o homem se descobre capaz de constituir para si uma cultura e ocupar o seu centro; pelo progresso das ciências e das técnicas, ele toma posse da natureza e aumenta o seu sentimento de poder. Assim sendo, não se trata mais de aderir a modelos supra-humanos ou de imitá-los, mas de considerar o homem ao mesmo tempo como valor e como fonte de valor, “simul-

taneamente fonte e alvo da educação” (JOLIBERT, 1987: 54), isto é, considerá-lo tal como ele é, na sua natureza terrestre. Retomando Protagoras de Abdera, “o homem é a medida de todas as coisas”. E é por isso que a educação se torna tão necessária ao homem; ela consistirá em realizar aquilo que, nele, é especificamente humano.

Neste capítulo, baseando-nos em um dos mestres europeus do Renascimento⁴, Eugenio Garin (1990), propomos situar esse período da história entre o meio do século XIV e o fim do XVI.

[...] [O Renascimento] tem as suas origens nas cidades-estados italianas, de onde ele se difundirá pela Europa, como se essa época tivesse visto circular um número importante de tipos humanos com características especiais, dons e atitudes particulares e funções novas. [...] Assim, a difusão das ideias e dos temas próprios ao Renascimento italiano fora da Itália teria se prolongado por muito tempo ainda e teria assumido formas diferentes, além dos limites cronológicos habituais, durante todo o século XVII (GARIN, 1990: 7).

O Renascimento⁵ começa pois na Itália e se propaga aos outros países da Europa – com o início das guerras da Itália. Como precisa Garin (1990: 9), ele não deve ser confundido com os renascimentos – o renascimento carolíngio, por

4. O termo Renascimento, observa Jacques Bailbé (1986: 19), dataria de Vasari (1550), “que, na sua *Vie des grands peintres, sculpteurs et architectes*, considera a história da arte desde o seu despertar (rinascita) até Miquelângelo”.

5. Com o Renascimento nasce também a ideia de Europa. A Idade Média não conheceu a Europa. A *christianitas* ou a cristandade é a sua noção dominante. Cf. a obra de Julien Freund (1980): *La fin de la Renaissance*.

exemplo – dos séculos medievais⁶. Ele já encontra em Petrarca os sinais de uma sensibilidade renovada, que por sua vez encontra “um eco em acontecimentos cuja ressonância profunda transborda amplamente as fronteiras nacionais e os limites dos fenômenos literários” (GARIN, 1990: 9), e se estende até o fim do século XVI e mesmo além desses limites convencionais.

3.2 O contexto sócio-histórico e ideológico do Renascimento

3.2.1 As grandes correntes de pensamento do Renascimento

Habitualmente, distinguem-se três grandes correntes de pensamento na renovação das ideias da época: a renovação religiosa, o movimento humanista, o pensamento científico e técnico. A primeira conduz à Reforma Protestante, à qual responde a Contrarreforma católica; o segundo traduz o esforço de redescobrimto da Antiguidade Greco-romana; e o terceiro leva ao desenvolvimento de saberes técnicos ou científicos (JOLIBERT, 1987: 57). É nessa ordem que nós os apresentaremos na presente seção.

6. Para Jacques Le Goff (1975), a obra do grande historiador português contemporâneo Victorino Magalhães Gohindo, *Économie de l'Empire portugais aux XV^e et XVI^e siècles*, aponta sinais dessa transformação mental. Uma grande diferença separa a *Imago mundi*, de Pierre d'Ailly (1410), a crônica da Guiné (1453-1465, aproximadamente), e o *Esmeraldo de situ orbis*, de Duarte Pacheco Pereira (1505). “Nas primeiras obras, o maravilhoso, o entulho medieval, as fábulas, enormes erros na avaliação de distâncias, ausência de números de datas, de itinerários. No *Esmeraldo*, ao contrário, números por toda a parte, latitudes, distâncias, a profundidade do mar, erros insignificantes de latitude, uma toponímia rica, descrições rigorosas, muitos mapas, dados de observação. Essa é talvez a maior novidade científica e mental do segundo século XV, o que não é mais a Idade Média, idade sem cifras, mas que já é o Renascimento, a observação, a medida, o número” (LE GOFF, 1975: 79-80).

A Reforma e a Contrarreforma

Entre meados do século XIV e o início do XV, toda uma série de abalos afetam o edifício medieval: a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), da qual emergem a França e a Inglaterra como nações; a terrível peste negra⁷ de 1348 e dos anos seguintes, que dizima cerca da metade da população europeia; o grande cisma do Ocidente (1378-1417), que enfraquece irremediavelmente o poder, o prestígio e a autoridade da Igreja. Esses dramas e conflitos assolam de novo profundamente a Europa, desestabilizando-a e remodelando-a nos planos político, demográfico, religioso e cultural. Para compreender melhor a Reforma protestante, vamos examinar mais detidamente o que a precede e a prepara.

De grande alcance político, religioso e pedagógico, a Reforma de Lutero mergulha as suas raízes nos anos de distúrbios, conflitos e desordem inaugurados pelo cisma do papado do Ocidente. Pelo porte da crise e o transbordamento das paixões, e principalmente pela incapacidade de a Igreja resolver o conflito que a dilacera, um dano irreparável é causado ao seu prestígio e à sua autoridade. Lembremos brevemente os fatos.

O atentado de Anagni⁸ dá um golpe fatal no sonho de uma cristandade unida sob a preeminência pontifical. Clemente V, amigo pessoal de Filipe o Belo, rei da França, transporta a Santa Sé para Avignon. De 1309 a 1376, sete papas, todos

7. Esse mundo que se prepara para viver a grandeza do Renascimento é também, segundo Le Goff (1975), um “mundo selvagem”, um mundo de epidemias, de mortalidade infantil, de fome e subalimentação crônicas, um mundo em que a vida se assemelha à morte.

8. Cidade dos estados da Igreja em que Bonifácio VII foi ameaçado e humilhado pelas tropas pelo seu inimigo jurado, Filipe o Belo.

franceses, se sucedem às margens do Ródano. O grande cisma ocorre quando Gregório XI, último papa de Avignon, decide ir para Roma no fim da vida. O povo romano exige então um papa de Roma à frente da Igreja. Mas o eleito, Urbano VI, que tem um estilo altivo e agressivo, desperta a ira da maioria francesa do Sacro Colégio; os cardeais da França declaram nula essa eleição e nomeiam um do seu grupo que, sob o nome de Clemente VII, se instala em Avignon. A partir de então, a cristandade se divide entre duas obediências: uma ao papado de Avignon – a França, a Espanha, Nápoles, a Escócia – a outra adere a Roma – a Itália, a Alemanha e a Inglaterra. Só em 1417, por ocasião do concílio de Constança (no dia 11 de novembro), a Igreja Católica recupera enfim a sua unidade sob a autoridade de Martinho V (AIMOND, 1939: 301-302). Mas no intervalo as reações são brutais.

A ruptura da Igreja provoca os ataques de Wyclif (ou Wycliffe) na Inglaterra e de Jean Hus na Boêmia. O primeiro, doutor da Universidade de Oxford, contesta “a autoridade da Santa Sé e até certos pontos da Doutrina relativos aos sacramentos, às indulgências e ao culto dos santos” (AIMOND, 1939: 303). O segundo, reitor da Universidade de Praga e discípulo de Wyclif, só aceita a Bíblia como autoridade suprema.

“Levado ao Concílio de Constança, ao qual ele próprio apelara, Jean Hus foi condenado e queimado na fogueira como herético obstinado; suas cinzas foram jogadas no Reno” (AIMOND, 1939: 303). Deve-se ver na crítica e na ação desses homens as sementes da futura Reforma. Aimond (1939: 303) relata:

Essas doutrinas essenciais anunciavam e preparavam, já no século XV, a Reforma protestante. Uma gravura de um livro

hussita⁹ conservado em Praga representa Wyclif preparando o isqueiro, Jean Hus apresentando-lhe o carvão e Lutero brandindo a tocha que incendiaria a Europa.

Concebida em resposta a uma crise religiosa, política e social, a Reforma de Lutero¹⁰ encontra na Alemanha o terreno propício para a sua propagação. Afixando as suas 95 teses na porta do castelo de Wittenberg (1517), Lutero declara, num gesto dramático, o seu projeto de libertar-se da autoridade pontifical e restabelecer a verdade da mensagem evangélica na sua pureza original. Uma religião nova nasce, selando a desunião definitiva da Igreja Romana do Ocidente: o protestantismo¹¹.

Esse impulso religioso da Reforma, que funda o protestantismo, se caracteriza, na origem, pela sua vontade de retornar à verdade primeira dos textos sagrados, eliminando todas as formas de mediação possíveis entre Deus e o crente.

A liberdade que Lutero reivindica para o crente é unicamente a liberdade de entrar diretamente em relação com Deus, sem nenhum intermediário humano, por meio da leitura e da meditação da Palavra divina. A autoridade da tradição e da

9. “O suplício de Jean Hus, que os tchecos consideravam um herói nacional, desencadeou na Boêmia o terrível levante dos hussitas, chamados também taboritas (do nome de uma cidade perto de Praga)” (AIMOND, 1939: 303).

10. A revolta de Lutero começa com a querela das indulgências. Uma indulgência é um perdão da pena temporal acarretada por um pecado perdoado. O fiel que dava uma esmola para o término da Basílica de São Pedro em Roma recebia uma indulgência. Na Alemanha, essa prática toma o aspecto de uma verdadeira venda e mantém o fausto do arcebispo de Mainz, Albert de Hohenzollern, que recebe a metade das doações. Daí a revolta de Lutero, para quem a salvação não poderia ser comercializada.

11. A Reforma teve vários focos, notadamente Calvino em Genebra (o calvinismo), Henrique VIII na Inglaterra (o anglicanismo), Zwinglio na Suíça e Knox na Escócia.

hierarquia católicas é substituída por Lutero pela autoridade infalível da palavra escrita, da Bíblia literalmente infalível (SPENLÉ, 1967: 13).

Valorizando e intensificando assim a relação pessoal do homem com Deus, eliminando as mediações que o ligam ao Criador, cada homem está sozinho diante de Deus, que é seu único juiz e sua consciência. Religião da ação e do dever, o protestantismo aumenta o sentimento de responsabilidade do homem para com o mundo e o exorta a obedecer, na conduta da sua vida, a uma moral estrita e rigorosa. O protestante obtém a sua salvação pessoal agindo com rigor; sua consciência interior lhe dita a boa conduta, que ele deve praticar em todas as circunstâncias da sua vida¹².

Para deter a onda de protestos que afluem de toda parte, mas principalmente para reagir com firmeza contra os esforços dos reformados na Alemanha, a proliferação do movimento fora de suas fronteiras e a constituição de uma Igreja da Inglaterra separada de Roma, a Igreja Católica, pela voz do papa Paulo III, convoca um concílio no ano de 1545, na cidade de Trento, na Itália. Os trabalhos do concílio serão, para a Igreja, a ocasião de condenar severamente o protestantismo e refazer a sua integridade moral; *Decretos* são adotados a fim de regulamentar a vida da Igreja, desde a dos bispos até a dos fiéis. A arte também será controlada¹³, e surgem muitas ordens religiosas, garantindo assim a difusão do catolicismo: a Congregação do Oratório de São Fi-

lipe Neri, a Ordem dos Irmãos de São João de Deus, os Carmelitas de Santa Teresa e a Companhia de Jesus de Santo Inácio de Loyola. Como veremos no capítulo seguinte, a educação será a obra principal dessa nova Companhia. No seio de seus numerosos colégios, várias gerações de uma juventude nobre e burguesa serão formadas no contato com a língua e os autores latinos (AIMOND, 1940: 92-98).

O humanismo

Como precisa Margolin¹⁴ (1981a: 5) em sua obra *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*, raros são os colóquios que tratam desse período da história “que não tenham no título, como três eixos maiores da pesquisa, os termos obrigatórios de Renascimento, humanismo e Reforma”. É o segundo desses termos que nos interessa aqui.

Evidentemente, o humanismo¹⁵ varia segundo o lugar, o momento histórico, os homens e suas obras, mas no seu plano mais geral traduz o esforço notável – talvez sem igual na história – de tomada de consciência do homem por si mesmo. O humanismo encontra seus primeiros ecos na obra de Petrarca, que canta a liberdade do homem, os valores espirituais, o amor e a felicidade da Antiguidade reencontrada, e se irradia através das idades até o fim do século XVI, desde a Itália até a França, o norte da Europa – a Inglaterra, os

14. Aliás, tiramos desse autor o essencial das nossas declarações sobre o humanismo. Cf. tb. o seu artigo na *Encyclopaedia Universalis* (1989).

15. O termo data apenas da segunda metade do século XIX. Contemporâneo de Burckhardt (1860), é Voigt (1859) a aproximá-lo do Renascimento. O termo italiano *umanista* aparece no século XV, mas designa o professor de gramática e de retórica, o que nem todos os humanistas foram, como observa Margolin (1989: 728).

12. O capítulo seguinte evidencia as consequências da Reforma luterana na escola e na pedagogia. Quanto a nós, só abordaremos indiretamente o assunto.

13. Na música, por exemplo, o ideal da Contrarreforma é encarnado por Giovanni Pierluigi da Palestrina. Seu estilo, a capella, se caracteriza pelo respeito absoluto ao texto sagrado, pela recusa do cromatismo, pela clareza e pela simetria da estrutura.

Países Baixos, os países germânicos – e depois para a Península Ibérica, Portugal, a Europa Central e Oriental – a Hungria, a Boêmia, a Polônia (MARGOLIN, 1981a: 35-62).

Um acontecimento capital marca o impulso do humanismo e a ampliação da cultura ocidental: a tomada de Constantinopla em 1453 pelos turcos otomanos¹⁶. Vindos da Ásia Central (Turquestão), eles se instalam pouco a pouco perto do Mediterrâneo e no vale do Danúbio. Depois das conquistas da Anatólia (Ásia Menor) no início do século XIV, da Península dos Balcãs no fim do século XIV (perda de Nicópolis na Bulgária, última grande cruzada cristã em 1396), Constantinopla, último vestígio do Império Romano, é objeto da cobiça turca. O sultão Maomé II, com 200.000 homens e uma frota imponente vem assediar a capital. Dois meses depois, em 29 de maio de 1453, Maomé II põe fim ao Império milenar do Oriente, com a tomada de Constantinopla, que renomeia como Istambul (AIMOND, 1940: 326-327).

A fuga dos eruditos gregos que encontram refúgio na Itália acarreta a helenização da cultura latina e europeia. Primeiramente a península, depois os outros países da Europa começam a estudar a cultura e a língua gregas. Devemos dizer que, exceto pelo ensino do grego pelo erudito Crisóloras no *studio* de Florença desde 1397, o grego é, em geral, muito mal conhecido no Ocidente¹⁷. Sem dúvida, através da tradução de suas obras pelos comentaristas árabes, conhece-se Aristóteles, que as cruzadas permitiram redescobrir, mas as riquezas da filosofia e da ciência gregas continuam encerradas no segredo da sua língua.

16. Do nome de um dos seus primeiros sultões, Othman ou Osman (AIMOND, 1940: 326).

17. Entretanto, em Veneza, em Ravena, nos mosteiros do sul e no território de Otrante, na Sicília, o conhecimento do grego se mantivera. Cf. a obra de Garin (1968: 92).

O exílio dos sábios gregos provoca a eclosão de uma corrente neoplatônica na escola italiana, pela transformação da ideia do “Belo” e a redescoberta do estetismo grego que a acompanha, “a cultura ia renascer mais uma vez, ou antes, o helenismo fecundaria a cultura latina e europeia” (MARGOLIN, 1981a: 6).

O homem não é o que existe de mais admirável sobre a Terra?, dizia Pico della Mirandola, inspirando-se também nas fontes árabes. Assim, a ação e a reflexão dos homens que se chamam Ficino, Erasmo, Rabelais, More, Montaigne, Vinci, Miquelângelo e tantos outros, consistem em definir um modelo de perfeição humana – intelectual, moral, estético – que tem suas fontes de inspiração na Antiguidade Greco-romana. Mas o que procuram esses homens e o que encontram eles na Antiguidade?

Essencialmente, valores e modelos estéticos que expressam em formas equilibradas e harmônicas a beleza do homem e do mundo. Na pintura e na escultura, os artistas humanistas do Renascimento representam as riquezas de um mundo de cores, movimentos e luz¹⁸. Basta aqui evo-

18. A arte do Renascimento é antes de tudo obra do gênio italiano do século XV. Os artistas empreendem uma pesquisa antropológica em que o ideal da expressão se encarna no nu, sinal de harmonia. O desenvolvimento da arte, nessa época, é em parte atribuível ao equilíbrio político da Itália (dividida em seis Estados) e ao estímulo dos príncipes e da Roma pontifical. Pensamos na Família Medici, especialmente em Lourenço I, dito o Magnífico (1449 a 1492), protetor das artes e das letras que reina em Florença de 1462 a 1492. Pensamos também na família Este (Ferrara, Modena, Reggio), que protege artistas como Ariosto e Tasso; na Família Montefeltro e, evidentemente no Papa Júlio II, papa de 1503 a 1513, protetor de artistas como Bramante, Miquelângelo e Rafael. Notemos também que Giotto (1266-1337) é um precursor da arte do século XV italiano. Foi dos primeiros a romper com o “estilo cortês internacional”, proveniente da Idade Média, que se caracteriza por uma preocupação com o arabesco, com o preciosismo dos tons e com as elegâncias intelectuais. Cf. a *Encyclopédie Thématique Universelle* (1973-1974). Recomendamos também a obra de Pierre Francastel (1970).

car as obras de Miquelângelo, em que a plenitude das formas humanas, a força, a graça e o equilíbrio atingem o auge da expressão.

Os humanistas do Renascimento também tiraram da Antiguidade uma concepção renovada da felicidade humana, ligada agora à realização de si na comunidade humana e na natureza: ser feliz, humanamente feliz, como Rabelais, é ser bom, vivo e alegre; é também amar a bebida, a comida e o riso; é viver no amor das coisas e dos seres.

O gosto pelas ciências e pelas técnicas também faz parte dessa concepção da felicidade, assim como a curiosidade pelas coisas da natureza e o amor ao conhecimento. Fascinados pela natureza, os homens do Renascimento são menos teóricos e contemplativos (como os gregos) e mais observadores, empiristas e inventores. Assim, suas ciências são as do engenheiro e do mecânico. Em uma carta que dirige a Ludovico Sforza o Mouro, Leonardo da Vinci se apresenta, insistindo nos seus talentos de mecânico e de engenheiro “mais do que nos de artista, e vemos em seus manuscritos que ele se interessava por aviões, por anemômetros, por escafandros, por metralhadoras, por tanques de guerra, tanto quanto pelo problema da ‘Leda’ ou do número áureo” (FAURE, 1958: 50).

Mas, acima de tudo, é o amor à cultura e à civilidade que os homens do Renascimento encontram na Antiguidade, essa cultura que expressa o ideal do letrado, do homem de cultura clássica dominando as línguas, a palavra e a escrita em qualquer circunstância. Como Erasmo, para quem nada é mais admirável do que o discurso.

19. “[Esforço] que vai da tradução pura e simples (do grego para o latim, à imitação, à adaptação, ao comentário, às edições críticas e anotadas, às transposições de todo tipo, às quais se dedicarão um mestre, um aluno ou um artista apaixonado pelos símbolos patinados pelo tempo” (MARGOLIN, 1989: 728).

Segundo Margolin, duas expressões latinas designam esse esforço de ressurreição da cultura greco-romana¹⁹: *studia humanitatis* e *litterae humaniores*:

[Trata-se de] um conjunto de disciplinas cuja base era constituída pela gramática, pela retórica, pelo comentário dos autores (poetas e prosadores), e cuja finalidade própria era permitir aos rapazes adquirirem a sua *humanitas*, isto é, tornarem-se homens no sentido pleno da palavra, combinando estreitamente um ideal de conhecimento e um ideal de ação (MARGOLIN, 1981a: 9).

No palco do Renascimento, o humanismo desempenhou pois o papel de um poderoso movimento de reestruturação da imagem do homem e do mundo. Movimento histórico e força sociocultural que repercutem nas suas obras a ação e o pensamento dos próprios humanistas²⁰, essa corrente propõe aos homens do tempo um ideal de realização humana, que faz de cada um o artífice da sua vida, recorrendo às virtudes da sua vontade e à potência criadora da sua inteligência.

O desenvolvimento da ciência e da técnica

Uma obra inteira deveria ser consagrada à questão da ciência e da técnica no Renascimento. Assim, lamentamos a necessidade de nos limitar a

20. O gosto que o humanismo suscita no fim do século XV e durante a primeira metade do XVI, observa Roland Mousnier (1993), permite aos humanistas continuarem carreiras de conselheiros políticos, secretários públicos das chancelarias dos reis, ou ainda de embaixadores. Saídos de escolas humanistas – de Saint-Paul de Londres, do Corpus Christi College de Oxford, do Ginásio de Estrasburgo ou do Colégio Trilingue de Louvain – falando e escrevendo latim como Cícero, eles formam uma verdadeira “República das Letras Europeias” (MOUSNIER, 1993: 44).

indicações muito gerais²¹. Abordando esse tema, chegamos a uma das chaves essenciais desse universo mental. Realmente, pela ciência e pela técnica, a grande Ideia de Progresso, tão estreitamente ligada à civilização europeia, faz a sua entrada no palco do mundo. E a Ideia coincide com o sonho de uma *mathesis universalis*, que substitui a visão qualitativa pelo reino do quantitativo, e no qual as noções de substância e de qualidade dão lugar às de tempo, espaço, massa e energia. A forma geométrica afasta a antiga forma substancial (Aristóteles); o universo não é mais do que uma grande geometria expressa pelo número.

Logo, o Mundo inteiro é objeto de mensurações e cálculos e pode ser explicado por uma série de relações matemáticas (MOUSNIER, 1993: 35).

Essa visão, de uma novidade absolutamente radical, é acompanhada de um aumento formidável do sentimento de poder do homem. Em todas as áreas, possibilidades novas aparecem, onde o homem exerce agora a sua ação (WAELEHENS, 1989: 503). É Marsilio Ficino (1433-1499), filósofo neoplatônico de Florença, que atribui ao homem novas perspectivas: “O objetivo do homem é o domínio do universo pela sua indústria” (apud MOUSNIER, 1993: 27). Fiel ao plano de Deus que a natureza expressa, o homem cria para si um mundo, análogo ao primeiro, transformando e completando a Natureza pela ação das suas máquinas. Efetivamente, um grande número de inovações técnicas coincidem com a aurora dos

tempos modernos. Ligados ao desenvolvimento da burguesia mercantil, o papel e o poder das cidades aumentam e provocam transformações que exigem a instalação e o desenvolvimento de técnicas cada vez mais aperfeiçoadas – urbanismo, arquitetura, construção de estradas, de canais, recuperação de pântanos, preparo e cultivo das terras (BRETON; RIEU & TINLAND, 1990: 30).

Certamente, invenções como a pólvora de canhão, a bússola e a imprensa²² são importantes, mas não são as únicas; o espírito de invenção e o interesse pela técnica se propagam *urbi et orbi*, de Nicolau de Cusa (1401-1464) a Ambroise Paré (1509-1590), no fim do século XVI. Na obra de Nicolau de Cusa, observa Faure (1958), a matemática e a mecânica ocupam um lugar importante. E Rabelais não exorta Gargantua, no seu programa de estudos, a frequentar as oficinas dos ourives, dos lapidadores, dos moedeiros e dos alquimistas, dos relojoeiros e tantos outros? Também procede assim Leonardo da Vinci, apresentando-se a Ludovico o Mouro, ao insistir em seus talentos de mecânico e de engenheiro (FAURE, 1958: 50). Ainda segundo Faure, a atividade industrial se exerce principalmente “sobre as matérias fundidas, a metalurgia, a vidraria, a química industrial e os têxteis” (p. 51). A medicina faz também notáveis progressos. Escolas como as de Montpellier – aliás, onde se formou Rabelais – Bruxelas, Pádua e Cremona gozam de excelente reputação.

Pierre Franco inventa o corte subpubiano, o belga Vésale publica em 1543 a primeira descrição anatômica exata. O

22. É preciso dizer que os marinheiros do Mediterrâneo aprenderam com os árabes a propriedade da agulha imantada de se voltar para o polo magnético. A pólvora de canhão foi inventada pelos chineses. E o papel de algodão já era usado há muito tempo entre os árabes e os chineses (AIMOND, 1939: 339).

espanhol Michel Servet (1509-1553) descobre a pequena circulação do coração; Ambroise Paré (1509-1590) pratica a ligadura das artérias (FAURE, 1958: 64).

Mas devemos ir mais longe e ver nessas mutações técnicas a expressão de uma profunda transformação da relação do homem com a natureza, transformação que explica o radicalismo da revolução copernicana, e precisamente a recusa da teologia geocêntrica em benefício de uma cosmologia heliocêntrica (BRETON, RIEU & TINLAND, 1990: 31). Mais do que abstrair-se do mundo voltando-se para Deus, os homens se voltam para a Natureza, reflexo de Deus, a fim de conhecê-lo melhor e encontrar a perfeição e a ordem que Ele desejou. “Microcosmo do macrocosmo que é a natureza” (BRETON, RIEU & TINLAND, 1990: 32), o homem tem por missão essencial agir em seu seio, criar e fabricar um mundo análogo à perfeição da criação divina que lhe fornece os seus modelos. A categoria da Arte, englobando na época tanto a “artística” quanto a “técnica”, resume por si só o destino do homem.

É a chave do mundo moderno: a natureza é feita para o homem, que deve procurar extrair dela tudo o que é necessário ao seu desenvolvimento; ela é destinada à sua “indústria”: o homem deve não apenas conhecê-la para completar a sua perfeição, espelho da divindade, mas também para reproduzi-la e assim fazê-la servir ao seu “aperfeiçoamento”, ao seu progresso. Esse é o “desígnio” (ao mesmo tempo originário e a finalidade) da natureza. Como pode o homem satisfazer a sua função na natureza? Pela Arte, isto é, pela prática, pelo desenvolvimento ou pela invenção das técnicas (BRETON; RIEU & TINLAND, 1990: 34).

3.2.2 As grandes experiências de descentramento do Renascimento

Longe de ser uma imitação servil da Antiguidade, o Renascimento procede a uma releitura dos modelos antigos à luz da sua própria situação histórica. Período de renovação geral e de mudanças profundas, o Renascimento introduz cada homem na experiência de um mundo erodido pela perda das referências costumeiras e das ancoragens habituais. Instala-se uma cultura que não será mais a da familiaridade dos horizontes e da segurança dos pertencimentos primeiros. Uma cultura que ainda não tem nome, mas que apresenta as características daquilo que chamamos hoje de pluralismo (SIMARD, 1988: 26). Abre-se um espaço em que o sentido da vida e do mundo não é mais inteiramente dado pela coletividade, pelos costumes, pelas heranças ou tradições a que se pertence; um espaço em que o sentido é construído de alguma forma entre as convicções recebidas e a experimentação individual, e que permanece aberto à incerteza relativa “à crítica, ao livre pensamento, à deliberação, em suma, à Razão” (SIMARD, 1988: 26²³). Quais são essas provas marcantes, essas experiências de descentramento em relação à tradição judaico-cristã que, estendidas por quase três séculos, trabalham para desfazer os campos habituais de identificação e para modificar em profundidade a consciência e a cultura do homem europeu? Vamos examiná-las:

- Primeiro, o episódio dos grandes descobrimentos – da América, da África, da Ásia, do Oceano Pacífico – inauguradas pela Espanha

21. Cf. a excelente obra de Roland Mousnier (1993), *Les XVI^e et XVII^e siècles*, p. 25-39, assim como a obra de Philippe Breton, Alain-Marc Rieu e Frank Tinland (1990), *La techno-science en question*, p. 30-35. Também, sobre os progressos técnicos do Renascimento, cf. o livro de Paul Faure (1958), *La Renaissance*, p. 48-64. É nessas obras que colhemos o essencial de nossas informações.

23. Sobre esse tema, recomendamos o excelente artigo do sociólogo Jean-Jacques Simard (1988), “La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l’homme au Monde”.

(Cristóvão Colombo em 1482) e Portugal (Vasco da Gama em 1497) e um pouco mais tarde, pela França e pela Inglaterra. Fenômeno grandioso em que o homem europeu toma consciência de si mesmo através do olhar do Outro; em que vive a ampliação do seu conhecimento do globo em sua finitude esférica: o episódio dos grandes descobrimentos marca também a tomada de consciência progressiva de que a Europa não é o centro do mundo, mas uma parte dele.

- A descoberta, capital e decisiva, de que a Terra não está imóvel no centro do universo, mas gira em torno de si mesma, descrevendo uma órbita em torno de um astro, como os outros planetas. Revolução fundamental que arruína as bases da teologia geocêntrica, a representação de um cosmo finito e acabado. O homem entra assim num universo de dimensões infinitas.

- A descoberta da imprensa – “revolução técnica mental e social de consequências incalculáveis” (MARGOLIN, 1981a: 26) – que aumenta o acesso à cultura para um maior número de indivíduos. A cultura se difunde e se diferencia; desvia-se da cultura escolástica para um outro tipo de cultura, que permite a cada um ultrapassar o horizonte fechado, onde o confinavam as suas determinações primeiras. Observemos também que Rabelais foi um dos primeiros a tomar empréstimos à cultura ou à “tradição narrativa popular”.

- O advento do protestantismo, que desfaz a unidade cristã e que desloca a cultura para outros centros de difusão, notadamente a Alemanha, a Suíça (particularmente Genebra com Calvino) e a Inglaterra; Roma não é mais o único centro da cultura europeia.

- A dissolução da unidade cristã da Europa em benefício dos Estados-nações em via de emergência. Guerras intermináveis – por exemplo a Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra – desferem duros golpes à nobreza, que vê suas terras devastadas e seu poder comprometido. A Guerra dos Cem Anos provoca um deslocamento para a Itália e para Flandres da riqueza e da prosperidade. Diante dessas cidades em concorrência – principalmente Gand, Bruges, Ypres em Flandres; Veneza e Gênova na Itália – o sistema feudal desaba. Uma nova classe, proveniente da plebe, se enriquece com o comércio e a indústria, e se aproxima do poder real através dos cargos públicos que assume. Um novo tipo de homem, o burguês, que logo provocará “a reforma da organização política fundada na nação como entidade histórica e no Estado como entidade administrativa e militar” (BRETON; RIEU & TINLAND, 1990: 30), encarna esse novo espírito econômico, esse poder incipiente do dinheiro. “A Revolução capitalista é obra de um tipo de homem que participa do espírito do Renascimento, o burguês capitalista” (MOUSNIER, 1993: 108).

Com o desmoronamento progressivo da Idade Média, um mundo novo aparece, um mundo que altera a nossa representação do universo e a nossa concepção do homem. Qual é agora o seu lugar e que ideal educativo os homens do Renascimento devem perseguir? São algumas das perguntas às quais tentaram responder pensadores humanistas que apresentamos na terceira parte.

3.3 A educação humanista

Vimos que era possível compreender o Renascimento a partir do pluralismo que o abala, de

uma crise da cultura em que se afirmam novos valores. Nasce um mundo em que a clareza dos grandes eixos de outrora desaparece, dando lugar à imprecisão dos contornos; um mundo antigo desaba, o que projeta o homem num universo de dimensões infinitas. À revolução do pensamento que essa passagem provoca, corresponde uma transformação das finalidades educativas. Daí a urgência, para os humanistas, de refletir sobre o lugar do homem no universo, de definir um modelo humano que uma educação esclarecida deverá realizar. Em sua obra *Raison et éducation*, Jolibert (1987: 53) formula nestes termos o problema da educação no Renascimento:

Se o universo é posto como infinito, então não há mais lugar assegurado, não há mais essência humana fixada desde toda a eternidade. O homem está na história, e o estado de natureza criado não tem outra finalidade senão ser sempre superado. O homem está por fazer, por realizar, sua essência não é um dado, mas um possível. Diante dessa revolução intelectual, os problemas educativos sofrerão uma crise profunda. Até então, educar era conduzir um ser do estado bruto, mal acabado, a um estado de acordo com a ordem de um universo definido. A partir do Renascimento, educar é começar por definir um modelo humano possível, isto é, propor um objetivo ideal para a ação educativa.

Qual é esse modelo antropológico que os humanistas propõem e cuja realização esperam? É possível traçar as suas grandes linhas?

Essas perguntas nos levam a examinar mais precisamente as grandes doutrinas educativas que estão na fonte das reformas escolares vindouras, e que expressam o ideal educativo segundo o

qual viveu a França, observa Durkheim (1969: 205), a partir do século XVI até o fim do XVIII²⁴. Não é que o humanismo do Renascimento se limite a essas doutrinas, mas é através dessas doutrinas que se expressam correntes de ideias em que virão inspirar-se os grandes pensadores da época, em graus diversos. A primeira dessas tendências é representada por Rabelais, aquela em que o ideal do sábio encontra a sua expressão mais elevada; a segunda, que é representada por Erasmo, encarna o ideal do homem letrado, o ideal da grande cultura literária. Estudada sob o ângulo das finalidades educativas e dos programas de estudos, a apresentação dessas tendências respectivas nos permitirá compreender melhor as semelhanças e as divergências. Mas, primeiramente, certas observações de ordem geral devem ser feitas.

3.3.1 Observações de ordem geral

Um total de sete observações de ordem geral são agrupadas sob esta rubrica. Desejamos chamar a atenção do leitor para um certo número de dimensões relativas aos princípios educativos novos – a crítica da escolástica, a relação professor-aluno, os instrumentos do saber, a formação do orador – ao quadro geral dos estudos, à educação das meninas e ainda às instituições de ensino. É inútil dizer que cada uma dessas observações exigiria um desenvolvimento mais amplo, mas nos limites deste capítulo deveremos escolher alguns traços para esboçar o quadro.

24. Ideal educativo que dominará também em Quebec a partir da abertura, em Nouvelle-France, do primeiro colégio pelos jesuítas em 1635 até o fim dos anos 1950, momento em que Quebec inicia a sua “Revolução Tranquila”.

Uma crítica da escolástica

Um ponto comum salta aos olhos do observador, logo que este se interessa por pedagogos como Guarino, Vittorino da Feltre, Vives, Erasmo ou Rabelais, para citar apenas alguns: todos eles denunciam os métodos medievais, que julgavam arcaicos, anacrônicos, nefastos e ineficazes. Para Erasmo como para Rabelais, o método escolástico é apenas “decoreba”, repetição inútil de fórmulas insípidas ou de regras absurdas que fazem de uma criança talentosa um aluno “insignificante, distraído e abobalhado” (RABELAIS, apud LAZARD, 1993: 195). Como veremos depois, para definir o programa dessa cultura nova, Rabelais usa um contraste impressionante: submetido primeiro à tutela de velhos mestres que usam métodos ultrapassados, Gargantua pode desenvolver-se depois, graças à ação penetrante de um preceptor humanista que, constatando inicialmente os estragos, dá um purgativo ao aluno, antes de aplicar “métodos racionais e modernos” (LAZARD, 1993: 194).

Novos instrumentos do saber

Se os humanistas foram grandes descobridores de textos latinos e gregos, grandes reanimadores da cultura antiga, também contribuíram para a difusão do saber e para o progresso dos conhecimentos. Jean-Claude Margolin (1981a: 81) diz que provavelmente há um pleonasma na qualificação do humanismo como pedagógico. Um grande número de ensaios educativos foram publicados no fim do século XIV e no início do XV. Nasceu um pensamento novo que devia primeiro refletir sobre si mesmo, construir-se e expressar-se, antes de poder realizar-se em escala concreta. E essa cultura nova, rejeitando a precedente como uma luva apertada demais, trabalha para

obter “verdadeiras ferramentas do saber” para as gerações de alunos que ela tem por tarefa educar. Margolin (1981a: 81) escreve:

Melhor ainda, com as gramáticas, os dicionários, as edições críticas dos autores antigos, seus comentários, as traduções do grego para o latim (e às vezes de uma dessas duas línguas para uma língua vernácula), eles forjaram as verdadeiras ferramentas do saber para várias gerações de alunos e estudantes.

E veremos obras como as *Elegantiae* (1444) de Lorenzo Valla, *De ratione studii* (1512) de Erasmo ou a *Cornucopia* (1489) de Perotti substituir o *Mammotrectus*, o *Graecismus* ou o *Catholicon*, obras esquecidas de um passado findo.

A relação professor-aluno

Através da relação professor-aluno, uma mudança na maneira de educar aparece claramente. A partir da obra de Ariès (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, conhecemos a indiferença das épocas medievais em relação à infância, a aspereza das relações educativas e a pouca preocupação de distinguir entre as idades. Sem consideração pela psicologia das idades, crianças e adolescentes são misturados aos adultos no ensino até o fim do século XIV. Na base dessa transformação na maneira de educar as crianças, na fonte dessa cultura nova, há um mesmo cuidado, uma mesma preocupação, observa Garin (1968: 29), “de formar a juventude ajudando-a a suscitar ela própria as suas energias naturais, mas sem condicioná-la, sem forçá-la no interior de quadros e de fórmulas congeladas”. Assim, a ação de um mestre cuidadoso, simpático e benevolente é, de longe, preferível aos métodos de um mestre distribuindo golpes de palmatória.

De Vittorino da Feltre a John Colet, de Jean Vives a Johannes Sturm, ou de Erasmo a Rabelais, encontra-se o mesmo respeito às crianças, uma autêntica preocupação em não perturbar a sua alegria²⁵ e a sua serenidade, em adaptar o ensino à idade do aluno, um vibrante apelo à amizade confiante, à afeição e à escuta entre professor e aluno.

A formação de um orador

Como lembra Margolin (1981a), a formação do orador é o objetivo primeiro dos humanistas da Europa no século XV. O orador, no espírito dos humanistas, não se limita ao eclesiástico, ao orador político ou judiciário, mas diz respeito a todos aqueles cuja vida profissional consiste em convencer os outros pela ação da palavra ou pela da escrita. O que se trata de desenvolver o mais possível, de dominar no mais alto grau, os humanistas – particularmente Erasmo, inspirando-se nos seus mestres Quintiliano e Cícero – denominam de *copia verborum*. A formação do orador compreende não só a multiplicidade dos recursos – jogos de palavras e de sentido, sinônimos, figuras de estilo – mas também a precisão da linguagem, a força e a precisão de uma palavra, “a que convém em tal circunstância psicológica ou social, em tal momento, na presença de tal auditório etc.” (MARGOLIN, 1981a: 94). A formação do orador está na base da pedagogia humanista. É pela imitação dos Antigos que cada um pode descobrir por si mesmo “a grande regra de agradar e comover” (MARGOLIN, 1981a: 96).

O orador, segundo o coração e o espírito dos grandes pedagogos humanistas, deve se propor, a exemplo do *orator* de Cícero

ou de Quintiliano, um triplo objetivo que vai além da simples retórica: *docere* (ensinar), *delectare* (agradar), *movere* (comover) (MARGOLIN, 1981a: 96).

O programa geral dos estudos

De Vittorino da Feltre (1378-1446) a Johannes Sturm (1507-1589), para cobrir aproximadamente um século e meio de educação humanista, o programa de estudos apresenta, evidentemente, variações²⁶. Na *Casa giocosa* de Vittorino da Feltre, por exemplo, o esporte e as atividades ao ar livre ocupam um lugar que não será o mesmo no programa de Erasmo; o estudo do latim, da retórica e da Bíblia se alterna com os jogos – literários, coletivos ou esportivos – e também não é raro, ao lado dos copistas gregos ou dos matemáticos, a presença de músicos e de artistas famosos. Para o autor de *Pantagruel*, para citar um outro exemplo, a ciência ocupa um lugar que não é o que lhe dá Erasmo.

Os jovens aos quais se dedicam os pedagogos humanistas têm entre 10 e 15 anos. Não se deveria acreditar, por isso, que não se educa a criança pequena. Já que se trata de realizar um modelo humano, é melhor começar a educação desde a

26. O humanismo de Montaigne não é abordado neste capítulo. Cinquenta anos separam o seu nascimento do de Rabelais, e Montaigne tem apenas três anos quando Erasmo morre em Basileia, em 1536. É um autor da segunda metade do século XVI, que decantou o entusiasmo do humanismo nascente. No plano educativo, quando se compara Montaigne a Rabelais ou a Erasmo, ele apresenta muitas diferenças. Mais frugal do que o primeiro e menos literário do que o segundo, ele não visa nem o enciclopédismo de um nem o esteticismo do outro. Montaigne designa para a educação finalidades bem mais modestas e muito mais práticas: formar o espírito crítico através do contato com os homens, aprender as línguas – primeiro a materna, depois as línguas vivas e enfim as mortas – a história e a educação física: em todas as coisas, evitar o aprendizado inútil, pois “a cabeça bem feita vale mais do que a cabeça bem cheia.”

25. A escola de Vittorino da Feltre, em Mantova, tem, aliás, o nome de Casa Giocosa ou Casa da Alegria.

mais tenra idade. Sobre esse tema, Erasmo escreve o *De pueris instituendis* (1529), consagrado à primeira infância (três a quatro anos), a fim de iniciar a criança nos rudimentos da língua, dos números, da escrita e assim preparar a sua aprendizagem das boas letras e do latim. Uma outra obra, *De civilitate morum puerilium* (1530), é um verdadeiro modelo de civilidade infantil. Tudo está ali; da maneira de limpar o nariz à de saudar o professor e comportar-se à mesa, de como agir nos jogos e na igreja.

Voltando à nossa faixa etária privilegiada e sem excluir o interesse crescente por outras disciplinas como a história, a geografia e as ciências naturais, vamos citar Margolin (1981a: 82).

O currículo dos estudos não é consideravelmente modificado no período do humanismo triunfante e conserva o quadro tradicional do *trivium* e do *quadrivium*, isto é, o ciclo dos estudos de gramática, retórica e lógica, seguido do ciclo da aritmética, da música, da geometria e da astronomia, que constituem juntas as sete artes liberais.

Mas no currículo dos estudos, as disciplinas que formam o ciclo do *trivium* ocupam um lugar preponderante. O estudo das línguas grega e latina está no centro da formação humanista, e é nesse tesouro reencontrado que cada homem encontra o caminho para a sua humanidade.

Estudar os Antigos significa adquirir sempre mais uma consciência histórica e uma consciência crítica, tornar-se capaz de julgar a si mesmo e ao outro, abraçar as vastas dimensões do mundo dos homens e do seu desenvolvimento, compreender que a humanidade constitui uma sociedade ao mesmo tempo múltipla e unitária, progredindo em um esforço que se prolonga no tempo e triunfa

sobre o espaço. [...] Educar os jovens segundo os clássicos consistiu então realmente em fazê-los tomar consciência da comunidade humana na sua evolução e na sua unidade (GARIN, 1968: 95).

A educação das meninas²⁷

A revolução cultural que caracteriza o Renascimento repercute também na situação social da mulher. Afinal, observa Margolin (1981b: 82), ela contribui para diminuir a distância que separa a moça do rapaz, a mulher do homem. Mas a educação, apesar desse progresso notável, continua sendo uma prerrogativa masculina. Como regra geral, mesmo nas classes abastadas, as meninas ficam em casa enquanto os meninos frequentam o colégio²⁸.

Sobre essa questão, as opiniões de Vives, de Erasmo ou de Rabelais não são diferentes. Vives, por exemplo, embora se declare favorável à educação das meninas, concorda com as ideias habituais sobre a modéstia que convém às mulheres, sobre a inutilidade social de lhes dar uma formação avançada ou sobre a incapacidade feminina de rivalizar com os homens em questões científicas. Como muitos outros humanistas da época, é para cumprir o seu papel de boa cristã, boa esposa e boa mãe que ele prepara a jovem, e se ele consente em dar uma educação científica e política mais séria às filhas das famílias nobres – ele próprio foi preceptor da princesa Maria, filha do rei Henrique VIII e de Catarina de Aragão –

27. Cf. esp. o texto de Margolin (1981b). Cf. tb. a obra de Margolin (1981a: 90-91), *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*.

28. "Alcalá é a primeira cidade europeia a abrir uma escola para meninas já no início do século XVI. E só em 1574 as Ursulinas fundam em Avignon uma escola feminina" (MARGOLIN, 1981b: 182).

quanto ao resto, ele as confina ao despertar do espírito da criança, à solicitude e à ternura, de modo a lhes inculcar "uma sensibilidade moral e afetiva" (MARGOLIN, 1981a: 90-91). Para Vives como para Erasmo, só algumas mulheres possuem uma erudição excepcional, talentos notáveis – a filha mais velha de More, Margaret, a italiana Cassandra Fedele, as irmãs Pirckheimer, as filhas da família de eruditos holandeses, os Canter.

As instituições de ensino

Uma visão excessivamente rápida da história nos dá às vezes a impressão de que o Renascimento é uma idade de ouro da humanidade, um período de luz que sucede às trevas medievais²⁹, um oásis de opulência intelectual e material no qual se deleitavam sem distinção todos os membros da sociedade. Para o banquete do Renascimento, todos estavam convidados. Mas isso é uma conclusão apressada, pois esse mundo continua sendo essencialmente rural e pobre; "o mundo das cidades é um mundo brilhante mas excepcional" (LE GOFF, 1975: 77). Apesar do laço que une a criação das escolas às lutas político-religiosas, a escola de aldeia, para todos e por toda parte, é algo que ainda não se realizou nesses tempos (MARGOLIN, 1981b: 187). No que se refere ao ensino elementar, este ainda é assumido por congregações religiosas, tanto entre os protestantes quanto entre os católicos. Em virtude da ligação pessoal que une o homem a Deus, do direito de cada homem de interpretar as Sagradas Escrituras, os protestantes são os primeiros a fazer grandes esforços para a criação de escolas e a escolarização das massas.

29. A historiografia recente se encarregou de reabilitar a Idade Média, revelando-nos a sua diversidade, a sua originalidade profunda e a sua fecundidade criadora.

É, antes, nas cidades, que se encontram verdadeiras inovações educativas. A efervescência das ideias, o impulso de correntes culturais novas e a pressão exercida por uma burguesia mercantil favorecem, notadamente no norte da Itália, o nascimento de instituições novas e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Constituem-se escolas que voltarão as costas aos velhos métodos medievais ainda largamente difundidos nas universidades. Em Florença, em Milão, Veneza ou Ferrara, grandes mestres conceituados ensinam os *studia humanitatis* aos filhos das grandes famílias. Na verdade, a educação superior é não só privilégio dos homens, mas apanágio dos mais ricos.

Se a universidade é a criação original da Idade Média, o colégio é a grande novidade do Renascimento quanto às instituições escolares. Simultaneamente lugar de ensino e de alojamento, o colégio apresenta mais ou menos a mesma forma, quer se trate das regiões em que floresce o protestantismo, quer das regiões onde o catolicismo domina. É o advento dos colégios que transformará profundamente o ensino secundário. Entre as instituições mais conhecidas, citemos as escolas dos Irmãos da Vida Comum – colégio de Deventer nos Países-Baixos – os colégios dos jesuítas, sem esquecer, evidentemente, o colégio de Saint-Paul de Londres, o Corpus Christi College de Oxford ou o "ginásio" de Sturm em Estrasburgo. Impregnadas dos princípios educativos novos – o estudo prático dos Antigos, o respeito ao aluno, a emulação, o diálogo entre professor e aluno – essas instituições formam os humanistas que ocuparão as mais altas funções civis e eclesiásticas na Europa.

Aliás, relata Margolin (1981b), é também a época em que as autoridades, as elites e o clero tomam pouco a pouco consciência de que a instrução das massas infantis, além de ser um pro-

blema no plano intelectual e religioso, também levanta outro problema no plano social e moral. O que fazer desses jovens que encham as ruas, agridem, roubam, matam? Como remediar essa errância juvenil, essa mendicância alarmante? Surgem iniciativas, como a desse humanista de Bruges que, na sua obra *De subventionem pauperum* (1526), exorta as autoridades da cidade a adotarem um plano geral de educação e um programa de trabalho remunerado para as crianças pobres.

Mas é evidente que, apesar dessas iniciativas isoladas, o problema da juventude sem instrução nem ofício, nem assistência alguma, é uma das sombras mais negras dessa época tão magnificamente pintada por Gargantua em sua carta a Pantagruel, ou pelo cavaleiro Ulrich von Hutten saudando com entusiasmo e lirismo o advento de uma nova idade de ouro (MARGOLIN, 1981b: 189).

Finalmente, quanto ao ensino superior, três grandes instituições humanistas aparecem, três faróis intensos da vida intelectual da época: o colégio trilingue de Louvain (latim, grego, hebraico), criado por Jerônimo de Busleiden com o estímulo de Erasmo; o de Alcalá de Henares na Espanha e o dos "Leitores Reais" de Paris, o atual Collège de France, fundado em 1529 por Francisco I, por instigação do humanista francês Guillaume Budé³⁰.

3.3.2 Rabelais ou a corrente enciclopédica

Em muitos aspectos, a obra de Rabelais reflete a sua vida: inapreensível, múltipla, misteriosa

30. Para maiores detalhes sobre a história dessas célebres instituições, recomendamos a leitura do texto de Margolin (1981b), especialmente as p. 177-181.

e desconcertante. Primeiro, é monge franciscano, depois beneditino e padre secular. É um célebre médico e um fervoroso humanista; um escritor e um grande viajante. Não há consenso nem sobre a data nem sobre o lugar preciso do seu nascimento. Teria nascido em 1483 na Touraine, em Chinon, no lugar denominado La Devinière, propriedade do seu pai, o advogado Antoine Rabelais. Pouco sabemos da sua infância provavelmente passada no campo, e dos seus primeiros anos de estudo. Filho de burgueses, supõe-se que recebe inicialmente o ensino do *cursus studiorum* – o *trivium* e depois o *quadrivium* – segundo métodos antigos, que ele irá ridicularizar mais tarde nos seus escritos. Provavelmente noviço nos franciscanos de La Baumette, em fins de 1510, deixa a Ordem dos franciscanos pela dos beneditinos quando a Sorbonne proíbe os autores gregos em 1523³¹. Por volta de 1530, Rabelais deixa a vida monástica e vai para Montpellier estudar medicina, e é em novembro de 1532 que o vemos em exercício na Santa Casa de Lyon. Aliás, é nessa cidade, sob o pseudônimo de Alcofribas Nasier, que ele publica a sua primeira obra, o *Pantagruel* (1532), condenado posteriormente em 1535 pela Sorbonne. Nos últimos anos da sua vida, torna-se padre em Meudon, perto de Paris, onde morre no ano de 1553. Além de obras eruditas, são dele o *Gargantua* (1534), o *Terceiro livro* (1546), o *Quarto livro* (1548) e o *Quinto livro* (1564).

As finalidades educativas

É contra a velha educação escolástica que a razão e o coração de Rabelais se revoltam; é con-

31. "A Sorbonne, confrontada com a crise da reforma luterana, se dedicava a proibir o estudo do grego, que favorecia a interpretação pessoal do Novo Testamento" (DEMERSON, 1991: 12). Em consequência da proibição, Rabelais se volta para os beneditinos, que julga mais abertos para as transformações culturais.

tra seus métodos e seu formalismo que ele lança o seu ataque. É um dos primeiros a mostrar que as práticas antigas eram contrárias ao espírito de um movimento novo que visa o desenvolvimento integral do homem, o desabrochar de sua potência de imaginação e de sua capacidade criadora. Para ilustrar da maneira mais nítida o antagonismo que o opõe aos doutores da Sorbonne, Rabelais utiliza um contraste impressionante. Lembremos que o seu personagem Gargantua, filho de Grandgousier (Grande Goela) é primeiramente instruído por um doutor em teologia. Rabelais narra:

Efetivamente, recomendaram-lhe um grande doutor Sofista, chamado Mestre Thubal Holopherne, que lhe ensinou tão bem o abecedário que ele o recitava de trás para a frente, de cor, aprendizado que lhe custou cinco anos e três meses. Depois, leu a Gramática de Donatus, o Facet, o Théodolet, e Alain em suas Parábolas, o que levou treze anos, seis meses e duas semanas (RABELAIS. *Gargantua*, cap. 14, 1973: 8).

Vêm depois os *Modos da significação*, com os comentários de Heurtebise, de Faquin, de Tropiciteux e outros, sem esquecer o *Almanaque*, até a morte do preceptor em questão. Outro velho "gagá" o substituí, o Mestre Jobelin Bridé, que lhe lê o *Grécise*, o *Doutrinal*, as *Partes*, o *Quid* e vários outros. Sob o efeito dessa rotina, Gargantua sente seu corpo se enfraquecer e seu espírito pesar com todas essas tolices.



Rabelais

Então seu pai percebeu que sem dúvida nenhuma ele estudava muito e dedicava a isso todo o seu tempo; apesar de tudo não progredia em nada e, pior ainda, estava ficando maluco, bobo, distraído e destrambelhado. Como se queixava disso a Sir Philippe des Marais, vice-rei de Papefigosse, soube que seria melhor não aprender nada do que aprender tais livros com tais preceptores, pois o saber destes era apenas asneira e sua sabedoria bobices, embrutecendo os nobres e bons espíritos e fazendo murchar a flor da juventude (RABELAIS. *Gargantua*, cap. 5, 1973: 82).

Depois de longas discussões, designaram Ponócrates para o ofício de preceptor de Gargantua.

Constatando em seu aluno os malefícios dos métodos antigos, Ponócrates lhe administra o heléboro de Anticyre, a fim de limpar-lhe o cérebro "de toda corrupção e de todo vício". Expressa em termos de medicina, purgativos e lavagens, é a ideia de

um novo nascimento, de uma volta à natureza, uma ideia que percorre todo o Renascimento sob formas diversas (GARIN, 1968: 73).

Na escola de Ponócrates, Gargantua se instrui de modo a não perder uma única hora do seu dia. O programa de estudos³² a que é submetido dosa habilmente a educação do corpo e a educação intelectual, o lazer livre e a frequência dos Antigos, os diálogos com os eruditos e o contato direto com a natureza. O que logo impressiona é o caráter gargantuesco do programa; nada do

32. Cf. o *Gargantua de Rabelais*, 1973, cap. 23, p. 106-117.

que é humano é negligenciado: as brincadeiras, as atividades físicas, as artes e os ofícios, as línguas, as ciências profanas e religiosas, a história e a literatura. Na famosa carta que Gargantua escreve ao seu filho Pantagruel, então estudante em Paris, à qual voltaremos depois, expressa-se um frenesi de aprender, a paixão do saber.

O que Rabelais procura nessa busca alegre e apaixonada é a erudição total, o saber absoluto, um saber enciclopédico que abarca todos os domínios da atividade humana. Pois o saber libera, enquanto a ignorância aprisiona. A educação rabelaisiana aspira a formar um homem completo, a desenvolver no aluno, por meio de métodos eficientes e racionais, todas as faculdades da sua pessoa, tanto as suas qualidades físicas quanto as suas faculdades mentais. Abre-se uma vida nova, abundante e generosa, uma vida autêntica e verdadeira, em que cada homem leva ao auge do seu desenvolvimento as capacidades das quais ele é o feliz possuidor.

Provavelmente, é por isso que o ideal rabelaisiano se encarna em gigantes. É que só gigantes têm porte para realizá-lo. O gigante é o modelo popular do super-homem, do homem superior ao homem médio (DURKHEIM, 1969: 211).

Uma tal visão do homem, da educação e do saber não poderia tolerar a coação, o limite e a regulamentação. Tudo o que atrapalha ou é obstáculo aos desejos e necessidades do homem, tudo o que reprime a livre expansão das suas faculdades e a sua marcha gloriosa para o saber, não poderia ter o assentimento do grande humanista. Rabelais aspira a “uma sociedade em que a natureza, liberada de toda coerção, pode desenvolver-se com toda a liberdade” (DURKHEIM, 1969: 210). *Naturam sequere*: seguir a natureza; essa é a sua divisa. Esse ideal de uma sociedade li-

vre e perfeita se realiza na Abadia de Thélème. Sem horários e sem muralhas, o único regulamento dessa abadia cabe inteiro nesta breve fórmula: “Faz o que quiseres”.

Faz o que quiseres, porque as pessoas livres, bem-nascidas, bem-educadas, vivendo em boa sociedade, têm naturalmente um instinto, um estímulo que elas chamam de honra e que as afasta do vício (RABELAIS, *Gargantua*, cap. 57, 1973: 203).

Faz o que quiseres, pois a natureza, inteira e sem restrição, é boa e generosa. “É, como se vê, essa convicção da bondade fundamental da natureza que está na base do realismo de Rabelais”, lembra Durkheim (1969: 210). Como esse ideal se traduz em um programa de estudos? Vejamos agora.

O programa de estudos

Como já foi mencionado, a exaltação da faculdade de conhecer se destaca tanto no programa de estudos do *Gargantua* quanto na célebre carta que este envia ao seu filho Pantagruel, então estudante em Paris. O que impressiona imediatamente é o caráter enciclopédico do programa. Rabelais estabelece o plano de uma educação de gigante, que visa um saber universal. Assim, para Rabelais, como aliás também para Erasmo, deve o mestre possuir uma ciência universal? Deve percorrer todo o círculo do saber? Programa denso, completo e ambicioso, que só examinaremos de modo sumário nestas páginas, remetendo o leitor aos capítulos das obras já mencionadas.

Nas ocupações cotidianas de Gargantua, a educação física ocupa um lugar importante. Três ou quatro horas por dia de exercícios físicos durante as quais ele deve aprender todos os esportes: jogos com bola, natação, navegação, escalada; Gargantua deve subir nas árvores, correr, sal-

tar, lançar, gritar para exercitar os pulmões, e praticar ginástica para desenvolver o corpo e fortalecer os músculos. Além dessa educação física rigorosa, a arte da cavalaria, para defender a casa e proteger os amigos, também figura no plano de educação de Rabelais. Essa arte consiste, no essencial, em lições de equitação para guiar o cavalo, no manejo das armas, da lança, da espada, do machado, da adaga e do punhal, ou ainda em lições de caça ao cervo, ao cabrito montês, ao urso, à corça, ao javali etc. Quanto à formação intelectual, esta visa, como dissemos, o enciclopedismo. É toda a ciência do seu tempo que o aluno deve adquirir, pois só o conhecimento integral da ciência o preencherá com a soberana felicidade. Se há uma faculdade que Rabelais quer desenvolver na sua plenitude é a faculdade cognitiva.

O homem só realiza plenamente a sua natureza se empurrar os limites do seu conhecimento para tão longe quanto possível, se alargar a sua consciência de modo que ela abrace o universo. Ele só é verdadeira e absolutamente feliz no estado de exaltação em que se encontra a inteligência que possui a verdade; é nas alegrias da embriaguez científica que ele deve procurar a suprema beatitude (DURKHEIM, 1969: 220).

Quando o abade de Thélème, F. Jean des Entommeures se aventura com Panúrgio à procura da felicidade, é uma ilha longínqua onde se eleva um templo dedicado à “Divina Garrafa” que lhes revela o segredo da felicidade. Da garrafa misteriosa uma única palavra escapa: beber... beber, e beber ainda, no rio da ciência, até o êxtase supremo do espírito.

Na carta que Gargantua envia a Pantagruel, recomenda-lhe aprender as línguas: primeiro o grego, como quer Quintiliano; depois o latim, o

hebraico, o caldeu e o árabe para as Sagradas Escrituras. Recomenda também a Pantagruel que forme o seu estilo com Platão, para o grego, e com Cícero, para o latim (RABELAIS, *Pantagruel*, 1973, cap. 8: 247). Aqui, impõe-se uma breve observação. Ao contrário de Erasmo, como veremos, o interesse do ensino das línguas para Rabelais, especialmente o latim e o grego, não se deve a nenhuma preocupação estética. Como nota Durkheim (1969), é como erudito que ele se aproxima dos Antigos. A Antiguidade não é, segundo Rabelais, um instrumento ou um modelo de cultura estética ou de elegância literária, “mas uma mina de conhecimentos positivos” (apud DURKHEIM, 1969: 216). Rabelais compõe assim o seu programa sem considerar o valor literário da obra. E os *Trabalhos* de Hesíodo ou as *Geórgicas* de Virgílio têm seu lugar, aqui, ao lado de Teofrasto, de Dioscoride, de Marinus, de Oppien e de Pollux. Pantagruel deve também instruir-se nas artes liberais e nas ciências matemáticas: música, geometria, aritmética e astronomia, excluindo-se entretanto a astrologia divinatória e a arte de Lulle (a alquimia).

A ciência ocupa também, nesse programa, um lugar preponderante. Atenção! Não a ciência formalista da dialética da Idade Média, nem a futura ciência experimental, mas o conhecimento positivo das coisas do mundo, o conhecimento da natureza, do homem.

E quanto ao conhecimento da natureza, quero que te dediques com aplicação: que não haja mar, rio, fonte cujos peixes ignores; todos os pássaros do céu, todas as árvores, arbustos e moitas das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias de todos os países do Oriente e do Sul, que nada te seja

desconhecido (RABELAIS. *Pantagruel*, cap. 8: 248).

Mas o texto de um autor antigo vem completar esse contato direto do aluno com a realidade do mundo. Assim, à mesa ou no campo, quanto aos alimentos que cobrem a primeira ou às arvores que o segundo abriga, o contato com as coisas é cuidadosamente aproximado dos textos que tratam delas. É uma característica de Rabelais insistir no processo contínuo que vai do livro até a vida, e da vida até o livro (GARIN, 1968: 74). Para completar essa formação intelectual, Gargantua recomenda também estudar os mais belos textos do direito civil, reler os livros dos médicos árabes, gregos e latinos, dos talmudistas e dos cabalistas; enfim, frequentar as pessoas letradas de Paris e de outros lugares.

Uma educação estética e uma educação para o trabalho se acrescentam ainda a esse programa já muito pesado. Nos dias de chuva, Gargantua se inicia nas artes da pintura e da escultura, depois visita os ourives, os ferreiros, os moedeiros, os lapidadores de pedras preciosas, os relojoeiros, os impressores e tantos outros.

Finalmente, Rabelais preconiza uma educação moral e religiosa, pois “ciência sem consciência é só ruína da alma”. Durante algumas horas por dia, Pantagruel deve ler as Sagradas Escrituras: o Novo Testamento e as Epístolas em grego, o Antigo Testamento em hebraico. E, todos os dias, Pantagruel se entrega a Deus e se recomenda à sua clemência.

Mas – por que, segundo o sábio Salomão, Sabedoria não entra em alma malevolente e ciência sem consciência é só ruína da alma – debes servir, amar e temer a Deus, e depositar nele todos os teus pensamentos e toda a tua esperança; e por uma fé alimentada na caridade,

deves estar unido a ele, de modo que nunca te separe dele pelo pecado. [...] Presta serviço aos teus próximos e ama-os como a ti mesmo (RABELAIS. *Pantagruel*, 1973, cap. 8: 248).

Finalmente, esse plano de educação que Rabelais propõe, esse ideal e essa aspiração profunda ao saber universal, o próprio Rabelais – e vários outros como Ramus, Alberti, Ficino, Leonardo da Vinci – o realiza e encarna no mais alto grau. Ele conhece todas as línguas, cuja aprendizagem recomenda; é médico, juriconsulto e teólogo, conhece tudo sobre a Antiguidade e tem um sólido conhecimento da ginástica, das artes e ofícios do seu tempo, como prova a sua obra (DURKHEIM, 1969: 221). No plano individual, como nos lembra Durkheim (1969: 218), ele é o que são as sociedades europeias no tempo do Renascimento: está em plena juventude. E é próprio da juventude ignorar os limites.

3.3.3 Erasmo ou a corrente literária

Curioso destino o de Erasmo, nascido de pais não casados, em 28 de outubro de ano incerto, 1466 ou 1467, e que se tornará o príncipe do humanismo, um pacifista atuante³³ e um ardente defensor do cristianismo. Nascido em uma família da pequena burguesia holandesa, Erasmo deixa poucas lembranças da sua primeira infância. Em 1476, entra para a escola Peter Winckel, em Gouda, e depois para a escola capitular de Utrecht, como corista, em 1477. De 1478 a 1483, frequenta a célebre escola dos Irmãos da Vida Comum

33. Nos anos de 1522-1523, vendo a paz ameaçada na Europa, Erasmo faz chegar aos quatro grandes – Carlos V, Francisco I, Henrique VIII e Ferdinando I de Habsburgo – cada uma das quatro Paraphrases sur l'Évangile (MARGOLIN, 1989: 729).

em Deventer. É ali que se encontra com Rudolf Agrícola, então defensor do humanismo nos Países Baixos. Aos 17 anos, Erasmo fica órfão. Alguns anos depois, em 1486 ou 1487, entra para o mosteiro dos cônegos regulares de Santo Agostinho em Steyn, perto de Gouda. Ordenado sacerdote em 1492, inicia uma vida errante através da Europa, uma vida de humanista cosmopolita: primeiro como secretário do bispo de Cambrai, Henrique de Berghes, depois no Colégio de Montaigu, em Paris, percorrendo toda a Europa, desde a Inglaterra, em 1499, onde conhece Thomas More, futuro chanceler de Henrique VIII e futuro mártir, até Louvain, em 1502, onde contribui para fundar os Colégio das Três Línguas, passando pela Itália – Turim, Bolonha, Veneza, Roma – de 1506 a 1509. Finalmente, volta para a Inglaterra de novo, entre 1509 e 1514. No ano de 1522, Erasmo deixa definitivamente os Países-Baixos e se instala em Basileia, cidade onde morre em 1536. Suas ideias sobre a educação são expostas nas seguintes obras: *Antibarbaros* (1520), *De ratione studii* (1512), e o *De pueris* (1529). Também lhe devemos o célebre *Elogio da Loucura* (1511), uma obra sobre a civilidade infantil *De civilitate morum puerilium* (1530) e várias obras eruditas sobre filologia e teologia, nas quais tenta reconciliar a sabedoria antiga com o cristianismo.

As finalidades educativas

Desde os seus primeiros anos de estudo em Steyn – escreverá então com Gérard Corneille uma *Apologia contra os bárbaros* – Erasmo prepara

uma diatribe que vai estourar mais tarde contra os bárbaros, no *Antibarbaros*. Os “bárbaros” aqui, são aqueles que uma educação escolástica tornou “incultos e deformados” e seus professores. Na sua obra, que tem como título *Erasmo entre nós* Halkin (1987: 32), declara:

Os bárbaros que Erasmo combate são incultos e deformados. A educação escolástica substituiu os autores antigos pelos comentários, glosas e sumas. Ela ensinava muitas vezes um programa de estudos nocionais e superficiais, em que o argumento de autoridade ocupava um lugar indevido.

Antes, em 1511, enquanto passa algum tempo na casa de seu grande amigo Thomas More, Erasmo já ataca os métodos antigos dessa educação superada. Conhecemos hoje o destino do livro célebre *O elogio da loucura*, que deleita os espíritos há cerca de cinco séculos.

Logo no início, no seu plano de estudos, Erasmo exige do mestre uma ciência universal.

Dito isso [ele se refere aos conselhos de Quintiliano sobre os métodos de instrução], todo aquele que quiser dar a outrem algum ensino, terá todo o cuidado de fornecer imediatamente ao seu aluno os melhores conhecimentos; mas aquele que quer ensiná-los da melhor maneira deverá, necessariamente, ser onisciente; ou se isso não é permitido a um espírito humano, que pelo menos ele conheça os elementos principais de cada disciplina (ERASMO, 1992: 448).



Erasmo

Mais à frente, Erasmo (1992: 448) precisa:

Para isso, não me contentarei com aqueles dez ou doze autores³⁴ mencionados acima, mas exigirei o círculo completo do saber, a fim de que aquele que se prepara para um ensino elementar esteja a par de tudo.

De preferência, recomenda Platão e Aristóteles para a filosofia; Agostinho, Orígenes, Crisóstomo, Basílio, Ambrósio e Jerônimo para a teologia; Homero e Ovídio para a mitologia; Pomponius Mela, Ptolomeu e Plínio para a cosmografia (geografia), e depois o estudo da astrologia, da história e das ciências naturais. Mas se o mestre é obrigado a possuir um tal conhecimento, não é para verter a sua totalidade no espírito do aluno, mas, antes, para poupá-lo. Em outros termos, se ele faz com que apenas uma pessoa carregue esse fardo, é para permitir ao maior número eximir-se disso.

O que eu quero é que um só homem leia todas as obras dos Antigos a fim de poder dispensar todos os outros de fazer o mesmo (ERASMO, 1992: 451).

Trata-se de uma diferença fundamental que o separa de Rabelais: só o mestre deve saber tudo para poupar o aluno de ter de aprender tudo. O conteúdo da lista estabelecida por Erasmo é minuciosamente escolhido. O primeiro lugar cabe a Luciano, o segundo a Demóstenes, o terceiro a Heródoto. Entre os poetas, encontramos Aristófanes, Homero e Eurípides. Entre os latinos, encontramos primeiro Terêncio, Plauto em algumas de suas comédias, e depois Virgílio, Horácio, Cícero e César; e com estes o trabalho está completo. Pela escolha minuciosa dos seus autores e pela

34. Erasmo se refere aqui a autores gregos e latinos como Homero, Eurípides, Aristófanes, Hesíodo, Luciano, Virgílio, Cícero.

frugalidade do seu programa, Erasmo se distingue uma segunda vez das exigências exageradas de Rabelais. Na verdade, não estão ali as finalidades do seu programa. Para Erasmo, efetivamente, a ciência não é um bem em si como para Rabelais, mas um meio a serviço de uma educação completamente literária. Como se trata de formar o gosto do aluno, não há necessidade de um conhecimento enciclopédico. Atingimos aqui a finalidade profunda da educação erasmiana: formar um homem de bom-senso e de bom gosto, capaz de discorrer oralmente e por escrito.

A faculdade de discorrer, tanto no oral quanto no escrito, é a faculdade que devemos desenvolver antes de qualquer outra. O que ele chama de *orationis facultas*, a faculdade verbal – a arte por excelência – é a arte de discorrer, de desenvolver uma ideia numa língua correta, e principalmente em uma língua fluida, elegante e bela, apropriada ao tema. A faculdade verbal é também a arte de analisar o pensamento, de dispor os seus elementos em uma ordem conveniente; em suma, é a arte de bem falar, de bem escrever e de bem discorrer em qualquer circunstância.

Não há nada, diz ele, de mais admirável e de mais magnífico do que o discurso (*oratio*) quando, rico de ideias e de palavras, ele corre abundantemente como um rio de ouro (ERASMO, apud DURKHEIM, 1969: 225).

A faculdade literária, essa é a faculdade privilegiada na educação erasmiana, mais do que a faculdade de conhecer, como vimos com Rabelais.

O programa de estudos

Já que se trata de formar homens capazes de bem expressar-se, oralmente e por escrito, já que se trata de formar homens de bom gosto e de bom-senso, ensinar aos jovens as grandes obras

do passado é altamente desejável. Nessas obras residem não só uma língua rica e bela, mas também tudo o que é digno de ser conhecido. Ora, só as línguas grega e latina dão acesso a esse tesouro. Em consequência, Erasmo recomenda consagrar ao estudo das gramáticas grega e latina um fervor igual. Entre os gramáticos gregos, Théodore Gaza tem o primeiro lugar, e Constantin Lascaris o segundo; entre os gramáticos latinos, o primeiro é Diodemo e depois Nicolas Perotti, pelo seu zelo até nos menores detalhes. Mesmo reconhecendo a necessidade da gramática, Erasmo quer que suas regras sejam tão poucas quanto pertinentes, pois a aptidão de expressar-se corretamente é adquirida principalmente pelo contato e pela conversação com aqueles que se expressam em uma língua cuidada, e pela leitura assídua dos autores eloquentes. Para tirar o maior proveito dessas leituras, Erasmo recomenda estudar Lorenzo Valla, “que escreve da maneira mais refinada sobre a elegância da língua latina” (ERASMO, 1992: 445). Esse precioso conselho de Erasmo nos introduz a uma outra novidade.

A língua latina a que alude o humanista holandês não é a língua viva dos escolásticos da Idade Média, cômoda e prática mas sem valor educativo; é uma língua expurgada de suas escórias, uma língua literária altamente educativa. O latim que Erasmo introduz pela primeira vez no ensino é o latim clássico do século de Augusto, o latim como língua morta. Já que não se trata de conhecer tudo, mas de bem formar o gosto do aluno, uma antologia será minuciosamente preparada em função da elevação moral do autor e do seu mérito literário. E a erudição, do lado do mestre, está aqui a serviço da explicação literária. Durkheim (1969: 228) nos lembra:

A erudição, longe de ser um fim em si, está pois a serviço de uma outra cultura; é um meio de explicação literária.

É por isso que a literatura ocupa um tal lugar no plano de educação de Erasmo. Na sua concepção das coisas, a literatura é a disciplina mais altamente educativa; as ciências da natureza, a história e a geografia tendo apenas um papel subsidiário³⁵. Mas essas não são as únicas novidades do seu pensamento.

Com Erasmo, aparece um conjunto de exercícios escolares que serão a base do ensino na França posteriormente. Primeiro, a explicação literária dos textos substitui a *expositio* dos escolásticos. Ela consiste em mostrar a beleza e as curiosidades literárias do texto, em enfatizar a sua elegância, os seus arcaísmos e os seus neologismos, e os trechos obscuros ou criticáveis. Quanto ao aluno, este deve anotar cuidadosamente em um caderno as expressões felizes e as frases bem-sucedidas (DURKHEIM, 1969: 228). Além disso, insiste Erasmo (1992: 446), em matéria de eloquência, ler não basta; é preciso exercitar-se em escrever em verso, em prosa, e em cada gênero de composição. Desconhecidos na Idade Média, a composição escrita e o exercício de estilo farão parte, doravante, do programa educativo do jovem aluno.

Em resumo, vemos na importância excepcional atribuída à literatura o sinal de uma grande revolução moral e intelectual no Renascimento. Uma sociedade se desenvolve, aperfeiçoa-se, enriquece-se, sociedade que rejeita a violência e aspira aos costumes civilizados e à polidez. O *De civilitate morum puerilium* de Erasmo e a crítica de Rabelais à dureza dos professores “Sorbonnogrós” mostram esse refinamento dos costumes. Essa imagem de sociedade polida, rica e benevolente se oferecia então à visão de todos, como um modelo relativamente perfeito:

35. Erasmo recomenda notadamente a leitura do Organon de Aristóteles; o estudo da dialética na medida em que ela pode servir à retórica; assim como um pouco de física e de matemática.

[...] Era o mundo da nobreza. [...] É a polidez das cortes que Erasmo se propõe a difundir no seu *De civilitate*; é o que ele nos diz já no começo do seu tratado. O jovem Eudémon, produto da nova educação, nos é apresentado como um jovem

pagem. E o que é a Abadia de Thélème senão uma sociedade de gentis-homens e gentis-damas, mas onde a nobreza intelectual está no mesmo plano que a nobreza de sangue? (DURKHEIM, 1969: 232-233).

Quadro 3.1

As duas grandes concepções educativas do século XVI

	Rabelais	Erasmus
Dimensão crítica	Crítica da escolástica, que julga arcaica, superada, ineficaz, e que só se dirige à inteligência verbal.	Crítica da escolástica que julga arcaica, superada, ineficaz, e que só se dirige à inteligência verbal.
Concepção básica	Concepção naturalista que repousa sobre a ideia de que a natureza é boa e generosa, e que o homem também o é.	Concepção cultural, civilizada, centrada nos prazeres delicados e nos refinamentos da vida civilizada e culta.
Qualidades humanas dominantes	Energia, paixão, força, expansão, livre expressão, que se exprimem em atividades intensas, em ações em que o homem se volta para o mundo da natureza.	Elegância e polidez, refinamento do espírito, bom gosto e bom-senso, domínio de si e boas maneiras.
Princípios educativos, finalidades e ideal educativo	<ul style="list-style-type: none"> • A educação deve favorecer a livre expressão e a livre expansão de todas as faculdades humanas: é preciso formar homens completos (cabeça e corpo). • Contra a disciplina, contra tudo o que contém, limita e reprime. • O ideal rabelaisiano: o homem que desenvolveu ao máximo todas as suas faculdades, o Gigante. A Ciência não é nada mais do que o grande saber, o desenvolvimento máximo de todas as capacidades humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação deve favorecer a imitação e a aprendizagem dos melhores modelos de cultura e de civilidade. • Ela deve formar um espírito fino, o bom gosto e o bom-senso, a capacidade de bem expressar-se, tanto oralmente quanto por escrito. • O ideal erasmiano: o homem de espírito agudo, culto e refinado.
Meios	Aprender tudo, submeter-se a todas as experiências, pôr-se em contato direto com as coisas da natureza, conhecer todos os livros que falam das coisas.	Aprender principalmente com os grandes autores clássicos, aprender as línguas antigas: o grego e o latim. Aprender com aqueles que têm uma linguagem correta.
Concepção do saber que o aluno deve aprender	A ciência representa para Rabelais a síntese viva de todos os conhecimentos: ela é ao mesmo tempo erudição, literatura, conhecimento das coisas, do mundo, da natureza.	Essencialmente a literatura clássica.
Papel do mestre	A erudição é um fim em si. O mestre deve saber tudo, a fim de ensinar tudo ao aluno.	A erudição não é um fim em si; ela é um meio de explicação literária. O mestre deve saber tudo para poupar ao aluno de ter de aprender tudo.

É por isso que, para desenvolver o gosto e o refinamento, a Antiguidade greco-romana e seus escritores aparecem como os educadores por excelência das sociedades (DURKHEIM, 1969: 233).

Comentário

Apresentamos sucessivamente as duas grandes concepções educativas que dominam o século XVI: uma representada por Rabelais, que encarna o ideal do erudito, outra representada por

Erasmus, que encarna o ideal do fino letrado. Seria de grande interesse continuar a análise dessas correntes, comparar as suas finalidades e seus conteúdos de modo a melhor compreender-lhes as orientações e as necessidades a que respondem³⁶. Mas precisaríamos de acrescentar outro capítulo a esta obra. No espaço que nos cabe, teremos de contentar-nos com uma breve comparação, retomando, sob forma de quadro, os principais elementos da nossa apresentação (cf. Quadro 3.1).

Conclusão

Chegou o momento de rever o caminho percorrido, de resumir o essencial do nosso propósito. A educação humanista foi o tema central deste capítulo. Para aperfeiçoar a nossa compreensão, tivemos primeiro de nos recolocar no contexto sócio-histórico e ideológico do Renascimento. Examinamos as grandes correntes de pensamento e algumas das experiências de descentramento que caracterizam o Renascimento. Vimos como, sob o efeito de uma renovação geral da cultura, a educação se tornou uma prioridade para os espíritos mais esclarecidos da época. Vimos como, por ocasião de uma grave crise da cultura, crise que transformou profundamente a representação do homem e do universo, levantou-se o problema da educação em toda a sua envergadura. Daí a reflexão dos grandes pensadores do tempo; daí a renovação das ideias sobre a educação. Tentamos apresentar as grandes concepções, as grandes doutrinas educativas, limitando-nos a duas delas: a corrente enciclopédica de Rabelais e a corrente humanista (ou literária) de Erasmo.

Erasmus e Rabelais, como vários outros humanistas dos séculos XV e XVI, contribuíram amplamente para o fim da educação escolástica, mostrando que aqueles métodos antigos eram contrários ao espírito de um movimento novo, que visava, na sua aspiração mais

36. Sugerimos vivamente aqui a leitura de uma obra que não cessou de servir-nos de referência ao longo deste trabalho: *L'évolution pédagogique en France*, de Émile Durkheim (1969), especialmente as p. 234-260.

profunda, a libertação do homem, a realização de um ideal de ação combinado com um ideal de conhecimento. Essas doutrinas, observa entretanto Durkheim (1969: 261), continuam sendo “sistemas de ideias, concepções inteiramente teóricas, planos e projetos de reconstrução”. No que se refere à escolarização das massas e à organização dos estudos, às práticas pedagógicas e às maneiras concretas de dar aula, é forçoso admitir que essas doutrinas pouco têm a nos dizer. Rabelais é um humanista conhecedor dos problemas do seu tempo, um grande viajante e um observador atento dos seus contemporâneos, um leitor assíduo dos Antigos e um médico sábio, mas é como erudito que ele se aproxima da educação e define os seus contornos. Erasmo certamente escreveu o *De pueris* e o *De ratione studii*; interessou-se pela primeira infância e propôs, para a juventude entre dez e quinze anos, um plano de estudos cheio de finas intuições e de observações psicológicas pertinentes, mas é muito mais como humanista e filósofo que ele vê a educação. O programa de estudos que ele propõe se dirige primeiramente e antes de tudo a uma jovem elite que dedicará a melhor parte da sua existência ao estudo. É o homem que interessa a Erasmo, e se a infância solicita o seu interesse, é porque uma infância bem educada prepara o acesso à mais alta faculdade do homem: a razão (MARGOLIN, 1965: 130). Para ver essas doutrinas se realizarem em escala concreta, sofrerem a difícil prova da realidade escolar, e para ver instalar-se toda uma série de conselhos práticos, regras e métodos de ensino sistemático, em outros termos para ver surgir a pedagogia, teremos de esperar o século que será objeto do próximo capítulo, o século XVII.

Ao longo deste capítulo, tentamos refletir sobre o significado geral do Renascimento, e acreditamos ter mostrado toda a importância da educação humanista na evolução das ideias e das práticas pedagógicas. Mas essas ideias não pertencem apenas ao passado. O humanismo do Renascimento e os próprios humanistas, através de suas obras, seus sonhos e suas aspirações, nos falam ainda hoje; são eles uma passagem obrigatória, sem a qual existe o risco de passarmos ao largo do debate atual sobre a escola e a cultura, das questões relativas à cultura geral, da formação fundamental e daquelas – mais amplas – da transmissão de uma herança cultural. Sem essa passagem pelos humanistas, sem essa frequência e esse diálogo com os homens do Renascimento, corremos o risco de falar da cultura como os cegos que não enxergam cores.

Questões

- 1) Quais são as relações que existem entre o ideal educativo de Rabelais e sua concepção da ciência?
- 2) Para Erasmo, a educação deve formar o aluno, pondo-o em contato com os melhores modelos da literatura e da cultura. Por quê?
- 3) Compare as duas grandes concepções educativas na época do Renascimento: uma representada por Rabelais, outra por Erasmo. Quais são os pontos de semelhança e de diferença?
- 4) Qual é o significado geral do Renascimento? Desenvolva o tema.
- 5) Segundo a doutrina educativa de Erasmo, qual é o papel do professor e em que ele difere do papel que lhe atribui Rabelais?
- 6) Apesar do impacto dos pensadores humanistas sobre as ideias e as práticas educativas, ainda não se pode falar de verdadeira pedagogia no século XVI. Por quê?
- 7) Ponócrates começa a educação de Gargantua administrando-lhe um purgativo, o heléboro de Anticyre. Por quê? O que Rabelais procura expressar?
- 8) Os humanistas foram grandes reanimadores da cultura antiga e contribuíram para uma maior difusão do saber. Defenda esse enunciado, citando exemplos pertinentes.
- 9) No que se refere às instituições educativas, qual é a grande novidade do Renascimento, e quais são os princípios educativos que o animam?
- 10) Qual é, segundo Margolin, o objetivo primeiro da educação humanista no Renascimento? Desenvolva o tema.

Bibliografia

- AIMOND, C. (1940). *Les temps modernes*. Paris: J. De Gigord.
- _____. (1939). *Le Moyen Âge*. Paris: J. De Gigord.
- ARIÈS, p. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- BAILBÉ, J. (1986). “Les Renaissances à l'aube de la Modernité” In: *Actes du XIV^e Colloque de l'Institut de Recherches sur les Civilisations de l'Occident moderne*. Paris: PUF/Sorbonne.
- BRETON, P.; RIEU, A.-M & TINLAND, F. (1990). *La technoscience en question*. Seyssel: Champ Vallon.
- BURCKHARDT, J. (1958). *La civilisation de la Renaissance en Italie*. Paris: Gonthier.

- COUTEAU, A. (1970). *La pédagogie de Rabelais*. Genebra: Slatkine.
- DEMERSON, G. (1991). *Rabelais*. Paris: Hachette.
- DURKHEIM, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. 2. ed. Paris: Fayard [Publicação original em 1938].
- Encyclopédie Thématique Universelle* (1973-1974) n. 7, p. 117-125.
- ERASMO (1992). *Le plan des études*. Paris: Robert Laffont.
- FAURE, P. (1958). *La Renaissance*. Paris: PUF.
- FRANCASTEL, P. (1970). *Études de sociologie de l'art*. Paris: Denoël.

- FREUND, J. (1980). *La fin de la Renaissance*. Paris: PUF.
- GARIN, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne: 1400-1600*. Paris: Fayard.
- GARIN, E. (org.) (1990). *L'homme de la Renaissance*. Paris: Seuil.
- HALKIN, L.-E. (1987). *Érasme parmi nous*. Paris: Fayard.
- JAEGER, W. (1964). *Paideia – Vol. 1: La formation de l'homme grec*. Paris: Gallimard [Em português: (2010). *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes].
- JOLIBERT, B. (1987). *Raison et éducation*. Paris: Klincksieck.
- LAZARD, M. (1979). *Rabelais et la Renaissance*. Paris: PUF.
- LE GOFF, J. (1975). “Le monde à l'époque de Copernic”. In: *Avant avec après Copernic – La représentation de l'Univers et ses conséquences épistémologiques*. Paris: Albert Blanchard.
- MARGOLIN, J.-C. (1989). “Humanisme”. *Encyclopaedia Universalis*, n. 11, p. 727-729.
- _____. (1981a). *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*. Paris: PUF.
- _____. (1981b). *L'éducation à l'époque des grands humanistes – Vol. 2 de 1515 à 1815*. In: MIALRET, G. & VIAL, J. (org.). *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: PUF.
- _____. (1965). *Érasme par lui-même*. Paris: Seuil.
- MENARD, p. (1986). “Introduction”. In: *Actes du XIV^e Colloque de l'Institut de Recherches sur les Civilisations de l'Occident Moderne*. Paris: PUF/Sorbonne.
- MOREAU, J. (1969). Platon et l'éducation. In: CHÂTEAU, J. (org.). *Les grands pédagogues*. Paris: PUF [1^a ed., 1956].
- MOUSNIER, R. (1993). *Les XVI^e et XVII^e siècles*. Paris: Quadrige/PUF.
- PARSONS, T. (1973). *Le système des sociétés modernes*. Paris/Bruxelas/Montreal: Dunod/Bordas.
- RABELAIS (1973). *Oeuvres Complètes*. Paris: Seuil.
- SIMARD, J.-J. (1988). La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au Monde. In: OUELLET, F. (org.). *Pluralisme et École – Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs*. Québec: IQRC.
- SPENLÉ, J.-E. (1967). *La pensée allemande de Luther à Nietzsche*. Paris: Armand Colin.
- VALCKE, L. & GALIBOIS, R. (1994). *Le périple intellectuel de Jean Pic de La Mirandole*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- VÉDRINE, H. (1971). *Les philosophes de la Renaissance*. Paris: PUF.
- WAELEHENS, A. de (1989). “Homme”. *Encyclopaedia Universalis*, n. 11.

4

○ século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia

Clermont Gauthier

Resumo

No século XVII, nasce a pedagogia. Efetivamente, se a educação, durante as épocas passadas, se define pela instalação de um certo número de elementos educativos, cuja essência é formada pelos seus conteúdos e métodos, a dimensão pedagógica só é objeto de consideração sistemática no século XVII. Vários fatores concorrem para isso: a reforma iniciada por Lutero, a réplica católica, a preocupação moral com a infância, assim como um questionamento da utilidade da escolarização na manutenção da ordem social. Esses fatores têm como efeito um aumento do número de alunos, e logo de escolas, aumento que acarreta a necessidade de uma reflexão consciente e organizada sobre a estrutura completa da classe, para resolver novos problemas de ensino.

Assim sendo, trata-se de enunciar um método preciso e processos detalhados e exatos de educação. Todas as dimensões da prática educativa são abordadas em função do controle e da gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres – e submetidas a uma codificação estrita e detalhada. Assiste-se a uma divisão dos saberes em três grandes territórios, cada um com suas subdivisões. A emulação se torna uma noção importante no século XVII, e a classe um sistema fechado para a realidade exterior. Os tratados pedagógicos e a formação dos mestres aparecem. Em suma, a pedagogia como prática de ordem e de controle assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo.

Recapitulação

Já percorremos boa parte do caminho. Vamos rever os seus principais marcos.

Primeiramente, nos capítulos precedentes, vimos que toda sociedade educa, no sentido em que transmite às gerações jovens uma tradição, costumes, maneiras de fazer. Na verdade, para J. Moreau, toda sociedade, mesmo aquela dita tradicional, exerce uma função educativa ao transmitir, de modo mais ou menos consciente, “as suas instituições e as suas crenças, seus conceitos morais e religiosos, seu saber e suas técnicas” (MOREAU, 1966: 1). Essa transmissão se faz de maneira informal, sem que ninguém seja formalmente designado para essa tarefa. Ela se realiza de modo anônimo por uma espécie de integração e amálgama dos diversos ingredientes, que são os valores, os costumes, os hábitos etc., do conjunto da sociedade.

Em segundo lugar, se todas as escolas educam, nem todas ensinam, necessariamente. O ensino começa com os gregos. São eles os primeiros a se separarem da tradição e a interrogarem a natureza, a sociedade. Zona de encruzilhada, a Grécia é um espaço de migração dos homens. Vários estrangeiros ali permanecem regularmente, vários gregos viajam por toda a parte nas regiões vizinhas, de modo que não será surpreendente ver que esse povo certamente vive o pluralismo de maneira trágica. Efetivamente, o contato dos gregos com os outros povos, as outras culturas e as outras tradições, tem como consequência incitá-los a refletir sobre a sua própria tradição, e logo sobre a sua visão da verdade, da justiça e da beleza. Os gregos questionam os seus próprios costumes (suas próprias maneiras de comer, vestir-se etc.) e suas próprias maneiras de governar a cidade e educar as crianças.

Os sofistas, qualificados de primeiros professores, dão início a essa reflexão. Exercem um novo ofício, que não se compara a nenhum outro no seio das sociedades tradicionais: o de docente. O ofício dos sofistas, ao contrário, por exemplo, do ofício do artesão, não prepara para nenhum outro ofício preciso. Como se sabe, o artesão, como o ferreiro, aprende o seu trabalho por imitação e repetição, em contato com outro artesão, que por sua vez também aprendera sob a autoridade de outro mestre e assim por diante. Esses ofícios, de certa forma, fazem parte da tradição. Ao contrário, o ofício de sofista não consiste em mostrar aos outros um ofício

aprendido por imitação e repetição, mas consiste, antes, em ajudar o outro a aprender e a pensar. Ora, pensar é uma atividade que não se aplica exclusivamente a uma única ocupação, mas a todos os problemas da vida. Grandes viajantes, os sofistas encontram matéria de reflexão em tudo o que os cerca; questionam a tradição, interrogam os fundamentos da verdade, da justiça, da beleza, da política e da educação. Como a infância não é verdadeiramente uma preocupação para os gregos, as ideias educativas se desenvolvem mais em direção aos rapazes do que às crianças. Os sofistas refletem no que poderia ser um homem educado, isto é, aquele que tivesse atingido o máximo da sua plenitude (*Paideia*).

Deve-se notar, entretanto, que mesmo se os gregos inventam o ofício de docente, mesmo se ensinam, não refletem sistematicamente no ensino, nas maneiras de organizar a classe e transmitir os conhecimentos. Na verdade, não encontramos entre eles tratados de pedagogia. *A república*, de Platão (1966) é mais um tratado sobre a educação em geral do que uma obra sobre a maneira precisa de ensinar e de organizar a classe. Se os gregos não escrevem tratados de pedagogia, certamente é porque não sentem necessidade. Mesmo se falamos de escola entre os gregos, devemos lembrar que ela é algo completamente diferente dos vastos edifícios repletos de alunos de hoje. Por exemplo, o número máximo de alunos na escola de Sócrates, célebre na época, não passa de nove, e a média é de cinco ou seis. Com tão poucos alunos, principalmente rapazes reunidos em torno de um mestre, não há razão de pensar em verdadeiros problemas de disciplina, tão estreito e pessoal é esse contato entre professor e alunos. Assim, não é necessário refletir profundamente sobre a pedagogia, pois ensinar, em um contexto de “preceptorado coletivo” como esse, não provoca muitos problemas de organização. Não é pois surpreendente ouvir Marrou (1948: 221) afirmar que essa pedagogia é rotineira e elementar. Ensinar se limita então a decompor o conteúdo e a transmiti-lo; isso não exige habilidades pedagógicas especiais. Aquele que sabe ler pode improvisar-se mestre-escola. Veremos que tudo será muito diferente no século XVII.

Em terceiro lugar, vimos que ensinar é uma coisa, mas escola é outra. Pode pois haver ensino, mesmo sem escola. Na verdade, só na Idade Média aparece a escola. Esta se define, segundo Durkheim (1969) como um ambiente moral organizado, isto é, reúne sob o mesmo teto vários mestres trabalhando com um mesmo objetivo: converter o aluno ao cristianismo. Mas, assim como durante a Anti-

guidade, a pedagogia ainda não é a principal preocupação da escola na Idade Média. Os grandes pedagogos da Idade Média, como Abelardo e Santo Tomás (aliás, como também os da Antiguidade) são primeiro pensadores que professam; mais do que limitar-se a ensinar um saber produzido por outros, eles criam o saber que ensinam. Até se poderia afirmar que eles são pedagogos por acidente, porque ensinam e exercem a sua “arte pedagógica” com muito talento. Mas não se encontram tratados de pedagogia na Idade Média. Os tratados que poderiam aproximar-se disso – pensamos no *De magistro* de Santo Tomás de Aquino (1983) ou no de Santo Agostinho (1988) – são escritos no singular, isto é, abordam a questão da educação numa perspectiva de preceptorado (um mestre com o seu discípulo) e não visando esclarecer, para um professor, a maneira de organizar o seu ensino com um grupo. Não será surpreendente constatar que “o ato essencial e o regime normal da pedagogia medieval será a leitura (*lectio*)” (PARÉ; BRUNET & TREMBLAY, 1933: 111). Mais ainda, na Idade Média parece que não se encontra uma reflexão sistemática sobre a maneira de ensinar.

Assim, entre a reforma carolíngia com seus ‘capitulares’, aliás muito primitivos, e os primeiros regulamentos universitários de Paris ou de Bolonha depois de 1200, apesar de uma certa uniformidade de programa e de método, nós nos encontramos em um período de improvisação, de iniciativa, de mobilidade, em que as influências soberanas e gerais dos papas, dos concílios, dos príncipes e dos imperadores, são de ordem moral mais do que institucional, e se expressam em exortações mais do que em regulamentos, seja do ponto de vista administrativo, seja do ponto de vista da matéria e dos métodos de ensino (PARÉ; BRUNET & TREMBLAY, 1933: 56 – Grifo nosso).

Pode-se pois afirmar que os processos pedagógicos são pouco desenvolvidos na Idade Média, pois cobrem apenas algumas facetas do ensino, como ler, copiar, aprender de cor, comentar os autores clássicos. Não se encontram nem deveres nem sistema de emulação (DURKHEIM, 1969: 303). Além disso, esses processos pedagógicos se limitam primeiro e principalmente ao conteúdo e servem à lógica da disciplina a ensinar. Enfim, esses processos são muitas vezes improvisados, e não fazem parte de um regime uniforme e institucionalizado. Estão ligados às iniciativas de certos membros do clero, e não são o resultado de um progresso institucional que enquadra e sedimenta os modos de fazer (PARÉ; BRUNET & TREMBLAY, 1933: 56).

Em quarto lugar, vimos que o Renascimento é um momento importante, não só na história da humanidade, mas também na educação. Vários discursos sobre a educação são redigidos nessa época. Mas estes têm o defeito de limitar-se à doutrina, às grandes finalidades; visam principalmente criticar a escolástica. Preocupam-se pouco com os meios de ensino, com as maneiras precisas de dar aula.

Certamente, os grandes humanistas do século XVI, Erasmo, Budé, Rabelais, mais tarde Montaigne, lançaram na área pedagógica muitas ideias novas. Mas, se conseguiram arruinar a filosofia escolástica, não exerceram, sobre as próprias instituições de ensino, uma influência direta (HUBERT, 1949: 48).

Pensemos por um instante em Montaigne, que escreve na torre do seu castelo de Bordeaux; os historiadores o classificam entre os grandes pedagogos, mas é forçoso reconhecer que ele escreve muito pouco sobre a educação e o que ele produz é uma crítica muito geral. Assim, é normal constatar que os discursos dos grandes pedagogos do Renascimento, como Rabelais, Erasmo e Montaigne não têm função utilitária. Escritos por uma elite que não ensina, dirigem-se primeiro a essa elite e respondem às suas preocupações: as ideias. Esses discursos não são discursos de docentes que têm grupos de alunos a administrar no terreno da classe; são, antes, reflexões gerais sobre a educação, que se inscrevem, exatamente como entre os gregos e os intelectuais da Idade Média, em uma perspectiva de preceptorado¹.

Em suma, queremos observar que, mesmo que existam várias aquisições no campo da educação a partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não há pedagogia no sentido estrito da palavra. Na verdade, as sociedades tradicionais educam seus povos, mas não estabelecem nem reflexão pedagógica, nem ensino, nem escola. Mesmo se os gregos inventam o ensino, não fazem a reflexão pedagógica avançar. Do mesmo modo, a Idade Média dá nascimento à escola, mas não faz progredir a reflexão sobre a pedagogia. Os pensadores do Renascimento favorecem o

1. F. Buisson (1968) menciona várias obras pedagógicas que teriam sido editadas no século XVI. Mas, segundo ele próprio, seu trabalho não é sistemático e contém muitas obras que não pertencem necessariamente à pedagogia. Por ordem alfabética, sucedem-se abecedários, cadernetas de classe, tratados de aritmética, de gramática e de toda disciplina literária e científica que poderia se encontrar, de uma maneira ou de outra, na biblioteca das escolas. Estamos longe de um conceito preciso de pedagogia.

fim da Idade Média e da escolástica, mas também não têm preocupação pedagógica. Só no século XVII aparecem um discurso e uma prática formalizados que se possa qualificar de “pedagogia”.

O objetivo deste capítulo é mostrar que o século XVII traz algo de novo no que se refere ao ensino: o método, isto é, a pedagogia. Por pedagogia entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor.

Introdução

Para ter uma boa ideia do tema que vamos explorar neste capítulo, examinemos para começar duas ilustrações². Nelas encontramos o essencial daquilo que procuramos demonstrar. Ambas pertencem ao século XVII e mostram o ensino nas classes da época. A primeira se intitula *O mestre-escola* e foi pintada por Van Ostade, enquanto a segunda mostra os Irmãos das Escolas Cristãs trabalhando em uma classe. As duas obras apresentam um contraste impressionante. O quadro de Van Ostade mostra um velho mestre, com a palmatória na mão, interrogando um aluno por vez, enquanto uma quinzena de outros, de idades variadas, se dedicam a todo tipo de ocupações, brincam ou brigam. O local, uma espécie de sótão, é sujo e completamente em desordem. Em contrapartida, a outra ilustração mostra apenas parcialmente uma classe, na qual crianças da mesma idade e do mesmo sexo estão de uniforme, sentadas em seus lugares, cada uma com um livro na mão, concentradas em executar uma tarefa que o mestre comanda simultaneamente. Vê-se, na parede, um mapa-múndi entre duas imagens sacras dispostas simetricamente e, diante dos alunos, Jean-Baptiste de La Salle em companhia de dois outros mestres. Apesar do número imponente de crianças nessa classe, provavelmente em torno de 70 alunos, a ordem, a limpeza e a calma parecem reinar. O Quadro 4.1 nos permite perceber melhor a diferença entre essas duas ilustrações.

2. A primeira é de A. van Ostade, *O mestre-escola*. Paris, museu do Louvre. A segunda, de autor desconhecido, é intitulada *Jean-Baptiste de La Salle e os Irmãos das Escolas Cristãs*, século XIX, INRP, Museu da Educação.

Figura 4.1 – O mestre-escola



Fonte: Parias, 1981: 242.

Figura 4.2 – Jean-Baptiste de La Salle e os Irmãos das Escolas Cristãs



Fonte: Parias, 1981: 242.

Quadro 4.1

Uma comparação entre as duas ilustrações

Elemento	Figura 4.1	Figura 4.2
O método	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino individual e modo ocupacional • Sem método • Desordem 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino coletivo (simultâneo) e modo funcional • Metódico • Ordem absoluta
O mestre	<ul style="list-style-type: none"> • O mestre é pobre (deve fazer outra coisa para ganhar a vida). 	<ul style="list-style-type: none"> • O mestre apenas ensina: é um profissional.
O saber do mestre	<ul style="list-style-type: none"> • O saber docente se define pelo conteúdo a ensinar. Aquele que sabe ler pode ensinar a ler. 	<ul style="list-style-type: none"> • O saber docente difere do conteúdo a ensinar. • Ensinar é mais do que ministrar um conteúdo, é também organizar o ambiente total da classe.
A formação do mestre	<ul style="list-style-type: none"> • O mestre é abandonado a si mesmo. Ensina como viu fazer, por imitação. • Docente "natural", sem consciência de si mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre supervisionado. É o início da formação dos mestres. • Docente formado em um verdadeiro ofício.
Os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de idade variável e sexo diferente. • Poucas crianças na classe. • Crianças fazendo várias coisas diferentes individualmente. • Roupas da época: diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças pequenas (mesma idade e mesmo sexo). • Muitas crianças. • Crianças agrupadas fazendo juntas a mesma coisa ao mesmo tempo. • Roupas das crianças: o uniforme.
A classe	<ul style="list-style-type: none"> • O local serve para outra coisa; espécie de depósito de loja. • Não há quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • O local serve unicamente para o ensino. Local especializado (exemplo: mapas, carteiras). • O quadro de leitura aparece com o ensino simultâneo.
Relação professor-alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Relação do tipo crueldade/afeição, bater/abraçar; correção física: a palmatória. • Relação "impulsiva". 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação do tipo humilhação/recompensas; o "castigo". • Relação racional: escala graduada das recompensas e das punições, distância afetiva, exclusão da relação afetiva.

contraste entre duas ilustrações da mesma época, o século XVII, sobre o mesmo tema – ensinar – é estranho e impressionante. É como se uma revolução das mentalidades tivesse ocorrido sobre a maneira de fazer a escola. Ao docente "natural" da primeira ilustração, que aprendeu pela imitação dos seus mestres de outrora, sucede esse outro docente, metódico e organizado, que edificou empiricamente um novo "saber-ensinar" que cha-

maremos aqui de pedagogia. Ensinar necessita, doravante, mais do que apenas o domínio do conteúdo a transmitir, mas a instalação de uma série de dispositivos que vamos explorar depois na segunda parte deste capítulo. Esses processos não apareceram da noite para o dia; são o resultado do efeito combinado de vários fatores que convém examinar.

4.1 Alguns fatores que influenciaram o aparecimento da pedagogia e suas consequências

4.1.1 Os fatores

A Reforma Protestante

Em 1517, Martinho Lutero (1483-1546), teólogo e religioso alemão, afixa as suas 95 teses nas portas do castelo de Wittenberg, para protestar notadamente contra a venda das indulgências. Como sabemos, as indulgências tinham por função garantir a remissão das penas a que estavam sujeitos os cristãos que haviam pecado. Assim, a recitação de preces e a assistência aos ofícios religiosos, por exemplo, davam indulgências que permitiam aos pecadores abreviar a sua potencial permanência no purgatório. Ora, um dominicano alemão de nome Tetzel se tornara célebre graças ao comércio das indulgências... que ele vendia com a finalidade de prosseguir a construção da basílica de São Pedro em Roma. Isso significava, no fim das contas, que os ricos podiam comprar o céu, e Lutero se opôs a isso energeticamente. O protesto de Lutero marca o início de um movimento muito importante, a Reforma, que resulta num cisma da Igreja.

No essencial, Lutero afirma que, em matéria de fé, só as Sagradas Escrituras têm autoridade, e não o papa. Segundo essa doutrina, Deus concede ao homem a sua Palavra (pela Bíblia) e a sua Graça (pela fé). O homem vive a sua fé e recebe a Palavra divina na intimidade da sua consciência, e não mais segundo os ensinamentos da Igreja. Para o protestantismo, movimento religioso proveniente da influência de Lutero, cada indivíduo deve poder interpretar as Escrituras. É preciso pois suprimir os intermediários e não deixar a autoridade papal interpretá-la no lugar de cada um.

Se a imprensa não tivesse sido inventada, é provável que as ideias de Lutero não teriam tido tanta repercussão em tão pouco tempo, e, ao invés de tomar a forma de um movimento de reforma em escala europeia, elas seriam apenas uma revolta passageira.

Já que agora todos podem interpretar as Escrituras, torna-se pois essencial traduzir a Bíblia nas línguas nacionais. Lutero traduz a Bíblia para o alemão. Entretanto, mesmo que exista uma tradução da Bíblia na língua do país, é preciso ainda que as pessoas possam lê-la! Assim, Lutero enfatiza a necessidade de educar o povo e pede a criação de escolas elementares para todas as crianças:

[...] O direito, para cada cristão, de interpretar as Sagradas Escrituras não pode dispensar a obrigação do ensino para todos. É preciso que cada um seja capaz de ler os textos e de compreender a doutrina, tomada diretamente em sua fonte (HUBERT, 1949: 44).

O protestantismo é pois um movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas. Parias (1981, t. II: 252) indica que, quando os protestantes começam a construir suas igrejas, também constroem escolas da sua confissão.

Devemos notar que, nessa época, a imensa maioria da população não sabe ler nem escrever. Na verdade, embora o cristianismo seja uma religião erudita, são principalmente os seus ritos que a população aprende, e não as Escrituras, exceto quanto à elite e ao clero, que se encarregam de ensinar. A Igreja está aberta a todos (pobres e ricos) para o conhecimento das Escrituras, mas, para isso, é necessário destinar-se a uma vocação religiosa. O papa, por meio do clero, ensina à população, mas esta permanece analfabeta, em sua grande maioria.

A Contrarreforma Católica

No início, a Reforma Protestante não tem grande efeito sobre a organização do ensino nas escolas católicas. Os católicos têm uma atitude principalmente defensiva, assegurando-se de que os mestres nas paróquias sejam autênticos católicos (Parias, 1981, T.II: 257). Entretanto, posteriormente, no fim do século XVI, os católicos adotam uma atitude mais ofensiva, pois percebem que não basta pregar e ouvir confissões; é necessário estabelecer um instrumento ainda mais eficaz para dominar as almas. Em consequência, também eles fundam escolas.

Levados pelo exemplo dos protestantes e preocupados em vencê-los no seu próprio terreno, os católicos se veem levados a utilizar a leitura como meio de evangelização (PARIAS, 1981, t. II: 21)

O exemplo mais eloquente é a formação da comunidade dos Jesuítas. Estes, soldados de Jesus Cristo, formando uma milícia religiosa e docente, uma comunidade que pronuncia um voto de fidelidade ao papa, têm por missão combater o protestantismo fora dos mosteiros, isto é, no mundo. Os Jesuítas querem dar à palavra do Cristo o lugar que ela tinha antes do advento do protestantismo. Querem dar ao cristianismo um poder ofensivo que lhe falta, não limitando a religião a um papel reativo às diferentes heresias, mas introduzindo (e enraizando) a religião desde cedo no coração dos jovens.

O que suscitou a ordem dos Jesuítas foi a necessidade sentida pela catolicidade de deter os progressos sempre mais ameaçadores do protestantismo. Com uma extraordinária rapidez, a doutrina de Lutero e de Calvino ganhou a Inglaterra, a Alemanha quase toda, a Suíça, os Países-Baixos, a Suécia, uma grande parte

da França. Apesar de todas as ameaças que fazia, a Igreja se sentia impotente e começava a temer que o império do mundo lhe escapasse definitivamente. Foi então que, para melhor deter a heresia e melhor combatê-la, se fosse possível, Inácio de Loyola teve a ideia de recrutar uma milícia religiosa de um gênero completamente novo. Ele compreendera que passaram os tempos em que se podia governar as almas do fundo de um claustro. [...] era preciso constituir um exército de tropas ligeiras [...]. A Companhia de Jesus foi esse exército (DURKHEIM, 1969: 267).

Os jesuítas abrem muitos colégios que têm uma grande fama. Por exemplo, contam-se na França cerca de 300 colégios de Jesuítas em 1600 e, no fim do século XVIII, são mais de 1.500. Vários grandes espíritos, como Descartes, são educados em colégios jesuítas. Assim, a clivagem entre católicos e protestantes acarreta a criação de escolas.

O novo sentimento da infância

Entre os fatores que influenciam o nascimento da pedagogia, também se deve mencionar o aparecimento de um novo sentimento em relação à infância no século XVII. Realmente, a infância torna-se então uma preocupação moral para o adulto.

Segundo Ariès (1973), a visão da infância, e por conseguinte o comportamento dos adultos em relação a ela, varia ao longo das épocas. Segundo esse autor, na sociedade medieval, esse sentimento pela infância não existe. A criança, desde a mais tenra idade, uma vez superado o risco de mortalidade infantil, se mistura aos adultos; pertence à sociedade dos adultos. Com seu pai, toma parte nas atividades agrícolas ou, com

sua mãe, na colheita e no cultivo da horta. Evidentemente, as crianças são amadas, mas essa afeição não corresponde necessariamente a uma consciência da especificidade da infância, que fizesse com que a criança fosse distinguida do adulto (ARIÈS, 1973: 177). Ariès defende a sua tese com o exemplo das miniaturas do século XII, em que as crianças são representadas nuas e musculosas como adultos, e também pelo fato de que estão vestidas como adultos (ARIÈS, 1973: 53). Segundo ele, isso é um sinal de que eles são considerados como adultos de tamanho reduzido, e não como crianças que têm uma psicologia e uma identidade próprias.

No século XVI começa-se a perceber uma particularidade da infância, mas ela é considerada uma fonte de divertimento. Esse período seria o da "brincadeira"; a criança é então considerada como um brinquedo encantador na família. É mimada, mas isso não acarreta necessariamente ações precisas, orientadas para a sua educação. Um pouco mais tarde, no século XVII, a infância se torna uma verdadeira preocupação moral. Sua leviandade (sua desordem, seu vício, seu pecado) deve ser corrigida. A infância é vista durante essa época como um período negativo da vida, que deve ser curado. Esse trabalho de cura da infância é assumido por agentes exteriores à família, os religiosos.

Mas no século XVII, aparece um novo sentimento da infância, que vem do exterior, dos homens de Igreja, preocupados em policiar os costumes. Eles também se tornam sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas negavam-se a considerar essas crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus, que era preciso ao mesmo tempo preservar e corrigir (ARIÈS, 1973: 185).

Trata-se pois, diz Ariès, do início de um sentimento sério e autêntico em relação à infância³. Não se pode mais agora aceitar a leviandade da infância. Pelo contrário, é preciso corrigi-la. Daí o confinamento das crianças em instituições que substituem a família. Sente-se pois a necessidade de criar escolas, para responder a esse novo sentimento moral pela infância. Embora a tese de Ariès tenha sido célebre durante os anos de 1970, ela foi razoavelmente modificada posteriormente. Ela ocasionou vários estudos que, através de muitos contraexemplos, evidenciam notadamente a realidade do sentimento pela infância desde a Idade Média⁴. Mas um fato permanece: a importância moral atribuída à educação da infância no século XVII que, conjugada com outros fatores, estimula a educação das crianças e a criação de escolas.

O problema urbano

O novo olhar moral sobre a infância sem dúvida estimula os notáveis das cidades a se preocuparem com a juventude turbulenta e a querer corrigir essa situação indesejável. Na verdade, nessa época, os jovens desocupados se tornam, para os burgos, um problema cada vez mais importante. Esses jovens são cada vez mais numerosos, vagando pelas ruas, mendigando, roubando, causando escândalo ou medo entre os habitantes. É então que aparece uma nova ideia. Démiá declara que abrir uma escola é fechar uma prisão. Essa tese de Charles Démiá é muito importante, por-

3. É preciso notar, entretanto, que uma preocupação com a infância ainda não é uma teoria: a primeira verdadeira grande teoria da infância virá com Rousseau, no século XVIII.

4. Cf. o excelente artigo de Danièle-Alexandre Bidon (1991), "Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge".

que, pela primeira vez, argumenta-se sobre a utilidade social da escola. Démia observa que os jovens de Lyon, especialmente os filhos do povo, “estavam na última libertinagem, por falta de instrução” (Démia, nota ao leitor) e que é preciso educá-los “pelo estabelecimento dos catecismos e da disciplina das escolas” (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 60), sem o que a ordem social será perturbada. Essa posição é muito diferente daquela do Renascimento, em que a escola era principalmente reservada para a elite e não era verdadeiramente útil no plano social. Lembremo-nos de que para Rabelais era importante saber e era mau ignorar, mas essa era uma valorização do saber pelo saber, e não do saber em vista de uma utilidade qualquer. Do mesmo modo, no Renascimento, a educação do povo não era valorizada, enquanto que, com uma opinião como a de Démia, retomada por Jean-Baptiste de La Salle (1951), percebe-se que ela pode ser também uma questão que afeta o povo, e que toda a sociedade ganha com a instrução. Essa nova visão da utilidade social da escola tem pois como efeito favorecer a educação do povo e, por conseguinte, a criação de escolas.

4.1.2. Os efeitos desses fatores

O efeito combinado dos quatro fatores mencionados precedentemente (a Reforma protestante, a Contrarreforma católica, o novo sentimento da infância e o problema urbano causado pelos jovens) se traduz, por um lado, por um aumento notável do número de alunos com a chegada à escola dos filhos do povo, das crianças errantes e das mais jovens e, por outro lado, por um aumento do número de escolas. Chartier, Compère e Julia (1976) sublinham que no norte da França, no século XVII, na região de Île-de-France, quatro paróquias entre cinco têm uma escola. Mais

ainda, esse fenômeno não se limita à França, mas engloba toda a Europa:

Essa marcha para a escola se torna uma corrida em massa no primeiro terço do século XVII. [...] Essa precipitação para os estudos se verifica no espaço europeu (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 194).

Como exemplo, os autores mencionam que é entre 1575 e 1625 que se encontra na Polônia a maior densidade de escolas paroquiais urbanas e rurais, e que se instala uma primeira rede de colégios e de academias jesuítas. Também na Inglaterra, as associações em favor das escolas atingem o apogeu e, na França, os colégios dos jesuítas têm uma popularidade crescente e acolhem mais de 40.000 alunos (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 294).

Entretanto – e esse é o essencial da nossa tese – há muito mais crianças de idades diferentes que frequentam a escola durante períodos de tempo mais longos, isso não deixa de criar problemas pedagógicos, pois a pedagogia utilizada até então é uma pedagogia no singular, isto é, uma pedagogia em que o mestre recebe sucessivamente os alunos (que são poucos na sua classe) e em que o único saber pedagógico verdadeiramente estabelecido consiste em conhecer a matéria ensinada. Ora, a chegada de um maior número de crianças à escola, com frequência mais assídua, torna-se o revelador da insuficiência dos métodos de ensino, como mostram algumas declarações de autores da época:

A Barca da nossa didática dirigirá a sua proa e a sua popa à procura e à descoberta do método que permitirá aos docentes ensinar menos e aos estudantes aprender mais; às escolas ter menos barulho, menos problemas, menos traba-

lho inútil e mais lazeres, mais prazeres e sólido proveito [o grifo é nosso] [...]. (COMENIUS, 1952: 31).

Ou ainda:

A fim de aliviar de alguma forma aqueles que estão nesse trabalho, dando-lhes certa facilidade para ensinar com menos dificuldade e em menos tempo [grifo nosso] o que a juventude deve saber sobre os seus Primeiros Princípios (DE BATTENCOUR, 1669, prefácio).

Isso significa que ensinar a grupos de crianças não é fácil e que o mestre tem de enfrentar muitos problemas de disciplina, de motivação, de organização da classe etc. Assim, essa tarefa exige bem mais do que o domínio do conteúdo; exige a instalação de todo um sistema de regras e procedimentos, sistema que deve englobar a totalidade da vida da classe.

É para resolver esses problemas de ensino que os mestres-escolas empreenderam a busca de soluções. A solução consiste naquilo que chamamos aqui de **pedagogia**, isto é, o estabelecimento de um **método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula**. Esses processos implicam a consideração da organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos a serem vistos, da gestão disciplinar; em suma, trata-se de um método que rege a totalidade da vida escolar, dos microacontecimentos aos aspectos mais gerais, da chegada dos alunos à sua saída, do primeiro dia do ano escolar ao último.

O que é a pedagogia? É um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe. A questão pedagógica se torna então: como ensinar a **grupos de crianças** (do povo) durante um **período contínuo** em um local dado e fazendo de modo que elas aprendam **mais, mais depressa e melhor?**

Nós, pessoalmente, temos a audácia de prometer uma “Grande Didática”, quero dizer, um tratado completo da arte de ensinar tudo a todos. E de ensinar de tal modo que o resultado seja infalível. E de ensinar depressa, isto é, sem nenhum problema e sem nenhuma dificuldade para os alunos e para os mestres, mas, antes, com um extremo prazer para ambos. E de ensinar solidamente, e não superficialmente e com palavras, mas promovendo os alunos a uma verdadeira cultura científica, literária e artística, aos bons costumes, à piedade (COMENIUS, 1952: 33).

A aplicação de um método de ensino caminha junto com a formação dos mestres, pois as queixas sobre a má qualidade dos mestres das pequenas escolas urbanas são muitas (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 67). Quando ensinar era apenas uma questão de conteúdo, isso só necessitava do domínio da matéria e não tornava obrigatória nenhuma espécie de formação. O docente aprendia com um colega ou, em geral, era deixado a si mesmo e aprendia na prática (PARIAS, 1981, t. II: 277). Os que exerciam o ofício eram muitas vezes aqueles que não tinham conseguido encontrar outro trabalho.

[...] daí uma estranha mistura de operários, ex-soldados, domésticos sem emprego, inválidos de guerra. Ou então são pessoas extremamente jovens que se improvisam mestres-escolas, para ter tempo de procurar um verdadeiro ofício (SNYDERS, 1971: 301).

Mas, a partir do momento em que ocorrem problemas de ensino e certos docentes começam a refletir sobre seu ofício, a codificá-lo, percebe-se que apenas o domínio do conteúdo não basta mais e que a aprendizagem do ofício preci-

sa de uma formação especial. No fundo, compreende-se que o ensino é um ofício especializado, que exige a formalização e a aprendizagem de um código. Atribui-se a Charles Dénia uma das primeiras tentativas de formação de mestres (MARC, apud AVANZINI, 1981: 250). Dénia, que se inspira abundantemente na obra de De Batencour (1669), cria o primeiro organismo francês de formação de mestres em 1678. Os Irmãos das Escolas Cristãs, comunidade exclusivamente consagrada ao ensino, estabelecem uma formação rigorosa de seus noviços. Os Jesuítas também se tornam célebres pela excelente formação dada aos membros de sua comunidade que se destinam ao ensino. Nesses dois casos, instaura-se uma ordem verdadeira nas classes: todas as classes dos Jesuítas se assemelham, todas as classes dos Irmãos das Escolas Cristãs também, pouco importa que estejam situadas na França, na Nouvelle-France ou em outro lugar.

4.2 A pedagogia como novo saber metódico sobre o ensino nas escolas

4.2.1 Um método inspirado na natureza

Ensinar é mais do que simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequências e transmiti-lo; é também preocupar-se com o outro. O ensino implica um movimento em direção ao outro, o aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa. Isso supõe pois um método que vai além das simples considerações a respeito da matéria, e que se interessa por aquele a quem o mestre se dirige. Enquanto o ensino se aplicava a algumas crianças por vez e de maneira episódica, não havia problemas propriamente ditos, pois o mestre estava suficientemente perto dos seus alunos para ajustar-se, se necessário, e gerir os problemas que poderiam surgir. Mas a

partir do momento em que o outro, o aluno, não está mais no singular e se torna um grupo mais permanente, tudo muda e é então que há razão de procurar um método para gerir esse coletivo. O subtítulo da obra de Comenius (1952) é revelador. Na verdade, "ensinar tudo a todos" significa não só limitar-se ao conteúdo, nem trabalhar segundo o modo de preceptorado, mas fazer com que "todos" tenham acesso ao conteúdo, independentemente de suas diferenças individuais. Já é um programa completo de pedagogia que Comenius traça, pedagogia que só se conjuga no plural e que exige um método, isto é, a aplicação de uma ordem cuidadosamente elaborada, a fim de garantir que todos os alunos aprendam mais, mais depressa e melhor.

Para os pedagogos do século XVII, a natureza nos dá o método. Vemos nisso, sem dúvida, a influência das ideias do Renascimento. Mas é preciso compreender que a natureza de que se trata é uma natureza bem "supernatural". Realmente, para Ratichius, é preciso respeitar a obra de Deus, a natureza, e agir segundo ela. Ora, esta é essencialmente harmoniosa. Portanto, a natureza fornece um método.

A natureza, inimiga da desordem, se esforça para ordenar tudo para que tudo seja normalmente ensinado e aprendido de uma maneira rápida e precisa (RATICHIVS, apud RIOUX, 1963: 249).

Do mesmo modo, para Comenius (1952: 76), é preciso seguir a ordem da natureza:

Se procuramos saber em virtude de que força o universo, composto de partes tão distintas, se mantém no seu ser, constatamos que é unicamente pela ordem, que é a justa disposição das coisas no espaço e no tempo [...]. É por isso que alguém disse que a ordem é a alma das coisas.

E, pouco abaixo, ele indica:

[Seria necessário tentar] dar às escolas uma organização tal que ela seja, em todos os pontos, tão precisa quanto a de um relógio (COMENIVS, 1952: 79).

Os católicos, como De Batencour (1669), Dénia e os Jesuítas, concordam, mais ou menos na mesma época. Por exemplo, vemos De Batencour (1669: 8) afirmar que "tudo o que é de Deus é segundo a ordem". Em suma, o método na pedagogia se inspira então na natureza e esta, obra divina, é perfeita aos olhos dos pedagogos do século XVII: inteiramente organizada, sem acaso. A pedagogia, como método inspirado na natureza, tenta assim conjurar a desordem sob todas as suas formas. E do método vem o sucesso:

Nós, pessoalmente, temos a audácia de prometer uma 'Grande Didática', quero dizer, um tratado completo da arte de ensinar tudo a todos. E de ensinar de tal modo que o resultado seja infalível. E de ensinar depressa, isto é, sem nenhum problema e sem nenhuma dificuldade para os alunos e para os mestres, mas, antes, com um extremo prazer para ambos (COMENIVS, 1952: 33).

Esse é pois o grande ideal pedagógico que se estabelece no século XVII e que tem um sucesso garantido. Efetivamente, Snyders (1971: 289) atribui precisamente ao método o sucesso da pedagogia dos Jesuítas que se elaborou no século XVII:

O caráter mais evidente dos colégios do século XVII, e uma das causas do sucesso que tiveram os Jesuítas, foi o esforço para fazer com que uma juventude turbulenta vivesse de maneira metódica.

4.2.2 As características do método

Vimos que a pedagogia é essencialmente método, isto é, ordem e controle minuciosos de to-

dos os elementos da classe. Examinemos agora em detalhe a natureza desses mecanismos de controle. É preciso compreender que alguns desses processos de controle podem ter aparecido em épocas anteriores, mas o que nos parece especialmente importante é a sua aplicação, ao mesmo tempo e de modo sistemático, e seu efeito conjugado, que deu nascimento ao que se convencionou chamar de pedagogia.

O domínio do grupo: o ensino simultâneo

Em primeiro lugar, o ensino simultâneo implica que o mestre possa ver o conjunto do grupo de alunos de um só golpe de vista, a fim de melhor dominá-lo. Situando-se diante da classe, diante dos alunos, muitas vezes sobre um pequeno degrau chamado tribuna, o mestre pode dar a sua aula, suas indicações a todos os seus alunos, para a execução de um mesmo trabalho e, com um simples olhar, controlar o funcionamento do grupo. Mesmo que essa forma de ensino já estivesse presente, por exemplo, na Idade Média, nas universidades, ela não se encontrava verdadeiramente nas pequenas escolas, talvez porque o número de alunos não a justificasse. Efetivamente, o mestre-escola do século XV ou XVI ensinava de modo individual, recebendo em sua mesa os alunos, um de cada vez, enquanto os outros se ocupavam por sua própria conta.

O mestre interroga uma das crianças sob a ameaça da palmatória; durante esse tempo, os outros, de todos os sexos e de todas as idades, dispersos pelos quatro cantos, brincam ou escrevem, leem ou brigam (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 111).

A pedagogia elementar ainda era concebida no singular, antes do século XVII.

O ensino simultâneo supõe vários elementos que não estavam reunidos anteriormente, pelo menos no que se refere ao ensino elementar. Primeiro, ele implica que as crianças com as mesmas capacidades sejam agrupadas. Isso é agora possível, depois que existe a preocupação com a educação da infância e particularmente dos filhos do povo; as classes são pois mais numerosas. Segundo comentários de De Batencour (1669: 49), padre católico que ensina em Paris, suas classes podiam agrupar cerca de cem alunos. Há pois mais crianças que frequentam as escolas e, por isso, uma maior possibilidade de agrupá-las de acordo com o seu nível. Com uma classe de cem alunos, é difícil imaginar que o mestre receba cada um deles sucessivamente para interrogá-los. Pressionados pelas exigências de um contexto novo, os mestres não têm outra escolha senão inovar. Relata-se que mesmo os quadros de leitura nas paredes da classe estão em relação com o desenvolvimento desse método simultâneo (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 130). Além disso, para que o ensino simultâneo se concretize, é preciso que as crianças tenham, cada uma, um exemplar do mesmo livro, e não apenas o mestre, como ocorria anteriormente; isso só foi possível com a invenção da imprensa. Os efeitos dessa invenção do século XV (1455) se fazem sentir de maneira muito evidente no século XVII. Sabemos que Erasmo (1989) aproveitou essa invenção para escrever o primeiro *best-seller* no século XVI (*O elogio da loucura*) e sabemos que as ideias de Lutero não seriam tão difundidas sem o suporte da imprensa. Com a imprensa, o livro se torna cada vez menos um objeto de luxo, como era no tempo de Carlos Magno, na época em que o consideravam como um vaso precioso ornado de diamantes. O livro se torna um objeto de consumo usual. Um maior acesso à escrita modifica

assim a maneira de ensinar. Com o ensino simultâneo, temos agora uma alternativa séria para por fim à escola desorganizada e ruidosa, ilustrada pelo quadro de Van Ostade.

A gestão do tempo

Em segundo lugar, na escola, o mestre deve gerir o tempo. O horário é cuidadosamente preparado de modo que, desde a chegada dos alunos até a sua saída, não há nenhum tempo morto no dia. As atividades se sucedem rapidamente: entrada, prece, refeição, aulas, missa, catecismo etc. A ociosidade, “mãe de todos os vícios”, é vista como uma fonte de desordem; convém pois ocupar as crianças em todos os momentos (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 114). Assiste-se então a uma obsessão com o horário. O tempo não é deixado ao acaso: é previsto, cronometrado, preenchido. Cada atividade se desenvolve na hora marcada, ao mesmo tempo para evitar a coincidência entre elas, para evitar a omissão de aspectos importantes e para remediar o imprevisto (JOUVENCY, 1892: 93). Jean-Baptiste de La Salle (1950: 262) recomenda ao inspetor das escolas que zele para “que não reste tempo para os mestres, depois que eles fizeram ler todos os alunos”, e, se há menos alunos na sala do que o necessário para preencher o tempo, o mestre deverá fazer com que cada aluno “leia mais ou menos tantas linhas quantas necessárias para ocupar todo o tempo que deve ser utilizado para ler nessa classe, não devendo haver tempo inútil em nenhuma classe”.

Essa obsessão com o horário é, segundo Durkheim (1969), o que explica, em parte ao menos, o enorme sucesso da pedagogia dos Jesuítas. Efetivamente, os Jesuítas exigiam que os alunos estivessem permanentemente ocupados. Para isso,

para que não ficassem inativos, inventaram os deveres escritos:

Desconhecidos no tempo da escolástica, os deveres escritos tiveram um belo destino com os Jesuítas. Foi com eles que nasceu esse sistema pedagógico que faz do dever escrito o tipo do dever escolar [...]. Desde as classes inferiores, o aluno devia fazer por dia pelo menos dois deveres latinos, sem prejuízo dos deveres gregos. Mas o número e a importância dos deveres cresciam, à medida que a hierarquia das classes se elevava (DURKHEIM, 1969: 285).

A gestão do espaço

Em terceiro lugar, o mestre deve também gerir o espaço: “as crianças que não têm cada uma o seu espaço só fazem confusão e barulho na escola” (DE BATENCOUR, 1669: 138). Nesse ponto também, há muitas diretivas. Primeiro, várias recomendações afetam a escola em geral: esta deve ser um lugar fechado para o mundo exterior, para evitar qualquer distração que poderia causar desordem. Segundo De Batencour (1669), ela deve estar de preferência afastada da vizinhança, ou ainda, segundo La Salle (1951), a escola não deve ter janelas a menos de dois metros do solo (no texto original, fala-se de sete pés). Vemos aqui o inverso da pedagogia nova do século XX, que tenta abrir a escola para o mundo.

Outras recomendações se referem à organização da classe, cujo espaço é cuidadosamente dividido:

Cada um dos alunos em particular terá o seu lugar fixo, e nenhum deles deixará ou mudará o seu, a não ser por ordem e consentimento do inspetor das escolas (LA SALLE, 1951: 251).

Essa divisão do espaço é regulamentada segundo toda uma série de critérios precisos. Por exemplo, atribuem-se lugares precisos a cada um: os primeiros aos alunos mais adiantados, os que estudam latim; depois, outros lugares são previstos para aqueles que aprendem a escrever; finalmente, de cada lado, instalam-se aqueles que leem sem escrever. A essas grandes categorias se acrescentam subdivisões, lugares atribuídos segundo as capacidades, segundo a riqueza (por motivos higiênicos!), ou ainda lugares especiais para os novatos. Os alunos punidos merecem o banco da infâmia (ou banco dos ignorantes), situado atrás da porta ou no lugar mais sórdido da escola (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 119).

Enfim, fazem-se também estimativas para determinar a relação ideal espaço/número de alunos, as ilustrações a afixar, a dimensão dos bancos etc. (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 119). Por exemplo, De Batencour (1669: 138) faz as seguintes recomendações:

Essas mesas devem ser postas no lugar mais claro da escola, ficando cada extremidade delas perto da janela, de modo que as crianças tenham o lado esquerdo voltado para essa janela. Cada um deve ter quatorze polegadas [cerca de 35cm] para o seu lugar, se tiver talhe médio; se é pequeno, doze [cerca de 30cm], se é grande, dezesseis [cerca de 40cm]. Também é necessário que as mesas não tenham todas altura igual, mas que haja parte delas mais altas e parte mais baixas, a fim de que as crianças se assentem comodamente, para que escrevam bem.

Com todas essas recomendações quanto à organização do lugar, vemos que o local da classe se torna um espaço especializado, cujo arranjo serve a fins precisos. Estamos bem longe da confusão ilustrada por Van Ostade.

A direção da criança

Em quarto lugar, o mestre deve dirigir a criança: sua postura, seus deslocamentos, sua conduta lhe são ditados.

A postura

O século XVII instituiu um verdadeiro código das posturas. Diz-se que uma má postura é um sinal de relaxamento (desordem); o exterior é a imagem do interior. Um corpo bem posicionado é a expressão de uma alma forte, diz-se também. Os alunos adotam essa postura durante as aulas, outra durante as preces, uma terceira para os exercícios de escrita, outra para a leitura (com o dedo perto da palavra a ser lida) etc. Por exemplo, no que diz respeito à escrita:

[Depois de aprender a segurar corretamente a pena], é preciso posicionar o corpo de quem escreve de tal maneira que não esteja nem excessivamente inclinado sobre o papel, nem ereto demais, mas em um agradável meio termo: para isso, ele observará que o braço esquerdo esteja pousado confortavelmente sobre a mesa, e que o peso do corpo esteja inteiramente apoiado nele, a fim de aliviar o braço direito, que assim ficará mais livre para escrever sem incômodo. É preciso manter o corpo reto diante do papel, não se inclinando nem para a direita nem para a esquerda, mas apenas abaixando ligeiramente a cabeça e os ombros para a escrita. O braço direito deve estar sobre a mesa até o meio do intervalo que existe desde a ponta dos dedos até o cotovelo. Que o resto do corpo, notadamente o estômago, não esteja apoiado sobre a mesa, a não ser ligeiramente, pois além de ser desgraciosa, essa postu-

ra poderia causar grandes dores no estômago, e é preciso tomar cuidado quanto a isso [...] (DE BATENCOUR, 1669: 199-200).

Em suma, trata-se da aplicação de um verdadeiro mecanismo de controle dos corpos. Aqueles que conheceram a escola elementar antes da “Revolução Tranquila” em Quebec, se lembram que esse código se transmitiu sem muitas modificações. Lembremos, por exemplo, a posição na qual os alunos deviam segurar a pena, e a transparência que devia estar sob a folha do caderno de escrita.

Os deslocamentos

Não só a postura é objeto de um controle minucioso, mas também os deslocamentos. Os deslocamentos dos alunos no exterior da classe (ou da escola) se executam em ordem, em fila. Cada aluno tem um lugar que lhe é designado segundo critérios precisos (por exemplo, segundo o tamanho, do menor para o maior). A fila torna-se o método por excelência para gerir os deslocamentos.

Os alunos das classes mais baixas sairão antes das classes mais altas; aqueles, por exemplo, da mais baixa sairão durante os cânticos. Os alunos sairão de suas classes e da escola dois a dois, cada um tendo o seu companheiro, que lhe será dado pelo mestre. Os alunos sairão de seus lugares em ordem, deste modo: o mestre faz sinal ao primeiro de um banco para que se levante, esse aluno sairá do seu lugar, sem chapéu, de braços cruzados e, ao mesmo tempo, aquele que lhe foi dado como companheiro [...]. Os alunos, estando fora da classe, deixarão de rezar em voz alta, e caminharão em silêncio e em ordem, uns atrás dos outros (LA SALLE, 1951: 111).

Até a volta à casa se faz sob a responsabilidade dos “deciários”, oficiais da classe que se ocupam da conduta dos alunos nas ruas.

No interior da classe, os deslocamentos dos alunos se efetuam discretamente e em silêncio. Até se toma o cuidado de precisar como os alunos devem proceder para “ir às necessidades”: o aluno pega uma varinha pendurada na parede ao sair e a devolve ao seu lugar quando voltar (Démia). Isso evita que o mestre fale inutilmente e que a classe seja perturbada. Nenhum aluno pode ir ao banheiro se a varinha não estiver pendurada em seu lugar. Igualmente, para diminuir o vaivém na classe, recorre-se aos oficiais distribuidores e coletores de papel, que se encarregam, como seu nome indica, da execução dessas tarefas (LA SALLE, 1951: 223).

Além disso, instaura-se uma série de sinais que permitem a execução de tarefas, mantendo o silêncio. Esses sinais permitem uma sequência ordenada entre as atividades ou os deslocamentos. Um estalo, dois estalos com o “sinal”⁵ significa que se deve começar a ler, parar de ler etc. O sino, no exterior e nos corredores, assim como a campainha, na classe, têm essa mesma função. Esses instrumentos garantem a ordem mantendo o silêncio. As atividades se sucedem sem perda de tempo. O mestre também pode fazer sinais com o corpo.

5. “O sinal tradicional se compõe de duas hastes de madeira dura: uma mais grossa, mais volumosa na extremidade, e uma fina aplicada sobre esse volume por uma cordinha que se enrola ali. Abaixando e depois soltando a haste fina, ela golpeia a extremidade da grossa, emitindo um pequeno estalo” (LA SALLE, 1951: 125). Entre aqueles que nasceram antes da reforma do ensino em Quebec, vários certamente conheceram esse objeto, pequeno instrumento feito de dois pedaços de madeira ligeiramente escavados no interior e ligados entre si por uma dobradiça. Servia para comandar os deslocamentos e as atividades da classe.

Para mandar recitar as orações, o mestre juntará as mãos. Para fazer repetir as respostas da Santa Missa, ele baterá no peito. Para mandar repetir o catecismo, fará o sinal da Santa Cruz (LA SALLE, 1951: 126).

A conduta

Além da postura e dos deslocamentos da criança, as escolas do século XVII exercem um verdadeiro sistema de vigilância. A base desse sistema consiste em nunca deixar o aluno sozinho e fazer com que ele seja sempre vigiado, mesmo simbolicamente. Esse sistema se compõe primeiro de dispositivos de vigilância que podem ser utilizados pelo mestre. De Batencour (1669) fala de prever, na arquitetura escolar, uma pequena janela, chamada “gelosia”, de onde seria possível vigiar os alunos do exterior sem ser visto. Pensamos também na cátedra elevada, chamada “tribuna” que permite ver todos os alunos com um só olhar. Depois, a vigilância também pode ser feita pelos oficiais da classe, isto é, por alunos especialmente designados para tomar nota do nome dos contraventores e designá-los ao mestre. Eles constituem a “polícia” oficial, aqueles que de certa forma substituem o mestre na ausência deste.

Mais ainda, o sistema de vigilância se refina a tal ponto que se recorre ao próprio Deus. “O olho de Deus te vê”; “Deus te vigia”. É aqui que vemos aparecer o que chamamos de vigilância simbólica permanente, pelo jogo das imagens sacras, ilustrando, entre outros temas, Jesus crucificado, o Julgamento Final e o inferno. De Batencour (1669: 52) diz que a imagem do inferno serve para dar medo às crianças quando cometem uma falta, e a do paraíso as estimula à virtude. A vigilância vai ainda mais longe nos colégios dos

Jesuítas, onde a confissão permite conhecer os segredos dos alunos. Em suma, não só o exterior é visto, mas também o interior; a alma é perscrutada, a intimidade mais profunda é devassada. Esse é um formidável sistema de intimidação, cuja eficácia foi largamente reconhecida.

Para melhor dirigir a conduta dos alunos, além do sistema de vigilância, modificou-se a estrutura dos castigos e das recompensas. A ideia básica é introduzir a racionalidade nessas práticas:

O mestre dispensará com prudência e precaução o elogio e a repreensão. Não prodigará as recompensas ao acaso e sem medida. [...] E principalmente ele se absterá de mostrar ódio ou aversão àquele a quem dirige uma repreensão ou uma acusação [...] (JOUVENCY, 1892: 89).

Passava-se da relação crueldade/afeição para a relação humilhação/recompensa. Nessa perspectiva, Jouveny (1892: 87) declara:

Observou-se, em nossas regras, com muita sabedoria e verdade, que se consegue muito mais com as crianças pelo medo da desonra do que pelo medo dos castigos [...]. É por isso que um mestre sábio deve se limitar ao uso desses dois meios, o elogio e a repreensão.

No que se refere às punições, os culpados são punidos, mas os castigos mudam de forma. As penas são graduadas segundo a gravidade do delito, e tomam um caráter de humilhação. Falou-se muito da crueldade na escola durante a Idade Média. Aqui, recomenda-se ao mestre que não se deixe levar pelas suas emoções. Se ele pune, deve fazê-lo sem cólera nem paixão, mas com distanciamento, com uma seriedade de pai, diz La Salle (1951). O castigo corporal não é abolido, mas agora é a última medida de uma série gradual de castigos. No século XVII, prefere-se

substituir os castigos corporais por penitências que visam humilhar o aluno; chapéu de asno, banco da desonra, latomias (prisão na Antiguidade), banco dos ignorantes ou ainda cópias de textos.

[O lugar do asno] onde se porá um pequeno ancinho com feno, um velho pedaço de rédea de cavalo, onde se porão os preguiçosos; e até deve haver pendurado acima um velho boné de papel com grandes orelhas de papel que serão pregadas nele, que se deve por na cabeça dos preguiçosos, uma pequena placa quadrada de madeira, onde se pintará a figura de um asno e um pequeno prego para suspendê-lo. Haverá algum velho farrapo de lã para servir de arreio nas costas do asno e aquele que for posto nesse lugar será revestido com essas belas vestimentas de asno e o passearão pela escola, com uma vassoura na mão e preso pelo braço ao ancinho no lugar do asno, durante o tempo que o mestre achar conveniente e o fará vaiar por todos os alunos (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 119, apud DE BATENCOUR).

Do mesmo modo, as recompensas não são as mesmas. Ao invés de se dedicar a manifestações de afeição, a gestos amistosos, o mestre não deve deixar-se dominar pela paixão do momento, mas recompensar com racionalidade. Ele mantém uma certa reserva no seu entusiasmo para sublinhar o bom comportamento dos alunos. As recompensas são graduadas: por exemplo, há uma ordem de “dignidade” nos lugares dos alunos que serão atribuídos a cada quinze dias àqueles que os merecem (DE BATENCOUR, 1669: 234). O mestre pode também atribuir pontos de “diligência”, cuja contabilidade conserva num grande livro (DE BATENCOUR, 1669: 35). Pode também distribuir livros como recompensa (recompensa extraordinária), figuras piedosas ou figurinhas de

gesso e finalmente, na maioria das vezes, sentenças impressas em grandes caracteres (LA SALLE, 1951: 145). Em suma, as práticas amplamente difundidas de recompensa e de punição por gestos amistosos e castigos corporais são substituídas por um sistema racional que controla os exageros afetivos pela aplicação de gratificações e de sanções graduais.

Os pedagogos do século XVII também instauraram uma série de registros (ou catálogos) “bem estabelecidos” para “manter a ordem nas escolas” e que se acrescentam ao sistema de vigilância. Jean-Baptiste de La Salle (1951: 132) menciona seis deles. Primeiro, o catálogo de recepção, no qual são escritos os nomes de todos os alunos admitidos na escola, do início ao fim do ano; em segundo lugar, o catálogo das mudanças de lição, que permite anotar a lição onde está cada aluno na escrita, na aritmética etc.; em terceiro lugar, o catálogo das ordens de lição, que permite manter em dia todos os nomes dos alunos por ordem de lição; em quarto lugar, o catálogo das boas e más qualidades dos alunos, que permite traçar o retrato pessoal de cada criança, sua personalidade, seu comportamento; em quinto lugar, o catálogo do banco, que permite registrar os atrasos e ausências dos alunos que se sentam no mesmo banco; em sexto lugar, o catálogo dos visitantes dos ausentes, preenchido pelos “oficiais visitantes” que vão até a casa dos alunos, indagando a causa da ausência dos alunos.

Para bem conduzir um Reino, um exército, uma Cidade, uma família, é preciso que haja ordem. E aquele que é o Chefe deve se servir de diversos Oficiais que se reportam um ao outro por subordinação. É o que se deve praticar exatamente em uma escola, onde o mestre que é o chefe deve se servir de seus alunos, que o

ajudarão não só a conduzir seus companheiros, mas ainda a levá-los eles próprios até a perfeição da Virtude e da ciência, por emulação [...] É o desígnio que o Mestre deve ter com as crianças, para conservar uma ordem na escola, ao estabelecer oficiais: o que servirá para levá-los por emulação uns e outros a bem fazer, já que esses ofícios só serão dados àqueles que os terão merecido por seu trabalho ou por sua Virtude e que se trocarão de tempos em tempos, a fim de dar coragem a cada um para aspirar a isso, por sua piedade e sua diligência.

A lista dos oficiais é longa; inclui intendentess, repetidores, vigilantes, leitores, recitadores de preces, oficiais de escrita, encarregados da tinta e do pó secante, varredores, carregadores de água, porteiros, tesoureiros, visitantes, porta-rosários, porta-aspersórios, sineiros, inspetores, observadores, distribuidores e coletores de papel. O sistema de emulação se exerce também pela competição entre os alunos. A competição pode fazer-se no interior de um grupo designado para o mesmo banco, onde o primeiro lugar é reservado para o melhor aluno e assim por diante até o último. Mas ela foi levada até a sua mais alta expressão pelos Jesuítas, que introduziram sistematicamente a competição entre os alunos em suas classes. São esclarecedoras as declarações de Jouveny (1892: 87), que defende a necessidade de estabelecer lutas entre os alunos:

Que nenhum deles [os alunos] por exemplo, leia sozinho o seu dever; ele deve ter um rival que esteja pronto a corrigi-lo, pressioná-lo, combatê-lo, alegrar-se com o seu insucesso. Do mesmo modo, não se pode proveitosamente interrogar alguém isoladamente; é necessário que haja um antagonista que o levante se ele tropeça nas respostas, que o substitua se

ele hesita, e fale em seu lugar se ele ficar reduzido a calar-se. Faça-se com que uma classe superior enfrente uma classe inferior; escolham-se combatentes nos dois campos; estabeleçam-se juizes; convidem-se espectadores, seja da casa, seja do exterior, e quanto a estes últimos, escolham-se, se possível, pessoas ilustres.

A organização dos saberes

Essa forma de organização é, evidentemente, a mais antiga e a mais difundida. Já que a escola sempre foi organizada em torno dos saberes a transmitir, a organização desses saberes é objeto de especificação há vários séculos. Primeiro, o território dos saberes a transmitir foi analisado. Para as pequenas escolas, três ordens de saberes foram assim delimitadas: em primeiro lugar, a formação cristã; em segundo lugar, o domínio dos rudimentos (ler, escrever, contar); e em terceiro lugar o aperfeiçoamento dos costumes, a civilidade.

A formação cristã

Desde a Idade Média, a escola tem uma função de conversão religiosa. Trata-se de influenciar profundamente os alunos, de elevar a sua alma, de instruí-los sobre as verdades da religião. A escola do século XVII não modifica essa função original; ela ainda visa modelar um bom cristão, crente e fiel praticante. É a mesma ideia, tanto para os católicos quanto para os protestantes. Os mestres-escolas, como vimos, são um dos instrumentos fundamentais da Reforma e da Contrarreforma. Os Tratados de pedagogia, na maioria escritos por religiosos, tratam longamente do ensino da religião. Em geral, a ênfase se faz sobre três vertentes da formação cristã: o catecismo, a missa diária e as preces.

O domínio dos rudimentos

Depois, vem a leitura. É interessante ver como aparecem novas ideias sobre o ensino da leitura. Muitas vezes, os alunos aprendem a ler primeiro em latim, para depois ler em francês. De Batencour (1669) recomenda que os alunos aprendam latim antes do francês. Nos colégios dos Jesuítas, tudo se faz em latim. É preciso dizer que o latim é a língua da Igreja e que nele não há nenhuma sílaba muda, o que facilita a aprendizagem. Em contrapartida, no século XVII, começa-se também a favorecer cada vez mais a aprendizagem da leitura em língua materna. Jean-Baptiste de La Salle (1951) declara que é mais fácil e mais útil aprender primeiro o francês, que não tem o defeito de ser uma língua morta.

Que utilidade pode ter a leitura do latim para pessoas que não farão nenhum uso dele em suas vidas? Ora, que uso pode fazer da língua latina a juventude de ambos os sexos que frequenta as escolas cristãs e gratuitas? As religiosas que recitam o ofício divino em latim precisam, na verdade, de saber lê-lo muito bem, mas de cem meninas que vêm às escolas gratuitas, existe apenas uma que possa se tornar corista em um mosteiro? Da mesma forma, de cem meninos que estão nas escolas dos Irmãos, quantos estudam depois a língua latina? [...] A experiência ensina que aqueles e aquelas que frequentam as escolas cristãs não perseveraram muito tempo nelas e o tempo em que as frequentam não basta para aprender a ler bem o latim e o francês. Logo que estão em idade de trabalhar, são retirados; ou não podem mais comparecer pela necessidade de ganhar a vida. Assim, se começamos a ensiná-los a ler em latim, eis os inconvenientes que lhes ocorrem: retiram-se antes de aprender a ler

em francês ou de saber ler bem. Quando se retiram, só sabem ler o latim imperfeitamente e esquecem em pouco tempo o que sabiam. Daí resulta que eles nunca sabem ler, nem em latim, nem em francês (LA SALLE, apud CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 129)

Depois, vem a escrita. Nesses séculos em que não se pode contar nem com o telefone nem com o rádio, nem com a televisão, nem com algum processo de gravação, a escrita assume uma importância capital. É preciso pois saber escrever e saber escrever bem, no sentido de domínio da caligrafia. Os tratados de pedagogia contêm mil e uma precisões sobre a postura geral do corpo, sobre como segurar a pena, sobre as técnicas de aparar as penas de ganso etc. Simplificaram-se muito, apesar de tudo, as técnicas de escrita dos mestres escritores que faziam dela não só um ofício, mas também um poder (a letra M continha doze partes, que era preciso dominar).

Contar é a última aprendizagem escolar. A maioria das crianças deixam a escola antes de aprendê-la. Entretanto, sempre se aprende a contar na vida cotidiana. Ensina-se a contar com fichas ou com outros objetos familiares.

O aperfeiçoamento dos costumes: a civilidade

A partir do sucesso do livro de Erasmo sobre a civilidade, esse tema teve uma voga inquestionável. A partir do século XVI, a civilidade se tornou um tema escolar (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 137). Jean-Baptiste de La Salle (1951) escreveu uma versão cristã. Para ele, o estudo da civilidade permite, primeiro, completar a aprendizagem da leitura, e também e principalmente "ensinar as regras de uma moral cristã" (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 137).

Ao passo que outrora as regras de civilidade eram reservadas à elite, ao mundo da corte, agora, com a Reforma Católica, a aprendizagem da civilidade se torna acessível a todos.

Ao lado do catecismo e da pregação, sua aprendizagem é um dos meios para eliminar os maus costumes, policiar uma sociedade ainda violenta e controlar os exageros perigosos da afetividade (CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 138).

É preciso dizer que, para os cristãos, o visível é à imagem do invisível, o corpo reflete a alma. Assim, encontra-se uma série de conselhos e preceitos quanto à aparência, às roupas, ao riso, à maneira de comer, de limpar o nariz etc. Por exemplo, cruzar os braços é sinal de preguiça, encarar é sinal de impertinência etc. São pois dispositivos de controle da afetividade. Trata-se de conter os sentimentos excessivos e evitar qualquer exagero.

Não só o território do saber a transmitir foi dividido em três grandes regiões, mas cada região foi dividida em múltiplas partes, repartidas sobre uma escala que será aprendida, começando pela parte mais simples para ir até a mais complexa. Essa divisão do saber caminha junto com a divisão do tempo. Distinguem-se, por exemplo, várias etapas na aprendizagem da leitura. De Batencour (1669) enumera seis, Démia sete e La Salle (1951) nove. No interior dessas grandes divisões, há toda uma série de microetapas a atravessar, de modo que a trajetória do saber escolar a dominar se desenha como uma longa escadaria.

Jean-Baptiste de La Salle (1951) esboça, por exemplo, uma ideia dessa ordem geral para a aprendizagem da leitura:

Mapa do alfabeto: 2 meses. Mapa das sílabas: 1 mês. Silabário: 5 meses, dos qua-

is iniciantes, 2 meses; médios, 1 mês; avançados, 1 mês. Soletração no primeiro livro: 3 meses (1 mês em cada ordem). Soletração e leitura no segundo livro: 3 meses (1 mês em cada ordem). Apenas leitura no segundo livro: 3 meses (1 mês em cada ordem). Leitura no

terceiro livro: 6 meses (2 meses em cada ordem). Leitura em latim no Saltério: 6 meses (2 meses em cada ordem). Leitura na Civildade: 1ª ordem 2 meses; 2ª ordem, enquanto continuarem a frequentar a escola (LA SALLE, apud CHARTIER; COMPÈRE & JULIA, 1976: 118).

Conclusão – O século XVII marca o aparecimento de uma nova ordem escolar

Como acabamos de ver, o efeito conjugado de vários fatores (Reforma Protestante, Contrarreforma católica, novo sentimento em relação à infância, problemas de delinquência nas cidades) levou para a escola um maior número de crianças. O mestre foi então obrigado a solucionar novos problemas, que até então não ocorriam com tanta acuidade. Assistiu-se também, no século XVII, à publicação de vários tratados de pedagogia. A originalidade desses tratados, sua importância e sua repercussão nos fazem dizer que a pedagogia é obra do século XVII. Na verdade, se existe o cuidado de dar tantas diretivas aos mestres, é que, sob o efeito conjugado desses elementos novos, o ensino se torna uma preocupação, e exige um saber metódico específico. A importância desse século no plano pedagógico é raramente enfatizada, pois ele parece bem menos brilhante comparado ao Renascimento (Rabelais, Erasmo, Montaigne) ou ao Século das Luzes (Rousseau, Diderot, Voltaire). Entretanto, foi realmente nesse século XVII esquecido que se encontram mais indicações precisas para os docentes a respeito da organização do ensino na classe. É no século XVII que se elaboram os primeiros enunciados de um saber pedagógico, saber que se situa em um nível diferente da doutrina.

Mas, tal como as encontramos expostas nas obras de Erasmo, de Rabelais, de Vives, de Ramus, essas doutrinas são ainda apenas sistemas de ideias, concepções inteiramente teóricas, planos e projetos de reconstrução (DURKHEIM, 1969: 261).

O século XVII procura, antes, organizar a prática escolar. Assim, os protestantes, sob o estímulo de Ratichius (RIOUX, 1963), produzem uma *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*. Mais tarde, Comenius (1952) escreve um livro pedagógico magnífico:

A grande didática. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, que segundo o seu autor, será “uma das primeiras, senão a primeira tentativa de sistematização da pedagogia e da didática” (COMENIUS, 1952: 18). Os católicos também se manifestam. Jacques De Batencour (1669) redige *A escola paroquial ou a maneira de bem ensinar nas pequenas escolas*; Charles Dêmia se torna conhecido por seus *Regulamentos para as escolas da cidade e diocese de Lyon*; Jean-Baptiste de La Salle (1951) publica a *Conduta das escolas cristãs*, os Jesuítas marcam a época com a sua *Ratio Studiorum* (Programa e regulamento dos estudos da Sociedade de Jesus).

Fato novo, esses tratados de pedagogia não são obra de uma elite intelectual que não ensina. Ao contrário, para escrever tratados de pedagogia tão precisos sobre a maneira de ensinar, é preciso ter-se empenhado pessoalmente na prática do ofício durante vários anos. Os autores desses tratados não são provenientes da nobreza. Essas obras não foram escritas na torre de um castelo; são discursos pedagógicos construídos no terreno da classe, por docentes e para docentes. Os novos discursos pedagógicos do século XVII são pois a obra de pedagogos experientes. Esses professores explicitam o seu saber pedagógico, seu saber na ação, fruto de muitos anos de experiência de ensino e não limitado às abstratas especulações filosóficas. Todos os tratados mencionam esse elemento capital. É, por exemplo, o caso de De Batencour (1669, prefácio), padre e professor de carreira:

Acredito que não seria inútil dar parte ao Público daquilo que o uso e a experiência me ensinaram nesse Exercício.

E, mais ainda, as palavras de La Salle, em 1706, no prefácio da sua *Conduta das escolas cristãs*:

Essa Conduta só foi redigida em forma de regulamento depois de um grande número de conferências com os Irmãos deste Instituto mais antigos e mais capazes de fazer bem a escola, e depois de uma experiência de vários anos...

Também os jesuítas, depois de trinta anos de prática das instruções de Inácio de Loyola, coordenam e fixam os resultados da sua experiência em um documento que se torna célebre, mais conhecido com o nome de *Ratio Studiorum* (DURKHEIM, 1969: 275).

Fundamentalmente, como vimos, esse novo saber pedagógico posto em prática tem como objetivo eliminar o acaso e a desordem,

fonte de pecado, regulando cada aspecto do ensino. Tudo é previsto, calculado, cronometrado. Essa pedagogia, tanto do lado católico quanto do protestante, quer submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo policiado, instruído e cristão.

É por isso que os tratados de pedagogia do século XVII nos parecem fundadores. Eles inauguram o método de ensino nas escolas e são assim o sinal manifesto de uma nova preocupação. Os tratados são concebidos para definir as ações do mestre no seu ensino a grupos de filhos do povo. Não se limitam a conselhos para uso de um preceptor, numa perspectiva individual; ultrapassam a lógica do conteúdo como sempre ocorrera, e vão mais longe do que uma crítica teórica, como fizeram os humanistas do Renascimento. Esses tratados de pedagogia sistematizam processos de ensino e definem completamente a relação com o outro (o grupo), e isso a fim de garantir a sua conversão.

O método pedagógico instaurado no século XVII se difundiu com bastante fidelidade segundo as diretivas dos fundadores como lembra, por exemplo, La Salle (1951, prefácio) na *Conduta das escolas cristãs*:

Os superiores das casas deste instituto e os inspetores das escolas se aplicarão a bem aprendê-la (isto é, a conduta das escolas) e a dominar perfeitamente tudo o que ali está encerrado, e farão de modo que os mestres não falhem e observem exatamente todas as práticas que são prescritas, até as menores, a fim de proporcionar por esse meio uma grande ordem nas escolas, uma conduta bem regulamentada e uniforme nos Irmãos que serão encarregados delas e um fruto muito considerável para as crianças que ali serão instruídas.

Conseqüentemente, nada se parece mais com um colégio dos Jesuítas do que um outro colégio dos Jesuítas ou uma escola dos Irmãos das Escolas Cristãs do que uma outra escola dos Irmãos das Escolas Cristãs. A pedagogia assim instituída se constitui pouco a pouco como tradição. As habilidades dos mestres são depois transmitidas a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os sucedem. Assim se cristaliza progressivamente um código uniforme do “saber-fazer”, uma tradição pedagógica ou o que se convencionou chamar de “pedagogia tradicional”, pedagogia composta de um conjunto de respostas, prescrições, ritos quase sagrados a reproduzir.

Finalmente, não se deve esquecer que essa tradição pedagógica será exportada para a América. Realmente, relata-se que o livro de De Batencour (1669) estava em uso em Nouvelle-France. Sabe-se também que muitas comunidades religiosas docentes vieram até nós. Basta mencionar os Irmãos das Escolas Cristãs, os Jesuítas e as Ursulinas.

Questões

- 1) A pedagogia é prática de ordem. Comente a partir das características da pedagogia no século XVII.
- 2) A partir das duas ilustrações, indique em que consistem as transformações maiores na maneira de ensinar.
- 3) Pode-se associar a concepção da pedagogia do século XVII à representação do mundo que os pedagogos tinham na época? Comente.
- 4) A partir do que foi visto até agora, estabeleça distinções entre os conceitos seguintes: educação, escola, pedagogia.
- 5) Um certo número de fatores favoreceram o aparecimento da pedagogia. Explique o contexto histórico.
- 6) A atitude do docente, na sua tarefa de ensinar, tanto quanto na sua relação com o aluno, transforma-se comparativamente às épocas precedentes? Escolha alguns tipos de educação e comente.
- 7) Parece-lhe que o nosso sistema atual de educação conservou a tradição pedagógica do século XVII? Explique, sistematizando os seus argumentos.
- 8) A educação existia antes da pedagogia. O que ganha a primeira com o advento da segunda? Pode-se falar, com a pedagogia, de ganho para a educação? Descreva brevemente os dois tipos de educação e defina a noção de ganho.
- 9) O que se pode dizer da noção do tempo na escola do século XVII? Comente e depois compare essa visão com a sua.
- 10) A pedagogia transformou os conteúdos a transmitir? Diga em que consistem esses conteúdos de ensino na escola do século XVII e, se for o caso, em que a pedagogia influenciou sobre eles.

Bibliografia

- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- AVANZINI, G. (org.) (1981). *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*. Toulouse: Privat.
- BATENCOUR, J. DE (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles* (L'école paroissiale ou la manière de bien enseigner dans les petites écoles). Paris: Pierre Trichard.
- BIDON, D.-A. (1991). "Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge". *Histoire de l'Éducation*, n. 50, mai., p. 39-65.
- BUISSON, F. (1968). *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle*. 2. ed. Paris: Nieuwkoop/P. de Graff [Publicação original em 1886].
- CHARTIER, R.; COMPÈRE, M. & JULIA, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles*. Paris: Sedes.
- COMENIUS, J.A. (1952). *La grande didactique* – Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. Paris: PUF [Publicação original em 1657].
- DÉMIA, C. (s.d.). *Règlements pour les écoles de la ville et Diocèse de Lyon*. Paris: Bibliothèque Nationale.
- DURKHEIM, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- ERASMO (1989). *Éloge de la folie*. Bordeaux: Le Castor Astral.
- HUBERT, R. (1949). *Histoire de la pédagogie*. Paris: PUF.
- JOUVENCY, J. (1892). *De ratione discendi et docendi* – De la manière d'apprendre et d'enseigner. Paris: Hachette.
- LA SALLE, J.-B. de (1951). *Conduite des écoles chrétiennes* – Manuscrito 11.759. Paris: Bibliothèque Nationale [Publicação original em 1706].
- MARROU, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* – Tome 1: Le monde grec. Paris: Seuil.
- MOREAU, J. (1966). Platon et l'éducation. In: *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.
- PARÉ, G.; BRUNET, A. & TREMBLAY, P. (1933). *La renaissance du XII^e siècle* – Les écoles et l'enseignement. Ottawa: Institut d'Études Médiévales.
- PARIAS, I. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tomes I-II. Paris: G.V. Labat/Nouvelle Librairie de France.
- PLATÃO (1966). *La république*. Paris: Flammarion.
- PROGRAMME ET RÈGLEMENT DES ÉTUDES DE LA SOCIÉTÉ DE JÉSUS (1892). *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. Paris: Hachette.
- RIOUX, G. (1963). *L'oeuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius (1571-1635)*. Paris: Vrin.
- SANTO AGOSTINHO (1988). *De magistro* (Le maître). Paris: Klincksieck.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO (1983). *Questions disputées sur la vérité* – Question XI: Le maître (De magistro). [Publicação original em latim da edição Léonine].
- SNYDERS, G. (1971). Les XVII^e et XVIII^e siècles. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.). *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 2. Paris: PUF.

5

Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia

Stéphane Martineau

Resumo

Este capítulo trata da contribuição de Jean-Jacques Rousseau para a educação. Além da introdução e da conclusão, o texto está dividido em três grandes seções. Na primeira, esboçamos uma rápida descrição do contexto histórico no qual evolui o filósofo de origem suíça. Nessa ocasião, damos um panorama da Filosofia das Luzes, corrente de pensamento maior do século XVIII. Na segunda seção, apresentamos o personagem Jean-Jacques Rousseau, assim como certos elementos da sua imensa obra. Na terceira seção, descrevemos o seu pensamento educativo. Essa seção tem como objetivo ressaltar ao mesmo tempo o rigor e a originalidade das ideias de Rousseau; o leitor encontrará um quadro comparativo da pedagogia utilizada nas escolas do século XVIII e a pedagogia proposta por Rousseau.

Introdução

Depois da época dos gregos, as doutrinas educativas se modificam consideravelmente. Essa é a constatação que se conclui, inquestionavelmente, dos capítulos precedentes. Geralmente, essas modificações nascem em torno de um acontecimento maior: na Antiguidade, o surgimento do ensino com os sofistas; na Idade Média, a instalação das primeiras escolas; no Renascimento, o triunfo do humanismo, que faz do ser humano a medida de todas as coisas; no século XVII, o nascimento da pedagogia.

No que se refere mais particularmente aos dois últimos períodos, constatamos que, no Renascimento, tenta-se distanciar o ensino da escolástica e, no século XVII, procura-se responder a problemas muito concretos de organização da matéria e da classe. Nesse último século aparece também uma concepção mais ou menos difusa do caráter distinto da criança, que vai além da simples prática da “brincadeira”, própria do século XVI. Essa concepção provém essencialmente da tomada de consciência de uma certa especificidade da infância em relação à idade adulta. Entretanto, deve-se lembrar que, nesse mesmo século XVII, representa-se a criança de uma maneira, antes, negativa: é um ser desorganizado, incapaz de controlar-se sozinho, um ser cujas paixões é preciso regulamentar, cujos desejos é necessário limitar.

Ora, o que salta aos olhos quando se examinam os discursos educativos da Antiguidade até o século XVII é a onipresença do ponto de vista do adulto e a ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança. Na verdade, a criança é definida não em sua especificidade, mas apenas como adulto em perspectiva. O que significa dizer que o projeto educativo se estrutura não em função daquilo que é bom para a criança, mas, antes, em função de um modelo idealizado de adulto. Em suma, é como se esses discursos educativos fossem elaborados sem preocupação com as respostas para as seguintes perguntas fundamentais: Quem é a criança? Tem ela necessidades específicas? Em caso afirmativo, quais? Tem ela uma natureza que lhe é própria? Em caso afirmativo, o que a diferencia do adulto? E, principalmente, se ela tem uma natureza específica, como se efetua o processo de desenvolvimento que leva da infância à maturidade?

São essas as perguntas às quais Rousseau dará respostas originais. De fato, o aspecto inovador introduzido por Rousseau a partir do século XVIII é não só uma visão positiva da criança, mas também, e de maneira mais fundamental, uma verdadeira teoria da infância, isto é, uma tentativa articulada e lógica de compreender quem é realmente a criança. Além disso, a essa reflexão teórica Rousseau acrescenta um programa educativo muito preciso; mesmo sendo teórico, ele nunca perde de vista a importância de estabelecer regras práticas para guiar os educadores em seu trabalho com os alunos.

Jean-Jacques Rousseau será chamado o Copérnico¹ da pedagogia. A partir da sua obra, instala-se um discurso que não situa mais o adulto, porém a criança, no centro da educação. Rousseau descentraliza pois o mundo da educação, da mesma maneira que Copérnico descentraliza o mundo dos astros. Todavia, esse descentramento não se produz como um trovão num céu azul. Muito pelo contrário, como veremos, o pensamento de Rousseau, embora se oponha em parte ao seu Século das Luzes, está solidamente enraizado nele.

O presente capítulo está dividido em três grandes seções. A primeira esboça um panorama do século XVIII, mais habitualmente chamado de Século das Luzes. Veremos o papel capital que desempenham os filósofos e o lugar importante que se dá à razão, ao progresso e à ciência. A segunda seção pinta um rápido retrato de Rousseau e permite compreender melhor a relevância do personagem e a amplitude da sua obra. Finalmente, a terceira seção é inteiramente consagrada à apresentação do pensamento educativo de Rousseau.

1. Nicolau Copérnico (1473-1543) foi um astrônomo polonês. Formulou a hipótese do movimento dos planetas sobre si mesmos e em torno do Sol, e publicou alguns meses antes de sua morte o tratado *De revolutionibus orbium caelestium libri sex* (1543). Com sua descoberta, efetuou um verdadeiro descentramento do mundo humano. Até então, a Igreja defendia a tese da Terra como centro do universo. Ora, Copérnico demonstrou com a sua teoria que a Terra, longe de ser o centro do universo, é na verdade apenas um astro entre tantos outros.

5.1 O século XVIII: o Século das Luzes²

5.1.1 O advento do século XVIII

Vimos nos capítulos anteriores que aquilo que se convencionou chamar de Modernidade começa na época do Renascimento. Esse período de transição da história do Ocidente é marcada pela emergência do discurso humanista. Esse discurso é portador dos elementos fundamentais da cultura moderna, notadamente a crítica da religião e a valorização da razão e da cultura. O século XVI é, de certa forma, o século do humanismo, corrente de pensamento que tem um papel dominante no discurso dos ideólogos e dos filósofos.

Quanto ao século XVII, idade das reformas e contrarreformas é, antes, um tempo de reação e de busca de concessões diante das numerosas alterações originadas pelo Renascimento. É justamente nesse momento que se instaura a pedagogia – que pode ser definida sumariamente como um discurso sobre a maneira de organizar o ensino na classe – e, por isso mesmo, que se modelam as bases de uma tradição pedagógica. Por exemplo, na França, seja entre os Jesuítas, seja entre os Irmãos das Escolas Cristãs, procura-se antes de tudo codificar as práticas dos docentes, a fim de responder ao novo desafio proposto pelas escolas urbanas, que acolhem agora um grande número de alunos.

No que se refere ao século XVIII, convém desde já precisar que este não é apenas o prolongamento de todo o movimento de modernização instalando desde o Renascimento; ele é também e principalmente a sua radicalização. Na verdade,

o Século das Luzes levará até o extremo limite, ao mesmo tempo, as possibilidades críticas do ser humano diante das ideias preconcebidas e dos poderes estabelecidos, e a valorização da razão e do individualismo. Em suma, se a cultura moderna se constitui no Renascimento graças ao discurso humanista, a sociedade moderna nasce no século XVIII. Essa sociedade moderna fornece à cultura proveniente do Renascimento as bases materiais, políticas e sociais necessárias para a sua encarnação em instituições duradouras.

5.1.2 O que é o Século das Luzes?

Na Europa, o século XVIII é atravessado por um movimento de uma considerável ampliação: a Filosofia das Luzes (*Aufklärung*, segundo o termo alemão). Vários nomes célebres lhe são associados: na França, Montesquieu e Voltaire; na Inglaterra, Newton e Locke; na Alemanha, Wolff e Lessing. Até Kant³ é influenciado por esse movimento.

Mas, nesse contexto, o que representa pois a palavra “Luzes”? Significa o triunfo da razão, da racionalidade. Mas o triunfo da razão em que domínios? Três campos da atividade humana são particularmente atingidos pela Filosofia das Luzes; trata-se da ciência, das artes e da técnica. Cada um desses domínios deve, conseqüentemente, pôr-se a serviço do progresso e da felicidade da humanidade. Fundamentalmente otimistas, todos acreditam então que o progresso e a fe-

3. Immanuel Kant (1724-1804) é ainda hoje considerado como um dos maiores filósofos alemães. Passou a maior parte da vida na sua cidade natal, Königsberg, onde ensinou na universidade. Delimitou o domínio da filosofia a partir das seguintes perguntas: O que posso saber? O que devo fazer? O que me é permitido esperar? O que é o homem? Foi particularmente influenciado por Rousseau, no que se refere ao problema da consciência moral.

2. Para uma excelente exposição sobre a filosofia que anima todo o século XVIII, o leitor deve referir-se à obra de Ernst Cassirer (1966): *La philosophie des Lumières*.

licidade podem ser literalmente construídos graças à razão.

Entretanto, é preciso dizer imediatamente que a razão de que se trata aqui não é a mesma que aquela que se encontrava entre os gregos ou os cristãos. Na verdade, entre os últimos, a razão designava uma realidade objetiva independente do homem. Assim, da Antiguidade até o século XVIII, o mundo é racional em si (as Ideias platônicas) ou concebido e orquestrado por um criador racional (Deus, na religião católica).

A partir do século XVIII, o axioma fundamental é mais ou menos o seguinte: toda realidade, material ou moral, é analisável. Para conhecer essa realidade, basta decompô-la de tal modo que se possa perceber cada um dos seus elementos, mesmo os mais simples; depois, recompõem-se esses elementos seguindo um plano lógico, o que dá como resultado um sistema racional. A razão se torna, em suma, uma faculdade subjetiva especificamente humana. Agora, não é mais o mundo que é racional, mas o ser humano. Por isso mesmo, o ser humano desempenha então o papel de padrão de medida daquilo que é ou não é racional. A Filosofia das Luzes assinala, com evidência, uma ruptura com as ideologias do passado.

Mas que ideologia anima o Século das Luzes? Os pensadores e filósofos dessa época opõem a razão à fé, à autoridade e à ignorância. Contra a tradição e a tutela do poder, herdadas dos séculos anteriores, eles pretendem devolver ao ser humano a sua liberdade, uma liberdade que se caracteriza pelo “livre exame” – o qual pode ir mesmo até o ceticismo – e uma atitude crítica. Por exemplo, inspirada no método científico, a exigência de rigor intelectual se traduz, no domínio da exegese, pela substituição da ciência sagrada tradicional pelas ciências religiosas. Isso significa que

no século XVIII a razão se torna não só uma faculdade humana, mas também representa um valor desejável, inseparável da procura da liberdade.

De tudo isso, evidencia-se um certo número de elementos que caracterizam o Século das Luzes. Vamos examiná-los um a um, a fim de apreender as diferentes particularidades desse período. Isso nos permitirá situar melhor o pensamento de Rousseau em sua época, ao mesmo tempo nos aspectos que ele deve ao contexto e naqueles que ele oferece como radical novidade.

5.1.3 A razão como faculdade crítica

Como mencionamos acima, na Filosofia das Luzes a razão se opõe à fé, à autoridade e à ignorância. E quem diz oposição diz necessariamente crítica; a razão pretende pois ser uma faculdade crítica. Através dessas diferentes oposições, a razão humana afirma assim o seu direito de raciocinar livremente. Consideremos um após o outro os três objetos da crítica.

Os capítulos precedentes demonstraram claramente que, a partir do fim do Império Romano, a Igreja teve um papel primordial na preservação da cultura. Única instituição ainda sólida, ela soube, na Idade Média, conservar as aquisições mais preciosas da civilização. Entretanto, como frequentemente acontece no caso de instituições que exercem um vasto poder, a Igreja acabou por ser percebida como um entrave à liberdade de expressão, um freio para a pesquisa e para o questionamento científico, em resumo, um freio para a razão. Assim, a oposição à fé se manifestará contra as verdades religiosas e, por conseqüente contra a própria Igreja. Efetivamente, a Filosofia das Luzes afirma claramente que o

homem pode construir uma ideia racional do mundo independentemente da religião. Portanto, o ateísmo, pelo menos entre os intelectuais, se difunde pouco a pouco no Ocidente.

A razão também se opõe aos poderes políticos. Assim como a Igreja, esses poderes são vistos como a expressão de um certo obscurantismo. No século XVIII, a Europa ainda é governada por reis; os homens e as mulheres vivem, na maioria, sob um regime monárquico. Ora, esses regimes “de direito divino” repousam sobre o arbítrio (geralmente o do rei). Por isso mesmo, não podem garantir as liberdades individuais. E essas liberdades, como vimos, são fundamentais para os filósofos das Luzes; daí a sua oposição a esses regimes, e o desejo de vê-los substituídos por outros, que respeitem mais o livre pensamento. Finalmente, a razão se opõe à ignorância. Marchando de mãos dadas, durante muito tempo a Igreja e o poder monárquico reduziram o povo a um nível de cultura extremamente baixo. Diante dessa ignorância, a razão eleva a chama das Luzes. Não é pois surpreendente que os filósofos dessa época valorizem a educação e a instrução⁴. Segundo eles, cada indivíduo deve ter a posse de uma certa quantidade de verdades, a fim de ser capaz de construir uma ideia pessoal sobre as coisas e os acontecimentos que lhe dizem respeito⁵.

4. Essa valorização da educação e da instrução não se limita ao estabelecimento de programas escolares. Por exemplo, os pensadores dessa época se mostrarão realmente preocupados com aquilo que se poderia chamar hoje de obras de divulgação científica. Pensamos, entre outros, nas *Conversações sobre a pluralidade dos mundos*, de Fontenelle, obra destinada a instruir o público feminino, tão negligenciado pela escola.

5. Entretanto, convém precisar que os pensadores das Luzes geralmente desdenham a instrução do povo. Sua representação da educação pode ser qualificada de elitista. Por exemplo, na França, só com a revolução de 1789 a educação nacional se tornará uma preocupação central e englobará também as camadas mais pobres da população (cf. JACQUET-FRANCILLON, 1995: 79-88).

O século XVIII está impregnado pela fé na unidade e na imutabilidade da razão. A razão é una e idêntica para todo sujeito pensante, para toda nação, toda época, toda cultura (CASSIRER, 1966: 41).

Embora todos possuam a razão, nem todos dispõem dos instrumentos para exercê-la adequadamente. Esta será a tarefa da instrução: fornecer esses instrumentos. Note-se aqui que a instrução não consiste mais, como muitas vezes ocorreu no passado, em aprender simplesmente a ler, para ter acesso direto às Sagradas Escrituras. Por um lado, trata-se, antes, de instruir-se, para conhecer o mundo (nisto o século XVIII prolonga o Renascimento: pensamos imediatamente no programa enciclopédico de Rabelais) e, por outro lado, para poder controlar esse mundo, modelá-lo à vontade e, principalmente, superá-lo pela crítica (nisto o século XVIII vai mais longe do que o Renascimento).

5.1.4 A razão como realidade positiva

A razão certamente é discurso crítico diante da fé, da autoridade e da ignorância. Aliás, se ela se limitasse a essa função crítica, isso já seria uma enorme contribuição para a história do Ocidente. Mas não é assim. Longe de confinar-se apenas à crítica das instituições existentes, a razão se apresenta como realidade positiva. Esse aspecto positivo da razão se traduz de duas maneiras diferentes: os direitos do indivíduo; os direitos coletivos e a universalidade do gênero humano.

O individualismo moderno nasce realmente no século XVIII. A afirmação dos direitos do indivíduo é a sua expressão mais profunda. Esses direitos se baseiam na ideia de que todos os seres humanos possuem a faculdade de raciocinar e que, por conseguinte, todos são iguais diante da razão.

Aliás, em seu discurso sobre a razão, os filósofos das Luzes vão além dos direitos do indivíduo, para refletir sistematicamente sobre o direito dos povos de se governarem por si mesmos e decidir o seu destino. Se todos os seres humanos são iguais, segue-se que a vontade geral de todos os indivíduos deve ser o critério sociopolítico básico. Assim, as decisões referentes à coisa pública devem necessariamente ser tomadas por todos e não apenas pelo rei, pelos nobres ou pela Igreja. Reconhecemos aqui, evidentemente, o princípio motor de todo regime democrático.

5.1.5 O século do progresso e da ciência

O século XVIII vê a ideologia do progresso difundir-se por todas as camadas da sociedade. Esse progresso se apoia na ideia de que a razão não serve apenas para conhecer o mundo, mas também para agir sobre ele. Não se trata mais de procurar atingir o absoluto das coisas, mas somente de conhecer-lhes a natureza pela experiência. Em outros termos, a razão não é um sistema fechado, mas aquilo que emerge dos fatos, em consequência da observação destes, do seu conhecimento⁶.

O poder da razão não é romper os limites do mundo da experiência para abriremos uma saída para o mundo da transcendência, mas ensinar-nos a percorrer com toda a segurança este mundo empírico, a habitá-lo comodamente (CASSIRER, 1966: 47).

É preciso compreender que o racionalismo do Século das Luzes é orientado para a *vita activa* –

6. O século XVIII se caracteriza pela sua atitude newtoniana diante da pesquisa: não é a dedução pura que deve guiar o nosso procedimento, mas a análise dos fatos.

e não para a *vita contemplativa* como na escolástica da Idade Média – isto é, para as realidades terrestres, para o mundo real, para a vida ativa e prática. Além disso, ao contrário do século XVII, o século XVIII vê a razão não como um conteúdo determinado de conhecimentos, princípios, verdades; mas, antes, como uma espécie de energia, uma força que se percebe completamente apenas na sua ação ou nos seus efeitos.

O progresso significa pois não só a possibilidade de ação sobre a natureza mas também a possibilidade de controle sobre o mundo do ser humano. Nisso, ele não se reduz mais ao puro conhecimento sem objetivo prático, tal como se podia encontrar ainda no Renascimento. Não se trata mais apenas de conhecer o mundo; trata-se de conhecê-lo para dominá-lo e dobrá-lo à vontade humana. Nesse sentido, o século XVIII contém o germe do espírito técnico que, em nossa época, tem as suas grandes horas de glória.

Apesar de tudo, essa ideologia do progresso não se baseia sobre uma pura quimera. Bem ao contrário, ela se enraíza num fato real: os progressos das ciências da natureza que são o núcleo duro do racionalismo. Ocorre que, ao contrário da religião e da filosofia, a ciência é capaz de efetuar verdadeiros progressos, tanto no plano dos conhecimentos teóricos quanto no das técnicas. Esse progresso seria, por natureza, uma contribuição positiva para o ser humano e a sociedade. Essa visão otimista se acompanha de uma orientação normativa que atribui uma direção particular ao progresso. Efetivamente, como no século XVII, a ideia de unidade e a ideia de ciência ainda são, no século XVIII, completamente intercambiáveis. Assim, o progresso proveniente da ciência será unicamente percebido como uma procura de unidade.

A ordenação racional, a dominação racional do dado não é possível sem uma rigorosa unificação (CASSIRER, 1966: 57).

O método, a observação e a aplicação técnica caracterizam a ciência. Esta se torna o modelo geral aplicável diretamente não só ao estudo da natureza, mas também à análise, à previsão e ao controle das dimensões sociais e culturais do mundo humano. Efetivamente, o ideal metodológico da razão – e logo da ciência e do progresso – se encontra nas ciências físicas (ou ciências da natureza): partir dos fatos detectados por observação e mostrar suas ligações, isto é, construir uma representação “sistêmica” dos fatos, indo do particular para o geral⁷. Só resta então transpor esses elementos para a conduta das coisas políticas, econômicas, educativas etc. Assim, é possível para qualquer sociedade querer, preparar e dirigir o seu próprio progresso.

5.1.6 O século dos filósofos

Na época de Rousseau, a filosofia ocupa um lugar tão importante que a corrente dita “das Luzes” acaba dando o seu nome ao conjunto do século XVIII de século dos filósofos. Assiste-se ao reinado incontestável dos filósofos e, entre eles, os franceses ocupam um lugar preponderante. Isso não surpreende, quando se pensa que, durante esse mesmo período, a cultura francesa se afirma como a cultura dominante da Europa, que serve de modelo para as outras.

Na verdade, embora os filósofos franceses desempenhem um papel capital na propagação

7. Método indutivo por oposição ao método dedutivo, pelo qual “deduzem-se” certos fatos particulares de princípios gerais.

da Filosofia das Luzes, não devem, de modo algum receber todo o crédito. Longe de construir a partir do nada, suas obras se inspiram fortemente em vários grandes sábios e filósofos ingleses. Dos escritos destes, os franceses conservam os ideais racionalistas, sensualistas e críticos. Seus principais inspiradores são John Locke (1632-1704), Isaac Newton (1642-1727) e David Hume (1711-1776).

Mas quem são pois esses filósofos franceses, contemporâneos de Rousseau? Essencialmente, trata-se de viajantes, ensaístas e críticos. Frequentam a nobreza, a burguesia; em resumo, os poderosos deste mundo. Entretanto, têm a pretensão de falar em nome do povo e dos ideais democráticos. Em certo sentido, pode-se dizer que eles representam o equivalente de alguns de nossos jornalistas, na medida em que são “homens da mídia”, “homens públicos” que assumem a tarefa de divulgar os princípios da Filosofia das Luzes. Esses filósofos dispõem de uma arma temível: a *Enciclopédia* ou o *Dicionário comentado das ciências, das artes e dos ofícios*⁸, obra publicada sob a direção de Diderot⁹ e cujo “discurso pre-

8. Publicação dirigida por Diderot entre 1751 e 1772 e inspirada em uma obra similar do inglês Chambers (1729). Tinha como objetivo divulgar os progressos da ciência e do pensamento em todos os domínios. Designa-se pelo nome de “enciclopedistas” os eruditos, os filósofos e os especialistas de todas as disciplinas que colaboraram na sua redação (p. ex.: Voltaire, Montesquieu, Jaucourt e, evidentemente, Rousseau). O *Discurso preliminar* escrito por D'Alembert é um quadro sintético dos conhecimentos da época.

9. Denis Diderot (1713-1783) foi um escritor e um filósofo francês. Era considerado por seus contemporâneos como o “filósofo por excelência”. Manifestou um gênio múltiplo, criando a crítica de arte (*Salons*, 1759-1781), uma nova forma romanesca (Jacques le Fataliste et son maître), esclarecendo a relação entre a ciência e a metafísica (*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*) definindo e ilustrando uma nova estética dramática (*Paradoxe sur le comédien*, *Le Fils naturel*) e, finalmente, esboçando o retrato tumultuoso da sua vida e da sua arte (*Le Neveu de Rameau*). Entretanto, ele deve a sua glória ao empreendimento que conduziu durante vinte anos: a *Enciclopédia*.

liminar” é redigido por D'Alembert¹⁰. Essa enciclopédia tem por fim reunir em uma única obra o conjunto dos conhecimentos e das ideias adquiridos até aquele dia.

5.1.7 A consolidação da economia de mercado¹¹

Nessa época, também se propaga um modo de produção baseado em uma economia de mercado. A partir do Renascimento, o capitalismo mercantil – substituindo a antiga organização proveniente do feudalismo – se afirma como um sistema essencial para a riqueza das nações europeias (pensamos imediatamente no comércio com a África e com a América¹²). Entretanto, pouco a pouco, esse tipo de capitalismo se transforma sob a influência decisiva de numerosas descobertas técnicas que permitem aumentar a produção (por exemplo, as máquinas de tecer¹³). Assistimos en-

10. Jean Le Rond d'Alembert (1717-1783) foi escritor, filósofo e matemático. Cético em matéria de religião e em metafísica, defensor da tolerância, expôs no seu “Discurso preliminar” da *Enciclopédia* a filosofia natural e o espírito científico que presidiam a essa obra. Membro da Academia de Ciências, secretário perpétuo da Academia Francesa, deixou os *Éloges académiques* e trabalhos matemáticos sobre as equações diferenciais e a mecânica. Sua obra capital é o *Traité de la dynamique* (1743), na qual se define o teorema conhecido pelo nome de “princípio de D'Alembert”.

11. Para uma exposição sucinta da situação tanto econômica quanto social, política e cultural dessa época e as transformações que a Europa sofrerá durante os séculos XVIII e XIX, o leitor pode referir-se ao manual de Brunet (1990): *La civilisation occidentale*, p. 114-155.

12. Ao longo do século XVIII, um único setor econômico será verdadeiramente próspero: o comércio de além-mar. As atividades comerciais se fazem sob forma de triângulo: os barcos partem da Europa carregados de mercadorias de todo tipo (tecidos, armas etc.), fazem escala na África, a fim de trocar o seu carregamento por escravos negros que em seguida são transportados para a América, de onde os barcos voltam com açúcar e rum.

13. A fim de aumentar a produção e responder à demanda crescente do comércio, a indústria têxtil recorre cada vez mais às máquinas. Aliás, o algodão substituiu agora a lã como produto têxtil de primeira importância e que também suporta melhor o trabalho mecânico.

tão, no meio urbano, ao nascimento das primeiras manufaturas, ancestrais das fábricas.

Esse movimento continua no século XVIII, que serve, de certa forma, de introdução para a era da industrialização, cujo triunfo virá no século seguinte. Pela sua ideologia do individualismo, da razão e do progresso, o século XVIII instaura um discurso capaz de legitimar a ascensão da classe burguesa, cujos interesses estão estreitamente ligados ao sucesso do novo modo de produção presente nas grandes cidades.

E é a Inglaterra que lidera. Realmente, o sucesso do capitalismo, a monopolização do poder econômico pela burguesia e a industrialização são mais rápidas na Inglaterra. Do seu lado, a França tarda a “tomar o trem”, notadamente em razão de uma distribuição da população que favorece muito os meios rurais (economia principalmente agrícola), das escolhas de certos dirigentes (a monarquia e a nobreza não vêem imediatamente o interesse do sistema capitalista), e dos distúrbios políticos (a Revolução, o Império, a Restauração etc.). Mas como se apresenta pois a paisagem econômica do século XVIII?

Na época de Rousseau, as bases da economia ainda são essencialmente agrícolas. Esse setor de atividade ocupa cerca de 80% da população (BRUNET, 1990: 119). O nível de vida é geralmente muito baixo e uma grande parte dos camponeses vivem constantemente à beira da miséria. Essa situação se explica, em parte, pela falta de transporte terrestre econômico, rápido e poderoso (no século XIX, a ferrovia virá diminuir consideravelmente o problema). Por exemplo, é extremamente difícil transportar rapidamente o trigo das regiões produtoras para aquelas que não o produzem. Consequentemente, para a grande maioria da população, a atividade econômica só ocorre localmente.

Evidentemente, essa insuficiência crônica de transporte provoca uma paralisia da indústria. Se os têxteis ocupam o primeiro lugar nas trocas de mercadorias, não é em função das necessidades reais, mas apenas em função da leveza dessa matéria, que torna mais fáceis o seu transporte e a sua distribuição. Em contrapartida, os minerais e os combustíveis continuam a ser quase intransportáveis por via terrestre. Além disso, as longas caravanas de carretas às quais se recorre para o transporte dos víveres essenciais (como o sal) exigem investimentos elevados.

Em conclusão, digamos que no século XIX as consequências da instauração do modo de produção capitalista serão muitas, e às vezes dramáticas para as camadas mais pobres da população. Vamos citar algumas: o aumento da capacidade de produção; a criação lenta mas inevitável de um mercado de consumidores; o êxodo maciço dos trabalhadores do campo para os grandes centros urbanos; fenômeno ligado ao precedente, o aumento da mobilidade geográfica e social; a generalização do sistema salarial, que todavia resulta em uma extrema pobreza do povo; a ascensão irresistível dos valores materialistas (que terão seu apogeu na segunda metade do século XX); a consolidação da burguesia como classe dominante no plano econômico.

5.1.8 O século das mudanças políticas e das revoluções

O século XVIII vive muitas mudanças. Evidentemente, pensamos logo na Guerra dos Sete Anos, que opõe, entre outros, a Inglaterra e a França (1757-1763) e da qual o Canadá é um dos motivos¹⁴. Além disso, as guerras e os conflitos assolam todo o território do Velho Continente: por exemplo, a conquista das regiões do Báltico

(1689-1726) e do Mar Negro (1762-1796) pelos russos, que expulsam os turcos; a guerra de sucessão da Polônia (1733-1738); a guerra de sucessão da Áustria (1740-1748); as divisões da Polônia entre a Rússia e a Áustria (a primeira em 1772, a segunda e a terceira entre 1793 e 1795).

O século no qual vive Jean-Jacques Rousseau é também marcado por duas revoluções maiores que mudaram o curso da história do Ocidente: a Revolução Americana (1776-1783)¹⁵ e a Revolução Francesa (1789).

A Revolução Americana toma a forma de uma guerra de libertação colonial contra o Império Britânico. A fim de encher seus cofres esvaziados pela Guerra dos Sete Anos, a Inglaterra exige das suas treze colônias da América impostos e taxas, principalmente sobre o chá. Os colonos se recusam sistematicamente a pagar. Segue-se então um longo conflito jurídico (1765-1773), que provoca uma ruptura entre a metrópole e suas colônias. Depois de uma primeira declaração de direitos pelo Congresso de Filadélfia (1774), pela qual os signatários reivindicam a independência das colônias americanas, a guerra estoura. O Congresso americano aprova, em 4 de julho de 1776, a "Declaração de Independência dos Estados Unidos da América", mas só com a assinatura do Tratado de Versalhes, em 1783, essa independência foi reconhecida pela Inglaterra.

A Revolução Francesa é realmente uma revolução do povo contra os privilégios da nobreza e

14. Durante essa guerra, a Prússia era aliada da Inglaterra contra a Áustria, a Rússia e a França.

15. Lembremos que as tropas americanas estavam sob o comando de Georges Washington (1732-1799). Este se tornou, em 1789, o primeiro presidente dos Estados Unidos da América.

o arbítrio da monarquia absoluta¹⁶. Ela leva a vastas transformações na sociedade francesa: não é mais o rei, mas a nação inteira que detém a soberania. O regime monárquico não existe mais e dá lugar à república; os poderes legislativo, executivo e judiciário são agora separados.

Essas duas revoluções, ocorridas a alguns anos de intervalo, são verdadeiramente a origem das principais instituições das nossas sociedades atuais. Por exemplo, ambas enfatizam o papel indispensável do Estado na afirmação e na proteção dos direitos privados e públicos e também a importância do caráter leigo das instituições públicas.

5.2 Jean-Jacques Rousseau: o personagem e sua obra¹⁷

5.2.1 Alguns elementos biográficos

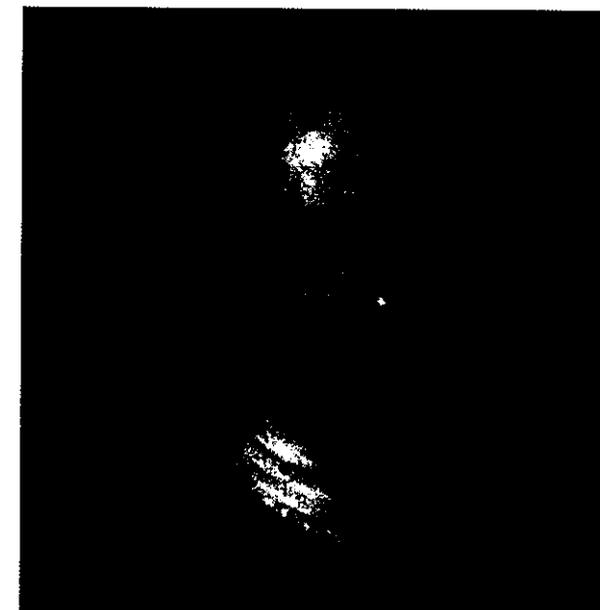
Jean-Jacques Rousseau nasce a 28 de junho de 1712, na Suíça, na cidade de Genebra, de um pai protestante que exerce o ofício de relojoeiro; sua mãe morre no parto. Até a morte de Rousseau, ocorrida em Ermenonville, na França, em 2 de junho de 1778, ele leva uma vida errante e muda duas vezes de religião: aos dezesseis anos, renuncia ao protestantismo para abraçar a fé católica, mas em 1753 volta à sua primeira confissão. Deixa muito cedo a família e exerce vários ofícios. Aos vinte anos, fica conhecendo Madame de Warens, que se torna então a sua benfeitora. É na casa desta que ele se dedica à leitura e se inicia ao latim

16. Em 1789, a Assembléia Nacional redige uma constituição para a nação francesa. O absolutismo real é abolido, assim como os poderes feudais e os direitos nobiliários. A 26 de agosto do mesmo ano, uma carta revolucionária é proclamada. Ela afirma os princípios universais dos direitos do homem.

17. Para uma penetrante análise da obra de Rousseau, consulte-se o belo livro de Jean Starobinski (1971): *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*.

e à música. Em 1741, com 29 anos, instala-se em Paris e lá conhece Diderot. Alguns anos depois, em 1750, sua obra intitulada *Discurso sobre as ciências e as artes* lhe proporciona um sucesso fortemente misturado com escândalo. Essa primeira publicação é apenas o início de uma longa controvérsia em torno da sua obra. Assim, porque Rousseau denuncia a sociedade da sua época, seus escritos posteriores lhe atraem muitos inimigos (entre outros, Voltaire) e lhe valem muitos dissabores com os poderes públicos.

Em 1756, Rousseau passa algum tempo na casa de Madame d'Épinay, não longe da floresta de Montmorency. Ali, pode trabalhar com calma. Entretanto, essa calma será curta, pois já em 1762, a publicação do *Émile* desperta o ódio dos seus inimigos. Rousseau, então, tem de fugir da França. Primeiro, chega ao seu país de origem, a Suíça, depois refugia-se na Inglaterra, junto ao filósofo Hume, com quem não tarda a se desentender. Uma vez acalmados os espíritos dos seus inimigos, volta a Paris, onde compõe suas últimas obras, principalmente *As Confissões*.



Jean-Jacques Rousseau

5.2.2 As contribuições intelectuais de Rousseau para o seu século

Os elementos biográficos precedentes permitem que o leitor faça uma certa ideia do personagem que foi Jean-Jacques Rousseau. Entretanto, a fim de apreender bem a importância desse filósofo, é preciso examinar a diversidade dos seus campos de interesse. É um homem que se debruça tanto sobre a política, a literatura e a música quanto sobre a educação.

Como veremos depois, Rousseau é um dos fundadores do pensamento político moderno. Com a sua obra *Do contrato social ou Princípios do direito político*, prega a igualdade de todos os seres humanos e funda a ordem política sobre a ideia de contrato feito entre os cidadãos. Esse contrato social resultaria das vontades particulares, unidas em uma vontade geral.

Rousseau é também um inovador em matéria de literatura, e um compositor e teórico da música. No campo da escrita, cria ele próprio um gênero literário novo: a autobiografia. Esta consiste em um relato em que o autor toma a si mesmo como tema de narração. Nesse gênero, suas obras maiores serão *Devaneios de um passeante solitário* e *As confissões*. No que se refere à música compõe uma ópera em 1752, intitulada *O Adivinho da aldeia* e redige um tratado teórico, *Carta sobre a música francesa* (1753).

Suas numerosas obras o mostram como um individualista, um teórico da liberdade e um crítico virulento das ideias da moda. Individualista, Rousseau o é sem dúvida alguma, pois para ele o indivíduo é o fundamento da ordem social. Como teórico, defende que a liberdade é uma característica própria a todo ser humano: todos nascem livres e iguais. Essa liberdade individual se prolonga como liberdade coletiva, e assim, esten-

de-se a toda a sociedade. Isso equivale a dizer que a soberania é inalienável e indivisível e que, consequentemente, os poderes devem ser a emanção do corpo social.

Evidentemente, Rousseau é um representante do seu século, mas também o criticará em vários aspectos. Por exemplo, denuncia vivamente as taras do modernismo, o lado sombrio e menos brilhante do progresso. Segundo ele, a razão, a ciência e o progresso são boas coisas, mas não em si mesmas. Na realidade, é a pureza do coração, a consciência reta, que verdadeiramente importam. Se o indivíduo não possui um coração puro, então o progresso, a ciência e a razão não servirão à felicidade da humanidade. Muito pelo contrário, eles podem até tornar-se instrumentos a serviço das paixões doentias e dos interesses mesquinhos. Logo, Rousseau não acredita em um conhecimento que forneceria automaticamente a sabedoria. Ao invés de confiar na razão para guiar a conduta humana, ele prefere recorrer à retidão moral.

Assim, ele se opõe à filosofia dominante no Ocidente desde a época da Grécia antiga. Essa tradição se baseia, efetivamente, na ideia de que o conhecimento melhora a natureza do ser humano, o que significa dizer que o saber não é apenas diferente da ignorância, ele lhe é também superior (o conhecimento sendo bom em si mesmo, o "sábio" é pois melhor do que o ignorante). Ora, para Rousseau, o conhecimento só é bom na medida em que o ser humano é bom. Definitivamente, o que ele afirma é a inexistência de uma ligação direta entre a ciência e a ética.

5.2.3 Chaves para a compreensão da sua obra

Jean-Jacques Rousseau é um homem de contradições, de paradoxos, que procura a liberdade

e a felicidade para o indivíduo, que hesita sempre entre a autonomia individual e a supremacia da sociedade. É também um homem ressentido, certo de ser vítima de uma perseguição sistemática, um homem que procura o paraíso perdido feito da "transparência recíproca das consciências, [de] comunicação total e confiante" (STAROBINSKI, 1971: 19).

A sucessão de vários fracassos confirmam a sua convicção profunda de que a sociedade do século XVIII é basicamente má. Essa convicção explica em boa parte o seu projeto de descobrir a origem da infelicidade dos seus contemporâneos, elaborando um história do ser humano (especulativa e não baseada na análise de documentos concretos) que insiste na sua bondade anterior. Em vários aspectos, o pensamento de Rousseau se situa na contramão do discurso elaborado pelos filósofos das Luzes.

Tendo sofrido com a sociedade, Rousseau a julga pois globalmente nociva para o ser humano. Assim, desconfia muito do conjunto das características próprias dessa sociedade, da qual a Filosofia das Luzes se faz, de alguma forma, o eco. Logo, para corrigir os excessos possíveis da fria lógica proveniente do reinado absoluto da razão, ele lhe opõe as vias do coração e do sentimento. E também, às enganosas aparências mundanas ele prefere a verdade interior dos seres.

Depois das denúncias dos sintomas do mal social que se encontram no *Discurso sobre as ciências e as artes* e no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau elabora as suas soluções no *Do Contrato Social, ou Princípios do direito político* e no *Émile*. É claro que é completamente ilusório pretender que o ser humano possa retornar ao estado de natureza. É pois através de uma fuga para a

frente que se podem recompor artificialmente as qualidades perdidas. Essa fuga para a frente passa pelas instâncias políticas e educativas, que devem responder o mais possível à natureza profunda do indivíduo, modelando as suas ações respectivas sobre essa natureza.

Durante a sua vida, Rousseau é alvo de violentos ataques em razão do seu antirracionalismo e da sua aparente hostilidade em relação ao progresso. Isso não impedirá Kant de admirar profundamente esse pensador da liberdade individual. Aliás, a sua visão antropológica antecipa as de Hegel e Marx e, no século XX, a etnologia se lembrará dele como de um dos seus mais importantes precursores. Acrescente-se que a sua obra *Do Contrato Social, ou Princípios do direito político* constitui, ainda hoje, um elemento inevitável da reflexão política.

A fim de melhor apreender o seu pensamento, vamos agora lançar um olhar sobre duas obras maiores de Rousseau, que estão estreitamente ligadas ao *Émile*.

5.2.4 Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1755)

Esta obra quer ser nada menos do que uma história da humanidade. Entretanto, não se trata de uma pesquisa científica. Na verdade, Rousseau propõe uma interpretação da história que é apenas verossímil. Todavia, essa interpretação é capaz de fornecer uma explicação da infelicidade que aflige os seres humanos. Essa história se divide em três períodos principais.

O primeiro é o do homem da natureza, que se pode definir como "um animal pré-sociável". Vive sozinho, não tem nenhuma linguagem e é

animado unicamente pelo amor a si mesmo. Esse homem satisfaz suas necessidades imediatamente, a partir dos recursos que a natureza lhe fornece. Dotado da capacidade de transformar-se em função das circunstâncias (a perfectibilidade), adapta-se às modificações do seu ambiente, reunindo-se aos seus semelhantes para criar as primeiras sociedades. Esse reagrupamento é necessário para a sobrevivência da espécie.

O segundo período se caracteriza pela aquisição do conjunto das diferentes qualidades próprias aos humanos: a piedade (primeiro sentimento adquirido pelo homem da natureza), a linguagem, o pensamento. Vive em total harmonia, ao mesmo tempo com os membros da sociedade e com a natureza que o cerca. Essa é, para Rousseau, a verdadeira Idade do Ouro da humanidade, impregnada de transparência.

Mas esse estado de graça não dura. Efetivamente, a desigualdade física entre os indivíduos (fenômeno natural) acarreta uma deterioração completa das relações e a perversão das qualidades humanas. Começa então o terceiro período, o da sociedade do parecer. Nessa sociedade, não se pode mais falar do homem da natureza; surge um novo tipo de homem, o homem social. Seu aparecimento se explica pela incapacidade dos seres humanos de exercer um controle adequado dos efeitos negativos da própria natureza. Aqui começa a alienação com seu cortejo de efeitos negativos: a mentira, o ciúme, o amor-próprio etc. Na política, essa decadência se traduz por um regime tirânico.

5.2.5 Do Contrato Social, ou Princípios do direito político (1762)

Constatando que o alicerce da sociedade repousa, na maior parte do tempo, sobre a autori-

dade paterna, a vontade divina ou ainda sobre a força bruta, Rousseau tem aqui o objetivo de estabelecer a legitimidade de um poder político, cujo alicerce teria raiz em um pacto de associação, em que cada indivíduo se empenhasse voluntariamente, no conjunto dos seus semelhantes, renunciando assim à sua liberdade individual natural. Em retribuição, a sociedade lhe garantiria o *status* de cidadão. Esse *status* se caracterizaria pela igualdade jurídica e moral e pela liberdade civil. Dessa maneira, haveria a passagem da independência original para a liberdade política. Ao mesmo tempo, seria possível desenvolver uma verdadeira moral que respondesse às necessidades e aos desejos da vontade geral. Essa vontade geral, aliás, não corresponderia à soma das vontades individuais e dos interesses particulares, mas, antes, à expressão da soberania do povo (de quem o legislador é o intérprete). Já que essa soberania seria simultaneamente inalienável e indivisível, os poderes deveriam ser apenas a emanção do corpo social.

5.3 O pensamento educativo de Rousseau

Vamos agora abordar o pensamento de Rousseau sobre a educação. Aqui, a obra de referência é o *Émile*, publicada em 1762 e que provoca vivas reações entre os dirigentes da época. Em um primeiro tempo, apresentaremos rapidamente essa obra, situando-a em relação ao conjunto da sua obra. O *Émile* forma uma espécie de tríptico com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e o *Do Contrato social, ou Princípios do direito político*. Em um segundo tempo, indicaremos em que o *Émile* pode ser qualificado de discurso político. Depois, deduziremos os dois princípios fundamentais da pedagogia rousseauísta, assim como as suas três leis psi-

cológicas e seus corolários pedagógicos. A subseção seguinte dessa terceira parte tira quatro consequências educativas maiores desse pensamento. Finalmente, terminaremos, ressaltando num quadro os elementos inovadores das ideias de Rousseau.

5.3.1 *Émile ou Da educação* (1762)

O *Émile* é muitas vezes apresentado como uma espécie de vasto tratado de “pedagogia natural”. Na realidade, Rousseau “apresenta a criança a educar em situações geralmente artificiais, organizadas ou controladas pelo preceptor” (DUROZOI & ROUSSEL, 1990: 292). Assim, a importância histórica dessa obra está muito mais no fato de que Rousseau afirma a especificidade da infância e da sua mentalidade. Essa afirmação acarreta um certo número de consequências, não só para o ensino de matérias como a geografia ou a matemática, mas também para o ensino da religião. Como dizem Durozoi e Roussel (1990: 292):

[A pedagogia de Rousseau demonstra] a inutilidade de uma educação prematura (pois a criança é incapaz de compreendê-la) e [preconiza] o acesso a Deus apenas pelas vias do coração [...] independentemente dos textos e intermediários consagrados – o que acarretará a condenação da obra pelo arcebispo de Paris.

Do mesmo modo que o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, o *Émile* faz parte de uma história conjectural. Aliás, a obra é estreitamente associada ao *Contrato social* (ambos são publicados no mesmo ano) já que propõe um programa educativo adaptado a uma verdadeira sociedade política.

Rousseau quis enunciar uma filosofia, formular um discurso contínuo sobre o homem, sobre suas origens, sua história, suas instituições. O *Émile* é uma psicolo-

gia genética sobre a qual se apoiam uma pedagogia, uma religião (ou uma “religiosidade”) e uma política (STAROBINSKI, 1971: 321-322).

5.3.2 A educação como política: natureza-cultura

Frequentemente, Rousseau é acusado de ser ingênuo, concebendo um utópico paraíso perdido onde o homem, em estado natural, seria totalmente bom. Na verdade, não se trata disso. O sentido do seu pensamento é, antes, que o desenvolvimento deve necessariamente fazer um retorno involutivo sobre algo de “arcaico”, no sentido próprio da raiz grega *arkhe*, isto é, voltar a um princípio fundamental e primeiro¹⁸. Esse princípio primeiro a que Rousseau faz alusão é a natureza. A tarefa da educação será justamente realizar esse retorno “e restaurar no indivíduo-criança, enquanto ele ainda não está modificado pelo seu ambiente social, a espontaneidade do julgamento e do sentimento” (OTTAVI, 1995: 20).

Vimos anteriormente que os valores veiculados por Rousseau são o individualismo, a liberdade e a bondade do coração. A educação representa pois para ele um meio de sair da história e retomar o ser humano em seu estado natural (retorno involutivo). Nesse sentido, a educação, para Jean-Jacques Rousseau, é um meio político. Isso significa que, com a ajuda da educação, o autor do *Émile* quer promover uma reforma profunda do indivíduo, tomando-o tal como ele é no

18. “Rousseau não cometeu o erro de Diderot, que consiste em idealizar o homem natural. Ele não corre o risco de misturar o estado de natureza com o estado de sociedade; sabe que o último é inerente ao homem, mas acarreta males: a única questão é saber se esses males são, eles próprios, inerentes ao estado. Por trás dos abusos e dos crimes, procuraremos pois a base inabalável da sociedade humana” (LÉVI-STRAUSS, 1973: 468).

seu estado de natureza original. Consequentemente, essa natureza desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo origem e modelo¹⁹. Rousseau quer reformar a sociedade, que se tornou má e pervertida, por ter se afastado demais da natureza. Criar um ser humano “natural” pela educação é, nesse sentido, criar um indivíduo livre, que poderá mudar a sociedade (uma revolução social não se faz sem uma revolução educativa).

É preciso compreender bem que, na sua ótica, a natureza humana é por essência um estado de perfeição. É a sociedade que faz o indivíduo sair desse estado de perfeição: o que se traduz muitas vezes, segundo Rousseau, por uma degradação moral da sociedade e dos seus membros. A imperfeição vem da inadequação entre os desejos e a natureza real do sujeito. Ora, a sociedade faz nascerem desejos inapropriados à natureza dos seres humanos. É por isso que, se queremos evitar a corrupção do indivíduo, é preciso modelar a educação sobre a natureza (a natureza é um modelo porque ela é estado de perfeição). Fato importante, esse ser natural que ainda não foi corrompido pela sociedade é justamente a criança.

Entretanto, Rousseau não afirma que o adulto deva se modelar sobre a criança. O que ele afirma é simplesmente que a criança é um ser humano em estado de natureza, isto é, não desnaturalizado pela sociedade²⁰. Por isso, é preciso conhe-

19. O ser humano “natural” é não só o do início da humanidade, mas também o ser humano na sua pureza, aquele cujas virtudes morais não foram alteradas pelas influências nefastas da sociedade. A origem indica o modelo a seguir.

20. Em outras palavras, a criança representa o ser humano menos modificado pela ação socializadora da cultura. Consequentemente, ela está mais próxima da natureza do que o adulto. Além disso, a natureza sendo percebida como um estado de perfeição, a criança é pois mais perfeita do que o adulto. Se se deseja conservar essa pureza, é preciso, logicamente, educar a criança segundo a sua natureza de criança; o que equivale a tomar a natureza como guia.

cer a natureza da criança. Assim, Rousseau vai elaborar uma verdadeira teoria da infância, identificando cinco estágios de desenvolvimento (voltaremos posteriormente a esse ponto).

Se a natureza representa um estado de perfeição, o indivíduo vive em sociedade (é um ser social, dirão os sociólogos); por conseguinte ele não pode ser deixado no estado de natureza. Não lhe basta adaptar-se ao seu ambiente natural, ele também deve adaptar-se ao seu ambiente social. É por isso que é preciso educá-lo. Mas essa educação, se desejamos que ela possa realmente tornar o homem e a mulher felizes, deve conciliar natureza e cultura.

Essa conciliação se fará educando a criança segundo a sua natureza de criança. Em resumo, o educador terá como tarefa formar um indivíduo em harmonia com o seu ambiente. Por quê? Porque o ideal para todo ser humano é ser plenamente adaptado à sua sociedade (ambiente). Essa adaptação se verifica tanto pelo equilíbrio estreito existente entre as suas necessidades e os meios de que ele dispõe para realizá-las quanto no equilíbrio entre as suas diferentes faculdades e os desejos que o habitam. Essa é a condição da felicidade.

Rousseau constata que seus contemporâneos habitam um mundo corrompido, que não os torna felizes. Com desejos ilimitados que não aprenderam a controlar, eles se sentem miseráveis. Para modificar essa decadência moral, Rousseau imagina uma sociedade (no *Contrato social*) e um indivíduo (no *Émile*) plenamente adaptados um ao outro.

Para tornar o ser humano feliz, é preciso por um freio aos seus desejos. Essa limitação deve vir da natureza e não da cultura, pois só as coações da natureza podem ser realmente sentidas como uma necessidade. Assim, pela educação, a criança

será levada a sentir a necessidade das coisas, a fim de que ela se torne mais tarde um ser totalmente adaptado ao seu meio. Em outras palavras, educa-se segundo a natureza, a criança aprende a necessidade das coisas e não o arbítrio dos homens. Tornando-se adulta, ela será feliz, pois terá feito a experiência dos limites fixados pela própria natureza. Terá assim aprendido a refrear os seus desejos.

5.3.3 Os princípios na educação rousseauísta

Uma leitura atenta do *Émile* permite concluir dois princípios fundamentais na educação: o homem não é um meio, mas um fim; é preciso redescobrir o homem natural. Vejamos mais de perto esses dois princípios.

O homem não é um meio, mas um fim

Para os pedagogos que precederam Rousseau, todos os princípios de educação tinham como característica querer formar o homem em vista de alguma coisa. Por exemplo, educava-se com o objetivo de tornar o homem sábio, crente, para fazer dele um cidadão, um erudito, um letrado etc. A educação utilizava o pequeno homem (a criança) como um meio para atingir um objetivo, realizar um modelo.

Na ótica de Rousseau, a situação deve mudar radicalmente. Ele não trata o homem e a criança como meios, mas, antes, como fins absolutos. Para ele, a educação não deve procurar formar um tipo de homem ou de mulher em particular, mas o homem e a mulher em sua própria essência. É por isso que, ao longo da obra, Rousseau procura constantemente afastar o acidental, o variável, a fim de encontrar o essencial. A educação deve permitir e favorecer a formação do próprio

ser humano, o ser humano tal como ele é na sua natureza profunda. Esse indivíduo livre e único é ao mesmo tempo desejo, necessidade, paixão, razão, sentidos e intelecto.

A realização desse objetivo passa por três tipos de educação: a educação que vem da natureza (desenvolvimento das faculdades e órgãos); a educação que vem dos homens (usos desse desenvolvimento); a educação que vem das coisas (a experiência pessoal sobre os objetos).

A pedagogia deve harmonizar esses três tipos de educação. Para isso, o ser humano deve saber que não tem nenhum controle sobre a natureza e muito pouco sobre as coisas. Só a educação dos homens e das mulheres está ao seu alcance. A ação educativa deve, por conseguinte, orientar a educação das coisas e a educação dos seres humanos para a da natureza, pois ela é a única sobre a qual não se tem nenhum controle (além disso, ela é a mais geral, e Rousseau procura justamente formar um ser humano “inteiro” e não um indivíduo para tal tipo de sociedade ou tal época particular). Recorrendo ao modelo da natureza, a pedagogia pode escapar ao arbítrio e ter um objeto de conhecimento, um objeto de observação, matéria de uma ciência sobre a qual ela poderá se basear.

Redescobrir o homem natural

Em suma, à sociedade e à cultura, Rousseau opõe o estado de natureza: as duas primeiras são corrompidas, a segunda é pura²¹. Segundo ele, a atitude que se deve adotar é deixar fazer e deixar

21. “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todos os nossos costumes são apenas sujeição, coação e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão: quando nasce, é costurado em uma manta; quando morre, é fechado em um caixão; enquanto ele conserva a figura humana, é acorrentado pelas nossas instituições” (ROUSSEAU, 1966: 43).

ser a natureza (a natureza é um modelo, um guia que o pedagogo deve seguir). A educação não deve superpor às crianças uma cultura como segunda natureza artificial, mas deixar a criança se desenvolver livremente, sem entrar o seu desenvolvimento. Como se deu a entender anteriormente, a educação deve imitar a natureza e seguir o desenvolvimento natural da criança em todos os pontos de vista: afetivo, moral, intelectual. Assim, poderá nascer um homem melhor em uma sociedade melhor.

5.3.4 As leis na educação rousseauísta

Depois de expor os dois princípios fundamentais da pedagogia de Rousseau, é hora de precisar sobre que leis psicológicas repousa esse sistema. Sem mais comentários, vamos expor aqui, de modo esquemático, as três leis e seus corolários.

- **Primeira lei psicológica:** A natureza fixou as leis necessárias ao desenvolvimento da criança.

- **Corolário pedagógico da primeira lei:** O docente deve respeitar a marcha da evolução mental da criança.

- **Segunda lei psicológica:** O exercício da função a desenvolve e prepara a eclosão de funções posteriores.

- **Corolário pedagógico da segunda lei:** O docente deve deixar a função agir segundo o seu modo: que ele a controle, que ele a guie, mas que não a esmague com raciocínios, tanto livrescos e teóricos quanto prematuros.

- **Terceira lei psicológica:** A ação natural é aquela que tende a satisfazer o interesse ou a necessidade do momento.

- **Corolário pedagógico da terceira lei:** O docente deve incitar o aluno a aprender.

5.3.5 As consequências educativas dos princípios e das leis da pedagogia rousseauísta

A criança modelo: seu conhecimento e seus estágios de desenvolvimento

Os humanistas tomaram o homem como modelo educativo. Rousseau toma a criança como modelo do indivíduo ideal, natural. Existe aqui uma inversão de ideias absolutamente capital.

Para Rousseau, a criança tem uma natureza que lhe é própria. Essa natureza é diferente da do adulto. É assim que hoje Rousseau recebe legitimamente o título de descobridor da **infância como estado fundamental da vida, estado distinto da existência adulta**. Com essa tese fundamental, é toda a pedagogia moderna que nasce, pedagogia que se baseia não sobre um conhecimento daquilo que a criança deve ser quando for adulta, mas, antes, sobre aquilo que ela é (um conhecimento da sua natureza própria).

Na verdade, Rousseau faz a seguinte pergunta: quem é a criança? Ele diz então, na sua célebre obra *Émile*, “antes de educar, tente conhecer o seu aluno”. Essa ideia implica uma observação da criança, a fim de apreendê-la tal como ela é. É por isso que Rousseau insiste tanto na importância do exame minucioso. De certa forma, ele poderia ser qualificado de precursor de uma pedagogia que se pretende científica, porque se apoia sobre uma psicologia experimental.

Aqui, há um princípio importante. A pedagogia de Rousseau é inovadora porque apresenta um caráter psicológico (conhecer a psicologia da cri-

ança). Mas disso deriva um caráter ainda mais geral. Essa psicologia não se baseia sobre ideias preconcebidas, ideologias, preconceitos que traduzem os sentimentos e as aspirações dos pedagogos. Ela se fundamenta sobre a observação feita a partir de critérios objetivos. Assim, Rousseau tem o mérito de instituir os princípios básicos de uma psicologia da criança verdadeiramente científica. Por exemplo, defende que o desenvolvimento da criança passa por diferentes estágios naturais:

- a idade das necessidades (o estágio infantil);
- a idade do desenvolvimento dos desejos e dos sentidos (a idade da puerilidade, indo até os 12 anos);
- a idade do senso comum ou a idade da razão (o estágio intermediário, isto é, dos 12 aos 15 anos);
- a idade dos sentimentos (o período da adolescência, isto é, dos 15 aos 20 anos);
- a idade do casamento, da vida de trabalho, da parentalidade e do exercício dos direitos do cidadão (a maturidade, após os 20 anos).

A educação deve respeitar esses estágios. Nesse sentido, Rousseau pode ser visto como um dos precursores da psicologia dos estágios do desenvolvimento que, no século XX, será consideravelmente aprofundada, notadamente por Piaget.

A criança ativa e responsável pela sua educação

Segundo a tese de Rousseau, a criança, tanto quanto o adulto, possui uma liberdade que deve ser respeitada. Isso significa que o seu papel na educação não deve se resumir ao de um ser passivo, que recebe o conhecimento do exterior. Muito ao contrário, o educador deve fazer dela um

ser ativo, cuja ação contribui fundamentalmente para a sua própria formação.

Por isso mesmo, o papel da educação não é reduzir a criança a uma atitude passiva, mas, antes, servir-se da sua atividade natural – por exemplo, suas brincadeiras, suas explorações sensoriais, seus interesses, suas necessidades – como base do seu processo educativo (aprendizagem). Assim, para Rousseau, a criança deve ser ativa durante o processo de aprendizagem. Esse processo repousa aliás, essencialmente, na observação direta e na experimentação. Trata-se de fornecer à criança as ferramentas necessárias para que ela possa conhecer por si mesma (a aprendizagem por si mesmo, através da observação e da experimentação, é a condição indispensável para que o aluno utilize plenamente a sua razão). As ferramentas de conhecimento são, nesse ponto, muito mais importantes do que os próprios conhecimentos. O que equivale a dizer que em educação a qualidade predomina sobre a quantidade²². Além disso, a pedagogia rousseauísta adota o princípio de que bem julgar é mais importante do que bem conhecer. A observação e a experimentação visarão pois desenvolver a capacidade de julgamento do aluno.

O objetivo da educação: formar um ser humano livre

Do que foi dito acima, decorre que, para Rousseau, o objetivo da educação não é preencher a cabeça das crianças com mil e uma coisas inventadas e imaginadas pelos adultos. Trata-se

22. “Lembrem-se sempre de que o espírito da minha instituição não é ensinar à criança muitas coisas, mas só deixar entrar em seu cérebro ideias justas e claras” (ROUSSEAU, 1966: 220).

muito mais de favorecer o seu livre desabrochar natural. O que se deve formar não é um tipo de homem em particular, mas o próprio homem, “o inteiro unitário”, isto é, o indivíduo livre e responsável.

Em suma, o objetivo último da educação é formar um homem livre. Ora, o homem pode tornar-se livre, com a condição de ser tratado como um ser livre desde o nascimento. Nesse sentido, para o autor do *Émile*, a liberdade não se aprende, ela se desenrola na atividade humana. É por isso que é preciso deixá-la ser. Não se pode ensinar a ser livre, pois a liberdade está inscrita na própria natureza do ser humano.

Uma maneira de educar: a educação negativa

O que é a educação negativa? Para responder a essa pergunta, vamos dar a palavra a Rousseau (1966: 149): “Jovem mestre, eu lhe prego uma arte difícil, é governar sem preceitos, e fazer tudo sem fazer nada.” Toda a ideia da educação negativa se encontra ali, resumida nessas simples palavras do filósofo. Assim, quando se fala de educação negativa, faz-se referência a uma educação em que o indivíduo e a sociedade são excluídos, em proveito da natureza; uma educação que recusa as opiniões e a moral; uma educação em que o mestre não produz nenhuma ação informativa, pois a aprendizagem deve vir da experiência das coisas e não do conhecimento pelas palavras. Citamos novamente o autor do *Émile* (ROUSSEAU, 1966: 215):

Torne o seu aluno atento aos fenômenos da natureza; logo ele se tornará curioso; mas, para alimentar a sua curiosidade, nunca se apresse em satisfazê-la. Situe as questões ao seu alcance e deixe que ele as resolva. Que ele não saiba nada por-

que o professor lhe disse, mas porque ele compreendeu por si mesmo, que ele não aprenda a ciência; que ele a invente.

A educação negativa à maneira de Rousseau deixa a natureza agir. A criança aprende pela sua própria experiência diante das coisas. Logo, nada de discurso teórico ou moral. Para Rousseau, a melhor moral é aquela que vem diretamente da natureza (é preciso lembrar que, para ele, a natureza é um estado de perfeição; logo ela é boa em si mesma). No estado de natureza, o indivíduo é moralmente inocente (bom); conseqüentemente, não se deve estragar essa inocente bondade com uma ação arbitrária fundada em preconceitos próprios a uma época específica. A criança deve evoluir em um mundo puramente físico, sem moral.

Na perspectiva de Rousseau, o papel do educador consiste principalmente em proteger seu aluno contra os malefícios da sociedade, contra as influências nefastas da cultura e seu cortejo de corrupções e preconceitos²³. Lembrem-se aqui que, para ele, a sociedade é corruptora da natureza humana. É o que ele expressa quando, no começo do *Émile*, declara: “Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1966: 35).

Se o pedagogo deixa a natureza agir, nem por isso fica reduzido a um papel totalmente passivo. Na verdade, seguindo escrupulosamente a natureza, ele escolhe ao mesmo tempo o conteúdo (experiências e observações) e o momento próprio para administrá-lo.

Já que o contraditório de toda posição falsa é uma verdade, o número de verdades é

23. Por exemplo, o educador Rousseau leva o seu aluno Émile ao campo, a fim de subtrai-lo às numerosas distrações da cidade.

inesgotável, assim como dos erros. Existe pois uma escolha nas coisas que se deve ensinar, assim como o tempo próprio para aprendê-las (ROUSSEAU, 1966: 213).

Isso não exclui, como dissemos antes, que a criança deva fazer suas próprias experiências.

É por isso que a infância deve ser um período em que o jovem pode se expressar com a mais total liberdade. Por conseguinte, Rousseau propõe isolar a criança da fonte negativa que a sociedade dos adultos representa. A educação ideal se faria sob forma de preceptorado. O que significa isso? O educador e seu aluno estarão continuamente na presença um do outro. O único mestre da criança será o seu educador e este terá apenas um único aluno. Aliás, a relação professor-aluno não se reduzirá a uma simples interação pedagógica; ela também oferecerá uma forte dimensão afetiva.

Rousseau elabora pois uma pedagogia ativa (a criança participa inteiramente do processo de aprendizagem), concreta (ela recorre à observação), essencialmente utilitária²⁴ (ela prepara para a vida entre os membros da sociedade), centrada na experimentação²⁵ e não no estudo livresco ou

24. “Não mostrem nada à criança que ela não possa ver. Enquanto a humanidade for quase estranha para ela, não se podendo elevá-la ao estado de homem, rebaixem para ela o homem ao estado de criança. Pensando naquilo que lhe pode ser útil em outra idade, só lhe falem daquilo cuja utilidade ela vê desde agora” (ROUSSEAU, 1966: 238).

25. “Trata-se menos de lhe ensinar uma verdade do que lhe mostrar como é preciso fazer para descobrir sempre a verdade” (ROUSSEAU, 1966: 267). Igualmente: “Mestre, poucos discursos; mas ensine a escolher os lugares, os tempos, as pessoas e depois dê todas as suas lições com exemplos; e fique certo do seu efeito” (ROUSSEAU, 1966: 301). Ou ainda: “Não me canso de repetir: ponha todas as lições dos jovens em ação, mais do que em discursos; que eles não aprendam nos livros nada daquilo que a experiência pode lhes ensinar” (ROUSSEAU, 1966: 328).

nos discursos magistrais (são as coisas e não os discursos que devem falar porque as primeiras, ao contrário dos segundos, têm a força da necessidade). Através dos diferentes estágios do seu desenvolvimento, a criança aprende diretamente, no contato com as coisas e não com palavras ou ideias. É assim que a sua razão natural poderá se desenvolver saudavelmente, evitando a contaminação pelos preconceitos.

Em resumo, a pedagogia de Rousseau pode ser dita negativa, na medida em que propõe intervir o menos possível junto à criança, a fim de deixá-la fazer as suas próprias experiências. O desafio que o educador deve aceitar consiste não só em afastar a corrupção vinda da sociedade (a fim de que a natureza possa se realizar em toda a sua beleza), mas também em criar no aluno o gosto pela instrução. Assim, longe de impor os seus desejos, o educador deve levar o aluno a desejar aprender por si mesmo; é preciso que a criança tenha prazer em instruir-se: “O talento de instruir é fazer com que o discípulo tenha prazer com a instrução” (ROUSSEAU, 1966: 323). É com essa condição que o mestre poderá dizer: “missão cumprida”.

5.3.6 Uma comparação entre a pedagogia do século XVIII e o pensamento educativo proposto por Rousseau

Antes de concluir este capítulo, e com a finalidade de ressaltar a radical novidade das ideias de Rousseau, vamos comparar agora, no Quadro 5.1, a pedagogia do século XVIII e o pensamento educativo proposto pelo filósofo de origem suíça.

Quadro 5.1

Uma comparação entre a pedagogia do século XVIII e o pensamento educativo de Rousseau

	A pedagogia estabelecida no século XVIII	A formulação de um novo ideal segundo Rousseau
A concepção da criança ou do discente	A criança deve imitar o mais possível o adulto, que é o seu modelo. No plano educativo, a criança é pois um simples meio cujo fim reside no adulto.	A criança é o seu próprio modelo. Ela é naturalmente boa e livre. Ela é até melhor do que o adulto, pois este é corrompido pela civilização.
A concepção do mestre ou do docente	O mestre constitui o polo importante e ativo da relação pedagógica. A criança deve, essencialmente, escutar. O saber flui do mestre para o aluno.	O mestre constitui o polo secundário da relação pedagógica. Deve estar a serviço da criança. O saber nasce da criança.
	Como fazer: os meios propostos nas escolas	Como fazer: os meios propostos por Rousseau
A concepção de aprendizagem	A aprendizagem se faz de modo tradicional: obediência e imitação dos modelos, sofística, retórica.	A aprendizagem parte do princípio de que o ser humano possui em si mesmo a razão. A educação procura favorecer o desenvolvimento do homem completo.

Conclusão

O século XVIII foi um momento de intensas alterações nos planos tanto econômico e político quanto social e cultural. Tudo está em movimento: o comércio, a indústria, os regimes políticos, as instituições sociais, os estilos de vida, a ciência, as artes, as filosofias. O Ocidente é atravessado por uma vasta corrente de mudanças que levará ao estabelecimento de bases sobre as quais se elevarão as nossas sociedades. A partir dessa época, nasce pois verdadeiramente o nosso mundo moderno.

Jean-Jacques Rousseau é um dos pensadores maiores desse século. Mais do que um simples representante das ideias em voga, é um crítico severo e original. É por isso que seu pensamento parece ainda hoje tão fecundo, principalmente na pedagogia.

O pensamento educativo de Rousseau, unicamente funcional²⁶, se baseia em um certo número de noções fundamentais, que examinamos nas páginas anteriores. Vamos resumi-las:

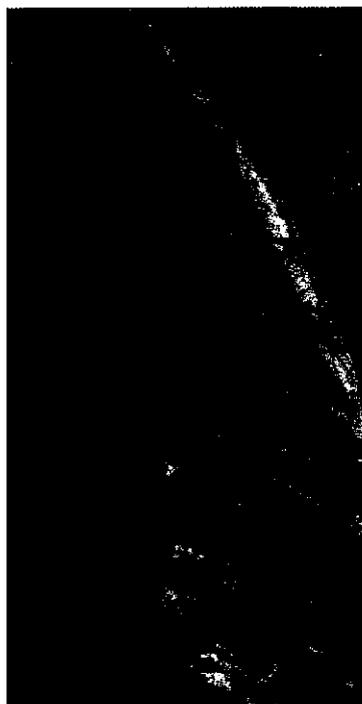
26. Essa concepção implica uma visão exclusivamente utilitarista da cultura: a criança só deve aprender aquilo que lhe será diretamente útil durante a sua existência.

- A pedagogia deve ser fundada na observação da criança e ligada a uma teoria geral da natureza humana.
- Existe uma natureza própria à alma infantil.
- É preciso distinguir as etapas sucessivas do desenvolvimento natural.
- A educação pelas coisas deve predominar sobre a educação por palavras e, conseqüentemente, os métodos sensitivos, intuitivos e ativos devem ser privilegiados.
- A aprendizagem só é válida na medida em que mobiliza o interesse da criança.
- Não pode haver revolução das instituições e dos costumes sem uma revolução da educação.

O *Émile* foi, para o seu tempo, uma obra particularmente revolucionária. Essa obra efetua uma inversão sem precedentes da concepção da criança e da educação que lhe deve ser dada. Entretanto, a “pedagogia” de Rousseau, baseando-se sobre uma relação face a face entre um mestre e um aluno (preceptorado), se presta muito mal a uma adaptação para as escolas urbanas. Na verdade, como integrar o seu método ao ensino de um grupo de alunos? Rousseau não responde a essa pergunta, e se desinteressa totalmente dessa questão²⁷.

É por isso que, além das experiências de Pestalozzi e de alguns outros, o pensamento de Rousseau teve finalmente poucos efeitos sobre as práticas educativas dos séculos XVIII e XIX, que transmitirão o essencial dos princípios pedagógicos herdados do século XVII. Aliás, em matéria de educação, no século XIX o interesse será maior pelas questões legislativas do que pelas questões pedagógicas. Em certo sentido, será preciso esperar o começo do século XX para que reapareçam as ideias de Rousseau, retomadas dessa vez pela corrente da pedagogia nova.

27. Nesse sentido, pode-se afirmar que ele imaginou um método educativo “aristocrático”, reservado a alguns membros privilegiados da sociedade.



Questões

- 1) O que é a Filosofia das Luzes e quais são as suas principais ideias?
- 2) Rousseau não está completamente de acordo com algumas ideias das Luzes. Qual é o seu maior desacordo e por quê?
- 3) Como a concepção da natureza humana de Rousseau influencia a sua concepção de educação?
- 4) Rousseau desenvolve um pensamento educativo cuja base é a ideia de liberdade natural. Explique.
- 5) Descreva a teoria do desenvolvimento da criança, tal como é concebida por Rousseau.
- 6) Por que se pode dizer que Rousseau atribui um papel ativo ao aluno na aprendizagem?
- 7) Para Rousseau, a educação é um meio político. Explique.
- 8) Que papel tem o educador na pedagogia rousseauísta?
- 9) Segundo Rousseau, por que a educação pelas coisas deve predominar sobre a educação pelas palavras?
- 10) O que é a pedagogia negativa?

Bibliografia

BRUNET, A. (1990). *La civilisation occidentale*. Paris: Hachette.

CASSIRER, E. (1966). *La philosophie des Lumières*. Paris: Fayard.

CHÂTEAU, J. (1969). Jean-Jacques Rousseau ou la pédagogie de la vocation. In: CHÂTEAU, J. (org.). *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.

DURKHEIM, É. (1919). "La 'pédagogie' de Rousseau". *Revue de Métaphysique et de Morale*, n. 26, p. 153-180.

DUROZOI, G. & ROUSSEL, A. (1990). *Dictionnaire de Philosophie*. Paris: Nathan.

JACQUET-FRANCILLON, F. (1995). "Éduquer: des Lumières à la Révolution". (*Le Télémaque*, n. 1, p. 79-88).

LÉVI-STRAUSS, C. (1973). *Tristes tropiques*. Paris: Plon. [Publicação original em 1955 – Em português: (1996). *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das letras].

OTTAVI, D. (1995). "L'éducation naturelle: un retour aux origines?" (*Le Télémaque*, n. 1, 19-31).

ROUSSEAU, J.-J. (1978). *Du contrat social*. Paris: Le livre de poche [Col. Pluriel – Precedido de um ensaio sobre a política de Rousseau por Bertrand de Jouvenel].

_____. (1968). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Sociales [Col. Les Classiques du Peuple].

_____. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Flammarion [Em Português: (2004). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes].

STAROBINSKI, J. (1971). *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard [Col Tel.].

VANDER ELST, p. (1986). "(Re)lire l'Émile avec Rousseau". *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, vol. 48, n. 193, p. 25-29.

PARTE II

Pedagogias e pedagogos do século XX



Da pedagogia tradicional à pedagogia nova

Clermont Gauthier

Resumo

O fim do século XIX e o início do XX são marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. A pedagogia tradicional, portadora dos costumes dos séculos passados, define-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada, e como uma fórmula que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII. Essa tradição, baseada na ordem, é levada ao extremo no século XIX, no período dito de “ensino mútuo”, que corresponde à revolução industrial. A pedagogia tradicional é caracterizada por uma preocupação com a eficiência sempre maior, inspirada no modelo econômico dominante, e pelo impulso da educação popular, isto é, o aparecimento de enormes grupos-classes, implicando uma organização global extremamente detalhada.

Entretanto, é no início do século XX que a pedagogia tradicional é contestada pela escola nova. Os fatores subjacentes a essa revolução estão ligados notadamente à ciência, que toma agora um lugar preponderante, e ao desejo de estar mais à escuta das necessidades da criança, a fim de criar um homem novo. A pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. Recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação. A pedagogia nova se forma em uma oposição estreita à tradição: concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento é o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais.

Introdução

Entre um período brilhante como o século XVIII e as transformações colossais que ocorreram durante o século XX, muitos acontecimentos, que teríamos podido mencionar numa obra como esta, se produziram. Porém decidimos limitar o nosso estudo e enfatizar um aspecto que nos parece maior, mesmo tendo de deixar na sombra certos autores de primeiro plano, certos acontecimentos educativos que podem parecer importantes ou certas ideias que tiveram algum sucesso. Escolhemos concentrar os nossos esforços na análise da transição entre duas maneiras de fazer a escola: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Insistiremos no significado dessa transformação profunda do discurso e das práticas pedagógicas.

Duas razões motivaram a nossa escolha. Primeiro, é preciso reconhecer que, embora o século XVIII tenha tido um pensador genial como Rousseau, não houve mudança importante e duradoura nas práticas pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX. Pensamos imediatamente em Pestalozzi, fiel continuador da obra de Rousseau, mas parece-nos que as suas tentativas, corajosas e engenhosas, são pouca coisa em comparação com a maré que submergiu o mundo escolar a partir do século XVII. Na verdade, a pedagogia, cujo nascimento se supôs no século XVII, se manteve de uma maneira relativamente estável até o século XIX, tanto no seu espírito quanto nas suas práticas, para constituir uma espécie de tradição pedagógica na Europa. Na França, notadamente, os esforços não se dirigiram para a pedagogia, mas para os debates legislativos referentes às grandes reformas da educação, que tornarão a instrução leiga, obrigatória e pública. Sem querer diminuir a importância dessas mudanças do século XIX, pensamos que elas só se referem indiretamente ao nosso tema de estudo – a evolução das ideias e das práticas pedagógicas – e não parecem influenciar diretamente a pedagogia, isto é, a maneira de ensinar nas classes.

Depois, e esta é a nossa segunda razão, vemos surgir, no fim do século XIX e no início do XX, um movimento importante que visa derrubar essa tradição pedagógica. Sob a influência da incipiente ciência da educação e da ideia de reforma pela educação da sociedade destruída pela guerra, um movimento novo se impõe gradualmente, provocando transformações maiores nas ideias e nas práticas pedagógicas. Esse movimento, que marcou o século XIX, é o da pedagogia nova.

Para que o leitor apreenda bem as ideias elaboradas pelos autores representativos desse movimento, dividimos o presente capítulo em três partes. Primeiro, examinamos a tradição pedagógica que se perpetua no século XIX. Depois, analisamos a transformação que se opera no fim do século XIX e vemos como a ciência começa a criticar a tradição pedagógica. Finalmente, explicamos que a pedagogia nova se define de modo polêmico, isto é, pela negação da pedagogia tradicional.

6.1 O século XIX e a tradição pedagógica

Formulamos a hipótese de que a pedagogia apareceu no século XVII. Uma nova maneira de fazer a escola se impôs, diferindo consideravelmente das práticas anteriores. Realmente, seria mais justo dizer que havia uma tradição de ensino antes do século XVIII, que havia práticas diversas da arte de ensinar na Antiguidade, na Idade Média e no Renascimento, práticas transmitidas de uma geração de docentes a outra. Mas, se havia tradição de ensino, ainda não havia tradição pedagógica. As abordagens, mesmo em classes com efetivos restritos, ainda eram rotineiras, pouco elaboradas e reduzidas principalmente a considerações de conteúdos, que era preciso organizar logicamente.

O século XVII se preocupa mais com a pedagogia. Como vimos no capítulo 4, no século XVII, o contexto escolar muda e os hábitos de ensino em vigor se modificam. As escolas são então pouco numerosas, acolhem mais crianças e estas as frequentam de maneira um pouco mais assídua. Os mestres criam um novo saber-fazer para resolver os problemas diários. Esse saber-fazer codificado atinge não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe (ensino simultâneo, código comandando a postura, os deslocamentos, as punições, o lugar de cada aluno na sala etc.). Os docentes transmi-

tem essas habilidades a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os substituem. Assim se constitui, pouco a pouco, um código de ensino uniforme, uma tradição pedagógica que se perpetua durante séculos. Entretanto, para que haja uma tradição pedagógica, é preciso que, previamente, a pedagogia se revele como objeto de uma preocupação particular. Isso não foi possível antes do século XVII. Além disso, eram necessárias condições propícias para que esse código de ensino uniforme se perpetuasse.

6.1.1 As características da tradição pedagógica

Para as necessidades da presente análise, enfatizamos quatro características de uma tradição pedagógica, a fim de explicar a formação desta a partir do século XVII. Primeiramente, reconhecemos na tradição a sedimentação dos gestos que precederam, a conservação dos usos anteriores. Uma tradição encerra certos comportamentos vindos do passado, promove modelos de conduta. Em segundo lugar, toda tradição adapta progressivamente as suas maneiras de fazer aos novos contextos. Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos; ela os transforma pouco a pouco. Em terceiro lugar, é preciso sublinhar o aspecto prescritivo da tradição, no sentido em que ela é mais um reservató-

rio de respostas do que um conjunto de questões que necessitam de explicações. Efetivamente, uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas. Em quarto lugar, os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um *status* quase sagrado.

Apliquemos à pedagogia essas características da tradição. Supomos que a pedagogia apareceu no século XVII, no mundo ocidental cristão, porque pensamos, evidentemente, que houve conservação de certos usos ancestrais quanto ao que convinha fazer para ensinar nas escolas. Acreditamos também que esses costumes foram modificados, a fim de responder às exigências dos novos contextos. De Batencour, por exemplo, no prefácio da sua *Instrução metódica para a escola paroquial, redigida para as pequenas escolas* (1669), ilustra de maneira interessante estas duas características da tradição, a conservação e a adaptação: “Acreditei que não seria inútil dar parte ao Público daquilo que o uso e a experiência [o grifo é nosso] me ensinaram neste Exercício”. Por “uso”, De Batencour entende a tradição que o cerca, que o habita e lhe dita as maneiras de fazer para ensinar pela imitação mais ou menos consciente dos mestres que ele conheceu. Ele retoma pois as maneiras de fazer a escola que viu no seu ambiente, que ele provavelmente viveu na infância e que fazem com que, geralmente, cada mestre ensine, em parte, como foi ensinado.

Mas o uso não é tudo, pois uma tradição também transforma as maneiras de fazer. Realmente, De Batencour (1669) também fala da experiência, ou seja, daquilo que ele acrescentou pessoalmente como adaptação, como modificação dos usos, considerando as novas necessidades ligadas ao contexto da sua época, necessidades que não existiam antes dele ou estavam pouco presentes: um ensino primário ministrado a grupos de filhos do povo. Escreveu a sua obra para mostrar

bem a natureza das mudanças que ele próprio executou na maneira de fazer a escola no seu tempo. Do mesmo modo, observa-se que a pedagogia dos Irmãos das Escolas Cristãs, tal como está registrada na *Conduta das escolas cristãs*, é o resultado das contribuições respectivas dos usos e das experiências. Jean-Baptiste de La Salle (1951) assinala no seu prefácio:

Esta Conduta só foi redigida em forma de regulamento depois de um grande número de conferências com os Irmãos deste Instituto mais antigos e mais capazes de bem fazer a escola; e depois de uma experiência de vários anos; não se acrescentou nada que não tivesse sido bem concertado e bem experimentado, e tanto quanto foi possível, previmos os erros ou as más consequências desses acréscimos.”

Os caracteres prescritivos e sagrados da tradição encontram a sua ilustração mais uma vez no prefácio da *Conduta das escolas cristãs*:

Os superiores das casas deste Instituto e os Inspectores das escolas se dedicarão a aprendê-lo bem (o livro da Conduta) e a dominar perfeitamente tudo o que ali está encerrado, e farão de modo que os mestres não falhem e observem exatamente todas as práticas que ali estão descritas, até as menores, a fim de proporcionar, por esse meio, uma grande ordem nas escolas, uma conduta bem regulada e uniforme dos Irmãos que se encarregarão das escolas, e um fruto considerável para as crianças que ali serão instruídas (LA SALLE, 1951: 6).

O saber-fazer dos Irmãos, registrado na *Conduta das escolas cristãs*, verdadeiro código de conduta no sentido estrito da palavra, foi pois aplicado às suas escolas. Além disso, o código foi reproduzido em seus menores detalhes, sem ser questionado, como se contivesse a resposta definitiva para todas as ambiguidades. Em resumo, a

Conduta das escolas cristãs cristaliza as respostas dadas pelos Irmãos no seu ensino e, na verdade, uma tradição. Assim, todas as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs se assemelham, como todos os colégios jesuítas se assemelham, estejam situados na América, na Europa ou em qualquer outro lugar.

Graças ao trabalho das comunidades religiosas docentes, uma tradição pedagógica se instala, uma espécie de dispositivo de repetição da maneira de fazer a escola que se perpetua sem muitas modificações até o início do século XX. Por exemplo, é preciso esperar até 1837 para ver na *Conduta* uma justificação para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo de maneira sucessiva e não simultânea; essa prática ancestral não fora pois contestada até então (PROST, 1968: 118). Essa tradição pedagógica atinge o seu apogeu com o ensino mútuo.

6.1.2 O ensino mútuo

Vale a pena examinar o sistema de ensino mútuo, porque ele constitui o que poderíamos chamar de extremidade de um *continuum* de ideias e de práticas pedagógicas. Se situássemos o ensino mútuo sobre um eixo tendo em um dos seus polos “a ordem” e no outro “o acaso”, ele estaria no extremo limite, do lado da “ordem”, enquanto, por exemplo, Neill e sua pedagogia libertária (cf. cap. 8), estaria no oposto. Na verdade, o ensino mútuo emprega um discurso e uma prática de controle mais ou menos inigualados na história da educação. Nesse ponto, ele constitui um imenso excesso de controle pedagógico. A ordem pedagógica incipiente, que cobria toda a vida escolar no século XVII (cf. cap. 4), parece quase moderada quando a comparamos com a ordem que se instala com o ensino mútuo no século XIX.

Quais são a natureza, os princípios, as modalidades de organização dessa nova abordagem? O

sistema de ensino mútuo surge nas escolas primárias no fim do século XVIII, na Inglaterra. É destinado a alfabetizar o maior número possível de alunos ao melhor custo e nos melhores prazos (LESAGE, 1981: 241). Esse método foi sistematizado por Bell e Lancaster. Posteriormente, teve um sucesso importante na França, por volta de 1820. O ensino mútuo esteve em uso em quase todo o mundo, no Canadá inglês e mesmo em Quebec; Joseph-François Perrault o utilizou e estimulou a sua implantação. Contavam-se na França, entre 1815 e 1820, 1.000 escolas mútuas, que reuniam cerca de 150.000 alunos, enquanto as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs instruíam apenas 50.000 crianças (LÉON, 1971: 342). A contrário do modo simultâneo, em que o mestre é o agente do ensino, o princípio básico do ensino mútuo é que a própria criança se encarrega de ensinar aos seus colegas. Como a palavra “mútuo” indica (“on a *monitorial system*”, em inglês), as crianças ensinam umas às outras. Mais precisamente, algumas, mais talentosas, se tornam monitores dos seus colegas mais fracos.

Nesse primeiro princípio, enxerta-se um segundo: a economia. É preciso instruir uma multidão de crianças ao mesmo custo que um pequeno número (BALLY, 1819: 277). Devemos dizer que na França, assim como na Inglaterra, começa-se a tomar consciência do valor econômico (e não apenas social, como no século XVII, com Dória) da educação popular:

A moralidade do povo e a manutenção da ordem social não são os únicos motivos que exigem uma educação popular. A agricultura, as artes mecânicas, as fábricas e todos os tipos de indústria terão vantagens com ela, e não contribuirão menos para o bem-estar e a fortuna dos indivíduos do que para a força e a prosperidade do Estado (DE LASTEYRIE, 1819: 47).

Há uma vontade de educar o povo, mas sabe-se que essa educação custa caro e, sem a gratuidade escolar, tem-se todo o interesse em estimular o ensino mútuo, fórmula muito mais econômica do que qualquer outra. Por exemplo, decide-se que, já que os livros se deterioram rapidamente e custam caro para os pobres, é preferível utilizar quadros em que se afixam os textos. Da mesma forma, papel e penas são trocados por ardósias e lápis de xisto, muito mais econômicos. Nesse espírito, De Lasteyrie (1819: 26) elogia a escola de Lancaster (1811), que utiliza apenas um livro para mil crianças!

Enfim, adota-se um princípio de eficiência que decorre das necessidades de economia e que visa "taylorizar" a instrução. Certamente não é por acaso que o ensino mútuo surge na Inglaterra, país da Revolução Industrial. Os promotores do ensino mútuo querem aplicar à escola os métodos de divisão do trabalho em vigor na indústria nascente, a fim de reduzir os custos da instrução (LÉON, 1971: 368). Concretamente, nas escolas regidas pelo sistema de ensino mútuo, encontra-se um único mestre para ensinar a um grupo que pode ir até mil alunos, e até mais nas grandes cidades; entretanto, o número se situa em média em 250 alunos. Tal sistema só pode existir e funcionar eficazmente se estiver baseado sobre a aplicação de uma ordem absoluta. É por isso que afirmamos que ele participa da mesma preocupação com a ordem que estava em vigor 200 anos antes, e que ele é o prolongamento da tradição pedagógica do século XVII.

Examinemos essa hipótese e vejamos em que esse sistema é o aperfeiçoamento dos procedimentos de controle já estabelecidos dois séculos antes. Primeiro, de um ponto de vista geral, notamos que um discurso de ordem emana dessa concepção.

O mestre deve, pois, dar a sua atenção especial a todos os objetos de detalhe e

estabelecer um regulamento tão fixo que a sua execução caminhe sozinha, e por assim dizer, sem que se perceba. Aqui, a ordem reina por toda a parte, mesmo nos menores objetos: a cesta, as penas, os livros, os quadros; tudo tem o seu lugar, tudo foi classificado, situado na sua posição; nada é arbitrário; é nesse sentido que se interpreta o quadro que se vê nas nossas instituições, com estas palavras: "Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar" (BALLY, 1819: 195).

Mais ainda, De Lasteyrie (1819: 6), no seu manual de ensino mútuo, até utiliza a metáfora do exército para descrever o sistema: "Cada classe é comandada, ensinada, inspecionada e mantida na ordem por um comandante e por um inspetor de classe, que são ajudados por subcomandantes." Todos estão sob a jurisdição de um comandante geral, que verifica se as ordens dadas nos níveis inferiores são executadas.

Assim, não só o ensino mútuo retoma procedimentos de controle já vistos no século XVII, mas os aperfeiçoa. Por exemplo, depois de um cálculo preciso do espaço da classe, estabelece-se que uma sala de 45 metros por 9 deve conter 1000 alunos e uma sala de 9 metros por 5, cerca de 70 alunos, o que dá 0,4m por aluno. O manual de Bally (1819) contém muitas indicações a propósito do espaço necessário para o mestre, da altura do teto, das dimensões do estrado etc. Assim também, o material e o mobiliário são longamente descritos (durante 40 páginas): a mesa do professor, a caixa para os bilhetes de recompensa, as ardósias, os bancos dos alunos (comprimento e altura) etc. Tudo é especificado.

O tempo também é objeto de planejamento minucioso. A jornada de seis horas de classe é dividida em múltiplos momentos de cinco minutos, aproximadamente (cf. Quadro 6.1). Com-

Quadro 6.1

Organização do tempo em uma classe de ensino mútuo: manhã

Hora/ minutos	Atividades
8:30h	Entrada do professor e do monitor geral.
8:45h	Entrada dos monitores de serviço.
8:50h	Chamada dos monitores.
8:55h	Entrada das crianças, instalação das cestas.
9:00h	Prece.
9:04h	Chamada e relatório.
Escrita	
9:09h	<i>Primeira ardósia.</i>
9:14h	Fim do ditado, correção.
9:18h	<i>Segunda ardósia.</i>
9:23h	Correção.
9:27h	<i>Terceira ardósia.</i>
9:32h	Correção.
9:36h	<i>Quarta ardósia.</i>
9:41h	Correção.
9:45h	<i>Quinta ardósia.</i>
9:51h	Correção.
9:55h	Ordem de depositar e retirar o lápis.
Leitura	
9:56h	Sinal para sair dos bancos e formar-se em classe de leitura.
10:00h	Contagem dos alunos; nomeação dos monitores.
10:03h	Marcha dos monitores de leitura, para tomar as varinhas; no mesmo momento, o monitor instala os quadros.
10:04h	O monitor geral diz: "Toda a classe..." e aciona a campainha: as crianças começam a marchar para os semicírculos, o que dura 3 minutos.
10:07h	<i>Primeira leitura.</i>
10:22h	<i>Segunda leitura.</i>
10:37h	<i>Terceira leitura.</i>
10:52h	Movimento dos alunos para se alinharem junto à parede; saída dos monitores e primeiros alunos; distribuição dos bilhetes.
10:55h	Formação das classes de aritmética nos bancos.
Aritmética	
11:00h	São necessários dois minutos para que as varinhas dos monitores de leitura sejam postas nos seus lugares, para que os monitores desçam dos bancos e os alunos tenham tempo de sentar-se.
11:02h	Limpeza das ardósias, distribuição dos lápis, entrada dos monitores.
11:03h	<i>Primeiro ditado</i> – duração: 5 minutos.
11:08h	Correção – duração: 2 minutos.
11:10h	<i>Segundo ditado.</i>
11:15h	Correção.
11:17h	<i>Terceiro ditado.</i>
11:22h	Correção.
11:24h	Limpeza das ardósias.
11:25h	Nomeação dos monitores, tomam as varinhas.
11:28h	"Toda a classe". Campainha. A classe marcha para o semicírculo.
11:31h	Primeiro exercício de aritmética.
11:45h	Segundo exercício.
11:58h	Ordem de voltar aos bancos para fazer a oração e sair da sala.

preende-se então a necessidade de impor um sistema codificado de transmissão das ordens por diversos meios (voz, campainha, apito, sinal) e de zelar para que a sua execução se faça num prazo razoável (cf. Quadro 6.2)

Quadro 6.2

Sinais em uso no primário, no ensino mútuo		
	Exercícios	Sinais
Entrada na classe, chamada e prece	1) Para obter silêncio. 2) Os alunos se voltam para os monitores gerais. 3) De joelhos para a oração. 4) De pé. 5) Preparar-se para entrar nos bancos. 6) Entrar nos bancos e sentar-se. 7) Mãos atrás das costas. 8) Monitores fazem chamada e depois comunicam o resultado.	<ul style="list-style-type: none"> • Um apito. • Campainha. • Campainha. • Campainha. • Braços esticados na horizontal, direito à frente, esquerdo atrás. • Mão direita levada de baixo para cima. • Duas mãos na horizontal, depois, atrás das costas. • MONITORES – Campainha.
Escrita	9) Mãos nos joelhos para os alunos na mesa de areia. 10) Preparar para traçar uma letra na areia. 11) Formar a letra indicada. 12) Preparar para limpar a ardósia. 13) Limpar as ardósias. 14) Cessar a limpeza. 15) Pegar a ardósia pelas extremidades cruzando os braços. 16) Descruzar os braços, sem largar a ardósia. 17) Depor as ardósias de campo. 18) Monitores inspecionam as ardósias. 19) Monitores voltam para seus lugares. 20) Baixar as ardósias perto da carteira. 21) Retirar rapidamente os polegares. 22) Mãos sobre os joelhos. 23) Distribuir os lápis. 24) Começar o ditado. 25) Corrigir. 26) Monitores voltam para o lugar. 27) Preparar para depor os lápis. 28) Depositar os lápis. 29) Tirar os lápis. 30) Contar os lápis (monitores sobem nos bancos).	<ul style="list-style-type: none"> • MÃOS NOS JOELHOS. • Dedo estendido na horizontal. • ESCREVAM A LETRA – N. • Mão direita na boca e esquerda na cintura. • Mão direita agitada na horizontal. • Campainha. • Braços cruzados na horizontal. • Braços descruzados, um pouco levantados. • Mãos abaixadas rapidamente. • MONITORES – e movimento de mão da esquerda para a direita. • Campainha. • Mãos estendidas abaixadas devagar. • Mãos abaixadas rapidamente. • Campainha. • MONITORES – Campainha. • 8ª CLASSE – COMECEM. • Campainha e mão da esquerda para a direita. • Campainha. • Mão direita estendida. • Mãos abaixadas rapidamente. • MONITORES – Campainha. • 1ª QUANTOS? 2ª QUANTOS? etc.
Leitura	31) Preparar para sair dos bancos. 32) Sair dos bancos. 33) Ir até os bancos para formar as classes de leitura. 34) Cessar a marcha.	<ul style="list-style-type: none"> • Braços afastados na altura da cintura. • Sinal da mão direita de baixo para cima. • TODA A CLASSE – Campainha. • Um apito.

	35) Nomear monitores de leitura, enviá-los para pegar as varinhas e ficar à frente das respectivas classes. 36) Todos os alunos para os semicírculos. 37) Monitores descem dos bancos. 38) Baixar os círculos de ferro (se houver) e começar a leitura. 39) Repetir de cor. 40) Soletrar de cor. 41) Cessar a leitura e suspender os quadros. 42) Alinhar os alunos contra a parede. 43) Sair da fila. 44) Distribuir os bilhetes. 45) Monitores e primeiros alunos voltam para a fila. 46) Devolver as varinhas ao estrado. 47) Monitores sobem nos bancos; 48) Alunos se voltam.	<ul style="list-style-type: none"> • MONITORES DE LEITURA – Campainha. • TODA A CLASSE – Campainha. • MONITORES – Campainha. • Dois apitos. • Dois apitos. • Campainha. • Campainha. • Um apito. • Um apito. • Um apito. • Campainha. • Campainha. • MONITORES DE CLASSE – Campainha • Movimento da mão da direita para a esquerda.
Aritmética	49) Voltar para os bancos e formar as classes de aritmética. 50) Voltar os alunos para o monitor geral. 51) Preparar para entrar nos bancos, entrar. 52) Nomear os monitores de aritmética, fazê-los sair e marchar. 53) Alunos saem dos bancos. 54) Voltá-los para o monitor-geral. 55) Por as mãos sobre as ardósias. 56) Tirar os lápis e as ardósias e colocá-los às costas. 57) Mandar para os semicírculos e fazer os 3 exercícios de aritmética. 58) Voltar dos círculos para os bancos de aritmética. 59) Depor ardósias, lápis etc.	<ul style="list-style-type: none"> • AULA DE ARITMÉTICA – Campainha. • Campainha. • Vejam os números 5, 6, 7, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 25 e 26. • MONITORES DE ARITMÉTICA – Campainha. • Vejam os números 31 e 32. • Campainha. • Mãos estendidas e abaixadas para a frente. • Mãos de baixo para cima e jogá-las para trás. • Vejam os números 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48. • Vejam os números 48, 49, 50. • Vejam os números 17, 20, 21, 27, 28, 29, 30.
Prece e saída	60) Para fazer a prece, alunos se viram antes da partida. 61) Fazê-los sair marchando devagar, ir para o pátio. 62) Para fazer continuar um exercício interrompido.	<ul style="list-style-type: none"> • Vejam os números 3, 4, 48. • TODA A CLASSE – Campainha. • CONTINUEM. <p><i>Nota: Todas as palavras em maiúsculas devem ser pronunciadas.</i></p>

Fonte: Tirado de Bally: 1819: 236.

O sistema de monitores retoma, avançando-o, o sistema dos oficiais do século XVIII. Estima-se que uma classe de 200 a 250 alunos necessita de 40 monitores. Estes são escolhidos entre os melhores alunos e com a melhor conduta; eles são o elemento essencial do método (LESAGE,

1981: 243). Uma ordem hierárquica determina o nível dos monitores, que são classificados segundo as suas responsabilidades e as suas tarefas. Os mais elevados na hierarquia, os monitores gerais, verificam a disciplina dos alunos no momento das mudanças de atividade e das entradas e saídas

da escola; dirigem as preces e intervêm junto aos monitores comuns. Estes, escolhidos entre os mais avançados das diferentes disciplinas a ensinar, são responsáveis por um grupo de uma dezena de crianças do mesmo nível. Outras responsabilidades também são dadas a diferentes crianças: por exemplo, um é porteiro, outro é monitor de bairro e encarrega-se de que os alunos saiam de casa e voltem para ela em boa ordem.

O conteúdo de cada matéria também é cuidadosamente especificado e hierarquizado em um programa comportando oito níveis, pelos quais são responsáveis cada um dos monitores. Mudança importante em relação ao século XVII: ensinam-se agora as matérias simultaneamente e não sucessivamente. Aprendem-se ao mesmo tempo a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho e a religião. Além disso, como os programas são avaliados de modo muito preciso, um aluno pode estar ligado a um subgrupo na leitura, a um outro na escrita ou no cálculo etc. Por motivo de economia, utilizam-se, para a leitura, a escrita, o desenho e o cálculo, quadros (148 no total) impressos de um só lado, montados sobre papelão e minuciosamente graduados. Esses quadros substituem os livros. Bally (1819) critica o método simultâneo, muito oneroso, que necessitaria de 1.000 livros para 1.000 alunos e isso, apenas para uma matéria. Não só os livros custam muito caro, segundo ele, mas também se estragam, sujam-se e em geral utiliza-se apenas uma parte deles, e as outras tornam-se inúteis (BALLY, 1819: 278).

A disciplina é baseada, como antes, num sistema de recompensa e de sanções. Como tudo é hierarquizado em oito níveis por matéria, cada criança sabe onde está situada e conhece o nível superior que pode atingir. A emulação se mantém pois facilmente. As recompensas são muitas vezes bilhetes, trocados por dinheiro ou por um

prêmio no fim da semana. Escreve-se aos pais para informá-los sobre os progressos do seu filho; este pode também levar para casa uma medalha de mérito. As presenças, as ausências, o progresso escolar e o comportamento são minuciosamente registrados em livros que permitem anotar a evolução da conduta dos alunos. Quanto às punições, estas são cuidadosamente descritas em 18 categorias. Essas escolas instauram um júri pelo qual os alunos infligem a si mesmos sanções por seus delitos. A humilhação ainda está presente, mas os processos são mais sofisticados. Por exemplo, encontramos em primeiro lugar: “A criança que lê pior dá o seu lugar àquela que lê melhor” e no décimo quinto lugar: “São amarrados em um poste quando são excessivamente indóceis, ou desobedecem formalmente ao mestre” (BALLY, 1819: 189). Assinala-se que na Inglaterra pendura-se no pescoço do aluno recalcitrante um pedaço de madeira de dois ou três quilos. Também se pode amarrar um pedaço de madeira entre as suas pernas e obrigá-lo a dar a volta da classe. Às vezes até se põem os delinquentes em uma grande cesta ou saco, que fica suspenso ao teto da escola, para que todos vejam. As crianças preguiçosas também podem ser postas num berço e balançadas por um colega (BALLY, 1819: 193).

Por que se apreciava tanto esse método de ensino? O fato de que se ensinavam as matérias básicas simultaneamente foi uma causa do sucesso importante do ensino mútuo. Sabemos que os Irmãos das Escolas Cristãs, ainda em 1837, mantinham a tradição do ensino “em sucessão”, no qual era preciso saber ler antes de escrever. Essa organização envelhecida acarretava uma perda de tempo considerável, além de suscitar tédio e rejeição no aluno (PROST, 1968: 118). O ensino mútuo era, segundo os seus partidários, mais eficaz e mais econômico. Supunha-se que a aprendi-

zagem era mais rápida porque as crianças eram situadas segundo o seu nível, porque aprendiam todas as matérias ao mesmo tempo e porque, com os monitores, não havia perda de tempo (BALLY, 1819: 281). E ainda, substituindo os livros por quadros, o ensino mútuo permitia economias apreciáveis.

Por que essa abordagem declinou? Na França, o clero católico, mantido pelos realistas (os “ultras”), temia a propagação de um método inglês e protestante. Preferia o método de ensino dos Irmãos das Escolas Cristãs. Depois de muitos conflitos entre partidários dos dois clãs, os realistas ganharam (1820-1828) e favoreceram as escolas das congregações, o que acarretou uma diminuição de metade das escolas mútuas (GONTARD, 1981: 256). Depois, a partir do momento em que a lei Guizot (1833) entrou em vigor, o ensino mútuo se extinguiu progressivamente (LÉON, 1971: 343). A Lei Guizot obrigava cada comuna a instalar escolas; uma tal multiplicação de pequenas escolas provocou o fim das escolas mútuas. Outras acusações às escolas mútuas eram feitas pelos pais, que não gostavam de ver os filhos perderem tempo servindo de monitores, ao invés de eles próprios aprenderem; acusavam-se também essas escolas de formar autômatos ou militares (LÉON, 1971: 342). Mas é bem real que as verdadeiras causas do declínio das escolas mútuas são principalmente políticas.

Em conclusão, devemos assinalar que, embora o ensino mútuo constitua uma inovação pedagógica muito interessante, principalmente com o uso dos quadros e o ensino de todas as matérias simultaneamente, não é menos verdade que ele se inscreve no prolongamento da pedagogia do século XVII. Efetivamente, o grande mérito do ensino mútuo foi talvez sublinhar a importância da função econômica da escola, da qual não se esta-

va consciente anteriormente. “Ora, recusar a instrução é sufocar o gênio e privar a sociedade dos talentos que formam o seu mais belo brilho” (DE LASTEYRIE, 1819: 51). Considerava-se então que podia ser lucrativo para um Estado instruir o povo; não só os custos da educação deixavam de ser proibitivos, mas também o Estado podia prosperar graças a cidadãos mais instruídos. Essa função econômica da escola foi levada ao seu apogeu no século XX.

6.1.3 A legislação e a organização escolares no século XIX

Parece que vários historiadores da educação consideram o século XIX como um período menor (LÉON, 1971: 333). Compartilhamos essa opinião, que entretanto precisa receber ajustes. A contribuição principal do século XIX se situa mais no plano da organização da educação popular do que no plano da inovação dos métodos pedagógicos. Efetivamente, ainda no início do século XIX, só um terço ou um quarto das crianças francesas vão à escola, e esta continua sendo tributária das iniciativas locais (GONTARD, 1981: 255). Mas no fim do século, quase todas as crianças estão escolarizadas; isso mostra a eficiência das medidas legislativas adotadas e a importância dos esforços realizados (GONTARD, 1981: 261).

Como diz Prost (1968: 8), no século XIX, embora se discuta muito sobre a questão escolar, “não se discute pedagogia”. Na verdade, segundo ele, por trás da longa querela ideológica a propósito do controle da escola pelos leigos ou pelos religiosos, há uma espécie de concordância geral sobre os fins e os meios. Não parece, seja por parte dos republicanos, seja por parte dos conservadores, que se questionem os princípios de ordem e de autoridade da escola; ainda se desconfia da

espontaneidade da criança (PROST, 1968: 8). As querelas quanto aos métodos pedagógicos ocorrem em fins do século. Evidentemente, há grandes nomes: Froebel, Herbart, Itard, Pestalozzi, Tolstoi, Kergomard etc. Mas, segundo Prost (1968: 9), a audiência real destes é sempre limitada e sua influência se fará sentir algumas décadas depois, no fim do século, quando suas ideias e práticas forem retomadas pelos partidários da pedagogia nova. Assim também, há mudanças notáveis no ensino de certas matérias: aprende-se a leitura a partir de métodos fonéticos, escreve-se com pena de aço, que substitui a pena de ganso, e utiliza-se mais a ardósia do que o papel. Mas estamos longe de uma revolução pedagógica profunda; trata-se, antes, da evolução gradual de certas práticas.

A contribuição fundamental do século XIX para a educação é outra. É nessa época que se percebe mais claramente a ligação estreita que une a educação à evolução política e econômica (LÉON, 1971: 376); isso terá consequências importantes na organização escolar. Primeiro, no plano político, são incontestáveis os efeitos da Revolução Francesa: o mundo se dirige progressivamente para a democracia. Esta é inconcebível sem a instrução do povo, que deve ter o conhecimento indispensável para o exercício do poder. Assiste-se assim à instauração de várias legislações para tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. É evidente, considerando-se as diferenças econômicas na população, que a obrigação escolar exige a gratuidade. O famoso projeto de lei de Condorcet, em 1792, ilustra perfeitamente a natureza dos debates escolares que ocorrem ao longo do século XIX. Seu plano de educação propõe, por um lado, uma escola única para os dois sexos, a instrução popular obrigatória, leiga e gratuita; e, por outro lado, um ensino secundário aberto a todos e centrado nas ciências. O pla-

no de Condorcet está constantemente presente no espírito dos reformadores do fim do século XIX. Mais de uma dezena de medidas legislativas se inspirarão nele posteriormente.

No plano econômico, com o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola da Europa, a sociedade precisa, para o seu funcionamento, de outros docentes que não sejam os humanistas cultos à maneira clássica. De agora em diante, procura-se associar a escola ao sistema de produção econômica e formar um pessoal experiente nas ciências e nas técnicas. A revolução industrial não tem apenas como efeito aumentar as exigências quanto ao ensino primário, mas ela torna necessária a criação de "salas de asilo" (escolas maternais) para ocupar as crianças cujas mães trabalham nas fábricas (LÉON, 1971: 353).

No plano social, disputa-se com a Igreja o monopólio escolar, o que tem como efeito secularizar mais ainda a escola. A distinção entre os sexos vai se atenuando. A barreira entre as escolas primária e secundária é igualmente derrubada. A escola primária é cada vez menos reservada ao povo e a escola secundária não é mais exclusivamente acessível à burguesia. Discute-se sobre a passagem harmoniosa entre as duas escolas, para garantir a igualdade de todos quanto à instrução (GONTARD, 1981: 253).

Em conclusão, poderíamos dizer que, como no século XVII, uma vez que as crianças estavam na escola, sentiu-se a necessidade de reformar as práticas pedagógicas. Em fins do século XIX, depois de descobrir que a instrução popular era necessária à prosperidade do Estado, e de instaurar todo um sistema legislativo para garantir a perenidade desta, percebeu-se que era necessário reformar os métodos pedagógicos. A pedagogia mudou pouco desde quase três séculos, mas é ela que será objeto das grandes transformações que virão.

6.2 A ciência crítica a tradição pedagógica

É muito importante insistir no fato de que poderíamos qualificar como tradicional o saber pedagógico reproduzido de geração em geração pelos Irmãos das Escolas Cristãs, pelos Jesuítas e pelos mestres da escola mútua. É um saber que se adquire principalmente por imitação, no contato com pedagogos experientes (ISAMBERT-JAMATI, 1990: 89). Vimos que a tradição implica um conjunto de ações ritualizadas, executadas maquinalmente e que fazem com que o jesuíta noviço, por exemplo, ensine como foi ensinado, "sem nem pensar nisso". Ainda no século XIX, os Irmãos das Escolas Cristãs ensinam mais ou menos da mesma maneira que no século XVII; o método de ensino mútuo, além de algumas adaptações exigidas pelo grande número de alunos, participa em muitos aspectos da mesma ideologia de ordem e de controle em vigor dois séculos antes. Como vimos, a semelhança é impressionante.

É essa tradição pedagógica que denunciam, na primeira metade do século XIX, os partidários da pedagogia nova. Esse saber pedagógico sedimentado há três séculos é adquirido por imitação; é um banco de preceitos a aplicar, proveniente do uso e modificado pela experiência. Esse conjunto de respostas prontas, esse repertório de ações pedagógicas a serem repetidas comporta erros, evidentemente. Agora, é preciso questionar esse saber, passar pelo pente fino da crítica essas afirmações que datam de três séculos e, possivelmente, transformar a tradição em uma pedagogia mais adequada ao novo contexto.

Uma das funções fundamentais da ciência é precisamente verificar hipóteses, garantir a veracidade de certas afirmações, corrigir erros. A ciência, que tivera um forte impulso durante o

Século das Luzes, começa a tomar uma importância decisiva em fins do século XIX. Conhecemos a influência que terá a doutrina positivista de Auguste Comte (1798-1857). Este afirma que a humanidade passa por um certo número de estágios na sua evolução. Primeiro, um estágio teológico, caracterizado pela explicação sobrenatural dos fenômenos; depois um estágio metafísico, em que as entidades sobrenaturais como Deus são substituídas por conceitos abstratos da mesma natureza; finalmente um estágio positivo, em que os humanos, renunciando às antigas explicações, descobrem pela observação e pelo raciocínio científico as leis que regem o real. A ciência, segundo Comte, é pois o estágio mais avançado da evolução da humanidade. No mesmo espírito, conhecemos também a enorme influência da obra do médico Claude Bernard, intitulada *Introdução ao estudo da medicina experimental*, publicada em 1865. Em substância, esse autor defende que, se toda ciência começa pela observação e pela experiência fortuita, essa é apenas a primeira etapa da sua elaboração. Segundo ele, deve-se superar o empirismo pela experimentação controlada. Bernard dá o exemplo da crença tradicional dos médicos na eficácia do tratamento da pneumonia pela sangria. Essa prática, amplamente difundida, era um erro bem consolidado na tradição médica, e só uma experimentação científica controlada permitiu que isso fosse constatado.

Não é pois surpreendente ver surgir, em fins do século XIX e início do XX, vários autores pregando a necessidade de superar a tradição e fundar a pedagogia sobre a ciência. Mais precisamente, Charbonnel (1988) situa por volta de 1880, na França, o movimento que visa fazer da pedagogia a ciência da educação:

Nasce uma disciplina, intelectual e institucionalmente, a Ciência da Educação.

Pela primeira vez na França, na Sorbonne, em Lyon, em Bordeaux, homens sobem às cátedras das faculdades para ministrar cursos de Pedagogia¹ (CHARBONNEL, 1988: 18).

No *Dicionário de pedagogia e de instrução primária*, publicado em 1888, sob a direção de F. Buisson, H. Marion assina o artigo "Pedagogia" e define-a como ciência da educação. Essa precaução linguística não é simplesmente um jogo de palavras superficial; ela assinala uma mudança fundamental na maneira de conceber a pedagogia e sua evolução futura. Pela pesquisa de novos fundamentos mais sólidos, aquilo que se chama modernidade consagra precisamente essa ruptura com uma tradição formada de comportamentos sacralizados baseados no uso, na experiência, nas tentativas. O artigo de Marion (1888: 2.240) tem esse sentido:

[É importante fundamentar a pedagogia como ciência] ou pelo menos como corpo de doutrina tão sólido, tão coerente, tão satisfatório para o espírito que toda boa-vontade encontre nele um apoio seguro e uma direção, todo sofisma a sua refutação, todo erro de boa fé o seu remédio.

Em outro trecho, no mesmo texto, ele insiste:

A diferença entre o educador preocupado em obedecer a uma doutrina pedagógica e aquele que acredita poder dispensá-la, é que em todos esses pontos o primeiro tenta formar, pela reflexão e pelo estudo, uma convicção racional, enquanto o outro se abandona a opiniões precon-

cebidas, a preferências irrefletidas, cujo alcance até mesmo lhe escapa (MARION, 1888: 2.240).

Em 1879, o historiador G. Compayré, no prefácio do seu célebre livro *História crítica das doutrinas da educação na França a partir do século XVI* (1883: 8), também formula uma crítica da tradição, que ilustra bem a nova preocupação científica dessa época:

Por outro lado, a prática da educação está ainda menos avançada do que as teorias dos filósofos: nela, obedece-se em geral a uma rotina irrefletida; hesita-se entre várias inspirações contrárias. Os métodos em uso, recomendados por uma longa experiência, contêm partes excelentes, mas elas têm o grave defeito de não serem coordenadas, de não tender para o mesmo objetivo. Elas oferecem uma mistura singular de velhas tradições e de sobrecargas modernas. Mostram, enfim, por sua incoerência, que são o produto composto de longas hesitações, não a obra simples e forte de uma razão refletida, seriamente esclarecida sobre os meios a empregar e o fim a perseguir.

Binet, o fundador da pedagogia experimental, expressa-se no mesmo sentido, em 1898:

A antiga pedagogia, apesar de boas partes de detalhe, deve ser completamente eliminada, pois está afetada por um vício radical; ela foi feita teoricamente, é o resultado de ideias preconcebidas, procede de afirmações gratuitas, confunde as afirmações rigorosas com citações literárias; resolve os mais graves problemas invocando o pensamento de autoridades como Quintiliano e Bossuet, substitui os fatos por exortações e sermões (BINET, apud COUSINET, 1965: 64).

E conclui que a pedagogia deveria fundar-se sobre a observação e a experiência, que ela devia ser antes de tudo experimental.

Um pouco mais tarde, Claparède (1958), no seu célebre texto intitulado *Por que as ciências da educação?*, publicado pela primeira vez em 1912, expressa também o duplo objetivo de eliminar o que existia antes em pedagogia e elaborar um novo espírito pedagógico científico: "Ora, o que é preciso é arrasar [o edifício pedagógico anterior] e reconstruí-lo, pois a sua própria planta é má. Esta será a tarefa de amanhã" (CLAPARÈDE, 1958: 93) Destruir o edifício pedagógico antigo é demolir tudo o que, na pedagogia, se fundamenta sobre o bom-senso (a tradição); reconstruir um novo edifício, é fazer da pedagogia uma disciplina experimental (CLAPARÈDE, 1958: 118). "É apenas na observação controlada e na observação provocada que jaz a salvação da pedagogia" (p. 115) e isso permitirá fazer mais, mais depressa e melhor (p. 112).

Em suma, não se quer mais que a pedagogia seja simplesmente a expressão ingênua da tradição educativa, como foi desde três séculos; deseja-se que ela corresponda a um conjunto de saberes positivos e a um saber-fazer proveniente de verificações científicas. Assim, mais do que fundar-se sobre a tradição e arriscar-se a perpetuar erros graves, a pedagogia se baseia agora na ciência, para iluminar a sua prática. Não será pois surpreendente constatar que, entre os primeiros grandes nomes da pedagogia nova, encontrem-se Montessori e Decroly, assim como seus predecessores Itard e Séguin, que são médicos experientes no métodos de observação científica.

Se a tradição não constitui mais a base da atividade do educador, e a ciência pode agora substituí-la, a que ciência em particular se recorrerá?

Para Claparède (1958), é a psicologia que é a ciência talhada para sustentar a pedagogia. No seu texto de 1912, ele se pergunta por que a pedagogia, ao contrário de outras disciplinas aplicadas, como a medicina, a sociologia, a política e o direito, ainda não sofreu alterações que teriam como efeito renovar completamente a sua maneira de ver e de compreender (CLAPARÈDE, 1958: 92). É porque, segundo ele, a pedagogia está mal fundamentada. Ela não tem base científica, julga Claparède (1958: 102), e é a psicologia que deveria lhe fornecer essa base. "Só um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis" (CLAPARÈDE, 1958: 104). Para Claparède, à imagem do horticultor que deve ter um certo conhecimento de botânica, o pedagogo deve conhecer a criança. Essa analogia não é banal; ela ilustra a ideia de que a pedagogia, no espírito desses autores do início do século XX, é uma psicologia aplicada. As verdades reconhecidas na psicologia são pois transpostas como máximas pedagógicas (COMPAYRÉ, apud BERTHELOT et al., 1898: 216).

Em todo caso, é aos progressos dessa ciência [a psicologia] que está suspenso o futuro da educação. Pedagogia e psicologia são agora dois termos inseparáveis, como a consequência e o princípio. Acabaremos por compreender que, sem um conhecimento preciso das leis da organização mental, é impossível regular a ordem dos estudos, apreciar o valor pedagógico dos diversos objetos do ensino, fazer uma escolha entre as ciências e as letras, estabelecer, ano a ano, apropriando-os à idade e às disposições naturais, os exercícios que convêm para educar os homens (COMPAYRÉ, 1883, t. 1: 9).

1. É interessante notar que, pouco a pouco, na mesma época, a Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, instaurava uma cátedra de Science and Art of Teaching (HAZLETT, 1989: 11).

A pedagogia se torna pois, para esses autores do fim do século XIX e começo do XX, não só uma ciência, mas uma ciência aplicada, cujo destino está ligado ao estado do progresso dos conhecimentos fundamentais em psicologia. Compreende-se facilmente a forte influência da psicologia sobre as novas abordagens pedagógicas que surgirão posteriormente.

6.3 A pedagogia nova versus a pedagogia tradicional

6.3.1 O início da pedagogia nova

Claparède faz de Rousseau o grande inspirador da pedagogia nova²:

Ele é certamente o primeiro que se preocupou com a questão do “porquê” da infância, e até deu uma resposta tão satisfatória que aquelas que se propõem hoje apenas desenvolvem, precisam, graças às novas luzes da ciência contemporânea, o esboço que, com uma extraordinária intuição genial, ele traçara com mão tão segura (CLAPARÈDE, 1958: 80).

Na verdade, é difícil negar a mudança importante e fundamental da concepção da infância e da

educação que a obra de Rousseau inspirou. Ele abriu um enorme campo de reflexão sobre a educação. Entretanto, só em fins do século XIX, poderemos ver nas classes a aplicação de algumas das suas intuições. À parte Rousseau como longínquo inspirador, não se pode atribuir à educação nova um fundador específico. Encontramos, antes, dispersos entre o fim do século XIX e a primeira metade do XX, toda uma série de autores, cujas iniciativas diversas, mas de espírito aparentado, contribuem para a emergência desse movimento³.

Uma primeira onda chega ao fim do século XIX. Segundo Ferrière, a expressão “escola nova” (*new school*) parece ter surgido na Inglaterra por volta de 1889, no momento em que Cecil Reddie cria uma escola nova em Abbotsholme. Em 1894, John Dewey é nomeado professor de psicologia e de pedagogia na Universidade de Chicago e funda a sua famosa escola primária ligada à universidade. Kerschensteiner começa no mesmo ano as suas primeiras experiências nas escolas de Munique, na Alemanha (*arbeitsschule*: escola ativa). Em 1898, A. Binet publica a sua obra *A fadiga intelectual*, na qual “declara guerra” à pedagogia tradicional. O *Bureau* Internacional das escolas novas é fundado em 1899 por Ferrière. Montessori cria em Roma a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em 1900, Decroly funda em 1907, em Bruxelas, a escola de Hermitage e apresenta um novo método de leitura global, dito natural.

Uma segunda onda importante se segue ao fim da Primeira Guerra Mundial. Segundo Cou-

3. Pode-se consultar proveitosamente a obra de F. Chatelain e R. Cousinet (1966), *Initiation à l'éducation nouvelle*, para obter uma cronologia detalhada dos acontecimentos e os títulos das obras dos autores mais importantes associados à pedagogia nova entre 1870 e 1966.

2. Outros, como Kessler (1964) e Médici (1969), contestam essa afirmação por razões diferentes. Na verdade, Rousseau ainda está, em certos aspectos, bastante longe daquilo que se fará concretamente no começo do século XX. Por exemplo, Rousseau ainda tem uma abordagem individual modelada sobre o preceptorado, enquanto a escola exige uma pedagogia que convenha a coletivos de crianças. Além disso, em certos trechos do seu *Émile*, Rousseau mostra uma relação muito manipuladora com a criança, o que mostra mais uma falta de confiança na infância do que uma fé. Assim também, a sua obra é uma ficção: *Émile* é um personagem inventado, e Rousseau, autor genial, não observou de maneira sistemática as crianças. Ele não é docente de profissão; não se pode pois saber o que valem, no terreno da classe, as ideias que ele propõe para a instrução e a educação das crianças. Enfim, certos outros grandes pensadores como Montaigne e Condillac também poderiam reivindicar esse título de inspirador da pedagogia nova.

sinet (1965), vários europeus sentem então a necessidade de reformar a educação para garantir a salvação da humanidade. Desejam, por meio da educação, criar um novo tipo de humano, a fim de suprimir definitivamente as causas da guerra (SKIDELSKY, 1972: 147).

Depois de uma terrível revolução que desestimulara os homens e lhes tirara toda confiança em si mesmos, nascia uma grande esperança de que uma educação bem compreendida formaria indivíduos capazes de por fim às guerras e organizar, pela compreensão mútua, um mundo melhor (SKIDELSKY, 1972: 83).

Assiste-se então a toda uma série de tentativas pedagógicas. Por exemplo, inaugura-se a Fundação das Comunidades Livres de Hamburgo, onde as crianças organizam sozinhas a sua vida escolar, escolhem seus responsáveis e redigem seus regulamentos (MÉDICI, 1969: 33). A criação da Associação para a Educação Nova, em 1921, e a organização do Primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, no mesmo ano, são outros exemplos. Neill funda a sua célebre escola de Summerhill, na Inglaterra, em 1921. Parkhurst divulga, em 1922, o plano Dalton, que prega o método do trabalho individualizado e, no mesmo ano, Washburne dirige a escola de Winnetka, que concebe um método particular de educação nova em ciências e em aritmética. A revista *Pour l'Ère nouvelle* é fundada em 1923. Piaget começa, no mesmo ano, a publicar uma série de obras sobre a psicologia da criança, obras que têm uma influência considerável no progresso da educação nova. Cousinet publica o seu método de trabalho livre por grupo em 1925, e Freinet inventa a imprensa na escola durante o mesmo período. Dezenas de outras obras são publicadas durante esse anos de intensa atividade de pesqui-

sa pedagógica. Não podemos nomeá-las todas. Entretanto, os exemplos precedentes bastam para mostrar que o período entre o fim do século XIX e o começo do XX é um momento forte, que é talvez impossível encontrar novamente na história da pedagogia, em sentido amplo, ou da pedagogia nova em particular.

As décadas que se seguem são, de certa forma, o prolongamento desse movimento, cujos efeitos ainda percebemos em nossos dias. Como no início, encontra-se ao longo do século XX uma preocupação comum com a criança, mas também uma multidão de propostas diversas e extravagantes. Várias correntes se encontram: algumas têm uma tendência um tanto mística ou são mais científicas, outras são centradas sobre os problemas de poder e de cooperação ou têm uma orientação experiencial etc. Entretanto, todas têm em comum a oposição à educação tradicional e a concentração sobre a criança.

6.3.2 A oposição à pedagogia tradicional

A oposição sistemática à pedagogia tradicional é verdadeiramente um elemento importante nos discursos da época. Entretanto, Kessler (1964) observa judiciosamente, depois de uma análise profunda dos discursos dos pioneiros da pedagogia nova, que a denúncia da pedagogia tradicional assume uma forma curiosa. Efetivamente, não só a pedagogia tradicional não tem a mesma origem histórica segundo os autores (alguns a fazem remontar à Idade Média, outros a Aristóteles), mas suas características podem variar (alguns a definem de modo parcial, outros descrevem vários aspectos). Além disso, apesar da presença constante de críticas à pedagogia tradicional nas obras dos partidários da pedagogia nova, não se encontra nenhum estudo histórico e siste-

mático sobre a pedagogia tradicional (KESSLER, 1964: 32). Parece que todos se entenderam para denunciá-la, mas que ninguém sentiu a necessidade de submeter a sua análise à prova dos fatos e da verificação rigorosa. Assim, Kessler (1964) conclui: “Logo, não há mais razão de falar de uma escola tradicional, no sentido de uma pedagogia transmitida e fundada sobre princípios escolásticos, medievais, filosóficos, dogmáticos ou empíricos” (p. 176).

Entretanto, os adeptos da pedagogia nova não deixam de criticar a pedagogia tradicional. Na verdade, eles a denunciam como se fosse uma doutrina viva, comportando argumentos precisos, pertencendo a um autor específico, situada em uma época e um lugar determinados. Mas, na realidade, trata-se de um objeto mais sutil, de contornos pouco nítidos e componentes múltiplos. É como se, não podendo (ou sabendo) descobrir precisamente, na história, a origem da pedagogia tradicional nem os argumentos dos seus representantes, eles se limitassem a combater uma tradição que eles próprios viveram como alunos, como se essa tradição fosse a encarnação de uma vontade ainda ativa de representantes sempre reais e engajados na luta. Ora, como vimos, a tradição acaba por insinuar-se nas nossas vidas sem que percebamos. A tradição é feita de “prontos-para-pensar” e repousa sobre o fato de que cada um age por imitação, sem refletir. A tradição que os partidários da pedagogia nova condenam teve, como vimos, uma origem real e partidários declarados, mas, três séculos depois, a locomotiva ainda avança sobre os seus trilhos sem condutor, propulsada unicamente pela força do hábito. Os partidários da pedagogia nova viram um personagem onde havia apenas um espectro; tomaram os efeitos da tradição por uma doutrina.

Como criticavam uma tradição cujos autores estavam por definição ausentes, era fácil para eles compor-lhe a face que desejassem. Assim, criaram uma caricatura à qual deram o nome de pedagogia tradicional.

É uma grita geral contra os princípios atribuídos à escola tradicional. Nesse tribunal, não se admitem testemunhas e elas são até ignoradas. Ou antes, os próprios juízes são testemunhas, já que, tendo sido eles próprios alunos da escola tradicional, estimam ter sido lesados em seu desenvolvimento natural. São pois a parte queixosa, as testemunhas e os juízes ao mesmo tempo (KESSLER, 1964: 31).

E como a tradição pedagógica comporta dimensões que atingem a totalidade da vida da classe, é denunciada da mesma maneira, isto é, opondo-se sistematicamente a uma organização pedagógica composta de elementos julgados maus. A pedagogia tradicional abominada, proscrita, carrega todos os pecados do mundo: verbalismo, desconhecimento da psicologia da criança, confusão entre fins e meios. Essa posição maniqueísta leva Kessler (1964: 30) a defender a hipótese de que os partidários da escola nova criaram, para servir à sua causa, uma espécie de caricatura da pedagogia tradicional, que utilizaram para definir a sua própria pedagogia. A tradição pedagógica que descrevemos acima se torna pois, progressivamente, na boca dos seus detratores, a “pedagogia tradicional”, expressão negativamente carregada e extremamente pejorativa, ainda em nossos dias.

Em outras palavras, os adversários da pedagogia tradicional criticam não um objeto real, mas uma caricatura, e isso, com uma intenção polêmica. Essa pedagogia tradicional denunciada é, na realidade, uma coisa útil, inventada com fins erísticos para facilitar a orientação da ação pedagógica em uma outra direção. Como exemplo, vamos pensar na velha metáfora da jarra.

Todos nós já não ouvimos dizer que, na pedagogia tradicional, concebia-se o espírito da criança como uma simples jarra a encher? Ora, se confiarmos no exemplo relatado por Isambert-Jamati (1990: 88), a metáfora original, tirada dos textos do padre Jouveny no século XVIII é na verdade bem mais sutil: “O mestre não se esquecerá de que o espírito das crianças é como uma pequena jarra de boca estreita, que devolve o líquido que ali se despeja em grandes quantidades e recebe aquele que se introduz gota a gota”. Havia, entre os Jesuítas, uma preocupação com a infância que os partidários da pedagogia nova ocultaram completamente, utilizando a metáfora de modo caricatural, com finalidade polêmica.

Mas é preciso observar que as críticas contra a pedagogia tradicional não eram sem fundamento. A tradição não evoluiu suficientemente rápido para enfrentar os novos contextos, e a escola tradicional merece a sua parte de acusação. Entretanto, “pretender que a toda inovação da Escola Nova corresponde um defeito da escola tradicional é levar a sistematização longe demais” (KESSLER, 1964: 33). Criando assim uma espécie de inimigo que tem todos os defeitos, os partidários da pedagogia nova podiam valorizar, em uma oposição quase termo a termo, as características da sua própria pedagogia e promovê-la. É um jogo sedutor opor todos os defeitos do mundo aos encantos daquilo que se quer criar (SNYDERS, 1975: 13), e os partidários da pedagogia nova não se privaram desse prazer.

6.3.3 As características da oposição entre pedagogia tradicional e pedagogia nova

Vamos examinar, através dessa oposição entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, o retrato de uma e de outra, tal como foi desenhado pelos partidários da pedagogia nova. Para facilitarmos a leitura desta subseção, retomamos os principais elementos de descrição, que apresentamos no Quadro 6.3.

Parece-nos, em primeiro lugar, que Bloch (1973: 34) tem razão de sublinhar que a pedagogia nova é primeiramente e antes de tudo um espírito, mais do que um método particular. Na verdade, como já vimos, esse movimento agrupa vários atores que, em contextos nacionais diferentes (França, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos etc.), elaboraram maneiras de fazer a escola bem diferentes umas das outras. Veremos, por exemplo, a que ponto a abordagem de Montessori pode ser diferente da de Neill, e como estas diferem dos métodos de Freinet ou de Freire. Mas apesar dessas diferenças, todos compartilham a ideia de centrar a educação na criança e não nos conhecimentos a transmitir.

Essa ideia fundamental, que tem consequências concretas em todas as dimensões da pedagogia, constitui uma espécie de revolução copernicana do ensino, assim como o romance *Émile* de Rousseau (cf. cap. 5). Mas, nesse momento da história opera-se uma verdadeira revolução no que se refere não só às concepções, mas também às práticas. É uma inversão que faz pensar no que Marx fez com Hegel, “endireitando-o”. A pedagogia nova, por assim dizer, põe novamente de pé uma pedagogia tradicional que funcionava ao contrário. Bloch, retomando a célebre expressão de Claparède, escreve:

Quadro 6.3

A oposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (segundo os partidários da pedagogia nova)		
Características	Pedagogia tradicional	Pedagogia nova
Terminologia¹	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia tradicional. • Pedagogia fechada e formal. • Abordagem mecânica. • Pedagogia enciclopédica. • Ensino dogmático. • Pedagogia centrada na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia nova. • Escola ativa. • Educação funcional. • Escola renovada. • Abordagem orgânica. • Pedagogia aberta e informal. • Escola nova (<i>new school</i>)². • Educação puerocêntrica (pedagogia centrada na criança).
Finalidade da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir uma cultura "objetiva" às novas gerações. • Formar a criança, modelá-la. • Valores objetivos (o verdadeiro, o belo, o bem). 	<ul style="list-style-type: none"> • "Transmitir" a cultura a partir das forças vivas da criança. • Permitir o desenvolvimento das forças iminentes da criança. • Valores subjetivos, pessoais.
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Educar "de fora" para "dentro". • Ponto de partida: o sistema objetivo da cultura que se recorta em partes que devem ser assimiladas pela criança. • Pedagogia do esforço. • Escola passiva (a criança segue um modelo). • Enciclopedismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educar "de dentro" para "fora". • Ponto de partida: o lado subjetivo, pessoal da criança. • Pedagogia do interesse. • Escola ativa (<i>learning by doing</i>). • Educação funcional.
Concepção da criança	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é como cera mole. • A infância tem pouco valor em relação à idade adulta. • É preciso agir sobre a criança. • Visa-se principalmente a inteligência. • A criança gira em torno de um programa definido fora dela. 	<ul style="list-style-type: none"> • A criança tem necessidades, interesses, uma energia criadora. • A infância tem um valor em si mesma. • A criança age. • Pré-coniza-se o desenvolvimento integral da criança. • O programa gira em torno da criança.
Concepção do programa	<p>O conteúdo a ensinar às crianças não leva em conta os seus campos de interesse (cultura objetiva).</p> <p>Idealismo do programa (conteúdo desencarnado).</p>	<p>Os campos de interesse das crianças determinam o programa (estrutura e conteúdo).</p> <p>Realismo do programa (conteúdo ligado ao ambiente em que vive a criança).</p>
Autores representativos	É uma tradição cujas origens se perdem.	Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière.
Concepção da escola	<p>A escola é um meio artificial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repressão das emoções (distância). • Lá longe, outrora. • A criança resolve problemas artificiais. • A escola prepara para o futuro. 	<p>A escola é um meio natural e social, no qual decorre a vida da criança (a escola, ambiente de vida).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espontaneidade infantil. • Aqui e agora. • A criança resolve problemas reais. • A escola ajuda a criança a resolver os seus problemas do momento.

→

Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> • O mestre dirige. • O mestre está no centro da ação: ele dá o seu saber. • O mestre é ativo: faz o exercício diante da criança, é o modelo a imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor guia, aconselha, desperta a criança para o saber. É uma pessoa-recurso. • A criança está no centro da ação. • A criança se exercita.
Disciplina	<p>Disciplina autoritária (motivação extrínseca: recompensas e punições)</p> <p>Disciplina exterior que visa coagir.</p>	<p>Disciplina pessoal (motivação intrínseca)</p> <p>Disciplina que vem do interior</p>
Tipo de pedagogia	<p>Pedagogia do objeto: a cultura a transmitir</p> <p>Pedagogia de ordem mecânica.</p>	<p>Pedagogia do sujeito: a criança a desenvolver</p> <p>Pedagogia da ordem espontânea (natural).</p>
<p>1) Vários desses termos aparecem entre 1917 e 1920.</p> <p>2) Esse termo aparece em 1889 na Inglaterra, e em 1899 na França.</p>		

Mas pedir assim ao educador que situe o centro de gravidade na própria criança é pedir-lhe nada menos do que fazer uma verdadeira revolução, se é verdade que, até agora, como vimos, o centro de gravidade sempre foi situado fora dela. É essa revolução – exigência fundamental do movimento de educação nova – que Claparède compara à que Copérnico realizou na astronomia, e que ele define com tanta felicidade nas seguintes linhas: “os métodos e os programas que gravitam em torno da criança, e não mais a criança girando mais ou menos bem em torno de um programa decidido fora dela, essa é a revolução *copernicana* à qual a psicologia convida o educador” (BLOCH, 1973: 33).

O objetivo da educação nova é pois fazer frutificarem todos os dons que a criança traz consigo ao nascer (DEWEY, apud BLOCH, 1973: 31). A escola não se limita mais agora apenas às dimensões intelectuais: ocupa-se da totalidade dos aspectos do ser humano. Por exemplo, Kerschensteiner pensava que a *arbeitschule* devia concentrar os seus esforços no desenvolvimento

das capacidades manuais, artísticas, morais e intelectuais das crianças (BLOCH, 1973: 49 e 62). Ainda mais, desenvolver a criança significa que se enfatiza não mais a transmissão de certos conteúdos culturais por um mestre, mas aquilo que permite o desabrochar das forças espirituais da criança (BLOCH, 1973: 32).

Para atingir esse fim, era preciso modificar consideravelmente a concepção da criança. Na perspectiva da pedagogia nova, a criança não é mais um *homunculus*, um humano reduzido, mas um ser integral, distinto do adulto, que tem as suas maneiras de pensar e de agir (COUSINET, 1965: 67).

A criança não é uma cera mole que posamos modelar à vontade; a criança tem dons, necessidades, apetites intelectuais, curiosidades, “ma energia criadora e assimiladora” (BLOCH, 1973: 31).

É sobre esse valor positivo da criança que toda a educação nova se fundamentará. Assim, Cousinet (1965) retoma a mensagem de Rousseau, que queria ensinar o ofício da vida ao seu personagem, Émile. Para Cousinet, a educação é obra

da criança (e não do mestre), pois a criança só tem de viver: “[...] A vida é para a criança – simplesmente porque ela é uma criança – compreensão e aprendizagem. Para aprender e compreender, ela só precisa viver. Para ela, a vida por si só é educação” (COUSINET, 1965: 89).

Porque se deve deixar a criança viver?

[Por que] a sua natureza a leva a fazer o que é necessário para o seu crescimento. Esses impulsos vitais que os psicólogos chamaram de ‘interesses profundos’ da criança são, como se vê, alavancas naturais da sua atividade, a cada etapa do seu desenvolvimento (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 21).

Nessa perspectiva, a criança sabe naturalmente o que é bom para ela. Ela tem uma individualidade própria que orienta o seu desenvolvimento, de certa forma, como mostra a reflexão de Ferrière (apud MIALARET, 1969: 13):

A criança cresce como uma pequena planta. Cada criança segundo a sua espécie, como cada planta segundo a sua espécie, como cada pequeno animal segundo a sua espécie. Um será sensorial durante toda a vida: busca do prazer, busca do dinheiro. Outro, dotado de memória, imitativo, talvez ambicioso, será um indivíduo convencional, um adepto submisso do conformismo social; mais tarde será um defensor do conformismo, um conservador da ordem admitida e do ‘como convém’. Outro ainda será um intuitivo cujo olhar e cujo pensamento procuram, mais além da realidade sensível, outras realidades, em sua opinião mais seguras, porque elas são a quintessência tanto do individual quanto do universal. Um quarto será um espírito racional, para quem a ação se baseia em argumentos objetivos, para quem os argumentos são hierarquiza-

zados por ordem de valor e para quem o valor obedece a uma filosofia do espírito da qual a ciência é a chave. Assim, cada criança cresce segundo a sua espécie, segundo a sua variedade, segundo o matiz particular do seu espírito.

Essa insistência na natureza da criança tem repercussões importantes no papel do professor. Na verdade, se a criança deve se desenvolver de dentro para fora, “é preciso que o adulto evite multiplicar as intervenções intempestivas que se exercem de fora para dentro” (FERRIÈRE, apud BLOCH, 1973: 31). Essa é a escolha decisiva efetuada pelos partidários da pedagogia nova quanto ao papel do docente. Eles nos convidam a situar o debate em torno de duas opções. A primeira, tradicional e nefasta: agir “de fora para dentro”; a segunda, mais apropriada: agir “de dentro para fora” (BLOCH, 1973: 32). O mestre deixa pois de ser aquele que dá constantemente o saber (BLOCH, 1973: 48). Seu papel consiste, antes, em responder às necessidades da criança, situando-a no centro das suas preocupações.

Antes de tudo, ele cria o ambiente, o meio favorável. E primeiro, o cenário. Há uma organização do local escolar, uma disposição das carteiras, das mesas, um cuidado, uma preocupação com a beleza e com a renovação que já são um convite ao trabalho ativo (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 33).

Depois, o professor adota uma atitude que inspira calma, compreensão e confiança; os alunos têm vontade de estar perto dele. Estamos longe da atitude grave e distante da pedagogia tradicional. Nas atividades, o mestre é, principalmente, um estimulador, um guia; está presente mas apaga-se. Além disso, e esta é talvez a dimensão mais importante do seu papel, procura basear

toda atividade escolar nos campos de interesse reais da criança e permitir-lhe desabrochar. Para Claparède (1958), a educação funcional é aquela que responde às necessidades da criança. A atividade de todo indivíduo é suscitada por uma necessidade. Não se trata mais de impor necessidades de adultos às crianças, como se fazia na pedagogia tradicional, na qual tudo era decidido previamente e fora da criança: os programas, as atividades, as lições etc. É preciso, ao contrário, que o mestre esteja à escuta daquilo que vivem e sentem os alunos. Ele é o observador atento daquilo que eles fazem e pode assim diferenciar um capricho passageiro de uma necessidade profunda. Como se dizia tão bem na época, a ajuda do docente pode ser útil, mas a sua direção não é necessária.

Assim, o conjunto das atividades que se desenrolam na classe são modificadas. Na lógica daquilo que vimos anteriormente, toda atividade deve responder a uma necessidade (CLAPARÈDE, apud BLOCH, 1973: 36). Consequentemente, nenhuma atividade é imposta a partir do exterior. A escola ativa de que se fala não é simplesmente uma escola onde se desenrolarão atividades; pelo contrário, é um conceito preciso, do qual Kerschensteiner (apud BLOCH, 1973: 44) dá uma definição complexa mas interessante:

Não se trata de que a criança seja ‘ativa’, mas é preciso que ela seja “ativa por si mesma”, e ser “ativa por si mesma” não significa apenas que ela deve ser ‘por si mesma ativa’, mas que o princípio daquilo que a obriga à atividade deve estar “nela mesma”, e que essa obrigação deve emanar “dela [criança] mesma”, dos seus “próprios interesses”, e traduzir a urgência com a qual estes exigem os meios da sua satisfação.

Insiste-se nas atividades de expressão. Efetivamente, favorecendo a expressão infantil, pode-se

perceber melhor tanto as necessidades quanto os campos de interesse da criança. É assim que são amplamente exploradas atividades de desenho livre, de redação sobre temas livremente escolhidos pelos alunos, brincadeiras livres, conversas em que as crianças discutem sobre aquilo que as preocupa verdadeiramente. Além disso, as atividades devem “tomar sempre como ponto de partida o meio natural e social no qual decorre a vida da criança” (BLOCH, 1973: 34). A escola nova é uma escola aberta para o mundo e não cortada da vida. Assim, o docente não se obstina em fazer com que as crianças realizem atividades que não seriam significativas para elas e cuja utilidade só seria avaliada pelos critérios dos adultos. Faz-se entrar na escola o mundo da criança. E o seu mundo é o que a preocupa “aqui e agora”. John Dewey dizia que a criança procura constantemente resolver os problemas que encontra. Não se deve dar à criança um problema fictício e fora da sua experiência viva, como aqueles em que era perita a escola tradicional, mas problema concretos, vindos do seu mundo interior (BLOCH, 1973: 36). É por essa razão que o método dos projetos é tão popular na escola nova. O famoso *learning by doing* de Dewey expressa bem essa ideia de que é fazendo atividades (que correspondem às suas necessidades), que a criança evolui e aprende. Mas deve-se notar que, quando o mestre prepara atividades atraentes, não responde necessariamente às necessidades da criança. Tanto Dewey quanto Claparède denunciavam severamente os artifícios inventados pelos professores hábeis, para suscitar o interesse através de atividades divertidas mas não significativas para as crianças (CHATELAIN & COUSINET, 1966: 38). Segundo eles, um interesse não pode ser estimulado a partir do exterior; ele só pode surgir do fundo do próprio indivíduo.

Essa abordagem tem uma incidência importante no programa a “transmitir” aos alunos. Na escola nova, não há programa preestabelecido. Para Dewey, os programas são estranhos à experiência da criança; são uma preparação para mais tarde e não poderiam ser verdadeiramente educativos. As necessidades e os campos de interesse dos alunos devem pois estar na base dos programas.

Veremos como, aos olhos de Dewey, nenhuma matéria que não se justificasse precisamente nesse ponto de vista poderia fazer parte do programa; e só poderia ser introduzida nele no momento em que ela intervém no ciclo vivo dos interesses da criança, para permitir-lhe resolver os seus problemas. Essa regra vale para o ensino das ciências, da história, da geografia, da língua materna. Ela implica a condenação de todo ensino dogmático imposto aos alunos em virtude de um programa preestabelecido, e proclama que toda “lição deve ser uma resposta” [a uma necessidade] (BLOCH, 1973: 38).

A pedagogia nova se situa pois no oposto ao enciclopedismo da pedagogia tradicional.

A concepção da disciplina é uma característica importante da abordagem centrada nos campos de interesse das crianças. Na escola tradicional, mantém-se a disciplina de modo autoritário, como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo. Completamente diferente é a concepção de disciplina em uma perspectiva nova. Quando há interesse na classe, quando o aluno pode trabalhar com aquilo que o motiva verdadeiramente,

a questão da disciplina se apresenta diferentemente e fica, em grande parte, resolvida.

A velha disciplina autoritária e policial, [...] a disciplina de heteronomia e de coação com todas as suas ameaças pode apagar-se. “O interesse, o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar” substitui como “mola da educação” o temor ao castigo, e até o desejo de recompensa. Torna-se assim um princípio de uma disciplina que, em oposição à ‘disciplina puramente exterior dos métodos tradicionais [...] vem do interior’; a disciplina interior deve substituir a disciplina exterior (BLOCH, 1973: 52).

Essa disciplina interior se manifesta na atmosfera geral de uma classe nova. Não se encontra ali a ordem mecânica e excessiva da classe tradicional, esse clima sério e triste; a classe parece uma colmeia em que todos estão ocupados em suas tarefas respectivas, numa espécie de ambiente sereno (BLOCH, 1973: 43).

Em conclusão, o retrato da pedagogia tradicional pintado pelos partidários da pedagogia nova é bastante sombrio. Entretanto, esse artifício retórico lhes permitiu definir o tipo de pedagogia que preconizavam. Enquanto a pedagogia tradicional é uma pedagogia do objeto, da cultura a transmitir pelo professor ao aluno, a pedagogia nova se inscreve em uma dinâmica oposta: substitui o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se define, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito. Essa visão da pedagogia atravessa quase a totalidade do século XX.

Conclusão

O estudo das transformações que se produziram na educação nos séculos XIX e XX permitiu o aparecimento de alguns elementos importantes. Primeiramente, tomamos consciência da existência de uma tradição pedagógica que tem a sua origem no século XVII e que se consolidou nos séculos seguintes. Depois, constatamos que a contribuição do século XIX para a educação reside principalmente em uma série de medidas legislativas (escola obrigatória, gratuita, leiga). O ensino mútuo não é, propriamente, uma inovação, mas, antes, uma consolidação da ideologia pedagógica do século XIX. Analisamos também a derrubada das concepções que se opera no fim do século XIX. Vimos o papel importante que tem então a ciência como crítica da tradição e os esforços feitos nesse momento para fundar a pedagogia sobre a ciência. Mais especificamente, assinalamos a importância da psicologia na constituição dos novos discursos pedagógicos, assim como a importância dessa disciplina no estudo da criança e das suas necessidades. Enfim, insistimos num movimento pedagógico de grande amplitude que se desenhou no início do século XX, a escola nova. Vimos que a pedagogia nova se define de modo polêmico, isto é, por oposição à pedagogia tradicional. A pedagogia nova representa uma verdadeira revolução das ideias e das práticas que se estende por todo o século.

Nos capítulos seguintes, vamos abordar vários autores que, apesar de suas grandes diferenças, participam da corrente da pedagogia nova. Na verdade, eles criticam a pedagogia tradicional e fazem da criança a sua primeira preocupação. Além da sua importância respectiva no campo educativo, escolhemos analisá-los pela seguinte razão: na sua quase totalidade, eles estabeleceram o que se poderia chamar de um modelo pedagógico completo, seguido por algumas escolas. Esses pedagogos encontraram pois respostas concretas para certas questões que surgem quando se forma uma escola: gestão do tempo e do espaço, disciplina, programa, recompensas etc.

Alguns deles são mais antigos e podem ser considerados como fundadores. Por exemplo, Montessori deu um enorme impulso à pesquisa e à prática pedagógicas, e sua obra ainda está viva em nossos dias em escolas disseminadas pelo mundo. Freinet foi um extraordinário inventor na pedagogia; devemos-lhe não só toda uma série de inovações como a imprensa na escola, o texto livre e a corres-

pondência escolar, mas também uma rede de escolas ainda bem atuantes e solidamente implantadas na França e em Quebec. Neill apresenta um interesse indubitável, porque ousou inventar uma pedagogia que dá um maior lugar à liberdade. Inspirou várias tentativas pelo mundo, tentativas que muitas vezes resultaram frustradas, mas apesar de tudo a escola de Summerhill durou suficientemente para ser considerada um sucesso. Freire representa uma figura mítica para os pedagogos latino-americanos. Situou no primeiro plano a dimensão política do ensino.

Outros autores são mais recentes. Não se pode ignorar a influência de Rogers e dos outros psicólogos humanistas sobre a escola. Também não se pode omitir todas as abordagens mais científicas que também participam da educação nova. Certos leitores talvez se surpreendam ao ver o behaviorismo associado à educação nova. Não se deve esquecer que essa corrente da psicologia criticou a escola tradicional, o que obrigou o professor a definir a sua ação em relação à criança. O cognitivismo prolonga, de certo modo, o behaviorismo e propõe um ensino estruturado e explícito. Quanto às abordagens construtivistas, estas devem uma boa parte do seu sucesso aos trabalhos dos precursores que são Vygotsky e Piaget.

O presente capítulo desempenha pois um papel de transição. Por um lado, descreve o fim de um longo processo de estruturação da pedagogia, que começou com os gregos, atravessou a Idade Média, o Renascimento, o século XVII, o Século das Luzes e resultou no século XIX. Por outro lado, ele abre a porta para o século XX, que foi incrivelmente fecundo no plano das ideias e das práticas pedagógicas.

Questões

- 1) O ensino mútuo pode ser considerado como o último estágio da pedagogia tradicional? Explique em quê ele consiste e por que parece ser o prolongamento da tradição.
- 2) Quais são as quatro características mais importantes da pedagogia tradicional? Cite-as e descreva-as.
- 3) Se o ensino mútuo ainda faz parte da tradição pedagógica, também contém inovações. Quais são elas?
- 4) No início do século XX, começa-se a falar de ciência da educação. O que significa essa expressão?

- 5) Quais são as duas características mais relevantes da pedagogia nova? Comente a sua resposta.
- 6) Explique como a pedagogia nova se constrói por oposição à pedagogia tradicional. Dê exemplos.
- 7) Por que se fala da pedagogia nova como de uma "revolução"? Comente o sentido desse termo.
- 8) Qual é a natureza do ensino mútuo? Descreva-o.
- 9) Como a criança é um centro de interesse novo na pedagogia nova? Comente a sua resposta.
- 10) A pedagogia nova marca o advento de uma nova maneira de ver a educação. Em quê essa pedagogia ainda permanece válida em nossos dias?
- 11) O personagem de Itard, no filme de Truffaut *L'enfant sauvage* encarna a pedagogia nova? Explique a sua resposta.

Bibliografia

- AVANZINI, G. (1969). *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*. Paris: Vrin.
- BALLY, C. (1819). *Guide de l'enseignement mutuel*. 3. ed. Paris: L. Colas.
- BATENCOUR, J. DE (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles*. Paris: Pierre Trichard.
- BERNARD, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: Garnier/Flammarion [Publicação original em 1865].
- BERTHELOT, M. et al. (org.) (1898). *La Grande Encyclopédie: inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts par une société de savants et de gens de lettres*. Paris: Société Anonyme de la Grande Encyclopédie.
- BLOCH, M.A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- CHARBONNEL, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berna: Peter Lang.
- CHATELAIN, F. e COUSINET, R. (1966). *Initiation à l'éducation nouvelle*. Paris: Les Cahiers de l'Enfance.
- CLAPARÈDE, É. (1958). *L'éducation fonctionnelle*. 5. ed. Paris: Delachaux/Niestlé.

_____. (1953). *L'école sur mesure*. Paris: Delachaux/Niestlé.

COMPAYRÉ, G. (1883). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* – Tomos 1 e 2. Paris: Hachette.

COUSINET, R. (1965). *L'éducation nouvelle*. Paris: Delachaux/Niestlé.

DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.) (1971). *Traité des sciences pédagogiques*. Tomo 2. Paris: PUF.

DURAND, S.M. (1961). *Pour ou contre l'éducation nouvelle: essai de synthèse pédagogique*. Quebec: Du Pélican.

GAUTHIER, C. (1993). *Tranches de savoir: l'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montreal: Logiques.

GONTARD, M. (1981). Les enseignements primaires et secondaires en France. In: MIALARET, G. & VIAL, J. (orgs.). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 3: De 1815 à 1945. Paris: PUF, p. 251-289.

HAZLETT, J.S. (1989). Education Professors: The Centennial of an Identity Crisis. In: DUCHARME, R. & WISNIEWSKI, E. (orgs.). *The Professors of Teaching*. Nova York: State University of New York Press.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Universitaires.

- KESSLER, A. (1964). *La fonction éducative de l'école: école traditionnelle / école nouvelle*. Friburgo: Universitaires.
- LANCANSTER, J. (1811). Hints and Direction for Building, Fitting up and Arranging school-rooms on the British System of Education. In: LASTEYRIE, Comte (1819). *Nouveau système d'éducation et d'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris: Colas, p. 5.
- LA SALLE, J.-B. de (1951). *Conduite des écoles chrétiennes* – Manuscrito 11.759. Paris: Biblioteca Nacional de Paris.
- LASTEYRIE, Comte de (1819). *Nouveau système d'éducation et d'enseignement ou l'enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts*. Paris: Colas.
- LÉON, A. (1971). De la Révolution Française aux débuts de la III^e République. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. (orgs.). *Traité des sciences pédagogiques*. Tomo 2. Paris: PUF.
- LESAGE, P. (1981). L'enseignement mutuel. In: MIALARET, G. & VIAL, J. (orgs.). *Histoire mondiale de l'éducation*. Tome 3: De 1815 à 1945. Paris: PUF, p. 241-250.
- MARION, H. (1888). "Pédagogie", in F. Buisson (org.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- MÉDICI, A. (1969). *L'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- MIALARET, G. (1969). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris: PUF.
- MIALARET, G. & VIAL, J. (org.) (1981). *Histoire mondiale de l'éducation* – Tome 2: De 1815 à 1945. Paris: PUF.
- PELICIER, Y. & THUILLIER, G. (1980). *Édouard Séguin (1812-1880), l'instituteur des idiots*. Paris: Économica.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France: 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- ROUSSEAU, J.-J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion [Publicação original em 1762 – Em português: (1996). *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes].
- SKIDELSKY, R. (1972). *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises: Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun*. Paris: Mâspero.
- SNYDERS, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF.
- ZULA, F. (1948). *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*. Paris: Vrin.