



LIÇÕES SOBRE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Renan Pires Maia (Org.)



Editora da
FACULDADE SANTÍSSIMA TRINDADE



GEELLA

Grupo de Estudo Espinosa, Literatura
e Língua Alemã
UFPEB

**LIÇÕES SOBRE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE**

Organização

RENAN PIRES MAIA

**LIÇÕES SOBRE FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO
DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE**



Editora da
FACULDADE SANTÍSSIMA TRINDADE



Revisão

Maria do Carmo Pereira Vale Leite

Coordenador da editora da FAST

Renan Pires Maia

Conselho editorial

Carlos Bezerra de Lima

Carlos Bezerra de Lima Júnior

Luciana Ângelo Bezerra

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

Lições sobre filosofia da educação [livro eletrônico] : da modernidade à contemporaneidade / organização Renan Pires Maia. -- Nazaré da Mata, PE : Faculdade Santíssima Trindade, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-994034-9-1

1. Educação - Filosofia I. Maia, Renan Pires.

23-162681

CDD-370.1

DOI: 10.5281/zenodo.8271153

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia da educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

SOBRE O ORGANIZADOR	7
PREFÁCIO	8
INTRODUÇÃO: BEM-VINDO À MODERNIDADE	
Carlos Bezerra da Lima Júnior	11
A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA LUTERNA	
Vinícius Tomé Vieira de Sousa e Renan Pires Maia	15
BREVE PANORAMA DO <i>RATIO STUDIORUM</i> DOS JESUÍTAS	
Bruno de Souza Chaves Bezerra e Renan Pires Maia	29
AS CIÊNCIAS E AS ARTES COMO RESULTADO DAS SOCIÉTÉS POLICIÉES: UMA ANÁLISE DO PRIMEIRO DISCURSO DE J.-J. ROUSSEAU	
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho	56
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA E O LEGADO DE PESTALOZZI	
Sérgio Luís Persch.....	87

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO
HUMANA: UMA INTRODUÇÃO A TEORIA PEDAGÓGICA
DE IMMANUEL KANT

Rafaella Silveira Sucupira da Costa 101

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E
PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA

Mádson Francisco da Silva e Eduardo Jorge Lopes da Silva....129

SOBRE O ORGANIZADOR

Renan Maia é graduado em psicologia e mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, tendo ingressado, em 2017, como aluno do doutorado de filosofia pela mesma instituição. Atualmente é docente da Faculdade Santíssima Trindade em Nazaré da Mata - PE, onde coordena o curso de graduação em Psicologia e ministra disciplinas diversas nos campos da psicologia, da filosofia, da educação e da pesquisa científica. Na mesma instituição já coordenou também o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) e o Laboratório de Inovações Educacionais e Apoio Neuropsicopedagógico (LINEDANP). Possui dezenas de trabalhos em áreas diversas, como filosofia, psicologia, educação, saúde, religião, política e outras. É também analista em gestão educacional pela Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco.

Contato: renanpmaia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3212406741947507>

PREFÁCIO

O presente livro que o caro leitor tem em mãos, em formato digital, vinculado às atividades do Grupo de Estudo Espinosa, Literatura e Língua Alemã (GEELLA), da UFPB, coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Luís Persch, e publicado pela Editora da Faculdade Santíssima Trindade, nasceu com o objetivo de fornecer subsídios no campo da história do pensamento. Mas não de uma forma geral, e sim focando no impacto das ideias filosóficas e até políticas e teológicas (como se perceberá ao longo do livro) no campo da educação, ou mesmo nas próprias ideias confessadamente educacionais de alguns dos principais intelectuais da história, majoritariamente filósofos.

Evidentemente, por se tratar de um objetivo um tanto ousado e abrangente da parte de seu organizador, fez-se mister escolher, de início, um recorte temporal – delimitando o livro aos períodos da modernidade e da contemporaneidade e, ainda assim, selecionando apenas alguns dos intelectuais mais destacados dos dois momentos históricos, a saber: Lutero, Rousseau, Pestalozzi, Kant e Freire. Uma vez que o empreendimento foi levado a termo, há a pretensão de que mais um ou dois volumes sejam organizados em um momento posterior, no intuito de contemplar os períodos antigo e medieval – ricos, à revelia do que pensam

muitos, em profundas ideias acerca da educação, como o demonstram o próprio Platão, Santo Agostinho e Hugo de São Vítor, apenas para citar alguns.

Ainda levando em consideração a abrangência da empresa a que se propôs o presente livro e as limitações de seu organizador, diferentes autores foram chamados a colaborar, enobrecendo a qualidade do material, na medida em que se tratam de estudiosos e pesquisadores nos temas e autores abordados.

O nome do livro – *Lições sobre filosofia da educação* – deve-se ao fato de ele ser estruturado em capítulos em alguma medida independentes e como lições, embora organizados numa ordem mais ou menos temporal, começando com Lutero, talvez o grande grande pai da modernidade (ou um dos grandes pais), seguindo-se por uma lição sobre as ideias educacionais dos jesuítas (que levantaram-se historicamente em oposição à reforma), uma lição sobre Rousseau, uma sobre Pestalozzi (posicionada após o capítulo sobre Rousseau considerando-se as influências rousseauianas em seu pensamento), uma lição sobre Kant e uma sobre Freire. O leitor pode, destarte, optar por ler o livro do início ao fim, conseguindo construir uma visão panorâmica e geral do desenvolvimento das ideias educacionais, ou optar por ler um capítulo ou outro de acordo com seus interesses pessoais,

considerando-se a independência que há entre as lições ou capítulos.

Por fim, cabe dizer – para fins de advertência - que o presente volume está muito longe de ter a pretensão de esgotar as ideias educacionais, mesmo com o recorte temporal adotado. Para bem da verdade, pilhas e mais pilhas de livros com centenas de páginas não seriam suficientes para dar conta da multiplicidade das ideias desenvolvidas no campo da educação ao longo de tantos séculos, ainda mais com a profundidade devida. Todavia, é possível que, à guisa de introdução, este livro consiga ao menos fornecer uma visão bem geral e sirva como uma provocação para que o leitor interessado no tema possa se aprofundar e se aventurar em novas leituras.

Renan Maia

INTRODUÇÃO

BEM-VINDO À MODERNIDADE¹

Carlos Bezerra de Lima Júnior
Doutorando em filosofia pela UFSCar
Professor da SEEC/RN

Ao pensarmos em filosofia moderna, muitas vezes percebemos certas características que destoam quase como um rompante com a filosofia medieval: poderíamos destacar aqui entre muitos o antropocentrismo humanista, a epistemologia racionalista, o ceticismo empirista, o iluminismo criticista e revolucionário, o jornalismo filosófico alemão. Se esses momentos aparecem como rompantes, seria discutível, mas é inegável que há certos marcos principais, como por exemplos as publicações de *Discurso sobre a dignidade do homem*, de Pico Della Mirandola; *Meditações de filosofia primeira*, de Descartes; *Tratado da natureza humana*, de Hume; *Crítica da razão pura*, de Kant, *Fenomenologia do espírito*, de Hegel.

O foco do discurso intelectual da Idade Média vai sendo deslocado, perdendo seu lugar no centro das discussões. O *studium generale*, antes de ser sumariamente descreditado e

¹ DOI: 10.5281/zenodo.8271161

muitas vezes antagonizado, se reinventa como nova universidade, sobretudo a partir do cartesianismo. Mas ao longo do renascimento e também em boa medida após este, grandes intelectuais não eram acadêmicos, mas nobres ou padres, em geral. As *quaestiones disputatae* agora se travam muito mais em escólios e epístolas. Novas formatações fazem dizer o pensamento, o ensaio, o aforisma, a retomada da exposição geométrica. A intelectualidade se percebe com uma liberdade galopante, muitas vezes irreverente. Platão se torna *philosophus*, com novas obras e nova tradução.

O teocentrismo deu lugar ao antropocentrismo; o sistema ptolomaico deu lugar ao copernicano; o tomismo deu lugar ao cartesianismo; a questão dos universais deu lugar à questão do conhecimento racionalista e empirista; a metafísica geral deu lugar à metafísica especial. Novas ideias, para um novo mundo – mas que quis muitas vezes esquecer seu passado mais recente e colossal: tentando pôr debaixo do tapete um milênio de trevas, como pensava boa parte do iluminismo francês, muitas questões valiosas do medievo foram suspensas, como que tiradas da mesa e postas na geladeira, reaparecendo com o retorno da universidade – com Leibniz, mas principalmente com Wolff. Ora, grandes intelectuais dos séculos XVI e XVII tomavam saber da filosofia

medieval através da compilação de Francisco Suárez, parando não muito além.

Há um teor de otimismo no humanismo e iluminismo, e isto gerou uma rivalidade para com o pensamento medieval, visto como enclaustrado nas torres de marfim da igreja, e disposto em alguma estante de acesso restrito da universidade de Paris, sob pontífica assinatura. Fora dos tentáculos do conclave, Copérnico, Galileu, Kepler e Newton faziam os intelectuais exclamarem que estava dando certo. Este otimismo se acentuava ao passar dos séculos dourando novas ideias – cada vez mais distantes da cátedra religiosa – até depois do fim da Idade Moderna. Pois, estes grandes séculos são agitados, de reformas, guerras e revoluções burguesas – mas de intenso pensamento, onde o homem esbarrou de formas diferentes, e não só em latim, com as fronteiras do que poderia ser concebido, e como se dava essa concepção, sem muitas amarras, esparramando-se num frescor de *nova scientia*.

Neste mesmo embalo podemos encontrar Comenius, primeiro intelectual do ocidente que sistematizou o processo do ensino e da aprendizagem. Em sua *Didactica magna*, o autor racionalizou todo o processo pedagógico, em confluência com as leis da natureza, destoando da pedagogia medieval. No rol de suas

inovações, temos uma preocupação com a aplicabilidade do que é aprendido no ensino, um viés utilitarista, portanto; e também um caráter universal, um “ensinar tudo a todos”, como diz o autor, constringendo qualquer visão religiosa, ou de caráter social, ou sexista: ele defendia também a educação para as mulheres. Para Comenius o *trivium* e o *quadrivium* deveriam ser estudados na juventude, ensinados desde a infância até a adolescência – bem como o latim e grego.

As últimas décadas são décadas de ouro para a filosofia da educação. E com consistência e engajamento acadêmicos a presente obra reúne estudos circunscritos no entorno da educação e da modernidade, da sua periferia a seu fulcro, – e também suas repercussões. Boa leitura.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA LUTERANA²

Vinícius Tomé Vieira de Sousa³

Renan Pires Maia⁴

RESUMO

O presente trabalho possuiu o intuito de fazer um breve levantamento, de cunho bibliográfico, sobre as mudanças que o movimento encabeçado por Lutero trouxe no âmbito das ideias educacionais, bem como os princípios lançados pela Reforma que de algum modo anteciparam noções consideradas hoje basilares para a educação. Para tanto, obras do próprio Lutero e de comentadores foram consultadas. Como resultados, observou-se que a Reforma, embora de início represente uma ruptura com o que a precede, com o tempo assimila alguns elementos da educação medieval, ao passo que representa um avanço e antecipação de princípios modernos e/ou contemporâneos como o de educação igualitária, pública, acessível a todos, homens e mulheres, ricos e pobres, entre outros.

Palavras-chave: Reforma Protestante. Lutero. Educação.

² DOI: 10.5281/zenodo.8271176

³Bacharel em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós-graduando em Teologia e Ministério Pastoral (ULBRA). E-mail: viniciustvt2015@gmail.com.

⁴ Informações na página 8.

INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos sobre a história do pensamento podemos observar, de uma forma geral, sempre uma relação profunda entre as ideias filosóficas - e até religiosas - dominantes em cada período histórico e as concepções educacionais vigentes. Tal pode ser constatado quando analisamos a *paideia* grega, a educação medieval, com toda sua base filosófica e religiosa cristã, e a educação aplicada aqui no Brasil pelos jesuítas no período colonial – acerca desse assunto, remetemos o leitor a trabalho nosso anterior (BEZERRA; OLIVEIRA; SILVA; MAIA, 2021 e BEZERRA & MAIA, 2021).

A virada do medievo para a modernidade se configura como um período de profundas transformações em vários campos: sociais, políticas, econômicas, científicas e religiosas. Podemos citar as grandes navegações e a descoberta de novos povos, as grandes inovações científicas e a criação de novos modelos explicativos do *cosmos*, as novas ideias políticas, a ascensão da burguesia, a intensificação do comércio, a expansão colonialista e a explosão das ideias humanistas, como nos aponta Valentin (2010, p. 61). A Reforma religiosa também se insere como um importante elemento de transformação, entre cujas causas, conforme ainda Valentin (2010), temos a própria situação

crítica em que viam-se a religião e a economia na Alemanha do início do século XVI, além do sentimento de opressão causado pela alta carga de impostos e a interferência dos papas em assuntos religiosos e políticos.

Walker (1981, p. 8) pontua a situação de inquietação econômica, com queixas relativas a dízimos e aluguéis cobrados pelo alto clero local, em que viviam os camponeses. O mesmo autor soma a estes fatores que perturbavam a sociedade alemã – e, por extensão, europeia – de então o fermento intelectual do nascente humanismo germânico e o agitante despertar religioso popular, manifesto no profundo medo e consciência da necessidade de salvação. “É evidente, pois, que se estes agravos achassem expressão em determinado líder, sua voz encontraria muitos ouvidos” (WALKER, 1981). Tal líder foi Martinho Lutero.

A reforma religiosa promovida por Lutero tem seu marco inicial, segundo Valentin (2010, p. 61), em 31 de outubro de 1517, com a afixação das 95 *teses* na porta da catedral de Wittenberg. As teses tinham, de acordo com o mesmo autor, o intuito de expor falhas e contradições do Catolicismo. Tal postura de enfrentamento e contestação foi seguida por outros líderes que promoveram ações que foram consideradas reformistas, como temos nas reformas calvinista, anglicana e anabatista

(VALENTIN, 2010). Ao movimento da Reforma a Igreja Católica responde com a Contrarreforma, que também impactará profundamente as ideias educacionais.

Mister é que se diga, todavia, que as questões políticas e econômicas não foram os únicos móveis que levaram Lutero a deflagrar o movimento da Reforma. No centro de tudo isso estava uma intensa discussão sobre a teologia e o comércio abusivo de indulgências e sobre a teologia católica dos sacramentos, como podemos constatar nas obras *Do cativoiro babilônico da igreja* (LUTERO, 2006) e nas *95 teses* (In: LUTERO, 2006). Calorosos debates o livre-arbítrio, o papel da graça na salvação e a justificação pela fé também deram fortes contornos à Reforma como um todo (não só a luterana), como vemos no *De servo arbítrio* (In: LUTERO, 1993), obra em que Lutero combate as ideias de Erasmo.

Como se pode notar a partir do que foi dito, a Reforma foi um movimento multilateral, causando impactos profundos em vários setores da sociedade europeia de então: religiosos, econômicos, políticos e cultural em geral. Partindo-se da premissa da influência que a educação em cada período histórico sofre de todos esses elementos constituintes da cultura e da sociedade, o presente escrito visa investigar bibliograficamente as influências e

contribuições do movimento da Reforma Protestante para o campo da educação.

METODOLOGIA

O presente trabalho seguiu uma metodologia de cunho de bibliográfico, seguindo a linha de uma revisão narrativa, tendo como base obras do próprio Lutero, como as já citadas acima e outras, como as presentes nas *Obras selecionadas* (LUTERO, 1993; 1995) e no *Livro de concórdia* (LUTERO, 2021); e obras de historiadores sobre o período e comentadores do pensamento de Lutero, tais como Althaus (2018), Hägglund (1981), Ferrari (2005 e outros, que nos ajudassem a melhor compreender o contexto da Reforma ou a elucidar alguns pontos do pensamento luterano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos materiais consultados, podemos perceber na Reforma um movimento que causa profundos impactos no campo da educação, incluso antecipando muitas ideias até hoje defendidas, como falaremos mais afrente. Inicialmente, analisando o pensamento de Lutero isoladamente, pode-se constatar certo espírito anti-academicista, em grande parte como uma reação ao próprio Catolicismo, que havia alcançado seu

apogeu racional e acadêmico – por assim dizer – com a escolástica e o tomismo, do qual Lutero era um forte crítico. No século XVI a Europa já tinha diversas universidades, historicamente fundadas pela Igreja Católica e vinculadas a ela, tais como a Universidade de Bolonha, de Paris, de Coimbra e outras (novamente, *vide* trabalho nosso anterior: MAIA et al., 2021). Essas universidades eram verdadeiros centros no âmbito dos quais a filosofia – e, por extensão, os saberes racionais em geral – e a teologia católica eram difundidos. Era de se esperar, destarte, certa resistência de Lutero à academia de então. É apenas através de seu discípulo, Felipe Melancton, que a Reforma ganha contornos acadêmicos, reconciliando fé e razão, conforme nos aponta Hägglund, (1981, p. 237). Melancton é, por sinal, considerado o educador da Alemanha (*praeceptor Germaniae*).

A Faculdade de Wittenberg, centro da Reforma na Alemanha, torna-se reduto de Melancton e seus discípulos. Entretanto, outras instituições são criadas por influência dos luteranos. Podemos citar a *Phillipps-Universität Marburg*, fundada em 1 de julho de 1527 pelo Conde Philipp (Conde de Hessen) por recomendação de Lutero. Em que pesem as críticas iniciais da Reforma ao academicismo religioso, estas universidades eram tudo menos laicas. Eram, assim como as universidades católicas, centros de difusão de ideias religiosas ao

lado do conhecimento humanístico. Segundo Maia (2003, p. 7), “a expectativa era criar um espaço para o aperfeiçoamento dos eruditos e religiosos, pregadores e leigos”. Os primeiros cursos oferecidos foram Teologia, Direito, Medicina e Filosofia, e, com o tempo, outras universidades foram sendo fundadas por reformadores e outras já existentes acabaram por aderir ao movimento da Reforma, como a Universidade de Heidelberg (SILVA, OLIVEIRA e MAIA, 2021, p. 635).

Acerca do que a Reforma traz em termos de contribuições para a educação, conforme Valentin (2010, p. 65), temos que o protestantismo estava diretamente ligado à realidade educacional em decorrência dos princípios da Reforma, havendo uma ênfase na obrigação à leitura, à compreensão e à interpretação da Bíblia. O incentivo à leitura de todos, sem qualquer forma de distinção – ou discriminação –, das *Sagradas escrituras* redundou na necessidade de se oferecer uma ampla instrução às pessoas, de modo que elas pudessem buscar a verdade divina na palavra.

O que caracteriza este incentivo e tendência ao exercício de leitura e reflexão bíblica é a compreensão e o ponto cardinal no pensamento de Lutero, a saber, que Deus age pela palavra externa, levando-o não somente a incentivar a leitura das *Sagradas escrituras* de maneira constante, como também a fazê-la através da instrumentalização da razão e uma submissão desta ao

que diz a *Escritura*. Isto ficaria marcado pela tríade *oratio, meditatio e tentatio*, que na perspectiva de Lutero era a via pela qual Deus faz um teólogo (KLEINIG *In: IGREJA LUTERANA*, 2002, p. 5-19). Esta tríade, que é fruto de uma Teologia da Palavra, levaria o indivíduo a ser um teólogo e, destarte, pelo Espírito Santo, através da Escritura, também o levaria a distinguir o que para o reformador é a tarefa mais difícil da teologia, diferenciar Lei e Evangelho corretamente. Enquanto a Lei acusa, mata, destrói e revela o pecado, o Evangelho conforta, regenera, perdoa pecados e dá vida. É nesse processo que o “velho homem” pecador é morto e confrontado pela Lei e renasce como “novo homem”. Tudo isso deveria ser a base da teologia para teólogos - na academia -, pastores, professores e para cristãos comuns. Para tanto, uma boa leitura da Escritura era elementar e, por isso, era cada vez mais necessário equipar os indivíduos a fim de que pudessem estar em contato com a *Bíblia* de maneira adequada (ALTHAUS, 2008, p. 268-290).

Visando, igualmente, o ensino das pessoas simples, Lutero também produziu o *Catecismo menor* (*In: Livro de Concórdia* [LC], 2021), que possui elementos históricos de outros catecismos e manuais de maneira remodelada. Lutero considerava o *Catecismo menor* um resumo da fé Cristã que serviria como ferramenta de instrução desde a mais tenra idade, sendo muito

emblemático aquilo que precede cada item no catecismo “Como o chefe de família deve ensiná-los com simplicidade à sua casa” (In: LC, 2021, p. 386). Além de ter um objetivo catequético, o *Catecismo menor* era lúdico, atual para sua época e objetivava atingir crianças e adultos de várias maneiras por meio de um texto objetivo com ilustrações (PRUNZEL, 2017).

Os objetivos catequéticos da Reforma luterana, que apontavam para a necessidade de uma instrução formal para as crianças, jovens e adultos - incluindo aí a formação superior, pela qual os teólogos eram formados -, fizeram com que toda a educação alemã fosse restruturada, inaugurando a escola moderna (VALENTIN, 2010). Por sinal, é a Lutero que é atribuída, como nos aponta Ferrari (2005, p. 30-32), “a ideia da escola pública e para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil”. Uma concepção democrática de educação surge da concepção de que todos deveriam ter acesso à alfabetização e à educação, a fim de poderem ler a *Bíblia*. Em que pese o fato de tal educação ser confessional e longe de ser laica, ela não era uma responsabilidade exclusiva da Igreja. Lutero é historicamente um dos primeiros a chamarem atenção à necessidade de os governantes assumirem a responsabilidade pela educação. Em

uma de suas cartas aos prefeitos e conselheiros alemães ele escreve:

É realmente um pecado e uma vergonha que tenhamos de ser estimulados e incitados ao dever de educar nossas crianças e de considerar seus interesses mais sublimes, ao passo que a própria natureza dever-nos-ia impelir a isso e o exemplo dos brutos nos fornece variada instrução. Não há animal irracional que não cuide e instrua seu filhote no que este deve saber, exceção feita à avestruz, de quem diz Deus: “Ela (a fêmea avestruz) põe seus ovos na terra e os aquece na areia; e é dura para com seus filhotes, como se não fossem dela”. E de que adiantaria se possuíssemos e realizássemos tudo o mais, e nos tornássemos santos perfeitos, se negligenciássemos aquilo por que essencialmente vivemos, a saber, cuidar dos jovens? Em minha opinião não há nenhuma outra ofensa visível que, aos olhos de Deus, seja um fardo tão pesado para o mundo e mereça castigo tão duro quanto a negligência na educação das crianças (LUTERO *apud* MAYER, 1976, p. 250-251).

Ao menos em três escritos podemos mapear as ideias de Lutero sobre educação: *À nobreza cristã da nação alemã*, *Acerca da melhoria do estamento cristão*, de 1520; *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, de 1524, e *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, de 1530 (LUTERO, 1995, p. 5). Como se depreende pelos próprios títulos, Lutero via na educação uma responsabilidade do “Estado”, por assim dizer. Como o mesmo

diz: “Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos amandarem seus filhos à escola [...]” (LUTERO, 1995, p. 362). Intencionalmente ou não, Lutero antecipa alguns princípios modernos que são os pilares da escola atual: educação pública, garantida pelo Estado, democrática e igualitária, inclusive no tocante à educação também para mulheres, como nos aponta Vercelli (2012, p. 47). Sobre o caráter governamental da educação e seu caráter igualitário, citamos ainda os trabalhos de Barbosa (2007; 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos perceber que a Reforma Luterana configura-se como um verdadeiro ponto de virada não apenas no que diz respeito à história do pensamento em geral – notadamente do pensamento teológico –, mas também relativamente à história das ideias educacionais. Pode-se dizer que as concepções difundidas no movimento iniciado por Lutero e continuado por outros intelectuais (como Melanchton) assimilam alguns aspectos da educação medieval – por exemplo, o caráter universitário e a reconciliação com a filosofia, posteriormente encabeçada pelo *praeceptor Germaniae* – ao mesmo tempo em que rompem com as estruturas do medievo e antecipam vários

aspectos filosóficos e educacionais da modernidade e da contemporaneidade. Entre tais aspectos podemos apontar a idéia de livre-pensamento, amparada na noção de sujeito como investigador autônomo da *veritas* e até mesmo as ideias de educação pública, democrática e igualitária (embora com as devidas limitações da época).

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Paul. **A Teologia de Martinho Lutero**. Trad. Horst Reinhold Kuchenbecker. Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

BARBOSA, L. M. R. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.

BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: A origem do direito à educação. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.144, set./dez. 2011.

BEZERRA, B. S. C.; MAIA, R. P. Breve panorama do *RatioStudiorum* dos jesuítas. In: MAIA, R. P. **Estudos filosófico-teológicos: do medievo à renascença**. 1ª ed. Nazaré da Mata: Faculdade Santíssima Trindade, 2021.

BEZERRA, B. S. C.; OLIVEIRA, A. C. L. C; SILVA, P. M.; MAIA, R. P. Breve panorama da educação medieval. In: MAIA, R. P. **Estudos filosófico-teológicos: do medievo à renascença**. 1ª ed. Nazaré da Mata: Faculdade Santíssima Trindade, 2021.

FERRARI, M. **Martinho Lutero, o criador do conceito de educação útil.** Nova Escola, São Paulo, 2005.

HÄGGLUND, B. **História da Teologia.** Traduzido por Mário L. Rehfeldt e Gládis Knak Rehfeldt. Porto Alegre: Editora Concórdia, 1981.

KLEINIG, John. Como Se Forma um Teólogo: Oratio, Meditatio, Tentatio. *In: Igreja Luterana:* revista semestral de teologia. v. 61, n.1, junho, 2002.

LUTERO, M. Catecismo Menor *In: Livro de Concórdia.* Porto Alegre; São Leopoldo: Concórdia; Sinodal, 2021.

LUTERO, M. **Obras selecionadas 5.** São Leopoldo: Sinodal. 1995.

LUTERO, M. **Obras selecionadas 4.** São Leopoldo e Porto Alegre: Editoras Sinodal e Concórdia, 1993.

LUTERO, M. **Do cativeiro babilônico da igreja.** Tradução de Martin N. Dreher. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAIA, A. S. **Desafios para as instituições educacionais evangélicas.** Educação e Missão, ABIEE, Brasília, DF, n. 1, p. 7-10, 2003.

MAYER, F. **História do pensamento educacional.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

PRUNZEL, Clóvis Jair. **Os Catecismos de Lutero para o Povo de Deus.** Porto Alegre: Concórdia, 2017.

VALENTIN, I. F. A reforma protestante e a educação. **Revista de Educação do COGEIME**, 19, n. 37, julho/dezembro, 2010.

VERCELLI, L. C. A. O pensamento educacional de Martinho Lutero. **Educere et educare**. Vol.7 nº14 Jul./dez 2012. p. 46-53.

WALKER, W. **História da igreja cristã**. Rio de Janeiro/São Paulo: Juerp/Aste, 1981.

BREVE PANORAMA DO *RATIO STUDIORUM* DOS JESUÍTAS⁵⁶

Bruno de Souza Chaves Bezerra⁷
Renan Pires Maia⁸

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo fornecer ao leitor um breve panorama do método educativo empregado nas instituições jesuítas – o *Ratio studiorum* –, documento normativo basilar que delineava, entre outras coisas, a estruturação das instituições da Companhia de Jesus concernentemente à composição curricular, hierarquia e uma série de outros temas. A análise do *Ratio* realizada se deu mediante uma metodologia bibliográfica, centrando-sesobretudo na obra *O método pedagógico dos jesuítas*, do Pe. Leonel Franca, utilizando-se de outras referências secundárias a fim de elucidar os pontos encontrados na obra. A análise se deu também a partir de uma abordagem hermenêutica e histórica do tema. No tocante aos resultados, temos que o *Ratio* foi um documento surgido a partir da experiência prática das instituições jesuítas, acumulada durante décadas. É, destarte, antes um documento que se apresenta como resultado de um método

⁵ DOI: 10.5281/zenodo.8271185

⁶ O presente trabalho aqui apresentado já encontra-se publicado em outro livro, intitulado *Estudos filosófico-teológicos: do medievo à renascença*, organizado pelo Prof. Renan Maia e editado pela Editora da Faculdade Santíssima Trindade. Por tratar-se de um capítulo que soma positivamente à proposta do atual volume, decidimos disponibilizá-lo também aqui.

⁷ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), e graduando em Teologia pelo Centro de Estudos Teológicos da Arquidiocese da Paraíba. E-mail: brunoschaves98@gmail.com

⁸ Informações na página 8.

testado e aprovado pela empiria, do que um método delineado *a priori et in abstracto*. Neste documento tinha-se como pressuposto a formação integral do homem, no sentido de fornecer a ele uma erudição completa no tocante às ciências e saberes humanísticos, e também no sentido de fornecer igualmente um saber teológico, que refletiria o ideal de homem como destinado à salvação, destino este para o qual deveria conduzir (*ducere*) a educação.

Palavras-chave: *Ratio studiorum*; Educação; Religião.

INTRODUÇÃO

O presente escrito tem como objetivo fornecer um breve panorama a respeito do método pedagógico criado pelos jesuítas no século XVI, tomando como base principalmente a obra *O método pedagógico dos jesuítas*, do Pe. Leonel Franca (FRANCA, 2019), pedagogo e filósofo brasileiro, que nos fornece um valioso estudo acerca do *Ratio studiorum*, documento norteador da educação promovida pela Companhia de Jesus em suas instituições de ensino, que está contido integralmente na referida obra do Pe. Leonel Franca. Deste modo, temos que o presente artigo assume uma metodologia essencialmente bibliográfica, centrando-se na obra mencionada e em outros livros e escritos que nos ajudem a elucidar os pontos abordados. Pode-se dizer também que o presente trabalho possui um método de análise histórica, contextualizando os elementos estudados, e

de análise hermenêutica, i. e., de análise textual da obra central.

Antes de mais nada, todavia, faz-se mister lançar um olhar mais detido e acurado sobre o contexto histórico do séc. XVI, e que certamente pesou sobre a educação jesuíta. Em geral o séc. XVI é situado como sendo o primeiro século da modernidade. A Idade Média, que inicia-se com a queda do Império Romano do Ocidente, encerra-se com a queda de Constantinopla. Entretanto, os sinais de seu ocaso podem ser sentidos paulatina e progressivamente nos séculos anteriores já no mundo da cultura. O aristotelismo que encarna seu apogeu nas figuras dos dominicanos Santo Alberto Magno e Santo Tomás de Aquino e do doutor e beato franciscano Duns Scotus, começa a mostrar-se sem fôlego na reta final do medievo, cedendo espaço a perspectivas mais nominalistas como a de Ockham e a correntes mais místicas e de tendências mais neoplatônicas, como observamos na mística alemã, que nasce com Santa Hildegard e Mestre Eckhart, e vai ganhando corpo com os *Gottesfreunde*, com Nicolau de Cusa, Tomás de Kempis, com a obra anônima *Theologia deutsch*, e que vai lançando influências Alemanha afora, como vemos no Beato João de Ruysbroeck.

O ressurgente neoplatonismo, que já havia alcançado seu próprio apogeu na primeira metade da Idade Média e lançado

raízes até mesmo na escolástica com o *Liber de causis* e outros, retoma agora o seu fôlego, atingindo novo ápice do séc. XVI com o Renascimento, com suas significativas doses de crítica ao aristotelismo-tomismo (*vide* Giordano Bruno). Paralelamente ocorre o movimento da Reforma Protestante, que também coloca-se como crítica do aristotelismo e deixa-se influenciar pelo nominalismo de Ockham (*vide*: HÄGGLUND, 1981, p. 184) e pela mística de Tauler (*vide*: LUTERO, 1987, p.98) e do *Theologia deutsch* (LUTHER, 2020, p. 5). Considere-se ainda que os séculos XVI e XVII viram toda a sua cosmovisão ser chacoalhada com o questionamento do modelo ptolemaico pelo heliocentrismo de Copérnico, com a descoberta das manchas solares, com as novas invenções, com as grandes navegações, com a descoberta do *mundus novus* com seus novos povos, novas religiões, costumes *et cetera*.

Diante deste cenário de profundas revoluções culturais, é natural que também a educação sofresse transformações. A revalorização da cultura pagã, que se expressava até mesmo nas artes sacras do Renascimento, chega também à pedagogia. A *Institutio oratoria*, considerada a síntese da educação romana, passa a ser o centro desta nova educação, orbitada por uma constelação de escritos dos antigos poetas e retóricos pagãos e de

textos patrísticos. Neste ínterim, o protestantismo começava a trazer ideias já muito próximas às contemporâneas, tais como a de democratização da educação, garantida pelo Estado a homens, mulheres e pessoas de todos os estratos sociais, o incentivo de um método pedagógico mais pautado na ludicidade do que em punições físicas e coisas do gênero.⁹ A Reformatraz, ademais, um impulso à construção de escolas e bibliotecas, impulsionada que foi, por seu turno, pela invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg, que facilitou e barateou de modo avassalador a produção e reprodução de livros. Por sua contribuição para com a educação germânica é que Felipe Melâncton, discípulo de Lutero e que foi o responsável por dar uma roupagem mais acadêmica à Reforma, passou a ser considerado o pai da educação alemã.

Se é verdade que a Reforma democratizou a educação, foi a Igreja Católica¹⁰, no entanto, que a universalizou no trabalho da Companhia de Jesus, levando-a aos confins da Terra, das américas ao Japão. No Japão, com nomes como os de São

⁹ *Vide*: VERCELLI, 2012. Evidentemente o conceito de “Estado” deve ser aqui tomado em acepção mais flexível, no sentido de poder político, uma vez que, à época de Lutero, a noção de Estado moderno ainda não estava muito bem desenvolvida.

¹⁰ Importa lembrar também que as primeiras universidades, como as de Bolonha, de Paris, de Oxford e outras, foram todas fundadas pela Igreja Católica.

Francisco Xavier. E nas américas, com nomes como os que tivemos aqui no Brasil: São José de Anchieta, Pe. Manoel da Nóbrega e Pe. Antônio Vieira, todos de altíssima importância para a história nacional. Fundada em 1534, a Companhia de Jesus é um elemento chave para entender o processo de reação da Igreja Católica à Reforma Protestante, conhecido como *Contrarreforma*, impulsionado¹¹ sobretudo pelo Concílio de Trento (1545-1563). Com vocação ao mesmo tempo missionária e pedagógica, alcançando e ensinando nos “antigos” e nos “novos” cenários da humanidade, os jesuítas protagonizaram na história mais uma renovação espiritual e cultural promovida por ordens religiosas, tal como ocorrera com o monaquismo nos primeiros séculos, com os beneditinos na Alta e com as ordens mendicantes na Baixa Idade Média.

As primeiras escolas do Brasil, fundadas na década de cinquenta do séc. XVI, foram frutos deste esforço a uma só vez missionário e pedagógico. Testemunhas empíricas disso são suas

¹¹ Os historiadores se dividem quanto ao papel do Concílio de Trento no processo de Contrarreforma. Alguns, sobretudo os protestantes, afirmam que tal processo aconteceu *graças* ao Concílio. Outros – e mais recentes – defendem que a Contrarreforma é fruto de movimentos de renovação espiritual que vinham ganhando força em algumas partes da Europa e que foi impulsionada com a reforma da cúria e do colégio cardinalício promovida pelo Papa Paulo III e com a convocação e realização do concílio tridentino (DAWSON, 2014).

edificações ainda hoje subsistentes, com ou sem reformas, como a Igreja de Nossa Senhora da Graça, em Olinda, o Colégio dos Jesuítas, em Salvador, e o Colégio dos Jesuítas, em São Paulo, a partir do qual a própria atual megalópole foi fundada. No interior das escolas implantadas pelos jesuítas no Brasil e nos confins do mundo, o método pedagógico que mais tarde hipostasiar-se-ia no *Ratio studiorum* ia se consolidando, ganhando corpo a partir da própria experiência acumulada pelos jesuítas durante décadas.

A elaboração do *Ratio*, como mostra Franca (op. cit.), é fruto de um processo de meio século, influenciada direta ou indiretamente pelos melhores educadores do período e pela experiência adquirida nos colégios jesuítas espalhados pelo mundo. Após um longo processo de elaboração que remete à organização dos primeiros colégios da Companhia, no ano de 1586 publicou-se a primeira edição do documento. Ele não chegou a ser aplicado, mas apenas enviado aos provinciais da ordem para análise e emissão de um parecer a respeito. Após alterações sugeridas pelos relatórios enviados, uma segunda edição foi publicada e, desta vez, aplicada *ad experimentum*, em 1591, devendo, após um período de três anos, avaliar seus resultados. Por fim, como conclusão deste longo processo de elaboração de um método de ensino a ser aplicado em todos os

colégios da Companhia, em 1599 publica-se a edição definitiva. Somente em 1832, após a supressão e refundação da ordem, o *Ratio* será revisado, mantendo intocáveis, no entanto, suas partes essenciais.

A vocação ao ensino fez parte da missão da ordem religiosa fundada por Santo Inácio de Loiola desde seus primeiros anos; o êxito do magistério da Companhia de Jesus, porém, deve-se sobretudo à forma com que ela exerceu sua atividade pedagógica, seguindo um rigoroso programa de ensino elaborado a partir de um longo processo de síntese que unia: a tradição clássica, o melhor daquilo que a Alta Escolástica rodudara em matéria de filosofia e teologia e um sadio humanismo renascentista, característico do período fundacional da Companhia e assimilado por seus membros nas principais universidades europeias¹². É correto dizer que os jesuítas operam a grande síntese, reconciliando os extremos da oposição que se instaurara entre o saber escolástico – sobretudo o tomismo – e o humanismo renascentista.

O sucesso de um método pedagógico deve ser avaliado

¹² Margarina Miranda (2009) mostra, a partir do *curriculum* do *Ratio*, a influência das três culturas “fundantes” do Ocidente (grega, romana e cristã), e o seu papel na construção da identidade europeia.

pelos frutos gerados por ele. O *Ratio* dos jesuítas conseguiu, em poucos séculos, formar grandes nomes nas mais diversas frentes do saber humano. Personagens como Bossuet, São Francisco de Sales, Descartes, Rousseau, Diderot, Richelieu, São João daCruz, Cervantes, Lope de Vega, Vico e Pe. Antonio Vieira são apenas alguns membros da vastíssima lista de insignes alunos que passaram pelas instituições de ensino jesuítas espalhadas pelo mundo. Nas palavras de Dawson (op. cit., p.188), “nenhuma outra ordem foi intelectualmente mais prolífica em tantos campos. Produziram eruditos, teólogos, filósofos, homens de letras, poetas, historiadores e cientistas”.

O IDEAL A SER ALCANÇADO

A metodologia proposta por qualquer processo pedagógico é elaborada de modo a conduzir o aluno ao fim almejado pelo pedagogo que a propõe.¹³ Sem muito esforço, é possível enxergar a estreita relação existente entre a sua visão antropológica e seus ideais educacionais. O que o pedagogo pensa sobre o homem, ao que ele é chamado a ser, norteará sua pedagogia, já que, ao pensá-lo, pensa o sujeito do processo educativo. Portanto, o ideal da educação, aquilo que deve ser

¹³ Importante lembrar que *educare* provém do verbo latino *ducere*, conduzir.

atingido pelo processo pedagógico, manifesta a ideia de homem que subjaz a cada doutrina pedagógica. Diante disso, podemos nos perguntar: o que pensavam a esse respeito os jesuítas que elaboraram o *Ratio studiorum*? Qual era, para eles, o fim do homem? O que o *Ratio* almejava formar? Responder estas perguntas ajudar-nos-á a entender as razões que moldaram a pedagogia jesuíta.

Em primeiro lugar, após uma breve análise do *Ratio* é possível ver que ele não é um tratado de pedagogia, no sentido que busca convencer o leitor a adotar sua metodologia ou seu ideal pedagógico. Na verdade, assim era sua primeira edição, criticada pelos provinciais jesuítas justamente por esse motivo. Em vez de um tratado, queriam um programa universal, claro e objetivo, que orientasse os estudos dos colégios. Publicada a edição definitiva em 1599, o *Ratio* era, de fato, um conjunto de regras¹⁴. Não estando claros no documento, como podemos descobrir os princípios pedagógicos que o norteavam? O Pe. Leonel Franca faz uma importante observação: dado o fim eminentemente prático do *Ratio*, “os princípios pedagógicos que o animam são mais supostos do que enunciados” (ibidem, p.48). De

¹⁴ Para dar uma visão ampla deste ponto recomenda-se o índice feito pelo Pe. Leonel Franca (op. cit., p.49).

fato, para descobrir seu ideal pedagógico poder-se-ia analisar as correntes educacionais que influenciaram sua elaboração, que vão desde a pedagogia clássica, passando pela Idade Média e a Universidade de Paris, até o que de melhor poderia dar o espírito renascentista do século XVI. Mas é no início da principal obra do fundador da Companhia, no seu “princípio e fundamento”, onde encontraremos sintetizado o ideal buscado por todo trabalho jesuíta e, conseqüentemente, por sua pedagogia:

O homem é criado para louvar, prestar reverência e servir a Deus nosso Senhor e, mediante isto, salvar a sua alma; e as outras coisas sobre a face da terra são criadas para o homem, para que o ajudem a conseguir o fim para que é criado. Donde se segue que o homem tanto há de usar delas quanto o ajudam para o seu fim, e tanto deve deixar-se delas, quanto disso o impedem. (LOIOLA, 1999, p.10).

O fim de todo homem é, destarte, salvar-se. Pe. Antônio Vieira destaca em seu *Sermão oitavo dos desvelos de São Francisco Xavier acordado* que “todos os santos neste mundo se reputaram como peregrinos” (LINS, 2000, p. 22), criados com o único *τέλος* de chegar à pátria celeste. Todavia, a ordem fundada por Santo Inácio de Loiola tinha um fim ainda mais nobre e elevado: o de “ficar no mundo servindo aos próximos, mesmo com a incerteza de se salvar” (LINS, idem), isto é, ainda que arriscando a própria salvação.

As supramencionadas palavras de Santo Inácio e os objetivos da Companhia por ele fundada, resumidas e muitas vezes repetidas na célebre fórmula “*ad maiorem Dei gloriam*” (tudo para a maior glória de Deus), iluminam o *Ratio studiorum* e todo o apostolado da *Societas Iesu*. A glória de Deus, explica oPe. Leonel Franca, “é a manifestação das perfeições e excelências divinas na realização perfeita dos planos da obra criadora e redentora”, e o ideal educativo do *Ratio* não pode ser outro senão “a realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos” (op. cit., p.83). Na visão jesuíta, ideal educativo e fim último do homem devem relacionar-se intimamente, chegando à identificação. O objetivo do educador que, na visão jesuíta, vive mais para o outro do que para si, deve ser o de dar a vida para que seus educandos elevem-se à união com Deus.

CURRICULUM E METODOLOGIA

Exposto o ideal que norteava a missão educativa da Companhia de Jesus, passemos agora a analisar o currículo de todo o programa de ensino do *Ratio* e sua metodologia. A formação completa dos alunos abrangia três currículos. Cada um subdividia-se em “graus”, que eram as classes que os compunham e “representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma

determinada soma de conhecimentos adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente” (FRANCA, *ibidem*, p.52).

O primeiro e mais importante para nosso estudo era o currículo *humanista*, formado por três graus de *gramática* clássica¹⁵ (inferior, média e superior), que, partindo do conhecimento das noções basilares da gramática (grau inferior) buscava-se atingir o pleno domínio desta arte (nível superior); por um grau de *humanidades*, uma espécie de preparação à retórica, trabalhando a erudição do aluno e algumas noções da “arte de bem dizer”; por fim, o currículo humanista encerrava-se com o grau da *retórica*, buscando o pleno conhecimento dessa arte, em prosa e verso, e a assimilação do conteúdo teórico e prático que a

¹⁵ Por gramática clássica entende-se as línguas latina e grega. No século XVI o vernáculo não tinha a importância que adquiriu posteriormente com o desenvolvimento dos estados nacionais. Vale dizer, porém, contra muitos que, não entenderam o *Ratio* e seu contexto e afirmaram que havia certo desprezo pelas línguas nacionais, que quando elas ganharam destaque o *Ratio* incluiu seu estudo num patamar de igualdade ao das línguas clássicas (FRANCA, *ibidem*, p.55). Na verdade, pode-se inclusive dizer que a importância que o vernáculo passou a ter na modernidade em grande parte deve-se ao próprio trabalho da Companhia de Jesus. A primeira gramática da língua tupi, ressaltou-se, foi redigida por São José de Anchieta (ANCHIETA, 2020). Drummond (1990, p. 8), afirma que Anchieta, graças ao seu magnífico trabalho de valor linguístico e filológico indiscutível, que é a primeira gramática da língua tupi, realizou um dos princípios básicos da Companhia de Jesus, qual seja, a de que todos os missionários deveriam aprender a língua da terra onde exerciam seu ministério, para empregá-la em vez de sua própria língua. Tal valorização do vernáculo fez-se refletir no currículo das instituições jesuítas num momento posterior.

compõe.¹⁶ O objetivo da formação humanista era atingir “a arte acabada da composição, oral e escrita” (FRANCA, op. cit., p.53). Seguindo o espírito renascentista, os jesuítas tinham os grandes escritores clássicos como objeto de estudo. Vê-se recomendações de estudo de gigantes como Cícero, Horácio, Virgílio, Ovídio e Aristóteles. Todos os clássicos eram minuciosamente selecionados e organizados entre os graus do currículo, de maneira que permitisse um progressivo crescimento teórico e, sobretudo, prático nos alunos. Este primeiro currículo, em síntese, equivale ao *Trivium* clássico; por conseguinte, mais que conteúdos, são um conjunto de artes, cuja finalidade era desenvolver as faculdades do alunado, não torná-los especialistas em determinado assunto.

Os outros dois currículos completavam a formação do *Ratio*, mas voltavam-se sobretudo àqueles que desejavam seguir a vida religiosa: filosofia e teologia, tendo uma duração de três e quatro anos, respectivamente. “O método abria campo para a investigação pessoal e recomendava em filosofia a doutrina de

¹⁶ É importante notar a relevância da retórica na educação clássica, exatamente por esta não ter espaço na educação hodierna. Muito mais do que simples “arte do bem falar”, ela servia para dar fio à espada da argumentação, por assim dizer, a fim de que esta, no embate com outras perspectivas, melhor sirva à *Veritas*. A relação entre a retórica e a educação é estabelecida a partir da *Institutio oratoria*, de Quintiliano (AVANCINI, 2016), que justamente por isso passa a ser uma obra basilar da educação jesuíta.

Aristóteles e, em teologia a de Santo Tomás de Aquino” (NUNES, 1980, p.109). As ciências então acessíveis (matemáticas, astronomia e físicas) faziam parte do currículo filosófico¹⁷.

Com tão nobre ideal a ser alcançado, os jesuítas tiveram que elaborar uma metodologia que conseguisse, além de ensinar as artes dos currículos citados, levar os alunos ao fim almejado, formando-os integralmente. Sobre este ponto o documento se ocupa mais pormenorizadamente. A metodologia jesuíta compreende, segundo o Pe. Leonel Franca, “tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, quanto aos estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo” (op. cit., p.61). Por isso, inicialmente falaremos dos processos didáticos propostos pelo *Ratio* e, em seguida, dos estímulos que garantiam seu êxito.

A *preleção* é o “centro de gravidade do sistema didático do *Ratio*” (FRANCA, ibidem, p.61-62). Era feita pelo professor, numa explicação antecipada daquilo que o aluno deveria estudar.

¹⁷ Os jesuítas valorizavam muito as ciências naturais. Como afirma M. Miranda (2009, p.347), era comum encontrar nos colégios observatórios astronômicos, museus e laboratórios, que eram, provavelmente, os únicos nas cidades. À medida em que estas ciências foram se desenvolvendo, os jesuítas não hesitaram em incluí-las no currículo.

Neste processo, explica o Pe. Leonel Franca (ibidem, p.62), o mestre lia e resumia o texto, resolvia dificuldades de vocabulário e sentido das expressões utilizadas pelo autor (questões de gramática elementar) e em seguida tratava das questões de sintaxe, estilo e composição. Nestas explicações do professor ensinava-se noções de história, geografia, mitologia, etnologia e arqueologia de modo a facilitar a compreensão do texto a partir do conhecimento de elementos evocados por ele. A finalidade da *preleção* era mais formativa do que informativa e visava o alcance de uma compreensão perfeita da obra estudada aliado ao desenvolvimento do espírito do estudante. O “observa; analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens; compara; critica; adquire hábitos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal” (FRANCA, idem).

Encerrada a *preleção* do professor, passava-se à *composição*, onde o aluno colocava em prática os conhecimentos obtidos a partir da explicação, alcançando o fim *artístico* do processo: começava-se a imitar o estilo do texto estudado – como dissemos, eram antes artes que conteúdo: “Depois de o haver contemplado e admirado [o estilo do autor], o aluno esforça-se por assimilá-lo e reproduzi-lo” (FRANCA, ibidem, p.63). Com

o tempo, após repetir inúmeras vezes este processo com diferentes textos, criando um critério pessoal, o aluno adquiria também um estilo próprio, inspirado nos clássicos estudados. Diante disso, entende-se o grande número daqueles que foram formados por estes colégios e marcaram a história justamente pela beleza de suas letras. As qualidades naturais dos alunos encontravam nesse método um potencializador inigualável.

O exercício cotidiano da memória era uma exigência do *Ratio*. Rejeitada por muitas pedagogias contemporâneas, esta prática visava, além de aprimorar essa faculdade do intelecto, “o enriquecimento do vocabulário e a formação estética do ouvido literário, que assim se habituava à períodos bem torneados” (FRANCA, *ibidem*, p.64). Para isso, antes da preleção os alunos recitavam *de cor* um texto latino. Outras atividades preenchiam o horário da aula e mantinham mais variada a ocupação dos alunos, deixando-os sempre alerta. Fazia-se declamação de poemas, desafios, seleção dos principais trechos estudados, etc. Como veremos a seguir, pelo desempenho nestas atividades, os alunos recebiam certas funções, ajudando o professor na manutenção da ordem requerida pelo ambiente, desenvolvendo nos alunos a responsabilidade da autoridade e a virtude da obediência.

O processo didático descrito era acompanhado por

estímulos pedagógicos que visavam aumentar nos alunos a gana por alcançar grandes metas. O *Ratio* preferia antes animar a honra dos alunos do que reprimir severamente seus erros¹⁸. Isso era feito através da *emulação*¹⁹. Os professores buscavam despertar nos alunos desejos de crescimento nas virtudes e na honra, para que se superassem a todo momento. Toda uma atmosfera que proporcionasse um clima adequado para este objetivo era criada: as salas se dividiam em dois grupos, romanos e cartaginenses, e cada um deles era hierarquicamente organizado, designando um posto a cada aluno, de acordo com a organização típica dos exércitos da Antiguidade²⁰. À medida em que venciam desafios, que podiam ser realizados em perguntas feitas por alunos de um

¹⁸ O Pe. Leonel Franca (ibidem, p.65) diz que “os jesuítas não eram amigos dos *castigos corporais*”, embora não os tivessem extinguido totalmente, o que era um grande avanço se tomado no contexto do século XVI. Ao invés de castigar fisicamente os alunos, explica o padre, os professores não faziam senão advertências verbais; os *corretores* eram os responsáveis pelos castigos físicos, que só eram aplicados “em casos mais graves quando não bastávamos meios persuasivos”

¹⁹ O dicionário Aulete Digital define *emulação* como: “s. f. || sentimento nobre que nos impele a igualar ou a exceder os outros em virtudes ou merecimentos. [...] || Estimulo; rivalidade. F. lat. *Emulatio*” (AULETE, 2020).

²⁰ Desde seu início a Companhia de Jesus cultivava algumas características militares, não como as ordens de cavalaria da Idade Média, mas no que se referia à disciplina e outros costumes. Seu fundador, S. Inácio de Loiola, era militar e chegou a lutar na batalha de Navarra, sendo ferido. Sua conversão religiosa ocorreu durante sua recuperação, ao ler um livro espiritual famoso à época (DAURIGNAC, 2018).

grupo para os do outro ou feitas pelo professor, ou ainda de uma classe para outra, os estudantes acumulavam vitórias para seu pequeno exército e cresciam em sua hierarquia²¹.

Outro componente da emulação nos colégios jesuítas eram os prêmios. Havia grandes solenidades de premiação dos alunos que mais se destacavam ao longo do ano, contando com a presença das autoridades eclesiásticas e civis. O modo como eram organizadas e a expectativa gerada entre os alunos faziam com que esses acontecimentos fossem os mais importantes e desejados da vida estudantil (FRANCA, op. cit., p.69-70). Os educadores jesuítas sabiam que a emulação animava mais eficazmente os jovens a buscarem uma maior dedicação nos estudos do que tentar convencê-los do quanto aquilo que era oferecido nas aulas seria importante para o futuro. Mas a esta prática não faltaram críticas no decorrer da história. Algumas delas são apresentadas pelo Pe. Leonel Franca (ibidem,p.72-74). Em resumo, eram três: a

²¹ Sobre esses desafios, diz lemos a seguinte orientação no *Ratio studiorum* III, J, 31: “O desafio que poderá organizar-se ou por perguntas do professor e correção dos rivais, ou por perguntas dos rivais entre si, deve ser tido em grande conta e posto em prática sempre que o permitir o tempo, a fim de alimentar uma digna emulação, que é de grande estímulo para os estudos. Poderá bater-se um contra um, ou grupo contra grupo, sobretudo dos oficiais, ou um poderá provocar a vários; em geral um particular provocará outro particular, um oficial outro oficial; um particular poderá às vezes desafiar um oficial e se o vencer conquistará a sua graduação, ou outro prêmio ou símbolo de vitória conforme o exigir a dignidade da classe e o costume da região”.

acusação jansenista, a partir da sua visão negativa do homem, que repudiava todo e qualquer incentivo à afirmação ou desenvolvimento da natureza humana; a crítica dos kantianos, que negavam o valor moral desta prática, pois o desejo do prêmio desvirtuaria o ato bom, e as advertências dos pedagogos da escola de J. F. Herbart (1776- 1841), de que uma emulação mal conduzida poderia trazer consequências sérias à vida dos jovens.

A todas elas contrapõe-se o Pe. Leonel. Aos jansenistas traz o testemunho de Pascal e de Campayré, que afirmavam que, onde não se fazia esses estímulos, esfriavam-se os estudos; aos kantianos explica a concepção da moral católica, sem exageros puritanos, defendendo que desejar ordenadamente a glória é querer o bem que a condiciona, sendo imoral somente a aspiração da glória como fim último, ou procurá-la por meios ilícitos; e, por fim, relembra aos seguidores de Herbart que era praticamente impossível a emulação ser mal aplicada num ambiente que promovia uma sólida formação moral nos alunos e em seus professores, onde estes exerciam para com os jovens uma quase paternidade. Os jesuítas buscavam incutir no aluno a ideia de que aquele que é melhor do que ele é um exemplo e um incentivo a seguir.

As disputas escolares transformaram-se, em mãos de educadores hábeis, na melhor palestra, no

melhor tirocínio das nobres qualidades do caráter que amanhã se empenhará no fundo nas duras concorrências da vida (FRANCA, *ibidem*, p.75).

Estimulava-se, deste modo, um ambiente de competição saudável, que pudesse fazer com que o estudante buscasse cada vez mais a autossuperação.

EXIGÊNCIAS DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Após a descrição dos processos didáticos utilizados pelos jesuítas, bem como do incentivo moral das emulações, queremos destacar outros dois componentes importantes do *Rati studiorum*, que nos mostram com clareza o aspecto *integral* da formação do aluno. Esta integralidade não tem a ver com a carga horária do ensino, como hoje comumente se entende, mas com a formação completa da pessoa, em todas as suas aptidões, faculdades e dimensões.

Com o resgate da cultura clássica operado pelo Renascimento, o teatro ganhou um grande destaque cultural neste período. Seguindo este movimento, diversas escolas e universidades promoviam peças teatrais encenadas por seus alunos, o que, em algumas delas, acarretou problemas. Sabemos das grandes diferenças existentes entre a moralidade pagã e a cristã medieval, e, por isso, algumas obras teatrais resgatadas

durante o Renascimento geraram um certo mal-estar nos auditórios que as assistiam. Conta-se que no ano de 1516, mesmo após medidas enérgicas tomadas pela Faculdade de Artes da universidade, a cidade de Paris proibiu que os alunos encenassem algumas peças tidas por licenciosas (FRANCA, ibidem, p.76).

Os educadores jesuítas, como filhos de seu tempo, não se esquivaram da tendência de resgatar o teatro e o adotaram como atividade formativa, regulando-o, porém, severamente²². Visando a formação integral do homem, a aquisição de virtude e a glória de Deus, a atividade teatral se baseava em temas da hagiografia católica, das Sagradas Escrituras, da vida dos heróis nacionais ou das peças clássicas cuja moralidade fosse aceitável e levassem à virtude. O anseio humanista que pedia o teatro pôde ser moldado pelo *Ratio*.

Administrados por uma ordem pertencente à Igreja, os colégios da Companhia reconheciam que a alma da educação era a formação religiosa, o que caracterizava, de fato, a ação educativa dos jesuítas como um verdadeiro apostolado. Formar o homem integralmente, de acordo com a antropologia cristã, é

²² Diz o *Ratio studiorum*: “O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso; nada deve haver nos entreatos que não seja em latim e conveniente” (FRANCA, op.cit, p.148).

formá-lo também enquanto *homo religiosus*:

O homem [...] é antes de tudo e essencialmente uma pessoa, com os seus destinos religiosos, naturais e sobrenaturais, em cuja realização plena se resume a sua suprema razão de ser. Uma educação que descurasse esse aspecto fundamental não seria uma educação humana. (FRANCA, *ibidem*, p.79).

Diferentemente do que se pode imaginar, a formação religiosa não era feita através de aulas longas e diárias sobre a doutrina católica. Na verdade, elas ocupavam apenas um horário por semana. O objetivo buscado pelo *Ratio* era criar no colégio uma atmosfera que permitisse que os alunos progredissem de maneira natural na vivência da fé. Para isso, promovia-se a vida de piedade (sacramentos e oração); utilizavam-se nas aulas textos selecionados, que transmitiam bons valores enquanto eram estudados e incentivava-se a leitura espiritual e a vinculação às chamadas “congregações marianas”.

Pretendendo formar integralmente seu alunado, os jesuítas buscaram ordenar o *Ratio* de modo a promover não só a formação intelectual, mas também a moral, a artística e a religiosa dos jovens. Numa Europa dividida pela Reforma, a difusão dos colégios jesuítas, “verdadeiros centros de cultura, com repercussões crescentes na vida das cidades” (MIRANDA, *op.*

cit., p.347) era um importante meio de fortalecer as bases católicas dos países unidos a Roma e disputar terreno com os que se dissiparam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que ficou exposto no presente trabalho, podemos concluir dizendo que a educação jesuíta tem seu valor atestado pelos seus méritos. Méritos no sentido intelectual, na medida em que, com sucesso, conseguiu operar uma espécie de grande síntese entre dois grandes momentos da história do pensamento ocidental – o período da antiguidade clássica, que reverbera no Renascimento, e a Idade Média -; méritos por ter universalizado a educação, no sentido de levá-la para os quatro cantos do globo; méritos pelos seus frutos, sendo a metodologia jesuíta mãe de uma parcela significativa dos mais importantes intelectuais da modernidade; e, enfim, méritos também por apresentar, já no séc. XVI, problematizações pedagógicas que só viriam a ser seriamente consideradas como algo a ser usualmente aplicado nas instituições de ensino em meados do séc. XX, como a evitação de castigos físicos e a ideia de uma educação também para os mais marginalizados socialmente.

Importa dizer, sobre este último ponto, que a educação promovida pelos jesuítas não era só para europeus, mas também

para indígenas e negros. Cumpre ressaltar que, na tensa relação que se estabeleceu entre colonizadores e colonizados aqui no Brasil, frequentemente foi ao lado destes últimos que jesuítas como São José de Anchieta, Pe. Manuel da Nóbrega e Pe. Antônio Vieira ficaram, à revelia dos interesses dos portugueses. Ideias abolicionistas já podem ser claramente intuídas nos sermões de Pe. Antônio Vieira, como, por exemplo, o *Sermão XVII* (vide: VIEIRA, 1944, p. 396). Destarte, a educação do *Ratio studiorum*, que, não obstante valorizasse fundamentalmente a erudição nas ciências e cultura humanística clássica, possuía como fim mais elevado a salvação das almas, reflete-se numa *praxis* de educação para todos os povos, a fim de que, *ad maiorem Dei gloriam*, o Evangelho também pudesse ser levado a todas as nações até os confins da Terra, como diz a *Bíblia*.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4674/1/000592_COMPLETO.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2020.

AULETE. **Dicionário Aulete Digital**. Verbetes: Emulação. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/emula%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

AVANCINI, Marta. **Para além da retórica**. Disponível em: < https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_652_paginacor_05_web.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2020.

DAURIGNAC, J. M. S. **História da Companhia de Jesus: volume I**. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2018.

DAWSON, Christopher. **A divisão da Cristandade: Da Reforma Protestante à Era do Iluminismo**. São Paulo: É Realizações, 2014.

DRUMMOND, Carlos. Apresentação. *In*: ANCHIETA, José. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Porto Alegre: Edições Hugo de São Vítor, 2019.

HÄGGLUND, Bengt. **História da teologia**. Tradução de Mário L. Rehfeldt e Gládis Knak Rehfeldt. Porto Alegre, RS: Editora Concórdia, 1981.

LINS, Ivan. **Sermões e cartas do Padre Antônio Vieira**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2000.

LOIOLA, Santo Inácio de. **Exercícios Espirituais**. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1999.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas vol. 1**. São Leopoldo e Porto Alegre: Editoras Sinodal e Concórdia, 1987.

LUTHER, Martin. **Theologia germanica**. Disponível em: < <http://www.ntslibrary.com/PDF%20Books/Theologia%20Germanica.pdf>>. Acesso em 09 de julho de 2020.

MIRANDA, Margarida. A ratio studiorum e a educação da Europa: Atenas, Roma e Jerusalém. *In*: SOARES, Nair de Nazaré Castro; MOREDA, Santiago López (Org.). **Génese e consolidação da ideia de Europa: vol. IV: Idade Média e Renascimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. p. 343–365.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação no Renascimento**. São Paulo: Ed. da Unviersidade de São Paulo, 1980.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O pensamento educacional de Martinho Lutero. **Educere et Educare**. Vol.7 nº14 Jul./dez 2012. p. 46-53.

VIEIRA, Padre António. **Sermões do Padre António Vieira**. Volume VI. São Paulo: Editora Anchieta S. A., 1944.

AS CIÊNCIAS E AS ARTES COMO RESULTADO DAS SOCIÉTÉS POLICIÉES: UMA ANÁLISE DO PRIMEIRO DISCURSO DE J.-J. ROUSSEAU²³²⁴

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho²⁵

RESUMO

Nossa intenção neste estudo é compreender como o *Discurso sobre as ciências e as artes* ou *Primeiro discurso* (1750) se insere na antropologia rousseauiana. Nessa investigação, entendemos que a cultura das letras não é a causa, mas o resultado das sociedades policiadas e que as ciências e as artes contribuem para o processo de decadência moral destas mesmas sociedades, conforme Rousseau. Sendo assim, dividimos este estudo em três

²³ DOI: 10.5281/zenodo.8271191

²⁴Este artigo é parte da minha segunda tese de doutorado que tem como título: *Rousseau e o conceito da vontade geral: princípio metafísico ou pacto social?*No momento, esta pesquisa está sendo desenvolvida e será defendida até julho de 2025 junto ao departamento de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFi) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este estudo está sob a orientação do professor Doutor Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes professor titular do PPGFi da UFRN.

²⁵ Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação com ênfase em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ética e Filosofia Política e Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Editor-Chefe da Revista *Dialectus* periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) (Qualis A4) (ISSN 2317-2010). Autor do livro: “Teoria do Conhecimento e Educação em Jean-Jacques Rousseau” publicado pela Editora UERN em parceria com a Editora Fi (2021). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2952-476X>. E-mail: jarbasvc@gmail.com.

momentos: uma genealogia do mal que acompanha a investigação da história humana realizada por Rousseau no *Primeiro* e no *Segundo discurso*; a ascensão, a consolidação e o papel da cultura científica em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais; e, por fim, uma saída ao impasse sobre a questão de como é ou se é possível recuperar uma sociedade corrompida em meio ao avanço das ciências e das artes. Não esqueceremos, contudo, na medida do possível, de analisar como as vontades individuais perpassam as questões aqui trabalhadas²⁶.

Palavras-chaves: *Primeiro Discurso*. Ciências. Artes. *Sociétés Policiées*. J.-J. Rousseau.

1. A GENEALOGIA DO MAL

Na antropologia rousseauniana o *Discurso sobre as ciências e as artes* deveria ter surgido depois do *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*. Nesta última obra, Rousseau desenvolve uma história total do homem desde seus hábitos no puro estado de natureza até o estabelecimento da sociedade civil ao qual o *Discurso sobre as ciências e as artes* se deterá com atenção. Obviamente, a questão

²⁶Como exposto anteriormente, este trabalho é parte de uma pesquisa maior que em seu segundo capítulo busca compreender a genealogia da vontade geral através das vontades particulares, em particular, através do recorte de três livros de Rousseau: o *Discurso sobre as origens e os fundamentos das desigualdades entre os homens* (1755); o *Ensaio sobre a origem das línguas* (1759); e o nosso atual objeto de pesquisa o *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750).

formulada pela Academia de Dijon em 1750 sobre se o restabelecimento das ciências e das artes havia contribuído para aprimorar os costumes, antecipou de maneira precoce a escrita do *Primeiro discurso*.

Com efeito, no entanto, pode-se notar no escrito formulado em 1750 que os primeiros elementos da antropologia tão ricamente desenvolvida por Rousseau no *Segundo discurso* estavam contidas desde já no *Discurso sobre as ciências e as artes*. Assim, é possível enxergar nesta obra uma genealogia das desigualdades entre os homens; ao qual chamamos neste trabalho de uma genealogia do mal. No *Primeiro discurso*, o genebrino não chega a detalhar os estados do homem de forma tão sistemática como fez no *Segundo discurso*, contudo, naquele livro Rousseau elabora suas primeiras formulações sobre o gradual desenvolvimento do gênero humano.

Após a publicação do *Discurso sobre as ciências e as artes* Rousseau dedicou-se em responder a diversas acusações dirigidas a ele e ao seu escrito. Estas cartas-respostas compõem uma rica explicação e mesmo um importante complemento ao seu escrito original. Deste modo, iremos considerá-las como parte da obra porque é a ela que estes manuscritos se dirigem. Boa parte das explicações do pensador genebrino sobre a *jeunesse du*

*monde*²⁷ e outros assuntos importantes de sua antropologia estão contidas nestes documentos. É certo que nosso autor se refere a este período da história humana como a mais ignorante, mas também a mais feliz época de todos os tempos. Esta ignorância feliz é um significativo referencial usado pelo filósofo para contrapor-se a decadência moral de seu tempo.

Na *Última reposta ao Sr. Bordes*, o genebrino faz uma breve explicação sobre a *jeunesse du monde*. Os primeiros homens, afirma ele, foram muito ignorantes, porém, como eles não conheciam os valores morais era impossível que se corrompessem. No início da sociabilidade humana, e durante muito tempo foi assim, não havia moralidade e sanções as ações individuais violentas. Somente com a ampliação dos clãs familiares e das disputas de homem a homem surgiram regras sociais assertivas contra os infratores que eram combinadas entre os membros da comunidade. Contudo, mesmo com a criação de freios ao fenômeno da violência, Rousseau não enxerga nas práticas perversas dos povos primitivos aquilo que ele vê como uma “intencionalidade do mal” porque suas ações eram

²⁷Na antropologia rousseuniana, a juventude do mundo (*la jeunesse du monde*) corresponde a fase posterior ao puro estado de natureza; ela representa o meio do caminho entre o homem natural (semelhante a um símio) e o homem socialpertencente as sociedades policiadas.

provenientes unicamente da impulsividade dos seus instintos primevos.

Os primeiros seres sociais, assim como o homem natural, são bons porque não conhecem o mal. A tranquilidade de suas paixões e a ignorância dos vícios os impedem de proceder mal. A severidade de seus costumes é sua virtude, pois dela seguem sua boa-fé e sua justiça que se impunham como resistência a uma possível depravação dos valores compartilhados entre eles; o que denota, conforme o genebrino, que a virtude não é incompatível com a ignorância. A propósito, na *Última resposta ao Sr. Bordes*, Rousseau faz um elogio à ignorância. Ele afirma que este é o estado natural do homem. Contudo, a ignorância não é para nosso autor obstáculo nem ao bem e nem ao mal. Isto porque para os povos sábios a ignorância é sua virtude. Assim como, depois que foram corrompidos, a ignorância tornou-se sinônimo dos vícios por eles contraídos.

Na *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque de Lorena* Rousseau novamente relativiza à ignorância. Ele assevera que existem dois tipos dela: a ignorância feroz e a ignorância razoável. A primeira provém de um coração mal que premedita suas ações unicamente a fim de satisfazer seus interesses particulares; esta ignorância é criminosa porque embora satisfaça os desejos do querente, só a cumpre em prejuízo de

outrem. Esta ignorância, sublinha o genebrino, atira os homens para fora de si tornando-os ambiciosos. Nesta oportunidade, os homens já estão corrompidos e sua ignorância nada mais é do que a expressão dos seus vícios. A ignorância razoável, por sua vez, tem sua origem em um coração puro que não projetou seus interesses para fora do que é possível realizar. Seu desejo corresponde à sua força e tudo que ele deseja está ao seu alcance, por isso, ele vive satisfeito consigo mesmo. Sua felicidade é proveniente do seu coração cândido e inocente; e esta é a sua virtude.

Rousseau atribui aos povos antigos uma sabedoria feliz. As nações antigas são sábias porque conservaram a simplicidade dos primeiros povos. Na primeira parte do *Discurso sobre as ciências e as artes*, o genebrino afirma que as nações que foram preservadas do contágio dos maus conhecimentos construíram sua felicidade à custa de sua própria virtude. Assim, a simplicidade dos seus costumes colaborou com o seu próprio progresso. Rousseau não se opõe ao desenvolvimento das nações, porém, questiona o que é que de fato conduz a evolução de um povo. Nesta parte do seu livro, ele chega a atribuir, o que designa de “maus conhecimentos”, ao excesso de curiosidade dos indivíduos que, para ele, é pernicioso a uma boa vida. “Ser feliz” ou o mesmo que ter uma “boa vida” significa, nesse sentido, ser

ignorante, ou seja, ser mais próximo à natureza e as coisas que ela nos fornece. A virtude dos antigos povos e das antigas nações consiste em respeitar seus limites impondo como condição à sua felicidade aquilo que é estritamente necessário para o bem viver de acordo com o presente.

Na *Carta ao Sr. Padre Raynal* Rousseau afirma que prefere a rusticidade à polidez orgulhosa dos seus contemporâneos. Ao invés de decoro e doçura ele escolhe a verdade e a virtude. E aonde elas estão? Na transparência das relações humanas, na simplicidade dos costumes, no respeito aos nossos limites, na satisfação do agora. Rousseau reconhece que este modelo de vida verdadeiro e ao mesmo tempo virtuoso permanece ativo na vida simples dos campos. O que nos leva a entender que a análise que Rousseau faz de seu tempo não é de modo algum uniforme e insensível as particularidades por ele percebidas. Nosso autor, contrapõe a vida rústica do interior aos exageros da vida urbana. Se nesta última os indivíduos vivem para fora de si mesmos para demonstrar aos outros aquilo que eles devem ser, no campo não há este compromisso. Afeitos a uma vida sem falsas mediações, o campestino vive relações mais sinceras com relação ao seu próximo.

Esta comparação dos costumes que nosso autor empreende é fruto de suas observações das variedades de vida que coexistem

em uma mesma sociedade. E mesmo entre culturas e povos diferentes, haja visto, haver povos selvagens coexistindo, mesmo que vivendo longinquamente, dos povos civilizados em um mesmo tempo da história. O genebrino nesta percepção não cede ao senso comum, mas, ao contrário, inverte esta relação sublinhando a superioridade moral dos selvagens frente as sociedades policiadas. É importante notar que o estudo que Rousseau realiza de seu tempo revela a face moralista de seu pensamento. A boa moral para Rousseau, como dissemos, é aquela que conserva uma vida simples e relações transparentes entre as pessoas; o contrário disso, representa uma moral pervertida. Rousseau enxerga na história o ponto de ruptura que conduziu o homem da inocência à corrupção dos costumes. Esta segunda natureza só se efetiva paradoxalmente através do progresso das relações humanas. O mal é para Rousseau a constatação de algo na história que fez romper o equilíbrio natural entre os indivíduos, isto é, sua igualdade, fraternidade e liberdade primeva.

A genealogia do mal realizada pelo genebrino no *Segundo discurso* é diferente daquela apresentada em 1750 no *Discurso sobre as ciências e as artes*. Como antecipamos, naquele escrito Rousseau faz uma explanação sistematizada do nascimento do mal desde o puro estado de natureza até a consolidação do estado

civil. No *Primeiro discurso*, no entanto, esta genealogia não é descrita tão detidamente assim, pois nosso autor só trata deste tema especificamente nas cartas-respostas ao livro, em especial, na *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque de Lorena*; na *Última resposta ao Sr. Bordes*; e no *Prefácio de Narciso ou O amante de si mesmo* (escrito complementar a comédia de mesmo nome que foi escrita em 1733 e levada em cena em 1752). Suas reflexões expostas nestes textos sobre o assunto, antecipam aquelas que encontramos no *Discurso sobre as desigualdades*.

Na *Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque de Lorena* genebrino assevera que o mal tem origem nas desigualdades sociais. A partir destas desigualdades surgiu as riquezas que dividiu as pessoas em ricas e pobres; disto resultou o luxo e a ociosidade; e, finalmente, nasceu as ciências e as belas-artes. Esta sistematização, no entanto, não é linear. No início desta explanação nosso autor afirma que as ocorrências destes processos não são separadas, mas desenrolam-se simultaneamente na história. Rousseau salienta que ao mesmo tempo que nasceram os ricos também surgiram os sábios e estes dois corromperam-se mutuamente.

Na *Última resposta ao Sr. Bordes* o genebrino reafirma que as desigualdades sociais surgem concomitantemente ao

nascimento do luxo e da cultura das letras; nosso autor afirma que elas são frutos dos mesmos vícios. Mas que vícios? Os vícios inerentes a corrupção dos costumes; da vontade de poder que particulariza os talentos e os torna dominantes contrapondo-se a coesão da vida comunitária. A partir da ambição desmedida dos indivíduos nascem a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a sociedade de classes. Estes acontecimentos fixam na história a cisão entre o “teu” e o “meu” em oposição ao “nosso” característico da idade de ouro. Esta separação, sublinha Rousseau, cria através da sociedade uma dependência mútua entre os indivíduos fazendo dos seus interesses particulares um comércio permanente. O mal ocorre quando os homens se afastam da natureza, isto é, quando eles criam para si outras necessidades além daquelas que a natureza os impõe. Assim, ao multiplicarem-se as exigências da vida social se estendem de parte a parte a sujeição de homem a homem.

O estado policiado, fruto da dependência mútua entre os indivíduos, é atravessado por contradições; é o que explica Rousseau em seu *Prefácio de Narciso ou O amante de si mesmo*. Na esteira dos escritos anteriormente citados, Rousseau indica duas causas do mal em sociedade: a ociosidade e o desejo de distinguir-se. Estes fatores estimulam no indivíduo o gosto pelas letras e o desejo deste de se destacar e se impor socialmente sobre

os demais indivíduos através do *status* social que elas representam. Por outro lado, este mesmo estado policiado tem suas vantagens, explica o genebrino. A primeira delas é a imposição de deveres aos cidadãos a fim de superar seus impulsos egoísticos. A segunda é manter os cidadãos em igualdade através das leis no intuito de novamente suplantar os seus interesses estritamente pessoais; com exceção quando estes se destacam por alguma ação virtuosa. A terceira é proveniente de um método negativo, isto é, se não é possível uma sociedade virtuosa é mister um estado policiado. Por último, Rousseau destaca que a igualdade não é para suprimir os talentos, mas para torná-los úteis à sociedade.

A criação do estado policiado, ou seja, a consolidação da sociedade civil através de seu aparato jurídico e burocrático; a divisão da sociedade entre ricos e pobres; as distinções naturais como um caminho que leva as desigualdades sociais; e a dependência mútua dos indivíduos apresentados nos textos anexos ao *Primeiro discurso* preparam o roteiro de Rousseau no *Segundo discurso* sobre a origem das desigualdades sociais entre os homens. Nesta próxima seção, no entanto, traremos a análise do genebrino com relação às sociedades avançadas, em especial, da atuação das ciências e das artes neste contexto; uma perspectiva que marca uma diferença fundamental do *Discurso*

sobre as ciências e as artes em relação ao Discurso sobre as desigualdades.

2. AS CIÊNCIAS E AS ARTES NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O *Discurso sobre as ciências e as artes* conta a história das desigualdades sociais no cenário de uma sociedade civil estabelecida. Nesta perspectiva, o genebrino questiona como as ciências e as artes contribuíram para que isto ocorresse. No entanto, como vimos, Rousseau tem o cuidado de explicar que estas não são causas e nem efeitos das desigualdades sociais, mas nascem simultaneamente a elas. Nesse sentido, nosso autor disserta na obra em questão como a cultura das letras contribuíram para o estabelecimento dos povos policiados. Não é correto acreditar, porém, que Rousseau condene integralmente as ciências e as artes, ele mantém com elas uma relação dúbia, pois reconhece que não apenas o corpo precisa de alimentos, mas também o espírito necessita deles e estes alimentos são as ciências e as artes.

As ciências e as artes se relacionam dubiamente com os governos. De um lado, elas representam um “alívio espiritual”

com relação as cadeias despóticas dos governos; pois elas são alimentos para a alma. Por outro lado, elas contribuem com a perda da liberdade natural dos indivíduos e, por consequência, com a subordinação dos povos que passaram a se submeter a uma disciplina social imposta pelo Estado; disso nasce a noção de “povo policiado”. Rousseau é cômico que a necessidade levantou os governos e as ciências e as artes os fortaleceram. Nesse sentido, elas contribuíram de maneira negativa relativamente aos costumes; e isto se deve ao processo de urbanização e docilização dos gostos dos particulares. Pois, se antes nossos costumes eram rústicos, ao menos eles eram naturais. A linguagem figurada domesticou as nossas paixões e instituiu entre os homens as máscaras sociais. Na primeira parte do seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau afirma que a natureza humana permanece inalterável desde os primeiros tempos, o que mudou, no entanto, foi que as relações humanas deixaram de ser transparentes porque cederam aos vícios que são inerentes à sociedade.

Rousseau acredita na permanência da natureza humana mesmo depois de diversas transformações que os homens sofreram. Desta crença, na inalterabilidade da natureza humana, podemos inferir duas coisas: Rousseau não perdeu a esperança em resgatar valores sociais como a justiça, a igualdade e a

fraternidade presentes na idade de ouro dos homens; inerentemente a isto, é correto dizer que o estado policiado com todos os seus vícios não conseguiu destruir a bondade presente na natureza do homem, pois a corruptela dos costumes se manteve distante de sua essência.

As ciências e as artes se inserem neste contexto como agentes corruptores dos indivíduos por alimentar neles a ganância e o distanciamento da natureza. No entanto, se bem utilizadas, elas podem promover os ideais tão caros à humanidade – a igualdade, a justiça, a liberdade e a fraternidade - e reivindicados pelo genebrino. Esta análise dos prós e contras da cultura das letras mostra que a leitura de Rousseau sobre este fenômeno não é dogmática. Inclusive, sua defesa do *Primeiro discurso* é uma tentativa de explicar aos seus críticos que o seu livro não é uma ode à ignorância anticientífica, mas a busca de um uso efetivo e racional da ciência em sociedade.

É inegável, no entanto, o caráter de denúncia que Rousseau faz aos avanços das ciências e das artes na modernidade. Ao responder negativamente ao concurso de Dijon, isto é, ao dizer que as ciências e as artes degeneraram os costumes nosso autor destaca os aspectos negativos deste fenômeno para as sociedades de um modo em geral. É evidente, nesse sentido, que esta cultura colabora com os vícios disseminados na vida social.

Na segunda parte do *Discurso sobre as ciências e as artes* o genebrino explica que os vícios estão na origem do conhecimento científico assim a astronomia nasce da superstição, a eloquência da ambição e da adulação, a geometria da avareza, a física da curiosidade infantil e a moral, exceção deste tipo de conhecimento, do orgulho humano.

Os vícios sociais marcam notadamente as ciências e as artes. Ainda na segunda parte do *Discurso sobre as ciências e as artes* Rousseau questiona a utilidade das contemplações estéreis que se opõe aos deveres do homem no que diz respeito aos seus afazeres sociais e das necessidades que lhes são dadas pela natureza. A cultura das letras é proveniente da ociosidade porque, no entendimento de Rousseau, as verdadeiras obrigações dos homens são dadas primeiramente pela natureza e depois pela pátria. Fora disto, tudo é supérfluo. O resultado das políticas de governo que sustentam esta cultura é o dispêndio de dinheiro do Estado nas Academias a fim de sustentar a ociosidade de milhares de pseudocientistas e de suas pesquisas sem utilidade alguma para a sociedade.

As ciências e as artes devem, segundo Rousseau, converter os seus resultados em benefícios para todas as pessoas. Se elas não cumprem esta função, elas se tornam perniciosas à sociedade. Rousseau mede o grau de utilidade das coisas de

acordo com o que elas entregam ou não à coletividade. Se o cidadão é ocioso, ele é inútil à vida social. Ao contrário, se ele é ativo, ou seja, se ele cumpre com os seus deveres sociais então ele é útil à sociedade. Deste modo, por exemplo, nosso autor ver no trabalho de um carpinteiro que cumpre bem sua profissão um efeito mais valioso ao Estado do que um letrado ocioso ou um escritor obscuro que em nada servem a ele.

Embora faça elogios à filosofia em algumas partes do *Primeiro discurso*, na maior parte do tempo, Rousseau se mantém crítico as especulações estereis feitas pelos filósofos, isto é, aos “letrados ociosos” ou aos “escritores obscuros” como ele costumava chamá-los. Rousseau os acusa de relativizar os valores morais e assim mais desagregar do que unir os indivíduos em sua convivência social. Envolvidos em suas eternas disputas e armados com seus funestos paradoxos, como entende nosso autor, os Pirros, os Leucipos, os Diógenes, os Protágoras, os Lucrécios, os Hobbes e os Mandevilles minam os fundamentos da fé e enfraquecem a virtude. A queixa de Rousseau, com relação a estes pensadores, é que eles relegam a moral a um cálculo de prazeres ou a um jogo de paixões. Nesse sentido, estes homens reduzem a filosofia a uma doutrina prática cujo objetivo é satisfazer as necessidades individuais mais urgentes em tendenciosa e clara oposição aos interesses da coletividade.

Os filósofos, segundo Rousseau, promovem uma visão sectária e individualista da realidade. Primeiro, porque através da fama que as letras os proporcionam eles procuram distinguir-se dos demais indivíduos. Esta busca por notoriedade tem como propósito a admiração dos outros. Daí nasce a necessidade de desenvolver a um só tempo a oratória e a polidez que são as principais representações das máscaras sociais e delas ainda surgem a adulação vil e baixa que aviltam a alma e corrompem o coração. Além desta procura por distinção que colabora com as desigualdades sociais o filósofo de tanto observar os homens acaba por apreciá-los de acordo com sua ótica absolutamente restrita e por isso alimenta pouca afeição por eles. Assim, seu desprezo pelos outros favorece seu orgulho.

Rousseau chama seus contemporâneos de prosélitos porque a filosofia divide e individualiza as vontades. O genebrino avalia que o egoísmo atomiza a sociedade e enfraquece o corpo social. Rousseau critica o uso dos talentos opondo os que são úteis aos que são inúteis. Ao fazer isto o que o genebrino opõe é a cidade ao campo; ou aqueles que divertem o reino da França através de suas especulações estéreis e os que verdadeiramente produzem com o seu trabalho alimentos para os centros urbanos. Com isto, nosso filósofo deixa claro sua crítica ao governo de

Luís XV que dispensa tratamento especial aos “aduladores do reino” em detrimento dos camponeses.

É importante sublinhar que ao opor a cidade ao campo Rousseau indica uma contraposição entre a degeneração dos costumes e a virtude necessária para um bom funcionamento do Estado. Ao lado da cidade estão as ciências e os vícios. Ao lado do campo se posicionam o trabalho e a virtude. Da cultura urbana, sublinha nosso filósofo, o que se constata é uma individualização das vontades; os indivíduos se utilizam da filosofia, das ciências e das artes em busca de reconhecimento e *status* social; seus esforços servem estritamente aos seus interesses pessoais e, por isso, o que eles produzem não passam de “um monte de experiências e especulações inúteis” o que denota que estes não servem ao Estado, mas, ao contrário, é o Estado que serve a eles. Sob outro aspecto, a cultura camponesa demonstra uma coesão social, isto é, o que se percebe ali é uma vontade coletiva, pois é o trabalho comunitário que mantém vivo a sociedade. Ademais, é no campo que se nota uma vida simples, uniforme e virtuosa; o labor que se realiza ali cumpre com a sua função social. Nesse sentido, não é o indivíduo que se ergue sobre a sociedade, mas é a própria sociedade que representa os anseios das vontades individuais.

Cabe aqui, mesmo que de maneira breve, fazermos uma reflexão sobre a oposição entre “cidade” e “campo” e entre “sociedade” e “comunidade” no *Primeiro discurso*. Nesta obra, o genebrino valoriza a díade “campo” e “comunidade” em contradição à dupla “cidade” e “sociedade”. Ao fazer isto, nosso autor deseja mostrar aos seus contemporâneos que a virtude não se encontra nos belos discursos acadêmicos ou na polidez dos gestos, mas na simplicidade dos gostos e na transparência das relações. A vida comunitária do campo é, nesse sentido, mais próxima à natureza porque conserva a bondade natural dos primeiros tempos. Este é o grande exemplo que Rousseau expõe aos seus convivas. Como dissemos anteriormente, Rousseau deixa entrever no *Discurso sobre as ciências e as artes* que embora as relações entre os indivíduos tenham piorado com o tempo – no que resultou, inclusive, na criação das cidades e nos seus *modus vivendi* – ele considera que a boa natureza humana esteja intacta. Assim, não é errado afirmar que o genebrino mantenha um otimismo no homem mesmo sendo pessimista com relação aos rumos que a humanidade tomou.

O pessimismo histórico de Rousseau está atrelado ao comportamento dos indivíduos, principalmente, nas cidades. É nos grandes centros urbanos que o supérfluo é tomado como necessário e este, por sua vez, é ignorado. A superficialidade das

artes danosas aos costumes populares; a inutilidade da maior parte dos experimentos científicos; a oratória vazia das discussões filosóficas; e as máscaras sociais formam o cabedal que será alvo das críticas de Rousseau não apenas no *Primeiro discurso*, mas em toda sua obra. Nessa oportunidade, o genebrino se mantém coerente com sua afirmação de que é a sociedade que corrompe os homens. As relações humanas tal qual foram desenvolvidas até aqui só distanciaram os indivíduos da natureza, assim como, os tornaram seres estranhos uns aos outros. Não é, portanto, equivocado acreditar que Rousseau tenha se mantido pessimista com relação aos rumos que os homens tomaram.

Em outra perspectiva, o homem é bom e continua sendo, mesmo que as relações com o seu próximo o tenham distanciado de sua boa natureza. A vida no campo parece ser o modelo de uma existência mais próxima aquela ideal (da *jeunesse du monde* descrita com detalhes no *Segundo discurso*). Não que os camponeses sejam integralmente virtuosos, ao contrário, Rousseau reconhece que eles são rudes, mas seus modos de ser são muito mais transparentes com relação aos seus semelhantes. No campo se guarda a inocência e a simplicidade dos gostos e, por isso, a ligação entre as pessoas é mais honesta, pois elas se dirigem diretamente umas ao coração das outras. Esta forma de ser permanece, apesar de tudo, simultaneamente à corrupção dos

costumes. Por isso, Rousseau mantém esperanças no homem. Não que este consiga recuperar à inocência feliz da idade de ouro, mas, a partir da igualdade e da fraternidade existentes na vida campesina ele pode se aproximar daquela realidade pretérita.

É ingenuidade acreditar, no entanto, que Rousseau queira acabar com as urbes e mesmo com os seus modos de vida. Nem ao menos achar que ele acredite ser possível transplantar o comportamento dos indivíduos do campo para os moradores da cidade. Rousseau é ciente do grau de desenvolvimento das sociedades modernas e sabe que devido a sua complexidade não é através de soluções simples que é possível resolver os problemas destas mesmas sociedades. Todo o seu *Primeiro discurso*, nesse sentido, é para aparar arestas, nem a demonização das ciências como entenderam os seus críticos e, conseqüentemente, o senso comum e nem ao menos a sua aprovação acrítica. Do mesmo modo, Rousseau nem condena completamente o homem e sua sociabilidade, assim como, não acredita em sua redenção *tout court*. Destarte, o *Discurso sobre as ciências e as artes* serve de pista a “resolução” dos problemas da sociedade civil presentes no *Contrato social* (1762).

3. É OU NÃO POSSÍVEL RECUPERAR UMA SOCIEDADE CORROMPIDA EM MEIO AO AVANÇO DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES?

Embora Rousseau aparentemente tenha respondido a esta pergunta de forma negativa no *Discurso sobre as ciências e as artes* veremos que sua saída a esta questão é bastante complexa. É inegável o tom crítico do genebrino relativamente à cultura artística e científica. No entanto, nosso autor, de modo algum, é um inimigo do progresso científico e das manifestações artísticas. Rousseau reivindica nesta obra uma nova arte e uma nova ciência e mesmo uma nova filosofia. Não mais corrupção dos costumes e nem experimentações vazias. A arte deve estar nas mãos dos educadores do povo; as ciências a cargo dos gênios; e a filosofia na incumbência dos verdadeiros sábios. É preciso identificar, julgar e condenar os detratores do conhecimento. Rousseau se ocupou em grande parte da citada obra, como vimos até aqui, em analisar esses inimigos das ciências e das artes. O que veremos agora é a outra face pouco explorada do *Primeiro discurso*, seu lado propositivo.

Os espetáculos artísticos trazem consigo o cosmopolitismo que é pernicioso aos costumes. Esse cosmopolitismo corrói a moral porque inclui na cultura de um povo vícios dos mais

diversos. Temas relacionados as benesses do individualismo e do luxo ameaçam, na visão de Rousseau, a inocência da cultura campesina. A licenciosidade e a urbanidade próprios do cosmopolitismo das *luzes* desencoraja nos cidadãos o amor ao trabalho e inspira-lhes o gosto pela ociosidade. A preocupação do genebrino, sob esse último aspecto, é que o povo se torne inativo e covarde, pois uma vez que se amolece os costumes jamais se retorna ao estado virtuoso de antes. Na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, redigido em 1758, o genebrino desenvolve sua crítica ao teatro presente no *Primeiro discurso*. O teatro, por exemplo, diz ele, estimula o amor-próprio dos jovens e incita o gosto pelo supérfluo nos espectadores. Ademais, o teatro serve para distrair o povo de suas misérias; cobrir com o verniz da polidez os vícios sociais; destruir o amor à labuta pelo desejo do ganho fácil; e trocar as virtudes práticas dos cidadãos pelas fantasias que o espetáculo inspira, *verbi gratia*, tornar mães de família em amantes e moças amorosas em protagonistas de comédias.

Apesar da condenação de Rousseau ao teatro ele não se posiciona por completo contra os espetáculos públicos. Nosso autor enxerga nas representações públicas elementos de coesão social. No *Contrato social* (1762), por exemplo, as instituições políticas da antiga Roma como as eleições e os comícios são

avaliados pelo genebrino por sua eficácia para a manutenção da unidade do povo. Rousseau vê nos espetáculos públicos uma função análoga aquelas das instituições romanas, ou seja, elas servem tanto para preservar os costumes patrióticos, bem como para conservar o espírito público. É nos eventos populares que o bem público se manifesta. Não mais individualismo, mas unidade e coesão entre as pessoas. É nas ocasiões públicas que se desfazem as hierarquias e as máscaras sociais. No lugar delas, observa Rousseau, o que vemos é a recomposição da unidade dos primeiros tempos da sociabilidade humana.

Os heróis cívicos gregos e romanos, como registra Rousseau em seu *Contrato social*, não eram apenas exemplos a serem seguidos, mas também os verdadeiros educadores do povo. Assim, os espetáculos públicos deveriam emular as ações dos seus líderes que agiam sempre em favor da nação. O processo de formação das crianças deve passar por esta etapa, a educação para a cidadania. Este processo é permanente porque se aprende a amar a nação do nascimento ao fim da vida e aberto pois tudo que se sabe se adquire no cotidiano dos dias. Em vários momentos do *Primeiro discurso* Rousseau insiste que é melhor praticar a virtude do que adquirir conhecimentos inúteis. Deste modo, os atos de coragem dos grandes homens em prol de sua pátria são mais importantes para as crianças do que os vãos saberes

teoréticos ensinados nas escolas. O teatro, nesse sentido, como representante das artes, é um instrumento pedagógico e, ao mesmo tempo, um elemento para a união nacional.

É sempre com vistas a satisfazer a vontade popular que Rousseau formula o seu ideal de cultura; e nesta estão inclusas, necessariamente, as ciências e as artes. Como vimos, o que Rousseau condena no *Primeiro discurso* são os “cientistas de gabinete” que além da inutilidade de suas pesquisas, consomem boa parte do erário público que poderia ser revertido em reais benefícios para o povo. Para ele, não se deve condenar às ciências, mas esta deve ter uma função pública relevante. Contudo, pondera o genebrino, a tarefa de ser cientista não é para qualquer um, mas exclusivamente para os gênios. Os gênios representam o espírito público em contraposição as vontades nucleadas; cheias de si mesmas. O gênio é um espírito excepcional capaz de fazer com que as experiências científicas tenham um valor universal compartilhado por todos os seres humanos, claramente, em favorecimento de toda a humanidade. O gênio não é apenas um espírito verdadeiramente esclarecido, mas é a representação de uma vontade geral, haja visto reunir em si o bem comum de todos os homens. Em termos comparativos, o gênio assim como o legislador encarna em si a vontade geral dos

particulares sem, contudo, deixar imiscuir nele o seu próprio interesse.

Ao formular a teoria do gênio Rousseau substitui uma elite econômica de cientistas e intelectuais lotados na *Académie des sciences* e sustentados pela *Couronne du Roi* por uma elite cultural de indivíduos dotados de uma inteligência superior. O genebrino é contra a tutela do mecenato monárquico, da qual se valeram tão amplamente Voltaire, d'Alembert, Condorcet e outros. Contra estes, o genebrino cita Descartes, Newton e Verulamio, para ele, verdadeiros homens de ciência. Rousseau é consciente que a Academia de ciências era “uma verdadeira instituição estatal” a serviço do Rei. Ele sabia que havia implicitamente ao ambiente da *Académie des sciences*, toda uma rede de instituições públicas, uma política de intervenção do Estado sobre o pensamento e as pesquisas dos “funcionários de Luís XV”.

O gênio de Rousseau, portanto, é um espírito livre; seu compromisso não é com ganhos pecuniários e *status* social, mas com a ciência em si mesma e com os benefícios desta para o povo. Para o nosso filósofo, a ciência só é boa quando ela pode colaborar com o bom funcionamento do Estado. Rousseau avalia o conhecimento científico e os seus resultados pelo crivo moral. Sendo assim, a ciência é válida quando ela pode contribuir para a

felicidade do povo, ou seja, quando ela pode colaborar para a manutenção de sua coesão social. Por outro lado, ela é perniciosa quando introduz os vícios provenientes das desigualdades sociais como o supérfluo e a ociosidade. Para Rousseau, a moral não é apenas um farol para as ciências como deve ser também o seu alicerce. Não se trata com isso de rebaixar as ciências ou desprezá-las, mas de dar a elas uma nova função social; um caráter, como quer nosso autor, virtuoso.

Nesta perspectiva é que Rousseau avalia a terceira personagem conceitual importante para a mudança da cultura letrada, trata-se da figura do sábio-filósofo; uma oposição aos filósofos considerados utilitaristas pelo genebrino como Hobbes, Mandeville e Diógenes citados aqui anteriormente. O contrário destes pensadores é Sócrates. O filósofo de Atenas é quem, para Rousseau, encarna o espírito público da antiga *pólis* grega. Diferente daqueles pensadores que relegam tudo a um cálculo de interesses estritamente particulares, Sócrates, sendo o espelho da cidade-estado ateniense, lembra ao coração dos homens as leis da humanidade e da virtude próprios de uma vida coletiva, simples e feliz. Ao referir-se a Grécia, sobretudo a Atenas, Rousseau na *Última carta ao Sr. Bordes* diz que aquele lugar deveu seus costumes e suas leis a filósofos e legisladores; desde que, salienta ele, o povo não proponha a sê-los. O filósofo e o legislador são

como o educador e o gênio, isto é, eles são seres excepcionais porque possuem uma inteligência superior. É esta excepcionalidade que faz surgir no povo o espírito social, pois com o seu exemplo eles se tornam guias de toda uma nação.

Na segunda parte do *Primeiro discurso*, o genebrino explica quem são os sábios-filósofos. Segundo ele, estes homens encontram em sua pátria um asilo digno para se viver com dignidade; é neste lugar que eles obtêm a única recompensa digna para sua vida, que é a de contribuir com a sua parte para a felicidade dos povos a quem devem ensinar a sabedoria. No entanto, alerta o nosso filósofo, o poder, as luzes e a sabedoria devem estar juntas para que estes homens possam pensar grandes coisas e assim ajudar os príncipes-legisladores a encaminhar uma boa vida para o povo.

Sócrates sendo o espelho da pólis ateniense conserva em seu modo de agir a simplicidade dos primeiros tempos da república de Atenas. A frugalidade dos costumes e das leis da principal *pólis* grega da Antiguidade retardou a contaminação do seu povo do avanço da futilidade e da ociosidade que as ciências e as artes trouxeram. Os ensinamentos de Sócrates, assim como aqueles que eram transmitidos em Atenas, não impediram, assim como não desvincularam, o aprendizado da virtude do da ciência por parte dos cidadãos; virtude e ciência não se separaram, ao

contrário, colaboraram com o progresso da nação. Em assim sendo, este filósofo e esta cidade-estado foram considerados os maiores em seu tempo porque conseguiram melhorar a vida das pessoas espiritualmente através da filosofia e materialmente através das ciências; conseguindo unir a sabedoria e a naturalidade tão características dos primeiros tempos da vida social.

Estas personagens conceituais – o educador, o gênio e o sábio – são fundamentais para uma mudança no contexto das ciências, da filosofia e das artes no século XVIII. Se estas últimas contribuem para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais entre os homens, sua transformação concorre também para melhorar a vida das pessoas, pois uma mudança de horizonte desta cultura levaria também a diminuir estas mesmas injustiças sociais que acometem todo o corpo social. Rousseau acreditava que um povo uma vez corrompido jamais voltaria a ser virtuoso. Não se trata, através da filosofia, das ciências e das artes de regenerar os degenerados, mas de preservar os bons de coração e de espírito da corruptela geral da sociedade. Desta forma, a resposta a questão: “é ou não possível recuperar uma sociedade corrompida em meio ao avanço das ciências e das artes?” é respondida de maneira parcialmente positiva levando em conta que, nas palavras do próprio Rousseau

em sua *Última carta-resposta ao acadêmico de Dijon*, as ciências e as artes ao mesmo tempo que corrompem os povos servem também algumas vezes para preveni-los de uma corrupção ainda maior. Neste contexto, elas servem como antídoto ao mal que elas mesmas produziram. Sendo o educador, o gênio e o sábio os médicos da cultura e os seus instrumentos de medicina as academias, os espetáculos, as bibliotecas e todas as distrações capazes de impedir os homens de cometerem mal maior.

REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Oeuvres complètes**. Bibliothèque de la Pléiade: Éd. Bernard Gagnebin & Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1964. (Tome III).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIDA E O LEGADO DE PESTALOZZI²⁸

Sérgio Luís Persch²⁹

Gostaríamos de compartilhar algumas informações e ideias sobre um pedagogo ilustre que viveu no tempo da Revolução Francesa e que instituiu métodos inovadores para a educação e alfabetização de crianças. Chama-se Johann Heinrich Pestalozzi.

Pestalozzi é um nome com o qual nos deparamos hoje basicamente a partir de três referenciais distintos, que nos ajudam um pouco a entender nossa própria situação relativamente à temática pedagógica por ele desenvolvida. O primeiro referencial é o de uma instituição de ensino que leva o seu nome, o “Colégio” ou a “Escola Pestalozzi”, espalhada por todo o mundo; uma instituição certamente um tanto quanto elitizada porque os seus investimentos em infraestrutura e equipamentos laboratoriais, ao mesmo tempo em que se oferecem como um dos atrativos, justificam o valor relativamente elevado que as famílias têm que custear para manter os seus filhos em uma dessas escolas de

²⁸ DOI: 10.5281/zenodo.8271195

²⁹ Professor do departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba.
E-mail: slpersch@yahoo.com.br

iniciativa privada. Os Colégios Pestalozzi costumam apresentar os seus modelos de ensino como de vanguarda, ao mesmo tempo em que são calcados numa longa tradição de técnicas e recursos pedagógicos, tradição essa colocada em marcha por discípulos notórios, como por exemplo o Fridrich Fröbel, um educador decisivo para o surgimento de fenômenos culturais como o da arte abstrata e do movimento Bauhaus. Todavia (e curiosamente), a vida e a obra de Pestalozzi não são tematizadas em particular nessas instituições que levam o seu nome.

O segundo referencial que mantém o nome Pestalozzi de relativa a parcamente conhecido é o seu retrato biográfico. Uma produção bastante conhecida é o filme de Peter von Gunten, *Pestalozzi Berg – 1989 –*, exibido entre nós sob o título *Pestalozzi para sempre*). Mas no geral, as narrativas retratam especialmente a sua trajetória inicial com acentos algo bizarros à luz dos padrões gerais que têm sido adotados para avaliar o êxito e o sucesso no âmbito de iniciativas e empreendimentos, já que, em última instância, Pestalozzi foi um empreendedor quase obcecado, conforme detalharemos sumariamente em breve, na sequência.

O terceiro e hoje em dia mais efêmero referencial é o da obra escrita de Pestalozzi. De fato, raramente ainda encontramos leitores das obras de Pestalozzi. Se há traduções do seu original

alemão para o português ou para outras línguas, certamente elas são raras, e a história contemporânea de uma editoração crítica das suas obras também quase não existe. Pesquisas acadêmicas especializadas na área da pedagogia são raras e, da filosofia, praticamente inexistentes. Esse dado nos chama particular atenção. Sem dúvida, trata-se de uma lacuna que nos ajuda a esclarecer alguns aspectos tanto do autor em questão quanto de nós leitores receptores. É porque, se, por um lado, nós conseguirmos apontar evidências suficientes de que seria interessante dar mais vida ao legado de Pestalozzi, por outro lado isso nos coage a uma autocrítica no sentido de apurar os problemas inerentes à nossa formação e a nossos hábitos escolares e acadêmicos, ao que se deveria tal interesse fragilizado por Pestalozzi.

Vejamos em traços breves quem é Pestalozzi, para em seguida retornarmos mais uma vez a esses referenciais que mencionamos até aqui.

Johhan Heinrich Pestalozzi nasceu no ano de 1746, em Zurique, e faleceu em 1827. Tendo sido educado num regime relativamente tradicional e seletivo (foi iniciado no latim, no grego e no hebraico, estudou filosofia e teologia num colégio carolino), ele acabou se deixando levar por uma forte influência de

Rousseau, abandonando a carreira de estudos e se preparando para assumir tarefas político-administrativas. Porém, com esses planos, ele teve a sua primeira experiência de fracasso. Não conseguindo colocação alguma enquanto um político inspirado nos ideais revolucionários de Rousseau, ele adquiriu um sítio e decidiu se dedicar à agricultura. Mas ali também enfrentou consideráveis dificuldades para sobreviver das suas colheitas e, além disso, começou a atrair as crianças pobres que viviam nas redondezas e acabou transformando o seu sítio num orfanato em 1774. Após seis anos, ele teve que abandonar esse projeto por conta de problemas financeiros. Foi então, em 1780, que ele publicou também o seu primeiro escrito, um opúsculo chamado *Die Abendstunde eines Einsidlers (O crepúsculo de um solitário)*. Nesse escrito, ele apresenta de uma forma sumária as proposições elementares do seu modo de pensar, que balizarão um romance de fôlego escrito entre 1781 a 1787, chamado *Lienhard und Gertrud*, o qual foi muito lido na Alemanha toda e tornou Pestalozzi efetivamente conhecido. Uma vez conquistada essa fama e com o desencadeamento da Revolução Francesa, Pestalozzi foi novamente escalado para constituir um orfanato e criar um instituto de educação, aonde fez discípulos e transmitiu o seu legado.

Há razões bastante plausíveis para os referenciais, que enumeramos no começo das nossas considerações, se configurarem dessa forma, isto é, que o nome Pestalozzi seja mais conhecido por ter se tornado a marca registrada de uma instituição educacional, que a trajetória biográfica dele sempre desperte algum interesse e que a obra escrita dele não desempenhe um particular interesse teórico. Com efeito, Pestalozzi foi um sujeito de ação, um ser humano propenso a empreender coisas, pouquíssimo interessado em especulações teóricas, tanto que ele próprio dizia não ter capacidade de deter o seu espírito numa sistematização dos princípios norteadores dos seus ideais educacionais. A existência dele consiste num fenômeno curioso que se manifestou aqui e acolá na modernidade, uma espécie de reação particular fadada a andar na contramão da larga avenida das tendências dominantes. O espírito empreendedor que habitava o jovem Pestalozzi, com seu esforço de colocar em prática os ideais de Rousseau num período ainda anterior à Revolução Francesa (até 1780, quando contava 36 anos), portanto, caracteriza-se também como um espírito reativo fadado ao fracasso frente às forças sociais e políticas dominantes antes da Revolução. Podemos comparar esse período da sua vida, em certa medida, com o lendário Dom Quixote, personagem criado por Cervantes. Dom Quixote também andou na contramão da história

e é exatamente isso que nele consideramos como quixotesco: um sujeito obcecado por ressuscitar a cavalaria andante medieval em tempos modernos, incapaz de compreender, ou melhor, negando-se a aceitar o seu tempo presente, ele estava condenado ao fracasso. Dom Quixote, porém, não passa de um personagem literário e certamente a dimensão monumental da obra de Cervantes se deve em parte à inexistência real desse personagem emblemático. Checando por alto a trajetória juvenil de Pestalozzi, poderíamos adequadamente chamá-lo de quixotesco nas justas proporções, tendo em conta os sucessivos fracassos dos seus empreendimentos e também porque, verbalmente, os seus clamores em torno de uma relação harmoniosa entre nobres e plebeus a triunfar contra as paixões mesquinhas que estão na base das relações econômicas contemporâneas encontram pouco eco entre os seus contemporâneos e nós. Mas ainda que o pudéssemos chamar de quixotesco, Pestalozzi é incomensurável com o personagem da obra de Cervantes, porque Pestalozzi é autor real da sua sina. E pela mesma razão, enquanto escritor, ele é incomensurável com Cervantes e o seu contemporâneo Goethe, porque é um sujeito de ação e não de criação literária, donde se segue o desinteresse literário e teórico pelos seus escritos ao longo do tempo.

Contudo, a despeito dessa sua limitação natural e voluntária enquanto escritor, Pestalozzi acabou sendo reconhecido por causa do extraordinário número de leituras que o seu romance atraiu em pouco tempo. Foi por conta, principalmente, do sucesso do seu romance *Lienhard und Gertrud*, que ele passou a ser notado e contratado pelos poderes públicos com a finalidade de desenvolver instituições educacionais. A partir dessa situação, deparamo-nos com uma das personalidades mais complexas e cheias de consequências, numa idade efetivamente rica em arte e filosofia. Conforme afirma Paul Natorp: “toda a sua geração o tomou como uma personalidade filosófica, justamente porque se tratava de uma geração filosófica” (NATORP, 1909, p. 28). (Natorp cita, entre outros autores que se interessam pelos traços filosóficos de Pestalozzi, Herder, Schelling e Fichte). Seria, pois, segundo Natorp, prerrogativa de um cultivo florescente e saudável da filosofia, desvelar o filósofo que está embutido no pedagogo Pestalozzi. “Somente uma idade não filosófica poderia ignorar o que nele há de filosófico” (Id., p.30).

A nosso ver, essa oscilação do interesse por Pestalozzi, pendendo possivelmente para uma situação não filosófica - conforme expressão de Natorp - revela uma característica problemática de nossa formação educacional e nossas disposições intelectuais, contra a qual o próprio Pestalozzi lutou

incansavelmente e que, portanto, ele pode nos ajudar a resolver. Trata-se da distância entre, por um lado, os esforços teóricos que nós fazemos no domínio da filosofia e das ciências em geral e, por outro, a nossa efetiva existência, enquanto seres que precisam dar conta das suas necessidades naturais, sociais e políticas.

Como já mencionamos acima, o próprio Pestalozzi não gostava de se ocupar com estudos teóricos. O que lhe interessava era a prática e ele mesmo dizia que todas as coisas que vinha a afirmar decorriam diretamente da experiência que ele obtinha através da prática. Não há, pois, em seus escritos, uma formulação teórica de princípios. Entretanto, Paul Natorp procura nos explicar que no gênio criativo de Pestalozzi opera uma espécie de filosofia natural. Essa ideia é muito interessante. Ele diz que, inclusive, no trabalho específico de uma sistematização lógica, é preciso haver esse estímulo de uma filosofia natural, para que o trabalho realmente seja vivo e surta efeitos. Essa espécie de energia natural imanente a qualquer processo criativo é uma ideia muito cara àquele momento histórico, num contexto em que se começa a pensar em desenvolvimento biológico e evolução e, ao mesmo tempo, começa-se a pensar na escola como uma instituição apropriada para a formação e o desenvolvimento da humanidade.

Na esteira de Kant, os filósofos identificam em Pestalozzi uma espécie de realização efetiva de princípios vinculados a uma

moral e uma cosmovisão, tais como vinham sendo desenvolvidos nos diversos sistemas filosóficos. Fichte chega a afirmar que “o percurso da sua experiência o aproximou notadamente da filosofia kantiana” E Herder afirma que, embora Pestalozzi seja expressamente influenciado por Rousseau, os traços fundamentais do seu pensamento se assemelham muito mais ao gênio filosófico de Kant. (NATORP, p. 43)

Levando em consideração esse dado de ser ele uma espécie de exemplar existencial do qual efluem certas disposições muito gerais relativas a uma moral e uma forma de conhecimento, o que é verdadeiramente profundo em Pestalozzi, pelo ponto de vista de princípios, certamente se deixa reduzir a algo bastante simples e claro, mas que não faria sentido algum se não fosse acompanhado da sua incansável prática. Ele acredita e procura incansavelmente o que chama de “fórmula originária do desenvolvimento do espírito humano”. Ele pretende deduzir as leis gerais de formação diretamente da natureza do nosso espírito. Na verdade, ele acreditava também que a verdadeira “teoria da educação” se manteria em constante progresso e evolução, tornando-se cada vez mais clara ao longo da prática. E apesar das objeções e dos fracassos, ele jamais deixou de acreditar que a sua “empíria”, coincidente com o caminho da sua vida, fosse algo a mais do que um tatear cego, jamais compreensível por uma

experiência sistematizada. Ele almejava uma fundamentação sistemática da doutrina da educação, mas que se mantivesse irrestritamente vinculada à prática, no sentido de a doutrina ser simplesmente a expressão e codificação da prática.

Conforme já indicamos, a “idade filosófica” na qual viveu Pestalozzi consiste num desdobramento sistemático da filosofia fortemente inspirado em Kant. E embora a gente costume identificar nesse desdobramento específico da filosofia e da literatura uma preponderância do idealismo e do romantismo – expressões que fazem referência a um alheamento da realidade na qual se encontra imerso o niilista e da qual emerge o positivismo –, os próprios autores engajados nesse movimento não se furtam de um esforço de se defrontar com a realidade e de encontrar manifestações existenciais efetivas que correspondessem aos seus ideais. E é justamente isso que eles encontram na figura de Pestalozzi.

A partir desse esforço do teórico idealista (por exemplo, Fiche) em identificar o filósofo que subjaz num sujeito de ação, numa pessoa integralmente comprometida com a prática e a sua experiência efetiva de vida, como foi Pestalozzi, nós podemos refletir sobre uma questão interessante, que diz respeito tanto à história da filosofia, quanto à nossa condição atual relativamente à educação e à ciência. Na história da filosofia, tem pesado sobre

nós a impressão de que determinados autores como Rousseau e o seu seguidor Pestalozzi, bem como certos desdobramentos teóricos como foi o da filosofia idealista e fundamentações práticas de moral como as kantianas, estão absolutamente fora do domínio de uma experiência efetiva. Autores parecem quixotescos, teorias parecem especulações alheias à realidade, máximas morais não têm vínculo algum com ações sociais e decisões políticas. Em contrapartida, o positivismo científico determina a comprovação e a validade empírica dos fatos, elabora índices tecnicamente mensuráveis de progresso científico e desempenho educacional, substitui qualquer motivação moral por leis e normas positivas. Quanto à nossa condição, no que diz respeito à educação e à ciência, percebemos uma separação crônica entre teoria e prática. Já nos primeiros estágios de alfabetização, temos dificuldades em manter a naturalidade da expressão escrita de modo que ela mantenha a espontaneidade da língua falada, a qual adquirimos naturalmente; quando adentramos nos cursos de ensino fundamental e médio, por exemplo, o de matemática, muitas vezes não conseguimos associar as equações a contextos concretos e tampouco ainda conseguimos identificar, por exemplo, o filósofo Descartes que se mantém oculto nas coordenadas cartesianas; enfim, na vanguarda desse desenvolvimento, os maiores trunfos da ciência, em setores

diversos como o da física e da biologia, são dispositivos que se refletem mais em tragédias e catástrofes do que na qualidade de vida dos seres humanos.

Há, pois, a nosso ver, uma ruptura entre as necessidades e disposições humanas naturais e a nossa formação educacional e científica. Pestalozzi, na esteira de Rousseau, chamou atenção para essa ruptura e dedicou a sua vida lutando contra ela. Mesmo assim, a dificuldade que continuamos tendo de preservar o legado de Pestalozzi de modo unívoco e orgânico mostra que esse problema, caudatário das revoluções científicas modernas, continua nos desafiando até hoje. Isso se evidencia se observarmos mais uma vez os referenciais que lembram o nome de Pestalozzi hoje em dia. O instituto educacional que leva o seu nome certamente se serviu da eficácia metodológica dele e dos seus discípulos para alcançar o êxito que celebra, mas está longe de perpetuar os “ideais” humanitários de Pestalozzi, assentados em sentimentos efetivos de liberdade, igualdade e fraternidade. As narrativas biográficas mostram-nos uma personalidade estranha, totalmente impraticável, a despeito da simpatia que inspira, acentuando o aspecto quixotesco dos empreendimentos e esforços de Pestalozzi. Quanto às obras, enfim, se ainda encontrassem um número de leitor(a)es comparável ao que conquistaram imediatamente após virem à luz, agora como então,

certamente afugentariam um pouco o nosso fastio com algumas horas de suspiros sentimentistas, mas certamente não nos disporiam de pronto a nos mostrarmos consequentes ao pensamento e à ação de Pestalozzi, tampouco nos revelariam de pronto o filósofo velado naquele homem de ação, como fizeram os idealistas do seu tempo e, mais recentemente, Paul Natorp.

As ideias de Rousseau e as ações de Pestalozzi são radicais e revolucionárias. Remetê-las a um idealismo foi o modo de preservar o seu legado ao longo dos anos. Hoje são registros históricos que continuam à nossa disposição para serem revisitadas, se não com vistas a uma prática efetiva – o que ainda nos parece muito difícil -, pelo menos para fins de um esboço de autocrítica: o reconhecimento de que o padrão de desenvolvimento e excelência instituído na nossa cultura educacional e científica não é o único possível e não precisa ser perpetuado a qualquer preço.

REFERÊNCIAS

NATORP, Paul. Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen. Leipzig: Ceubner, 1909.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Lienhard und Gertrud. Stuttgart: Cotta, 1819.

_____. **Die Abendstunde eines Einsidlers.** Leipzig:
Siegismund & Volkenig, 1915.

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA: UMA INTRODUÇÃO A TEORIA PEDAGÓGICA DE IMMANUEL KANT³⁰

Rafaella Silveira Sucupira da Costa³¹

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente capítulo de livro é compreender como o problema da educação pode consistir na chave do desenvolvimento e aperfeiçoamento humano. Para esse fim, trataremos desse problema à luz do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804). Contudo, antes de adentrarmos no cerne de nossa análise cabe-nos esclarecer que o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar ou mesmo ser a palavra final a respeito do tema, mas sim, a partir da análise dessa problemática introduzir os principais conceitos e argumentos da Teoria da educação de Kant. Portanto, trata-se de uma introdução à proposta educacional elaborada por esse autor iluminista. E, para o cumprimento desse propósito tomaremos como referência principal a obra “*Sobre a*

³⁰ DOI: 10.5281/zenodo.8271201

³¹ Mestra em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bacharelada e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6063280280258051>. Contato: rafaellasilveir@hotmail.

pedagogia” (1803) de Kant, considerando que é nessa obra que o autor aqui abordado trata especificamente do tema da educação³². Porém, além da obra citada tomaremos como base de nossa reflexão outras obras do autor, a exemplo, a obra “*Fundamentação da metafísica dos costumes*” (1785) e a obra “*Metafísica dos costumes*” (1797), visto que essas obras são essenciais para a elucidação e esclarecimento de alguns conceitos que aqui serão abordados. Ademais, nos apoiaremos em algumas obras secundárias que acreditamos serem importantes para a reflexão acerca da Teoria pedagógica de Immanuel Kant, haja vista que assim como nós se dedicaram acerca dessa temática. Mas, antes de iniciarmos nossa reflexão, gostaríamos de pontuar que, para fins pedagógico e didático, dividimos esse texto em duas partes principais, quais sejam: (I) “*A teoria pedagógica de Kant*” e (II) “*O problema da educação e a formação humana*”. Na primeira seção, trataremos da estrutura da obra “*Sobre a*

³² No que tange, o problema acerca da autoria da obra “*Sobre a pedagogia*” gostaríamos de deixar claro que embora a autenticidade da autoria de Kant tenha gerado muitas polêmicas e debates entre os estudiosos da filosofia kantiana, visto que fora publicada em 1803 por seu aluno e amigo Friedrich Theodor Rink, não pretendemos adentrar nessa questão no presente texto, pois além de se tratar de um texto que visa ser introdutório sabemos que essa obra é resultado de uma edição autorizada pelo próprio Kant e que sua elaboração se deve as notas e materiais usadas por ele nas cadeiras de pedagogia ministradas no semestre de inverno de 1776- 1777, no semestre de Verão de 1780 e no semestre de Inverno 1786-1787.

pedagogia”, das fases da educação elencadas na proposta pedagógica de Kant e dos conceitos fundamentais de sua Teoria da educação. Na segunda seção, apresentaremos as principais ideias de Kant acerca do problema da educação e defenderemos como o dito problema é fundamental para a formação humana em seu sentido intelectual, político, social e moral.

A TEORIA PEDAGÓGICA DE KANT

Como dissemos na introdução do nosso texto, o propósito da presente seção é discorrer acerca da **estrutura da obra** “*Sobre a pedagogia*”, **das fases da educação** elencadas na proposta pedagógica de Kant e **dos conceitos fundamentais** de sua Teoria da educação, como exemplo, os seguintes conceitos: “*cuidado*”, “*disciplina*” e “*instrução*”. Sendo assim, o primeiro ponto que abordaremos ao tratarmos da seção “*Teoria pedagógica de Kant*” é da estrutura e divisão de sua proposta educacional na obra “*Sobre a pedagogia*”.

Ora, Kant divide sua Teoria da educação em **duas partes**, quais sejam: (I) “*Sobre a educação física*” e (II) “*Sobre a educação prática*”. A primeira, a **educação física**, diz respeito aos cuidados materiais prestados às crianças pelos seus responsáveis e, por sua vez, consiste em uma **parte negativa** (que se refere aos “*cuidados*” e a “*disciplina*”) e uma **parte positiva**

(que consiste na “*instrução*” e no “*direcionamento*”). E, a segunda parte da Teoria da educação kantiana, a **educação prática**, se divide em **três partes**, quais sejam: (I) a “*cultura escolástica ou mecânica*”, (II) a “*formação pragmática*” e a (III) “*cultura moral*”. Logo, podemos concluir que Kant estrutura sua proposta pedagógica em duas partes principais, partes essas que consistem nas duas fases essenciais da sua Teoria da educação, isto é, a “*educação física*” e a “*educação prática*”.

Tendo compreendido como se estrutura a obra “*Sobre a pedagogia*” de Kant e, conseqüentemente, como se divide as duas fases de sua proposta educacional cabe-nos agora buscarmos entender como Kant desenvolve sua teoria em cada etapa de sua proposta e, sobretudo compreendermos os conceitos fundamentais de sua teoria pedagógica. E, para esse fim, subdividimos a presente seção em duas partes, quais sejam: (I) “*Educação física: a primeira parte da Teoria pedagógica de Kant*” e (II) “*Educação prática: a segunda parte da Teoria pedagógica de Kant*”. Com base nessa divisão, trataremos a seguir da **educação física**.

EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRIMEIRA PARTE DA TEORIA PEDAGÓGICA DE KANT

Como vimos, a **educação física** consiste em duas partes, quais sejam: (I) *a parte negativa* e (II) *a parte positiva*. A **parte negativa da educação física** consiste no primeiro momento da teoria educacional kantiana, visto que para Kant: “a primeira educação deve ser puramente negativa, isto é, que nada cabe acrescentar às preocupações tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar a sua ação.” (KANT, 1999, p. 41 e 42), pois, para ele, a finalidade desse primeiro momento da educação é **zelar pela conservação do bem-estar físico** da criança por meio do cuidado e **domar a natureza selvagem e animal** da criança por meio da disciplina. Portanto, essa parte da teoria pedagógica kantiana consiste, sobretudo, no **cuidado** e na **disciplina**.

Contudo, embora essa parte não diga respeito ao acréscimo de algo na formação humana, mas, tão somente, objetiva impedir que a criança se machuque e seja capaz de desenvolver domínio sobre seus impulsos e instintos não devemos desvalorizar a importância desse primeiro momento da educação, uma vez que o cuidado além da incumbência de promover a alimentação é imprescindível para cuidar que a criança não

cometa ações que a deixe em perigo e, portanto, é de suma importância para o seu crescimento e bem-estar físico, do mesmo modo, a disciplina exerce um papel essencial para formação humana, mesmo que indiretamente, visto que é responsável por sujeitar o ser humano, desde a mais tenra infância, às leis da humanidade através da percepção da força dessas leis; que devem ter sua força e poder de coação pelo valor em si mesmo e não por sua finalidade. Porém, devo salientar aqui, que essa disciplina não deve ser justificativa para opressão e servir a propósitos escravizantes, mas sim, deve ser uma disciplina com fins à liberdade. Sendo assim, podemos afirmar que tanto o cuidado quanto a disciplina, em suma, a educação física negativa, trata-se de uma fase fundamental para a formação humana. Neste contexto, cabe-nos agora compreender a parte positiva da educação física kantiana.

A **parte positiva da educação física**, diferentemente da parte negativa que almeja tão somente retirar ou evitar algo danoso para a nossa formação, consiste na **instrução** e no **direcionamento** e, portanto, tem o propósito de **ensinar os seus educandos os conhecimentos necessários à cultura**. Mas, neste sentido, em que consistiria a cultura? Ora, Kant afirma que: “a cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole, do

ânimo.” (KANT, 1999, p. 53). E, é, justamente por isso, que a cultura distingue os seres humanos dos demais animais, pois a cultura é responsável pela construção do **caráter**, do **temperamento** e da **índole** dos seres humanos; nos dando assim, as condições necessárias para vivermos em sociedade. E, ainda, no que se refere a cultura, podemos dividi-la, segundo a filosofia kantiana, em: (I) “*cultura do corpo*” e (II) “*cultura da alma*”.

No que tange à **cultura do corpo**, Kant ressalta a necessidade que ela esteja de acordo com as normas sociais e, por essa razão, até os brinquedos e as brincadeiras infantis devem ser fixadas segundo essas normas sociais e com fins ao desenvolvimento e aperfeiçoamento humano. Kant, ao tratar dessa questão, dá os seguintes exemplos de brincadeiras educativas: o balanço (que objetiva fortalecer o corpo), a cabra-cega (para saber como desempenharíamos, caso fossemos privados de um determinado sentido), o pião e outros jogos educativos. Além dos benefícios citados, a brincadeira tem o objetivo de fazer com que as crianças dediquem um certo tempo e concentração a tais atividades previamente delimitas e benéficas, em detrimento de outras sem finalidade, proporcionando assim a disciplina.

Já no que se refere a **cultura da alma**, assim como a cultura do corpo consiste na parte física da educação e diz

respeito, mais especificamente, as **potências inferiores e superiores** (por exemplo, a memória e a imaginação). E, portanto, não deve ser confundida com a educação moral ou com a moralidade, pois a cultura da alma se refere a **natureza** e não à liberdade. Conseqüentemente, a cultura da alma não é capaz de garantir a formação moral e nem mesmo a formação pragmática, como veremos melhor na segunda parte da Teoria da educação de Kant. E, é por haver essa distinção que afirma Kant: “Um homem pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado e ser, dum homem moralmente formado e ser, desse modo, uma criatura má.” (Kant, 1999, p. 59). Ou seja, embora a **cultura da alma** possa contribuir com a plena formação humana, tendo em vista que compõe uma das partes da Teoria pedagógica de Kant, ela **não diz respeito a liberdade** e, é justamente por isso, que não pode ser confundida com a moralidade que se baseia na autonomia da vontade (que só é possível no âmbito da liberdade).

Ainda no que se refere a cultura da alma, podemos dividi-la em: (I) “*cultura da alma livre*” e (II) “*cultura da alma escolástica*”. A primeira, a **cultura livre**, concerne ao **divertimento** enquanto que a segunda, a **cultura escolástica**, se refere a **coisa séria**. Ou seja, a cultura livre é aquela que se

encontra naturalmente no educando e, por isso mesmo, seria o momento de divertimento. Já a cultura escolástica, seria o momento da educação em que o aluno deve ser submetido a obrigação e, por essa razão, é uma atividade que deve ser vista pela criança como um momento sério, e, portanto, como trabalho. Nas palavras de Kant: “No trabalho, a ocupação não é agradável por si mesma, porém, tomamo-la com uma outra finalidade. A ocupação no divertimento, ao contrário, é agradável em si, não sendo preciso se propor algum fim.” (KANT, 1999, p. 61). Ou seja, é a partir dessa diferenciação que aprendemos a importância do trabalho, haja vista que somos o único animal que precisa trabalhar para garantir o sustento e a vida em sociedade. Posto isto, trataremos a seguir da educação prática.

EDUCAÇÃO PRÁTICA: A SEGUNDA PARTE DA TEORIA PEDAGÓGICA DE KANT

Como vimos, a **educação prática** consiste na segunda parte da Teoria da educação kantiana e ele a divide em três partes, quais sejam: (I) a “*cultura escolástica* ou *mecânica*”, (II) a “*formação pragmática*” e a (III) “*cultura moral*”. Ora, a primeira fase da educação prática, **a cultura escolástica**, diz respeito à

habilidade e, portanto, concerne ao **uso instrumental da razão**³³, na medida em que visa estabelecer os meios possíveis para alcançar uma finalidade específica. Contudo, devemos lembrar que, como bem define Kant na “*Fundamentação da metafísica dos costumes*”, o uso instrumental da razão pode ser de dois modos distintos, isto é, como “*imperativo hipotético técnico*” e como “*imperativo hipotético pragmático*”. Neste contexto, a **habilidade**, mais especificamente, concerne ao **imperativo hipotético técnico** e, portanto, trata-se das **regras de destrezas**³⁴

³³ Como sabemos Kant divide a razão em dois âmbitos, quais sejam: **teórico e prático**. O primeiro, o uso teórico da razão, se refere ao papel **teórico especulativo** (e ele trata mais especificamente dessa modalidade da razão na “*Crítica da razão pura*”). Contudo, além desse papel de cunho teórico, Kant também admite um uso prático da razão, quer dizer, para ele, a razão também teria a capacidade de **influenciar nossa vontade** e, portanto, nossa conduta prática. Neste contexto, Kant ainda admite que quando tratamos do papel prático da razão, podemos considerar o seu **uso instrumental** (imperativos hipotéticos), isto é, levar em consideração os meios necessários para a conquista de um fim determinado ou o seu **uso absoluto** e, portanto considerando o seu valor em si mesmo, que seria a condição para a moralidade ou a fonte de uma vontade autolegisladora, pois aqui a razão seria capaz de influenciar nossas escolhas morais (imperativo categórico). Trato com mais detalhes dessa distinção em minha Dissertação de Mestrado “*A autonomia da vontade e o problema da fundamentação da moralidade no pensamento de Immanuel Kant*” (consultar as referências ao final do capítulo).

³⁴ Na “*Fundamentação da metafísica dos costumes*” Kant define **as regras de destreza** como um **imperativo hipotético técnico**, isto é, como imperativo “que indica como determinada finalidade pode ser atingida.” (DA COSTA, 2019, p. 30). Mais especificamente, as regras de destreza seriam imperativos técnicos, pois pertencem à arte e, justamente por isso, se refere a **habilidade** de uma determinada ciência de estabelecer os **meios reais** para alcançar uma determinada finalidade. E, com o propósito de tornar mais clara a definição

desenvolvidas por Kant, sobretudo, na “*Fundamentação da metafísica dos costumes*”.

A segunda, a **formação pragmática** consiste na “*prudência*” ou nos “*conselhos de prudência*” e, se refere, mais precisamente, na escolha dos meios possíveis para atingir o maior **bem-estar próprio** ou, nas palavras de Kant, a prudência é a “arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos.” (KANT, 1999, p. 85). Logo, essa etapa da educação prática seria aquela que o ser humano deve aprender, por exemplo, a dissimular e, por isso, é denominada de “*prudência mundana*” e ela tem a sua importância porque permite os seres humanos alcançar um determinado objetivo em sociedade, sendo, portanto, essencial para a **civilidade**. Neste contexto, a prudência mundana não apenas se refere ao **temperamento** (um bom exemplo seria a simpatia), como também, tem a finalidade e importância de ajudar a moderar as paixões (comportamento de suma importância para o bom convívio em sociedade). Porém, devemos deixar claro que, na

conceitual desse imperativo hipotético, Kant se faz valer do exemplo do “*médico e do envenenador*”, pois segundo a concepção do **imperativo hipotético técnico** (regras de destreza) tanto as regras que o médico utiliza para curar os seus pacientes quanto as regras que o envenenador utiliza para matar suas vítimas têm o seu valor não em si mesma, mas na medida em que conseguem ou não atingir a sua finalidade. Portanto, é nesse sentido que devemos compreender aqui o imperativo hipotético técnico.

filosofia kantiana, o **cultivo do caráter** e o **desenvolvimento da prudência** não são propriamente ação moral, mas unicamente, a **aparência moral permitida**, isto é, o estado de civilidade enquanto o ser moral não alcança seu estado de perfeição, que seria a autonomia da vontade ou, em outras palavras, a verdadeira moralidade. Por essa razão, Kant afirma, na “*Antropologia de um ponto de vista pragmático*” (1798):

Feito as contas, quanto mais os seres humanos se tornam civilizados, tanto maior é o número de atores; eles aparentam simpatia, respeito pelos outros, recato, altruísmo, sem enganar ninguém com isso, porque cada um dos demais está de acordo que não se está sendo exatamente sincero, e também é muito bom que as coisas sejam assim no mundo. Pois, porque os homens representam esse papel, as virtudes, cuja aparência apenas afetam por um longo espaço de tempo, são, por fim, pouco a pouco realmente despertadas e passam a fazer parte do caráter. (KANT, 2006, p. 50).

Logo, o desenvolvimento da **civilidade** e, conseqüentemente, o **caráter** são essenciais para a **vida coletiva**, para a realização do interesse da sociedade no mundo fenomênico provisoriamente; considerando que o desenvolvimento e aperfeiçoamento moral é um ideal que devemos perseguir não apenas enquanto sujeitos individuais, mas enquanto espécie humana e, portanto, considerando o progresso da humanidade ao longo das gerações. Neste sentido, devemos compreender que a

civilidade e a “prudência mundana” é, simplesmente, uma etapa anterior à moralidade e não a sua efetivação.

E, por fim, a terceira parte da educação prática, a **cultura moral**, trata do *caráter moral* e, conseqüentemente, da moralidade³⁵. E, portanto, consiste em ensinar a criança “da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir.” (KANT, 1999, p. 89), isto é, ensinar os deveres para consigo mesma e para com os demais³⁶. Neste contexto, devemos perceber que a parte da educação prática da teoria da educação kantiana não tem o objetivo de retirar ou evitar algo danoso para a formação humana, mas tem especificamente o intuito de contribuir na inteira destinação humana, qual seja, à perfeição humana. Tendo compreendido isso, cabe-nos agora tratar do problema da educação e sua relação com a formação humana.

35 Podemos compreender melhor essa esfera da teoria da educação kantiana no âmbito de sua filosofia moral, pois é na filosofia moral que Kant irá definir qual seria o fundamento da moralidade (autonomia da vontade), como também, irá traçar os argumentos necessário para compreendermos como se dá sua concepção de moral. Ele trata, mais especificamente, desse tema na “*Fundamentação da metafísica dos costumes*”, na “*Crítica da razão prática*” e na “*Metafísica dos costumes*”.

36 Kant trata, mais especificamente, desses deveres na “*Doutrina da virtude*” da obra “*Metafísica dos costumes*”.

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

O problema da educação é de suma importância para a formação humana, visto que, como afirma Kant, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1999, p.15). Ou, ainda, “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação.” (KANT, 1999, p. 16). Em outras palavras, o ser humano não nasce pronto como os demais animais, mas precisa criar para si mesmo o propósito de sua existência e, a educação é a ferramenta ou a arte que possibilita essa concretização, sendo por isso, o ser humano “a única criatura que precisa ser educada.” (KANT, 1999, p. 11). Neste contexto, como a educação pode contribuir para a nossa formação?

Ora, antes de respondermos essa questão cabe-nos compreendermos, primeiramente, como se constitui o ser humano, visto que é a partir desse entendimento que podemos não apenas compreender o que diferencia o ser humano dos demais animais, como também, a necessidade do ser humano ser educado e, por sua vez, como a educação pode contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano. Passemos, então, a constituição da natureza humana.

Para Kant, o **ser humano** possuir uma **dupla constituição**: “*sensibilidade*” e “*racionalidade*”. Quer dizer, uma **parte empírica** (sensível) enquanto **ser natural** e uma **parte inteligível** (suprasensível) enquanto **ser racional**. Neste contexto, enquanto ser natural o ser humano “está submetido às leis da natureza e, portanto, é um ser regido pela necessidade natural, como acontece com qualquer outro animal.” (DA COSTA, 2019, p. 17). Mas, enquanto ser racional, “o ser humano é constituído de uma vontade que o permite agir segundo os ditames da razão (*Vernunft*).” (DA COSTA, 2019, p. 17). Sendo assim, podemos concluir que é a nossa constituição racional que nos diferencia dos demais animais e, conseqüentemente, por possuímos racionalidade ou essa dupla constituição que somos seres carentes de educação, haja vista que precisamos não apenas de cuidado na primeira infância, mas também, aprendermos a fazer um bom uso de nossa razão (e isso só é possível por meio de uma **educação com fins à humanidade** e, portanto, uma educação pautada na **dignidade da pessoa humana**³⁷). Logo, o problema da formação

³⁷ Kant trata do conceito de “*dignidade humana*”, especificamente, na segunda seção da obra “*Fundamentação da metafísica dos costumes*” (1785). Nessa obra, ele define o conceito de “*dignidade humana*” como algo constituidor de um **valor absoluto intrínseco**, isto é, como algo possuidor de **valor em si mesmo** e não como algo meramente constituído de valor relativo. Para Kant, é a partir dessa distinção que podemos compreender a diferença entre “*pessoa*” e “*coisa*” e, conseqüentemente, o conceito de “*dignidade humana*”. Ou seja, o

humana se concentra no próprio problema da educação, visto que não é qualquer modelo educacional que pode contribuir com esse processo e progresso humano. Portanto, cabe-nos agora tratar, especificamente, de como a proposta pedagógica kantiana pode contribuir com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento humano. Ou seja, toca-nos responder a questão feita no início da presente seção, qual seja: “*como a educação pode contribuir para a nossa formação?*”

Ora, Kant compreendia que embora a educação pudesse contribuir com a formação humana, ela mesma precisaria ser aperfeiçoada ao longo das gerações ou, ainda, nas palavras de Kant:

A educação é uma arte, cuja a prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor

conceito de “*pessoa*” (o ser racional) possui **dignidade**, haja vista a sua natureza de valor em si mesmo e, conseqüentemente, por se tratar de algo que não pode ser empregado como mero meio para outros fins, enquanto que o conceito de “*coisa*” tem apenas valor relativo e, que por isso, seria substituível por algo de valor relativo ou semelhante (KANT, 2011, p. 72). Neste contexto, devemos compreender que quando falarmos em **pessoa**, no sentido kantiano, estamos falando de algo que possui **valor em si mesmo** dado a sua capacidade de agir moralmente (capacidade derivada da nossa natureza inteligível). Ou seja, é a nossa **natureza inteligível** que nos confere **dignidade**, haja vista que essa inteligibilidade nos permite sair da determinação natural, isto é, da condição de meros animais determinados pelas leis da natureza e agirmos segundo as **leis da liberdade**.

aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda humana espécie a seu destino. (KANT, 1999, p. 19).

Ou seja, **o problema da formação humana** se esconde no próprio **problema da educação**, visto que embora a educação seja fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano ela mesma, por ser uma **arte desenvolvida por seres humanos**, precisa passar por um longo processo e progresso de desenvolvimento e aperfeiçoamento. E tal processo e progresso só é possível na medida em que nós, ao longo de geração em geração, conseguimos cada vez mais melhorarmos nos aspectos **intelectual, político, social** e, sobretudo, **moral** (e isso não enquanto pessoa individual, mas **enquanto espécie humana** e, portanto, enquanto **coletividade**).

Considerando isso, podemos citar um exemplo atual para nos ajudar a compreender melhor a importância de um movimento coletivo para o melhoramento da educação. Segue o exemplo: na atualidade, as pautas sobre o racismo e as questões de gênero tem cada vez mais se feito presente nas ementas e debates educacionais, mas a implementação dessas questões no

âmbito educacional só tem se tornado possível porque nós enquanto espécie humana e, portanto, enquanto coletividade estamos tomando consciência da importância desses temas para a formação humana, conscientização essa que só foi possível ao longo do tempo. Em outras palavras, podemos constatar com o exemplo dado que a educação enquanto Instituição só passou a dar a devida atenção a essas questões e reivindicações quando elas passaram a ser uma preocupação coletiva. Logo, podemos afirmar que **a introdução dessas questões nas ementas educacionais é um sinal do progresso e melhoramento da espécie humana** e, esperamos que esse progresso na conscientização e formação humana melhore ainda mais ao introduzirmos esses temas nas ementas e currículos das Instituições educacionais, fazendo com que o preconceito e a violência sejam a cada geração cada vez mais combatidos em nossas sociedades e, por fim, sejam considerados por todos abomináveis e inadmissíveis.

Sendo assim, a partir dessa reflexão, podemos perceber que a educação só consegue efetivamente melhorar (introduzindo temas essenciais para a nossa formação) quando a humanidade, também por sua vez, melhora enquanto espécie humana e, portanto, enquanto coletividade. Por conseguinte, é justamente

esse processo e progresso na conscientização da coletividade que permite as Instituições educacionais avançarem e progredirem para um modelo de educação com fins à humanidade e, conseqüentemente, contribuir efetivamente com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da espécie humana em sua coletividade ao longo da história.

Neste contexto, devemos compreender que **a grande dificuldade da formação humana** (entendida como algo coletivo, isto é, como algo consolidado na espécie humana e não apenas consumada em alguns indivíduos privilegiados) se dá, justamente, no **aparente dilema** da educação precisar ser aperfeiçoada pela humanidade para contribuir com a formação humana em contraponto com a necessidade da formação humana consistir na própria educação. Em outras palavras, podemos afirmar que **o grande problema da educação** é, justamente, por ela se tratar de uma **ferramenta**, de uma **arte** que precisa passar por um longo processo de aperfeiçoamento e que, portanto, devemos compreender que não é qualquer proposta pedagógica que contribui com o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, mas tão somente as propostas pedagógicas que colocam **a dignidade humana** como o princípio fundamental da educação. Neste âmbito, o problema que nos deparamos é o seguinte: como

garantir que a educação se pautar no ideal de humanidade se sabemos que a educação está sujeita as transitoriedades e influências do seu tempo?

Sim, sabemos que a educação por ser constituída por seres humanos e, sobretudo, por se dá na **historicidade**, é contingente e está sujeita as transitoriedades e ditames do seu tempo como podemos comprovar ao longo da história da humanidade (um dos grandes exemplos que temos em nossa história que demonstra tal transitoriedade é a educação alemã do período nazista que, ao invés, de se pautar na dignidade humana se utilizou da educação com propósitos escravizantes e fascistas). Então, como garantir os propósitos da humanidade se a educação está sujeita a essas mudanças?

Ora, a única forma de impedirmos o retrocesso e garantirmos que a educação continue progredindo é por meio da **luta** e **resistência** por parte de alguns indivíduos autônomos e esclarecidos que compõem as Instituições educacionais, pois só assim podemos impedir ou minimizar os danos gerados à educação e, sobretudo, à humanidade³⁸. Portanto, devemos lutar

³⁸ Kant, por exemplo, defendeu veementemente a Universidade do seu tempo contra os ataques do Estado e lutou fortemente a favor da liberdade de ensino e pesquisa; ressaltando a importância da educação na formação humana, como podemos conferir na obra “*Conflito das faculdades*”. Sendo assim, além de

para que a educação, independentemente das necessidades históricas de uma determinada época, tempo e espaço, sempre coloque o princípio da dignidade humana como o princípio absoluto de qualquer modelo educacional e jamais se deixe coadunar aos princípios de servidão e opressão dos seres humanos, pois só assim podemos garantir que a educação contribua ao longo das gerações com a formação humana em sua coletividade, pois qual seria o maior propósito da educação se não servir a humanidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da educação muitas vezes é visto como um problema menor ou secundário por muitos filósofos na contemporaneidade, isto é, como um problema reservado aos pedagogos ou aos filósofos da educação. Porém, se nos determos especificamente à história da filosofia veremos que inúmeros filósofos, desde Platão até os dias atuais, consideraram e consideram o problema da educação fundamental para compreendermos os problemas de cunho epistemológicos,

percebermos a centralidade do problema da educação em diversas obras de Kant, também, percebemos a relevância de lutarmos por uma educação crítica e de qualidade.

políticos e morais. E Kant não foi diferente, pois ele, assim como seus antecessores, se preocupou com o problema da educação ao ponto de considerar que nesse problema se escondia o próprio segredo da perfeição humana, como vimos no presente texto. Ou seja, vimos que, para Kant, o problema da educação é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da humanidade enquanto espécie ou coletividade e, portanto, para a formação humana.

As críticas que Kant fez ao sistema educacional de sua época também são de extrema relevância para a reflexão atual sobre filosofia da educação, pois embora se tratasse de uma crítica feita no período iluminista sua importância se estende até os dias atuais porque as questões levantadas por ele concernem a problemas que perduram ainda na atualidade. Uma das mais relevantes críticas feita por ele e que se aplica a nossa época, por exemplo, é o descaso que os poderosos têm para com a boa educação da humanidade. E essa crítica também pode ser aplicada ao nosso sistema educacional atual, visto que muitos governantes não se preocupam em fazer políticas educacionais voltadas para o progresso da humanidade, sobretudo, quando se trata de criar políticas públicas educacionais para a parcela mais pobre e vulnerável de nossa sociedade. Na realidade, podemos afirmar

que são poucos os que se preocupam, de fato, em refletir seriamente a respeito da filosofia da educação e à problemática educacional com fins ao desenvolvimento crítico e a formação humana, visto que o que muitas vezes predomina é a imposição e perpetuação de planejamentos educacionais prontos de antemão e que são muitas vezes repetidos e reproduzidos sem reflexão.

Logo, a atualidade da proposta pedagógica kantiana consiste, sobretudo no papel fundamental da educação na formação plena dos seres humanos, pois a proposta de educação de Kant nos permite refletir sobre a imposição de a educação ter que se render aos ditames e as imposições do seu tempo, do mercado, do tecnicismo e etc. Nos fazendo assim, refletir acerca do verdadeiro papel e o propósito da educação; nos fazendo questionar: qual seria o verdadeiro papel da educação? Seria simplesmente nos capacitar para exercer um ofício ou uma profissão capaz de nos garantir o sustento? Ou, deveria, além disso e, acima de tudo, nos fazer pessoas melhores? A reflexão acerca da filosofia pedagógica de Kant nos faz pensar, também, que seres humanos estamos formando com o modelo educacional atual, isto é, estamos formando cidadãos capazes de exercer conscientemente seu papel político na sociedade em que vivemos? Estamos formando profissionais que prezam a conduta ética e a dignidade humana acima do ganho e do lucro?

Ou seja, a proposta pedagógica de Kant nos faz olhar para a sociedade em que vivemos com todos os seus problemas educacionais, morais, políticos, sociais, ecológicos e etc e nos faz questionar se, de fato, tudo isso não seria resultado dos problemas educacionais elaborados e constituído até o presente momento. Como, também, nos faz imaginar qual sociedade gostaríamos de formar e viver, e se a educação, de fato, poderia mudar o mundo em que vivemos. E, se ela pode mudar, qual seria o nosso papel?

Sendo assim, me parece que a relevância e atualidade da proposta educacional de Kant consiste na necessidade de revermos nossos princípios e buscarmos juntos lutar para que cada um de nós e, sobretudo, as futuras gerações possam viver em mundo mais civilizado, esclarecido e moralizado. E que para isso, devemos assumir o nosso dever moral de buscar trilhar esse caminho enquanto pessoas, estudantes, professores, pais, instituições escolares, Estado e, sobretudo, enquanto espécie humana. É por essa razão, que defendemos, em nosso texto, que estudar teorias educacionais de filósofos, como Kant, não apenas pode, como também, contribui para a reflexão e o debate acerca dos problemas da educação e de sua importância para a formação humana e a sociedade como um todo. E nesse caso, especificamente, Kant se caracteriza como um pensador que

propõe uma teoria educacional pautada no desenvolvimento e aperfeiçoamento de toda humanidade à medida que ele almeja em seu sistema filosófico um propósito cosmopolita, isto é, um propósito pautado na ideia de que toda a história da humanidade e sua marcha educacional serve para cumprir o destino da natureza que é a perfeição humana em sua coletividade.

Neste contexto, como foi explicado no início do presente capítulo de livro, o nosso objetivo foi compreender à luz do pensamento kantiano como o problema da educação pode consistir na chave do desenvolvimento e aperfeiçoamento humano (sem desconsiderar que nosso objetivo principal era, a partir da abordagem do problema da educação, introduzir a Teoria pedagógica de Kant). Para esse fim, tratamos, sobretudo, da Teoria pedagógica de Kant proposta na obra “*Sobre a pedagogia*”, e portanto, no primeiro momento buscamos esclarecer a estrutura, as etapas e os conceitos fundamentais da proposta pedagógica kantiana para no seguinte momento adentrarmos, especificamente, na questão referente ao problema da educação enquanto a chave do problema da formação humana. Em outras palavras, o propósito do nosso texto foi refletir acerca do problema da educação enquanto problema fundamental para formação humana à luz do pensamento kantiano, pois

consideramos que a proposta pedagógica de Kant pode contribuir para a reflexão e o debate filosófico atual sobre educação.

Sendo assim, esperamos que esse estudo introdutório tenha contribuído não apenas para a compreensão da Teoria pedagógica de Kant e os conceitos fundamentais de sua filosofia da educação, como também, para a conscientização da relevância de tratarmos da problemática educacional enquanto chave da formação humana. À vista disso, podemos concluir que a proposta de educação defendida por Kant, abrangendo seu âmbito físico e prático, consiste em uma proposta sistemática que se pauta, sobretudo, na autonomia da vontade humana e, portanto, na dignidade da pessoa humana. Portanto, no que concerne ao problema que nos propomos investigar, isto é, o problema da educação enquanto chave do desenvolvimento e aperfeiçoamento humano à luz do pensamento kantiano, chegamos a seguinte conclusão: a educação pode contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da humanidade se e, somente se, se pautar na dignidade da pessoa humana como princípio fundamental para qualquer modelo educacional que vise o ser humano como seu fim último.

REFERÊNCIAS

BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant: da disciplina à moralidade**. Rio Grande do Sul: Educus, 2016.

DA COSTA, Rafaella Silveira Sucupira. **Teoria da educação kantiana: o fundamento do aperfeiçoamento humano**. 2018. Monografia (Especialização em Filosofia da Educação). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

_____. **A autonomia da vontade e o problema da fundamentação da moralidade no pensamento de Immanuel Kant**. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

]

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. **Conflito das faculdades**. Editora: Vozes, 2021.

_____. Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento? In.: **Textos Seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

_____. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**.

Tradução: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. Trad. E notas de Fernando Costa Mattos. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____. **Crítica da razão prática.** Trad. Monique Hulshof. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

_____. **Metafísica dos costumes.** Tradução, apresentação e notas de José Lamago. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA³⁹

Mádson Francisco da Silva⁴⁰
Eduardo Jorge Lopes da Silva⁴¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo principal analisar as contribuições teóricas e práticas de Paulo Freire para a construção de uma

³⁹ DOI: 10.5281/zenodo.8271203

⁴⁰ Mádson Francisco da Silva é doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco onde também cursou a licenciatura em Pedagogia. Também é licenciado em História e especialista em História e Cultura Afro-brasileira pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. No campo da experiência atuou como professor da educação básica, como instrutor de programas de aprendizagem e estágio, também enquanto supervisor pedagógico no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no âmbito do Centro de Referência da Assistência Social, além de atuar no ensino superior à distância desde 2019. Em 2022 iniciou sua experiência docente na Faculdade Santíssima Trindade ensinando presencialmente nos cursos da IES, principalmente na licenciatura em Pedagogia, onde coordena na área o Grupo de Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Práticas Freirianas. E-mail: profmadson10@gmail.com.

⁴¹ Eduardo Jorge Lopes da Silva é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; tem mestrado em Educação e licenciatura plena em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciatura em Sociologia, pelo Centro Universitario Internacional (UNINTER). Professor associado e professor permanente da UFPB e do PPGE. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA). Membro do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas de Pernambuco. Pesquisador convidado do Centro de Educação de Adultos e Investigação Comunitária -CEAD- Algarve-Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-8880>. E-mail: ejls@academico.ufpb.br

educação libertadora, considerando que suas obras, no âmbito da formação educacional e cidadã, dentro e fora do Brasil, têm possibilitado transformações de cunho social, histórico e político. Metodologicamente, para a construção desse texto, utilizamos a pesquisa bibliográfica que serviu para inferir sobre algumas obras de Paulo Freire e apresentá-las como uma teoria educacional. O resultado aponta a pertinência dos escritos freireanos diante da realidade humana, educacional e social do tempo presente à luz da relação opressor-oprimido, reiterando a dignidade humana e a capacidade que cada pessoa tem de Ser Mais, alcançando sua humanização, libertação e autonomia em suas lutas cotidianas. Conclui-se que Paulo Freire desde suas práticas até suas teorias é fundamental para a efetivação de uma educação como prática da liberdade assente na esperança e no amor à vida, onde Freire é um clássico não apenas porque escreveu sobre os oprimidos, mas porque se une a causa dos oprimidos, se reconhecendo como um na luta por sua libertação que se configura em um projeto de realização, emancipação e felicidade. Projeto esse que só é viável quando temos uma teoria e prática educacional verdadeiramente libertadora, transitando da teoria para a prática.

Palavras-chaves: Paulo Freire, Teoria e Prática Educacional, Educação Libertadora.

INTRODUÇÃO

As teorias educacionais explicam, conceituam, tipificam, relatam e refletem algumas das experiências humanas no campo da educação. Nesse horizonte, apresentar Paulo Freire como uma teoria educacional, embora seja desafiante em um

tempo em que suas ideias incomodam uma dada ordem do discurso conservador de extrema direita, torna-se necessária para a efetivação de uma educação popular, construída com todos os homens e mulheres da sociedade, independente de classes sociais, partidos políticos, religiosidade, cor da pele, orientação sexual etc. Considerando que a causa dos oprimidos e oprimidas é nossa, sujeitos de uma coletividade social, mesmo submetidos às segregações e opressões, o que justifica nossa mobilização para a construção de um mundo melhor.

Desse modo, no Brasil e no mundo há muitos homens e mulheres, a exemplo do nosso teórico, que deixaram suas marcas em favor da luta pela dignidade de todos os seres humanos em busca do Ser Mais. Ser Mais que significa ser humanizado/a, livre, autêntico/a, emancipado/a, incluído/a, respeitado/a, amado/a, valorizado/a e dignificado/a em todas as suas formas, em todos os seus saberes, experiências e projetos de vida (FREIRE, 2020).

Mas quem é Paulo Freire? Como sua Pedagogia torna-se uma teoria da educação diante de um mundo marcado por opressões e necessitado de uma educação libertadora? A teoria freireana possibilita uma prática? São questões que fazemos e que inicialmente poderemos refletir a partir desse texto que está assente em uma pesquisa bibliográfica.

No mais, os itens a seguir trazem argumentações para justificar Paulo Freire como uma teoria educacional marcada por sua própria experiência em vida, a qual se prolonga em suas obras e por meio de educadores/as que objetivam de forma esperançada modificar suas realidades e alcançar um patamar de educação e de vida à luz da justiça, da cidadania e do amor à vida, não sob uma ótica individualista, mas, coletiva e concreta.

Segundo Feldmann (2009), há uma desestabilidade no mundo onde as verdades estão sendo adaptadas, por vezes, perdendo o seu valor, mas que independente das mudanças, a educação é esse lugar privilegiado para a compreensão da realidade do mundo atual. Realidades refletidas em Freire e que nos conscientiza para que, como oprimidos/as, compreendamos que: “não importa em que sociedade esteja e a que sociedade pertença, urge lutar com esperança e denodo” (FREIRE, 2000, p. 134). Lutar para mudar para nos realizarmos encontrando a felicidade e garantindo uma educação como prática da liberdade a todas as pessoas. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições teóricas e práticas de Paulo Freire para a construção de uma educação libertadora. E, para isso, em decorrência de sua especificidade optou por uma pesquisa bibliográfica realizada em textos que se referem à educação e a Paulo Freire, tendo como base teórica principal as obras

Pedagogia do Oprimido(2020), Pedagogia da Libertação(2021) e Educação como Prática da Liberdade(2014).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica utilizada se caracteriza por buscar a compreensão de Paulo Freire como uma teoria da educação“por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266), que nos permitiram apresentar a seguir partes importantes da vida de Freire, suas contribuições ao mundo como educador e a pertinência de seu legado no tempo presente.

PAULO FREIRE: DA SUA EXISTÊNCIA AO VIGOR DE SUA TEORIA

Nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, nasce para revigorar ideais educacionais que ficaram presentes na sociedade mesmo depois de sua morte em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Considerado, “um homem, situado e datado, como cada um daqueles que precisam lutar para torna-se ‘sujeitos da História’; mas também um homem enraizado numa realidade brasileira que, tanto para nós quanto para ele,

desperta um questionamento e um engajamento” (FREIRE, 2016, p. 31).

Apesar de pertencer a uma família de classe média, onde seu pai era capitão da Polícia Militar de Pernambuco, Freire vivencia a dureza da fome e da pobreza durante a depressão de 1929. Contudo, essa experiência o despertou para o desenvolvimento de um método de alfabetização que veio servir principalmente para os mais pobres, tornando-se uma prática nacional, principalmente depois da eclosão que foi a experiência de alfabetizar mais de trezentos trabalhadores em quarenta e cinco dias no que se chamou de “Quarenta Horas de Angicos”, em Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, no Nordeste brasileiro, sendo a última aula acompanhada pelo presidente da República, João Goulart, que desejou que essa prática freireana fosse levada para todos os cantos do Brasil, no Programa Nacional de Alfabetização, para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem em um país marcado pelas desigualdades sociais e pela opressão da classe dominante sobre a classe trabalhadora, explorada, ingênua e silenciada.

Na época, os ensinamentos de Paulo Freire geraram tanta mobilização entre os trabalhadores da cana de açúcar e entre outros agricultores, que os fazendeiros chamavam Freire de praga comunista. Todavia, o projeto piloto baseado em Freire por João

Goulart, não foi executado por impedimento do golpe militar de 1964, uma violência à democracia, à liberdade e que, na atualidade, encontra discursos que ecoam a seu favor.

Naquele momento, Paulo Freire foi preso por setenta dias acusado de ser comunista e subversivo, mas até na prisão, houve entre alguns opressores, o desejo de ser alfabetizado através do seu método. Após sua soltura e sobre ameaças diante do cenário político brasileiro durante a ditadura militar, Paulo se afugenta no Chile e na Bolívia, onde continuou seus escritos que fortaleciam e ainda fortalecem a teoria da educação como prática da liberdade, assim como também, configura as concepções de opressor, oprimido, liberdade, emancipação e humanização à luz de outras determinantes como esperança, indignação e autonomia dentro da formação inicial e continuada de professores e professoras, em suas práticas pedagógicas, mas também para além dos muros escolares, na sociedade onde se vitaliza vínculos e se determinam os lugares de cada ser a partir do conhecimento, do trabalho, da classe e de outras subjetividades que envolvem todas as pessoas.

O legado de Paulo Freire sempre transbordou vitalidade e, por isso, muito respeito às pessoas em todas suas diversidades, realidades e condições, independente do território em que elas pudessem se encontrar. O direito a uma educação libertadora, é defendido por Freire como um ideal de mundo que deveria estar

presente em todas as nações. E o fato de partir de um lugar para outro, embora não mude a essência do ponto de partida, não retira de um ser sua identidade cidadã para o mundo, pois cruzar fronteiras quer sejam em grandes ou pequenas proporções devem fortalecer nossos ideais e concretizar práticas de diálogo, fraternidade, luta e justiça por todos, mesmo que essa gente que é nossa gente esteja do lado avesso da fronteira e o eu esteja só de passagem.

A esse propósito, Ana Maria Araújo Freire traz o relato de Arve Brunvoll que diz que:

Freire foi, sem dúvida, um ‘cruzador de fronteiras’, o que não significa que ele deslizesse em suas convicções. Seu pluralismo não era do tipo que relata a diversidade de opinião sem crítica, como se os diferentes modos de pensar fossem neutros. Seu compromisso com a verdade e a justiça nunca o abandonou, qualquer que fosse a fronteira que ele estivesse cruzando. Onde quer que Freire levasse a sua pedagogia, ele a representava como uma ação para mudança e a liberdade. A pior distorção que se poderia fazer da sua pedagogia seria apresentá-la como método para preservar um tipo de sociedade que não cumpre as suas promessas. Como um cruzador de fronteiras, Freire uniu o local e o global, demonstrando que não existem interesses globais que não estejam estreitamente ligados aos compromissos locais. Foi por ser brasileiro que Freire pôde iniciar um movimento pedagógico global, pois compromissos internacionais começam ‘em casa’”. (FREIRE, 2021, p. 93-94)

Em linhas gerais, podemos dizer que durante toda sua existência, Paulo Freire, influenciado por teóricos como John Dewey e Karl Marx, foi um educador por excelência, um pedagogo e filósofo por práticas nutridas em sua própria natureza de sujeito no mundo, sendo reconhecido na história da pedagogia internacional como um teórico de suma importância da Pedagogia Crítica, em oposição a um pensamento ingênuo e de uma educação bancária explicada em livros como a Pedagogia do Oprimido, escrito em 1968 no Chile e só publicado em 1974 no Brasil. Freire se destacou como professor de educação básica e superior no Brasil e em outros países, mas também no seu país foi consultor, secretário de educação e nunca polpou esforços para defender uma educação como prática da liberdade aos povos, independente de raça, religião, gênero, classe social e econômica ou qualquer outra especificidade ou condição humana. Freire, como assevera Silva (2018, p. 280), “[...] foi um profundo defensor dos seres humanos, como protagonistas de suas histórias”.

O desejo de Paulo Freire, manifestado em vida e eternizados em livros, é que tenhamos uma educação que sirva para todos e todas, por isso, não pode ser constituída por uns, mas deve ser constituídas por todos nós diante de nossas leituras de

mundo, de nossas realidades, de nossos trabalhos, experiências de vida para que nossa educação sirva-nos, isto é: tenha utilidade, pertinência, sentido, diante de um mundo que transita em dois paralelos, entre o encantamento daquilo que é belo como a diversidade cultural, sexual, espiritual, étnico, enquanto por outro lado tem-se violência, preconceito, segregação, submissão, silenciamento, violação e, conseqüentemente, a infelicidade.

Com efeito, a morte de Freire retirou da terra a matéria física de um homem que bravamente lutou por uma educação problematizadora, capaz de nos tornar capacitados/as para o Ser Mais (FREIRE, 2020). Porém, o legado freiriano ficou por meio de seus livros, dos relatos de suas experiências escritas por si e contadas por quem o conheceu. São obras críticas e reflexivas, as quais inferem da política à cultura, tendo como cenário uma dada teoria da educação, não de qualquer tipo de educação, mas de uma educação efetivamente libertadora em todas as suas formas de ser e de se fazer.

PAULO FREIRE ENQUANTO TEORIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

É muito comum se ouvir nos corredores das escolas, das Universidades, na sala de aula, em espaços de conversas

acadêmicas de um modo geral, questionamentos sobre Paulo Freire, como: “Freire é uma teoria ou uma prática?” E mesmo com muitos estudos em Freire há quem o defenda como uma teoria da educação e há quem o defenda como uma prática em educação, como se fosse a instrumentalização de um método intitulado por freireano, com suas características. Há, porém, fundamento nas duas direções porque ambas se completam, tornam-se coerente com que se diz na teoria (livros), com o que se faz (prática) e com quem o fez, o próprio Freire e os/as que com ele estavam.

Nesse sentido, Paulo Freire é uma teoria que reverbera em uma práxis educativa, porque seus escritos reconhecidos internacionalmente, inclusive lidos em Universidades consideradas destaques no cenário internacional, são capazes de apresentar narrativas que nos levam a um conceito de educação, de política, de sociedade, de vida e entre outros com um rigor e uma reflexividade inerente, mas, também, com um cunho literário e filosófico que nos fazem ter a certeza de um inacabamento defendido pelo próprio Freire.

Em conformidade ao que vem sendo dito, é de se considerar que os textos de Paulo Freire são atemporal, pois mesmo tendo sido escrito em um tempo, a interpretação parece estar conectada com a atualidade, como se nosso presente que era

futuro de Freire pudesse ter sido revelado a ele com clareza. Certamente, um visionário. E não é que ele enxergasse o futuro ou o deseje-se de forma fantasiosa, mas o desejava como quem amava seu povo, a vida, e por isso não desejava o futuro como quem quer que o tempo passe correndo, mas desejava a mudança que poderia ser concretizada e vivenciada com ele, pois a luta dos oprimidos acompanhada de esperança e humanização caminha ao encontro de uma liberdade conquistada diariamente e se dar por meio de um tempo que não deixa de ser passageiro e que requer perseverança.

Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, Que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. (...) O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 2014, p. 56-57).

E justamente por essas razões, reitera Freire (2021, p. 135),

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores do seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também.

Isto é: se movendo e abraçando as possibilidades de mudança para todas as pessoas que diferente dos animais são definidas como racionais e capazes de se responsabilizarem por transformações em suas próprias vidas e em tudo aquilo que a si se relaciona.

E tendo feito a leitura de Freire, considere uma leitura atenta, interpretativa, dialógica e crítica, é impossível que se pense a vida e a educação da mesma forma como se pensava em outrora, pois as teorias desse autor deixam ao menos inquietações e uma vez inquieto/a, a pessoa procurará alternativas para se vê em processo, em mudança. Logo, o que era teoria se tornará prática e continuamente se refaz.

Os referenciais freireanos nos mobilizam porque suas teorias referem-se a nós, homens e mulheres, de todas as idades em condições de opressão. E, nenhum de nós, estamos distantes de uma “Pedagogia do Oprimido”, porque mesmo quando não estamos em alguma situação de opressão, somos capazes de recordar de alguma experiência em que fomos submetidos à

opressão. Seja por cor, por orientação sexual, gênero, religiosidade, (o)posição política e de pensamentos, ou por qualquer outra experiência no cerne das nossas relações interpessoais.

A violência dos opressores os faz desumanizados, mas enquanto oprimidos não podemos deixar-nos invadir por essa violência que pode se hospedar na nossa interioridade. Mas, devemos permanecer na luta para a nossa libertação e a libertação de nossos opressores. “Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (FREIRE, 2020, p. 43).

Assim, as obras de Paulo Freire, totalmente atuais, encontram em nós justificativas para aquilo que foi ditoem obras como a “Pedagogia do Oprimido”, que é um dos livros mais usado internacionalmente nas Ciências Humanas e Sociais, inserindo Freire em um arsenal em que ele se tornou um teórico por sua concepção de educação, de pedagogia do oprimido. Nesse contexto, Ana Mae Barbosa assevera, por meio dos escritos organizados por Ana Freire, o seguinte:

A pedagogia do oprimido é filosofia, sociologia, educação e, sobretudo, um tratado de epistemologia. É um livro nascido da luta

empreendida por seu autor para dar os indivíduos de todas as classes sociais o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento e para despertar, nesses indivíduos, o interesse, a agudeza e a coragem necessários a fim de participarem do processo de transformação de suas sociedades. **A consciência da prática gerou a teoria que permeia a pedagogia do oprimido** (FREIRE, 2021, p. 25, grifo nosso).

A teoria educacional de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido e demais obras foi antes de tudo uma prática do próprio Freire. Nasce de sua experiência enquanto sujeito social que inconformado com as situações opressivas escreve aos “esfarrados do mundo”, encontrando-se historicamente, muitas vezes, também nessa condição, principalmente quando foi experimentado pela fome ainda em sua infância, quando foi censurado, perseguido e privado de sua liberdade não só na dimensão física, mas também de pensamento na tentativa de seus algozes em dirimir os efeitos de sua pedagogia que já inquietava as mentes e as práticas de muitos por uma experiência existencial assente na humanização para a liberdade e a emancipação do ser, que só é porque existe e, conseqüentemente, vive incorporado/a no mundo não como objeto, mas como SER.

A experiência existencial incorpora a vital e a supera. A existência é a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no

tempo-espaço submetido a intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que acercam, de pronunciar o mundo, de desvelar (...) (FREIRE, 2000, p. 111-112).

Na prática e na teoria educacional de Paulo Freire, a dimensão da experiência existencial nunca esteve afastada de um ideal de educação que viesse servir para o povo. Pois Freire entendia que havia em pleno século XX a instrumentalização da educação para a continuidade do favorecimento da classe privilegiada sobre as classes subalternas, trabalhadoras, violadas historicamente e socialmente.

Nesse contexto, entendemos em Beillerot (1985), que o estado atuava, assim como ainda atua, na manutenção da sociedade de classes e rege a organização da história, da memória cultural e coletiva em consonância aos seus propósitos de poder e dominação, onde se configura a necessidade de se manter a desigualdade no saber com o objetivo principal de preservar uma hierarquização que define o conhecimento do proletariado para o trabalho silenciado e o conhecimento expandido as classes dominantes para que mandem, governem e gozem de privilégios sobre os oprimidos.

Para os opressores, em sua hipócrita “generosidade”, “são sempre “os oprimidos os que desamam”. “São sempre eles os

“violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores” (FREIRE, 2020, p 59). Na interpretação dos opressores, eles são sempre os poderosos, os que mais sabem porque mais têm e se esforçam para ter e gozam desse “mérito”, na maioria das vezes, por herdar da família não só bens, mas uma consciência autoritária, de posse e de pertencimento à um grupo que não pode se misturar com quem é diferente ou menos têm, embora seja o trabalho desses que menos têm que fazem a manutenção de suas riquezas e por eles são considerados invejosos, menos importantes, enquanto são explorados.

Claro que a propósito do trabalho e não da exploração, não podemos deixar de considerar em Freire que ele é essencial para o desenvolvimento econômico e social, tornando-se mais um elemento da autonomia do sujeito. Para Karl Marx, citado por Sell (2006) em quem Freire se inspirou para justificar seus escritos:

o elemento fundamental da economia é o trabalho. O ser humano precisa produzir os bens necessários à sua sobrevivência. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e reproduz sua existência. De acordo com o esquema dialético de Marx, através do trabalho o homem supera sua condição de ser apenas natural e cria uma nova realidade: a vida social. A sociedade é justamente a síntese do eterno processo dialético pelo qual o

homem atua sobre a natureza (SELL, 2006, p. 78-79).

Nesse sentido, a consciência da classe trabalhadora parece algo a ser desenvolvido por meio da educação problematizadora, que encontra neste tipo de educação possibilidades para mudar a vida de todos os homens e mulheres pobres que lutam por melhores condições de trabalho, mesmo que nas vísceras da opressão fortificada pela fome, acabam por se submeter a qualquer condição de trabalho por necessitar alimentar a si e aos seus (FREIRE, 2020). E é nesse contexto, que ressaltamos a importância de uma educação libertadora que venha ter sentido e proponha mudanças para os oprimidos, mas também para os opressores porque ambas são pessoas que atuam sobre a natureza em uma tessitura social. Há uma extrema necessidade, de uma educação como diz Morin (2007), que seja pertinente, que fortaleça a identidade terrena e faça com que os processos de aprendizagem envolva a complexidade que reside nos desafios da vida, da religação dos fatos e das incertezas que envolvem todos nós em nossas coletividades e subjetividades.

Os escritos freireanos leva-nos a compreender que além da questão econômica que definem as classes sociais, outras formas de opressão ganham fôlego a partir das consequências das desigualdades sociais que inserem no grupo da pobreza pessoas

historicamente oprimidas, desvalorizadas, e que sempre estiveram as margens da sociedade e submetidas a extrema vulnerabilidade, a saber: indígenas, pretos/as, mulheres, pessoas com necessidades específicas, LGBTQIA+, pessoas de religiões não cristã no caso do Brasil e com outras características que fogem do padrão branco, “perfeito”, heteronormativo e cristão das famílias abastardas.

Nesse enredo, há quem se encontra na extremidade da opressão, a ponto de realizar aderência, ou seja, hospedar o opressor dentro de si e de suas práticas, evoluindo para a violência e marginalização, estando sujeito aos efeitos da rotulação que são inerentemente opressivos e nutrem-se da desesperança, da falta de credibilidade e da ausência de possibilidades e de acesso a libertação. A propósito de rótulos, podemos considerar que na relação opressor-oprimido:

Ser chamado de “vagabundo”, “maconheiro”, “veado”, “puta”, “bêbado” ou “louco”, entre tantas outras expressões depreciativas, tende a ser mais significativo na produção da identidade pessoal do que a circunstância do rotulado ser um bom pai, um escritor brilhante, um trabalhador, um vizinho solidário ou alguém especialmente digno. O que de fato começa a ocorrer com os rotulados é que os demais passam a interpretar suas ações a partir da matriz de significados oferecidos pelo rótulo. Então, se o sujeito cumpriu pena por furto e, agora, busca uma colocação no mercado de trabalho, o

rótulo funcionará como uma barreira, já que “ladrões roubam e não trabalham”. (ROLIM, 2016, p. 69).

A esse respeito, instala-se a desumanização no efeito da rotulação que como ação opressiva nega a possibilidade da pessoa Ser Mais como alguém que superou ou busca superar suas fragilidades, seus desencontros com a humanização. E, por isso, mais uma vez é tão necessário termos uma educação que não legitime a violência e que nos permita nos reencontrar com o mundo, com o outro e conosco mesmo porque ninguém se liberta sozinho/a. Ninguém pode, não deve e não precisa estar sozinho/a. Precisamos nos firmar nos propósitos de uma teoria freireana de educação que nos levem ao amor, “porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”(FREIRE, 2020, p. 111). Logo, requer proximidade, compreensão, experiência do ouvir e do falar para poder intervir, avançar, superar e ir além como alguém que por natureza evolui, transcende.

A teoria educacional de Paulo Freire propõe uma práxis educativa que possibilita a experiência do Ser Mais em uma

perspectiva libertadora em que “os sujeitos da educação como seres históricos, situados, de relação, críticos, criativos e curiosos cujos conteúdos da educação emergem da realidade política e social” (SANTIAGO, 2006, p. 76), alcançam sua liberdade. Todavia, a liberdade não precede a humanização e esta também é vivificada no âmago da prática educativa onde ganha forças. Assim, “A humanização ganha vida em ações humanizadoras.” E se faz necessário “Humanizar-se ao humanizar as relações vivenciadas na prática pedagógica docente-discente” (BRAGA, 2015, p.49), como consequência de vias provocativas à própria ação humanizadora no fenômeno educativo.

Nesse viés, é válido reiterar que toda ação humanizadora é nutrida de esperança porque há um investimento, uma credibilidade, um fomento a potencialização da outra pessoa como alguém que na filosofia freireana e aristotélica se capacitam, se projeta, se supera e se realiza para ser feliz. Felicidade como resultado de um projeto de realização de quem esperançou, lutou e conquistou. Como dizemos na atualidade ao reconhecermos a luta do outro: “Venceu!” porque do início ao fim, apesar de nossas lutas temos que nos olharmos, e olhar para os outros como quem “nasceu para dar certo!”. Embora não estejam escritas nessas palavras, a teoria freireana de educação nos traz essa certeza, porque Paulo Freire sempre foi um

homem que acreditou na nossa capacidade de Ser Mais como vocação ontológica e não como uma prerrogativa de poucos. Portanto, sigamos sempre à luta de uma educação como prática da liberdade que valoriza, respeita, fortalece e ilumina à vida de todas às pessoas.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS: A TEORIA EDUCACIONAL FREIREANA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO ESPERANÇA PARA OS OPRIMIDOS E OPRESSORES

Hodgson, Vlieghe e Zamojski (2020) consideram que a educação tem como premissa a esperança e que apesar das situações opressivas, como as desigualdades sociais e a racionalidade do capitalismo neoliberal, os professores e professoras se abraçam a ela. Não como uma esperança de quem espera sentado/a, mas como quem muitas vezes dorme muito tarde e acorda muito cedo para lutar por si e para com os/as outros/as, como quem muito luta diante de tantos contextos desafiantes que tentam dirimir a potencialidade da educação como instrumento de libertação das nossas opressões. Assim como um trabalhador ou trabalhadora se esforça para bater suas metas no trabalho, na vida, em todos os sentidos e experiências, a esperança

é fundamental para “refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 2021, p. 45) porque é capaz de mudar a consciência das pessoas para uma práxis que conseqüentemente mudará suas realidades até que possamos alcançar uma sociedade mais justa, um mundo melhor.

Para Freire (2000, p. 119), “O ser humano, é naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto”. A superação de coisificado/a, de objeto, emerge de uma conscientização que nos traz vitalidade porque só o que é vivo pode deixar marcas, refazer histórias, dar novo sentido a existência e a sua prática no mundo como ser livre e emancipado que se compreende inconcluso, inacabado, mas sempre em busca por se completar, por se realizar e assim encontrar na educação libertadora fundamentos para fortalecer a sua causa, a causados oprimidos e oprimidos, apoiados por uma teoria educacional que compreende a escola e a vida em sociedade como espaços de rebeldia, resistência e ressignificação, não como um lugar de legitimação da violência, da marginalização e da opressão em todas as suas formas (FREIRE, 2014, 2020).

Paulo Freire enquanto teoria educacional se difere de outras teorias porque parte do conceito para prática, do entendimento para ação, da compreensão para a intervenção, da reflexividade para mudança, da ingenuidade para a criticidade, da violência para a amorosidade, da prisão para a liberdade, do desespero para esperança, da tristeza para alegria, do ódio para o amor e da possibilidade de morte para a garantia da vida, por isso, sempre contínua e atual como um clássico que encontra razões e explicações dentro e fora do tempo em que foi escrito.

Freire quando questionado sobre se considerar um clássico em março de 1986, durante uma aula inaugural do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, respondeu a Mário Sergio Cortella:

Sou um clássico, sim. Não porque subjetiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico, sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram em minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades (FREIRE, 2021, p. 185).

E concordou Cortella em escritos de Ana Maria Freire (2021, p. 186) sobre a Pedagogia da Libertação em Paulo Freire, que realmente:

É preciso chatear os que impedem a manifestação do pensamento livre e da individualidade responsável; os que constroem os corpos com a violência da fome e a agressão da doença sem socorro; os que atacam a crueldade da tortura e a degradação brutal do local onde vivemos; o padecimento provocado pela não convivência com aqueles a quem se ama. É preciso incomodar e incomodar-se com a existência dos que são vitimados pela falta de trabalho, humilhados pela ausência de estudo, desprovidos de uns lares saudáveis, mortalmente feridos pela discriminação de qualquer tipo e violentados pelo embaraço traumático da religiosidade, sexualidade, amorosidade e liberdade. É preciso, em suma, fustigar as situações nas quais podem apodrecer nossas esperanças e a sacralidade de nossas vidas.

Nessa trajetória há muito que se entender, se construir e reconstruir. A começar pelo desprezo que o oprimido sente por si, “que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se da própria incapacidade (FREIRE, 2016, p.106). O que não é uma verdade,

está verdade por impregnação da violência opressora nutrida no desamor e em oposição a amorosidade da educação libertadora.

Por fim, que não é fim, mas sempre recomeço. Podemos concluir neste momento reiterando que Paulo Freire enquanto teoria educacional será sempre mais que uma palavra, será um mobilizador para aqueles que estão no mundo, na escola, na sociedade, em todos os espaços da vida e compreendem que é urgente lutar por uma educação de qualidade e por uma liberdade que possa garantir que nossas vidas se desenvolvam de forma humanizada, plena, na perspectiva da emancipação e da autonomia de todas às pessoas. Por assim ser, sigamos com fé, esperança, alegria, atitude, resistência e principalmente amor à vida, à todas as vidas sejam elas quais for e como for.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAGA, M. M. S. de. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Ana (Org). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. ISBN 978-85-753-436-4

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. ver atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HODGSON, Naomi; Vlieghe, Joris; ZAMOJSKI, Piotr. Manifestaciones de lo post-crítico: de principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitária**. Vol. 32 Núm. 2 (2020), p. 13-23. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.22576>

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (cap. II). Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415460/mod_resource/content/1/Complementar%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20complexidade_Morin.pdf

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO.; SANTIAGO, M. E(Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 73-87.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 4. ed. Itajaí: Editora Univali, 2006.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria de. (Orgs.). **Paulo Freire: cultura, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FACULDADE SANTÍSSIMA TRINDADE

Rua Prof. Américo Brandão, 46, Centro

Nazaré da Mata, Pernambuco

Tel: +55 81 3633 1213

2023

FACULDADE SANTÍSSIMA TRINDADE