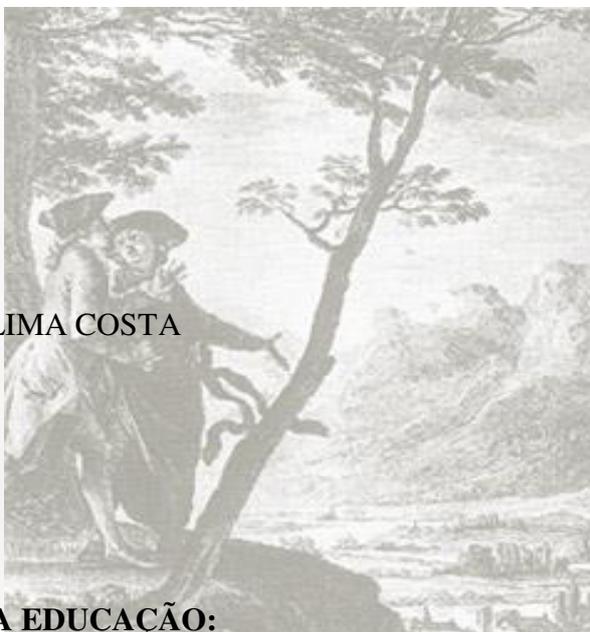


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE –
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**



DANIELLE LIMA COSTA



**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
DO IDEÁRIO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU À SUA ATUALIZAÇÃO E
RECEPÇÃO NA ESCOLA NOVA**



DANIELLE LIMA COSTA

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
DO IDEÁRIO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU À SUA ATUALIZAÇÃO E
RECEPÇÃO NA ESCOLA NOVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof^a Dr. Luciano da Silva Façanha

SÃO LUÍS-MA
2014

Costa, Danielle Lima

Filosofia da educação: do ideário educacional de Rousseau à sua atualização e recepção na Escola nova / Danielle Lima Costa. – São Luís, 2014.

100 f.

Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2014.

1. Filosofia 2. Educação 3. Rousseau 4. Escola Nova I. Título

CDU 37:1

DANIELLE LIMA COSTA

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
DO IDEÁRIO EDUCACIONAL DE ROUSSEAU À SUA ATUALIZAÇÃO E
RECEPÇÃO NA ESCOLA NOVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof^a Dr. Luciano da Silva Façanha

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Luciano da Silva Façanha
Universidade Federal do Maranhão - UFMA (Orientador)

Prof^a Dr^a Maria Constança Peres Pissarra
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof^a Dr^a Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

À José de Ribamar Oliveira Costa (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento e agradecimentos especiais à,

Meu mestre e orientador professor Dr. Luciano da Silva Façanha, pelo respeito pela compreensão e carinho, pois sem os quais eu não completaria esta etapa.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, que me possibilitou essa jornada instigante e a concretização de mais uma etapa da vida acadêmica e profissional;

Aos meus familiares por tolerarem e compreenderem minha ausência, minha mãe e meu pai, que honradamente fizeram de mim o que sou.

Aos meus irmãos que tortuosamente compartilham dessa existência comigo, Daniel, Rosiele, Roberta, Roberto e Elenilza. E aos sobrinhos e sobrinhas queridos;

Àqueles irmãos que o tempo afastou, José Ribamar, o Macô.

Aos amigos das horas incertas; aos companheiros e companheiras do ex e eterno setor seis, meus irmãos de fé e de luta cotidianamente; Manaces, Luziene, Luís Carlos, Joana Lindoso, Júlio, Kariane, Ariane, Nataniel, Wellington, Flávia, Gilson, Gilvan, Ana Paula, Azul, Robert, Ormesinda, Alex, Wislane;

A Sandra, Wellington, Azul, Lourdimar que contribuíram para o alívio dos dias tensos e para todo o processo de concentração na confecção deste trabalho.

Às minhas amigas de turma, Danielle Segadilha, Stella, Danielle Moreira, Thays e Ângela Gonzalez pelo imenso carinho e camaradagem;

Aos colegas de trabalho que compreenderam minha ausência, Cledes, Carol, Nilda, Khey Albert,

Às minhas camaradas, Michelle, Rita, Nilda pelo carinho na árdua labuta cotidiana;

À Douliane Cutrim pela amizade nas horas difíceis,

Em especial, Ormesinda Marques pela paciência, compromisso e cuidado amoroso;

Aos camaradas Jean, Saulo, Rosangela Veras, Carolina Portela, Sileida, Jacira, Jerlane, Paulo Garcês pelo carinho e pelo bom combate;

À Vinícius Bezerra, pela amizade e pelo acompanhamento nesta tarefa;

À Rita, Jamilson e Ernesto pelo acolhimento paciente e por terem caminhado lado a lado no percurso de construção desta pesquisa. Sem estes esta tarefa não seria possível!

À Michelle e Ângelo pelo acompanhamento no momento mais tenso desta jornada,

Todos os colegas e amigos de forma especial.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram nesta jornada.

Quando vejo um homem tomado pelo amor dos conhecimentos deixar-se seduzir pelo seu encanto e correr de um a outro sem saber parar, acredito ver uma criança na praia pegando conchas, começando por se sobrecarregar com elas, e depois, tentando outras que vê ainda, jogá-las fora, tornar a pegá-las até que, esmagado pelo número e não sabendo mais que escolher, lança tudo fora e volta sem nada.

(ROUSSEAU, 1979, p.180).

RESUMO

A presente dissertação visa debater, no campo da filosofia da educação, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau sobre a educação, através da obra *O Emílio ou Da Educação* (1762), analisando os princípios que influenciaram a chamada Escola Nova, enquanto tendência pedagógica do século XX. Partiu-se da hermenêutica das proposições teóricas a respeito da relação educação, sujeito e subjetividade, tomando como base o contexto histórico-filosófico da Idade Moderna enquanto ambiência material e cultural, que permitiu a emergência de uma pluralidade de ideias acerca do novo paradigma sobre a concepção do homem moderno. Em seguida, debateu-se o projeto pedagógico em Rousseau, na obra supracitada. E, por fim, a reflexão sobre os princípios influenciadores dos pressupostos rousseauianos para a proposta educativa da Escola Nova, no século XX, situados, especificamente, nas duas primeiras fases de desenvolvimento desta tendência educacional, a partir da seleção de dois autores importantes de cada etapa. Para isso, utilizou-se a classificação de Palácios (1984): a etapa romântica, com Pestalozzi e Fröebel; e a segunda etapa de aprofundamento metodológico com Ferrière e John Dewey. O percurso de análise fora tecido, ainda, sob o debate que permeia o pano de fundo filosófico da concepção educacional escolanovista, expresso no embate entre pedagogia da essência e pedagogia da existência. Justifica-se esta pesquisa pela relevância do tema da educação e sua necessária reflexão filosófica, tendo em vista que, por vezes, certos estudos contemporâneos tem se fixado nas propostas e\ou técnicas metodológicas esvaziadas de debate de fundo filosófico sobre princípios e fundamentos. Espera-se contribuir de forma interdisciplinar, por meio de reflexões no âmbito da filosofia e da educação, a partir de um aprofundamento do debate sobre os princípios que sustentam as concepções pedagógicas e suas intencionalidades educativas.

Palavras-Chave: Filosofia; Educação; Rousseau; Escola Nova.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss, in the field of philosophy of education, the thought of Jean-Jacques Rousseau on education through the work *Emile or Education* (1762), analyzing the principles that influenced the so-called New School, as an educational trend XX century. Started from the hermeneutics of theoretical propositions about the relationship between education, subject and subjectivity, based on the historical and philosophical context of the modern age as material and cultural ambience that allowed the emergence of a plurality of ideas about the new paradigm on the design of modern man. Then the pedagogical project were discussed in Rousseau, in the above work. Finally, the discussion of the principles of influencers Rousseauvian assumptions for the educational proposal of the New School in the twentieth century, located specifically in the first two phases of development of this educational trend, from the selection of two lead authors of each step. For this, we used the classification Palácios (1984), namely: the romantic stage, with Pestalozzi and Froebel; and the second methodological deepening step with Ferriere and John Dewey. The analysis path out fabric, yet, beneath the debate that permeates the philosophical background of the New School educational concept expressed in the clash between pedagogy and pedagogy of the essence of existence. Justified this search by topic relevance of education and its necessary philosophical reflection, given that sometimes certain contemporary studies has been fixed in the tenders and \ or methodological techniques devoid of philosophical fundamental debate on principles and foundations. Expected to contribute in an interdisciplinary way through reflections within the philosophy and education, from a deeper debate on the principles underpinning the pedagogical concepts and their educational intentions.

Keywords: Philosophy; education; Rousseau; New School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DOS “TEMPOS MODERNOS”	13
2.1 Renascimento das ideias e do homem.....	18
2.2 <i>Sapere aude</i>: o contexto das ideias iluministas.....	24
2.3 Jean-Jacques Rousseau no cenário do iluminismo.....	31
3 EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU.....	35
3.1 Da educação tradicional à educação moderna.....	38
3.2 O <i>Emílio</i>: Um tratado sobre a educação.....	46
3.3 Infância, Sujeito e Subjetividade.....	50
3.3.1 Uma reflexão sobre a infância.....	51
3.3.2 “SINTO, LOGO EXISTO”: subjetividade e a constituição do sujeito.....	57
3.3.3 LIBERDADE: método e fim na trajetória pedagógica de “Emílio”.....	60
4 ROUSSEAU E A ESCOLA NOVA.....	65
4.1 PESTALOZZI E FRÖEBEL: a fase romântica da Escola Nova.....	70
4.2 FERRIÈRE E DEWEY: rumo à consolidação da Escola Nova.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6 REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende debater, no campo da filosofia da educação, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sobre a educação, no âmbito do contexto sócio-político da Idade Moderna, e os princípios que influenciaram a Educação Progressiva ou Pedagogia da Escola Nova, enquanto tendência pedagógica do século XX, a partir da hermenêutica de suas proposições teóricas acerca da relação educação, sujeito e subjetividade.

Para tanto, partiremos da análise do ideário de Rousseau tomando-o como umas das fontes influenciadoras da Pedagogia da Escola Nova, concepção à qual, a nosso ver, são tributárias às metodologias dominantes no ideário educacional brasileiro atual, inclusive aquele voltado ao ensino de filosofia. Assim, o trabalho procura responder ao problema mediante o trânsito entre a filosofia da educação, a pedagogia e também a história.

Podemos assinalar ainda que ao longo das reflexões estudadas, a palavra *educação* vem sendo apresentada com dois sentidos distintos: um que se relaciona com a individualidade do sujeito e outro num sentido mais social. No primeiro caso o verbo latino *educare* se refere a “fazer sair”, “por para fora”, isto quer dizer que cada indivíduo possui aptidões, potencialidades latentes e que serão aprimoradas no processo educativo. No segundo caso, o termo latino *educare* significa “alimentar”, “criar”; trata a educação como algo externo e concedido a alguém, como assim considera o dicionarista Abbagnano (2002).

Desta maneira, a educação não deixa de ser uma manifestação da cultura, considerando que não se educa despropositadamente, mas para finalidades específicas, dependendo do contexto histórico, social e temporal onde estão inseridos seus sujeitos. Como pondera Haydt (2006, p. 25), o principal encarregado de difundir e repassar os valores sobre os quais as sociedades se estruturam é o processo educativo. Reitera-se que cada sociedade tem o seu ideal formativo, por exemplo, na Grécia de Péricles buscava-se formar o cidadão consciente e participante da administração de sua cidade-estado; na Roma dos Césares a meta era a formação do homem moralmente íntegro e do cristão temente a Deus. Já nas sociedades que sofreram mais fortemente o impacto da revolução comercial e industrial propunha-se formar o burguês dotado de iniciativa e senso comercial.

Sendo assim, o observador pode inferir que nas reflexões sobre o processo educativo o debate teórico acerca de princípios e métodos direcionados a esse processo de formar, há muito tempo se constituiu como pauta na história da cultura ocidental. A educação e a teoria sempre mantiveram estreita relação que se transformou em objeto de análise de muitos pensadores, ganhando destaque, neste contexto, aqueles inclinados à filosofia e a arte de ensinar.

É neste interim que atua a filosofia da educação, a qual não se constitui como *corpus* de ideias, ou de teorias, mas na verdade se inscreve sobre diferentes ângulos no desenvolvimento das ideias, teorias, cultura e da reflexão filosófica.

Justifica-se esta pesquisa pela relevância do tema da educação e sua necessária reflexão filosófica, tendo em vista que, por vezes, certos estudos contemporâneos tem se fixado nas propostas e\ou técnicas metodológicas esvaziadas de debate de fundo filosófico sobre princípios e fundamentos. Espera-se contribuir para as reflexões no âmbito da filosofia da educação, a partir de um aprofundamento do debate sobre os fundamentos que sustentam as concepções pedagógicas e suas intencionalidades educativas.

Os passos metodológicos estabelecidos para execução desta investigação consistiram na técnica de interpretação conhecida como hermenêutica, uma vez que consideramos que todo texto é provido de sentidos e esse procedimento possibilitou compreendê-los de forma eficiente.

Desta forma, os objetivos da pesquisa encaminharam-se para elucidar o contexto histórico-filosófico da Idade Moderna enquanto ambiência material e cultural que permitiu a emergência de uma pluralidade de ideias acerca do novo paradigma sobre a concepção do homem moderno.

No primeiro capítulo intitulado, **Sobre o Contexto Histórico-Filosófico dos “Tempos Modernos”**, faz-se uma revisão a partir das categorias sujeito, subjetividade e educação no sentido de identificá-las como elementos importantes para se compreender o pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Caracteriza-se de forma mais específica o Renascimento e o Iluminismo, uma vez que se elaborou no seio destes movimentos novas formas de identificar o Ser do Homem, sua subjetividade, bem como a forma que ele deveria ser educado. Inseri-se neste percurso o pensamento de Rousseau, buscando-se identificá-lo neste cenário espiritual do Iluminismo, como uma voz destoante a este contexto.

No segundo capítulo, **Educação em Rousseau**, pretende-se debater o projeto pedagógico em J.-J. Rousseau, na obra *Emílio ou Da Educação*. Além disso, discute-se as ideias de educação, sujeito e subjetividade produzidas por J.-J. Rousseau como base teórica principal a obra *Emílio ou Da Educação*, publicada em 1762, bem como a revisão de seus comentadores. Para isto, foram refletidos os elementos do pensamento pedagógico tradicional alicerçados nos princípios cristãos num debate sobre a pedagogia da essência e da existência. Ampliou-se a visão reflexiva acerca da infância no tocante à sua constituição como sujeito do conhecimento, percebendo as interfaces no fortalecimento dos conceitos de sujeito e subjetividade. Identificou-se, ainda, o conceito de liberdade apregoado na teoria rousseuniana como categoria de duplo sentido, uma vez que se comporta como meio e fim da educação.

No último capítulo, **Rousseau e a Escola Nova** analisa-se os princípios influenciadores dos pressupostos rousseunianos para a proposta educativa da Escola Nova, no século XX. Para isso, foi analisado o lugar do pensamento rousseuniano nos pressupostos teórico-metodológicos construídos nas duas primeiras fases da Escola Nova, a saber: a primeira fase, denominada de *etapa romântica*, com Pestalozzi e Fröebel; e a segunda etapa de *aprofundamento metodológico* com Ferrière e John Dewey.

2 SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DOS “TEMPOS MODERNOS”

Abordar a Idade Moderna significa se referir à configuração de um cenário singular na história da humanidade. Período que possibilitou mudanças na forma de pensar e que, inegavelmente, deixou indeléveis marcas para a posteridade. As transformações que marcaram os “tempos modernos” não constituíram em feito de sujeitos isolados, tampouco priorizou um nicho de questões específicas, mas se pulverizaram em turbilhões de mudanças que carregavam em seu interior o germe da contradição e da novidade. Tais circunstâncias são frutos de uma coletividade de ideias e de fatos que ora se aproximavam e ora se posicionavam antagônicas.

Quanto à forma de visualizar e caracterizar esse tempo histórico, busca-se compreendê-lo principalmente sob a ótica do pensador Marshall Berman, que em seu livro *Tudo que é sólido desmancha no ar - A aventura da modernidade* (1987) decide visualizar a história da modernidade a partir de três fases.

Na primeira fase, segundo ele, as pessoas estão ainda no começo da experimentação da vida moderna, ainda não conseguem compreender o que as atingiu. Estão tateando um vocabulário adequado, e possuem pouca ou mesmo nenhuma percepção de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados. Esta fase compreende o início do século XVI até o final do século XVIII.

A onda revolucionária de 1790 abre a segunda fase, dando vida a um público e a uma comunidade de forma abrupta e dramática, a partir da Revolução Francesa. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, era esta, que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. E, dicotomicamente, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver material e espiritualmente em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro.

Por último, considera que a terceira fase, que se caracteriza pelo fato de o processo de modernização se expandir a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo. Todavia, à medida que se expande, esse público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos. Assim, uma vez concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, a ideia de modernidade perde em nitidez, ressonância, profundidade e até sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Resulta que nos encontramos

atualmente no seio de uma era moderna que perdeu contato com raízes de sua “modernidade”.

Ao iniciar uma palestra sobre o tema *Modernidade e Revolução*, que consistiu em uma contribuição à *Conferência sobre o Marxismo e a interpretação da Cultura*, realizada na Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign em julho de 1983, Perry Anderson, discutiu a tese e os principais argumentos de Berman para caracterizar a modernidade. Segundo Perry Anderson, o argumento central de Berman começa da seguinte maneira:

Existe um tipo de experiência vital - experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como "modernidade". **Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor** - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar". (BERMAN, 1987, p.01. Grifos nossos).

Perry Anderson chama a atenção para a tese de Berman, uma vez que, ela nos encaminha para refletir a respeito dessa nova forma de experiência humana espaço-temporal, marcada pela contradição, nos mais variados setores da vida humana. O Velho Mundo entra, portanto, em um processo de abertura cultural e científica para além da fé e da determinação divina, que encontra assento em uma nova materialidade econômico-produtiva marcada pela passagem do feudalismo para o capitalismo em sua forma germinal. Neste contexto, dá-se a emergência da burguesia enquanto classe social, que reproduz sua riqueza através do lucro, por meio da atividade comercial e fabril. Lembra-se que o lucro foi por muito tempo visto como pecado pela Igreja. O homem do medievo, cuja suas dimensões contemplativas e transcendentais são valorizadas no contexto que o produzira, começou a ser questionado com a emergência de um conjunto de valores e princípios de cunho racionalista, em direção à defesa de um novo sujeito e da objetivação de uma subjetividade, e de sua sensibilidade.

Para Berman, essas circunstâncias foram provocadas por uma multidão de processos sociais, e dentre eles, destacam-se as descobertas científicas, as revoluções da indústria, as transformações demográficas, as formas de expansão urbana, os Estados

nacionais, e os movimentos de massa. Segundo ele, se tentarmos identificar os timbres e ritmos peculiares da modernidade do século XIX, a primeira coisa que será observada é a nova paisagem altamente diferenciada e dinâmica na qual tem lugar a experiência moderna,

Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite, quase sempre com aterradoras conseqüências para o ser humano; jornais diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de *mídia*, que se comunicam em escala cada vez maior; Estados nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais de capital; movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima; um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade (BERMAN, 1987, p.12).

Todas essas transformações são impulsionadas, segundo essa ótica, em última instância, pelo mercado mundial capitalista. Perry Anderson (1983) lembra que esses processos são chamados por Berman de modernização socioeconômica. A partir da experiência nascida com a modernização, surgiu, por sua vez, o que ele descreve como a espantosa variedade de visões e ideias que visam fazer de homens e mulheres os sujeitos e, ao mesmo tempo, os objetos da modernização, dando-lhes o poder de mudar o mundo que os está mudando, e a abrir-lhes caminho em meio ao turbilhão e apropriar-se dele.

Nesta mesma direção, Berman lembra que a modernidade não pode ser considerada apenas como um processo econômico, ou somente tratá-la numa dimensão cultural, mais se traduz em uma experiência histórica que buscou realizar a mediação entre um e outro. Sendo que o desenvolvimento (categoria que Berman trabalhou centralmente em seu texto) constituiu a natureza do vínculo entre estas duas dimensões.

Para Berman, o desenvolvimento significou duas coisas ao mesmo tempo: de um lado, referiu-se as transformações objetivas da sociedade desencadeadas pelo advento do mercado mundial capitalista; de outro, referiu-se às transformações subjetivas da vida individual e da personalidade, isto é, uma potencialização dos poderes do homem e uma amplificação da experiência humana.

Estas duas questões combinadas criaram, segundo o autor, uma dramática tensão interior nos indivíduos, catalisada pelo ritmo do mercado mundial. Dessa forma, os indivíduos vivenciaram o desenvolvimento em seus dois sentidos. Por um lado, o advento do capitalismo implicou no confinamento ancestral das restrições feudais, da

imobilidade social, uma remodelação cultural que se expandiu por todo o mundo. A essas circunstâncias se agregaram um processo de emancipação das possibilidades e da sensibilidade do eu individual, que se libertou gradativamente da fixidez do *status* social e da rígida hierarquia de papéis característicos do passado pré-capitalista, com sua moralidade estreita. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento econômico, sob os auspícios do capitalismo, fomentou uma sociedade brutalmente alienada, automatizada e dilacerada pela exploração econômica e pela indiferença social, com potencial para dissolver valores políticos e culturais que ele mesmo despertou.

Esse contexto possibilitou o surgimento de uma atmosfera na qual foram liberadas novas capacidades e sentimentos, ao mesmo tempo. Um clima de turbulência, de agitação, uma vertigem e embriaguez psíquica que culminaram em uma expansão das possibilidades da experiência e destruição das fronteiras morais e dos laços pessoais. Uma “auto-expansão” e “autoperturbação”. Segundo Berman, essa foi a atmosfera em que nasceu a sensibilidade moderna.

Denunciou Berman que grandes modernistas do século XIX atacaram esse ambiente com paixão esforçando-se para explorá-lo ou fazê-lo ruir e, ao mesmo tempo, sentiam-se a vontade, demonstrando-se sensíveis às novas possibilidades.

Desta feita, observa-se que este contexto pode ser considerado como causa e consequência de uma reviravolta de cunho antropológico, filosófico-epistemológico que alimentou novas concepções para o entendimento sobre o sujeito, a subjetividade e, porque não dizer, para a forma como a sociedade educava seus semelhantes.

Encarnou na face da terra uma nova concepção de sujeito, dotado de subjetividade e sensibilidade, que lado a lado com a racionalidade, expressava uma visão que muito deve a noção cartesiana de um sujeito racional, pensante e consciente, centro e produtor do conhecimento. Possibilitando, portanto, um novo horizonte no âmbito da gnosiologia, provocando a necessidade de se pensar fundamentos referentes ao processo educativo desse novo ser.

O projeto político, social, econômico e filosófico-cultural dos modernos alicerçados nos princípios defendidos pela Revolução Francesa forjaram na mesma linha um discurso pedagógico que contribuiu para sua concretização. A final que tipo de homem essa sociedade moderna buscou forjar? Como educar esse homem? Com que finalidades? Em que se fundamentou a concepção de educação dos modernos, quais suas diretrizes? O palco da educação se reconfigura sob um novo cenário, figurando nele como protagonista Jean-Jaques Rousseau que contribuiu para a repaginação das

teorias pedagógicas que, *a posteriori*, influenciaram na emergência de novas práticas educacionais.

Nesta investigação não se pretende perder-se em divagações gerais a respeito das questões acima levantadas, mas recortar o universo analítico e restringir as respostas no campo da interpretação do pensamento de Rousseau sobre a educação. Ele, que segundo Berman, apareceu como uma voz arquetípica na primeira fase da modernidade. Sobre Rousseau escreve,

Se existe uma voz moderna, arquetípica, na primeira fase da modernidade, antes das revoluções francesa e americana, essa é a voz de Jean-Jacques Rousseau. Rousseau é o primeiro a usar a palavra *moderniste* no sentido em que os séculos XIX e XX a usarão; e ele é a matriz de algumas das mais vitais tradições modernas, do devaneio nostálgico à auto-especulação psicanalítica e à democracia participativa. Rousseau era, como se sabe, um homem profundamente perturbado. Muito de sua angústia decorre das condições peculiares de uma vida difícil; mas parte dela deriva de sua aguda sensibilidade às condições sociais que começavam a moldar a vida de milhões de pessoas. (BERMAN, 1987, p. 01-02).

O genebrino ficou conhecido por conta de seu comportamento dissonante no contexto das ideias ilustradas. Frente a tantas transformações, que presenciou em seu tempo, nas mais variadas esferas da vida humana provocou seus contemporâneos proclamando que a sociedade europeia estava à beira do abismo, no limite das mais explosivas conturbações revolucionárias. Ele experimentou a vida cotidiana nessa sociedade, especialmente em Paris, presenciou o turbilhão no qual, aquela sociedade, se desenvolvia.

Rousseau é filho de um tempo fértil de transformações radicais, e semeou neste terreno; ideias e fundamentos acerca de várias dimensões da vida humana, que assumiram relevantes significados na modernidade. Nesse processo, as sementes germinaram, a árvore fincou raízes profundas e os frutos alimentaram a posteridade. Destacaram-se como elementos centrais desta investigação, aqueles que alimentam até os dias atuais o campo da educação.

Buscou-se, neste primeiro momento, contextualizar no tempo e no espaço o projeto educativo esboçado pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau na tentativa de compreender a importância do pensamento deste intelectual, mostrando que ele não se encontrou deslocado de uma realidade cambiante e que, por suas peculiaridades dissonantes à época, são projetadas até os dias atuais muitas de suas concepções sobre o processo educativo, influenciando de forma significativa a pedagogia moderna.

Visualizou-se neste percurso a necessidade de compreender o contexto de ideias circulantes da Renascença ao Iluminismo, para subsidiar o olhar ao redor do pensamento rousseauiano. Na mão da complexidade das transformações que subsidiaram o ambiente intelectual renascentista e iluminista faz-se um breve passeio nestes cenários apontando, sempre que possível, para a análise das categorias sujeito, subjetividade e educação, consideradas neste trabalho indispensáveis para compreender as ressonâncias do pensamento educacional de Rousseau na posteridade.

2.1 Renascimento das ideias e do homem

Entre os séculos XV e XVI compreendeu-se o período histórico conhecido como Renascimento. As transformações aqui ocorridas e as implicações delas decorrentes não deixaram apenas marcas na história da humanidade, mais que isto, impulsionaram posteriormente um novo espaço temporal, bem como se alimentou da antiguidade clássica.

Esse tempo histórico caracterizou-se pela afirmação do capitalismo mercantil, do comércio e das manufaturas; da reforma protestante e da reação católica contra reformista; da expulsão de árabes e judeus da Península Ibérica, do “achatamento” do novo mundo e do estabelecimento de caminhos comerciais mais estáveis para o oriente; da riqueza das cidades-estado italianas e do redescobrimento dos clássicos greco-romanos; da invenção da imprensa e da astronomia copernicana; da sistematização da política moderna por Maquiavel, do crescimento do poder das cidades; das concepções educacionais dos protestantes, e também pelos inicianos anti-reformistas; da consolidação das casas reais de Portugal, Espanha e Holanda, ampliando as disputas comerciais entre as nações; e da implantação dos domínios coloniais.

A razão, no molde da invenção grega, provocou a filosofia no sentido de alimentar um processo reflexivo que combatesse as visões mitológicas sobre o homem e, conseqüentemente, sobre a realidade social, bem como na desconstrução do pensamento fundamentado na filosofia cristã; que, entre outras questões, condenava a morte na fogueira aqueles que se posicionavam contrários às verdades propagadas pelos ideólogos da fé. Esses tinham a filosofia clássica de Platão e Aristóteles como referência, das quais abstraiam os conceitos de substância e essência que subsidiaram os pressupostos filosóficos da Igreja Católica para se pensar o homem medieval.

A partir do movimento renascentista, nasce o germe de uma nova perspectiva, o ser humano começa a ser visto como sujeito do conhecimento capaz de determinar suas ações sem precisar recorrer a forças metafísicas para regulá-las. Este período é considerado o elo entre o Medieval e o Moderno, marcando uma mudança na mentalidade ocidental à medida que se buscou resgatar valores humanistas com renovado interesse no conjunto da cultura clássica grega e latina. Concebe, assim, ao homem uma nova forma de interpretar seu significado frente ao universo.

A renascença tentava reencontrar na Antiguidade repensada por ela, um interesse pelo mundo e pela natureza, uma alegria de viver, uma sede de conhecimentos, de ciência, uma necessidade de realização individual humana que tinham sido sufocadas pelo signo da autoridade, do espiritualismo estreito, de uma teologia sob cuja dominação todos os demais saberes eram subalternos. Essa interpretação de Gal (1989) atualizou nosso pensamento sobre as implicações causadas pelo Renascimento para um novo momento histórico, como segue:

O gigantesco programa que Rabelais traçava e que abrangia o corpo (que volta a merecer consideração) e o espírito, os conhecimentos práticos e teóricos, os ofícios e as indústrias (novo objeto da cultura), as ciências positivas e as línguas antigas, o direito e a moral, respondiam perfeitamente a esse desejo e a essa necessidade. A ampliação da formação humana e do ideal cultural foi a consequência direta das transformações operadas na vida e no pensamento de então (GAL, 1989, p. 60).

As consequências desses fatos não foram sentidas de uma só vez, a renascença não rompeu de imediato com a religião, tampouco com a antiguidade greco-latina. Ela não representou apenas um retorno à antiguidade, mas fundamentalmente a descoberta, a revelação de outra antiguidade esquecida ou negligenciada pela época precedente. As razões determinantes das mudanças radicais de perspectiva são muitas e estão de uma forma ou de outra, relacionadas com os setores da vida humana como a política, religião, filosofia, ciência, economia, literatura e arte.

Observaram-se no curso da Idade Moderna, mudanças em vários setores estruturantes da sociedade. Esse foi um período extremamente rico em acontecimentos políticos, com a dessacralização do império e do papado, afirmação das potências nacionais, contestação do poder absoluto dos soberanos, introdução dos governos constitucionais. Contudo, a superação do Antigo Regime permitiu o questionamento do tradicional modelo político, pondo em xeque a autoridade monárquica, isso abriu caminho para que se forjasse outro referencial para formação do estado civil. Esse

referencial deveria assegurar aos homens livres o cumprimento de seus direitos e deveres.

Inaugurou-se, neste contexto, a primazia da burguesia nascente sobre a nobreza e o clero, fator político e econômico que inicia o marco de uma estratificação social em classes. Neste sentido, podemos afirmar que as permutas espirituais, acompanhavam as trocas econômicas e políticas. Estabelece-se nesta configuração política uma noção de Estado fundamentada por uma nova compreensão do mundo e do homem.

No campo religioso, a Igreja Católica passa pela ruptura de sua unidade no Ocidente, e é fortemente afetada pelas implicações causadas pela Reforma e Contra Reforma, além da formação de outras ordens religiosas. Observa-se um processo de secularização da sociedade e da cultura, o desenvolvimento do ateísmo, a negação do teocentrismo, do autoritarismo eclesiástico em defesa da autonomia do mundo e da cultura em relação ao fim transcendente.

As mudanças ocorridas no conhecimento filosófico e científico influenciaram de forma predominante essa nova mentalidade da renascença que lentamente fazia ruir o edifício medieval. Um novo itinerário estava sendo traçado na buscasegura de se atingir as pretendidas certezas científicas universalmente válidas. Essa preocupação foi caracterizando as investigações científicas e proclamando, neste percurso, a autonomia do conhecimento científico sobre o religioso, e mesmo sobre a filosofia.

Duas vertentes metodológicas se destacam a partir desta questão, conduzidas pelas ideias de Francis Bacon e Galileu Galilei que direcionaram em seus trabalhos um conhecimento sustentado pela observação e pela experimentação. Formularam, através do processo de indução, suas leis científicas, indo das considerações particulares para as generalizações. Contribuindo, neste sentido, para fortalecer a confiança nesta nova forma de conhecimento, e na elevação da racionalidade humana ao mais alto grau, em direção à buscas verdades filosóficas e as certezas científicas. Este, segundo Descartes, é o princípio que fundamenta o verdadeiro método para se chegar ao conhecimento de todas as coisas.

As transformações econômicas ocorridas nos séculos movimentados pelos ideais renascentistas mantinham uma relação íntima com o desenvolvimento do saber científico, esse período:

É de grande inventividade técnica estimulada e estimuladora do desenvolvimento econômico. Criam-se novas técnicas de exploração agrícola e mineral de fundição e metalurgia, de construção naval e navegação, de

armamentos e de guerra. É o momento de invenções da imprensa e de novos tipos de papel e de tintas (SEVCENKO, 1985. p. 12).

O universo artístico também não se distanciou desta relação entre o conhecimento e o desenvolvimento econômico. O desenvolvimento das artes esteve atrelado, no período do Renascimento, à classe social dos comerciantes em ascensão, bem como foram inventores de técnicas e produtores que subsidiaram a confiança nesse novo tipo de conhecimento, como comenta Sevcenko,

A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos. Ela acompanhada paralelamente as conquistas da física, da matemática, da geometria, da anatomia, da engenharia e da filosofia. Basta lembrar a invenção da perspectiva matemática por Brunelleschi, os seus instrumentos mecânicos de construção civil ou militar, ou instrumentos de engenharia civil inventados por Leonardo da Vinci, ou as pesquisas anatômicas de Michelangelo, ou o aperfeiçoamento das tintas a óleo pelos irmãos Van Eyck, ou os estudos geométricos de Albrecht Dürer, entre tantos outros (1985, p. 25).

Com o desenvolvimento da economia a partir das grandes navegações, descobertas de novas rotas comerciais, descoberta da América, com o desenvolvimento das indústrias e das finanças, o nascimento e crescimento das aglomerações urbanas projeta-se um ambiente no qual aos poucos vai se configurando uma nova situação econômica, gerando o chamado mercantilismo comercial. Esse novo modelo não nasce de uma hora para outra, mas aos poucos ganhou proporções para além dos domínios europeus. Neste novo modelo econômico, o ocidente vê iniciar uma configuração social menos rígida, na qual, se construiu uma nova relação entre os comerciantes em ascensão, a nobreza e o clero.

A classe dos comerciantes em ascensão utilizou esse contexto artístico como veículo para sua autoafirmação, a partir da projeção como grande patrocinadora dos inventos técnicos científicos e artísticos, afirmando sua classe frente à nova ordem econômica, política e social. Assim, aos poucos estreitavam suas relações com a nobreza e o clero formando o mecenato, que fora muito importante para o desenvolvimento artístico neste período. Os comerciantes pretendiam, com isto, galgar novo significado social e, para isso, precisavam incentivar uma nova mentalidade

através cenário intelectual da época no intuito de sobreviver frente ao poder clerical, como segue:

Conforme verificamos, a nova camada burguesa, pretendendo impor-se socialmente, precisava combater a cultura medieval, no interior da qual ela aparecia somente como uma porção inferior e sem importância da população. Era, pois, necessário construir uma nova imagem da sociedade na qual, ela, a burguesia, ocupasse o centro e não as margens do corpo social (SEVCENKO, 1985, p. 24).

Assim, o empreendimento da burguesia nascente estava totalmente conectado com suas pretensões econômicas e políticas, e por mais que detivessem importância financeira, não suplantavam o poderio da Igreja e a configuração política arcaica que a cerceava. Todavia, o movimento artístico cultural deste período não serviu unicamente, a fins e propósitos pré-estabelecidos, pelo contrário, floresceu com o olhar dos humanistas e abandonando o caráter piedoso, inseriu em seu contexto, o profano. Voltaram os temas da mitologia pagã. O uso do nu, que estava associado ao estudo científico do corpo humano, e o aperfeiçoamento da perspectiva, que permitia retratar a figura dando a impressão de profundidade, foram as principais novidades da renovação artística renascentista.

Os pensadores humanistas começaram a estudar o próprio homem como um ser racional e superior às demais criaturas, em busca do modelo de humanidade perfeita. Encorpa-se o debate formatado nas bases de uma filosofia antropocêntrica. Esses humanistas eram sujeitos das letras, intelectuais sábios ou doutores, que tiveram significativa influência. O termo designava não apenas os homens dedicados às atividades literárias, mas também a todos que estiverem ligados a atividades no plano da intervenção do debate público, da análise simbólica, da crítica às ideias e também da educação.

A ampliação da formação humana e do ideal cultural foi a consequência direta das transformações operadas na vida e no pensamento de então. Para eles, o questionamento da autoridade, o espírito científico de observação, de dúvida, de crítica, de afirmação da individualidade em seu desenvolvimento, e em seus direitos, a exigência de uma verdadeira liberdade, tudo isto estava contido, mesmo que de forma nebulosa, nas tendências nascentes. Desenvolvia-se, aos poucos, nestas tramas, um olhar voltado para uma visão de educação na qual o homem ganhava centralidade.

O interesse dos humanistas pela educação foi muito importante, principalmente, pela proliferação dos colégios e manuais para alunos e professores, conforme os novos pensamentos sobre a concepção de ser humano. Neste contexto, educar tornava-se uma questão importante, para a qual o humanismo relegou contribuições significativas, como cita Manacorda (2002, p. 175),

O humanismo nasce aristocrático, e embora, nenhum outro movimento tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola.

No contexto em que atuaram os humanistas viveu-se a transição para um modo de produção em que pontuavam o trabalho livre e a apropriação privada, num ambiente de mudanças materiais e políticas de expressivo impacto no mundo das profissões, do pensamento e da educação. Neste estado de coisas, o que se postulava era uma formação literária que só poderia caber como resposta à sua própria condição de educados, homens das palavras, da civilização e da corte. Tratava-se do ideal cavalheresco do homem civilizado que iria modelar o ideal civilizatório dos séculos precedentes.

Essa posição dos humanistas se contrapunha diretamente aos referenciais cristãos que, desde a criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, por volta de 1540, sofrera modificações na composição do pensamento pedagógico, aliando uma visão essencialista do homem. Os inicianos representaram um papel importante na reprodução do poder e do saber conforme doutrina da Igreja Tridentina. Os intelectuais renascentistas experimentaram a reação dos setores estabelecidos daquela sociedade e a Igreja se manifestou de forma fervorosa criando a seleção de obras proibidas e mandando, inclusive, queimar os inssuretos.

Os humanistas insurgiram-se contra o ensino retórico e metafísico baseados nos comentadores medievais de fundamento católico buscavam substituir Deus pelo homem na centralidade da produção do conhecimento, e mesmo para as coisas corriqueiras da vida cotidiana. No tocante ao processo educativo, eles contribuíram, também, para uma visão mais humana de infância, abominando os castigos tão comuns nas escolas e a imposição de métodos de aprendizagem mecânica que julgavam ultrapassados.

As concepções que surgiram ao longo destes séculos ganharam novas proporções com o espírito crítico e insurreto dos intelectuais dos séculos precedentes, principalmente na Europa.

2.2 *Sapere aude*: o contexto das ideias iluministas

O século XVIII vê emergir um novo cenário cultural, político, econômico e filosófico na história da humanidade, no qual, se constitui um novo sujeito no limite do racionalismo e do pensamento progressista, caracterizado como um indivíduo secular, esclarecido e liberto das algemas do tradicionalismo ignorante. Filho de uma racionalidade que buscava afastar todas as sombras, a superstição religiosa, as credulidades, a cega submissão à autoridade e instaurando a lúcida compreensão. Este contexto fez parte do que se conheceu como Iluminismo.

Ao filósofo Immanuel Kant (1724-1804) é atribuído o termo *Iluminismo*, ou *Esclarecimento* [*Aufklärung*], ao escrever o texto “*Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'?*”, responde que o esclarecimento seria a capacidade do homem de sair de sua ignorância mediante o uso da razão e sem a orientação externa. “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2005, p.63-64). A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade. A causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude* significa ousar saber, ter coragem de fazer uso do seu próprio entendimento, este se transformou em um lema da filosofia do iluminismo.

Ernest Cassirer ao comentar sobre a filosofia do Iluminismo alerta a dificuldade de se desenvolver uma interpretação sobre o vasto encadeamento histórico ao qual ela se insere. Em seu texto, *A filosofia do iluminismo* (1992), descreve um esboço em linhas gerais a respeito do assunto, considerando que o movimento iluminista,

Longe de estar concentrado e fechado sobre si mesmo, encontra-se muito pelo contrário, **ligados por múltiplos vínculos tanto ao futuro quanto ao passado**. Ele constitui apenas um ato, uma fase singular do imenso movimento de ideias graças a qual o moderno pensamento filosófico adquiriu a certeza, a segurança de si mesmo, o sentimento de si e sua auto consciência específica (CASSIRER, 1992, p. 07 - grifos nossos).

O Iluminismo está ligado à emergência de novas experiências de vida associativa, de caráter cada vez menos religioso, como as sociedades científicas e literárias, que contribuíram para a expansão do conhecimento e, por sua vez, na busca de explicações mais racionais acerca do fundamento da natureza e da sociedade.

Difícilmente pode-se classificar o Iluminismo como uma “escola” filosófica ou um “sistema” de pensamento formado por ideias coesas e uniformes. Seguindo a linha de raciocínio de Cassirer, percebeu-se que essa dificuldade está relacionada com a necessidade de compreender que o iluminismo é fruto de uma pluralidade de concepções vinculadas ao passado e ao futuro que extrapolam recortes espaço-temporalis.

Seguindo por este caminho, Rouanet (1998, p. 28) sugere que o Iluminismo é uma “tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história e que se atualizou na Ilustração, mas não começou com ela, nem se extinguiu no século XVIII”. Neste sentido, o pensador distingue Iluminismo de Ilustração. Considera que Iluminismo designa uma tendência intelectual não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão. Reservou o termo Ilustração para designar com exclusividade a corrente de ideias Iluministas que floresceu no século XVIII, se configurando como uma importantíssima realização histórica deste, considerando a mais notável, mas não a primeira e tampouco a última. O autor trabalha a partir da perspectiva que as ideias que floresceram na ilustração são oriundas de um processo iniciado na antiguidade clássica e que contemporaneamente, de formas distintas, ainda subsistem nos projetos intelectuais modernos. Rouanet (1998, p. 28) destacou que; “antes da Ilustração, existiram autores iluministas, como Luciano, Lucrécio e Erasmo; depois dela, autores igualmente iluministas, como Marx, Freud e Adorno”.

Cassirer continua este debate ao considerar que,

Os resultados decisivos, verdadeiramente duradouros, que ela produziu não consistem num conteúdo doutrinal que ela teria tentado elaborar e fixar dogmaticamente. E mais do que isso: ainda que não tenha tomado plena consciência desse fato, a Época das Luzes permaneceu, no tocante ao conteúdo de seu pensamento, muito dependente dos séculos precedentes. Apropriou-se da herança desses séculos e ordenou, examinou, sistematizou, desenvolveu e esclareceu muito mais do que, na verdade contribuiu com ideias originais e sua demonstração (CASSIRER, 1992, p. 08).

Todavia, ele mesmo reconhece que a filosofia do iluminismo, que Rouanet caracterizou e chamou de Ilustração, (termo que se opta utilizar a partir daqui ao longo do trabalho), apesar de ter adotado a maioria dos seus materiais de outras fontes e de ter desempenhado, neste sentido, um papel subalterno, nem por isso deixou de instruir uma forma de pensamento filosófico perfeitamente novo e original.

Concordando com esta análise, Rouanet (1998) reitera que a Ilustração foi a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano, pois,

Ela acenou ao homem com a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e da superstição. Propôs ideais de paz e tolerância, que até hoje não se realizaram. Mostrou o caminho para que nos libertássemos do reino da necessidade, através do desenvolvimento das forças produtivas. Seu ideal de ciência era o de um saber posto a serviço do homem, e não o de um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada de fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando como nenhum outro período a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pelo Estado, o fiel não fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata, mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, suscetível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos (ROUANET, 1998, p. 27).

Buscava-se, neste contexto, um vasto e ambicioso projeto, um programa de secularismo, humanidade, cosmopolitismo e, sobretudo, de liberdade, ao passo que se destacavam na ilustração questões relativas ao conhecimento, à política, à cultura, à educação, ou seja, aos mais variados setores da vida humana, individual e coletiva.

Outro elemento importante de salientar é que a Ilustração apresentou ao longo do seu desenvolvimento diferentes tendências, nos vários países no qual se manifestou. Muitas ideias contribuíram para construção dessa experiência histórica, das quais umas seguiam o fluxo mais geral, outras desfiavam críticas a alguns fundamentos e, ainda existiram aquelas que se mostraram antagônicas a forma como foram conduzidos os desejos, interesses e princípios gerais que conduziram a ilustração. Façanha (2006, p. 45) afirma que “tal época está longe de constituir uma grandeza homogênea, pelo contrário, ela representa, nos diferentes países europeus, uma pluralidade de diversificações, tão rica, que talvez fosse mais coerente falar de vários iluminismos do que de um só”.

Neste sentido, a “Luz” ou, melhor ainda, as “Luzes”, pois não se tratava de um único raio, - mas, sim, de um feixe, ou seja, de uma pluralidade de posicionamentos, - projetavam sobre a “sociedade esclarecida” um espírito entusiasmado,

Como eram doces aos olhos dos sábios essas luzes que eles próprios haviam acendido; como eram belas, como eram poderosas; e como as temiam os supersticiosos, os falsos, os maus! Brilhavam, enfim; emanavam das augustas leis da razão; acompanhavam, seguiam a Filosofia que avançava a passos de gigante. Iluminados, eis o que eram os filhos do século: pois a metáfora prolongava-se indefinidamente (...). Antes deles, os homens tinham errado porque viviam mergulhados na escuridão, porque tinham sido obrigados a permanecer no meio das trevas, das névoas da ignorância, das nuvens que

encobriam a estrada direita; haviam tido uma venda a cobrir-lhe os olhos. Os pais tinham sido cegos, mas os seus descendentes seriam os filhos da luz. (HAZARD, 1989, p. 39).

Diante da complexidade e diversidade dos olhares, dos sentimentos, dos conceitos, alguns elementos caracterizaram e deram a essa atmosfera cultural uma “sensação de unidade”. Pode-se apontar como traços fundamentais, em primeiro lugar; a concepção de Razão que possibilitou as grandes discussões do século XVIII e o Otimismo, que “esclarecerá todas as questões, quanto na esperança de que seja possível reorganizar as bases da sociedade através de princípios estritamente racionais” (FAÇANHA, 2007, p. 95).

O progresso da razão aparece para o século XVIII como o seu maior feito. Neste sentido, “a ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações” (CASSIRER, 1992, p. 22). Os pensadores da filosofia ilustrada mantinham um forte vínculo entre o desenvolvimento da ciência, da racionalidade e da liberdade humana universal. Esse debate se reproduzia efervescente, e em particular na França, na Inglaterra e na Alemanha. “Esse período histórico caracterizou-se por um estado de espírito que se manifestou não apenas na reflexão filosófica como também nos diversos aspectos da atividade humana” (FAÇANHA, 2007, p. 95).

Nesta mesma linha, o historiador contemporâneo Eric Hobsbawn situou como os dois principais centros de produção e difusão do ideário ilustrado, a França e a Inglaterra, embora de fato, estas ideias ganhassem uma voz corrente internacionalmente e com maior amplitude na França. Para ele, a Ilustração ergueu um edifício ideológico humanista, racionalista e progressista que, em tese, objetivava libertar todos os seres humanos. Este autor compreendeu a filosofia da Ilustração como a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, derivado primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos (HOBSBAWN, 1997, p. 15).

Ele destacou neste contexto histórico, dois acontecimentos que impactaram com muita intensidade o processo das transformações que as sociedades daquela época experimentavam, bem como sua irradiação para a posteridade. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial se constituíram na prática como eventos históricos que, de forma

mais concreta, demonstraram o que de fato significou esse marco temporal¹ chamado modernidade.

As rígidas estruturas europeias arraigadas nas relações agrárias feudais em toda a Europa foram abolidas de forma direta ou indireta pela Revolução Francesa. Não se tratou de um evento liderado por um partido ou movimento organizado, nem se desenhou a partir de um programa estruturado por um grupo de intelectuais. Segundo Hobsbawn (1997), um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo formado pela "burguesia" utilizara as ideias do liberalismo clássico, formuladas pelos "filósofos" e "economistas" do movimento ilustrado e difundidas pela maçonaria e associações informais. Neste percurso, lembra-se que, de certo modo, os "filósofos" poderiam ser, com justiça, considerados responsáveis pela Revolução, todavia ela teria ocorrido sem eles.

As mudanças políticas e territoriais foram tão significativas quanto às mudanças epistemológicas e filosóficas, talvez um pouco mais por se desenharem a partir delas uma nova configuração geográfica pautada num novo paradigma político, que na prática demonstrava toda a concretude do que até aqui se disse. Como acentua o autor,

Uma racionalização geral do mapa político europeu, especialmente na Alemanha e na Itália. Em termos de geografia política, a Revolução Francesa pôs fim à Idade Média. O típico Estado moderno, que estivera se desenvolvendo por vários séculos, é uma área ininterrupta e territorialmente coerente, com fronteiras claramente definidas, governada por uma só autoridade soberana e de acordo com um só sistema fundamental de administração e de leis. (Desde a Revolução Francesa tem-se entendido que o Estado moderno deva representar também uma só "nação" ou grupo linguístico, mas naquela época um Estado territorial soberano não implicava isto) (HOBSBAWN, 1997, p. 64).

A Revolução Francesa foi um marco fundamental, especialmente, no âmbito das transformações políticas. Provocou um processo de reflexão sobre uma nova

¹ Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o "explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido as ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa (HOBSBAWN, 1997, p. 38).

mentalidade que aos poucos foi ressignificando velhos conceitos. As compreensões acerca da emancipação, do progresso e da perfectibilidade que fizeram parte do mote do movimento, possibilitaram também o nascimento de uma nova concepção de homem. Este novo sujeito, situado espaço-temporalmente em uma nova ordem, se moldou neste contexto gerando o homem moderno, que se caracterizou de forma mais acentuada no transcurso do desenvolvimento da Revolução Industrial.

Sabe-se que a Revolução Industrial não foi um episódio histórico precisamente datado com início, meio e fim. O processo de industrialização se deu de forma lenta e se caracterizou pela alteração nas técnicas tradicionais de trabalho com a inserção de inovações técnicas que propiciaram desenvolvimento econômico. Surgiram as fábricas que se transformaram num local de trabalho e modificaram as relações produtivas, assim, o trabalho humano passou a ser combinado de forma sistemática com as máquinas e as inovações tecnológicas. Lembrando-se que as descobertas no âmbito das ciências contribuíram significativamente para o avanço desta revolução.

Ao passo que se avançava em termos de desenvolvimento industrial e econômico perdia-se em desenvolvimento e bem estar social. Uma vez que o acesso aos benefícios oriundos dessa modernização se concentrava nas mãos de pouco, a burguesia, e certas frações da aristocracia, privilegiavam-se técnico-científica e economicamente, enquanto isso, o operariado, classe materialmente produtiva, aprofundava-se em miséria e condições indignas de vida e sociabilidade. Este cenário é ilustrado ironicamente por Hobsbawn (1997, p. 19), ao afirmar que

Desta vala imunda a maior corrente da indústria humana flui para fertilizar o mundo todo. Deste esgoto imundo jorra ouro puro. Aqui a humanidade atinge o seu mais completo desenvolvimento e sua maior brutalidade, aqui a civilização faz milagres e o homem civilizado torna-se quase um selvagem.

Os desdobramentos da modernidade denotaram um choque entre a promessa de saída das trevas – a partir da ideia de igualdade, progresso e liberdade, – e a realidade concreta que se produz em torno do projeto fabril. O progresso que se experimentou, para além das irradiações da Revolução Francesa e da Revolução Industrial possibilitou para além do que se desejava uma nova configuração social marcada pelos privilégios e pela exclusão, muito embora a “universalidade” presente no pensamento ilustrado pretendesse, como o próprio conceito designa abranger a todos.

A indústria estabeleceu mais velocidade nos processos de transformação em curso. Fixou-se então o modo de produção capitalista como formato econômico preponderante, qualificando, pelo caminho, a burguesia como autor social importante e, relegando aos setores operários uma indigna condição social. Instituiu-se a ciência como discurso competente e necessário a este contexto, cabendo ao conhecimento científico à resolução dos problemas, específicos aos mais gerais, na vida do homem moderno. É sob o molde deste novo paradigma que as ciências se revolucionam, consolidando caminhos seguros, para a obtenção e comprovação das verdades, através da observação e da experimentação. Diante disso, as ciências da natureza se destacam, bem como a matemática, devido ao grau de certeza atribuído as suas formulações, e as ciências humanas que buscam neste caminho o reconhecimento.

Neste intervalo o movimento ilustrado lapidou e formulou concepções menos abstrata e essencialista de sujeito e homem, individual, autônomo, dotado de subjetividade singular.

O projeto moderno de civilização não deixou vazios os discursos sobre como educar esse novo sujeito, para exercer seu livre arbítrio, sua liberdade. Deste modo, forjou-se na mesma linha, dos novos ideais modernos, discursos pedagógicos, que dentre outros propósitos, buscavam como finalidade construir o indivíduo e o cidadão. Assim, a educação passou a ser vista sob novos contornos filosóficos, pois precisou compreender em seus meandros e suas diretrizes as necessidades reais e práticas de uma sociedade cambiante.

Na malha dos pensamentos modernos sobre educação, e no rol do desenvolvimento de novos referenciais pedagógicos para o processo educativo, muitos autores figuram como intelectuais, que contribuíram para se pensar tal questão. Todavia, no contexto dos ilustrados, destaca-se Jean-Jacques Rousseau. Ele que criticou o fanatismo pelos ideais progressistas, tão racionais e iluminados, construiu um novo sentido e significado para a educação. No centro de seu pensamento educativo a concepção moderna de criança se eleva como o elemento mais impactante, a idéia de um desenvolvimento processual e a valorização das paixões, da sensibilidade e da subjetividade contribuíram para “revolucionar” a pedagogia moderna.

Assim se configuraram os antecedentes históricos e filosóficos que antecederam o pensamento rousseauiano. Muito embora ele tenha sofrido influências dessa tradição cultural, muitos de seus posicionamentos eram contrários aos de seus contemporâneos.

Rousseau foi um significativo colaborador no processo de construção do pensamento moderno.

2.3 Jean-Jacques Rousseau no cenário do iluminismo

Jean-Jacques Rousseau apareceu como uma voz dissonante, no contexto complexo e agitado do século XVIII. Filósofo de notória intelectualidade, suas ideias ainda hoje são muito revisitadas, principalmente devido aos temas abordados que ainda se mostram atuais. Ele ficou conhecido por ter sido um crítico severo dos fundamentos do pensamento ilustrado.

As origens de Rousseau mostraram sua trajetória de superação e de sua personalidade. Descendente de uma família de calvinistas franceses, filho de Suzanne Bernard e Isaac Rousseau, nasceu em 28 de junho de 1712 na república de Genebra na Suíça. A 07 de julho do mesmo ano morre sua mãe e, por volta de 1722, seu pai é obrigado a fugir de Genebra. E, então, Rousseau passa a ficar aos cuidados de parentes até fugir de Genebra por volta de 1728.

Rousseau foi educado inicialmente por seu pai, mas não frequentou espaços formais, como as academias, era um autodidata. Em sua obra autobiográfica *Confissões* relata que as primeiras leituras realizadas por seu pai marcaram sua consciência de si, e ao ouvir a leitura dos romances deixados por sua mãe, aguçou-se assim, sua curiosidade para o conhecimento de romances e textos de história universal.

Sua trajetória intelectual foi marcada pela sua história pessoal, por sua personalidade e por seus posicionamentos distintos, quanto aos princípios norteadores do pensamento ilustrado. Enquanto “os filósofos iluministas acreditavam ser possível, a solução de todos os problemas humanos, mediante ao uso da razão, Jean-Jacques opôs-se ao racionalismo e exaltou a natureza” (FAÇANHA, 2007, p.96), criticou duramente a obsessão pelo progresso e a exacerbação da razão enquanto instrumento humano mais poderoso, que tudo poderia conhecer e solucionar. Apontou contradições cruciais a partir dos efeitos causados na sociedade pelo frenesi dos ideais ilustrados.

Fez parte do itinerário de Rousseau a *Enciclopédia* ou *Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios*, obra que se constituiu num verdadeiro manifesto da filosofia do Iluminismo francês. Foi editada por Denis Diderot, em Paris entre 1751 e 1772, e nela colaboraram escritores como Montesquieu, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, entre outros. A participação de Jean-Jacques na *Enciclopédia*, o fortaleceu

para caminhar numa tendência filosófica independente, e seguir na contramão do que estava posto pelos ideais ilustrados.

A obra se constituiu em um grande empreendimento do Século das Luzes, se configurando como um importante veículo do Iluminismo, tem como marcas fundamentais a “tendência anticlerical e anti-religiosa dessa corrente filosófica, bem como do materialismo e de um radicalismo que explicam seu extraordinário sucesso e seu papel, na preparação da Revolução Francesa” (FAÇANHA, 2007, p.96).

A *Enciclopédia* teve como objetivo indicar como se originaram as ciências e do que se ocupam especificamente, refletindo sobre a definição do que é a arte, bem como a matéria da história, da filosofia e das belas-artes. Identifica em seu percurso as faculdades da memória, da razão e da imaginação como categorias que interligam todos esses saberes.

Para Salinas Fortes, essa obra não se tratava de um dicionário comum. Ela teve grande significado para o período ilustrado, pois expunha como em uma vitrine as ideias principais do período como seguem,

Não era uma ‘enciclopédia’ como outra qualquer, como se vê pelo título. Seus verbetes não são simples justaposição de informações disparatadas. Dedicou-se, sobretudo, às ciências, às artes e aos ofícios e busca mostrar as ligações que se estabelecem entre seus diferentes setores. (FORTES, 2004, p. 43).

Rousseau se projetou no cenário da *República das Letras* quando ganhou o famoso prêmio da Academia de Dijon, com o texto, *Discurso sobre as ciências e as artes*. Esse feito se constituiu em um marco muito importante na vida intelectual e política do filósofo. Ele escreveu o *Discurso* para responder ao desafio lançado pela Academia, a questão era a seguinte: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?”. Sua resposta se iniciou com o reconhecimento da importância da ciência, mas criticou seu uso e os efeitos produzidos no âmbito das sociedades que dela partilhavam. Demonstrou o declínio moral em todas as sociedades que as cultivaram, apresentando sua crítica ao progresso técnico e científico, o qual acusou de promover a desigualdade e minar os costumes das sociedades. Tal posicionamento mostrou como Rousseau se inseriu no contexto da filosofia das Luzes. Às suas críticas seguiram-se muitas reações, que contribuíram para conturbar ainda mais sua vida e para delinear o caminho de seu pensamento.

Com relação ao desenvolvimento das ciências e das artes, o filósofo considerava que os resultados do “admirável” progresso da razão não tinham contribuído para

melhorar os homens. O progresso e o desenvolvimento moral do homem caminhavam em direções contrárias. Os homens não se tornaram melhores tampouco mais esclarecidos com o movimento ilustrado. Para o filósofo, os valores humanos não tiveram o reconhecimento necessário, na verdade sofrem um declínio moral significativo. Conforme comenta Façanha (2007, p.96),

Só que esse mal não é fruto exclusivamente das ciências e das artes, mas, acima de tudo, da desintegração social, proporcionado pelo **progresso**. Portanto, as ciências e as artes contribuíram para tal desintegração, fugindo a um de seus melhores propósitos: o de servir a fins melhores. Porém, não se trata de excluí-las, mas, sobretudo, em recuperar a totalidade social tomando como base o ideal de **virtude** por ser o único e necessário entre os homens. Se não se trata de excluir as artes e as ciências então estamos diante de um mal menor. Ressalta-se que o ideal de virtude para Rousseau é o mesmo do filósofo Montesquieu, “o amor da pátria e da igualdade”, e esses acontecimentos, segundo o cidadão de Genebra, são figuras estranhas ao amor da pátria e da igualdade. É nesse quadro de degradação dos costumes, de ausência de liberdade, que se pode observar **os progressos sofridos** pelo homem, dentro dessa perspectiva de uma história do declínio.

Muito embora o pensamento filosófico ilustrado não tenha se constituído em um movimento unificado, a crença na razão, na ciência e no progresso constituíram os princípios que os identificavam. Rousseau é ousado, neste sentido, em apontar que o progresso caminhava em sentido inverso ao desenvolvimento moral do homem, algo que muitos de seus contemporâneos insistiam em defender. A supervalorização das ciências e das artes; a corrupção das instituições; a degradação moral da humanidade; as evidentes desigualdades sociais; os problemas de ensino e de conteúdo que compõem a educação são alguns dos temas sobre os quais suas reflexões polemizaram. Enfrentou duras críticas, de muitos de seus contemporâneos, inclusive no âmbito institucional, uma vez que fora condenado à prisão por algumas de suas obras.

Pode-se inferir que, talvez, um dos pontos de maior confluência nas obras de Rousseau se referiu ao rechaço aos pressupostos materiais e éticos, que incidiram na constituição histórica da sociedade moderna, tal como ele presenciou. Questão esta que foi importante para nortear o eixo temático de suas obras.

Dentre as obras que escrevera, situa-se neste estudo a que ficou conhecida como um importante tratado sobre a educação, *O Emílio ou Da educação*. Nesta, ele propôs uma nova abordagem para o processo educativo que é considerada ainda hoje por muitos pedagogos e educadores contemporâneos, como parâmetros a serem observados no processo contínuo de reflexão sobre a educação.

O Emílio aborda temas que, em gênese, criticaram o pensamento educativo tradicional e os fundamentos essenciais erigidos pelas Luzes como elementos fundamentais para os espíritos civilizados. Nela, destacam-se temáticas, como por exemplo, o puericentrismo, a aprendizagem motivada e a dialética autoridade-liberdade, além de desenvolver um pensamento educativo que se fundamentou nos atributos da sensibilidade.

O Emílio se constituiu em um referencial importante para as reflexões sobre a educação, em especial sobre os processos de ensino e aprendizagem. Principalmente, por trazer consigo um projeto social e humano, o que o faz transcender para além de um mero manual de pedagogia.

As questões postas pelo projeto educativo de Rousseau apontam para a caracterização de uma nova epistemologia no âmbito da educação que vai surgindo no século XVIII, fato do qual ele tem parte importante, uma vez que toma corpo em seu pensamento a reflexão da educação como síntese entre natureza, sociedade e liberdade, elementos ligados às questões pensadas pela Ilustração. É possível perceber que esses elementos aparecem em sua teoria como princípios, o que pode ser observado em vários textos do filósofo, pois, ele discutiu temas diferentes sobre mesmos prismas e fundamentos.

Rousseau apresentou um novo motor para a reflexão e, sobre isso, “eleva a questão educativa de uma simples moral e de uma tecnologia pedagógica a uma reflexão filosófica sobre a elaboração da natureza humana entre indivíduo e sociedade” (MORANDI, 2002, p. 80). Neste contexto, a razão filosófica se situa como princípio e meio de elevar os homens, então cuidar da criança e transformar a educação, torna-se fundamental para que a humanidade, a sociedade se transforme também. Desta forma, segundo o mesmo comentador, Rousseau apresentou um projeto fundador sem equivalente com o paradigma educativo de seu tempo, uma vez que considera a ordem natural antes da social.

Diante disso, pode-se caracterizar de forma concludente o filósofo, que aqui se apresenta, como um intelectual que muito contribuiu dentre outras questões, para as transformações no campo da educação. O trabalho que se segue continua um percurso de identificar em suas ideias sobre educação, o que de fato se configurou como uma verdadeira revolução copernicana no contexto da história da educação.

3 EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

Educação vem do latim *educatio*. Tem a ver com a ação de criar ou de nutrir, cultura, cultivo. Informalmente, o ato de educar dá-se continuamente. A humanidade, desde a sociedade primitiva, exerce a educação como mediação no processo de socialização da cultura produzida pelo grupo. Este processo ocorre em todas as sociedades independente de suas especificidades. Educa-se o homem desde quando o mesmo é concebido, a educação abrange, portanto, todas as dimensões do Ser.

Na medida em que a ideia de sociedade torna-se importante para manutenção da estrutura social, a transmissão de princípios e valores às gerações mais novas começam a ser uma preocupação vital. A partir da complexificação das sociedades antigas, onde relações de poder e hegemonia são incorporadas na materialidade e subjetividade dos grupos, a educação passa a tornar-se uma espécie de estratégia de manutenção da ordem e hierarquia. Na Grécia, por exemplo, educar significava por em prática o projeto de formação aristocrática de uma elite para a *pólis*. Com isso, a educação formal, enquanto espaço de educação sistemática, nasce como abrigo de jovens privilegiados que deveriam ser treinados para exercer posições de liderança.

Com isso, sofistas e filósofos, como Platão e Aristóteles, se debruçaram sobre a educação no sentido de construir um conjunto de ideias sobre a função social e filosófica da educação para a sociedade grega. Os sofistas teorizaram sobre os sentidos e o valor da educação. Antifonte, em um de seus fragmentos, que chega ao nosso tempo, relata que “a educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia em um corpo jovem, uma nobre educação, esta floresce para sempre” (GHIRALDELLI, 2003). Os sofistas estavam mais preocupados com os modismos da época, o que não deixava de se caracterizar em uma posição política.

Os sofistas são responsáveis pela origem da educação no sentido estrito da palavra *Paideia*. Foi através deles, inicialmente que ela assumiu o sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, que penetra no mundo recebendo um fundamento racional.

A paidéia não é, para os Gregos, um “aspecto exterior da vida κατασκευή του βίου, incompreensível, fluido e anárquico [...] A palavra converteu-se num simples conceito antropológico descritivo. Já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente. Com este vago sentimento analógico, nos é permitido falar de uma cultura chinesa, hindu, babilônica, hebraica ou egípcia, embora nenhum destes povos uma palavra ou conceito que a designe de modo consciente [...] O conhecimento do fenômeno original pressupõe

uma estrutura espiritual análoga à dos Gregos, atitude semelhante à que Goethe adota na consideração da natureza – ainda que provavelmente sem se vincular a uma tradição histórica direta (JAEGER, 2003, p. 07-08).

Platão, a partir dos ensinamentos de seu mestre, desenvolveu toda uma *Paidéia* ao pensar o processo educativo ideal para a *Pólis*². Este projetou o ideal cidadão, denotando uma direta conexão entre a qualidade da cidade e a dos sujeitos que a constituem. Busca-se trabalhar no indivíduo as potencialidades que lhes são inerentes para que as disponham para a coletividade, para o bem comum.

Com relação ao ato de educar, os filósofos preconizavam um modelo que contemplava uma formação que circunscrevia todas as dimensões humanas, transformando cada um em sujeito apto a participar da vida coletiva. Sócrates é condenado à morte, e dentre outras acusações, pesava contra ele a corrupção da juventude. O mestre de Platão questionava os arranjos políticos, religiosos, morais da época, apontava para uma nova forma de pensar o mundo. Dedicou sua vida a argumentação e ao ensino em praça pública, onde os diálogos davam forma e sentido às “aulas” que levavam seus interlocutores à busca da verdade.

Neste sentido, percebe-se que a educação historicamente parece se inserir num corpo de intencionalidades, filosóficas, práticas e políticas, pois dela resulta a sociedade na qual se vive. Durante a Idade Média não foi diferente. O caráter da sociedade feudal e sua rígida organização hierárquica legitimada pelo poder regular, permitiu a compreensão da forma como se desenvolveu a educação no medievo, e para que sujeitos eram direcionados a difusão do saber. A ordem feudal definiu rígidas diretrizes para orientar a aprendizagem necessária para que os indivíduos assumissem os seus lugares

²“Por um lado, a filosofia nascente é filha da *pólis* e inseparável da *paideía* [lê-se paideia], à medida que sem *paideía* não há possibilidade de vida em comum, não há *pólis*, e sem esta não haveria a *philosophía*. Por outro, a própria filosofia possui uma dimensão essencialmente educativa. O cultivo do intelecto, do espírito, do pensamento educa o homem na e pela interrogação da natureza do real, expressa sob a forma o que é o mundo, a *pólis*, o bem, o belo, a justiça, a *areté*, virtude, excelência de vida, bem como no e pelo questionamento das certezas, dos discursos estabelecidos, instituídos, da *práxis*, das práticas dominantes e que parecem dadas, prontas e acabadas. No lugar do mito e da crença, das doutrinas e verdades dadas, a filosofia supõe, exige e visa à reeducação do olhar, do intelecto, do espírito, à conversão da alma, como demonstra Platão n’A República, e se faz *paideía*, termo geralmente traduzido por educação, mas que, como lembra Jaeger na introdução de sua obra clássica de 1936, “Paideia: a formação do homem grego”, também significa, ao mesmo tempo, civilização, cultura, tradição, literatura, ao que podemos acrescentar formação, formação cultural. O grego via a educação como formação geral, realização da *areté* que, na Grécia aristocrática, consistia na formação do guerreiro corajoso diante das adversidades. Com o advento da *pólis*, a *areté* se modifica, assume uma dimensão política, cívica, passando a significar a formação do cidadão pela participação na vida da *pólis*, a contínua busca e cultivo de um novo modo de ser, de viver, da vida excelente em sua dimensão pública, em comum e particular, coletiva e individual. Sem essa nova *areté*, sem a *paideía*, não há *pólis*, porque não há *phília*, amor, amizade, mas discórdia, descomedimento e prepotência. Não por acaso os gregos elevaram a *paideía* à condição de algo quase divino, sagrado, um bem fundamental que dignifica os que nela são formados” (GEFE, 2012, p. 01-02).

junto à determinação divina. A exemplo disto, a Patrística e a Escolástica, resguardadas suas diferenciações filosóficas, formataram um pensamento educacional assentado em bases essencialistas. Tais concepções entrarão em choque com a emergência da Idade Moderna, momento histórico que será amplamente abordado ao longo deste trabalho, e seus pressupostos apresentam um choque de ideias, que se expressaram a partir do Renascimento Cultural e Ilustração.

No pensamento educacional da Ilustração, as transformações ocorridas são sentidas até os dias atuais, pois se cristalizaram neste âmbito fundamentos que dão sustentação para o pensamento pedagógico contemporâneo. Em síntese, pode-se dizer que o pensamento educacional da Ilustração representou as bases da pedagogia burguesa, os métodos de transmissão de conteúdo, os conteúdos mesmos, a formação social e individualista e, o mais fundamental, é observado no século XVIII pela transição do controle da educação da Igreja para o Estado. Inclusive, as transformações econômicas também deram suporte para diminuição do controle da Igreja sobre a educação e dos governos civis que foram decaindo com o crescente poder da sociedade econômica em ascensão.

A educação pensada pelo Século das Luzes era laica, racional científica e moral no tocante aos novos valores sociais criados pela burguesia. Emerge uma filosofia da educação que critica as tradições e apresenta um cenário na qual a educação sai do ambiente escolar, estendendo-se para fora de suas paredes. Destacam-se, neste contexto, as bibliotecas que também estavam abertas à sociedade, os cafés, os teatros, os salões das casas burguesas que se abrem para ser vistos. Uma figura importante surgiu neste cenário, o intelectual como encarregado da articulação da nova forma de Estado, pensador e veiculador das ideias ilustradas para as massas. Neste sentido, é urgente educar, pois assim se tem a possibilidade de melhor e maior controle.

Neste contexto, podemos apresentar o filósofo Jean-Jacques Rousseau como um dos ícones do pensamento educacional ilustrado neste período. Ele propôs um projeto educacional estritamente ligado ao seu projeto político de sociedade, apontando reviravoltas importantes para este pensamento.

As críticas que Rousseau expõe demonstram uma nova perspectiva para a educação, que levou em conta a natureza humana, experiência o aprendizado através dos sentidos e o conhecimento como uma aquisição progressiva, bem como a utilização desses na vida cotidiana abrindo as portas para o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas no ser humano. Decorre dessa interpretação a seguinte inferência

a respeito da obra *Emílio ou Da Educação* (1762), a existência de uma dualidade educativa que se impõe no tocante à questão das potencialidades humanas entre educar o indivíduo e o cidadão.

Sendo assim, observando o discurso educativo do genebrino, apresenta-se como objetivo deste capítulo, a pretensão de compreender o sentido do debate acerca das ideias de educação, sujeito e subjetividade produzidas por J.-J. Rousseau na obra *Emílio ou Da Educação*.

Continuando o percurso, sente-se a necessidade de fazer, de forma introdutória, uma incursão às bases conceituais do modelo educacional hegemônico às portas da modernidade, mais especificamente, a Pedagogia Tradicional, surgida através, entre outros, da educação jesuítica. Nessa discussão está intrínseca a discussão sobre a concepção essencialista e existencialista do sujeito e educação. Busca-se fazer um contraponto de análise entre a chamada Pedagogia Tradicional e a emergência dos princípios educacionais criados por Rousseau, a partir da filosofia da Ilustração – traduzidas em *O Emílio ou Da Educação* (1762).

3.1 Da educação tradicional à educação moderna

A Idade Média, marcada pelo tácito monopólio da Igreja Católica, possuía uma pedagogia cotidiana do comportamento dos sujeitos estabelecida pelo discurso doutrinário de fé. A sua pedagogia foi mediada por rituais, cantos, arquitetura dos templos, poderes locais, pregações e sermões, e também em escolas fundadas pela Igreja. Para tanto, era necessário cercear determinadas referências a valores e princípios greco-romanos que não se conciliavam com as ideias da “revelação cristã e da felicidade em outro plano que não o terreno” (VEIGA, 2007, p. 19). Porém, fora adotada a organização dos estudos, além de que textos da antiguidade clássica eram correntemente utilizados, contudo apenas trechos que evidenciassem aspectos formais da língua ou modelos de estruturação da ordenação lógica do discurso como matéria de reflexão e ensinamento.

Os “Padres da Igreja” obtiveram pleno êxito no seu mister educacional e “Criaram ao mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico teológica” (GADOTTI, 1996, p. 52).

Sobre a organização de estudos, a tradição greco-romana assentava-se nas chamadas “artes liberais” (*trivium* e *quadrivium*)³. O *trivium* (gramática latina, dialética e retórica) e *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música), dividiam-se de forma sistemática, respectivamente, entre os “instrumentos analíticos da palavra e da mente, com as leis do pensar, com a expressão do pensamento e suas regras”; com o “conhecimento das coisas do mundo” (VEIGA, 2007, p. 20). Apesar desta divisão, via de regra, os estudos⁴ fixavam-se, prioritariamente, no *trivium*.

Seguindo esta tendência, a Pedagogia desenvolvida pela Companhia de Jesus⁵, instituição importante para difusão de ideário políticopedagógico pós Idade Média, tomou como base a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis* que teve como influência o chamado *modus parisiensis*⁶.

Surgindo a partir das *Constituições* da Companhia de Jesus, que entraram em vigor a partir de 1552, os pressupostos da educação jesuítica foram construídos por Inácio de Loyola, o fundador da mesma. Estas *Constituições* traziam como ponto central a definição das “linhas mestras” da organização didática, além do “espírito” que deveria animar a atividade pedagógica. Tal fato era substancial no contexto de expansão

³“Lênia Mongelli observa que a estruturação dessas ‘artes’ foi estabelecida inicialmente por Martianus Capella, no início do século V. No século seguinte, Gregório de Tours definiu o que ficou conhecido como “Sete Artes Liberais”, enquanto Cassiodoro traduziu o sentido de *liberalis* e usou o termo *liber* para significar ‘livro’. Nesse contexto, já não se trata das artes dos homens livres, mas da dos saberes livrescos” (VEIGA, 2007, p. 19).

⁴ A gramática latina, no âmbito do *trivium*, compreendia o estudo das regras formais e gerais do pensamento pelos mecanismos da linguagem (ortografia, morfologia, sintaxe e métrica). Buscava-se com isso estabelecer uma lógica, ou seja, uma relação entre as regras da língua e a estruturação do pensamento. Assim, a dialética apresenta-se como uma metodologia para assimilar tais vínculos e evidenciar a lógica do discurso. Por sua vez, a retórica referia-se ao conhecimento sobre a exposição do discurso, a arte do convencimento e a persuasão. O *quadrivium* continha as disciplinas para conhecer e tornar conhecidas as coisas do mundo ou as realidades externas: as leis dos números (aritmética), das formas (geometria), dos astros (astronomia) e dos sons (música). Devido ao fato de a Igreja privilegiar conhecimentos que favoreciam a vida espiritual, esse conjunto de saberes somente despertará maior interesse no final da Idade Média. Sua aplicação pode ser constatada na astrologia, na medicina, na arquitetura e na elaboração de um sistema unificado de notação musical, além da astronomia (VEIGA, 2007, p. 20).

⁵ “Idealizada por Inácio de Loyola (1491-1556), organizada como força de vanguarda nos quadros da Contra Reforma (1534) e criada oficialmente por bula papal em 1540, por D. João III, rei de Portugal [...]” (ROCHA, 2005, p. 2).

⁶ “A pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino (1227-1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40-118), primeiro professor pago pelo Estado romano, autor da “*Institutio Oratoria*”, obra escrita após vinte anos de ensino de “eloquência”. Redescoberto pelos autores renascentistas, Quintiliano foi adotado para o ensino de humanidades” (ROCHA, 2005). “[...] tem esse nome porque se refere ao método adotado na capital da França, tendo se tornado a marca distintiva da Universidade de Paris. A data de referência é 1509, quando o Colégio de Mantaigu, de Paris, introduziu a divisão dos alunos em classes. Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* de ensinar comportava, como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (SAVIANI, 2008, p. 52).

dos jesuítas em vários territórios, e à medida que a tarefa educativa se impunha através dos colégios era necessário unificar a forma de trabalhar. Daí se constitui seu caráter universalista (SAVIANI, 2008).

Nesta perspectiva, foi preciso definir e uniformizar a organização curricular, os objetivos e os métodos de estudo e de trabalho. Portanto, este Plano de Estudos expressou um *curriculum* fixo e uma perspectiva metodológica, desde as classes de Gramática até às de Teologia, preocupando-se também, no tocante à formação dos professores, com as formações morais, religiosas, intelectuais e pedagógicas. Isto incluía uma articulação identitária entre professor, método e matéria.

Quintiliano defendia a necessidade de três fatores para a formação do educando (no seu caso, do orador), já mencionados por Aristóteles: *Natura* (disposições naturais: físicas, psicológicas e morais), *Ars* (instrução: a instrução é uma arte e consta de normas técnicas) e *Exercitatio* (prática: o progresso do aluno supõe uma prática reiterada). Seguindo essa inspiração, o ponto básico da pedagogia da *Ratio* era a identidade entre professor, método e matéria. Tal princípio de unidade determinava que um único mestre acompanhasse o mesmo grupo de alunos do início ao fim do curso. O mesmo método deveria ser adotado por todos os docentes “completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo a explorar, ao máximo, o pensamento de poucos autores (principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino), preferivelmente ao de muitos” (CUNHA, 1980, p. 26).

No âmbito da pedagogia jesuítica, havia a orientação de que os trabalhadores domésticos, ou melhor, os mais pobres, deveriam ter acesso apenas aos rudimentos. Portanto, a *Ratio* se baseava na tônica dualista onde os saberes eram divididos conforme tipo de trabalho – manual *versus* intelectual – desempenhado conforme classe social. Nesse sentido, consta na *Ratio* que:

Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade (PONCE, 1973, p. 119).

O *Ratio*, nesse sentido, possuía entre outros, um forte caráter elitista. Isto pode ser ilustrado, no caso do Brasil Colônia, por exemplo, no fato de que a formação erudita era destinada aos filhos dos colonos, excluindo-se, assim, os indígenas. Assim, os colégios jesuítas atendiam, primordialmente, o projeto de formação da elite colonial.

Isto posto, àqueles que eram considerados dignos de acesso à erudição, atingiam o objetivo maior da formação ofertada pelos inacianos, afinal de contas “o principal alvo da formação acentuadamente humanista promovida pelos jesuítas residia na eloquência latina” (NARITA, 2008). Era necessário projetar o estudo dos Clássicos para

a perfeita expressão no latim, de modo que "a gramática visa a expressão clara e correta; as humanidades, a expressão bela e elegante, a retórica, a expressão enérgica e convincente" (FRANCA, 1952, p. 25).

Sobre os fundamentos principais, a filosofia da pedagogia jesuítica estava ligada às bases de uma escolástica que remetia a Tomás de Aquino, o estudo das obras de Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Plutarco e Sêneca. O tomismo foi fundamental para definição da concepção de homem e formação sustentada pela pedagogia dos Inacianos, que deu base *a posteriori* à Pedagogia Tradicional. Esta concepção toma como principais eixos de sustentação a visão essencialista de homem, onde este é visto como dotado de essência universal e imutável.

O debate acerca da Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência deve ser construído a partir de um percurso dinâmico, uma vez que essas visões, principalmente no campo da pedagogia não podem ser delimitadas em quadros temporais rígidos e estanques.

Nestes termos, faz-se uso da interpretação do filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1992) para observar o debate pedagógico na perspectiva filosófica temporal no sentido de que se percebam as mutações, o caráter híbrido das concepções pedagógicas e o dilema ou contradições das opções educativas.

Suchodolski tem como uma de suas obras mais conhecidas no Brasil, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Nesta, são discutidas as dimensões da essência e da existência como conflito central do pensamento pedagógico na história da educação ocidental. A visão que fundamenta a primeira consiste em conceber o homem a partir de uma matriz idealista, ao contrário da segunda que o vê a partir de uma visão empírica. O homem como ele deve ser, e o homem como ele é de fato. Justifica-se a utilização deste autor pelo fato de que o mesmo sintetiza esse debate no sentido de apontar saídas que superem a contradição, muito embora a Escola Nova se posicione, em termos discursivos, em um lugar específico. Além disso, destaca-se a ênfase que o mesmo apresenta em relação à história dos processos pedagógicos.

O autor faz um resgate histórico iniciando com a filosofia clássica de Platão, uma vez que, para ele a pedagogia da essência se iniciou principalmente, com as teorias desse grego imortal. Considera-se essa a corrente mais antiga da pedagogia que, segundo ele, anda longe de se extinguir.

Para o filósofo grego, o mundo das ideias perfeitas era a verdadeira realidade, o mundo das essências. Diante disto distingui o espírito na sua forma pensante da “res

extensa”, ou seja, do mundo das sombras que é o reino do irreal, imperfeito marcado pelo corpo, pelos desejos, pelos sentidos enganadores. Fundamenta a partir destes princípios, no âmbito da educação, uma pedagogia da essência, a qual concebeu a educação como conjunto de medidas que priorizou no homem o intelecto em detrimento da observação sensível. Muito embora Platão considerasse que a educação do pensamento pudesse se valer do mundo sensível, não defendia que através dele se chegasse à verdade das coisas, como segue:

A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conjunto do mundo imutável da idéia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre o reflexo das coisas. De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, a que pertence o pensamento (SUCHODOLSKI, 1992, p. 29).

Assim, parece obvio inferir que Platão, pensador grego que viveu no século IV a.C, contribuiu para alicerçar a pedagogia da essência. Desta forma, compreende-se que a finalidade da viagem existencial do homem seja descortinar tudo o que atrapalha para que seja atingida a idealidade das coisas, inclusive a de si mesmo. O processo educativo consiste neste intervalo em fortalecer e auxiliar os elementos do “outro mundo” que o homem tem em si.

A partir dessa reflexão, observa-se que o trabalho pedagógico pensado pelo viés dessas ideais consiste em desenvolver no homem tudo o que lhe permita participar dessa realidade ideal. Esse projeto educativo conduz o homem à descoberta de seu lugar verdadeiro, ideal. Lugar, onde repousa o mais puro conhecimento que temos sobre as coisas, a realidade em si. Este só poderá ser atingido através da reminiscência que através do procedimento socrático, da maiêutica, que se constitui no caminho pelo qual o espírito recorda essas ideias verdadeiras, nos mostrando uma contraposição em relação ao mundo das aparências no qual se vive.

“O cristianismo manteve, transformou as ideias platônicas” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 30) e evidenciou, ainda mais, a existência de duas realidades distintas, uma imutável e eterna, e outra aparente e temporal. A teoria do pecado instituída pela Igreja se transformou em um elemento pedagógico que mediará o conflito interno no homem entre o que o ligava à vida material-terrena e, o que o conduz para o mundo espiritual. Deus passa a conferir vida, existência e sentido ao conhecimento humano.

Santo Agostinho é um dos primeiros a teorizar tal concepção e esta perpassa os primeiros séculos da era cristã atingindo a Idade Média e vinculando um saber milenar a uma concepção deísta de conhecimento. A educação é assim, um processo de recondução do homem à sua essência que consiste numa realidade suprasensível, neste caso numa existência celestial. Isto pode ser compreendido como um processo de conhecimento que se preocupa em ligar o homem à pátria celeste e destruir tudo o que o prende à existência terrestre.

A tradição cristã contou com o desenvolvimento da pedagogia da essência, também pelo viés do pensamento Aristotélico, através da teoria de São Tomáz de Aquino. Do pensamento aristotélico extrai-se uma ideia, a separação entre forma e matéria, onde essa forma seria a atividade pensante, o que molda a matéria, ou seja, cria o homem. Assim, não é a partir da matéria que convém avançar para a forma do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria. Aquino destacou a problemática do mundo empírico, se sustentando não na física, mas na metafísica de Aristóteles. Na obra *De Magistro*, Tomáz de Aquino define as tarefas e possibilidade da educação. Levando em consideração os conceitos de Potência e Ato, onde o primeiro é a energia que dá a condição para a existência de fato. A energia concretizada, realidade efetiva.

Segundo Lima Vaz (2002), estamos diante de um Todo perfeito e eterno em cujo interior tudo o que existe este submetido dualidade ato e potência que,

se desdobra em todo o espaço inteligível do ser. Foi em face desse universo imponente na sua estrutura e no ajustamento lógico das suas partes que a filosofia e a teologia cristãs foram chamadas a definir o estatuto ontológico ou a inteligibilidade intrínseca do ser criado: a contingência na ordem do *esse*, a necessidade relativa na ordem da *essência*, a necessidade hipotética na ordem dos fins. Ao estabelecer a conexão entre esses três aspectos, a teologia e a filosofia cristãs definiram inequivocamente, a distinção radical entre o *Esse* absoluto e os *esse* relativos (ou, teologicamente, entre Deus e as criaturas) (p. 149).

Tomás aceita o corpo como integrante essencial da realidade do ser humano e esta união se projeta na operação espiritual que é o conhecimento intelectual, assim, a inteligência está intrinsecamente ligada à realidade concreta.

A pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais no período renascentista. Isto se deu por conta das ligações com a tradição laica e racionalista do mundo antigo, rumo à concepção do homem como ser pensante. Todavia, as transformações ocorridas por essa mesma época favorecerão o florescimento de uma nova concepção para a educação. O deslocamento para uma compreensão antropocêntrica da vida, a percepção

de um novo sentido no tocante a questão do indivíduo e muitas outras transformações propiciaram condições para que o ser humano pudesse ser pensado de forma pragmática, ou seja, concretamente. Surge assim a pedagogia da existência (SUCHODOLSKI, 1992).

Manteve-se no processo efervescente do Renascimento Humanista e da Reforma questões antropológicas que fomentaram o debate entre as concepções pedagógicas acima referidas. Com relação à existência do homem, convém concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e universal, ou a essência do homem consiste justamente na riqueza da diversidade? (nasce o problema sobre a individualidade). O homem tem uma essência completa desde o início ou ela está em processo de formação, transformação? (nasce o problema a cerca do desenvolvimento do homem). A crítica às questões esboçadas, realizadas no seio da cultura educativa medieval, propõe aberturas para se pensar um novo paradigma, um novo modelo educativo, como princípios meios e fins distintos (SUCHODOLSKI, 1992).

O exercício realizado por Suchodolski ao descrever o percurso histórico das correntes filosóficas na pedagogia será de buscar uma conciliação na relação contraditória entre pedagogia da essência e pedagogia da existência reelaboradas em uma nova perspectiva que ele chamou de pedagogia social. Ao longo do percurso onde se discute sobre a pedagogia da essência e da existência percebeu-se que não se pode tratar de um debate estanque temporalmente tão pouco linear e determinista. Ao que se nota, essas tendências coexistiram desde o momento em que as proposições acerca da pedagogia da existência entraram no cenário do pensamento educativo. Assim, não parece oportuno apontar apenas onde se iniciam e onde se encerram historicamente qualquer uma delas. Nem se acredita ser uma tarefa possível. Importa compreender, neste percurso, seus movimentos, suas características, bem como suas aproximações e distanciamentos.

. Esse debate entre essas duas concepções pedagógicas permanecem ao longo do século XVII. A pedagogia da essência mantém-se fortalecida, principalmente pela ação dos Jesuítas. No "*Ratio Studiorum*", os jesuítas adaptaram os métodos de ensino e educação, mas reforçaram a essência pedagógica da educação em seu sentido religioso e dogmático. Essa foi a vertente mais tradicional da pedagogia da essência, mas conviveu com ela uma via mais moderna construída a partir de uma filosofia que utilizava como mote uma noção de Natureza. A partir desta se elaborou uma concepção geral

denominada Sistema Natural da Cultura, o qual possibilitava a expressão moderna das teses fundamentais da filosofia que utilizavam a noção de essência do homem.

O sistema natural da cultura, além de conter os princípios da religião natural, os princípios da política de Estado e de legislatura baseado no direito natural, os princípios de moral resultantes da ordem natural, etc., englobava igualmente os problemas pedagógicos. Jean Amos Comenius (1593-1670) foi precisamente um criador de um sistema pedagógico da natureza (SUCHODOLSKI, 1992, p. 41).

Comenius, assim, defendeu o princípio de que a educação deve formar o homem a partir do estabelecimento prévio de uma finalidade. Concebe a natureza como um sistema original, espiritual e essencial ao qual todos os homens devem ser conduzidos, como a um estado preliminar, ou seja, essa natureza consiste na verdadeira essência do homem. Assim, a tarefa da educação é dar as condições para que essa essência verdadeira assenhore-se dos homens concretos.

Segundo Gadotti, a pedagogia da existência fundamenta-se na teoria evolucionista da natureza, da vida - que tem como expoente Charles Darwin - e do desenvolvimento social - que tem como referências Herbert Spencer. Para Gadotti a pedagogia da existência é ao mesmo tempo, dialeticamente, unidade e oposição de contrários, individual e social.

Neste contexto, Rousseau se apresenta um pensamento pedagógico que parte da vida concreta e da natureza boa do sujeito. A existência do homem tornou-se o fundamento do seu projeto educativo. A importância de Rousseau no âmbito do desenvolvimento da pedagogia da existência, e fazendo alguns reparos interpretativos, segundo Gadotti,

(...) Rousseau deu uma grande contribuição à pedagogia da existência. O que interessava a Rousseau era a vida concreta, cotidiana, o homem concreto. Ele abriu as grandes perspectivas para a pedagogia da existência. A pedagogia da existência não pode confundir-se com a pedagogia existencialista. Enquanto a pedagogia da existência é uma pedagogia biófila, uma pedagogia do sentido da vida, da esperança, do amor, a pedagogia existencialista é uma pedagogia necrófila, dramática (Sartre), pedagogia da desesperança (Heidegger), do desespero (Kierkegaard), uma pedagogia da condenação (Stirner, Nietzsche) (GADOTTI, 2004, p. 22-23).

Para Rousseau, educar é partir do desenvolvimento livre e espontâneo do sujeito. Neste sentido, o filósofo se contrapõe aos princípios da pedagogia da essência fundamentando um novo sentido pedagógico, como considera Suchodolski (1992, p. 49): “A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de

oposição fundamental à pedagogia da essência de criação de perspectiva para uma pedagogia da existência. A influência de Rousseau foi enorme”.

3.2 O *Emílio*: Um tratado sobre a educação

O projeto educacional de Rousseau causou um impacto muito grande na Europa do século XVIII, contribuindo para a reforma das instituições de educação. Lembra-se que desde seus primeiros passos de *O Emílio*, a teoria pedagógica de Rousseau recebeu críticas profundas naquela época, principalmente por parte dos jesuítas que detinham a direção do ensino tradicional e o monopólio das instituições de educação. Os inicianos viam na crítica ao ensino livresco uma recusa infundada e pueril da cultura clássica e da cultura cristã. Sobre isso, o jesuíta Giacinto Gardil, em 1765, publica no tratado “Reflexões sobre a Educação” um esforço para refutar a teoria pedagógica de Rousseau, todavia isso não abalou o impacto de sua obra, como comenta Marques,

Pese embora a crítica violenta dos pedagogos jesuítas, a vitória do Iluminismo e das Revoluções Liberais, nos séculos XVIII e XIX, trouxeram uma grande popularidade a Rousseau. Na Prússia, Johann Basedow tentou introduzir as concepções de Rousseau nas escolas elementares, tendo publicado um livro que se tornou famoso, intitulado ‘*Livro Metódico para Pais e Mães de Famílias e Nações*’. A czarina Catarina II da Rússia leu, com entusiasmo, ‘*O Emílio*’ e estabeleceu duas escolas inspiradas em Rousseau, os Institutos de Smolny e de Novodevitch (MARQUES, s/d, p. 03)

Ao filósofo J.-J. Rousseau muitas críticas foram deferidas tanto para seus ideais sobre política quando para os princípios erigidos em seu projeto educativo, que não se dissociam das primeiras. Em desacordo com a opinião vigente com relação a forma que as crianças eram educadas, e mesmo ao que se ensinava, apresentou como proposta uma nova configuração para a educação. Busca conceitos e noções constituídas historicamente, a partir do intelecto grego até fundamentos que partem de sua própria temporalidade. Criticava o fato de as crianças de sua época serem iniciadas nos saberes da escolástica, a saber: gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia. Seu projeto educativo está em conformidade com o que pensava para o desenvolvimento da política e sobrevivência do equilíbrio do Estado.

Dentre suas obras, *O Emílio* se constituiu como a mais significativa no âmbito do debate educativo. Quando entra no cenário em 1762, a obra não se apresentou como um simples manual educativo, mas uma exposição minuciosa da concepção do filósofo sobre a natureza humana, a qual, segundo ele, se baseava na bondade natural do homem.

Nessa perspectiva, procurou mostrar como a corrupção se gerou através da pernicioso influência da sociedade contemporânea.

Jean-Jacques Rousseau inaugura o gênero “romance de formação”, *O Emílio* foi lançado conjuntamente com o *Contrato Social*, no mesmo ano. Alguns comentadores concordam que essas duas obras devem ser lidas em conjunto. Segundo Cassirer (1999, p.113), Rousseau tinha visto em seu romance pedagógico “a verdadeira coroação de seu pensamento e de sua criação literária”, uma vez que teria se tornado visível o alvo a que todas as diferentes direções de seu pensamento ambicionaram alcançar. Para outros, o segundo discurso era o alicerce de tais obras.

As ideias suscitadas no *O Emílio* e no *Contrato Social* andavam, de certa forma, na contra mão do pensamento ilustrado, por isso, foram recepcionadas com aversão por muitos de seus contemporâneos e pelo parlamento francês que as censurou e logo tratou de encomendá-las para a fogueira.

Rousseau quando escreveu sobre educação naquela época não estava sozinho no âmbito do debate. Existia uma abundante literatura sobre o assunto, muitos eram os livros consagrados, como se observa abaixo,

Todo mundo opinava sobre o tema: filósofos como Helvétius, para quem tudo depende da educação, trate-se do homem ou do Estado (ver *De l'esprit* [*Do Espírito*] publicada em 1758); sábios e utopistas como o abade de *Saint-Pierre*, autor de *Projet pour perfectionner l'éducation* [*Projeto para aperfeiçoar a educação*]; até os poetas colocavam em trovas, as máximas da educação. A mesma época, vê florescer uma infinidade de manuais que se propõe a iniciar a criança, desde a mais tenra idade, no método experimental. Em 1732, por exemplo, foi inventado o *scritório tipográfico*, que se propunha a ensinar a leitura às crianças por meio de tipos móveis que elas mesmas dispunham em compartimentos apropriados. *La Chalotais* se apressou a publicar seu *Essai d'éducation nationale* [*Ensaio de educação nacional*], no qual observa que, neste domínio, se produz uma espécie de “fermentação” no público europeu (SOËTARD, 2010, p.12-13).

Muitas ideias a respeito da questão da educação antecederam as do genebrino e anunciaram sua chegada, todavia parece incontestado que o autor do *Emílio* esteja a salvo de quaisquer ecletismos. Contradizendo muito do que se produziu até então, refunde no interior de seu pensamento, o que considera importante de alguns princípios antigos e contemporâneos, se apresentando inovador. Quanto às concepções vigentes e às críticas, ele relata: “Não é sobre as ideias dos outros que escrevo (...) é sobre as minhas”. Não vejo da mesma forma que os demais; faz tempo que me reprovam (...)” (ROUSSEAU, 1979, p. 6), observa no prefácio de *Emílio*.

Soëtard (2010) relata que Rousseau se mostra inovador porque pensou a educação como uma nova forma de um mundo engajado, contraditoriamente, em um processo histórico de deslocamento. Enquanto seus contemporâneos mais ativos se ocupavam em “fabricar a educação” – se esforçando para remodelar o homem por meio dela, tornando-o senão nada mais do que um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão – o gênio de Rousseau, que consagra a originalidade radical de sua empreitada, deixou de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser.

Importa ressaltar que essa originalidade também se inscreve pelo fato do filósofo não desligar o processo formativo dos ideais políticos. Assim, o reconhecimento das leis, bem como a obediência a elas só poderá se concretizar a partir do processo educativo, introduzindo, desta forma, a concepção de que o indivíduo será educado para o Estado.

Marlene Dozol (2006) comenta que essa possibilidade se torna viável na medida em que a educação trabalha no processo de conformação das vontades particulares à vontade geral. Educação para a virtude, condição para a possibilidade do pacto, é, pois, segundo Dozol, a divisão do projeto político-formativo de Rousseau.

Em *O Emílio*, Rousseau apresenta uma nova concepção de criança, uma nova forma de pensar o desenvolvimento intelectual desta, a partir de estágios de desenvolvimento que lhes são característicos. Eles são apresentados através da própria divisão da obra.

Observa-se no *Emílio* a prodigiosa imaginação de Rousseau, “o filho”, ou a criança, que cresce estritamente com os princípios filosóficos educacionais do pai. Estabelece, na obra, um plano sistemático de educação, estruturado em cinco partes que se constituem, na verdade, nas fases da vida de Emílio, desde o seu nascimento até a idade adulta. Nessa linha, consta uma ideia de evolução do indivíduo considerando, desta forma, o homem como um ser histórico, real, concreto, inserido no tempo. Assim, o processo educativo segue a “marcha da natureza”.

A primeira parte da obra compreende a idade da natureza, a infância, que vai do nascimento até os dois anos de idade. A segunda compreende a infância que vai dos dois anos até os doze, idade da razão. O livro III vai dos doze aos quinze anos o que considera como a idade da força. O livro IV trabalha com a idade da razão e das paixões. E, por fim, o livro V abrange a vida adulta. Assim, esse ensaio de pedagogia,

narra as fases de desenvolvimento do processo educativo do aluno imaginário e, sob esse molde, são traçadas as linhas gerais do projeto rousseauiano para fazer da criança um adulto bom, afastando-o dos males sociais e desenvolvendo as potencialidades naturais a partir da infância.

Logo no início do romance, observa-se que o processo educativo constitui-se no esforço de afastar o Emílio dos males sociais. Consta que o homem necessita modificar tudo que é natural no processo de civilização inclusive ele próprio, como segue,

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confundem os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 2004, p. 07).

Assim, os homens serão transformados, moldados pela educação “moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 2004, p. 08). Esta se inicia a partir do nascimento do homem.

A partir do nascimento de Emílio, o projeto estabelecido consistiu em sua condução educativa, para evitar, como já citado, que se degenerasse na sociedade viciosa de então. No interior desse objetivo se encontra uma crítica à cultura intelectual da época, o que ficou claro quando destacou a maneira pela qual o progresso prejudicou os costumes e transformou o caráter dos homens. Demonstra, assim, que o formato do modelo educacional precisaria passar por reflexões profundas, ou melhor, por reformulações, com a preocupação de que se tratava da formação de homens e cidadãos para a sociedade. Constança Pissarra (2009), reforçando essa ideia, considera que neste contexto, a educação ganha uma finalidade muito importante,

Adquire, portanto, uma importância determinante para impedir que os vícios ganhem cada vez mais lugar no coração dos homens e na consolidação das sociedades, ao despertar a simplicidade do estado de natureza por oposição à artificialidade fabricada das sociedades degeneradas que se distanciam daquele estado na mesma proporção que avançam em direção à rejeição dessa natureza originária para substituí-la por uma natureza artificial (PISSARRA, 2009, p. 365).

O propósito da educação é transformar o homem no sentido de humanizá-lo. É, portanto, fator preponderante na formação humana, constituindo-se num processo de

conversão do homem natural em homem social, ou seja, o que define o homem social é a negação do homem natural. Todavia, como considera esse processo de degeneração do homem natural em social irreversível, admite que somente pela via educacional a incompatibilidade entre essas duas condições, que aparecem antagônicas no discurso, poderiam ser evitada. Este apontamento encaminha para dois argumentos: o primeiro consiste em salientar que a sociedade não é civilizadora, que o homem precisa ser conduzido para não cair na alienação; e, o segundo, que o desenvolvimento da história da razão é também um lugar de ação e conduzido pelo homem.

Rousseau esforça-se para buscar um novo equilíbrio entre natureza e cultura, e sendo assim, estado de natureza e natureza tornam-se instrumentos de pensamento. A idéia de uma ordem natural precedendo ou coexistindo com a social propõe reconhecer no *Emílio* uma dupla dimensão: uma em direção ao estado de natureza, que significa a gênese, e outra em direção ao estado social, pois isto não pode ser evitado.

No percurso do processo educativo, o filósofo em questão estabelece críticas às instituições de ensino público. Inicialmente, considerou que se o processo de formação do homem passa pela necessária condição de desnaturalizá-lo, a instituição mais competente será aquela que mais o destitui de sua existência absoluta para outra relativa. Sendo assim, Cerizara (1990, p 40-41) considera que Rousseau confere às instituições sociais e públicas a tarefa de bem desnaturalizar o homem e que as formas de instituição das quais decorrem uma particular e outra doméstica.

3.3 Infância, Sujeito e Subjetividade

Com relação à educação da criança podemos observar ao longo da história das idéias pedagógicas que poucos intelectuais, antes do iluminismo, se dedicaram a estabelecer um programa educativo que levasse em consideração as especificidades dos infantes. Isso pode ser encontrado em Michel de Montaigne (1533-1592), que, nos seus *Ensaios*, dedica um capítulo especial a falar sobre a “educação das crianças”, embora de maneira muito breve.

A compreensão que Rousseau inaugura sobre a infância no tempo das “Luzes” se configurou, posteriormente em uma revolução no âmbito da educação, pois através de sua filosofia nasce um novo sujeito, que é a criança, entendida por ele como um ser em si e não mais como um pequeno adulto, como era vista. Temos que admitir que foi

ele quem provocou entusiasmo necessário para a luta pedagógica fundando novos paradigmas na evolução do processo educativo.

Faz-se mister compreender como o filósofo engendra essas ideias fazendo uma breve reflexão sobre o ser da criança no *Emílio* de Rousseau.

3.3.1 Uma reflexão sobre a infância

Estudos sobre a infância compõem um campo que vem paulatinamente consolidando espaço na academia, nacional e internacionalmente. Este fato dá-se com mais vigor, sobretudo no século XX quando são lançadas obras sobre a infância como é o caso da célebre tese do historiador francês Phillipe Ariès que, buscando problematizar o modo dominante de pensar a infância, conseguiu na obra, originalmente lançada em 1962, *História Social da Criança e da Família*, polemizar acerca de uma temática até então pouco teorizada. Seu trabalho, em larga medida, constituiu-se em um divisor de águas entre historiadores da psicologia social.

Ajudando a entender, sobretudo que o germe da infância se dá na Modernidade, as teses de Ariès, grosso modo, giram em torno de dois eixos de análise. O primeiro parte da defesa de que nas sociedades europeias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou “consciência da infância”. Era, pois um “momento da vida” tido como sem importância, não fazendo sentido, portanto, qualquer registro de lembrança ou sofrimento com a perda repentina de um infante. Para Ariès (1981), a demografia do medievo pode ser vista como uma das justificativas deste tipo de indiferença.

A partir do século XVII, há um afloramento de um novo sentimento em relação à “infância”. Isto quer dizer que se desenvolve uma perspectiva diferenciada acerca da criança que passa a ser considerado o centro das atenções dentro da instituição familiar. Não só isso, mas os pequenos passam a serem considerados como meios de distração e relaxamento dos adultos. “A família torna-se um lugar de ‘afeição necessária’ a partir da valorização da educação” (ARIÈS, 1981, p. 12). A criança sai, assim, do anonimato quando a ambiência educacional estende-se ao convívio familiar. Há, assim, um quadro de surgimento ou descoberta da infância a partir da observação de indícios ou vestígios que vão se tornando com a modernidade cada vez mais aparente.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.65).

É importante, contudo, que se considere a infância como conceito culturalmente construído que resguarda e necessita de visões diversas que ajudem a preencher lacunas no percurso histórico, social e filosófico. Assim, perceber as modificações no imaginário em relação ao fenômeno-conceito infância, na ocasião desta investigação aprofunda nossa compreensão do porque de o filósofo aqui apresentado sofrer tanta resistência em seu tempo com relação a esse conceito, por exemplo.

Ariès (1981) considera que as crianças passavam a ter importância para os genitores quando sobreviviam a fase da infância, quando conseguiam sobreviver até pelo menos, uma idade de oito anos, uma vez que o alto índice de mortalidade, por conta das péssimas condições de higiene e dos poucos conhecimentos da medicina, era concebido, em certa maneira, como algo normal. De certa forma, só passavam a ser objeto de atenção dos adultos e a fazer parte do convívio familiar passado o período crítico.

Ressalte-se que esse retorno ao seio familiar constituía-se quase como uma nova fase na vida da criança na qual ela já era considerada num estágio de maioridade. Lembrando-se que ainda não se configurava socialmente o reconhecimento deste ser como um sujeito diferente dos adultos, assim assumia o status de membro do grupo com direitos e deveres daí decorrentes, o que aos olhos atuais parece um absurdo. Mas, é necessário compreender que a divisão entre estágios como infância, adolescência e maturidade ainda não faziam sentido neste contexto histórico social.

As inferências de Philippe Ariès não são dissonantes das de Rousseau, suas considerações sobre estes temas constituem elementos de discordância entre a sociedade de sua época, mas, mesmo não tendo a aprovação desta, se apresenta de forma revolucionária. Ele execra a forma como a criança era tratada em sua infância pelas famílias. Inicia criticando o comportamento materno a partir do aleitamento, o qual era obrigação de amas de leite. Não descartava o grande risco que afetava os infantes na primeira etapa de suas vidas, mas insinuava que grande parte deste problema se devia a um abandono do dever maternal. Segundo ele, isso se constitui em uma distorção, que dentre outras coisas, é a causa da separação do homem com a natureza (CERIZARA, 1990).

Com relação às responsabilidades femininas destacadas pelo filósofo, informa-se que elas não podem ser analisadas fora dessa temporalidade, uma vez que esse comportamento não se encontra deslocado do tempo, nem mesmo do espaço que aqui se

analisa. Associam, assim, a um conjunto de posturas determinadas socialmente e revelam nestas circunstâncias a concepção de infância até então vigente. Considera-se ainda, que, desta forma, o conceito de infância não é fixo e abstrato, mas determinado por questões estruturais mais amplas que, ao longo do tempo, vem sofrendo alterações significativas e fundamentais, assim como se modificam as sociedades.

Snyders (1988) lembra que, por esta época, a infância ou era negada ou era percebida como um mal. Os adultos demonstravam sentimentos de desapego e desvalorização aos pequenos. Constituía-se segundo a compreensão corrente que esta era a fase onde elas estavam mais próximas do pecado.

O hábito de entregar as crianças aos cuidados de uma ama de leite era comum entre as mulheres europeias, entregar os filhos na mais tenra infância aos cuidados de outrem, a qual era dispensada a responsabilidade de aleitar e ter os cuidados necessários com o infante. Os médicos da época endossavam tal atitude em cumplicidade muitas vezes com as mães que se negavam a fazer tal tarefa muitas vezes alegando condições de fragilidade da saúde.

Ao criticar esses hábitos Rousseau percorre um caminho na crítica de uma configuração familiar que não valorizava e nem cultivava as questões afetivas. A afetividade é para Rousseau uma dimensão indispensável de ser levada em consideração no que ele chama de primeira infância. Por isso, tanto cuidado com o tratamento do infante nesta etapa. Considera ainda que as mães exercem um papel preponderante nesta fase. Como segue,

[...] Quereis fazer com que todos se atenham a seus deveres? Começais pelas mães; ficareis espantados com as mudanças que provocareis. Tudo provem sucessivamente dessa primeira depravação: toda a ordem moral se altera; o natural se apaga em todos os corações. [...] Mas que as mães concordem em amamentar seus filhos e os costumes reformar-se-ão sozinhos, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o estado se repovoará. [...] Em não havendo mãe não pode haver filho. Entre ambos os deveres são recíprocos; e se são mal cumpridos de um lado, de outro são negligenciados. O filho deve amar a mãe antes de saber se o deve. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá (por assim dizer) antes de nascer. Eis-nos, desde os primeiros dias, fora da natureza (ROUSSEAU, 1979, p. 21-22).

Ao fazer a crítica à figura materna, Rousseau aponta tanto aquela que abandona o filho aos cuidados de uma ama (hábito muito recorrente na época) quanto a que exagera na superproteção. Segundo ele, as duas espécies de mães afastam as crianças de sua natureza. No tocante às questões referentes ao trato familiar com as crianças, Rousseau mexe com a estrutura da tradição cultural vigente de sua época, os hábitos

demonstram a não concepção do ser da criança. Preocupado com essa etapa da vida e de como a forma de tratamento dos infantes poderiam interferir no processo de desenvolvimento destes, adverte quanto aos costumes de então, como segue sua crítica ao hábito de enfaixar as crianças,

Os países onde se enfaixam as crianças são os que mais exibem corcundas, mancos cambaios, raquíuticos, aleijados de todo tipo. De medo que os corpos se deformem com movimentos livres, apressam-se em deforma-los imprensando-os. Torná-los-iam de bom grado paralíticos, a fim de impedi-los de se estropiarem. Tão cruel constrangimento poderiam não inferir em seu humor, em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam. Mais desgraçado do que um criminoso algemado, fazem esforços vão, irritam-se, gritam. Seus primeiros sons, dizei vós, são de choro? É evidente. Vós os contraria desde de o nascimento; o primeiro presente que recebem de vós são algemas; os primeiros pratos que experimentam são tormentos. Nada tendo de livre se não a voz, como não se servirem dela para se queixarem? Choram por causa do mal que vós lhes fazei. (...) De onde vem esse hábito insano? De um costume antinatural (ROUSSEAU, 1979, p.18)

Os princípios inculcados nesta forma de cuidar da criança, ao ver do filósofo, negavam suas vontades. Consistiam em cuidados que encerram a possibilidade desta aprender com a dor natural, com o sofrimento. A essa questão faz um paralelo com as crianças que são criadas livremente, lembrando que elas aprendem a não se “estropiarem” em um processo natural. Está em questão um tipo de proteção que afasta a criança de suas próprias experiências, de sua condição natural.

Logo no primeiro capítulo do *Emílio*, o genebrino introduz suas concepções sobre a maternidade, infância e a família. Entende que a família é uma sociedade natural na qual pai e mãe tem funções nitidamente estabelecidas. Ao pai, compete prover tanto a base material, quanto afetiva e moral dos filhos, se constituindo desta forma não como um poder, mas como um dever. Aponta para a necessidade de construir uma relação amorosa entre pais e filhos. Sobre a responsabilidade paterna afirma,

Um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso se não um terço de sua tarefa [...] quem não pode pagar os deveres de pai, não tem o direito de ser pai. Não há nem nobreza nem tarefas, nem respeito humano que o dispensem de nutrir seus filhos e de educa-los ele próprio (ROUSSEAU, 1979, p. 25).

Inicia um debate sobre a configuração social do núcleo familiar no que tange às suas relações internas, pondo em reflexão a situação ideal da família e a da figura materna. Aponta os diversos matizes que esses papéis tomados abstratamente podem assumir na concretude. Sobre o papel da família na condução da educação infantil

recomenda que se deve conservar a criança desde quando vem ao mundo no seio familiar. Sobre isso, afirma que “Logo ao nascer apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isso. Assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai” (ROUSSEAU, 1979, p. 24).

Cabe à família, mais especificamente o pai e mãe, a responsabilidade de mediar o relacionamento primeiro da criança com o meio. Aconselha que, para conseguir fazer isto, basta que seja observado o caminho que a regra da natureza indica. Considerando-se que, a dor, a dentição, o enrijecimento dos músculos, as necessidades vitais, as intempéries climáticas e os diversos outros recursos naturais proporcionam o desenvolvimento da sensação como o primeiro material do conhecimento.

Seu passo fundamental, em *O Emílio*, foi tratar a criança como criança, instituindo um *status* ontológico de ser, diferente dos seres adultos. Desenvolve seu projeto educativo tendo como referência o que ela é, e dando possibilidades para que ela se desenvolva. Leva em consideração suas especificidades próprias, pois considera que todo o restante da formação depende de como se administra o processo nessa primeira fase humana.

Considera-se que a hipótese da formação da criança como um ser do mundo e da natureza - um ser perfeito em si, um ser como um todo dado - seja uma dos mais significativos para sua pedagogia. Rousseau considera que a pedagogia tradicional não reconhece a infância como uma condição diversa da maturidade. Nestes termos, prossegue Dalbosco (2009, p. 174),

Com este seu conceito de infância Rousseau volta-se claramente contra a pedagogia tradicional de sua época, uma vez que, segundo ele, o adulto deveria respeitar a criança em seu próprio mundo, evitando vê-la apenas como um “pequeno adulto defeituoso” contra quem ele pudesse simplesmente impor sua vontade.

Assume desta forma que a criança tem um lugar na ordem da vida humana. Respeitá-la é condição para esse reconhecimento. Defende que a necessidade de favorecer seus instintos, seus prazeres, suas demandas para que em contato com a natureza, ou seja, que tenha a possibilidade de se desenvolver e exercer a autonomia. E, é a partir destas considerações que o filósofo convoca para que se reconheça o amor à infância, como segue,

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever, sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao

homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e que quereis encher de amargura e de dores esses anos tão velozes, que não mais voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. (ROUSSEAU, 2004, p. 73).

Assim, o respeito à infância torna-se fundamental para se assegurar que ela tome consciência de si mesma. Na segunda infância, por exemplo, ela se confronta com a natureza, fortalece seu corpo e apura seus sentidos e vai construindo sua autonomia e sua moralidade. Sem necessariamente recorrer à artificialidade que a sociedade fornece. É, a partir desta fase, que Rousseau admite que a criança toma consciência de si, como vemos

Podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo. A memória amplia o sentimento da identidade para todos os momentos de sua existência; ele se torna verdadeiramente uno, o mesmo e, por conseguinte, já capaz de felicidade e de miséria. Portanto, é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral (ROUSSEAU, 2004, p. 71-72).

Alguns pontos da teoria pedagógica ficam em destaque. O primeiro consiste em observar a criança, perceber a existência de traços psicológicos na infância, física e lógica, diferentes das de um adulto e cientificamente identificáveis. O Segundo, respeitar a infância, isto significa admitir um princípio de gradualidade, considerando que cada fase tem suas especificidades. Assim, para todas elas é necessário determinadas finalidades e métodos educativos distintos. Para Gadotti (2004), o gênio em Rousseau era muito curioso e, provavelmente, foi observando a vida cotidiana que ele intuiu a concorrência de três tipos de educação no desabrochar das potencialidades humanas. Era um observador da natureza, e da natureza humana em especial.

De forma geral pode-se inferir que, para Rousseau, a criança estava mais ligada à natureza, mais próxima de sua raiz e era, decisivamente, distinta do adulto. Até então, não se compreendia a criança por seus atributos reais e presentes. Contrastando com o que se pensava em sua época sobre esta questão, ele toma como princípio fundamental de seu tratado sobre a educação que a criança deve ser respeitada desde o seu nascimento.

Importa considerar que neste viés conceitual, muito embora, Rousseau apareça como maior representatividade, outros pensadores percorreram este mesmo horizonte

como é o caso de Comenius⁷. Então, conclui-se que a partir deste debate funda-se um novo sujeito social, a criança.

Para Gal (1989), em outras palavras, Rousseau contradiz o que o consenso da época estabelecia, que a criança não é um adulto em miniatura, nem mesmo um resumo do adulto que poderia ser tratado segundo as ordens e interesses dos adultos, mas ela tem uma natureza própria e em cada idade desabrocha uma energia que a faz mover-se.

3.3.2 “SINTO, LOGO EXISTO”: subjetividade e a constituição do sujeito

Rousseau ficou conhecido como um filósofo romântico, emotivo com genuíno sentimento religioso, mas um homem mentalmente confuso e egocêntrico. Extremamente emotivo sempre atento às relações entre pensamento e emoção; espírito e coração. Questões que, de certa forma, lhe oprimiram durante toda a vida. É posto que na origem de suas ideias encontra-se um seu ser introspectivo, o que nos facilita o pensamento em torno de duas questões: O que é a verdade? Que sou eu? Não se acredita que sua resposta sobre a verdade conduza ao puro subjetivismo, posto que a vida do indivíduo estava ligada com de outras pessoas.

Benedito Nunes (1999) reconhece o genebrino como o filósofo que estabeleceu o limite entre a filosofia clássica e uma nova compreensão da verdade, por conta de sua expressão na subjetividade e na valorização do sentimento face ao conceito objetivo.

Para Rousseau, é necessário aproveitar a sensibilidade nascente para educar o coração. Constitui-se como regra geral estudar a natureza humana, o que é mais essencial, o que caracteriza com maior ênfase a humanidade, a qual se inicia em nós pela sensibilidade. A sensibilidade é, assim, a primeira possibilidade do conhecimento. Considere desta que para saber o que é algo não basta observar, visto que, ver sem sentir não é saber. Neste percurso, inverte a perspectiva tradicional da filosofia.

⁷“Jan Amos Comenius (forma latina do nome checo Komenský, que significa “habitante de Komna”, de onde era sua família) é autor da obra *A Didática Magna* [...]. Ao tratar sobre a educação em sua principal obra, Comenius está preocupado em “ensinar tudo a todos”, ou seja, com a arte de ensinar em relação à escola. A *Didática Magna* está estruturada em métodos que devem ser aplicados principalmente nas escolas para possibilitar ao educando o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, formando homens, em especial destaque à aprendizagem na Igreja, Estado e família. Para Comenius a educação nas escolas deve ser universal. Na análise feita, percebe-se que educar é contribuir com o desenvolvimento integral do aluno, nos aspectos cognitivo, emocional, ético, físico e social, bem como possibilitar ao educando a crescente descoberta de si, do outro, do mundo, de modo que o mesmo crie condições que contribuam para a formação de indivíduos independentes, justos, solidários e fraternos” (FORTALEZA, 2010, p. 78).

Observa-se que, na contramão do que pensava o filósofo Rene Descartes, o sentimento está acima na sua “escala” da sabedoria. Parece que o sentimento repousa entre o impulso natural e o intelecto, fazendo do primeiro um estágio mais geral. Assim, quem é indiferente as coisas e quem não sente, não tem condições de conhecê-las, como ilustra nesta lição,

Se esse momento não é fácil de notar em vossos filhos, a quem acusareis por isso? Ensinai-lhes tão cedo a representar o sentimento, ensinai-lhes tão cedo a linguagem do sentimento que, falando sempre no mesmo tom, voltam vossas lições contra vós e não vos permitem distinguir quando, parando de mentir, começam a sentir o que dizem (ROUSSEAU, 1959, p. 153)

Neste sentido, Rousseau ao fazer uma espécie de “degraus” do conhecimento inverte o privilégio antes dado ao intelecto, ao assentar a questão da sabedoria a partir do uso das paixões realizadas pelos homens. Demonstra que as capacidades desenvolvidas pelo homem, como as que tem haver com as luzes são todas elas tardias nele. Rousseau procurou chamar atenção para a questão de que o homem é um ser por origem natural e que se orienta primeiramente por seus sentimentos e só tardiamente pela razão⁸. Afirma que a

inclinação do instinto é indeterminada. Um sexo é atraído pelo outro, eis o movimento da natureza. A escolha, as preferências, o apego pessoal são obra das luzes, dos preconceitos, do hábito. É preciso tempo e conhecimentos para nos tornarmos capazes de amor; só amamos após ter julgado, só preferimos após ter comparado (ROUSSEAU, 1959, p. 150).

Insiste em se contrapor a uma visão iluminista firmada no intelectualismo acerca da existência humana, considerada pelo movimento como a salvação da humanidade. Rousseau não abriu mão de considerar as paixões como o principal instrumento de conservação do homem, tanto que para ele esse instinto se transformaria em sentimento. Desta forma, escreve Rousseau,

Não nos apaixonamos pelos seres insensíveis que só seguem o impulso que lhes damos, mas aqueles de que esperamos algum bem ou algum mal por sua disposição interior, por sua vontade, aqueles que vemos agir livremente a favor ou contra inspiram-nos sentimentos semelhantes aos que nos revelam (ROUSSEAU, 1959, p. 149).

A partir das reflexões acima, podemos considerar que Rousseau provoca um deslocamento do conceito para o sentimento, ou seja, da racionalidade para a

⁸Em especial a razão em sentido moderno, ou seja, a razão científica.

subjetividade. Não nascemos conscientes, nossa primeira forma de compreensão do mundo e da própria existência se dá através dos sentimentos. Enxerga a possibilidade de aprendizado a partir dos sentimentos, é o que nos diz detalhadamente a partir da análise do desenvolvimento da criança em *Emílio*.

Admitir que a consciência nos venha imediatamente pelos sentidos, constitui-se em uma máxima do discurso rousseauiano. Mesmo sabendo que “não sou (...) simplesmente um ser sensitivo e passivo, mas um ser ativo e inteligente”, na medida em que a verdade “está nas coisas e não no meu espírito que as julga”, “minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão” (ROUSSEAU, 1959, p. 166). Isto não quer dizer que ele desconsidere a intelectualidade, como erroneamente pode-se inferir, mas adverte que não podemos deixar nos conduzir em demasia pelos pensamentos abstratos absorvendo deles conclusões que não temos condições de ver e experimentar, uma vez que corremos o risco de cair em dogmas absurdos, como afirma abaixo,

As ideias gerais e abstratas são a fonte dos maiores erros dos homens; nunca o jargão da metafísica fez com que se descobrisse uma única verdade, e ele encheu a filosofia de absurdos de que temos vergonha, tão logo os despojamos de suas grandes palavras (ROUSSEAU, 1959, p. 167).

Rousseau não construiu um sistema filosófico, como era comum entre seus contemporâneos. Sobre essa pretensão confessa que é um homem simples e verídico, e que não vê honra em ser celebrado por isso. Orgulha-se de sua própria análise ao passo que o reconhecimento a si mesmo possibilita o nascimento de um belo sentimento.

Meditando sobre a natureza do homem, acreditei descobrir nela dois princípios distintos, dos quais um eleva-o ao estudo das verdades eternas, ao amor da justiça e do belo moral, às regiões do mundo intelectual cuja contemplação faz as delícias do sábio, e o outro traziam de volta basicamente a si mesmo, sujeitava-o ao império dos sentidos, às paixões que são seus mistérios e contrariava por elas tudo o que lhe inspirava o sentimento do primeiro (ROUSSEAU, 1959, p. 169).

Para ele, é ao longo das experiências de vida que vamos fazendo uso da racionalidade e tomando consciência de nossa existência. Digamos que a máxima de Rousseau se contrapõe a teoria de Descartes, “penso logo existo”, o que para o genebrino poderia ser transcrito da seguinte forma: “**sinto logo existo**”. Assim como Rousseau mesmo fala, existir é sentir nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos, antes de ter ideias.

Rousseau localiza na evolução da criança o momento em que a racionalidade lhe torna mais peculiar, chama a segunda infância de fase da razão e sobre esta afirma que, “É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo” (ROUSSEAU, 2004, p. 71-72).

É neste sentido, que podemos inferir que para Rousseau um dos principais objetivos da educação consiste em ensinar a sentir. Sentir o amor pela justiça, pela moral, por ele próprio, questões que são primárias ao homem, como lemos,

ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros, é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que se alterem seus apetites naturais e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz, os quais ele deverá encontrar mais perto de si (ROUSSEAU, 1979, p. 171)

A desconfiança que Rousseau apresentava com relação ao cientificismo e a racionalidade de seu tempo desloca sua atenção para o desenvolvimento de sua compreensão acerca do sentimento e da subjetividade, projeto que não poderia ter sido executado de forma voluntarista, mas que demonstra ser fruto de um empenho profundamente reflexivo. Falar da superioridade do sentimento em detrimento do entendimento limitado, em forma de romance, não poderia ser mais conveniente, uma vez que, essa se traduz numa brilhante forma de falar ao coração. O que influenciou o Movimento Romântico que também rejeitava a ciência como principal centro da formação humana.

3.3.3 LIBERDADE: método e fim na trajetória pedagógica de “*Emílio*”

Dentre as várias facetas interpretativas de *Emílio*, uma diz que se constitui em um tratado sobre a bondade natural do homem. Assim, a educação natural proposta nele é uma tentativa de mostrar que esta bondade está fundada sobre a liberdade e, sobretudo, sobre a liberdade das paixões. Desta forma, pode-se inferir que a liberdade se constituiu como método e como finalidade do processo educativo, além de ser o fundamento sem o qual não se pode conceber esse projeto educativo apresentado na obra.

O homem nasceu livre e por toda parte se encontra escravizado, é com essa assertiva que Rousseau inicia uma de suas obras mais importantes obras, *O Contrato Social*. Essa é uma das noções que fundamentou o debate sobre liberdade no *Emílio*.

Nele, o autor demonstrou que o homem natural se distinguiu radicalmente do homem civil.

O respeito às especificidades da criança neste percurso educativo, toma como fundamento a compreensão sobre a liberdade necessária, ou bem regrada. Esta liberdade é o espelho desse projeto de educação natural e está imbricada entre a necessidade da criança e os cuidados que o adulto deve dar-lhes. A criança na infância precisa que os adultos supram suas necessidades mais básicas e, neste universo, acrescente-se que o conceito de liberdade é introduzido como uma forma de limite estabelecido a partir da percepção do adulto. Neste caso percebe-se que a ideia da liberdade aparece juntamente com a necessidade da “justa medida”, ou seja, o adulto não poderá tornar-se dependente das necessidades dos pequenos e deve preocupar-se com os excessos, pois caso contrário pode contribuir para desenvolver na criança excessivamente os vícios e os desejos artificiais.

Neste sentido, torna-se necessário “bater de frente” com a questão dos desejos desregrados dos infantes. É necessário fornecer os limites para a criança sem escravizá-la, isso se dá através da educação natural, no permanente confronto com a natureza,

Da multidão de crianças que, entre povos mais sensatos do que nós, são criadas com toda a liberdade de seus membros, não se vê uma só que se fira ou se mutile; não dariam a seus movimentos a força que pudesse torná-los perigosos e, quando assumem uma posição violenta, a dor logo as adverte de que devem mudá-la (ROUSSEAU, 1959, p.255-256).

É mister que a liberdade de movimento deve ser preservada quando a criança cresce, uma vez que os seus resultados serão benéficos para o desenvolvimento de seu corpo. Quando ultrapassa a liberdade inicial dos movimentos e se transforma numa liberdade da vontade, percebe-se que avança progressivamente em suas faculdades, que finalmente desenvolvidas alcança o estágio de um ser moral. Assim, sua liberdade de fato coincide com sua entrada no mundo moral, isso acontece quando a criança é capaz de realizar sua vontade. Segundo o autor, isto significa que ela será capaz de bastar-se a si mesma não necessitando de nenhuma dependência externa. “O que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade” (ROUSSEAU, 1969, p. 309).

Podemos inferir que Rousseau estabelece o princípio da liberdade como método no processo educativo. Ao passo que pode ser percebido como uma nova perspectiva no

âmbito da educação, também se apresenta como crítica ao modelo educativo de então, que cerceava as vontades dos educandos. A liberdade é, assim, um instrumento de educação. Diante disso, a força das coisas tem princípios essenciais para fornecer os limites necessários para a educação na segunda infância. Segundo Rousseau:

Tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo-se a esfera de um e de outro desconhecido, nós a ampliamos ou a estreitaremos à sua volta à vontade. Tornamo-la flexível e dócil somente pela força das coisas, sem que nenhum vício nela possa germinar, pois nunca as paixões se animam enquanto têm um efeito nulo. (ROUSSEAU, 2004, p. 94).

Cabe enfatizar aqui que as necessidades da criança não devem ser simplesmente sanadas pelos adultos cedendo a tudo que desejam, mas apenas ao que for necessário. Esse aspecto tem importância significativa no processo de educação e consiste numa liberdade bem regrada. Deve-se propiciar a conexão entre a criança e a natureza oferecendo a elas as condições necessárias. O adulto aparece como um mediador nessa relação.

Guiada a partir do princípio da liberdade bem regrada, tendo-a como método, a criança poderá desenvolver sua autonomia e sua liberdade moral. Isso quer dizer que a educação natural deve ocorrer bem distante de qualquer artificialidade da sociedade.

Portanto, a educação deve ocorrer através da liberdade e para a liberdade. É necessário superar as forças de dependências com relação aos outros homens para conduzir uma vida livre. Uma vez que a dependência com relação às coisas não é incompatível com a liberdade, a submissão com os seres da mesma espécie é um obstáculo. Sendo importante se livrar necessariamente da dependência dos homens, pois ela poderá gerar a impossibilidade da liberdade, como sugere Rousseau,

Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo deprimam-se mutuamente (ROUSSEAU, 1959, p. 311).

Uma proposta de educação pautada no sentido da liberdade como meio e fim rejeita o hábito, uma vez que ele se apresenta como uma forma de servidão e se quisermos que o sujeito se comporte como um ser livre é necessário que a criança seja, desde o princípio, senhora de suas necessidades. Segundo Rousseau,

o único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum. (...) Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver (ROUSSEAU, 1969, p.282).

Pode-se considerar que a liberdade da vontade seja absoluta em sua essencialidade, mas, do ponto de vista da existência, ela não é exercida plenamente. Os elementos que constituem as vontades e os desejos dos indivíduos podem se apresentar como obstáculos à sua efetividade. Quem é realmente livre pode fazer tudo que lhe agrada e convém. Todavia, essa autossuficiência está relacionada com o homem no estado de natureza, pois a sociedade corrompida a destrói, uma vez que multiplica os desejos tornando-os ilimitados. Isso é um alerta para a criação de necessidades artificiais. Segundo Rousseau, querer satisfazer esse tipo de necessidade é o mesmo que se submeter à vontade de outrem. Ele chama a atenção, ainda, para o fato de que os governos constituídos são muito habilidosos ao usarem esse elemento de forma a transformar em uma lógica de dependência.

Rousseau resgata o saber estóico e diz ao seu preceptor que compreender a lei da necessidade das coisas morais é a regra a seguir, como se observa,

(...) se quiseres viver feliz e sabiamente (...) estende a lei da necessidade às coisas morais, aprende a perder o que te pode ser retirado; aprende a deixar tudo quando a virtude o ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a afastar deles o teu coração antes que eles o dilacerem, a ser corajoso na adversidade, para nunca seres miserável, a ser constante em teu dever, para nunca seres criminoso. Então, serás feliz apesar da fortuna e prudente apesar das paixões. (ROUSSEAU, 1959, p.820)

Importa considerar que as necessidades não se apresentem como obstáculos para que o indivíduo faça uso de sua liberdade, ela se efetiva apenas quando pelo viés da lei e de outras instituições, está submetida à vontade de outrem. Uma vez que, no contexto social em que a base fundamental é o “contrato dos tolos”, não é a vontade pública que prevalece.

Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude (ROUSSEAU, 1959, p.311).

Ao instigar o debate acerca da liberdade não significa, de forma alguma, que o homem poderá fazer o quiser deliberadamente; ao contrário, só se fundamenta essa liberdade pela lei. Formar não só o indivíduo, mas também o sujeito da coletividade, o cidadão.

A tese que Rousseau expõe sobre a liberdade tem expressividade muito significativa para uma filosofia da educação que a emprega como metodologia e finalidade. Decorre daí que a essencialidade da humanidade só pode ser a liberdade quem se constitui em um princípio fundador; e diretor da ação moral e política dos indivíduos. Assim, a ideia de liberdade é central para a educação e, do mesmo modo, para a compreensão política de Rousseau.

Fazendo conjecturas sobre o estudo podemos inferir que as bandeiras filosóficas e políticas da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, cume da ilustração, estão presentes de forma extremamente elaborada no Emílio. Não são esses os princípios que fundam o universo político liberal e, que se coadunam à trilogia que Gadotti aponta como os mestres de Rousseau os quais fundamentam o corifeu da pedagogia moderna?

4 ROUSSEAU E A ESCOLA NOVA

Rousseau influenciou de forma significativa o pensamento educacional do século XIX. A partir de sua doutrina observa-se o núcleo dos princípios deste desenvolvimento educacional. Foi a inspiração dos reformadores da educação que transformou os seus devaneios em procedimentos práticos. Foi o percurso de muitos que, inconsciente do que devem ao revolucionário desprezado, tem seguido os rumos que ele traçou, agora transformados na estrada real do viajante comum. As três interpretações da natureza formuladas por Rousseau esboçam as grandes bases do desenvolvimento educativo do século XIX (MONROE, 1979).

A obra *Emilio* de Rousseau se opôs frontalmente aos princípios pedagógicos definidos pelos jesuítas no *Ratio Studiorum*, por conta disso, fora queimada em praça pública. Nela, Rousseau defendia o germe de uma “pedagogia ativa”, na qual o professor acompanharia o estudante em seu processo de aprendizagem, que seria único para cada sujeito. Tratar-se-ia de uma espécie de percurso de experiências e descobertas que desembocavam na construção do próprio conhecimento (GALLO, 2006).

Gallo (2006) aponta, ainda, que a obra *Emilio*, considerada revolucionária, contrapôs-se a então hegemonia do modelo de educação tradicional, baseada na influência religiosa e na quebra das liberdades. Desta perspectiva, há a produção de uma *Educação Nova* com dois ramos distintos: a chamada “escola nova”, de tendência liberal, baseada nos princípios da liberdade individual, ligadas à moral e sociabilidade burguesa, que intentava modificar a escola e seus métodos e conteúdos formativos; e àquela de tendência socialista libertária, sustentada na noção de liberdade de cunho social e coletivo, produzidas no contexto dos movimentos anarquistas de crítica ao capitalismo, que gerou experiências como as “escolas modernas”, que tem um dos expoentes o anarquista espanhol Francesc Ferrer y Guardia⁹, e que se buscava utilizar a escola e uma educação ativa como meio de transformação da sociedade.

Neste trabalho buscou-se construir reflexão sobre os princípios influenciadores dos pressupostos rousseauianos para a concepção pedagógica desenvolvida pelos primeiros pensadores da Escola Nova. Não haverá, portanto, neste estudo a abordagem acerca da relação Rousseau e Pedagogia Libertária, que poderá configurar-se em estudos futuros.

⁹ “Durante sua passagem pela França no fim do século passado como exilado político do governo espanhol, Ferrer entrou em contato com grupos libertários desenvolvendo trabalhos de educação racional a partir de premissas do educador Paul Robin e do geógrafo Elisée Reclus” (ROMANI, 2006, p. 93) .

O movimento de renovação pedagógica que se convencionou chamar de Escola Nova¹⁰, que se desenvolve no fim do século XIX e começo do século XX – por mais que sua origem seja muito anterior – além de configurar uma forma de contraposição à filosofia que fundamentava a pedagogia tradicional, consolidou-se como uma corrente educativa.

Refletir sobre a influência das ideias pedagógicas de Rousseau para a pedagogia moderna é ao mesmo tempo fazer uma incursão a história das ideias pedagógicas, porque o que Rousseau escreve sobre a educação acaba se apresentando como um divisor de águas neste contexto. Pois, suas ideias põem em confronto, de certa forma, duas concepções que ao longo da história se mostram como o alicerce epistemológico filosófico do pensamento sobre educação, as compreensões a cerca da filosofia da essência e da filosofia da existência.

No processo de análise e compreensão das influências de Rousseau sobre o desenvolvimento de uma nova perspectiva para a educação, imbrincam-se todo um debate sobre a subjetividade e a própria constituição do sujeito moderno. Com o esgotamento do Cogito cartesiano, os abalos nas estruturas da Igreja Católica e as transformações sociais e políticas, dedobra-se um novo pensamento filosófico sobre esses conceitos iniciados com a tradição de pensamento que inspira e dá condições para Rousseau construir seu edifício. Sendo assim, o transcurso das ideias sobre uma renovação na educação, vão para além do debate Rousseauiano, e aprofundam a discussão sobre a subjetividade e a concepção do que seja o homem. Percebe-se, como fala Sucholdoski (1992), sobre a maturação desse grande problema antropológico, a saber: o homem, o que é ele? Qual sua essência? Constitui-se em conteúdo ideal, eterno e universal que deve ser encarnado em sua extensão nos homens concretos? ou a essência do homem está justamente na riqueza da diversidade?. Nasce, dessa forma, o problema da individualidade. Amplia-se essa questão para o pensamento sobre o desenvolvimento do homem. Terá ele uma consciência completa desde o início? Ou está em constante formação?

Desta forma, dizemos que o pensamento de uma nova pedagogia traz uma nova forma de responder esses questionamentos, diferente do que a tradição cristã-católica elaborava no passado. O movimento Escola Nova responderá de forma distinta,

¹⁰ “Escola Nova’, ‘escola ativa’ e ‘escola do trabalho’ – a designação da nova pedagogia variava segundo os autores e as tradições locais. Ao que tudo indica, a expressão “escola nova” foi utilizada pela primeira vez por Cecil Reddie (1858-1932), que fundou em 1889, na Inglaterra, um estabelecimento de ensino chamado The New School” (VEIGA, 2007, p. 217).

assumindo para além da contradição, a concepção existencialista. É necessário destacar que a contradição essência e existência marcam filosoficamente essas respostas, e por considerar que essa noção fundamenta as concepções sobre educação, ao longo da história, lançar-se-á mão, neste capítulo, de considerações sobre o contraste de ideias, em meio a esse antagonismo.

A concepção educacional de Rousseau produziu um significativo impacto na Europa e Estados Unidos neste período, abrindo caminho para a reforma das instituições educativas, no sentido de centrar o ato pedagógico no aluno e de aproximar mais a escola à natureza e à vida. É uma tendência educacional, que se baseia na defesa, entre outros, da pedagogia ativa baseada na liberdade e participação dos indivíduos, através dos “métodos ativos”, em seu processo de formação. Esta corrente, quando analisada, descobre-se que se correlaciona com outras correntes gerais dos campos político, social, econômico e filosófico. Soma-se aí, o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento da criança, bem como a articulação com uma nova filosofia da educação como catalisador de uma tendência que ganhou inúmeros adeptos, e que possui seu nascimento e extensão por toda a Europa e Estados Unidos (PALACIOS, 1984).

Como já ressaltado em capítulos anteriores, desde o século XVII pode-se identificar falas, como é o caso de John Locke e Montaigne, que mesmo de forma fragmentária, expuseram observações sobre a necessidade de superar a educação de cunho tradicional. John Locke escreveu em 1693, a obra *A educação das crianças*, onde critica a formação livresca destas e defende uma educação próxima da vida. Montaigne, por sua vez, no texto *Ensaio (Sobre a instrução das crianças)*, defendeu uma educação doce, lenta, em contato com a natureza e com atenção ao corpo. Segundo Palacios (1984), somente com Rousseau começa-se a construir uma concepção de conjunto, a partir de uma nova visão sobre a infância e a educação. Considera Planchard (1960) que Rousseau é, incontestavelmente, o verdadeiro precursor da Educação Nova, — tanto pela sua filosofia naturalista como pelas suas intuições quanto à psicologia evolutiva, sobre a diferença qualitativa entre o adulto e a criança (p. 358).

Mesmo que Rousseau, através da obra *O Emílio*, seja considerado um importante marco para o surgimento das ideias escolanovistas, bem como para o surgimento dos estudos sobre infância, enquanto fase relevante para o desenvolvimento humano, é necessário destacar que sua contribuição situou-se no “terreno especulativo” da produção de ideias fundamentais. Ao contrário deste, os pensadores da Escola Nova

construíram, nas fases em estudo, experiências significativas que contribuíram na cristalização do escolanovismo, além da educação infantil (ARCE, 2002).

É notório que as mudanças no âmbito da educação e da escola expressam e são expressão de alterações histórico-políticas. Nessa perspectiva, é necessário destacar que desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação da pedagogia e da prática escolar estiveram articulados ao processo de desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias, a urbanização em expansão, o capitalismo industrial, a heterogeneidade social e política. Além disso, ampliam-se os anseios por democracia e participação social (VEIGA, 2007).

Outro ponto fundamental são os conflitos bélicos do início do século XX. A primeira Guerra Mundial (1914-1918) causou impacto na forma de pensar dos educadores, que se lançaram a construir novos referenciais de educação para a construção de um mundo para além da barbárie que se configurou o período de conflito. Diante disso, no contexto pós-primeira guerra, mais precisamente as décadas de 1920 e 1930, os educadores e pedagogos se perguntaram: como adequar a educação aos novos tempos? Como produzir uma nova geração que supere o autoritarismo e a selvageria que a guerra trouxe como marca?

A Escola Nova nasce num terreno de busca de construção de um ideário escolar firmado, entre outras, sob bases de liberdade, democracia, vida e espírito criativo. Sobre isso, o educador suíço Adolphe Ferrière (1965, p. 17), afirmou que [...] À bomba atômica destruidora, é necessário opor esta energia atômica de ordem constructiva e espiritual: a Escola Activa! E que esta vença em poderio aquela (FERRIÈRE, 1965, p. 17).

Outro ponto defendido refere-se à aprendizagem como resultante de uma escolha real e livre. O professor deveria permitir uma mediação produtiva através da oportunização de experiências pessoais por meio do tateamento experimental do mundo real. Pretendia-se uma educação holística, onde é importante o ambiente de vida desenvolvido pela escola. A Escola Nova trazia, assim, como proposta de uma nova relação entre docente e aluno, que se chocava com o anterior e “naturalizado” distanciamento a qual pressupunha a escola tradicional.

As inovações pedagógicas da Escola Nova estiveram assentadas na chamada “pedagogia científica” e “didática experimental”, que são os elementos caracterizadores do estímulo ao interesse da criança, da garantia do aprendizado de acordo com as potencialidades, da adaptação da criança ao ambiente, além de sua integração social

(VEIGA, 2007). Sobre isso Cambi (1999) sintetiza o movimento da Escola Nova como que baseado em sete temas básicos: 1) puericentrismo; 2) aprendizado através de atividade; 3) motivação; 4) ambiente circundante como recurso pedagógico; 5) socialização; 6) antiautoritarismo; e, por fim, 7) antiintelectualismo.

Muitos autores propõem uma divisão por etapas sobre o desenvolvimento da chamada Escola Nova. Neste, será utilizado a classificação realizada pelo educador espanhol Jesús Palácios, que indica, de forma ampla, arrancando destas as propostas naturalistas de Rousseau, a saber:

La larga historia y la extensión de la Escuela Nueva, a las que nos referimos al principio, hacen que este movimiento tenga un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales. Es habitual dividir la historia del movimiento progresivo en las etapas siguientes: **en primer lugar, la que ya hemos calificado como etapa individualista, idealista y lírica, que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Tolstoy, Key, son hombres que van asociados a esta primera oleada de reformadores. La segunda es la etapa de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporciona al movimiento; Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière caracterizan esta fructífera etapa del movimiento.** Puede distinguirse un tercer momento —de hecho emparejado con el anterior— surgido sobre todo a raíz de la guerra de 1914-1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn, a los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la «camaradería». Hay, a nuestro juicio, un momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales; esta etapa de madurez, cuya materialización podía ser el Plan Langevin. Wallon para la reforma de la educación francesa tendría, sin lugar a dudas, en Henri Wallon su más eximio representante (PALACIOS, 1984, p. 21 – grifo nosso).

Neste capítulo, pretende-se abordar a Escola Nova e sua relação com os princípios de Rousseau situados, especificamente, nas duas primeiras fases de desenvolvimento desta tendência educacional, a partir da seleção de dois autores importantes de cada etapa. Para isso, utilizou-se a classificação de Palácios (1984), a saber: **a etapa romântica, com Pestalozzi e Fröbel; e a segunda etapa de aprofundamento metodológico com Ferrière e John Dewey.** Porém, como já assinalado, o percurso de análise será iniciado com considerações sobre o debate que permeia o pano de fundo filosófico da concepção educacional escolanovista.

4.1 PESTALOZZI E FRÖEBEL: a fase romântica da Escola Nova

O suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e o alemão Friedrich August Froebel (1782-1852) podem ser considerados como os principais autores da primeira fase de desenvolvimento da Escola Nova. Dando continuidade aos fundamentos filosóficos outrora pensados por Rousseau, estes estudiosos, apesar das especificidades, encontram vários elementos de confluência, que podem ser identificados, segundo Arce (2002, p. 88-89), nos seguintes pontos:

- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar pelo educador das forças espirituais imanes da criança;
- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta, que deve sempre centrar-se nos interesses e necessidades da criança respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vemos a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral;
- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante;
- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo. De possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria. Neste ponto nossos autores não deixam de defender o lema aprender a aprender em sua forma embrionária.

Com forte influência do protestantismo, Pestalozzi e Fröebel constroem uma proposta assentada nos pilares educacionais dos conceitos de Homem, Deus e Natureza. Esta tríade é a pedra fundamental de todo o pensamento educacional por eles formulado, e a partir daqui se desdobra as respostas para o que é homem, o que é educação e como ocorre o processo de desenvolvimento do homem.

A resposta que Pestalozzi e Froebel dão à pergunta "o que é o homem?" está diretamente relacionada à crença de que o homem foi criado por alguém, isto é, por Deus, o qual também criou a Natureza. Sendo a Natureza também obra do Criador, a compreensão do que é o homem passa pela compreensão das relações que o homem trava ou deveria travar com a Natureza, a começar pelas relações com a Natureza que está no homem, isto é, com a Natureza Humana. Não nos esqueçamos que a religião protestante norteará toda essa reflexão pois, como já foi dito, esses dois educadores professavam essa religião com grande fervor. (ARCE, 2002, p. 89)

No que tange ao desenvolvimento da renovação pedagógica, Pestalozzi (1746-1827) é considerado uma figura importante. Discípulo de Rousseau pensa a materialização prática dos pressupostos teorizados por este. Sobre isso, destaca-se na

correção de um princípio chave sobre o individualismo rousseauiano, na medida em que toma a escola como uma verdadeira sociedade onde os pequenos aprendem, onde se serve para educar crianças em conjunto.

Pestalozzi, além de protestante, foi desde muito cedo influenciado pelas concepções do movimento naturalista. Ao abandonar seu projeto de sacerdócio pelo direito e o serviço público, decide viver no meio rural tentando empregar novas técnicas para o melhoramento e o cultivo da terra, vivendo, assim, a partir dos princípios naturalistas dominantes. Fracassa nesta tarefa e decide transformar seu espaço num abrigo para crianças abandonadas. Neste meio tempo, foi fazendo observações no próprio processo educacional do filho e, a partir destas, escreve sua primeira obra, *“Diário de um pai”* (1774).

Na experiência filantrópica acima referida, Pestalozzi buscou aplicar as noções defendidas pelos naturalistas para os quais o ambiente que rodeia um indivíduo é determinante para a formação de seu caráter. Desta forma, para alcançar o objetivo da formação, bastava que se reduzisse o ambiente até o ponto máximo das condições naturais. Nosso autor dirigiu o que pode ser considerada a primeira escola para os pobres, nela ele exercia as tarefas de professor, administrador, fazendeiro, comerciante. Tentou, nesta iniciativa educacional, conjugar trabalhos manuais e atividades intelectuais no mesmo processo. Porém, esta experiência inicial não fora exitosa.

Pestalozzi ficou famoso por conta de sua ação como mestre diretor e fundador de escolas. Dentre as obras que escreveu destacam-se como principais: *“Leonardo e Gertrudes”* (1781), e, *“Como Gertrudes instrui seus Filhos”* (1801). A primeira foi escrita em formato de novela.

O propósito do livro era descrever a vida simples do povo rural e as grandes modificações causadas ali pela inteligência e devotamento de uma simples mulher ignorante, Gertrudes. Pela sua indústria e paciência e habilidade na educação dos filhos ela salva o marido, Leonardo, da indolência e da embriaguez. Os vizinhos, os filhos e as famílias próximas são por fim conquistados pela influencia de novas ideias, e pelos métodos simples desta mulher aldeã. Esse novo proposito na educação produz a reforma de toda a aldeia. O que foi feito em Bonal, Pestalozzi sustentava que poderia ser feito em todas as aldeias. Esta foi sua missão na vida: elaborar em detalhes os métodos desta educação que se destinava em regenerar a sociedade, e assegurar a todas as crianças o desenvolvimento moral e intelectual que são um direito e herança natural (MONROE, 1979, p. 281).

A percepção primeira é de que essa obra não se distancia do filósofo genebrino, nem pela forma e nem pelo conteúdo, pelo contrário parecem nele se gestar. O gênero

novela copia *O Emílio*, sua aproximação com o meio rural, a simplicidade de Gertrudes, a importância da figura materna na educação, a regeneração da família e do grupo social. O individual e o coletivo imbricados numa conexão necessária no processo educativo. O sentido da educação de Pestalozzi, em essência anda de mãos dadas com a proposta de Rousseau, concebe a educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual da criança.

Em “Como Gertrudes instrui Seus Filhos” (1801) expõe suas ideias sobre educação e método de ensino. O entendimento sobre o ensino deve ser compreendido como a ideia do desenvolvimento e do cultivo das faculdades e tendências do coração, do espírito e do poder do homem, de acordo com a natureza.

Ao longo do seu percurso como educador, formulou princípios e ideias que marcaram fortemente o campo da educação, e em particular da didática. Adepto da psicologia sensualista toma emprestado seus aportes. Os sensualistas defendiam que toda vida mental estrutura-se nos dados dos sentidos. Assim, marca um ramo da pedagogia denominada de intuitiva, justamente porque sua característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Para Pestalozzi, a criança era tida como um organismo, que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas contendo em si todas as capacidades da natureza humana, reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Se naquele a criança toma um lugar central na educação, neste, além disso, fica ainda mais evidente a centralidade da criança no processo educativo.

O método negativo proposto por Rousseau em *O Emílio* é ressignificado e, a criança torna-se um sujeito ainda mais ativo. A instrução ganha novo sentido é reconfigurada pelo desenvolvimento de métodos e técnicas de aprendizagem, numa conexão intrínseca entre os processos intelectuais e manuais.

Pestalozzi, seguindo os passos de Rousseau encontra na contradição entre as práticas educativas em voga e o desenvolvimento natural da criança, um novo sentido para a concepção da educação, como se pode observar em suas palavras,

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, suas formas e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes organizadas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe dão de desdobrar-se durante a vida, os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem

de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral. Não é o educador que lhe dá novos poderes e faculdades, mas lhe fornece alento e vida. Ele cuidará apenas de que nenhuma influência desagradável traga distúrbios à marcha do desenvolvimento da natureza. Os poderes morais intelectuais e práticos do homem devem ser alimentados e desenvolvidos em si mesmo e não por sucedâneos artificiais. Deste modo, a fé deve ser cultivada pelo nosso próprio ato de crença, e não com argumentos a respeito da fé; o amor pelo próprio ato de amar, não por meio de palavras a respeito do amor; o pensamento, pelo próprio ato de pensar, não por mera apropriação do pensamento de outros homens e o conhecimento, pela nossa própria investigação, não por falácias intermináveis sobre o resultado da arte e da ciência (PESTALOZZI *apud* MONROE, 1979, p. 284-285).

O novo sentido do qual se fala não se caracteriza em um rompimento com o pensamento rousseauiano, e sim no desenvolvimento da teoria do genebrino, bem como, na reconfiguração de alguns elementos. Os princípios educativos outrora negativos, Pestalozzi os torna positivos e concretos. A educação é entendida como um *processo*. Processo de desenvolvimento no qual são enfatizadas suas características psicológicas. As teorias evolucionistas, bem como o conhecimento desenvolvido pela psicologia vão contribuir fortemente para o desenvolvimento desse pensamento; e Pestalozzi é um grande defensor da utilização destes conhecimentos como fundamentação do processo de educação.

Pestalozzi caracteriza seu exercício pedagógico a partir de três dimensões educativas, a saber: uma intelectual, uma profissional (ou prática) e por fim uma moral (ou religiosa). Em cada dimensão procura desenvolver elementos essenciais no ser humano. Na dimensão intelectual, o meio essencial é a intuição, que é quem possibilita o aprendizado, é a atividade intelectual por meio do qual se cria os objetos. A dimensão profissional se caracteriza pelo aprender fazendo, relacionando conhecimento teórico com atividade prática.

Sobre a dimensão profissional e as questões relacionadas com o trabalho no qual Pestalozzi buscar manter viva a relação do conhecimento teórico com atividade prática, observa-se que este se manifesta em seus pensamentos pedagógicos de forma muito expressiva. Lembra-se que o trabalho era anteriormente concebido pela Igreja Católica como um castigo, uma punição para o qual nosso autor busca imprimir, assim como outros intelectuais burgueses e protestantes, um novo sentido e significado. Não esqueçamos que o período no qual Pestalozzi vive e produz suas ideias é um momento histórico da humanidade profundamente revolucionário de muita contestação.

Pestalozzi, assim, dá uma importância significativa à questão da formação profissional. Pensa a educação, em nenhuma hipótese, deslocada das questões práticas

relacionadas aos trabalhos manuais, tece uma ligação muito forte entre a cultura literária e a preparação para um ofício. A dimensão moral assume, na teoria de Pestalozzi, uma dimensão mais importante que as outras, pois consiste na formação de valores e modos de agir, sendo que deve ter como finalidade o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior e a autonomia moral. Consiste que essas dimensões são estritamente ligadas entre si.

Inclusive, Rousseau ao autorizar apenas o livro *Robinson Crusóé* no processo formativo de Emílio, demonstra a valorização do trabalho manual, considerando que de todas as atividades que possam garantir o sustento do indivíduo, o trabalho é a mais digna por aproximar o homem do estado de natureza, além de conceber que o trabalho poderia contribuir na formação do caráter e mesmo da independência do indivíduo. Todavia, o sentido que o genebrino oferece ao termo trabalho ainda não se pode comparar com a filosofia do protestantismo propagandeada, principalmente, pelos reformadores e que fundamentam os princípios educativos da nascente Escola Nova.

Pestalozzi trabalha com uma nova perspectiva para a escola. Assim como Rousseau percebe a necessidade da participação familiar na formação do sujeito, da criança, ele também defenderá que é inevitável à participação da família na formação do caráter da criança. Uma marca muito significativa, a partir de Rousseau, é a grande importância que a figura paterna assume neste processo, da qual Pestalozzi corrobora. Tanto que, mesmo dando um novo sentido para a instituição escolar, Pestalozzi a concebia como um complemento da educação familiar, uma vez que, o meio de preparação para a formação se dá no transcurso da vida. Contribui, assim, para a formulação da concepção nuclear da família patriarcal burguesa.

Os bons instintos da humanidade e suas qualidades fundamentais encontram-se na natureza do homem. Em tudo, os homens tem a necessidade de desenvolver este poder e o caminho através do qual a natureza os revela ser claro e de fácil acesso. O processo de educação do homem deve ser simples e universal.

No tocante a questão do ensino, a teoria pestalozziana avança muito com relação ao que pensava Rousseau. É sob esta face da educação que Pestalozzi parece mais se debruçar. A filosofia do “aprender fazendo, ou aprender a aprender” toma corpo em suas propostas metodológicas, uma vez que, a categoria trabalho se constitui como uma das categorias centrais do processo educativo.

O método elaborado por Pestalozzi objetivava o aprendizado por meio da intuição, ou seja, resultante de um processo de observações ou impressões dos sentidos.

Seu método deveria permitir que o aluno partisse do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato; do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral. E, sendo a intuição a base do saber, a instrução deveria então começar pela experiência imediata da criança. Desta maneira, desdobra-se o que ele chamou a *lição de coisas*, que se caracteriza justamente por esse processo de oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos. Toma como base moral a experiência, os fatos concretos e o exercício prático dos bons costumes e das virtudes. Tais princípios gerais do método pestalozziano são descritos por Monroe (1979, p. 288), a seguir:

- 1) A observação ou percepção sensorial (intuição) é a base de instrução.
- 2) A linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo.
- 3) A época de aprender não é época de julgamento ou crítica.
- 4) Em qualquer ramo, o ensino deve começar pelos elementos mais simples e proceder gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, isto é, em ordem psicológica.
- 5) Tempo suficiente deve ser consagrado a cada ponto do ensino, afim de assegurar o domínio completo dele pelo aluno.
- 6) O ensino deve ter por alvo o desenvolvimento e não a exposição dogmática.
- 7) O mestre deve respeitar a individualidade do aluno.
- 8) O fim principal do ensino elementar não é ministrar conhecimento e talento ao aluno, mas sim desenvolver e aumentar os poderes de sua inteligência.
- 9) O saber deve corresponder ao poder e a aprendizagem à conquista de técnicas.
- 10) As relações entre o professor e o aluno, especialmente em disciplina, devem ser baseadas e reguladas pelo amor.
- 11) A instrução deve estar subordinada ao fim mais elevado da educação.

O foco de seu trabalho era uma educação não repressiva, o sentimento como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, uma ênfase na relação com a natureza. O trabalho como pressuposto básico do estudo. Todo esse percurso seria guiado pelo Amor. Ele é a única e eterna base sobre a qual a natureza humana pode ser educada para sua humanidade, neste sentido o amor parece figurar na teoria de Pestalozzi como a liberdade para o pensamento de Rousseau, como elementos fundamentais na condução do processo educativo. Todavia, diferenciam-se porque para Rousseau a liberdade em última análise deve conduzir para a felicidade, que se constitui como telos da educação; o que para Pestalozzi não significa o mesmo, uma vez que o fim da educação consiste no autoreconhecimento do sujeito, sua identificação com a natureza fundante que em última análise se configura em Deus.

Pestalozzi influenciou profundamente as concepções sobre educação promovendo a pedagogia moderna a outros patamares, bem como a própria concepção sobre a escola. Outros pensadores darão continuidade ao processo de desenvolvimento das ideias apresentadas por ele, como é o caso de Fröebel, que fora seu contemporâneo, irmão de fé e aluno.

Seguidor e ao mesmo tempo crítico do legado pestalozziano, Friedrich August Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, na região sudeste da Alemanha, falecendo em 1852. Fröebel pode ser considerado o pedagogo dos Jardins de Infância (*Kindergarten*), instituição destinada a educar crianças menores de 06 anos, fundada em 1840 na cidade de Blankenburg. Entre suas obras mais famosas destacamos a "Educação do Homem" (1826) e o "Livro de Músicas da Mãe" (1844) (ARCE, 2002).

Fröebel, assim como Pestalozzi, possui um lugar de destaque na pedagogia por uma filosofia educacional que representa o ápice do pensamento romântico (CAMBI, 1999). Na tentativa de harmonização da Natureza, tão forte nestes autores, eles buscavam o princípio a partir do qual todos os homens seriam considerados iguais. É necessário destacar que, por sob as referências do romantismo, Fröebel parte das “[...] proposições de Rousseau, Pestalozzi, bem como princípios de Scheelling¹¹, Fichte, Schiller, Krause e Richter, {onde} compôs um constructo teórico original de sugestões práticas [...]” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 37).

Alguns autores relacionam a certa “infelicidade” vivida por Fröebel em sua infância como a chave do entendimento de sua linha de pensamento sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos¹². A infância “infeliz” de Fröebel, como órfão de mãe e sofredor, por um caráter rigoroso do pai, o transforma numa criança de temperamento melancólico e sonhador, o qual alimenta na natureza todos os seus

¹¹O realismo espiritualista de Krause e o nacionalismo de Fichte forneceram-lhe a concepção de mundo numa perspectiva democrática, em contraposição ao totalitarismo. Em Scheeling bebe a concepção filosófica da natureza, e encontra aporte em autores como Novalis e Arndt para as noções essenciais da subjetividade idealista e da historicidade da nação alemã. (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007)

¹²Sexto filho de um pastor, Friedrich Wilhelm August Fröbel nació el 21 de octubre de 1782 en Oberweissbach en el principado de Schwarzburg-Rudolstadt (Turingia). Su madre murió seis meses después como consecuencia del parto. El pequeño Fritz queda abandonado a sí mismo. Su padre se casa de nuevo en 1785, pero tampoco la madrastra le presta la debida atención. Fröbel hablará más tarde de “los albores horribles de mis primeros años” (Lange, 1862 I, 1, pág. 37). El abandono de Fröbel se traduce en una actitud arrogante y egocéntrica. Su padre lo considera un “pillo” de escasas capacidades intelectuales. Lo obliga a asistir a los oficios religiosos, pero aislado, encerrado en la sacristía. Friedrich Fröbel, a fuerza de escrutar el sentido de las palabras de la Biblia y los enigmas de la naturaleza recorriendo los bosques y la campiña de su terruño, llega a convertirse en autodidacta. “La introspección, la autocontemplación y la autoeducación ininterrumpidas han sido el rasgo básico de mi vida desde mi más tierna infancia” (Lange, 1862 I, 1, pág. 38) (HEILAND, 1993, p. 01).

sonhos e expectativas e ajuda a direcionar seu olhar para as questões em torno da infância, principalmente nas primeiras fases de vida.

Portanto, a infância e a adolescência de Fröebel foram influenciadas pela morte da mãe, pelo amor da natureza e pela fé cristã. Sobre esse último ponto, segundo Heiland (1993), sua concepção educativa tem um forte fundamento cristão (não dogmático) onde, semelhante à Pestalozzi, defende que Deus é o princípio de tudo e a vida do homem deve buscar harmonizar-se com sua divindade e com a natureza. O divino presente em cada coisa que existe sobre a terra revela sua essência, o homem deve procurar esta essência e cultivá-la no seu interior para que possa exteriorizá-la em suas criações. Sobre isso, afirma:

Em todas as coisas vive e está uma lei eterna. Esta lei tem sido e está anunciada com clareza e distinção na Natureza (o externo), no espírito (o interno), e na vida que une as duas, para todo aquele cuja mente, através da disposição e da fé, está completamente compenetrada na e impulsionada pela necessidade de que isso não possa ser de outra maneira, assim como para aquele, cuja clara e calma visão mental vê o interior no exterior e através do exterior e vê o procedimento exterior como uma necessidade lógica da essência interior. Toda essa lei regente é necessariamente baseada numa unidade eterna consciente, viva, energética e persuasiva. Este fato tanto quanto a própria unidade é de novo reconhecido vivamente através da fé ou do entendimento, com clareza e compreensão iguais; por isso uma mente humana silenciosa e observadora, um intelecto humano claro e cheio de pensamentos, nunca falharam e nunca falharão em reconhecer essa unidade. Essa unidade é Deus. Todas as coisas vieram da divina unidade de Deus e têm suas origens na divina unidade em Deus somente. Deus é a fonte única de todas as coisas. Em todas as coisas, vive e reina a unidade divina, Deus. Todas as coisas vivem e são através da unidade divina e através de Deus. Todas as coisas são o que são somente através da influência divina que vive nelas. A influência divina que vive em cada coisa é a essência de cada uma delas. A educação consiste em conduzir o homem como um ser pensante e inteligente a crescer em autoconsciência para a pura, consciente e livre representação da lei interna da divina unidade, ensinando-lhe caminhos e meios para isso (FRÖEBEL apud ARCE, 2002, p. 95)

Tal relação influencia sobremaneira em sua conceituação de educação, na medida em que a define em articulação com a idéia de Deus e Natureza, a qual denomina de “Unidade Vital”. Desta, opera os processos de interiorização e exteriorização, fundamentais à clarificação da consciência ao autoconhecimento, ou seja, à educação. Sobre isso, afirma que a formação e o desenvolvimento ocorrem graças ao que o homem recebe do mundo exterior, mas só se efetivam quando se sabe, por assim dizer, tocar no seu mundo interior do ser humano. Segundo Arce (2002, p. 98),

Este processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação deste processo não diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior e, para tanto, ela necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter auto-consciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece.

O fim da educação para Fröebel é fazer que o sujeito efetive sua vida por meio do trabalho ascético, para assunção da natureza original, produtiva e criativa. Emerge, desse processo, um sujeito consciente, pensante, sensível e inteligente. É pela educação que o indivíduo manifesta a lei interior que existe nele, no sentido de facilitar-lhes a consciência de sua missão e a realização de seu destino. Com isso, define mais uma vez que,

A arte da educação consiste na livre-aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seus destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – sã, pura e, portanto, santa. (HEILAND, 1993, p. 517).

Portanto, para Fröebel a boa educação deveria levar à liberdade. Liberdade de ser, escolher, sentir, segundo as leis da natureza, promovendo uma vida feliz. Fröebel mantém o ideal de Rousseau, propondo um modelo de desenvolvimento infantil espontâneo, efetuado em liberdade, enleado às coisas e não aos livros.

Considerado “o educador da primeira infância”, Fröebel dedicou-se à formulação de postulados e experiências para crianças menores de sete anos. Focalizou seu trabalho, no âmbito do escolanovismo, na inovação do processo educativo através do jogo, do estudo da atividade sensório-motora, entre outros. Para ele, os educadores devem favorecer o desenvolvimento espontâneo natural, mental, afetivo, sensório-motor da criança, com auxílio de um material didático, incluindo aí os jogos educativos.

Seu grande projeto, segundo os relatos, era o de “aperfeiçoamento da educação da criança, como ponto de partida da regeneração do homem” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007). A criança é comparada, em seu desenvolvimento, com sementes, que devem ser cultivadas a partir de um processo de harmonização com a natureza, e germinada para assumir um lugar específico e harmônico no mundo; e poder, assim, evoluir gradativamente no processo de desenvolvimento. Não permitir este

“florescimento” é barrar o processo gradual e necessário de construção do sujeito. Sobre isso, Fröebel (2003, p. 14) afirma

Si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de sua vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación: este olvido, esta negligencia harto común, es frecuentemente causa deplorable de que el hombre se aparte del fin a que tendían suas facultades y aspiraciones. El niño, el joven sobre todo, debe esforzarse en ser para cada uno de los grados de su desarrollo, lo que cada grado exige que él sea. De esta suerte todo grado procederá del grado precedente, a la manera que un germen brota de un capullo o de un fruto. Solo satisfaciendo completamente a las exigencias de un grado anterior de desarrollo, podrá holgarse el hombre de alcanzar el desarrollo completo del germen siguiente (FRÖEBEL, 2003, p. 14).

Em alinhamento com a metáfora da germinação, é que Fröebel dá vida aos chamados jardins de infância. Um marco dessas experiências educativas fora a fundação, em 1839, em Blakenburg, do Instituto de Jogos e Ocupações, o qual, em 1840, é denominado Jardim Geral da Infância Alemã ou jardim de infância (*Kindergarten*)¹³, centro pedagógico para crianças de 03 a 06 de anos de idade. Este ganha estatura internacional pelo fato de diferenciar-se dos outros estabelecimentos pré-escolares do seu tempo, que eram ou simples creches, ou ofereciam às crianças um ensino escolar. Segundo Heiland (2010), Fröebel pretende, ao contrário, desenvolver as diversas categorias de faculdades da criança pelo jogo, de modo a possibilitar que ela exerça seu próprio modo de percepção das coisas e que, ao mesmo tempo, satisfaça a exigência de educação elementar.

O jardim de infância é considerado o espaço de cultivo da alma das crianças, onde são considerados a vida social livre, a cooperação, a ludicidade através dos jogos, o trabalho manual e a coletividade. Nesse processo, o professor é o jardineiro que ajudará a cuidar da semente em estado silvestre (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007).

Para Fröebel, assim como Pestalozzi, a educação dá-se através do processo de modificação do seu interior e exterior, por isso, estes autores defenderam que a criança deve ser treinada desde cedo para o trabalho externo, atividade produtiva e criadora, pois através desta ela poderá exercitar-se no seu caráter humano externo e divino

¹³ “[...] O jardim-de-infância adquiriu força e coadunou-se com o projeto moderno educativo, expandindo-se pela Europa e América, difundindo um modelo de educação republicana, o qual procurava encontrar aplicações públicas às virtudes femininas (KUHLMANN JR, 2004). Os *Kindergarten* foram difundidos nas exposições internacionais e pelo trabalho missionário das igrejas protestantes norte-americanas, que se espraiou por vários países, como Japão e Brasil. Foram publicados livros e artigos relativos aos *kindergarten* (com diversas formas de apropriação), bem como várias biografias de Fröebel” (FERREIRA, 2013, p. 170).

espiritual interno. Sobre isso, afirma Fröebel (2003), La iniciación del niño en los cuidados y trabajos contribuye poderosamente al desarrollo de toda su vida. Déparele una instrucción verdadera y sólida, y le comunica impresiones que influyen sobre toda su existencia (FROEBEL, 2003, p. 29).

o jovem ser humano em crescimento deve ser por isso treinado cedo para o trabalho, para a criativa e produtiva atividade. (...) A atividade dos sentidos e membros das crianças é o primeiro germe, a primeira atividade corporal, o broto, o primeiro impulso formativo: jogar, construir, modelar são os primeiros carinhosos desabrochar da juventude; e este é um período no qual o homem deve ser preparado para a futura laboriosidade, direção e atividade produtiva. Toda criança, menino e jovem seja qual for a sua condição ou posição na vida, deve devotar diariamente uma ou duas horas para algumas atividades sérias de produção de algum trabalho externo. (...) Assim como para a religião, cultivar desde cedo é muito importante também para a laboriosidade. Trabalhar guiado de acordo com o significado interior, confirma e eleva a religião. Religião sem laboriosidade, sem trabalho, está suscetível a se perder no vazio, nos sonhos. Similarmente o trabalho ou a laboriosidade sem a religião, degrada o homem transformando-o em uma besta, uma máquina. Trabalho e religião devem ser simultâneos; para Deus o eterno, que vem criado por toda a eternidade. Reconhecendo esta verdade e dela enchendo-se, os homens agem e trabalham em conformidade com a vida, o que toda a humanidade pode rapidamente perceber! Onde há religião, laboriosidade e temperança, esta verdadeira e indivisível tríade, lá é o céu na terra, existe alegria, salvação, graça, benção." (FRÖEBEL apud ARCE, 2002, p. 99)

O pensamento de Fröebel abrange, assim, princípios ativos acerca da criança, dos elementos prévios para a psicologia moderna no que tange a importância dos primeiros anos de vida.

4.2 FERRIÈRE E DEWEY: rumo à consolidação da Escola Nova

Representantes da segunda fase de desenvolvimento da Escola Nova, o suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) e o estadunidense John Dewey (1859-1952). Marcam, junto com outros estudiosos, uma etapa central no processo de consolidação da pedagogia da Escola Nova. Tentam responder as necessidades educativas de uma sociedade burguesa industrial em voga.

Centrando-se nos interesses e nas necessidades de cada idade, Dewey intencionou dar às crianças uma educação intelectual adequada e uma formação moral para autonomia e democracia. A finalidade da educação não era para ele preparar o adulto dentro da criança, mas sim ajudar o infante a solucionar as questões postas no meio circundante. Tal como Rousseau aplicava com Emílio, principalmente no caso da

floresta em Montmorency, Dewey trabalha com o método do problema, que consistia em fins didáticos em método experimental de laboratório.

Ferrière entra em concordância com Dewey, nesse processo de consolidação do movimento da Escola Nova, ao propor uma mudança completa na escola, tanto nos programas e métodos, quanto nos conceitos que se tem da escola, da criança e do professor.

Os princípios da Escola Nova foram traduzidos por Adolf Ferrière, um educador suíço localizado, segundo classificação de Palacios (1984), na segunda etapa. Defendia em seus textos o desenvolvimento da liberdade humana e da democracia, o incentivo à atividade espontânea da criança, à autonomia moral e intelectual, o respeito pela individualidade dos escolares, a busca da justiça, da paz mundial, da ciência enquanto elemento de progresso e de verdade e o aperfeiçoamento social.

Denominando-o de “o profeta da Escola Activa”, Ferrière afirmou que Rousseau foi, talvez, o primeiro a descobrir o valor próprio da juventude. Deu significativa ênfase ao genebrino, tanto que lançou vários textos sobre suas ideias no âmbito da educação, entre eles: *A liberdade infantil e o interesse segundo Rousseau e O trabalho manual segundo Rousseau*.

Ferrière se notabilizou, entre outros, pela forma polêmica como expressava e didatizava o seu pensamento. Um exemplo disso, fora à pequena estória que utilizava para explicar sua concepção acerca da escola, e que foi publicada em 1920, na obra *Transformons l'école*. Nesta, o suíço traduz simbolicamente sua concepção acerca da escola convencional e sua intencionalidade opressiva. Esta publicação, por conta disso, sofrera críticas e censuras por parte de órgãos oficiais. Segue o texto:

Queiram ouvir esta história.

Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. Como não falta a Belzebú um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por conseqüências boas; viviam tranqüilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.

E disse consigo: ‘A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância’.

E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. ‘Deus’, disse Belzebú, exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfêmia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar (...); encham-na de

aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!

Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:

- Queremos-nos salvar! Que devemos fazer?

- Criem a escola (...) (FERRIÈRE, 1928, p. 11/12)¹⁴.

Este fora responsável em criar em Genebra, o *Bureau International des Écolles Nouvelles*. Em 1912, através deste Bureau lança os 30 pontos que caracterizam as “escolas novas”, que se dividiram em três partes: A) Quanto à organização geral; B) Quanto à formação intelectual; C) Quanto à formação moral.

Na primeira parte, afirma-se que a Escola nova é “um laboratório de pedagogia da prática”, onde a experimentação seria um eixo fundamental. Em seguida, afirma o caráter de internato, divisão em grupos, além de localização no campo como situações que favoreceriam o aprendizado em ambiente social. Defende os trabalhos manuais, a coeducação entre sexos, trabalhos livres para despertar gosto e criatividade, cultura corporal, excursões e acampamentos geridos pelos próprios alunos.

Quanto à formação intelectual, na segunda parte, defende-se que a escola deve ser um lugar de desenvolvimento da “capacidade de julgar” e não de memorização. Assim, o conhecimento deve partir da experiência e do tateamento experimental individual e coletivo. Com isso, o educador deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades das crianças, sem, contudo intervir na sua experiência educativa.

Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus “reflexos de defesa” que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um „porteiro de espíritos“, menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno (FERRIÈRE, 1934, p. 191-192).

Para Ferrière, o fim da Escola Nova não era “a aquisição de conhecimentos inscritos num programa, mas a conservação e aumento da potência do espírito da criança” (1934, p. 52). Defende-se o estudo de poucas matérias, por dia e por mês.

¹⁴A história é contada no livro *Transformons l'école*, publicado pela primeira vez em 1920. Sirvo-me da edição portuguesa, datada de 1928, a qual, segundo o tradutor, terá sido censurada em Portugal, obrigando a que a sua distribuição se fizesse essencialmente no Brasil.

Nega-se, assim, a teoria como via principal para construção do saber, com isso afirma a teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede. Tal questão fora alvo a posteriori de inúmeras críticas, por ser julgada como excesso de praticismo e, conseqüente, esvaziamento teórico.

A terceira parte, por sua vez, desenvolve as medidas para a construção de um espírito democrático, uma vez que prevê a ação decisória partilhada através de assembleias. Segundo ele, os alunos deveriam assumir responsabilidades “da ordem social escolar” para que mais tarde pudessem enfrentar devidamente os problemas da “ordem política do seu país” (1934, p. 80). Além disso, aborda o cultivo da educação da consciência moral religiosa não sectária, além da preparação do sujeito para atender à humanidade.

Adolph Ferrière afirma que a criança deve ser motivada a agir com autonomia e liberdade. É importante considerar que a liberdade aqui deve ser definida como um conceito ligado aos instintos, pois, segundo ele: “o homem que só atende a seus instintos é seu escravo, ao passo que quem disciplina suas forças, com vistas num alto objetivo, é senhor de si próprio, é livre” (FERRIÈRE, 1934, p. 19). Defendia a liberdade reflexiva, “em que o indivíduo já senhor do ambiente guia a sua vontade de forma a servir-lhe a inteligência” (1934, p.67). Desta forma, afirma que a liberdade indiscriminada não faz parte dos pressupostos da Escola Nova, tal como Rousseau apregoava.

A criança é, assim, tomada por Ferrière, não como um adulto incompleto, mas como um ser *sui generis*. Sobre isso, afirma ainda que “Sob vários aspectos”, é um primitivo, um involuído, um equivalente do selvagem, possuindo, a mais, todo um mundo de virtualidades ainda ocultas nas profundezas do seu organismo físico e psíquico, e que na altura própria surgirão à superfície (1934, p. 24). Para a Escola Nova, o que está em jogo é a tomada da infância não como uma etapa preparatória, mas como uma fase que tem sua funcionalidade e finalidade em si mesma, sendo regida por leis próprias e submetida a necessidades particulares. Diante disso, a educação deve orientar-se para o presente, garantindo a felicidade no tempo em que se vive. Nesse contexto, cabe a máxima de que a escola não deve ser a preparação para a vida, mas a própria vida.

A criança adora a natureza: encerram-na dentro de casa. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse

nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com idéias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de *motu próprio*: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazer-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Queria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! (FERRIÉRE, 1934, p. 24).

Ainda seguindo a linha da busca de uma escola nova interessada na vida individual e coletiva, para além do tradicionalismo conservador, John Dewey continua o trabalho de construção de um ideário assentado na liberdade, experiência e democracia.

John Dewey foi um filósofo americano, psicólogo e reformador educacional, cujos pensamentos e idéias tem sido muito influentes nos Estados Unidos e ao redor do mundo. É considerado um dos fundadores da escola filosófica do pragmatismo, tomado como pai da psicologia funcional e um dos representantes do movimento progressivo da escolaridade nos Estados Unidos, durante a primeira metade do século XX.

Para John Dewey, educação e democracia estão intimamente ligados. Segundo Dewey, boa educação deve ter tanto um propósito social, quanto um propósito para o aluno. Para Dewey, deve haver as questões de longo prazo, mas também a qualidade de curto prazo de uma experiência educacional. Nesse processo, os educadores são responsáveis em proporcionar aos alunos experiências que são imediatamente valiosas e que melhor os capacitem a contribuir para a sociedade. Para Rousseau, segundo *O Emílio*, a criança deve experienciar o mundo no sentido de orientar seus instintos sociais e ser protegido contra os vícios do individualismo urbano e autoconsciência.

Dewey possui traços de influência em Rousseau. Neste campo, é importante questionar: como educadores, quais são as semelhanças ou as diferenças entre Rousseau e Dewey? Quais são as características de Rousseau em seu pensamento sobre ensino e aprendizagem, com base em *O Emílio*?

Para Dewey, existem duas tendências educacionais antagônicas: a educação tradicional e a educação progressiva. Esta última baseia-se no princípio de que os seres humanos são animais sociais que aprendem melhor em atividades da vida real com outras pessoas. Aprender fazendo (learnig by doing) configura-se, assim, em seu lema geral. Deixar que a criança aprenda por si mesmo, é uma idéia que coincide com as proposições de Rousseau, no livro III de *O Emílio*, onde o preceptor guia o processo educativo permeado por liberdade e experiência concreta.

Considera a necessidade de imprimir uma qualidade subjetiva da experiência do aluno e da necessidade do professor compreender as experiências passadas dos estudantes, a fim de projetar de forma eficaz uma seqüência de experiências educacionais libertadoras para permitir que a pessoa realize o seu potencial como um membro da sociedade. Sendo que a dimensão pragmática se localiza em aprender a partir de um currículo ativo e útil para a vida cotidiana, tal como os conhecimentos geográficos sobre o espaço da floresta, e também os astronômicos, ajudariam o Emílio se localizar na floresta, em Montmorency. Conforme relata Rousseau, em o Livro III, sobre essa situação simulada,

JEAN-JACQUES: Meu caro Emílio, como vamos fazer para sairmos daqui?
 EMÍLIO: (suando e chorando copiosamente). Não sei. Estou cansado, estou com fome, estou com sede, não aguento mais.
 JEAN-JACQUES: Imaginais-me, porventura, em melhor estado? E imaginais que não choraria se pudesse almoçar as minhas lágrimas? Mas não se trata de chorar, trata-se de orientar. Vejamos vosso relógio, que horas são?
 EMÍLIO: Meio dia e estou em jejum.
 JEAN-JACQUES: È verdade, meio dia e estou em jejum.
 EMÍLIO: Ah, como deveis ter fome!
 JEAN-JACQUES: A desgraça é que meu almoço não me virá buscar aqui. È meio dia, precisamente a hora que observávamos ontem, em Montmorency, a posição da floresta. Se pudéssemos, da floresta, observar a posição de Montmorency!...
 EMÍLIO: É, mas ontem nós víamos a floresta e daqui não vemos a cidade.
 JEAN-JACQUES: É o problema...Se pudéssemos não nos incomodar com ela para encontrar sua posição!...
 EMÍLIO: Meu pobre amigo!
 JEAN-JACQUES: Não dizíamos que a floresta se achava...
 EMÍLIO: Ao norte de Montmorency.
 JEAN-JACQUES: Por conseguinte Montmorency deve estar...
 EMÍLIO: Ao sul da floresta.
 JEAN-JACQUES: E teremos algum meio de encontrar a direção a meio dia?
 EMÍLIO: Sim, pela direção da sombra.
 JEAN-JACQUES: Mas, o sul?
 EMÍLIO: Que fazer?
 JEAN-JACQUES: O Sul opõe-se ao norte.
 EMÍLIO: É verdade; basta então procurar o lado oposto à sombra. Ah! Eis o Sul, eis o Sul, por certo Montmorency é deste lado.
 JEAN-JACQUES: Podeis ter razão; sigamos este atalho através da floresta.
 EMÍLIO: (batendo palmas e dando um grito de alegria). Estou vendo o Montmorency! Aí na frente de nós, bem visível. Vamos almoçar, vamos depressa; a Astronomia serve para alguma coisa. (ROUSSEAU, 1979, p. 192-194)

Em sua obra *Vida e Educação*, expõe seu conceito de experiência que busca um distanciamento das concepções racionalistas e intelectualistas que dicotomizavam a relação natureza e experiência. Para este, a experiência pode ser entendida como um modo de existência da natureza, sendo, portanto, real e orgânica. Neste sentido, afirma que o conceito ao qual trabalha compreende um atributo que ultrapassa o caráter

puramente humano, mas está inserida na atividade permanente dos corpos e nas suas relações e interações. Justifica, assim, a importância e valor das experiências contínuas sofridas pelo homem em sua existência.

Para Dewey, a educação refere-se ao processo de reconstrução e reorganização da experiência. Há, portanto, uma relação próxima entre o agir e pensar que possibilita a *reflexão, conhecimento e reconstrução da experiência* no processo diário da vida humana.

Dewey apresenta a classificação elaborada por Hart a respeito das *nossas* experiências, ou seja, das *experiências humanas*, dividida em três tipos fundamentais: “I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas *temos*. Não só não chegamos a *conhecer* seu objeto, como, às vezes, nem sequer *sabemos* que as *temos* [...]; II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo *remetidas*, chegam a *conhecimento, à apresentação consciente*. [...]; III. O terceiro tipo de experiência é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha” (DEWEY, 1978, pp. 15 -16).

Sobre a natureza do processo da experiência, afirma que esta envolve a interrelação *agente e situação*, onde há uma influência mútua entre estes elementos, que pode ser tanto cognitiva quanto orgânica. Desta forma, elabora-se campo propício, segundo este filósofo, para a aprendizagem por experiência. Tal fato se apóia na idéia de que a vida está permeada por experiências e, portanto, constitui um grande espaço da aprendizagem. Segundo ele, *vida, experiência e educação* não se podem separar, uma vez que simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

O principal objeto de nosso conhecimento, para Dewey, será a experiência educativa. A experiência educativa pode ser definida como uma experiência em que participa o pensamento, através do qual se percebe relações e continuidades antes não notadas. A experiência amplia, assim, os conhecimentos, enriquece o espírito e dá significação mais profunda à vida. A educação em Dewey consiste, assim, no ato de crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais rica e bela, em um mundo cada vez mais *adaptado* e propício ao homem.

Educação, como já mencionado, é definida também como o *processo de organização e reorganização da experiência* no sentido de intervir, com mais segurança, na vida futura. Nesse sentido, a definição de Dewey parte da idéia de que o “[...] fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do

mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver” (DEWEY, 1978, p.17). Vida e educação estão imbrincadas num fazer simultâneo, na inevitabilidade das experiências e de suas impressões sensoriais e cognitivas.

Estes conceitos ajudam a compreender o lugar da educação no pensamento de Dewey. Para este estudioso, é através dela que a *vida social* se perpetua já que permite a transmissão, pela via da comunicação, dos saberes e práticas histórico-culturais humanas elaborados desde os primórdios. A *vida social* tem, portanto, forte caráter educativo no viver coletivamente. Desta forma, “É a permanente circulação de reações e de experiências, e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação”. (DEWEY, 1978, p. 20).

A educação direta e formal da infância é considerada no processo de avanço da cultura social, que impõe a sistematização e especialização dos conhecimentos considerados necessários a serem transmitidos. Considera a *educação tácita e não formal* recebida diretamente de forma equilibrada, ou melhor, as experiências escolares se integram às experiências sociais próprias da vida.

Tentando dar respostas sobre como se dirige o processo educativo, bem como as forças porque se orienta e conduz, Dewey afirma que as atividades educativas partem dos estímulos específicos experienciados no *meio*, sendo este o promotor das *condições* que permitem ou impedem as atividades características do nosso organismo definidoras do direcionamento de nosso processo educativo. Direção implica assim componente importante para o desenvolvimento educativo dos sujeitos ao propor controle e organização das ações e saberes. Por isto, afirma que “[...] a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo de atividade, não havendo, assim, educação sem direcionamento” (DEWEY, 1978, p. 22).

Articulado às experiências comuns suscitadas na vida social cotidiana, a educação deve visar o controle na perspectiva da internalização dos códigos normativos ultrapassando o âmbito externa manifestado através da chamada direção compulsória. Por meio da *participação* nos costumes sociais, os indivíduos associam o controle externo a uma motivação interna, adaptando-se. Neste sentido, a escola funciona como meio organizado, que de forma intencional, influencia moral e mentalmente sobre seus membros. É vista como um *meio especial de educação* que intenciona, pelo menos ao nível da justificativa ideológica, promover na criança o *saber, força e felicidade*.

Como características ideais, relegadas a este tipo de organização, enumera-se aqui: *ambientesimplificado* para que a criança possa conhecer os muitos e complexos conhecimentos produzidos pela humanidade; deve organizar um *meio purificado* isento, portanto, dos chamados malefícios sociais expressos nos conflitos e defeitos da sociedade; e, por fim, deve prover *um ambiente de integração social* na busca pela harmonia e paz social na construção imagética da escola como *casa da confraternização*.

Sobre a educação e as relações entre indivíduos que fazem parte do processo educativo, Dewey expõe que o indivíduo e o meio social devem ser vistos como pontos harmônicos e ajustados, não sendo pertinente, assim, a idéia de uma pretensa separação ou desacordo entre eles – defendida, segundo o autor, por visões estáticas e restritas. Sobre isto, afirma que “Não há, porém, nenhum conflito essencial entre as duas realidades – indivíduo e sociedade – por que elas não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento” (DEWEY, 1978, p. 28). E na escola deve haver, assim, um trabalho que tome estes dois elementos como uma *unidadeorgânica*.

O ato educativo como processo de crescimento indefinido se opera, inicialmente, pela *imaturidade* entendida como *força de desenvolvimento* manifestado na *dependência* e *plasticidade* expressa na potencialidade construtiva do sujeito. A *dependência* é entendida como capacidade social de associação coletiva, assumindo, assim, sentido de troca, o que lhe impõe como sinônimo de *interdependência social*. A *plasticidade* refere-se à capacidade de aprender a modificar hábitos – também tidos como produtos da educação, podem atuar como elementos de reeducação –, costumes e comportamentos conforme imposições da sociedade.

A educação, para Jonh Dewey, tem ligação substancial com a vida. Sendo assim, não deve ser vista como mera *preparação*, *conformidade* ou absorção mecânica de conhecimentos e hábitos reproduzidos acriticamente, mas como um “[...] processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida” e, portanto, da experiência (DEWEY, 1978, p. 31).

A reconstrução da experiência se dá, entre outros, no objetivo educativo de renovação e revisão dos costumes estabelecidos. E tal propósito de solidariedade e cooperação, segundo o autor e sua filosofia social, é visto como específico de sociedades democráticas.

A respeito da inquietação sobre *Como aprendemos*, Dewey afirma que o método não se diferencia da matéria (objeto) e das experiências de vida, tal divisão não é aceitável no processo de aprendizagem. Aprender refere-se, portanto, adquirir novo modo de vida e comportamento que organize a ação e conduta dos indivíduos, e que internalize a aprendizagem no organismo.

Dewey enumera como cinco as condições para a aprendizagem: I. *Só se aprende o que se pratica*; II. *Mas não basta praticar* deve haver um motivante interno; III. *Aprende-se por associação*; IV. *Não se aprende nunca uma coisa só*; V. *Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, ou seja, às experiências de vida do sujeito*. A aprendizagem e ação são visualizados nestes princípios de forma indissociada já que John Dewey toma a educação como “reconstrução da experiência” na finalidade de superar a “lição” escolar pela interação homem-meio, já que dentro da escola a aprendizagem se evidencia, na maioria das vezes, de forma *extrínseca* à vida. Ataca, portanto, a educação tradicional como deslocada da vida, além de livresca e prejudicial à formação dos sujeitos, elevando, assim, a educação nova como dotada de currículo-conteúdo mesmo privilegiando as experiências o que leva a por a escola nova como possuidora de sucesso.

A educação toma como finalidade, em Dewey, a busca pela ascensão e ampliação dos conhecimentos pela via de uma educação próxima da atividade experienciada através do alargamento do conteúdo e do controle das experiências. Por meio destes pensamentos Dewey, tenta introduzir um ideário renovado no foco *democracia e ciência*. Com isto, influenciou, no início do século XX, o movimento escolanovista no Brasil que embasou o pensamento dos chamados *pioneiros da educação*. Tem seu pensamento diretamente influenciado pela sociedade urbano-industrial em evidência no seu contexto.

Focaliza seu pensamento na *experiência* como possibilidade de desenvolvimento da *reflexão*. A experiência educativa está ligada, para ele, ao conceito de experiência humana, ou melhor, aos saberes histórico-culturais acumulados pela humanidade no tempo. É, ainda, para este filósofo, ação reflexiva que traz, aos estudantes, como consequência novos conhecimentos. Para isso, deveria seguir alguns direcionamentos, entre eles: o aluno deveria estar numa *verdadeira situação de experimentação*; a atividade deve ser interessante, significativa e desafiadora, além de possível de resolução por parte do aluno para que o mesmo possa articular, de forma autônoma, reflexão e ação.

Educação significaria, assim, reorganização e redefinição da experiência; direcionamento da vida; reflexão, comunicação para a estabilidade social. A escola seria, portanto, o espaço da “relação perfeita”, isenta dos conflitos e desigualdades do corpo social, considerado exterior ao ambiente escolar. Vista como espaço onde o estudante poderia “crescer em saber, força e felicidade” devendo ser *purificado*, *simplificado*, e *integrador*, dentro dos princípios burgueses de realização pessoal.

Dewey pensava que o caminho para alcançar a coordenação entre o desenvolvimento individual da criança e do ambiente social que a criança vive é para fazer uma escola de uma espécie de comunidade em miniatura, onde a criança viveu, participou e contribuiu, onde a individualidade da criança faria no mesmo tempo usado para enriquecer a comunidade social.

Para John Dewey, a escola poderia transformar a sociedade ao se contrapor internamente através de sua organização e funcionamento construindo indivíduos democráticos para edificar uma utópica sociedade democrática, sem alterar as bases capitalistas de produção e de reprodução da desigualdade social.

Seu ideário partia da corrente pragmatista que tinha como princípio da usualidade prática do saber escolar. Está, portanto, encaixada na tendência liberal progressiva que, baseando-se no discurso da *educação para a vida*, pretendia utilizar a educação como componente de manutenção da ordem social desviando as discussões sobre a educação para o terreno das práticas pedagógicas. Centraliza, portanto, os problemas da educação no fazer pedagógico, despolitizando, de certa forma, o debate.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido ao longo da pesquisa apresentou desafios no âmbito dos objetivos do trabalho. Inicialmente, deparou-se com a complexidade que se mostrou latente no esforço de construir um estudo fronteiriço entre a filosofia, a educação e história da educação. Intentou-se demonstrar que esta pesquisa não se fecha para o entendimento exclusivo dos filósofos, tampouco dos pedagogos, mas se apresenta de forma ampliada para os estudos interdisciplinares, esta é a sua identidade.

Na busca de trabalhos que contribuíssem para as reflexões aqui expostas, encontrou-se outro desafio, pois se percebeu uma escassez de pesquisas que aprofundassem os estudos das influências de Rousseau na Escola Nova, enquanto tendência pedagógica do século XX, e que pontuassem de forma mais específicas os princípios e as categorias que, a partir do pensamento de Rousseau, fundamentaram, de forma mais incisiva, o pensamento moderno sobre a educação.

O presente trabalho buscou como objetivo geral, analisar de que forma o pensamento de J.-J. Rousseau influenciou a constituição da educação moderna. Apontando de modo mais específico suas contribuições para o contexto da elaboração dos princípios filosóficos da Escola Nova, a partir da primeira e da segunda fase de seu desenvolvimento. Portanto, o exercício realizado neste percurso consistiu em identificar pontos de encontro.

Nessa discussão esteve intrínseco o debate sobre a concepção essencialista e existencialista do sujeito e da educação. Buscou-se fazer um contraponto de análise entre a chamada Pedagogia Tradicional e a emergência dos princípios educacionais criados por Rousseau, a partir da filosofia da Ilustração. Apontando a partir da tradição jesuítas os pontos cruciais que foram afetados pelo pensamento do genebrino que possibilitou pensar o homem autônomo que se desenvolveu independente da ideia de Deus, um homem que apreende sua realidade a partir de sua subjetividade e que utiliza de sua sensibilidade no processo da aprendizagem.

Portanto, através das categorias sujeito, subjetividade e educação analisou-se como o contexto antecedente da modernidade, bem como seu nascedouro, construíram novos sentidos e significados para essas categorias, o que implicou em mudanças radicais na forma de se pensar a educação.

Neste percurso, concluiu-se que Rousseau ao se erguer no cenário intelectual muito deveu aos seus antecessores e aos seus contemporâneos. Não se tratou de forçar

uma compreensão do que ele tomou de outros pensadores, mas de provocar uma reflexão dialógica na direção da configuração do cenário intelectual no qual se construiu seu pensamento, observando o impacto de sua filosofia da educação, no que tange às transformações provocadas pelas ideias apresentadas principalmente em sua obra *O Emílio*. Deste modo, a contextualização histórica da Idade Moderna contribuiu para essa compreensão, pois se pode perceber que o filósofo conseguiu responder ao projeto moderno sobre como educar o sujeito que se forja nessa temporalidade.

Assim, contextualizou-se em especial o Renascimento e o Iluminismo no intuito de resgatar os antecedentes históricos e filosóficos que ajudaram a produzir o pensamento rousseauiano, bem como o contexto, no qual ele viveu e produziu. Muito embora ele tenha sofrido influências da tradição renascentista e tenha se forjado no seio do pensamento ilustrado, sua posição frente à crença exacerbada no progresso, e no desenvolvimento das ciências e das artes não era de otimismo. Destacou-se como crítico severo e, ao invés de se ajoelhar para o culto ao progresso e as ciências, demonstrou sua percepção acerca das consequências negativas que estes traziam lado a lado consigo.

Deste modo, ao trabalhar as questões referentes ao contexto da modernidade identificou-se que desde o Renascimento, quando os humanistas se posicionaram contra o ensino retórico e metafísico buscando reposicionar Deus e homem no tocante à centralidade da produção do conhecimento, a visão sobre os processos educativos, bem como sobre a finalidade da educação fundamentam reflexões que oferecem subsídios para os pensadores ilustrados.

Alguns elementos importantes para o novo pensamento pedagógico elaborado pelo genebrino já haviam se manifestado no espírito dos renascentistas. Eles se posicionaram contra os castigos nas escolas e a imposição de métodos de aprendizagem mecânica, e contribuíram para visão mais humana de infância, mesmo ainda não a identificando da mesma forma que Rousseau o fez. Percebeu-se, portanto, que as concepções que surgiram ao longo do Renascimento Humanista, referentes ao um novo estatuto ontológico para a concepção de homem e a retomada de uma autonomia para a racionalidade humana, ganharam novas proporções com o espírito crítico e insurreto dos Intelectuais das Luzes, principalmente na Europa.

O contexto da modernidade a partir do movimento ilustrado projetou de forma definitiva, uma nova concepção de homem. Um Ser dotado de racionalidade, “autônomo” e “livre”, que a partir dessa razão construiu um edifício de saberes que serviram de alicerce para o desenvolvimento do Século das Luzes e dos precedentes.

Com o surgimento da ciência como saber superior, que abandonou a filosofia para se posicionar de forma pragmática na “resolução” de todos os problemas da humanidade, ganhou proporção no cenário do desenvolvimento tecnológico e econômico, e muito influenciou o sentido do progresso. A crença no progresso e o espírito de otimismo deste século se constituíram nos motores do pensamento rousseauiano no sentido de sua projeção neste cenário. Ao passo que se posicionava de forma crítica e descrente ao espírito positivo de então, denunciando as mazelas que a sociedade adquiriu através deste suposto progresso, começou a ser visto como persona não grata neste universo.

Neste processo, compreendeu-se, também, que a relação educação, sujeito e subjetividade, no contexto histórico-filosófico da Idade Moderna se modificou radicalmente. Isto permitiu a emergência de uma pluralidade de ideias sobre as diretrizes para a educação do novo homem. A efetivação da virada antropológica, reposicionando homem e Deus, ajudou a processar também um novo olhar para a pedagogia. A virada pedagógica que concebe um novo ser social, a criança, o centro do processo pedagógico, foi um grande feito do pensamento rousseauiano, e constituiu o que de mais peculiar à educação moderna construiu. Tão significativo que alguns comentadores afirmam que esse feito se assemelhou “Revolução Copernicana” só que no campo da educação.

Identificou-se, no contexto da modernidade, que os discursos sobre educação fizeram parte dos debates fundamentais acerca desta. A partir dos pensadores ilustrados novos princípios construíram as diretrizes que passaram a responder a questão de como educar esse novo sujeito, para exercer seu livre arbítrio, sua liberdade. No contexto ilustrado fora necessário se pensar uma resposta para projetar esse ser de vontade e sensibilidade.

Portanto, projeto pedagógico em J.-J. Rousseau, apresentado em *O Emílio* foi um importante agente dessa reviravolta no pensamento pedagógico, principalmente para o século precedente. Rousseau apresentou princípios para a reflexão pedagógica elevando a questão educativa do discurso moral e de uma tecnologia pedagógica a uma reflexão filosófica sobre a elaboração da natureza humana entre indivíduo e sociedade. Prescreveu importante papel para a família no tocante a educação das crianças, criticando o formato segundo o qual a sociedade as percebiam e do tratamento a elas dispensado desde a tenra idade. Responsabilizou os pais, (mãe e pai) ressaltando a necessidade da retomada de um núcleo familiar afetuoso e comprometido com o desenvolvimento dos infantes.

No centro de seu pensamento educativo a concepção moderna de criança se eleva como o elemento mais impactante, a ideia de um desenvolvimento processual e a valorização das paixões, da sensibilidade e da subjetividade contribuíram de sobremaneira para esta “Revolução”.

Esse novo estatuto que a criança assume a partir do pensamento de Rousseau é uma das contribuições mais relevantes que se atribui a ele. A Natureza assume igualmente relevância nos discursos e nas práticas dos pedagogos da escola nova. Na obra de Rousseau a natureza é apresentada como elemento fundamental, sendo reconhecida numa ordem subjacente ao desenvolvimento da criança. Seja em função da natureza enquanto espaço e recurso educativo, seja como condição para educação, para ele a criança é como uma semente, e se desenvolve de acordo com leis próprias.

Rousseau se contrapôs à pedagogia da essência e criou uma nova perspectiva para uma pedagogia da existência. Pode-se considerar que esta questão se caracterizou como elemento muito importante ao passo que atribuiu ao sujeito a sensibilidade como fundamento, assim como a autonomia e o livre arbítrio. Assim, a concepção de educação de Rousseau partia do desenvolvimento livre e espontâneo do sujeito. Rousseau contradiz o consenso da época ao considerar que a criança era dotada de uma natureza própria, e que cada idade corresponderia a uma fase de desenvolvimento do sujeito.

A compreensão sobre a liberdade não significou, de forma alguma, que o sujeito estava liberado para fazer o quisesse de forma deliberada; ao contrário, essa liberdade da qual o filósofo fala, só se fundamenta pela lei. A tese que Rousseau expõe sobre a liberdade tem expressividade muito significativa para uma filosofia da educação que a emprega como metodologia e finalidade. Decorre daí que a essencialidade da humanidade só pode ser a liberdade, que deveria dirigir a ação moral e política dos indivíduos. Assim, a ideia de liberdade é central para a educação moderna.

A liberdade aparece como elemento de duplo sentido, ela é meio e fim para a educação. Como meio é um instrumento que se bem regado, no processo permite o sujeito atingir um bom uso do seu arbítrio e operar de forma a não necessitar ser sujeito de outrem. O lema proposto ainda no contexto da ilustração impregna essa inferência, *sapere aude*, ousa saber, tem coragem de pensar por si próprio, assumir sua existência frente ao mundo.

Foi relevante, também, no pensamento de Rousseau a reflexão da educação como síntese entre natureza, sociedade e liberdade. Estes que assumiram força de

princípios norteadores em seu pensamento, apontaram de certa forma para a elaboração de uma nova epistemologia no âmbito do conhecimento pedagógico. Desta feita, a forma como ele conseguiu agregar esses conceitos, sem fugir das necessidades impostas por um contexto de “corrupção” social, e deturpação dos costumes e sem abandonar o pensamento protestante, foi propício para a constituição de referencial teórico que até hoje irradiam entre os saberes pedagógicos que fundamentam o pensamento contemporâneo.

Com isso, conclui-se que Rousseau ao pensar esse sujeito como ser que pode ser educado, contribuiu de maneira fundamental para se pensar a ideia moderna de educação, na qual é valorizada a centralidade educativa para o sujeito-educando. Questão, por sua vez, fundamental, a qual a Escola Nova aperfeiçoou construindo *modus operandi* para efetivá-lo.

Neste sentido, a Escola Nova se apropriou dos elementos fundamentais do pensamento rousseauiano e reformulou-os no sentido de atualizá-los, como base no contexto histórico a qual estava assentado, para elaboração de um novo pensamento sobre a educação. Na abordagem, específica das duas primeiras fases de desenvolvimento desta tendência educacional, a saber: a etapa romântica, com Pestalozzi e Fröebel; e a segunda etapa de aprofundamento metodológico com Ferrière e John Dewey, concluiu-se que, apesar dos pontos de diferenciações entre as fases e os autores selecionados para análise, foi possível identificar concepções fundamentais alinhadas ao pensamento rousseauiano. Desta forma, Fröebel, assim como Pestalozzi, pensavam a educação através do processo de modificação do sujeito no seu interior e exterior, muito consolidado no âmbito da relação prática com o meio. E Dewey acreditava que a escola poderia transformar a sociedade, ao se contrapor internamente através de sua organização e funcionamento construindo indivíduos democráticos.

Compreendeu-se que a Escola Nova entendeu a educação a partir do deslocamento de ênfase de alguns eixos da questão pedagógica para outras dimensões subjetivas. Ao sentimento, por exemplo, se proporcionou maior atenção do que ao desenvolvimento do intelecto, da mesma forma que a ênfase no aspecto lógico deslocara-se para psicológico. Os procedimentos pedagógicos apareceram com maior intensidade do que os conteúdos. A centralidade do ato de ensinar dá lugar ao educando em detrimento da tradicional posição do professor. O pensamento escolanovista concede ainda a aprendizagem uma espontaneidade mais larga em detrimento da rígida disciplina.

Enfim, uma pedagogia que se fixa a partir dos referenciais experimentais apoiando-se nos conhecimentos da biologia e da psicologia. Percebeu-se ao longo do estudo dessas duas fases de elaboração do pensamento da Escola Nova que se tratou de uma pedagogia de cunho mais pragmático, carente de densidade filosófica em alguns pontos. Esta Pedagogia alicerçou-se, assim, no princípio da usualidade prática do saber escolar, que se identificara na tendência liberal progressiva que se baseara no discurso da *educação para a vida*. Neste percurso, a educação assume um papel de manutenção da ordem social. Os debates sobre a educação se desviaram para o terreno das práticas pedagógicas, centralizando os problemas da educação no fazer pedagógico. Nestes termos, justifica-se uma assertiva que caracteriza bem o fundamental para o pensamento escolanovista: o importante é **aprender a aprender!** Sob este lema a filosofia fundamental da Escola Nova aponta seu caminho.

O percurso de pesquisa evidenciou que, para se compreender o processo de constituição da educação moderna, torna-se necessário um resgate dos fundamentos filosóficos e epistemológicos que concedam certa segurança ao pesquisador ao fazer suas inferências sobre tal assunto. Afirma-se que a obra de Jean-Jacques Rousseau, *O Emílio* se tornou, nesta travessia um ponto de partida essencial para se pensar a história ou filosofia da educação, bem como seus desdobramentos.

A cada passo dado em direção aos objetivos desta pesquisa, percebeu-se gradativamente a necessidade de ampliação contínua deste estudo. A consciência da limitação desta investigação traduz-se nas inúmeras questões que instigavam a curiosidade da pesquisadora. Novas problematizações emergiram durante o percurso, fato que denota o caráter inconcluso da construção do conhecimento. Uma das questões que merece destaque é a influência de Rousseau, apontada por alguns estudiosos, para a Pedagogia Libertária. Esta corrente pedagógica merece atenção no plano dos debates, configurando um estudo necessário diante do quadro social e político atual. É tarefa da filosofia da educação contribuir no eterno devir das ideias.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANDERSON, Perry. **Modernidade e revolução**. Tradução: Maria Lúcia Montes. *New Left Review*, 144, Março-Abril 1984. Contribuição à Conferência sobre o Marxismo e a interpretação da Cultura, realiza da na Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign, julho de 1983, na sessão cujo tema era Modernidade e Revolução. Consultado em: http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/48/20080623_modernidade_e_revolucao.pdf

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **A tríade naturalizante na concepção educacional de Pestalozzi e Fröebel**: homem, Deus e natureza. *História da Educação: ASPHE/ Fae? UFPel*, Pelotas (12); 87 – 104, Set, 2002.

ARIÈS, Philippe. **A história social da infância**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASSIRER, E. **Rousseau, Kant , Goethe** : Filosofia y cultura en la europa del siglo de las luces. Espanha: Fondo de Cultura Economica, 2007.

_____. **A filosofia do iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Ed. UNICAMP, Campinas-São Paulo, 1992.

_____. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. Editora Scipione, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Paradoxos da Educação Natural no Émile de Rousseau**: Os Cuidados Do Adulto. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau**: Educação: a máscara e o rosto. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

FAÇANHA, Luciano da Silva. **O diagnóstico do “declínio do progresso” no século XVIII a partir da iluminação de Rousseau**. *Ciências Humanas em Revista - São Luís*, v. 5, número especial, junho 2007, p. 96.

_____. **Para ler Rousseau:** uma interpretação de sua narrativa confessional por um leitor da posteridade. São Paulo: Edições Inteligentes, 2006.

FERREIRA, Patrícia Helena. **Tramas e grades:** inventários sobre a criança na educação infantil. São Paulo: USP, 2013. Tese- Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FERRIÈRE, Adolphe. **A Escola Activa.** Tradução de Domingos Evangelista. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas, 1934.

_____. **A Escola Activa.** Tradução Jorge Babo. Prefácio de Émile Planchard. Lisboa: Ed. Aster, 1965.

_____. **Transformemos a Escola.** Apelo aos pais e às autoridades. Tradução de Álvaro Viena de Lemos e J. Ferreira da Costa. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira. 1928. (Biblioteca do Educador).

FORTALEZA, W. C. **Educação e Religião em Comenius na sua Didática Magna /** Weliton Carrijo Fortaleza, 2010. Dissertação de (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Humanidades e Direito. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O Iluminismo e os Reis Filósofos.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o “ratio studiorum”, introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FROEBEL, Federico. **La educación del hombre.** Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em < <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>.>

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Os mestres de Rousseau.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

GALLO, Sílvio. “Ferrer e a Pedagogia Racional: um balanço, cem anos depois...”. In: **Revista Educação Libertária.** Educação e Revolução na Espanha Libertária. São Paulo: Editora Imaginário; IEL, nº 01, 3º quadrimestre de 2006.

GEFE. Grupo de Estudo Filosofia e Educação. **Projeto.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação: março, 2012. Disponível em: www.fe.ufg.br/up/2/o/Projeto_Gefe_Ildeu.doc?1333404914.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso Didática Geral.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2006

HAZARD, Paul. **O Pensamento Europeu no Século XVIII – de Montesquieu a Lessing.** 3ª Edição, Lisboa: Editora Presença, 1989.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel (1872-1852)**. en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 501-519.

_____. **Friedrich Fröbel**. Tradução Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOBBSAWM, Eric J., **A era das revoluções**. Paz e Terra, 10 edição, 1997. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/21736577/2053964560/

JAEGER, W. **Paidéia** – Formação do Homem Grego. Tradução: Arthur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Introdução: Emmanuel Carneiro Leão. 3ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. “Froebel: uma pedagogia do brincar para infância”. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 37-63.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

MANACORDA, Mario, A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Mônaco, São Paulo: Cortez: 2002.

MARQUES, Ramiro. **ROUSSEAU (1712-1778)**. Disponível em: http://www.ese.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/ebook_hist_idpedag/Cap%2031%20Rousseau.pdf

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Tradução Maria Emilia Pereira Chanut. Bauru, SP:EDUSC, 2002.

NARITA, Felipe Ziotti. **A educação jesuítica entre a secularização e a revolução**. In: **Revista Urutáua** – Revista Acadêmica Multidisciplinar – DCS/UEM – ISSN 1519-6178 N° 16 – ago./set./out./nov. 2008 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e poesia** – o pensamento poético. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

PALACIOS, Jesus. **La cuestión escolar: críticas e alternativas**. Barcelona: Ed. Laia, 1984. Disponível em: www.villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1319&data=9b12bf...

PISSARRA, Maria Constança Peres. Rousseau. In: **Os Filósofos: clássicos da Filosofia**. Organizador: Rossano Pecoraro, 2ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PLANCHARD, E. (1979). **Introdução à psicologia** (3ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora Lda.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Ed. Fulgor, 1973.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. “A educação pública antes da independência”. In: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005

ROMANI, Carlo. **Da Biblioteca à Escola Moderna**: breve história da ciência e da educação libertária na América do Sul. In: Revista Educação Libertária. Educação e Revolução na Espanha Libertária. São Paulo: Editora Imaginário; IEL, nº 01, 3º quadrimestre de 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. 5ª impressão São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. J.-J. Ouvres completes. vol. III. Paris: Pléiade , 1959.

_____. **Emílio, ou Da educação**. Tradução Sérgio Millet. DIFEL, São Paulo: 1979.

_____. **Emílio, ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**: os humanistas, uma nova visão de mundo: a criação das línguas nacionais: a cultura renascentista na Itália. São Paulo: Atual, 1985.

SNYDERS, G. **La pédagogie em France aux XVII et XVIII SIÈCLES**. Paris, P.U.F., 1988.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau** / Michel Soëtard; tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 4 ed, 1992.

VEIGA, Cintia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.