

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**EDUCAÇÃO E CRÍTICA DA MODERNIDADE: UM ENCONTRO ENTRE
ROUSSEAU E HORKHEIMER**

Mirela Moraes

Pelotas, 2013

MIRELA MORAES

EDUCAÇÃO E CRÍTICA DA MODERNIDADE: UM ENCONTRO ENTRE
ROUSSEAU E HORKHEIMER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2013

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

M827e Moraes, Mirela

Educação e crítica da modernidade : um encontro entre Rousseau e Horkheimer / Mirela Moraes ; orientadora Neiva Afonso Oliveira. – Pelotas, 2013.
97 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

1. Educação 2. Jean-Jacques Rousseau 3. Max Horkheimer 4. Crítica da modernidade I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

CDD 370.1

Banca examinadora:

Profª Drª Neiva Afonso Oliveira (FaE/UFPeI - Orientadora)

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (FaE/UFPeI)

Profª Drª Ursula Rosa da Silva (CA/UFPeI)

Prof. Dr. Rosalvo Schütz (UNIOESTE)

Para o Carrinho, meu pai. *(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram deste empreendimento comigo.

À minha Orientadora, Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira que percorreu este caminho confiando que ele seria bem-sucedido e incentivando-me nos momentos difíceis.

Ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPel, representado pelos professores Dr. João Hobuss, Dr. Denis Coitinho Silveira e Dr. Manoel Vasconcellos, agradeço pela constante compreensão.

Meu especial agradecimento ao Dr. Ricardo Azevedo da Silva porque tem sido meu esteio ao longo da jornada da vida.

*“Os homens são perversos;
seriam piores ainda se tivessem tido a
infelicidade de nascer sábios” (Rousseau).*

Resumo

MORAES, Mirela. **Educação e Crítica da Modernidade: um encontro entre Rousseau e Horkheimer**. 2013. 97p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre educação e modernidade nos seus aspectos de crise e de crítica servindo-se para tanto do pensamento de Rousseau e de Horkheimer naquilo que eles têm em comum, ou seja, a elaboração de uma crítica direcionada para a ciência moderna a qual está orientada pela racionalidade instrumental. Procurou-se em Rousseau o germe da crítica da modernidade, conforme esta foi pensada por Horkheimer e elaborada no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, vencedor do prêmio da Academia de Dijon do ano de 1750. Há uma relação intrínseca entre educação, razão e ciência preponderante na modernidade e que continua vigente na atualidade. Envolvido pelo triângulo modernidade-ciência-crise, encontra-se o modelo de educação hodierno cujas raízes repousam na antiguidade juntamente com o advento da filosofia. No primeiro capítulo, a educação foi abordada em seu aspecto geral como elemento constitutivo da formação humana. Exposta a sua definição e os seus objetivos primazes, construiu-se um panorama histórico a partir da comunhão entre educação e racionalidade tal como se apresentava na Grécia antiga. A dissertação discute, com ênfase para o advento da modernidade, o cenário educacional predominante à época e sublinha o debate circundante até o momento da crítica rousseauiana e sua similaridade com o pensamento de Horkheimer. No segundo capítulo, foi abordada a crítica da modernidade baseada no pensamento de Rousseau e de Horkheimer. Com o auxílio da história da filosofia, buscou-se a origem da racionalidade tal como ela é entendida hoje. Partindo da Grécia antiga chegou-se à modernidade, tempo de Rousseau, a partir de onde também estabelece-se a crítica da triangulação a que está associada à educação. Traçando paralelos entre Rousseau e Horkheimer, constata-se que há pontos de convergência entre o pensamento rousseauiano e a Teoria Crítica. A análise da Teoria Crítica sobre a educação é bastante contemporânea e visa contribuir para aprimorar a educação.

Palavras-chave: Rousseau, Max Horkheimer, Educação, Crítica da modernidade.

Abstract

MORAES, Mirela. Education and Critic to Modernity: **a meeting between Rousseau and Horkheimer**. 2013. 97p. Master Thesis – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

The objective of the present dissertation is presenting the relation between education and modernity, in its aspects of crisis and critic, using Rousseau's and Horkheimer's thoughts in what they have in common, that is, the production of a critic directed to modern science, which is commanded by instrumental rationality. We sought in Rousseau the germ of modernity critic, as it was thought by Horkheimer, and produced in *Discourse of Science and Arts*, award winner of Dijon Academy in 1750. There is an intrinsic and preponderant relation between education, reason and science which is still effective nowadays. Involved by the triangle modernity-science-crisis, we can find current educational pattern, whose roots lay in antiquity, as long as philosophy uprising. In the first chapter of the dissertation, education was theorized in its general aspects, as a constitutive element of human formation. Having been exposed its definition and its primate objectives, we built a historical landscape from the sharing between education and rationality as it was presented in Antique Greek. The Master Thesis discusses, with an emphasis to the uprising of Modernity, the predominant educational scenery at that time and underlines the circundant debate up to rousseauian critic and its resemblance with Horkheimer's thought. In the second chapter, we broached the subject modernity critic based on Rousseau and Horkheimer's theories. With the assistance of philosophy history, we brought the origin of rationality, as it is understood in present days. Again, starting from Antique Greek, we arrived in Modern Age, Rousseau's time, from the point where is established the triangulation's critic in what education is associated. Drawing parallelisms between Rousseau and Horkheimer, we ascertained that there are convergent points. Critical Theory's analysis about education is sufficiently contemporary and contributes to education improvement.

Key-words: Rousseau, Max Horkheimer, Education, Critic to Modernity.

Sumário

Introdução	9
1 A educação	13
1.1 Sua definição e sua importância.....	13
1.2 As raízes gregas da educação	22
1.3 A educação na modernidade	25
1.3.1 O cenário predominante.....	28
1.3.2 Os antecedentes: Reforma e Contra-Reforma.....	30
1.3.3 Século XVI: a mudança começa a ser preparada	34
1.3.4 Século XVII: filosofia, ciência e tecnologia	36
1.3.5 Século XVIII: um século em transformação	42
1.4 A educação e a crítica em Rousseau e Horkheimer.....	48
2 A crítica	52
2.1 Compreendendo a razão a partir de sua trajetória	52
2.1.1 O surgimento da filosofia e da racionalidade	53
2.2 Rousseau: 300 anos de atualidade	61
2.3 Rousseau e a Teoria Crítica: divergências e convergências	66
2.3.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt: uma história.....	67
2.3.2 A divergência: Horkheimer desconhece a crítica rousseauniana.....	71
2.3.3 A convergência: pontos de encontro entre Rousseau e a Teoria Crítica ..	75
2.4 Dois conceitos-chave da Teoria Crítica	81
2.5 Voltando a falar em educação	83
2.5.1 O significado hodierno da crítica e a educação.....	84
Considerações finais	88
Referências	91

Introdução

Faz algum tempo que os problemas relativos à educação ensejam críticas e debates em toda a sociedade. Os leigos podem intuir pela simples observação que a educação atravessa um momento difícil e de profunda transformação, de onde deduzem a necessidade da reflexão sobre o assunto. Ainda que pensar a educação seja uma tarefa imposta a todos, a intuição do senso comum não vai além da percepção superficial dos fatos, não ultrapassa os limites da observação para penetrar no campo da investigação sistematizada como fazem os pesquisadores da área. O debate em torno da educação além de atual é bastante amplo e não se restringe apenas aos pedagogos e teóricos da educação, acontece nos mais diversos ambientes e envolve pesquisadores das mais variadas áreas. Atualmente, o assunto ocupa espaços que vão da pedagogia à neurociência, da discussão sobre currículos à elaboração de teorias sobre o ato cognitivo.

Na era da informática e da educação à distância esses diferentes olhares são relevantes e contribuem não somente na busca por uma educação de qualidade, mas também ajudam a mantê-la atual diante da celeridade do mundo contemporâneo. As linhas clássicas de pesquisa também acompanham os temas concernentes à educação; é o caso da filosofia que mantém um constante diálogo com a pedagogia.

Visando compreender melhor o cenário da educação nos dias atuais, o caminho traçado pela filosofia em sua relação com a educação possibilita o trabalho no âmbito da filosofia da educação através do pensamento de um dos grandes nomes da história, Jean-Jacques Rousseau e o cotejo de suas teses com alguns dos princípios da Teoria Crítica forjada pela Escola de Frankfurt nos pareceu por deveras produtivo.

Recentemente, em junho de 2012, comemorou-se o tricentenário do nascimento de Rousseau, momento que impulsionou a retomada de sua filosofia e proporcionou releituras cujas interpretações revelam um homem adiante de seu

tempo que, como poucos, defendeu ferrenhamente seu pensamento, à época, adverso às ideias da maioria de seus coetâneos.

Com essa movimentação que reabre as portas para um clássico da história do pensamento, alguns de seus escritos, antes considerados de segunda ordem instigam os pesquisadores a leituras mais atentas e minuciosas. Diante disso, surgem interpretações mais acuradas do conjunto de obra de Rousseau que remetem à oportunidade de perceber similaridades, antes songadas, com pensamentos e filosofias mais recentes.

Na onda desses novos estudos que possibilitam interpretações mais ousadas e até divergentes das já consagradas acerca do pensamento de Rousseau, pode-se investigá-lo a partir de uma perspectiva pouco disseminada, qual seja, o caráter de crítica abrangente presente em sua filosofia e que se dirige à modernidade desde o seu nascedouro. Nesse sentido, toma-se as palavras de Alain Touraine (1992, p.33) ao declarar Rousseau como o “primeiro crítico da modernidade”. Partindo da observação de Touraine, pretende-se demonstrar que a filosofia rousseauniana contém, em germe, semelhanças com os conceitos da Teoria Crítica elaborada no século XX por Horkheimer e seus companheiros. Essa semelhança pode ser flagrada num dos primeiros escritos de Rousseau, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, obra na qual pode ser observada a análise das questões que ora identificam-se como os grandes problemas da chamada crise da modernidade.

A ideia é investigar a crítica rousseauniana em sua constituição primordial e trazer à tona a similaridade que possui com os dois conceitos-chave da Teoria Crítica, isto é, razão instrumental e razão crítica, os quais se direcionam para a crítica da ciência moderna que começou a se desenvolver no século XVII, a mesma ciência que o genebrino criticava.

Sem desprezar o viés que contempla aspectos históricos, orienta-se essa pesquisa pelo que consideramos haver de conjugação entre a filosofia rousseauniana e a Teoria Crítica da modernidade para, a partir daí, redirecionar a atenção para a crítica da educação cuja origem é a mesma.

A instituição da educação com objetivos, prerrogativas e metas advém de concepções formuladas no bojo de modernidade. Não sendo um fato isolado nos acontecimentos do mundo, a educação faz parte de nossas vidas, por isso não pode

ser considerada distante do conjunto de fatores que influenciam, e por vezes determinam, os modos como ela se realiza nas diversas formações sociais. Isso significa dizer que há um modelo de educação predominante nos dias atuais de modo que quando uma crítica é lançada à modernidade, ela atinge a educação como uma das manifestações desse modo de ser e viver do Ocidente.

Tratar da crítica à educação exige tratar também sobre a modernidade e suas principais manifestações. Evidentemente, vincula-se a modernidade aos aspectos que remetem à educação embora sem dispensar aspectos políticos, sociais e ideológicos no ponto em que estão diretamente ligados às questões da educação.

Esta dissertação compõe-se de duas partes, cada uma delas contendo um capítulo. O primeiro sobre educação e o segundo sobre a crítica da modernidade e sua extensão para a pedagogia.

A educação é considerada em seu significado mais amplo, utilizando a evidência de sua importância e seu objetivo em relação ao desenvolvimento e conservação da humanidade para mostrar o quão significativo pode ser o resultado das ações pedagógicas que uma sociedade dispõe. Sem a pretensão de estabelecer um conceito de educação, acredita-se ser fundamental para a compreensão dessa pesquisa apresentar a concepção de educação que a permeia nos mesmos termos da crítica da racionalidade, isto é, pela sua abrangência.

No primeiro capítulo, mostra-se a importância da educação como fator de humanização para, a seguir, apresentar, em traços largos, as raízes da pedagogia que se formaram na Grécia Antiga por meio de duas vertentes distintas: Sócrates e os sofistas. Foi nesse período que pela primeira vez na história do Ocidente, a consciência daquele que tem o propósito de educar tornou-se manifesta como ato voluntário e conseqüente característica da ação pedagógica.

O cenário que se instalou no século XVIII é mostrado através de seus elementos formadores referentes às práticas pedagógicas e ao debate que animava os iluministas, os quais consideravam a educação como mais uma dentre suas diversas fontes de interesse. Nesse aspecto, tinham como principal intenção promover o debate em torno das ações educativas vigentes e fornecer novas teorias sobre a melhor forma de educar os jovens para acelerar o progresso e a evolução humana. Penetrando no século XVIII, busca-se assumir a posição de Rousseau

enquanto expectador e ator de seu tempo para melhor compreendê-lo. Por fim, o genebrino é levado para o século XX para encontrar-se com a Teoria Crítica de onde é possível extrair pontos em comum com sua filosofia.

O segundo capítulo busca caracterizar a educação em seu entrelaçamento com a modernidade e a crítica que as atinge. Esse entrelaçamento feito pelo modo de pensar do Ocidente encontra-se expresso na racionalidade interpretada pelo mesmo ponto de partida das origens da educação buscadas no primeiro capítulo, ou seja, a Grécia Antiga, berço da racionalidade e da filosofia.

Usando do dispositivo forjado pela Teoria Crítica em seus conceitos, é possível interpretar a crítica rousseuniana que se estabelece em seu próprio tempo como um olhar para si ou como a autocrítica do movimento iluminista. As aproximações entre Rousseau e Horkheimer visam ratificar essa ideia e apresentam similaridades da escrita rousseuniana com a do frankfurtiano. Certamente, ao lidar com pensamentos separados por dois séculos, é preciso preservar e salvaguardar as singularidades de cada um. Desde já, alerta-se para o fato de que as citações dos textos de Rousseau e Horkheimer não obedecem necessariamente à ordem cronológica, nem de confecção dos textos, tampouco de nascimento dos pensadores. Primeiro, um excerto extraído da obra de Rousseau e a seguir um da obra de Horkheimer, por este pertencer ao século XX e aquele ao XVIII, não deveria causar estranheza porque não cogitamos em estabelecer ordem desse tipo. Apenas, a tentativa de conectar e relacionar ideias de um e de outro, conforme apresentem alguma similaridade, deve ser levada em conta.

Por fim, para compreender em que termos modernidade, ciência e educação entrelaçam-se e vislumbrar como o assunto está sendo tratado hoje, utiliza-se a interpretação de pesquisadores atuais engajados em promover os efeitos da Teoria Crítica no âmbito da educação brasileira.

1 A educação

1.1 Sua definição e sua importância

A educação é um acontecimento que faz parte do nosso dia a dia e, por isso, compõe o rol de palavras utilizadas inconscientemente com sentidos diversos. O senso comum faz uso de expressões “bem educado” e “falta de educação”, a primeira para distinguir uma pessoa gentil e a segunda em sentido correlato à falta de boas maneiras, isto é, a um jeito mais rude ou menos polido no trato com o outro. Às vezes, a educação aparece como sinônimo de ensino. Às vezes, é absolutamente separada deste. Quando isso acontece, a educação fica reduzida ao processo de socialização que se recebe em casa, especialmente nos primeiros anos de vida, enquanto ensino é reservado ao conhecimento fornecido pela escola. Formalmente, podemos isolar educação e ensino como duas noções independentes. Aranha (1989a) apresenta essa distinção conceitual indicando que

A educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social. Já o ensino se refere à transmissão de conhecimentos acumulados e que são indispensáveis à educação (ARANHA, 1989a, p.49).

Essa distinção não tem a mesma evidência na prática porque ao mesmo tempo em que o ato de educar implica em ensinar algo a alguém, ele faz parte do processo educativo. Como atividade inerente à vida social, a educação acaba por fazer parte da nossa rotina e sua descrição conceitual, seus objetivos e prerrogativas ficam circunscritos aos debates entre os pesquisadores. Porém, o que a princípio parece algo trivial por fazer parte do nosso cotidiano, é na verdade, um assunto que merece profunda atenção justamente porque se diluindo na trivialidade do dia a dia, supõe dispensar qualquer reflexão; se não por isso, pelo menos por implicar diretamente no futuro particular e coletivo do homem.

Sendo genérico e amplo, o conceito de educação carece de clareza e pode gerar embaraços e até contradições. Atualmente, o termo educação quase que exige um complemento que facilite sua compreensão, pois muitas são as “educações” que se apresentam em moldes curriculares. Educação para o trabalho, educação para a cidadania, educação do homem do campo, de jovens e adultos, educação ambiental, de portadores de necessidades especiais, de etnias, e assim por diante. Essa variedade de “educações” tem em comum, o objetivo de incluir socialmente e/ou conscientizar o público ao qual se destina. A imprecisão quanto a uma definição de educação aumenta, pois como as demais ações relativas à prática pedagógica, elas transitam no já confuso espaço de “uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias” (LIBÂNEO, 2005, p.1). Não quer dizer que estas são formas erradas de lidar com a educação, pelo contrário, são formas condizentes com a atualidade e devem ser levadas em consideração.

Compreender a educação pela via da definição envolve muito mais do que dizer como ela ocorre, por quais meios e métodos ou com que finalidade. O propósito de usar uma definição funciona como pano de fundo de tudo isso e tenta evitar mal-entendidos que resultem em práticas pedagógicas desastrosas. Entre os intelectuais, a pergunta sobre o que é a educação e qual seu objetivo não é nova, mas as respostas são variadas e dependem de fatores que, muitas vezes, extrapolam as concepções pedagógicas e estão carregadas de visões de mundo, concepções ideológicas, políticas, morais e até religiosas. Isso não invalida as diferentes práticas, não se trata disso, no entanto aponta para uma definição ou conceito subjacentes ao modo como se educa.

De uma perspectiva mais ampla, é possível dizer que a educação acontece desde o nascimento até a vida adulta, através de processos formais e informais, explícitos ou implícitos. Brandão (2007) observa que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, C., 2007, p.7).

Considerando a educação como parte da vida, percebe-se que o desenvolvimento de ações básicas que distinguem o ser humano como andar e falar

fazem parte do processo educativo que recebemos. Isso é comprovado pelo idioma que falamos e que difere de acordo com o que é aprendido no seio familiar. Não fosse assim, todas as crianças do mundo falariam a mesma língua. “Não há dúvida que a educação é coextensiva ao ato de viver. Todo homem, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, está envolto pelo processo educativo” (PAVIANI, 1990, p.47). Conforme cresce, a criança passa por processos formais de educação que devem estar adequados em faixas etárias apropriadas ao desenvolvimento psicossocial infantil. Em situações específicas, na vida adulta, aqueles que podem, continuam a escolarização ao cursar faculdade e pós-graduação. Há outras circunstâncias que também podem ser caracterizadas como educativas, é o caso dos cursos de direção para adquirir habilitação de motorista. E há casos bem comuns que lembram situações de educação informal ou indireta, como assistir um programa de televisão sobre saúde ou sobre culinária. Estas são atividades que envolvem sujeitos em condições de ensinar-aprender que podem ser identificadas com processos educativos ocorrendo em vários níveis e através dos mais diferentes meios e modos.

Libâneo (2005, p.16) refere-se à educação como “atividade social prática de humanização das pessoas”. A partir disso, pode-se considerar a abrangência conceitual da educação que contempla toda a humanidade e sua conservação como uma das formas de tratar o assunto. Se assim é, parece verossímil dizer que um dos objetivos precípuos da educação é a transmissão do conhecimento de geração a geração e, seu fim último, a garantia da perpetuação da espécie. Por isso, faz sentido falar da educação amplamente, porque todos estão envolvidos. Rousseau confirma essa interpretação ao afirmar que “A primeira de todas as utilidades [da educação] é a de formar homens” (ROUSSEAU, 1999, p.4).

Além desse objetivo maior de formar homens, isto é, de trazer à tona capacidades, habilidades, sentimentos e emoções que caracterizam o ser humano, cada sociedade estabelece metas específicas para nortear as ações pedagógicas que desenvolve. Assim, distingue-se a educação dos orientais da educação do Ocidente e esta da educação dos índios, por exemplo. Um bom livro sobre a história da educação permite identificar as peculiaridades da educação egípcia, grega, romana ou medieval que se diferenciam pelos fins que cada uma dessas sociedades visa atingir ao educar suas crianças. Diante disso, verifica-se que

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a uma comunidade; [...] Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 1995, p.4).

Relacionada a normas, a educação ocorre no sentido de preservá-las. Sua intenção é assegurar a transmissão de padrões já estabelecidos e que, sabidamente, “deram certo” diante da necessidade de manter a unidade e sobrevivência do grupo. Desde este ângulo, a educação é um processo que envolve uma série de atos do ensinar-aprender que vão de andar como um bípede até respeitar convenções sociais e adotar determinados valores e princípios morais. Nisso, revela-se a face conservadora da educação que prende-se à preservação da ordem e da paz social.

Quando pensada do ponto de vista da evolução, a educação funciona como mola propulsora para o futuro, na busca da superação do presente, impulsiona a caminhada em direção ao desenvolvimento, quer de um indivíduo, de um grupo ou de toda a humanidade. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como “processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie” (SEVERINO, 2010, p.15) e sem o qual não haveria progresso. Em qualquer sociedade, ainda que em algumas apresente-se de forma inconsciente ou que oriente-se através de objetivos diversos daqueles que consideramos apropriados, a educação faz-se presente:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 1995, p.4).

Por isso, a forma como a educação realiza-se difere em cada tipo de sociedade. Ela está intimamente ligada a aspectos culturais, visão de mundo e anseios de cada grupamento social, além de normalmente envolver interesses políticos e econômicos. Mesmo quando ocorre de forma inconsciente ou numa outra perspectiva, a educação cumpre seu papel levando adiante as novas gerações.

Todas as comunidades humanas, inclusive as nossas antepassadas e as chamadas primitivas, possuíram uma forma de transmitir seus conhecimentos para as novas gerações. Com a intenção de inserir adequadamente o indivíduo no grupo, a educação faz-se presente nas mais diversas e singelas ações daqueles que são responsáveis, direta ou indiretamente, pela salvaguarda dos saberes do grupo.

Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de "ser mulher" ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, C., 2007, p.25).

As palavras de Carlos Rodrigues Brandão mostram-nos que educar é um ato anterior a qualquer definição, conceituação ou explicitação de objetivos. A educação é o elemento que assegura que a cria frágil do homem não irá sucumbir diante do mundo natural, o que indubitavelmente ocorreria se fosse abandonada à própria sorte, já que seu instinto não é suficientemente forte para mantê-la e nem seu corpo está adaptado às condições do ambiente. Ou sobreviveria se tivesse a mesma sorte de Victor, o menino selvagem de Aveyron – França, encontrado em torno de 1799 e cuja história foi relatada pelo médico-pedagogo Jean Marc-Gaspar Itard (1774–1838), responsável por sua adaptação social através de um projeto educacional que ele mesmo elaborou.

Os relatórios de Itard afirmam que o menino possuía hábitos e comportamentos semelhantes aos dos lobos, com os quais o povo dizia que ele teria vivido até então. Não andava ereto nem sabia falar e ignorava completamente qualquer hábito mais refinado adquirido pelo convívio social¹. Tudo teve que ser-lhe ensinado, inclusive a sensibilidade dos sentidos, as emoções e as sensações mais elementares que temos, como frio e calor. Sem educação, Victor era um ser humano cuja humanidade havia escapado e que Itard tentou resgatar mediante um intenso processo educacional de inserção sociocultural. O estudo de Cordeiro mostra que

Itard observou que o garoto tinha uma tolerância diferenciada ao frio e ao calor, ficava horas acocorado no solo úmido, seminu, sob chuva e vento frio;

¹ Sobre este assunto, indica-se o filme *L'enfant Sauvage* de François Truffaut, em português, *O Menino Selvagem*, gravado em 1969. Também a tese de doutoramento de Aliciene Fusca Machado Cordeiro, *Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspar Itard (1774-1838)*, Doutorado em Educação, PUC-SP, 2006.

também era capaz de pegar carvão em brasa na mão. Mesmo que Itard enchesse a cavidade exterior de seu nariz com tabaco, ele não dava nenhum espirro. O que mais espantava Itard era que nunca, mesmo em situações adversas, tinha visto Victor chorando. A audição também era direcionada para os mínimos ruídos provocados por suas comidas preferidas, mas insensível a explosões de armas de fogo (CORDEIRO, 2006, p.116).

Ao final, Cordeiro (2006) relata que Itard não conseguiu atingir todos os objetivos traçados para a educação do menino, mas obteve êxito especialmente no desenvolvimento das funções motora e sensitiva bem como a afetiva, ficando aquém do esperado o desempenho intelectual de Victor.

Diferente de todas as outras espécies de animais, o filhote humano possui uma dependência prolongada dos cuidados paternos que ultrapassa o tempo de aprender a andar e utilizar as mãos. Seu aprendizado para buscar alimento e enfrentar os perigos do mundo por conta própria implica no desenvolvimento de várias habilidades, incluindo o domínio da fala e seus códigos de linguagem, que exigem a compreensão de símbolos abstratos, uma boa psicomotricidade e um raciocínio coerente que permita trabalhar com previsões para antecipar-se aos acontecimentos impostos pela natureza e até a possibilidade de modificá-la quando possível. Estas são atividades exclusivamente humanas que se desenvolvem e se aperfeiçoam no convívio social através da educação (ARANHA; MARTINS, 1992, p.28). Algumas habilidades são mais simples do que outras. Ficar ereto e aprender a andar sobre dois pés, por exemplo, é mais simples que compreender e elaborar a comunicação através da linguagem, pois isto envolve aspectos auditivos, a capacidade da fala além do raciocínio abstrato [Itard observou isso na convivência que teve com o menino selvagem]. Há um longo caminho até que um bebê torne-se um homem. Nessa trajetória, estão o desenvolvimento de potencialidades, habilidades técnicas e o despertar da inclinação para o senso moral, as preferências estéticas e as vivências sociopolíticas.

Não é necessário retornar ao passado para perceber a dependência acentuada dos filhotes humanos em relação aos seus pais, basta prestar um pouco de atenção nas crianças ou lembrar de quanto tempo necessitamos para alcançar autonomia psicofísica e comparar com os animais domésticos, que são os mais próximos de nós. Os filhotes de aves ocupam o ninho enquanto não são capazes de alçar voo sozinhos. Os animais quadrúpedes acompanham suas crias até que se ergam e sigam livres por si mesmas, chegando a não reconhecê-las depois de

decorrido algum tempo. O instinto dos animais garante sua sobrevivência por isso, suas ações não se alteram e seus vínculos familiares são frágeis e lacônicos. Mesmo os chamados insetos sociais como as formigas e as abelhas, são guiados pelo instinto na formação de seus grupos. Orientados para o cumprimento das leis naturais, os formigueiros e as colmeias cumprem uma rígida rotina de sobrevivência a qual não podem escapar. Para Jaeger:

Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue propagar e conservar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada (JAEGER, 1995, p.4).

Contrariamente aos outros animais, o homem mantém seus instintos débeis associados ao dom da razão e liberta-se do imutável domínio natural para ser ele mesmo o mudador da natureza. Envolvido pelo indeterminado reino da liberdade, o homem desenvolve habilidades e sentimentos que o fazem não só um ser dominador como também um ser de afetos, motivo pelo qual mantém laços familiares que ultrapassam o reino da natureza e o acompanham em sua jornada pela vida. A capacidade de fazer-se ao longo da existência é, ao mesmo tempo, um privilégio e uma necessidade inerente ao ser humano que, diferente das demais espécies, afasta-se do reino da natureza produzindo sua cultura, a qual assegura-lhe outros meios de sobrevivência além do instinto².

Por não ser natural, esse complexo sistema denominado cultura precisa ser aprendido e repassado de geração a geração. Cabe à educação assegurar a transmissão da herança cultural da humanidade para as gerações mais novas. Ao mesmo tempo, a educação também é fruto da cultura. “A educação é, como outras,

² O termo cultura suscita muita controvérsia. A definição de cultura empregada aqui tem um sentido mais amplo, significando tudo que é produto humano em oposição ao que é dado pela natureza. “Assim uma pedra da montanha é um objecto da natureza; *transformada* em elemento de constituição da estrutura física de um muro ou de um monte *significativo* de algo, ou transformada num paralelepípedo, é, então, um objecto da cultura, é *cultural*. Um campo é objecto natural, mas, cultivado pelo homem, é um objecto cultural. Portanto, o que caracteriza o cultural é a acção humana que dá uma finalidade, uma intenção, uma significação ou uma destinação extrínseca a um objecto do mundo natural. O próprio homem, como ser biológico e fisiológico e fundamentalmente psicológico, no sentido da sua constituição bio-psíquica, é um ser da natureza, é um objecto natural. Este mesmo homem, cujo psiquismo é estruturado por uma esquemática adquirida (*habitual*, portanto), *educado* para algo, é um objecto cultural”. (SANTOS, M. F., 1962, p.181)

uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade” (Brandão, 2007, p.10). Esse criar e recriar possibilita a mudança, a transformação e o progresso. Por isso, a tarefa da educação é imprescindível e cotidiana sem, no entanto, tornar-se enfadonha. Enquanto processo, invariavelmente, carrega novidades, sempre tem a acrescentar e conduz a humanidade no caminho do progresso, mesmo que este progresso esteja sujeito a muitas críticas.

Um breve olhar para a história, pelo menos do Ocidente, dá mostras do alcance do progresso, especialmente ao traduzir progresso por desenvolvimento científico e tecnológico. Aí percebe-se, com mais facilidade, o avanço na área da saúde, por exemplo, com a criação de vacinas e as cirurgias inovadoras de transplantes de órgãos. Nas engenharias e tecnologias da informação, também é possível sentir de perto o progresso. Na educação, não é diferente, muita coisa também mudou. Nos primórdios da civilização, quando o homem vivia em grupos do tipo tribos ou pequenas comunidades, a educação possuía um caráter mais geral e era responsabilidade de todos os adultos. Não estava separada das demais atividades sociais, acontecendo espontaneamente e de forma generalizada já que não havia escolas nem profissionais especializados em dar aulas. Segundo Durkheim

no regime da tribo, a educação tem por característica essencial ser difusa; é ministrada por todos os membros do clã indistintamente. Não há professores determinados, nem responsáveis especializados pela formação dos jovens; são todos os anciãos, é o conjunto das gerações anteriores que desempenha este papel (DURKHEIM, 2007, p.75).

Acompanhando Durkheim, Dewey descreve a informalidade da educação nesses grupos como um processo não interventivo na rotina da comunidade:

Não usam artifícios especiais, ou materiais, ou institutos de ensino, a não ser os que se prendem às cerimônias de iniciação por meio das quais os jovens se tornam plenamente membros da comunidade. Em quase tudo eles contam com que os pequenos aprendam os costumes dos adultos, adquirindo seu potencial de emoções e seu lastro de idéias, participando daquilo que os mais velhos fazem (DEWEY, 1936, p.26).

Não há como comparar as civilizações primitivas com as sociedades atuais em que professores, educadores e pedagogos dispõem de locais, métodos, técnicas e materiais destinados à educação de públicos selecionados pela idade ou em casos específicos, pelo tema abordado como escolas esportivas, de dança ou teatro. Pode

ser até que a educação difusa ainda exista em tribos indígenas ou em povos habitantes do deserto, mas nas sociedades modernas, a característica marcante da educação é a institucionalização. Para acompanhar o estilo de vida acelerado e atarefado impulsionado pela modernidade:

[...] foram implementadas práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo [educacional], instaurando-se, então, instituições especializadas que se encarregam de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural (SEVERINO, 2010, p.15).

Essas instituições especializadas são as escolas que surgiram para auxiliar na inserção dos novos membros ao grupo social, mas não para substituir aquela primeira fase do processo educativo fornecido pela família. Hoje, as crianças começam a frequentar ambientes formais de educação cada vez mais cedo. Desde tenra infância, os pequenos são colocados em creches e pré-escolas que cumprem o papel dos pais durante sua ausência e o que antes era função da família, passa a ser assumido por instituições com fins que vão do zelo e os primeiros cuidados até ações definidoras de opções curriculares, que se orientam em direção a satisfazer a institucionalização do ensino.

Entre a educação difusa da tribo e a educação institucional, houve a educação doméstica fornecida em casa pelos pais ou pelo preceptor, nas famílias mais abastadas. A passagem de uma para a outra ocorreu de forma espontânea conforme se processavam as alterações na formação dos grupos que perdiam as feições de tribo e assumiam características de complexo social. Posteriormente, com a organização social edificada, especialmente sobre as bases do capitalismo, a educação deixou de ser uma incumbência doméstica para ser responsabilidade de instituições especializadas privadas ou públicas tornando-se “a escola [é] expressão da necessidade de educar e resultado do processo de evolução da modernidade” (PRESTES, 1996, p.55).

Sem refletir sobre o assunto, pode parecer que a escola faz parte do mundo e da vida, como se sempre houvesse existido. De alguma forma, todas as pessoas estão ligadas à escola, seja por profissão, por laços familiares através da educação dos filhos, ou pela história pessoal de vida, se são ao menos alfabetizadas. Mesmo os não alfabetizados possuem uma ligação com a escola, ainda que seja pela via negativa, de não pertencimento aquele universo, sem falar que muitas das vezes

atravesse-lhes a mente, como uma utopia íntima, a possibilidade de participação no mundo letrado oferecido pela escola. Foi dito que nos primórdios da civilização, a educação destinava-se a todos os novos membros do grupo sendo fornecida pelos adultos de forma inconsciente e difusa, mas em dado momento, a institucionalização, que já é uma forma consciente e intencional de educar, eliminou de seu interior uma camada desses membros que perderam o direito a ela. Disso decorre a necessidade de reflexão e investigação sobre a educação que constitui-se no âmago do universo escolar. Essa é uma das formas de entender o cenário educacional contemporâneo que ao mesmo tempo em que se propõe inclusivo, é excludente porque a inclusão legal e formal não garante a inclusão de fato.

1.2 As raízes gregas da educação

A história da educação posterior ao regime tribal remonta à Grécia antiga e mostra como os primeiros passos em direção ao ato consciente e intencional de educar foram dados. Juntamente com o modo de pensar típico do Ocidente que encontra sua mais forte característica na racionalidade e na filosofia, os gregos inauguram uma nova fase na história social dos homens deixando para trás o modelo da tribo e das pequenas comunidades hierárquicas. Com preceitos completamente diferentes das sociedades anteriores, a civilização grega abre as portas para uma nova fase na história do mundo ocidental. “Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura [*Paideia*] só começa com os gregos” (JAEGER, 1995, p.05)³. Isso significa dizer que há um modo de ser, pensar e viver do mundo ocidental que remotamente é identificado somente a partir da constituição da civilização grega. É a partir dela que nossa história pode ser contada com base na identidade cultural que subjaz até hoje.

³ Para evitar contradições é preciso salientar que quando Jaeger utiliza o termo cultura tem em mente a *Paideia* que representa o princípio de formação integral do homem grego, diferentemente do conceito apresentado na nota acima que, aliás, ele rechaça com muita veemência por considerá-lo um equívoco diante da integralidade da *Paideia*. Nesta dissertação o termo cultura é adotado para significar, como mostra a nota anterior, a contraposição ao que é natural. O termo *Paideia* está mais estreitamente ligado a uma concepção de educação que é, certamente, compatível com a esboçada aqui, porém não será tratado além dos excertos da obra de Jaeger.

Desde a Grécia, filosofia e educação andam de mãos dadas. “A verdade é que, em que pese o ainda restrito alcance social da educação, a filosofia surge intrinsecamente ligada a ela, autorizando-nos a considerar, sem nenhuma figuração, que o filósofo clássico sempre foi um grande educador”. (SEVERINO, 1990, p.18) Por isso, percorrer a trajetória da educação tomando como ponto de partida duas tendências pedagógicas que se destacaram na antiguidade leva a desvendar a relação entre filosofia e educação, pois ambas partem de concepções filosóficas tão divergentes quanto seus métodos pedagógicos.

Uma tendência foi criada por Sócrates (469–399 a.C.), considerado o maior educador entre os filósofos da Grécia antiga. Embora nunca tenha escrito algo, sabemos da filosofia socrática através das obras de seus discípulos, Platão (428–347 a.C.) e Xenofonte (430–355 a.C.). Esses discípulos descreveram como ele articulava a maiêutica (em grego *dar a luz*), método que estimula a reflexão e o raciocínio corretos dos interlocutores. Enquanto dialogava com alguém, Sócrates conduzia a conversa com interrogações que levavam a pessoa a perceber a própria ignorância e a buscar a verdade no interior de si mesma. No diálogo Teeteto, Platão reproduz as palavras de Sócrates ao revelar a natureza de seu ofício:

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém, a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. [...] O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira. Neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores é que minha arte sabe despertar ou acalmar (PLATÃO, 20-- , p.10).

Sócrates compara-se às parteiras e acredita que o autoconhecimento pode levar ao conhecimento da verdade maior que está no interior de cada um. Por isso, seu trabalho, tal qual o das parteiras, era fazer vir à luz o conhecimento verdadeiro que cada um já tinha dentro de si. Nesse sentido, não havia muito o que ensinar fornecendo respostas prontas para os questionamentos que os jovens colocavam-se e, dizendo-se ignorante, Sócrates os conduzia ao encontro com a verdade que habita

em todos. A frase: “Conhece-te a ti mesmo”, que é parte da inscrição que havia no frontispício do Oráculo de Delfos ficou famosa pela sua boca ao repeti-la nos diálogos que travava com os jovens cidadãos atenienses. Seu exemplo de humildade, ao ver-se ignorante, entrou para a história da filosofia e da educação.

A outra tendência pedagógica foi lançada pelos sofistas, vertente da filosofia grega que se interessou pela educação numa perspectiva diferente da socrática. Alguns foram contemporâneos de Sócrates. Os mais famosos são Protágoras de Abdera (485-411 a.C.) e Górgias de Leôncio (485-380 a.C.). De acordo com Aranha e Martins (2003, p.120), a palavra *sofista* etimologicamente “significa professor de sabedoria”. Os sofistas assim autointitulavam-se e, como tinham por profissão ensinar a proferir discursos que nem sempre primavam pela verdade, devendo antes convencer os ouvintes de sua aparente veracidade, foram duramente criticados por Sócrates.

Com o objetivo explícito de educar os jovens para a carreira política e o comando da sociedade, os sofistas estabeleceram um quadro de atividades para dar conta de seus objetivos. Nesse quadro, parecido com um currículo, constavam o ensino de gramática, aritmética, música, retórica e dialética para estimular o aprimoramento da linguagem e do raciocínio rápido. Com isso, forneciam aos interessados as ferramentas necessárias para a eloquência e a oratória dos discursos políticos. Ensinavam, também, atividades físicas denominadas *ginástica*. Aranha e Martins (2003) assinalam que “os sofistas dão importante contribuição para a sistematização do ensino, formando um currículo de estudos [...]” (p.120) suficiente para atingir metas previamente estabelecidas assim como acontece hoje. Vistos desse modo, os sofistas foram os primeiros a demonstrar consciente e intencionalmente o interesse pela educação e precedendo sua institucionalização. Direcionando seu interesse para uma prática específica, “a sofística é um acontecimento de tipo educativo, no sentido mais próprio” (JAEGER, 1995, p.190) que procura atingir objetivos explícitos previamente estabelecidos.

Essas duas tendências pedagógicas que se destacaram entre os gregos contrapunham-se totalmente. Seus objetivos e métodos até o que criam ser a educação e as posturas que adotavam como educadores contrapunham-se. Para Jaeger

A “dialética” socrática era uma planta indígena peculiar, a antítese mais completa do método educativo dos sofistas, que tinha aparecido simultaneamente com aquela. Os sofistas são mestres ambulantes vindos de fora, nimbados de um halo de celebridade inacessível e rodeados de um reduzido círculo de discípulos. É por dinheiro que ministram os seus ensinamentos. Estes versam sobre disciplinas ou artes específicas e dirigem-se a um público seletivo de filhos de cidadãos abastados, desejosos de se instruírem. O palco onde, em longo solilóquio, brilham os sofistas é a casa particular ou a aula improvisada. Em contrapartida, Sócrates é um cidadão simples, a quem todos conhecem. A sua ação passa quase despercebida; a conversa com ele agarra-se quase espontaneamente, e como sem querer, a qualquer tema de ocasião. Não se dedica ao ensino nem tem discípulos; assim o afirma, pelo menos. Só tem amigos, camaradas. A juventude sente-se fascinada pelo fio cortante daquele espírito, ao qual não há nada que resista. Ele é para essa juventude ateniense um espetáculo constantemente renovado, a que se assiste com entusiasmo, cujo triunfo se celebra e que se procura imitar, fazendo por examinar do mesmo modo as pessoas, tanto na própria casa como no círculo de amigos e conhecidos. É em torno de Sócrates que se agrupa o escol da juventude ática (JAEGER, 1995, p.523).

A exposição de Jaeger reflete o conflito entre duas tendências que estão na constituição da educação das sociedades modernas. De um lado, Sócrates pregando valores que ainda hoje temos como ideais. De outro, os sofistas abandonando o cultivo dos valores mais caros à sociedade e dispondo de seus serviços em troca de compensação pecuniária. Com prudência e a devida precaução recomendadas ao comparar tempos históricos, é possível ver essas tendências refletidas na atualidade em instituições escolares de todos os níveis no Brasil.

1.3 A educação na modernidade

Depois da Grécia, o cenário educacional do século XVIII marcado notadamente pelas reflexões e críticas acerca das práticas educacionais vigentes que o Iluminismo fez eclodirem num tempo sequioso por mudanças torna-se a outra fonte de influência da educação contemporânea. Turbulento, esse cenário herda as práticas pedagógicas do período anterior seguidas de perto pela observação e crítica dos iluministas. De acordo com Oliveira

A insígnia distintiva do século XVIII europeu foi o intenso movimento intelectual, cuja maior expressão pode ser identificada na França. Tal efervescência tomava como ponto de partida a recusa à tradição e reivindicava para o homem, em substituição a Deus, o posto de senhor do universo. Em síntese, contrapondo-se às verdades prontas e dogmáticas,

propugnava-se pela investigação científica e pela produção racional da verdade (OLIVEIRA, 2000, p.16).

Esse intenso movimento intelectual referido por Oliveira repercute por toda a Europa do século XVIII levando a tradição medieval à bancarrota. A ideia de recusar a tradição e promover homem a senhor de si vinha respaldada pelos acontecimentos do século XVII, isto é, a Revolução Científica e a filosofia racionalista.

De posse do legado dos séculos anteriores, o Iluminismo foi mais que um movimento homogêneo, foi tão diversificado em seus interesses quanto em suas propostas alicerçadas na crença no poder da razão que é o elemento identificador comum aos seus ideais aparentemente dispersos. Seu epicentro na França irradiou-se rapidamente não somente pela Europa, com representantes em vários países, mas até ao Novo Mundo. Chamado de Luzes (*Lumières*) na França, Esclarecimento (*Enlightenment*) na Inglaterra e Esclarecimento (*Aufklärung*) na Alemanha, toda a sua atuação está associada à certeza de que a razão é como uma luz que ilumina os caminhos obscuros e prepara um futuro promissor através do progresso.

Amplio e complexo, o Iluminismo deixou referências sobre educação, cultura, artes, economia e política, dentre outras, tornando-se difícil caracterizá-lo. Isso não significa que não seja possível expô-lo como um conjunto heterogêneo, mas ainda assim, com algumas características unificadoras. Abbagnano destaca três aspectos que se interligam como compromissos fundamentais do movimento iluminista

[A] extensão da crítica⁴ a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; a realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para sua própria correção e o uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida pessoal e social dos homens (ABBAGNANO, 2007, p.618).

Esses compromissos apontam para uma mudança radical em relação à tradição medieval assim como despertam um otimismo ingênuo quanto a um futuro próspero. De outro lado, denunciam o demasiado valor que a modernidade confere à razão porque é a ela que cabe realizá-los. Essa supervalorização da razão entra em colapso no século XX e se estende ao século XXI, por isso pode-se afirmar com Falcon que:

⁴ Abbagnano utiliza o termo crítica como uma das características do Iluminismo e este não tem o mesmo significado da crítica que Rousseau e Horkheimer elaboraram. Nesse caso, a crítica realizada pelos iluministas reportava-se à tradição, isto quer dizer que recusavam o passado e não que tiravam a venda dos olhos para seu próprio tempo, como o fez Rousseau.

Enquanto ponto de chegada, o Iluminismo aparece como o clímax de uma trajetória cujos começos se identificam com o Renascimento, mas que só alça vôo realmente com a revolução científica do século XVII. Considerado como um ponto de partida, o Iluminismo passa a constituir o primeiro momento de uma aventura intelectual que também é nossa (FALCON, 1989, p.6).

Identificar o ponto de chegada do Iluminismo por meio da história permite uma boa análise da situação inicial desse acontecimento porquanto ela está cristalizada no passado e pode ser alvo de estudos, críticas e reflexões proporcionados pela documentação existente sobre o assunto. De outro lado, se o ponto de partida constitui-se na nossa aventura, então, agora as coisas tornam-se mais difíceis, pois detectar se essa partida já aconteceu, está acontecendo ou acontecerá e quando, é o que muitos estudiosos e intelectuais estão tentando fazer ao fomentar o debate acerca da modernidade e pós-modernidade. Refletir criticamente sobre seu próprio tempo é algo para poucos, como para Rousseau, que enxergava em seu próprio tempo para além dele e através dele. É possível que somente o futuro consiga ver claramente em que período estamos, assim como as expressões Alta Idade Média e Baixa Idade Média foram designadas a posteriori.

Como parte da trajetória da razão, o Iluminismo permanece fonte de investigação atual e relevante para o entendimento da contemporaneidade em seus diferentes aspectos bem como para a exploração da procedência de certos modelos paradigmáticos.

No livro *A Evolução Pedagógica [L'évolution Pédagogique en France]*, Durkheim apresenta algumas personalidades que se destacaram no período de transição do medievo para a modernidade ao elaborarem críticas e sugestões à educação vigente. O texto é resultado do curso sobre *História do Ensino na França* que Durkheim ministrou para seus alunos universitários por ocasião de uma reforma no ensino secundário desse país, no início do século XX. Além do tema desse curso coincidir com o tema ora apresentado dois motivos sugerem ser conveniente utilizá-lo: primeiro porque Durkheim era, antes de ser um sociólogo – atividade da qual foi um dos criadores e pela qual logrou fama –, um francês, professor da Universidade de Paris, atuante na área de pedagogia, o que demonstra autoridade em suas palavras. Declarava abertamente sua preocupação com a educação e o discurso introdutório ao referido curso dá testemunho de seu interesse pelo assunto:

Este ano estudaremos um assunto que tem-me tentado há muito tempo. Mesmo quando eu não estava, como agora, encarregado de um ensino exclusivamente pedagógico, a idéia de investigar como se constituía e desenvolvera nosso ensino secundário me atraía, tamanho o interesse geral que esse estudo parece ter; e se o projeto jamais foi empreendido, é ao mesmo tempo porque outras preocupações me desviavam dele e eu pressentia suas grandes dificuldades (DURKHEIM, 1995, p.11).

É possível que as questões sociológicas ocupassem muito tempo das reflexões e projetos de Durkheim, pois que é esta atividade que colocou seu nome na história.

Segundo, porque a França do surgimento da modernidade era o centro das atenções na Europa influenciando, em vários aspectos, o resto do continente e, Rousseau ao desferir suas críticas mais corrosivas, tinha em mente essa sociedade francesa. Para Durkheim, há dois estágios na história da educação francesa que, de certa forma, representam a educação predominantemente europeia:

Em primeiro, vem a idade escolástica, que vai do século XII até o XIV, e, a seguir, a idade humanista, que vai do século XVI ao fim do século XVIII. À primeira devemos nossa organização escolar: universidades, faculdades, colégios, graus, exames, tudo vem dela. À segunda devemos o ensino literário que foi até os tempos recentes a base da nossa educação intelectual (DURKHEIM, 1995, p.258).

A época que Durkheim denomina idade humanista, a partir do século XVI, engloba uma série de acontecimentos que culminam com o Iluminismo e a Revolução Francesa. Durante os séculos antecedentes, a terra expandiu-se através das Grandes Navegações. Os Estados Nacionais começaram a formar-se diante do enfraquecimento do poder do clero. As relações econômicas, e por consequência as de poder, transformaram-se paulatinamente com o surgimento do Mercantilismo. Os alicerces da fé foram solapados pela Reforma de Lutero enquanto o Renascimento e o Humanismo trouxeram de volta o brilho da civilização greco-romana. O seiscentos vem com a novidade da ciência moderna (ARANHA, 1989b; CASSIRER, 1994; LARA, 1986). Esses acontecimentos prepararam o terreno para o Iluminismo sacudir a Europa do século XVIII.

1.3.1 O cenário predominante

Compreender o Iluminismo exige, antes, realizar uma rápida incursão pela Idade Média, denominada por Durkheim como idade escolástica, trazendo dela as práticas educacionais que ultrapassaram seus séculos na tentativa de manterem-se vivas na nova era, mas que sucumbiram ao período de transição que precedeu a modernidade.

No final da Idade Média, a educação estava fragmentada e destinava-se a atender públicos seletos enquanto a maioria do povo continuava analfabeta. Havia a educação clerical reservada à formação religiosa e as corporações de artes e ofícios, de caráter profissionalizante, que preparavam seus alunos para o incipiente mercado de trabalho que viria a sufocar o sistema feudal. Contava-se com a educação cavaleiresca dedicada à formação para guerra. E, ainda, tinha-se notícias dos mestres independentes, muitos deles ligados ao governo ou à igreja, que reuniam os interessados em aprender atividades práticas (ARANHA, 1989b; DURKHEIM, 1995).

A educação oferecida pelo clero era baseada na filosofia aristotélico-tomista divulgada pela escolástica que ratificava as questões da fé fortalecendo o poder da Igreja e renegando outras concepções que pudessem contrariar a crença cristã. Nessa época, por volta dos séculos XII e XIII, foram criadas as primeiras universidades que consagraram-se como casa do saber filosófico e da disputa intelectual.

O novo sistema econômico em latência, que mais tarde concretiza-se como capitalismo, trouxe consigo outras necessidades mercadológicas que conduziram a recomposições geográficas e populacionais, as quais acabaram afetando não só o modo de vida, mas também o modo de pensar do povo. Exemplo da transformação que começava a afigurar-se foi o surgimento das corporações de artes e ofícios que preparavam profissionais como alfaiates, ferreiros, marceneiros, sapateiros, boticários, padeiros e outros. Eram como uma espécie de agremiação que regulamentava as profissões, preparava os futuros mestres de ofícios de acordo com cada atividade e ainda estabelecia as normas para o funcionamento do negócio. O novo modo de produção gerou uma demanda de mercado que retirava o homem do campo para as formações citadinas.

Toda técnica profissional ensinada aos jovens no próprio ambiente de trabalho, mesmo não sendo escola [nem de longe lembram as escolas técnicas e

profissionalizantes de hoje] rendia-lhes uma profissão reconhecida pela sociedade, o que assegurava um futuro melhor para aqueles que conseguiam ingressar numa corporação.

Bem diferente era a educação cavalheiresca que se ocupava em educar os meninos oriundos da classe nobre. Esses meninos que podiam receber treinamento e futuramente serem proclamados cavaleiros do rei eram encaminhados precocemente para o aprendizado da profissão. Após vários anos vencendo as diversas etapas da educação os meninos, agora jovens mancebos, poderiam ser declarados cavaleiros do rei para orgulho próprio e de suas famílias.

Em um mundo em transformação, essas práticas pedagógicas medievais tornaram-se obsoletas e diversas reações começaram a eclodir pela Europa, exigindo e propondo novos modelos educacionais. Logo, vários acontecimentos chegaram marcando o cenário como um período de lutas entre os que pregavam a manutenção da tradição e aqueles que clamavam transformações urgentes na educação. Nesse momento, as questões políticas, religiosas e pedagógicas misturam-se ao irromper da Reforma Protestante.

1.3.2 Os antecedentes: Reforma e Contra-Reforma

A Reforma Protestante fez estremecer as estruturas do sistema hegemônico que a Igreja criara. Por isso, em defesa própria, na tentativa de manter as rédeas da situação que se agravava à medida que a Reforma expandia-se pela Europa com outras figuras além de Lutero (1483–1546), como João Calvino (1509–1564), nos países baixos e Ulrich Zwinglio (1484–1531) na Suíça, a Igreja lança a Contra-Reforma, na qual os jesuítas assumem um papel de destaque. Mesmo entre os católicos, surgem grupos dissidentes que não concordavam inteiramente com o clero, não eram adeptos da Reforma, mas propunham e punham em prática outras maneiras de educar.

Em 1534, Inácio de Loyola (1491–1556) fundou a Ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus, com a intenção de educar os jovens católicos fazendo oposição a Reforma. “A Ordem dos Jesuítas fora suscitada pela necessidade que o

catolicismo sentia de deter os progressos cada vez mais ameaçadores do protestantismo” (DURKHEIM, 1995, p.217). O papa Paulo III tornou a Companhia oficial em 1540, permitindo que se expandisse por toda a Europa e posteriormente se espalhasse pelo novo mundo com a finalidade de catequizar os selvagens. Para tanto, puseram em funcionamento os colégios que logo se disseminaram pela Europa e perduraram até 1773, quando a congregação foi extinta pelo papa Clemente XIV devido a problemas políticos, tendo sido reaberta anos mais tarde, porém dentro de outro cenário histórico.

Os jesuítas colocaram em prática a educação humanística, conciliando a cultura greco-romana e o pensamento aristotélico-tomista com os princípios da fé cristã. De acordo com Aranha (1989b), “a escolha de um conteúdo supõe a análise dos fins da educação. A educação jesuítica, exclusivamente humanista, ampara-se na leitura dos clássicos gregos e latinos adaptados aos interesses cristãos” (p.112). Esses interesses consistiam em perpetuar o poder da Igreja mantendo o povo sob o jugo da fé de modo que a adaptação das obras greco-romanas era criteriosamente elaborada por especialistas eclesiásticos formados dentro da própria Igreja.

A Ordem era regida pela *Ratio Studiorum*, documento que continha as diretrizes para a educação. Nele, encontravam-se as normas para a organização dos colégios, dos planos de estudo, da prática pedagógica, da disciplina dos alunos e dos professores, o conteúdo a ser ensinado e até da formação dos professores que ocorria dentro da própria Congregação. Tudo que um jesuíta precisava saber sobre sua atuação como catequizador estava na cartilha da *Ratio*, inclusive a descrição detalhada de seu comportamento como membro da Ordem e do comportamento dos alunos. Uma das práticas consistia em estimular a rivalidade entre os alunos, criando situações de competição individual em aula e entre os grupos que se formavam na escola. Todavia, em suas pregações abominavam o individualismo.

Obedecendo à hierarquia e às instruções detalhadas da *Ratio*, os colégios jesuítas proliferaram-se pelo mundo, chegando a 769, em 1705 (ARANHA, 1989b, p.133). Todos mantinham a mesma organização, independente de onde se localizassem. Na França do século XVIII, havia 92 estabelecimentos que possuíam um grande número de alunos, alguns colégios chegaram a ter 3000 alunos em regime de externato (DURKHEIM, 1995). Essa era outra característica das

instituições jesuíticas, trabalhavam com dois tipos de alunato, os que não moravam na escola e os do regime de internato que moravam nas dependências escolares. Entre todos, os mais abastados podiam levar um preceptor e um criado. Contudo, a atenção da educação jesuítica era o ensino secundário. Não ofereciam ensino elementar, de modo que o público que recebiam já deveria chegar com algum conhecimento prévio como saber ler. Nos duzentos anos de atuação da Companhia de Jesus, as normas da *Ratio* mantiveram-se fixas, não acompanharam a evolução dos tempos, fazendo pouco caso das descobertas científicas que dominaram o século XVII. Chegaram ao Século das Luzes recusando-se a ensinar a língua vernácula, considerando o latim como língua oficial e conservaram-se apáticos frente ao debate entre racionalistas e empiristas que sacudiu a modernidade. Como não houvesse mudanças no modo de pensar e praticar a educação, a Ordem começa a enfrentar adversários de fé católica, além dos protestantes com os quais já concorriam.

Um dos grupos que rivalizou com os jesuítas foi o dos jansenistas, criado por Cornélio Jansen (1585–1638). Conhecidos como solitários de Port-Royal (França), eram católicos que discordavam da Igreja enquanto instituição e da educação oferecida pelos jesuítas. Fundaram pequenas escolas em que aceitavam poucos alunos. Sua atuação durou cerca de dezoito anos, de 1643 a 1660/61, quando suas escolas foram fechadas por causa das fortes disputas com os jesuítas. De orientação agostiniana, aceitavam como conteúdo de ensino as novas descobertas da matemática e da ciência, e defendiam o ensino do francês. Durkheim revela que os jansenistas utilizavam métodos diferentes dos convencionais em suas aulas:

Antes de escreverem em Latim, pedia-se às crianças para comporem pequenos diálogos, pequenas narrações ou histórias, pequenas cartas, deixando-as livres para escolher os temas nas lembranças de suas leituras. Ao mesmo tempo, o exercício da tradução, até então desprezado, passava à frente da versão. Acreditava-se, com esse método, salvar o Francês do latinismo que era considerado invasivo [...] (DURKHEIM, 1995, p.251).

Nessa passagem, Durkheim mostra que o método de Port-Royal valorizava as experiências próprias de cada criança na medida em que permitia o uso de suas lembranças durante o exercício de escrita ao mesmo tempo em que preservava o francês contrapondo-se, assim, a tradição propagada pelos jesuítas de estimular o uso do latim como língua culta e o vernáculo como inferior ou de pouco crédito para o labor intelectual.

Em pouco tempo de atuação e atingindo um público pequeno, Port-Royal influenciou outros educadores e também o futuro sistema educacional francês. Sua organização curricular, seu método de ensino que buscava despertar o interesse das crianças pelos assuntos estudados e a estrutura disciplinar mais branda que a dos jesuítas colaboraram para o sucesso que obtiveram na França mesmo depois do fechamento das escolas.

Outra congregação católica que divergiu dos jesuítas foi a do Oratório, fundada em 1614. Os oratorianos dedicavam-se à educação dos filhos da nobreza e como os jansenistas, assumiam uma orientação agostiniana, aceitavam os novos conhecimentos oferecidos pelas descobertas do século XVII, isto é, a nova ciência, as considerações cartesianas sobre a matemática, e adotavam o ensino do francês. Porém, a educação oratoriana ainda primava pelo ensino do latim e do grego como línguas cultas, ficando a língua vernácula como um idioma inferior. Inovaram a educação francesa introduzindo os estudos de história e geografia.

Paralelamente à disputa religiosa pelo domínio da educação, havia as academias. Algumas tinham o objetivo de ensinar a literatura que começava a ser retomada a partir da cultura clássica, outras dedicavam-se à filosofia. Os progressos científicos e tecnológicos do século XVII impulsionaram o surgimento das novas academias científicas. Os governos impressionados pelos avanços das novas descobertas que contribuíam para modernizar o mundo, auxiliando inclusive a navegação e o comércio, passaram a estimular a educação científica. Assim, várias academias científicas foram criadas na Europa para preencher um espaço recusado pelas universidades medievais que se negavam a aceitar as novidades porque, em geral, contradiziam a filosofia aristotélico-tomista na qual toda a tradição alicerçou-se. Descartes, Pascal e Newton foram alguns dos gênios que se associaram a esse tipo de academia para participar de debates e trocar conhecimentos com outros cientistas. As principais academias científicas da Europa no século XVII foram a de Ciências, na França, a Real Sociedade de Londres e a de Berlim.

Em boa parte, a educação tanto medieval quanto moderna era elitista, mas havia uma congregação católica que se interessava pela educação dos pobres, a qual Durkheim não faz referência em seu curso. João Batista de La Salle (1651–1719) criou, em 1684, o *Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs* com o intuito de oferecer educação elementar aos pobres. Mais tarde, expandiram-se para o ensino

secundário, para a universidade e cursos de formação de professores. Foi “o primeiro esforço da Igreja Católica para estabelecer um sistema de escolas comuns”. (EBY, 1976, p.193) Ainda hoje, existem no Brasil e no resto do mundo, instituições de ensino mantidas pela congregação La Salle com o mesmo caráter assistencial.

1.3.3 Século XVI: a mudança começa a ser preparada

No espaço de tempo que compôs os séculos de transição para a modernidade, Renascimento e Humanismo, no século XVI, foram os movimentos que preparam o terreno para as mudanças no âmbito intelectual e cultural. Assim, também promoveram, antecipadamente, o debate sobre a educação que ganhou força no século XVIII mostrando que a modernidade não se encerra num período definido em cem anos. Abrange seus antecedentes e propaga-se pela posteridade até atingir a época atual. O século XVIII através do movimento iluminista é o ápice dos acontecimentos que concretizaram a transformação de uma época em outra

A modernidade não é mudança pura, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa. É por isso que ela implica a diferenciação crescente dos diversos sectores da vida social: política, economia, vida familiar, religião e arte em particular (TOURAINÉ, 1992, p.21).

Aos setores da vida social elencados por Touraine, pode-se adicionar a educação como mais um produto da atividade racional que teve uma difusão crescente a partir da modernidade. A crença que contagia o surgimento da modernidade, isto é, a crença no poder da razão, está presente na educação por isso,

O que é válido para a sociedade é válido para o indivíduo. A sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão limitada, irracional que lhe é imposta pela sua família e pelas suas próprias paixões, e o desperte para o conhecimento racional e para a participação numa sociedade que organiza a acção da razão. A escola deve ser um local de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, através, simultaneamente, do conhecimento e da participação numa sociedade assente em princípios racionais (Ibidem, p.25).

Esses princípios são reconhecidos pelos movimentos que vão de encontro à doutrina da Igreja e trazidos para o mundo real para serem incorporados à vida

social e levados como ideais aos ambientes pedagógicos fortalecidos pelo debate que aos poucos se instaurava nos meios intelectuais.

A atuação de renascentistas, humanistas, reformadores e iluministas foi determinante para alterar o cenário educacional do Velho Continente. Mesclando as considerações de Durkheim com as de outros pesquisadores da educação, passa-se do cenário das ações pedagógicas para o cenário da disputa de ideias sobre a educação.

Merecem destaque Erasmo de Roterdã (1467–1536), J. Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592), cujas ideias estimularam e fortaleceram o debate acerca da necessidade de mudanças na educação. De certo modo, eles foram a vanguarda que fez frente à escolástica e aos diferentes padrões de educação que simultaneamente ocorriam na Baixa Idade Média e nos anos de transição.

Erasmo defendia uma educação assumidamente humanista que combatesse o aristotelismo e a superficialidade erudita da educação escolástica. Pregava o ensino da cultura antiga com o objetivo de “exercitar o aluno na apreciação das obras-primas da Grécia e de Roma e a imitá-las com inteligência” (DURKHEIM, 1995, p.192) e assim recriar uma espécie de formalismo literário. Sua crítica mais densa era contra a hipocrisia reinante na Igreja, a ganância, a imoralidade, a soberba e a intolerância que acabaram por degenerá-la. Queria uma Igreja renovada que se guiasse pelos verdadeiros princípios de simplicidade e humildade que estão na base do cristianismo.

Eby (1976) refere-se a Vives como “o mais extenso e progressista autor católico sobre educação, durante o século XVI” (p.42). Suas propostas pedagógicas incluíam a educação das mulheres e dos deficientes, regras para a remuneração dos professores, a qual deveria ser um encargo público. Criticou a escolástica e propôs a formulação de currículos mais próximos da realidade. Como outros, diz Eby, partilhava da ideia de que “a natureza era o melhor livro” no qual se poderia encontrar ensinamentos.

Rabelais foi um entusiasta das novas descobertas científicas que, julgava, deveriam ser ensinadas nos colégios juntamente com a cultura clássica. Assim como Erasmo, criticava e satirizava a educação católica. Segundo Durkheim (1995, p.175), para Rabelais “a ciência deve ocupar o lugar preponderante nas preocupações de

educação”. Agregar o conhecimento científico aos currículos não era uma preocupação geral dos humanistas e renascentistas, pois alguns ainda tinham restrições a esse tipo de educação, preferindo justificar um ensino estruturado na cultura greco-latina, como Erasmo, por exemplo.

Montaigne foi um dos ensaístas mais conhecidos da história quinhentista. Não deixou obra que tratasse exclusivamente de educação, mas em seus *Ensaíos*, a crítica irônica refere-se também a esta. Criticava o conhecimento livresco bem como o ensino das ciências e valorizava o conhecimento extraído da natureza e os valores morais. Suas ideias influenciaram os que pretendiam uma revolução para a educação, entre eles, Rousseau.

1.3.4 Século XVII: filosofia, ciência e tecnologia

Juntamente com as ideias da vanguarda intelectual do século XVI, o legado do século XVII foi decisivo para a evolução do conhecimento científico e para o ressurgimento da filosofia livre dos grilhões da fé. Muitas foram as descobertas que se processaram em todos os ramos da ciência. Em comparação com o século anterior, houve um grande progresso científico e tecnológico refletido nas invenções de instrumentos de medição, aferição e verificação utilizados para comprovar as novas teorias. Vários desses instrumentos foram utilizados em experiências que desabonavam o conhecimento da tradição desmistificando sua origem e a própria natureza.

O debate filosófico, que até então permanecia vinculado às questões propostas pelo clero para ratificar o conteúdo das sagradas escrituras, ganha novos contornos no século XVII. Duas correntes filosóficas, empirismo e racionalismo desviaram o foco das verdades reveladas pela fé para a experimentação e a dúvida racional como métodos utilizados pela razão para conhecer a realidade. Expatriando Deus do espaço filosófico e científico, empirismo e racionalismo passaram a explorar os métodos indutivo e dedutivo, respectivamente, como formas de buscar o conhecimento verdadeiro por meios independentes da fé. “A questão fundamental que ambos levam a sério e submetem a uma crítica cerrada é a questão sobre o

fundamento último do conhecimento humano” (LARA, 1986, p.32) que agora passa as mãos do próprio homem. Livre de uma vontade superior, o homem sai em busca de respostas para as quais são apresentadas duas possibilidades que mantêm a aparência de opostas, mas que no fundo compartilham da mesma esperança de ver o homem alcançar sua autonomia com o auxílio do progresso. De acordo com Lara:

Por mais diversos que possam parecer, empirismo e racionalismo obedecem ao mesmo projeto: libertar o homem da tutela da teologia, encarnada na Escolástica, possibilitando sua plena realização. As duas tendências podem divergir quanto aos limites das possibilidades da razão. Não divergem sobre a necessidade de a razão fundamentar novos valores (LARA, 1986, p.32).

O excerto de Lara revela que a divergência entre empirismo e racionalismo situa-se no âmbito da Teoria do Conhecimento, mas que as duas correntes buscam, antes de tudo, romper com a tradição medieval elevando o homem ao posto de senhor de si e do seu mundo. Embora sigam vias diferentes, o resultado pretendido é o mesmo, isto é, separar fé e razão, Deus e conhecimento, de modo a valorizar a vida mundana.

Exponente máximo do racionalismo, o *Discurso do Método* (1637), escrito por Descartes (1596–1650) propõe a dúvida como método para atingir a certeza. Essa dúvida é o instrumento do qual a razão utiliza-se para chegar à verdade primeira e inquestionável que é o ato de pensar. O pensamento é a condição indispensável para o sujeito existente. O argumento cartesiano é acompanhado de uma profunda reflexão que exprime toda a sua angústia:

[...] enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava (DESCARTES, 1996, p.92).

Essa é uma das passagens mais famosas do livro de Descartes, pois a evidência do argumento pode ser facilmente constatada por qualquer um. Em termos filosóficos, essa é uma verdade clara e distinta porque o ato de pensar conduz, imediatamente, à consciência da existência. A partir dessa primeira constatação que constitui-se como cerne da plena certeza, passo a passo, das coisas mais simples às mais complexas, Descartes vai elaborando sua dúvida metódica até “remontar” o mundo sem a necessidade da fé, ainda que tenha em

Deus o fiador da racionalidade. Com a dúvida metódica, conclui que existem ideias que nascem conosco. São inatas porque independem de qualquer experiência sensível como as ideias matemáticas e a ideia da existência de Deus.

O homem é capaz de conhecer porque detém os meios necessários para tal, quer dizer, a razão, a capacidade de pensar e refletir. Sendo capaz de conhecer, torna-se sujeito do processo gerador de todo conhecimento. Esse sujeito com tanto poder só pode ser autônomo e independente, “trata-se de um sujeito que se define pelo controlo da razão sobre as paixões, mas que é, sobretudo, vontade criadora, princípio interno de conduta, já não de acordo com a ordem do mundo” (TOURAINÉ, 1992, p.61). Sua vontade é livre e sua ação também. O controle está em suas mãos e isso confere-lhe o poder supremo de intervir em seu próprio destino.

Para além do debate sobre a origem e validade do conhecimento, na última parte do *Discurso do Método*, escrito em língua vernácula, Descartes explica sua opção deixando entrever as transformações que principiavam e que culminariam com as reformas do século seguinte:

E se escrevo em francês, que é língua de meu país, e não em latim, que é a de meus preceptores, é porque espero que aqueles que se servem apenas da sua razão natural inteiramente pura julgarão melhor minhas opiniões do que aqueles que não acreditam senão nos livros antigos. E quanto aos que unem o bom senso ao estudo, os únicos que desejo para meus juizes, não serão de modo algum, tenho certeza, tão parciais em favor do latim que recusem ouvir minhas razões, porque as explico em língua vulgar (DESCARTES, 1996, p.126).

Compor um texto na língua materna não era o padrão numa época que ainda considerava o latim como a língua culta, embora já fosse reivindicação de alguns grupos dedicados à educação como jansenistas e oratorianos. A decisão de Descartes, que ironicamente fora educado pelos jesuítas do Colégio *La Flèche*, ajudou a fomentar as mudanças que se consolidariam com o Iluminismo.

Outra colaboração de Descartes foi para a matemática, pois foi ele quem criou a geometria analítica, hoje tão onerosa aos estudantes secundaristas. Até o século XVII, a geometria euclidiana, vinda da Grécia antiga, dominava os conceitos matemáticos relacionados às noções espaciais. Os conceitos fundamentais de ponto, reta e plano permitiam que uma figura geométrica fosse analisada em apenas duas dimensões. Já a geometria analítica contempla conceitos que ampliam o campo de visão e de análise das dimensões de uma figura. O plano das

coordenadas juntamente com as equações algébricas inclui outras possibilidades de análise como as curvas e os círculos. Esse avanço nas noções geométricas foi transposto para o universo expandindo seus limites.

Contemporâneo de Descartes, o inglês Francis Bacon (1561–1626), do outro lado do canal da Mancha, também preocupa-se com a elaboração de um método seguro para chegar ao conhecimento objetivo. Para ele, a indução é o método científico por excelência. A experiência é fator fundamental para a elaboração de leis de qualquer espécie e assenta-se na certeza oferecida pela sensibilidade dos sentidos, o que torna a indução experimental um dos pilares do conhecimento científico. No *Novo Organum* (1620), Bacon expõe esse método que contrapõe-se à tradição orientada pela lógica aristotélica anunciando, no prefácio, que irá apresentar um método que

Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis (BACON, 1997b, p.27).

O fator desencadeante da curiosidade filosófica de Bacon é o mesmo de Descartes, a busca pela certeza no conhecimento. Suas palavras o atestam quando anuncia um método que visa estabelecer graus de certeza. Porém, afasta-se do gênio racionalista ao seguir a trilha das percepções sensíveis. O empirismo de Bacon abre mais uma possibilidade ao conhecimento: a de poder conduzir e induzir eventos do mundo sensível por intermédio de experiências controladas, das quais pode-se deduzir as leis gerais. Por isso, o empirismo, opondo-se ao racionalismo “rompe com a perspectiva de transcendência e situa-se na imanência dos fatos, para ver se faz eclodir deles a racionalidade” (LARA, 1986, p.40). A experimentação, ao extrair as leis das sucessivas repetições de um fenômeno, promove uma das características da razão que é a propensão para a universalização.

No que tange à educação, Bacon vai além de Descartes, escreve a *Nova Atlântida* (1627), uma utopia sobre ciência experimental e educação. O texto fala de um reino imaginário que possuía, dentre seus domínios, um lugar chamado *Casa de Salomão* destinado a desenvolver a pesquisa e a experimentação científica. Lá habitavam sábios e discípulos que passavam o tempo a pesquisar sobre todas as coisas, pois tinham uma estrutura especialmente preparada para o desenvolvimento

da ciência experimental em todas as áreas. Os discípulos eram jovens muito inteligentes formados para prosseguir com o projeto desse lugar que também chamava-se *Colégio*. Suas descobertas revertiam como benefícios, para as demais cidades do reino, pois dizia um dos narradores dessa utopia: “O fim da nossa instituição é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano para a realização de todas as coisas que forem possíveis” (BACON, 1997a, p.245). Mesmo apresentando-se como utopia, o texto de Bacon ratifica o desejo, já comum entre os intelectuais da época, de libertar o homem do jugo da fé conferindo-lhe a maior autonomia possível mediante a posse e o controle do conhecimento.

O inglês John Locke (1632–1704), um dos principais propagadores do liberalismo, critica a conclusão do racionalismo de que há ideias inatas em nossa mente. Para ele, ao nascer, a mente do bebê é como uma *tabula rasa*, como uma folha de papel em branco na qual pode-se imprimir tudo o que se quer, pois todo o conhecimento provém dos sentidos que vão sendo aperfeiçoados com o tempo. Em *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690), Locke é categórico quanto à origem do conhecimento: “Afirmo que a capacidade é inata, mas o conhecimento adquirido” (1973, p.152). Na obra *Alguns Pensamentos sobre Educação*, escrita em 1693, expõe o que considera o melhor método para a educação do futuro *gentleman* que é o genuíno representante da aristocracia britânica. Locke entende que a educação oferecida para todas as crianças desde cedo produz muitos benefícios para o indivíduo e para o Estado. Na epístola dedicatória, argumenta que cada um deve recebê-la de acordo com o que sua classe social permite

[...] comece-se o trabalho de promover em todos os lugares aquele modo de educar os jovens que, em menor tempo e mais facilmente, se preste a produzir homens virtuosos, úteis e capazes nas suas diversas condições; ainda que aquela de gentil-homem mereça os melhores cuidados. Porque logo que os jovens desta classe sejam dirigidos ao reto caminho pela educação, em breve conduzirão também os outros a segui-los (LOCKE, 1958, p.1)⁵.

⁵ [...] set his helping Hand to promote every where that Way of training up Youth, with Regard to their several Conditions, which is the easiest, shortest, and likeliest to produce virtuous, useful, and able Men in their distinct Callings; tho' that most to be taken Care of is the Gentleman's Calling. For if those of that Rank are by their Education once set right, they will quickly bring all the rest into Order (LOCKE, 1889, p. LXIII).

Locke é membro da aristocracia e seu pensamento sobre educação está limitado a essa condição, o que o faz crer que os jovens aristocratas são os futuros dirigentes sociais devendo ser educados com mais afinco. Já os demais devem ser educados de acordo com sua classe social para que tornem-se homens úteis à sociedade.

No turbilhão de acontecimentos dos séculos de transição, a nova ciência deu seus primeiros passos com Galileu Galilei (1564-1642). Uma verdadeira efervescência de estudos, pesquisas, experiências e descobertas tomaram conta do século XVII contribuindo para o advento do Iluminismo no próximo século.

Algumas formulações de leis e princípios científicos converteram-se em conteúdos curriculares das séries finais do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio. As escolas, através das disciplinas que compõem a grade de estudos dos alunos procuram cumprir as exigências dos currículos sem explicitar a origem de seus conteúdos porque muitas das vezes não conhecem nem mesmo sua própria origem como instituição. Essa ignorância a respeito de si mesma está no rol de questões a serem resolvidas e que talvez possam contribuir para uma reflexão amadurecida sobre a educação hodierna. Afinal de contas, a escola que temos é fruto da Modernidade e de seus ideais.

O século da ciência, como ficou conhecido o *setecentos*, reservava ainda uma surpresa dedicada particularmente à educação. João Amos Comenius (1592–1670) é considerado um dos primeiros pensadores da modernidade a escrever uma obra consagrada exclusivamente à educação. Em *Didática Magna* (1633), pretendeu demonstrar como é possível universalizar o conhecimento usando de métodos e técnicas adequados que facilitem e agilizem o processo ensino-aprendizagem. Esta obra coloca a educação numa posição democrática, na medida em que considera que todos são capazes e devem aprender tudo o que puder ser ensinado. O subtítulo “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” revela-lhe a intenção e o alcance e suas páginas corroboram a ideia da educação como fator de humanização do homem ao declarar que “Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem” (COMENIUS, 1996, p.102). Comenius era um bispo protestante, por isso sua

Didática está impregnada de preceitos religiosos e sua educação tem como fim último preparar o homem para a vida eterna.

Pelo exposto, é possível observar que a educação europeia chega ao século XVIII como um mosaico formado pela variedade de práticas pedagógicas e o debate ao redor delas. Concorriam as práticas religiosas, oriundas da Reforma e da Contra-Reforma, o antigo sistema de preceptores, as ideias humanistas e renascentistas e as descobertas científicas do século anterior a juntarem-se com a fé no futuro prometido pela racionalidade e que poderia ser conduzido pela educação. A racionalidade que sustentou a modernidade converter-se-ia na autorrealização por meio da autonomia intelectual, individual e política do homem e a educação tinha o importante papel de assegurar a transmissão desses valores para as gerações futuras.

1.3.5 Século XVIII: um século em transformação

Foi dito que o Iluminismo era heterogêneo e que seu epicentro aconteceu na França irradiando-se pelo resto da Europa e pela América. Pela abrangência de sua proposta, que resumidamente pode-se dizer que consistia em fazer florescer as luzes da razão, conquistou muitos adeptos entre os intelectuais da época. Seus representantes mais conhecidos são ligados à França: Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784) e D'Alembert (1717-1783). Diderot e D'Alembert foram os responsáveis pela edição da *Enciclopédia (L'Encyclopédie)*, publicação que conteria todo o conhecimento disponível até o momento. Seu título completo é *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios, por uma Sociedade de Homens de Letras*. Essa publicação, de certa forma, traduz o afã de conquistar e celebrar a independência total do homem.

A disseminação do movimento iluminista deixou nomes importantes para a filosofia também na Inglaterra e na Alemanha. Na Inglaterra, Hume (1711-1776) foi o propagador da ciência experimental e do método indutivo na busca pela verdade, embora fosse um cético convicto. Na Alemanha, Immanuel Kant (1724-1804)

promove a síntese entre racionalismo e empirismo e leva o debate epistemológico para outro patamar, garantindo a autonomia da razão e a impossibilidade do conhecimento da transcendência. Foi Kant quem deu uma definição de Iluminismo que entrou para a história da filosofia sintetizando o pensamento propalado entre os filósofos do século XVIII. Para ele, o Iluminismo significava a fase de transição da humanidade, de um período semelhante à infância, que vigorara até o medievo, para um período semelhante ao da vida adulta quando nos tornamos responsáveis e autossuficientes. Dito de outra forma, o homem sai da menoridade para ingressar na maioridade porque “A *menoridade* é a incapacidade [do homem] de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2004, p.11) enquanto a *maioridade* acontece quando o homem assume totalmente o controle de sua vida pelas vias da razão. Por isso, o conceito de *maioridade* assume conotações que envolvem várias dimensões alcançadas pela educação que é como um processo condutor de um estado ao outro. Kant acredita que

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (Kant, 2002, p.16).

Essas palavras de Kant exprimem a ideia comum aos intelectuais do Iluminismo que criam na educação como determinante para o aperfeiçoamento da humanidade. Por ser a responsável pela transmissão do conhecimento que havia adquirido outro *status* com a derrocada da tradição medievalista e o incentivo do racionalismo e do empirismo, a educação é capaz, inclusive, de interferir na natureza humana tornando-a cada vez melhor.

A conceituação kantiana tanto sobre o Iluminismo quanto sobre a educação é a expressão máxima dos ideais do século XVIII refutada, com convicção, pelo pensamento polêmico de Rousseau. Segundo Boto,

Rousseau, companheiro de viagem do movimento iluminista, não poderia ser com este confundido. Desconfiado do percurso adotado pelo gênero humano na rota da civilização, crítico dos progressos da razão humana por seu deslocamento da esfera da virtude, Rousseau dialoga com a ilustração, legando-lhe inegavelmente rastros importantes (BOTO, 1996, p.26).

Boto quer dizer que embora sejam filhos do mesmo século e comunguem da mesma ânsia por um homem liberto dos grilhões da tradição, Rousseau não pode ser confundido com os demais iluministas porque, a despeito das ideias comuns que

dominavam o período, assume a posição de crítico de sua própria época. Tomando outro caminho, o genebrino abriu espaço para a autorreflexão no interior do chamado movimento iluminista. Ao confrontar seus pares e combater suas crenças mais profundas trouxe a tona uma verdade que a fé cega depositada no futuro impedia que todos vissem. Sem confundir-se com os outros tinha, alojada em seu senso crítico, a rara capacidade de antever o futuro. Pode-se chamá-lo enciclopedista pelo fato de ter escrito alguns verbetes para a *Enciclopédia*, mas isso não o torna apenas um deles, porque “dialogando com os arcaísmos do ensino em seu tempo, Rousseau demarca também sua distância dos enciclopedistas” (BOTO, 1996, p.28). Distância essa que será expressa especialmente com a redação do *Emílio* ou *Da Educação* (1762), livro que revolucionou conceitos e relações pedagógicas. Ao escrevê-lo, Rousseau abriu caminho para uma nova postura das teorias pedagógicas perante a educação, seus atores e seus processos. Com características de romance, conta a história da vida de um menino fictício do nascimento à vida adulta acompanhado por um preceptor que tem como missão educá-lo de forma integral preparando-o para a vida em sociedade.

1.3.5.1 Os iluministas e a educação

Com um panorama educacional confuso e uma empolgação característica do momento, os iluministas colocaram a educação no rol dos assuntos que mereciam ser debatidos. Alguns dedicaram textos específicos a ela, outros mostraram suas concepções diluídas em textos de assuntos gerais. Não havia uma proposta única ou conjunta para a educação, mas a crítica aos modelos vigentes era unívoca. No prefácio do *Emílio*, antes de apresentar sua proposta, Rousseau relata brevemente como era esse panorama

Pouco falarei da importância de uma boa educação; também pouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor (ROUSSEAU, 1999, p.3).

As expressões “mil outros”, “todos sabem” e “todos protestam” indicam que o debate acerca da educação dominava parte das preocupações da sociedade no século XVIII. Para Dalbosco (2011, p.28) há uma “convicção iluminista mais ampla, da qual Rousseau é partidário, de que é pela educação que o homem é capaz de abandonar a selvageria (menoridade) e conquistar sua independência (maioridade)”.

Incluída na pauta dos debates, a educação foi um dos verbetes elaborados por Diderot para a *Enciclopédia*. Com cerca de dez páginas, o verbete explica desde o conceito e os objetivos da educação até a descrição de métodos de ensino, passando pela relevância política da educação das crianças. A analogia com o cultivo das plantas caracteriza a importância da educação desde tenra infância. Rousseau (1999, p.8) defende a mesma ideia no *Emílio* dizendo que “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”. Abaixo, um pequeno trecho do verbete escrito por Diderot:

Educação. s. f. termo abstrato e metafísico. É a dedicação que temos em alimentar, criar e educar as crianças. Assim, a educação tem como objetivo: 1º a saúde e o cuidado com o corpo. 2º a manutenção da justiça e a instrução do espírito. 3º os modos, isto é, a conduta de vida e as qualidades sociais. Da educação em geral: as crianças nascem com o dever de construir a sociedade na qual viverão. Sua educação é importante 1º para si mesmas, pois serão úteis à sociedade que as estimará promovendo seu bem-estar, 2º para as famílias que formarão e honrarão 3º para o próprio Estado que deve colher os frutos da boa educação que seus cidadãos receberam. Todas as crianças que nascem devem ser submetidas a uma boa educação porque ninguém nasce totalmente instruído, totalmente formado (DIDEROT, 1782, p.893, tradução nossa)⁶.

O verbete mostra a imprescindibilidade da educação para o processo de humanização e socialização e destaca três níveis, o individual, o familiar e o social representado pelo Estado, nos quais a ação educativa tem reflexos. Entretanto, a *Enciclopédia* mostrava uma parte do grande debate que ocorria na época. O próprio Diderot não tem uma obra exclusivamente pedagógica, mas escreveu uma carta a

⁶ Education. s.f. terme *abstrait & métaphysique*; c'est le soin que l'on prend de nourrir, d'élever & d'instruire les enfans; ainsi l'*éducation* a pour objets, 1º la santé & la bonne conformation du corps; 2º. ce qui regarde la droiture & l'instruction de l'esprit; 3º. les moeurs, c'est-à-dire, la conduite de la vie, & les qualités sociales. De l'*éducation* en général. Les enfans qui viennent au monde, doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre: leur *éducation* est donc l'objet le plus intéressant, 1º pour eux-mêmes, que l'*éducation* doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, & qu'ils y trouvent leur bien-être: 2º. pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir & décorer: 3º. pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne *éducation* que reçoivent les citoyens qui le composent. Tous les enfans qui viennent au monde doivent être soumis aux soins de l'*éducation* parce qu'il n'y en a point qui naisse tout instruit & tout formé (DIDEROT, 1782, p.893).

Imperatriz Catarina II, sua amiga, que versava sobre seu projeto de instrução para os russos onde defendia a educação pública e universal.

Universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam ao conhecimento elementar de todas as ciências. Eu digo indistintamente, porque será tão cruel quanto absurdo condenar à ignorância as condições subalternas da sociedade. Em todos, há conhecimentos dos quais a gente não poderia se privar sem conseqüências. O número de choupanas e de outros edifícios particulares estando para o dos palácios na relação de dez mil para um, há dez mil para apostar contra um que o gênio, os talentos e a virtude sairão antes de uma choupana do que de um palácio (DIDEROT, 2000 apud PIOZZI, 2004, p.658).

É interessante notar que Diderot reporta-se ao ensino superior como universal e público uma vez que os mestres ou professores devem ser pagos pelo Estado e ao contrário do pensava Locke, acreditava que todos devessem ter as mesmas oportunidades, independente de classe social. Somente assim, seria possível a uma nação descobrir, entre seus cidadãos, seus verdadeiros gênios.

D'Alembert foi coeditor da *Enciclopédia* e o responsável pelos verbetes sobre matemática. Mesmo tendo estudado em escola jesuítica, é contra essa Ordem que ele aponta sua crítica porque considera que o ensino da matemática e das ciências deve fazer parte dos currículos escolares. Ao contrário de Diderot, D'Alembert não tem o mesmo entusiasmo com relação à educação pública e crê que esta deva ser oferecida somente aos que realmente carecem de recursos para custear um ensino pago.

Outro iluminista preocupado com a educação é Montesquieu. Em *Cartas Persas* (1721), analisa a França do seu tempo através das personagens de viajantes que se estabelecem na Europa e escrevem suas impressões em cartas que trocam com seus parentes na Pérsia. Na carta número 58, uma das personagens ao referir-se às muitas atividades profissionais que existiam em Paris, diz:

Um número infinito de professores de línguas, de artes e de ciências ensina o que não sabe; e esse talento é realmente considerável, pois não é necessária muita inteligência para mostrar o que se sabe, mas dela se necessita em grau infinito para ensinar o que se ignora (MONTESQUIEU, 2006a, p.142).

Nessa carta, a personagem critica ironicamente uma daquelas formas de educação que formavam o panorama do século XVIII, diferente de *O Espírito das*

Leis (1748), quando descreve a educação em conformação com o tipo de governo de cada Estado.

As leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada de acordo com o plano da grande família que abrange todas. Se o povo em geral possui um princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. Portanto, em cada tipo de governo as leis da educação serão diferentes. Nas monarquias, terão como objeto a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o medo (MONTESQUIEU, 1973, p.59).

Montesquieu revela o caráter de conformação e adaptação da educação que serve aos interesses previamente definidos pelos governos que desenvolvem projetos destinados à sua própria manutenção. A proximidade entre política e educação exposta no *Espírito das Leis* de algum modo coloca questões atuais sobre a responsabilidade do Estado para com a educação e sugere que cabe ao governo de um país legislar um assunto de grande importância para o povo e para sua própria manutenção.

Dentro do clima de ideias efervescentes, somente Rousseau foi além da crítica veemente lançando uma proposta consistente e profunda que, de fato, transformou as relações no âmbito da educação. Trata-se, como dissemos, do *Emílio* onde descreve as etapas de crescimento da criança interligadas às fases de seu desenvolvimento cognitivo. A diferença entre as capacidades dos adultos e as das crianças traz para o âmbito da educação a diferença entre sensibilidade e pensamento abstrato.

Ao demarcar as fronteiras entre a cognição adulta e o aprendizado infantil, Rousseau remarca, na própria trilha dos enciclopedistas, a delimitação entre as ideias simples e as ideias complexas, entre razão sensitiva e faculdade de abstração (BOTO, 1996, p.32).

Essa delimitação entre ideias simples e complexas, sensibilidade e abstração remete ao debate iniciado por racionalistas e empiristas no século anterior. Durante o Iluminismo, essa batalha consolidou-se não mais como embate mas como diferentes capacidades do homem que o auxiliariam a atingir um estágio supremo de progresso. Passada a primeira fase do confronto de ideias, coube ao cidadão de Genebra o mérito aplicar à pedagogia os frutos de um debate sobre a origem do conhecimento levando em conta proposições de ambos. Assim, trouxe para a pedagogia e a psicologia novos conceitos que transformaram as relações educacionais entre adultos e crianças.

No prefácio e nas páginas iniciais do capítulo I, Rousseau expõe uma concepção de educação cujos princípios são o alicerce de sua teoria pedagógica. Antes de apresentar as diretrizes de uma proposta revolucionária, antes de mostrar, com preciosidade de detalhes, que existe uma correspondência entre crescimento individual e aprendizagem, analisa o assunto do ponto de vista de sua relevância para a espécie humana, deixando claras as bases que apoiam seu projeto. Reconhecendo a necessidade e a força da ação educativa, sustenta a ideia de uma educação comprometida com o desenvolvimento das características mais singulares do homem e que o acompanham desde quando vem ao mundo:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 1999, p.8).

Rousseau concorda que a educação é um processo de humanização que assegura o futuro dos indivíduos e da espécie, pois nos fornece tudo o que é necessário para a vida adulta. Essa concepção de educação que permeia o *Emílio* contempla toda a humanidade por ser parte constitutiva do desenvolvimento humano. Por esse motivo, o autor almeja que as propostas contidas no livro universalizem-se e sejam compartilhadas por todos: “Para mim, basta que em toda parte onde nascem homens se possa fazer deles o que proponho; e que tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros” (ROUSSEAU, 1999, p.6). Na sua visão, construir um mundo melhor passa necessariamente pela educação. De um modo geral, a proposta do *Emílio* é ousada porque contempla a mudança radical no arranjo pedagógico, desloca o centro do processo educacional do educador para o educando. Especificamente, mantém-se ousada porque torna a educação laica e prepara o jovem aluno para a cidadania. Talvez esteja aí a diferença entre Rousseau e Comenius. Este pensava a educação para a vida eterna, aquele a traz, juntamente com seus objetivos, para o mundo terreno.

1.4 A educação e a crítica em Rousseau e Horkheimer

Rousseau é um moderno que atingiu a contemporaneidade. Assim, permitenos transportar seu pensamento para o século XX levando-o ao encontro da Teoria Crítica e seu principal divulgador, Max Horkheimer. Abaixo, traçamos um paralelo entre suas teorias a respeito da educação e sobre como a pensavam em termos gerais e como a percebiam nos séculos XVIII e XX respectivamente. É interessante observar que embora dois séculos os separem, é possível localizar pontos harmoniosos entre seus pensamentos.

Em *Apontamentos* (1969), Horkheimer refere-se à educação, em uma perspectiva abrangente, como a forma de adaptação às regras e normas sociais que sofremos desde muito cedo, mas que não são originariamente nossas enquanto indivíduos porque vêm do exterior. Impostas pela sociedade acabam sendo internalizadas e automatizadas, por isso a

Educación significa aprender a allanarse a reglas que en primera instancia vienen de afuera y finalmente han de convertirse en internas. Cuando se han vuelto totalmente internas, se las obedece en forma automática, como la marcha erecta, el cálculo o la observación de las leyes (HORKHEIMER, 1976a, p.180).

Essa concepção apresenta similitude com a posição de Rousseau nas primeiras páginas do *Emílio*. Ele acredita que “começamos a nos instruir quando começamos a viver; [que] nossa educação começa junto conosco” (ROUSSEAU, 1999, p.14). Ratificando a compreensão de que a educação é constitutiva da humanidade, faz a seguinte anotação referente à conclusão do seu projeto de educação:

Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser ele será capaz de ser, se preciso tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (Idem, p.14).

Para além dessa concepção de educação como formação que absorve o aspecto da integralidade que acompanha o homem desde seu nascimento, ambos adotam um olhar crítico em relação às práticas pedagógicas de suas épocas. Rousseau enxerga a França e Horkheimer, a Alemanha na análise que elaboram em tempo presente a suas existências.

Em *Teoria Crítica ontem e hoje* (1969), Horkheimer exemplifica como a educação na Alemanha do início do século XX foi afetada pela razão instrumental

Un futuro profesor que haya de enseñar en un instituto alemán debe conocer griego, griego antiguo. Pero no necesita tener idea alguna de medicina, ya se cuidan de ello los colegios médicos; el médico debe aparecer como alguien que sólo da recetas, que él sólo lo sabe todo. El pobre estudiante de instituto, ni siquiera en las clases superiores, llega a saber lo que significa el cáncer. Los métodos más sencillos de la medicina, la definición corriente de las enfermedades, la relación de las enfermedades entre sí, de todo ello no se habla para nada en la escuela. Los mismos médicos se convierten cada vez más en especialistas, y aquellos de entre ellos que saben algo acerca del ser humano entero, son cada vez menos (HORKHEIMER, 1972, p.67).

No *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1749), Rousseau analisa o cenário da educação na Europa setecentista pela mesma ótica de Horkheimer:

Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. Vossos filhos ignoram a própria língua, mas falarão outras que em lugar algum se usam; saberão compor versos que dificilmente compreenderão; sem saber distinguir o erro da verdade, possuirão a arte de torná-los ambos irreconhecíveis aos outros graças a argumentos especiosos; mas não saberão o que são as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade e coragem (ROUSSEAU, 1973a, p.355).

Horkheimer continua tecendo críticas sobre o ensino universitário em seu país por meio das quais é possível constatar alguma identificação com a crítica exarada pela filosofia rousseuniana:

En la Universidad se enseña historia; sin embargo, el estudiante no aprende nada acerca de lo que es especialmente importante para el mundo en que vivimos, acerca de lo que llaman demagogia, y sobre la forma como ésta opera. [...] Si en la escuela se indicase lo que es demagogia, en oposición a un discurso en el que se trata de la verdad, los alumnos podrían quedar entonces inmunizados contra la seducción demagogica (HORKHEIMER, 1972, p.68).

Essas duplas transcrições certificam que a crítica elaborada por Rousseau contém elementos de parença com a de Horkheimer porque ambos mostram-se igualmente insatisfeitos com o tipo de educação predominante em seus tempos. Para Rousseau:

O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando: a maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e o empilhamento das ciências como o único objeto de uma bela educação (ROUSSEAU, 1988, p.12).

A importância do debate que diz respeito à relação entre ciência e educação foi percebida pelo genebrino muito cedo. No *Discurso*, demonstra sua preocupação com o assunto e questiona o conteúdo da educação oferecida às crianças:

Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois, apreender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer (ROUSSEAU, 1973a, p.355).

Essa indagação demonstra que o interesse de Rousseau pela educação acontece desde o início de sua carreira, pois o *Discurso* foi escrito treze anos antes da publicação de seu grande tratado pedagógico, o *Emílio*. Colocá-la num texto como o do *Discurso* demonstra a interrelação entre os assuntos. Disso decorre que a crítica da educação precisa passar pela crítica da modernidade.

Na segunda parte da dissertação, retomamos o pensamento de Rousseau e a Teoria Crítica para tratar da crítica da modernidade alicerçada pela crítica à ciência e ao progresso e a fim de reverter sua análise para o âmbito da educação hodierna. Cotejando trechos da primeira obra de Rousseau com elementos pontuais da Teoria Crítica elaborada por Max Horkheimer e seus colaboradores buscamos, sob uma nova perspectiva, compreender a magnitude da filosofia rousseauniana que, se de um lado foi alvo de rejeição e chacota por parte de seus companheiros do século XVIII por outro, chegou ao século XXI com uma atualidade que expõe toda a sua genialidade.

2 A crítica

2.1 Compreendendo a razão a partir de sua trajetória

Para apresentar as similares teses entre o pensamento rousseauiano e a Teoria Crítica, é preciso primeiro apresentar o conceito de racionalidade que subjaz ao desenvolvimento da ciência e da técnica que estão na mira da crítica de ambos. Recorrendo ao auxílio da história da filosofia, é possível ver como, na Grécia antiga, a racionalidade deu os primeiros passos da mesma forma que a pedagogia. Registra-se ali, uma mudança de paradigma por meio da qual o homem deixa para trás um modo de pensar o mundo estruturado no mito e adere a um modo de pensar ancorado em sua própria razão.

Abrindo um hiato no tempo histórico, dá-se ênfase ao despertar da razão na Grécia pré-cristã e ao seu apogeu no século XVIII, deixando de lado a sua trajetória na Idade Média, pois o período já foi suficientemente abordado no primeiro capítulo quando foi descrito o panorama da educação no Iluminismo. Basta dizer que dos gregos, o clero tomou o pensamento aristotélico, conservando-o em sua lógica e cristianizando-o em seu paganismo.

Usar a história da filosofia como artifício revelador dos primórdios da razão não significa datar seu nascimento e tampouco insinuar que antes o homem era irracional. Utilizarmos da história da filosofia pode propiciar que consigamos mostrar como a razão forjou seu próprio caminho até tornar-se razão instrumental. Seguir as pegadas da filosofia é um dos caminhos mais frutíferos para desvendar a racionalidade, pois “é certo que razão e filosofia nascem juntas, na Grécia” (PRADO Jr., 1996, p.111) e percorrem de mãos dadas a trilha para a modernidade⁷.

⁷ Alguns pesquisadores diferenciam os termos modernidade, modernismo e modernização atribuindo-lhes significações distintas e específicas. Aqui, não há diferenciação entre esses termos e considera-se modernismo e modernização os frutos da modernidade porque interessa somente a dimensão do fenômeno que revela a razão transcendendo o tempo e atingindo a atualidade.

2.1.1 O surgimento da filosofia e da racionalidade

A história mostra que vários fatores colaboraram para o enfraquecimento do mito e criaram as condições necessárias para o surgimento da filosofia. Essa discussão sobre uma gênese milagrosa da filosofia ou sua extração do pensamento mítico é irrelevante nesse contexto. O que importa é expor alguns dos fatores que colaboraram na composição do cenário que estimulou o desenvolvimento da razão e da filosofia. Acontecimentos como a formação do povo grego, a invenção da escrita, o aparecimento da moeda e a instauração da democracia influenciaram decisivamente a mudança de mentalidade dos ocidentais fazendo-os trocar o mito pela racionalidade.

O povo grego antigo formou-se com o encontro, violento ou não, dos micenos, aqueus, jônios, eólios e dórios (ARANHA; MARTINS, 2003; RUSSELL, 1982; VERNANT, 2002) e no século VIII a.C. já estava plenamente consolidado. Politicamente, a Grécia estava dividida em colônias independentes que preservavam sua autonomia umas em relação às outras, mas havia o que Vernant (2002, p.51) chama de “espírito grego”, um tipo de sentimento comum que os identificava como gregos.

A escrita teve um papel fundamental para a constituição da filosofia. Os estudos arqueológicos dão conta de que civilizações mais antigas como os egípcios e os sumérios já faziam uso da escrita hieroglífica e cuneiforme respectivamente, cerca de 3.000 a. C. (VERNANT, 2002, p.24). Mas, foram os gregos que aperfeiçoaram o alfabeto dos fenícios. De acordo com Russell:

Os gregos, tomando-os dos fenícios, modificaram o alfabeto, para que este se adaptasse ao seu idioma, realizando a importante inovação de acrescentar-lhe vogais, em lugar de empregar somente consoantes. Não há dúvida de que a aquisição de um método conveniente de escrever contribuiu grandemente para apressar o desenvolvimento da civilização grega (RUSSELL, 1982, p.12).

Com o acréscimo das vogais, a escrita assim como sua leitura tornou-se mais fácil. A representação gráfica do pensamento conseguiu conservar fora de si a coerência e as estruturas lógicas que até então só tinham lugar nele mesmo ou pela

fala, que é efêmera. Transpor com fidedignidade o pensamento para o papel ajudou a impulsionar o desenvolvimento da civilização grega e da filosofia.

Outra invenção que colaborou favoravelmente para o advento da filosofia foi a cunhagem da moeda que também não foi uma invenção grega, mas da qual souberam fazer bom uso. Sua criação é atribuída aos reis da Lídia. É deles o mérito de elevar o nível de circulação da moeda em todo o mundo antigo, não só entre suas colônias como também nas negociações com outros povos com os quais comerciavam. A moeda se estabelece como valor de troca por volta de século VI a. C., em plena época arcaica, na esteira da expansão da colonização e do comércio marítimo e ganha lugar de destaque por facilitar os negócios e equiparar valores. Aranha e Martins (2003) assinalam a circulação da moeda como uma das contribuições de maior importância para o desenvolvimento da racionalidade:

Emitida e garantida pela pólis, a moeda faz reverter seus benefícios para a própria comunidade. Além desse efeito político de democratização de um valor, a moeda sobrepõe aos símbolos sagrados e efetivos o caráter racional de sua concepção: muito mais do que um metal precioso que se troca por qualquer mercadoria, a moeda é um artifício racional, convenção humana, noção abstrata de valor que estabelece a medida comum entre valores diferentes (ARANHA; MARTINS, 2003, p.82).

Como objeto de convenção, a moeda foi mais um elemento que fortaleceu o desenvolvimento do pensamento racional tornando-o capaz de lidar cotidianamente com uma referencial abstrato, porém válido.

A formação da “*polis* é o marco social da história da formação grega” (JAEGER, 1995, p.107) que sustenta um modo de viver e de pensar sem precedentes no mundo antigo. Com ela aparecem a lei escrita, as concepções de justiça cuja base está na igualdade entre os cidadãos e a democracia como participação direta do cidadão nas decisões que afetam a sociedade. Para Vernant,

O mundo das relações sociais forma então um sistema coerente, regulado por relações e correspondências numéricas que permitem aos cidadãos manter-se “idênticos”, entrar uns como os outros nas relações de igualdade, de simetria, de reciprocidade, compor todos em conjunto um cosmos unido. A Polis apresenta-se como um universo homogêneo, sem hierarquia, sem planos diversos, sem diferenciação (VERNANT, 2002, p.107).

Diferente da sociedade palaciana que a precedeu, a *polis* possibilitou um reconhecimento entre os seus cidadãos, disseminando entre eles a noção de povo como algo mais do que um aglomerado de pessoas vivendo sob as mesmas leis. Livres da hierarquia imposta pela aristocracia do regime anterior, os cidadãos

encontravam-se em locais públicos, especialmente na praça, onde podiam deliberar juntamente com seus pares sobre questões de ordem social e política convertendo-se esse convívio social numa das características mais marcantes da democracia antiga. A praça [ágora] localizava-se na região central da cidade facilitando o acesso a todos os cidadãos que ali reuniam-se para fazer negócios, dividir conhecimentos e debater sobre questões relevantes para o benefício da comunidade. Vernant explica que:

Tornado-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia. [...] sua publicação motivará exegeses, interpretações diversas, oposições, debates apaixonados (VERNANT, 2002, p.55).

Esse clima de interpretações, oposições e debates propiciou o compartilhamento de ideias, estimulando ainda mais o discurso racional e as alterações filosóficas. A praça como lugar de manifestação da democracia expõe a sociedade para si mesma ao tornar público assuntos que antes pertenciam apenas aos membros das altas camadas sociais. Nesse contexto, as respostas e interpretações míticas deixaram de satisfazer a curiosidade humana e, não sendo mais aceitas como verdadeiras e exclusivas, acabaram abrindo espaço para que a filosofia interpretasse racionalmente o mundo e a vida. O surgimento da filosofia num local com as condições da *polis* simboliza sua afinidade com o pensamento racional que se instala concomitantemente. A partir daí, os filósofos começam a disseminar suas ideias sustentadas pelos princípios da razão e não mais pelo sobrenatural.

Os primeiros filósofos, chamados pré-socráticos, mantiveram o interesse pela origem do mundo e da vida, mas rejeitaram a explicação criacionista do mito tomando outro caminho em busca de respostas plausíveis. Esse caminho era o da investigação de uma causa física que pudesse estar presente na própria natureza e ser capaz de gerá-la. Sem o dogmatismo do mito, os pré-socráticos tiveram liberdade de encontrar respostas diferentes que variavam entre os quatro elementos, terra, água, fogo e ar, sua mistura, sua separação e sua indeterminação. Contudo, a novidade não está na pergunta pelo princípio gerador do universo, mas nas respostas que deixam de ser fantasiosas para se fixarem em elementos da natureza. Essas respostas, independente de estarem corretas, são fruto de um amadurecimento do pensamento em relação ao mito e refletem a capacidade do

homem de expressar-se através de um raciocínio coerente, por isso são filosóficas.

Para Marilena Chauí:

A Filosofia surge, portanto, quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição [mito] lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma. Em suma, a Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão, que é mesma em todos; quando se descobriu que tal conhecimento depende do uso correto da razão ou do pensamento e que, além da verdade poder ser conhecida por todos, podia, pelo mesmo motivo, ser ensinada e transmitida a todos (CHAUÍ, 2000, p.24).

Essa “descoberta” coloca a filosofia em ascensão e com ela o pensamento racional como instrumento organizador da ordem do mundo e da vida. Rompendo-se definitivamente o paradigma mitológico que predominou até então, abre-se a porta para o modo de pensar e de ser que caracteriza o homem ocidental, modo de pensar que se vê refletido nos acontecimentos que marcaram o surgimento da modernidade.

2.1.2 Século XVIII: o cintilar da modernidade

Grécia e Iluminismo são duas ocasiões de ruptura do paradigma dominante, ambas ligadas ao sacro, ao mito primitivo e ao cristianismo medieval, que sucumbem à força da razão que afirma e reafirma sua autonomia perante o divino. De acordo com Marques:

Em longa gestação de quatro séculos, a partir do colapso do feudalismo no século XIV e das profundas transformações econômicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela força única da própria razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da superstição (MARQUES, 1993, p.10).

Na Grécia Antiga, a superstição resultava da interpretação mítica do mundo e precedeu o advento da racionalidade. Na modernidade, o ideal iluminista, citado por Marques, deixa para trás o seu precedente mítico fundamentado pela fé cristã do clero medieval para mais uma vez e, talvez definitivamente, celebrar a razão como a

única força geradora da autonomia humana. Liberto da tradição opressora, o homem segue rumo ao futuro, o destino lhe sorri com a possibilidade de progresso, desenvolvimento e autossuficiência. Senhor de si mesmo, o homem ilustrado vai em busca de seus sonhos e planeja um futuro promissor para toda a humanidade. A hora de a felicidade instalar-se na terra está próxima porque a razão trabalha incansavelmente por intermédio da ciência e da técnica para isso. As luzes da inteligência jamais abandonarão o homem e os infortúnios que talvez o acaso venha a proporcionar poderão ser resolvidos mediante o correto raciocínio que a razão lhes oferece. Eis a fé iluminista exposta em sua ingenuidade. Para Prestes:

A modernidade que nasce com o Iluminismo, no século XVIII, apóia-se justamente na possibilidade da razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem. Retira-se a tutela de um princípio organizador exterior ao próprio homem, surgindo a possibilidade de que ele construa racionalmente seu destino, livre de tirania. Caem assim os fundamentos teológicos e o mundo é secularizado. Propõe-se uma ordem fundada na razão, um ideal de ciência que permita a liberdade do reino da necessidade. A perda do fundamento teológico prevalente na ordem social anterior traz, juntamente com a secularização, a confiança na razão humana, que passou a substituir Deus. Isso leva a razão a um conhecimento objetivo, obtido pelas ciências modernas, de dominação do mundo. A teoria pedagógica está, em princípio, relacionada com o iluminismo: uma razão capaz de libertar a humanidade, iluminismo e educação são, nesse começo histórico, conceitos que se identificam. Eles significam que o homem apresenta-se a si mesmo em sua natureza e razão, em sua consciência e seu desejo, em sua liberdade e peculiaridade. Nessa perspectiva a racionalidade tem um caráter emancipatório, que normatiza a educação (PRESTES, 1996, p.19).

O processo de secularização do Ocidente arrastou-se pelo período de transição formado durante os primeiros séculos da modernidade até fixar-se com o Iluminismo. Nesse momento de estabilidade e euforia que o Iluminismo criou, a educação identificou-se plenamente com ele, pois a razão – responsável por libertar o homem fazendo-o superar os mitos e as forças mágicas pelo seu poder de lidar com uma realidade universalizada – é a mesma razão que se infiltrou no universo pedagógico para libertá-lo do poder obscuro dominante. Tornando-se leiga, a educação passa a orientar-se por normas ditadas pela racionalidade, desvinculando-se, tal como os outros setores da vida, dos fundamentos teológicos que a sufocavam.

A racionalidade defendida no Iluminismo deixa de lado o mundo medieval com seus senhores feudais, clérigos e seu ser supremo. Na modernidade, a euforia resultante da “descoberta” da razão promove a apreciação de valores diretamente

ligados ao indivíduo que são os identificadores da modernidade que se difundiram desde o século XVIII para concretizarem-se nos posteriores, pois

A modernidade não se expressa apenas como mudança epocal/cronológica numa história concluída em unidade fechada, mas como a novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana: as da cultura, da literatura e das artes, as da economia, da organização social e da produtividade do trabalho, as da participação política e da secularização dos valores e normas. Dimensões essas todas, no entanto, que não se reduzem à modernização entendida como efeitos externos e revestimento da modernidade, mas que se correlacionam enquanto racionalidade ao serem perpassadas pela razão que se exerce na multiplicidade das formas de conhecimento (MARQUES, 1993, p.8).

No primeiro capítulo, afirmamos que o Iluminismo é ponto de chegada e partida de uma trajetória que nos pertence. Agora, mostramos que a modernidade inaugurada com o Iluminismo também ultrapassa os limites cronológicos e repercute em todas as dimensões da vida que nos alcançam. As múltiplas formas de expressão do conhecimento das quais dispomos são todas adequadas aos moldes da razão que afigurou-se como instrumental nos tempos que se seguiram aquele ponto de chegada. Daí, sua capacidade unificadora aceitar somente como válidos aqueles conhecimentos perfeitamente enquadrados em seus princípios e passíveis de estenderem-se uniformemente a todos os seres pensantes. Nesse aspecto a razão é a mesma em todos e para todos. Forte e uma, converte-se em autônoma porque a fé que possui é em si mesma dispensando o amparo de um ser superior. Pelo princípio da autonomia, a razão é celebrada.

[...] não pode se submeter a nenhuma autoridade que a transcenda ou a nenhuma regra que lhe seja extrínseca: ela é para si mesma, sua própria regra. Mas é também a regra para o universo em geral: se o homem reivindica um estatuto soberano para a sua Razão é porque postula simultaneamente a racionalidade última do universo (FORTES, 1981, p.18).

Como regra para si e para o universo, a razão ascende ao posto de soberana estendendo seu domínio a todas as áreas da vida e do mundo. Sua autonomia confere-lhe a capacidade de ser, ao mesmo tempo, legisladora, executora e juíza e de seus atos. Munida dos seus atributos, coloca-se à disposição do homem moderno produzindo conhecimento científico e incrementando os

procedimentos da técnica na intenção de realizar o antigo sonho da humanidade de instaurar o reino da liberdade e da felicidade como extensivo à própria vida.

O casamento entre ciência e técnica apresentou-se como perfeito para gerar o progresso que proporcionaria a instauração de tal reino, pois pelo nível de progresso, pensavam os primeiros modernos, seria possível verificar o índice de felicidade de uma sociedade. A associação entre progresso e felicidade percorreu os últimos séculos juntamente com a crença no poder da razão. De acordo com Touraine:

A ideia de progresso ocupa um lugar intermediário, central, entre a ideia de racionalização e a de desenvolvimento. Esta atribui o primado à política, a primeira ao conhecimento; a ideia de progresso afirma a identidade entre políticas de desenvolvimento e triunfo da razão (TOURAINÉ, 1992, p.85).

A razão possui um papel unificador e normativo que rege todas as instâncias da vida por isso, alavanca o progresso quando racionaliza os meios que conduzem ao desenvolvimento. Assim, é importante que política, desenvolvimento e progresso sejam orquestrados pelos ditames da razão, para que a sociedade atinja o máximo de progresso mensurável pelo que proporciona de bem-estar ao maior número de pessoas possível.

A identificação entre desenvolvimento e triunfo da razão chegou aos séculos XX e XXI sem que o reino da felicidade estivesse instaurado na Terra, pelo contrário, trouxe consigo problemas ainda sem solução que foram resultantes da escolha de um tipo de racionalidade incapaz de pensar além de si mesma e de considerar outras dimensões do mundo e da vida que não as que ajustam-se a seus moldes. Nesse sentido,

Em sua auto-afirmação, a razão ignora seus limites internos e externos e sua necessária ancoragem em critérios éticos e políticos de validação, e se enclausura na racionalidade estritamente instrumental, ou estratégica, do emprego de meios e artimanhas para fins de que não toma conhecimento (MARQUES, 1993, p.11).

Ao assumir-se como instrumental, a razão adota como critérios de validade somente aqueles correspondentes aos princípios das ciências, especialmente da matemática, que é considerada a mais pura de todas. Esquece-se de observar outros valores que também fazem parte da vida deixando-os numa posição de inferioridade em relação ao conhecimento científico que converteu-se no modelo de conhecimento certo e verdadeiro a ser usado como parâmetro. Conforme Prestes:

A racionalidade ocidental se revela, então, no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, dominante desde a modernidade até o século XX, quando começou a ser criticado. Nenhum conhecimento pode aspirar legitimidade de verdade e cientificidade se não satisfizer as exigências de um tipo de racionalidade desenvolvida pelas ciências empírico-matemáticas de objetivação do mundo. A idéia é provar, demonstrar, matematizar através de unidades intelectualmente previsíveis, claras, impossíveis de serem recusadas. Isso gera o mito de que tudo pode ser explicado e conduzir à Verdade (PRESTES, 1996, p.18).

Esse projeto baconiano-cartesiano referido por Prestes é um dos acontecimentos de que, no primeiro capítulo desta dissertação, tratamos como o legado do século XVII para a formação do cenário que caracterizou as transformações solicitadas para a educação na modernidade. A partir do século XVII, a busca pela verdade passou a ser perseguida com base em critérios extraídos das filosofias de René Descartes e de Francis Bacon gerando, assim um padrão de alta exigência para que um conhecimento fosse considerado verdadeiro. Adotando como corretos os critérios das ciências empírico-matemáticas, a razão instrumental oferece para as ciências sua própria instrumentalização através de programas e procedimentos preelaborados com os quais todas as ciências tentarão identificar-se metodologicamente. Como consequência dessa identificação, as diversas ciências passaram a operar com ações de controle e previsões cada vez mais rígidos e sequiosos de uma veracidade que só era provável dentro de um espectro muito reduzido de possibilidades que, por vezes, escapavam ao mundo real.

Não há como negar que o progresso dos últimos três ou quatro séculos proporcionou um bem-estar nunca antes atingido na história da humanidade, porém ao mesmo tempo, criou efeitos desastrosos. A “consciência de que a utopia da salvação da humanidade através da ciência cedeu lugar ao pesadelo da destruição da humanidade por essa mesma ciência” (FALCON, 1989, p.8) foi o que restou de um sonho que o Iluminismo projetou como verdade para o setecentista e sua descendência.

Hoje, ao raiar do século XXI, a razão tornada instrumental é alvo de investigação e críticas. O desencanto que, especialmente, o século XX testemunhou atordoava Rousseau há quase trezentos anos atrás. Antevendo os embaraços resultantes dos rumos seguidos pela razão, alertou para os desvios no meio do caminho declarando que rumos tortuosos conduzem a fins dolorosos e, assim,

recusou o avanço desenfreado e cego do conhecimento científico quando este ainda era incipiente:

Onde não existe nenhum efeito não há nenhuma causa a procurar; nesse ponto, porém, o efeito é certo, a depravação é real, e nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição (ROUSSEAU, 1973a, p.345)⁸.

O efeito era perceptível por todos, todavia sua causa não era tão evidente. A noção de progresso estava fortemente ligada ao que os iluministas entendiam por “avançar no sentido da perfeição” e o genebrino foi um dos poucos a perceber alguns dos efeitos danosos do progresso e relacioná-los à má condução da ciência incentivada pela razão tornada instrumental. O debate e a contestação faziam parte do cenário daqueles tempos e a ideia de que o progresso está sujeito à corrupção era controversa ao clima de euforia predominante no século XVIII. A maioria dos iluministas não compartilhava da mesma opinião que Rousseau embora constatassem, como este, que havia uma série de coisas por resolver (dentre as quais a educação) para garantir um bom futuro para a humanidade. Entretanto, a ciência não estava nesse rol de coisas, pelo contrário, estava cotada como solução para muitos problemas. Somente a personalidade polêmica de Rousseau foi capaz de pressentir o que a Teoria Crítica pode anunciar no século XX.

2.2 Rousseau: 300 anos de atualidade

Jean-Jacques Rousseau entrou para a história como um dos representantes do Iluminismo e colaborador da *Enciclopédia*. Autor de diversas obras sobre temas que vão da política à educação, passando por peças de teatro, música e confissões de sua vida privada, consagrou-se tanto pela influência de seus escritos quanto por seu temperamento adverso. *Do Contrato Social* (1762) e *Emílio* (1762) são clássicos da política e da educação respectivamente, servindo como referência até hoje. Genebrino de nascimento passou boa parte de sua vida na França onde fez amizade com outros intelectuais, dentre eles Denis Diderot. Numa visita ao amigo

⁸ Nessa passagem o autor refere-se às artes, pois o quesito do concurso da Academia de Dijon trazia o tema conjunto. Nesta dissertação, o interesse limita-se à resposta sobre a ciência mesmo porque a concepção de arte atualmente remete a outra categoria não investigada aqui.

que estava preso em Vincennes, Rousseau carregou para distrair-se ao longo do cansativo percurso um jornal da época o qual noticiava o concurso da famosa Academia de Dijon para o ano seguinte, 1750, sobre o tema “Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou apurar os costumes”. Entusiasmado com a proposta pôs-se a escrever o *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (doravante denominado apenas por *Discurso*) que lhe rendeu o primeiro lugar no concurso e a fama ainda em vida. A concessão do prêmio a Rousseau sugere que nem todos estavam tão entusiasmados com o progresso alcançado, caso contrário os membros da Academia teriam destinado o prêmio a outro concorrente, pois, provavelmente, a julgar pelas refutações que provocou, nem todos tenham respondido negativamente ao questionamento do certame. Apesar do sucesso de público, Rousseau atraiu algumas inimizades intelectuais que lhe acompanharam pela vida lançando críticas destrutivas ao seu trabalho e a sua pessoa de onde teria derivado sua mania de perseguição.

Em 1755, Rousseau enviou uma cópia do seu segundo discurso intitulado *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* para a apreciação de Voltaire. Em carta datada de 13 de agosto do mesmo ano, ao relatar sua impressão sobre o texto, Voltaire não se furta a dar sua opinião igualmente contrária ao primeiro *Discurso*, escrevendo:

Concordo que as letras e a ciência causaram às vezes grande desconforto. [...] Reconheça senhor, que estes são pequenos infortúnios pessoais, dos quais a sociedade mal se dá conta. O que importa ao gênero humano que alguns zangões tenham pilhado o mel de um certo número de abelhas? Os homens de letras fazem grande estardalhaço em torno dessas pequenas querelas. Mas o resto do mundo as ignora ou escarnece. De todas as amarguras impostas à vida humana, são estas as menos funestas (VOLTAIRE, 2011, p.60-62).

São as artes, mais que a ciência, o foco da defesa do filósofo francês. Voltaire reconhecia que, no âmbito das artes e da ciência, havia pequenos conflitos, que não chegavam, entretanto, a perturbar a sociedade, ficando ao nível dos desentendimentos pessoais. Rousseau, por sua vez, rebate a crítica recebida, porém, sem esquecer-se de ratificar o que pensa sobre o progresso em geral:

Admito todas as desgraças que perseguem os homens célebres nas letras; admito mesmo todos os males inerentes à humanidade e que parecem independentes de nossos vãos conhecimentos. Os homens derramaram sobre si próprios tamanho manancial de misérias que, quando o acaso os popa de alguma, eles continuam impregnados. Além disso, há no progresso

das coisas, associações ocultas que o vulgo não percebe, mas que não escapam ao olho do sábio, caso ele se disponha a refletir. [...] se é verdade que todos os progressos humanos são perniciosos à espécie, os do espírito e do conhecimento, que aumentam nosso orgulho e multiplicam nossos desvãos, precipitam as desgraças. Mas chega uma época em que o mal é tão grande que as próprias causas que o originaram são necessárias para impedi-lo de proliferar; é o ferro que é preciso deixar na ferida, por temor de que o ferido expire ao se arrancá-lo (ROUSSEAU apud: VOLTAIRE, 2011, p.65-66).

Rousseau solicita reflexão e posicionamento crítico perante a realidade por parte dos intelectuais. Aquilo que o leigo não percebe no progresso, cabe ao sábio com seu olhar atento desvendar, exatamente sua relação com o desenvolvimento da ciência e o suporte da racionalidade instrumental que a acompanha. A figura metafórica do ferro que deve ficar na ferida para que o ferido sobreviva representa a racionalidade que pode ser utilizada de maneira mais prudente em prol de uma ciência realmente interessada no bem da humanidade.

Nas *Confissões*, escritas no período de 1766 a 1769, Rousseau cita Voltaire, Diderot e D'Alembert diversas vezes deixando transparecer toda sua mágoa e desgosto para com os amigos e revela que suas desavenças, muito além de simples divergências intelectuais, refletiam em sua vida pessoal. Sobre Voltaire, reproduz uma carta que escreveu-lhe rompendo a amizade:

Sabe que não lhe tenho amizade, senhor; o senhor me fez os males que mais me poderiam ser sensíveis, a mim, seu discípulo e admirador. [...] Odeio-o, enfim, porque o senhor o quis; mas odeio-o como um homem mais digno ainda de o amar, se o senhor o houvesse querido (ROUSSEAU, 1936, p.288).

Entretanto, seu maior ressentimento era para com Diderot, a quem Rousseau considerava seu verdadeiro amigo:

Eu gostava ternamente de Diderot, estimava-o sinceramente, e contava com toda a confiança na reciprocidade desses sentimentos por parte dele. Mas, cansado por sua infatigável obstinação em me contrariar eternamente, sobre meus gostos, minhas tendências, minha maneira de viver, sobre tudo que não interessava senão a mim; revoltado por ver um homem mais moço que eu me querer governar como se eu fosse uma criança; farto de sua facilidade de prometer e de sua negligência em cumprir; cansado de tantos encontros marcados e esquecidos por ele e da sua fantasia de novamente marcar e faltar de propósito; [...] eu estava com o coração pela borda das suas múltiplas desatenções (Ibidem, p.161).

Deixando de lado os dissabores da vida pessoal de Rousseau, importa é que a resposta ao tema proposto pela Academia de Dijon foi negativa, mas seus argumentos demonstram a elaboração de uma crítica consequente e madura acerca

de sua própria época e do futuro. Não se restringe ao século do Iluminismo, podendo ser tomada numa amplitude que ultrapassa as limitações do tempo. Rousseau aponta para essa atemporalidade no prefácio da versão impressa do *Discurso* destinada à leitura do grande público. Prevendo as consequências negativas que a crítica ao progresso das ciências e das artes causaria perante a opinião pública, desabafa:

Prevejo que dificilmente me perdoarão o partido que ousei tomar. Ferindo de frente tudo o que constitui, atualmente, admiração dos homens, não posso esperar senão uma censura universal; não será por ter sido honrado pela aprovação de alguns sábios que deverei esperar a do público. [...] Em todos os tempos, haverá homens destinados a serem subjugados pelas opiniões de seu século, de seu país e de sua sociedade. [...] Quando se quer viver para além de seu século, não se deve escrever para tais leitores (ROUSSEAU, 1973a, p.339).

Na última frase desse excerto, Rousseau convida a posteridade a aproximar-se de seu pensamento e a utilizá-lo para refletir sobre problemas que a afetam.

Alguns comentadores corroboram essa ideia interpretando a filosofia do genebrino como relevante para a atualidade e pertinente para o tratamento dos temas mais debatidos no momento. Para Cassirer:

As questões levantadas por Rousseau em seu século não são, ainda hoje, de modo algum obsoletas; também para nós elas não estão simplesmente “resolvidas”. Mesmo que a sua formulação seja para nós apenas historicamente significativa e historicamente compreensível, o seu conteúdo não perdeu nada de sua proximidade (CASSIRER, 1999, p.39).

Essa proximidade do conteúdo das questões rousseauianas mantém-se devido às propostas iluministas persistirem em nosso tempo, independente dos problemas que tenham carregado até nós. Por isso, para muitos ainda estamos na modernidade e não em uma fase posterior.

Boaventura de Sousa Santos traz o pensamento de Rousseau para a atualidade, ao proferir uma aula inaugural na Universidade de Coimbra, no ano de 1985, e posteriormente publicá-la com o título *Um Discurso sobre as Ciências* fazendo lembrar o título do *Discurso* redigido para a Academia de Dijon. Esta alusão não foi feita por acaso, pois nessa aula Santos destacou que as questões alavancadas pelos argumentos dados a resposta negativa à pergunta da Academia são as mesmas que devem ser colocadas hoje:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou

vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. A nossa diferença existencial em relação a Rousseau é que, se as nossas perguntas são simples, as respostas sê-lo-ão muito menos (SANTOS, B. S., 1995, p.8).

As indagações acerca das contribuições da ciência não restringem-se aos benefícios do progresso porque colocam-se em outras instâncias relacionadas com valores éticos e morais. Rousseau percebeu essa condição nos primórdios do desenvolvimento científico e revelou suas impressões sobre o assunto muito claramente quando disse não ao progresso desenfreado, mas sem recusar à ciência a própria razão que a impele:

É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo; lançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que ainda é maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas se renovam a poucas gerações (ROUSSEAU, 1973a, p.342).

A transcrição acima, extraída do início do *Discurso*, soa como um verdadeiro louvor à razão e à ciência, ao mesmo tempo em que renega a tradição medieval como era comum entre os iluministas e por si só contesta a fama de irracionalista que acompanhou a vida e a história de Rousseau. Acontece que as críticas foram lançadas de dentro do próprio movimento por um de seus membros que foi um moderno combatente da modernidade, ao menos naquilo que ela apresentava de negativo.

Rousseau refutou algumas das contestações dirigidas ao *Discurso*. Na resposta redigida ao Rei da Polônia, argumenta em favor da ciência afirmando que “A ciência é muito boa em si mesmo [*sic*], eis o que é evidente, e seria preciso ter renunciado ao bom senso para dizer o contrário” (ROUSSEAU, 1973a, p.384).

No prefácio de *Narciso ou O amante de si mesmo*, peça teatral de sua autoria encenada alguns anos após a publicação do *Discurso*, retornou ao assunto para falar das consequências que ainda o perseguiam: “O partido que tomei, na questão que há alguns anos examinei, não deixou de conquistar-me uma multidão

de adversários mais atentos talvez ao interesse dos literatos do que a honra da literatura” (ROUSSEAU, 1973a, p.426).

Para virar a página, a última resposta foi dada, sem rodeios, a um de seus interlocutores mais obstinados, o Sr. Bordes

Já afirmei, em outro lugar, que não me propunha a abalar a sociedade atual, a queimar as bibliotecas e todos os livros, a destruir os colégios e as academias, e devo acrescentar, aqui, que não pretendo também reduzir os homens a se contentarem unicamente com o necessário (ROUSSEAU, 1973a, p.419).

Essa quantidade de réplicas e trélicas ao *Discurso* não aconteceu somente com o texto rousseauiano. Era a maneira que havia na época de fazer frutificar o debate intelectual, por isso era comum oferecer respostas, indagações e contestações através de cartas cujos textos eram impressos em jornais de grande circulação dando oportunidade a várias pessoas de participarem do embate de ideias que o Iluminismo dispunha.

Mesmo após tentar colocar um ponto final nas controvérsias respondendo com certa cólera ao Sr. Bordes, os aborrecimentos suscitados pelo teor do *Discurso* acompanharam Rousseau pela vida. Ao reafirmar que nunca teve o propósito de destruir bibliotecas, colégios ou academias, o cidadão de Genebra defende o valor da racionalidade e do conhecimento científico para a humanidade distanciando-se das acusações que lhe faziam seus coetâneos.

2.3 Rousseau e a Teoria Crítica: divergências e convergências

Antes de verificar as divergências e convergências entre a Teoria Crítica e o pensamento rousseauiano, julgo necessário contar um pouco da história da Escola Frankfurt, de onde brotou a Teoria Crítica. É essa história que torna possível compreender porque o cotejamento do *Discurso* é feito com as obras de Max Horkheimer (1895–1973) e não com obras de qualquer dos membros da Escola que eram adeptos e propagadores da Teoria Crítica. Entretanto, citar Horkheimer implica referir a Theodoro Adorno, não apenas pelos textos que compuseram a quatro mãos, mas porque no prefácio de *Eclipse da Razão*, Horkheimer ao explicar como ocorreu a compilação dos textos, afirma que:

As palestras foram projetadas para apresentar alguns aspectos de uma ampla teoria filosófica desenvolvida pelo autor nos últimos anos, em associação com Theodor W. Adorno. Seria difícil dizer quais idéias se originaram na mente de Adorno e quais na minha propriamente: a nossa filosofia é uma só (HORKHEIMER, 1976b, p.7).

Essa declaração autoriza-nos a aproximar as palavras de Adorno às de Horkheimer sem abandonar a fidelidade ao pensamento do líder da Escola de Frankfurt e, ao mesmo tempo, preserva a linha de investigação que remete à filosofia rousseauniana elaborada no século XVIII. Com carisma e disposição intelectual, frente às transformações de uma realidade próxima daquela que Rousseau temia, Horkheimer manteve a liderança sobre o grupo de pensadores que atuou em Frankfurt e os influenciou a aderirem aos pressupostos da Teoria Crítica. Por isso, as citações sobre o tema foram extraídas exclusivamente das obras assinadas por ele, salvo as que foram escritas em parceria com seu amigo Adorno.

2.3.1 A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt: uma história

Na segunda década do século XX, após participar de uma semana de estudos marxistas, Félix Weil (1898–1975) concretizou a ideia de realizar estudos permanentes sobre o movimento operário e o socialismo europeus e fundou o Instituto de Pesquisa Social que mais tarde viria a ser chamado de Escola de Frankfurt. No início, esse Instituto “[...] tinha uma orientação claramente documentária, procurando descrever, dentro da tradição marxista, as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho e nas lutas e movimentos operários” (FREITAG, 2004, p.11). O Instituto estava associado à Universidade de Frankfurt, mas preservava sua autonomia acadêmica e independência financeira sendo mantido pelo pai de seu fundador, Hermann Weil (1868–1927), rico produtor agrícola radicado na Argentina. Dos estudos e pesquisas realizados pelo Instituto derivava uma publicação denominada *Revista Arquivo para a História do Socialismo e do Movimento Operário* que tinha por objetivo divulgar o trabalho realizado por seus membros e colaboradores.

Numa conferência proferida em 1969, Horkheimer descreve, brevemente, como surgiu o Instituto do qual se tornou diretor e a maior referência:

El Instituto de Investigación Social fundóse hace casi cincuenta años en Frankfurt, porque un hombre muy rico quiso hacer una donación e nosotros éramos amigos de su hijo. Propusimos que fuese una institución “privada”, Independiente del Estado, en la que se reunieran personas que quisieran investigar en común algo que fuese importante para la sociedad en el momento histórico actual. Después de que el primer director, al cabo de unos pocos años, sufriera un ataque de apoplejía, fui yo el director de este instituto (HORKHEIMER, 1972, p.56).

Cabe ressaltar, nessa fala de Horkheimer, a referência à autonomia do Instituto perante o Estado, bem como o interesse dos intelectuais da época em participar das questões de seu tempo que parecessem relevantes para a sociedade.

De acordo com Freitag, ao substituir Carl Grünberg (1861–1940) na direção do Instituto e da Revista, em 1931, Horkheimer marca a mudança na identidade do Instituto, pois este “passou a assumir feições de um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegia claramente a superestrutura” (FREITAG, 2004, p.11).

Na carta-prefácio elaborada para o livro de Martin Jay sobre a Escola de Frankfurt, Horkheimer refere-se ao surgimento do Instituto destacando sua relevância histórica

La obra a que se consagro el Instituto antes de su emigración de Alemania – uno piensa en libro de Friedrich Pollock Experimentos de planificación económica en la Unión Soviética, 1917-1927, o la obra colectiva publicada a continuación, Autoridad y familia – significó algo nuevo en comparación con el sistema educacional oficial de entonces. Significó poder desarrollar una investigación para la cual la universidad todavía no ofrecía oportunidades. La empresa tuvo éxito solo porque, gracias al apoyo de Hermann Weil y a la intervención de su hijo, Félix, un grupo de hombres, interesados en teoría social y formados en escuelas diferentes, se agruparon en torno a la convicción de la formulación de lo negativo en la época de transición era más importante que las carreras académicas. Lo que los unió fue la aproximación crítica a la sociedad existente (HORKHEIMER apud: JAY, 1989, p.9).

O Instituto foi uma inovação no âmbito da educação na Alemanha. Dentre as suas funções, a primeira era suprir uma lacuna existente no ensino superior da Alemanha do início do século XX. Por razões políticas não havia espaço nas universidades alemãs para o estudo do marxismo e do socialismo. Esse foi um dos motivos da criação do Instituto e também do bom número de colaboradores que se formou ao seu redor. Esses colaboradores possuíam formações diferentes, – vinham das ciências econômicas, da psicologia, da sociologia, além de filosofia – influenciando-se mutuamente. Em comum, tinham a necessidade de tecer a crítica

tanto ao capitalismo quanto ao totalitarismo soviético que disputavam a hegemonia durante a maior parte do século passado. Jay salienta que “la intención de los miembros fundadores había sido crear una comunidad de investigadores cuya solidaridad serviría como una anticipación microcósmica de la sociedad fraternal del futuro” (JAY, 1989, p.67). Sua interpretação é avalizada pelo próprio Horkheimer que prefaciou a obra de Jay e por outros membros da Escola de Frankfurt que concederam entrevistas ao autor.

Outra inovação trazida pelo Instituto diz respeito ao formato dos textos escritos para a Revista. Geralmente, são breves e em forma de artigos que exploram a proposta de crítica à tradição, cuja característica era a redação de longos tratados filosóficos.

A designação Escola de Frankfurt veio por volta da década de 1960. Foi atribuída ao conjunto de membros e colaboradores do Instituto de Pesquisa Social que o aceitaram sem grandes reservas. De acordo com Wiggerhaus (2002), é possível conferir o título de “Escola” ao movimento que se formou em Frankfurt, no início do século XX, porque suas características preenchem satisfatoriamente o que contempla o termo:

um quadro institucional, formado pelo Instituto, uma personalidade intelectual carismática na figura de seu diretor, Max Horkheimer, um manifesto fixado no discurso de posse do diretor, um novo paradigma constituído pela Teoria Crítica e a divulgação do trabalho por meio da Revista e outros materiais (WIGGERHAUS, 2002, p.34).

Com essas condições o Instituto para Pesquisa Social ou Escola de Frankfurt fixou-se como um dos mais respeitados espaços de debates sobre as questões sociais do século XX, incluindo aí a crítica à modernidade.

A história da Escola de Frankfurt e, por consequência, a da Teoria Crítica foi fortemente marcada pelos acontecimentos da história da Alemanha e da segunda guerra mundial. O nazismo interferiu diretamente nas atividades do Instituto levando boa parte de seus membros ao exílio. Assim, juntamente com eles, a sede do Instituto esteve itinerante, primeiro em Genebra depois com filiais em Paris e em Londres, até se estabelecer nos Estados Unidos, retornando a Frankfurt somente em 1950 pelas mãos de Horkheimer e Adorno.

Estudiosos dividem o grupo da Escola de Frankfurt em gerações. Fazem parte de primeira geração, vários intelectuais que colaboraram com estudos,

pesquisas e artigos para a Revista editada pelo Instituto, dentre os mais lembrados, além de Max Horkheimer, estão Herbert Marcuse (1898–1979), Walter Benjamin (1892-1940), Erich Fromm (1900-1980), Theodor Adorno (1903–1969), Friedrich Pollock (1894-1970) e Leo Löwenthal (1900-1993). A segunda geração tem em Habermas (★1929) seu herdeiro legítimo. E a terceira geração de adeptos da Teoria Crítica é liderada por Axel Honneth (★1949), atual diretor do Instituto de Pesquisa Social. Mesmo que as novas gerações da Escola de Frankfurt tenham representantes ativos, o nome de Horkheimer ainda é o mais forte no cenário da Teoria Crítica original.

A partir da segunda metade do século passado, a Teoria Crítica espalhou-se pelo mundo, conquistando adeptos em todos os lugares. Por seu aspecto antidogmático, permanece atual e atuante na medida em que se propõe a acompanhar as transformações da realidade. Isso permite um campo de abertura, uma disposição constante para o diálogo e para a reflexão. Contudo, o fato de a Teoria Crítica acompanhar a marcha da história não significa que ela tenha transformado-se em outra coisa diferente do que era quando surgiu. Se a realidade alterou-se, por qualquer que seja o motivo, por consequência, a atualização da Teoria Crítica faz-se necessária para manter a conexão entre ambas e a coerência da proposta de crítica permanente. Horkheimer fala do amadurecimento da Teoria Crítica na conferência de 1969, *Teoria Crítica Ontem e Hoje* com a seguinte declaração:

Así, nuestra teoría crítica más moderna ya no defiende la revolución, porque, después de la caída del nacionalsocialismo, en los países del Occidente, la revolución se convertiría de nuevo en terrorismo, en una nueva situación terrible. Se trata más bien de conservar aquello que es positivo, como, por ejemplo, la autonomía de persona individual, la importancia del individuo, su psicología diferenciada, ciertos factores de la cultura, sin poner obstáculo al progreso (HORKHEIMER, 1972, p.59).

Nessa passagem, Horkheimer aponta para autocrítica no interior da Teoria Crítica na medida em que reconhece que incentivar a revolução armada seria tão desastroso para a humanidade quanto o foi o Nazismo. Essa percepção da realidade imediata e das consequências futuras que podem ser desencadeadas por um tipo de pensamento faz parte da capacidade de reflexão e autocrítica propostas pela Escola de Frankfurt. Ao conservar o que é positivo já em sua primeira versão, a Teoria Crítica não opõe-se ao verdadeiro progresso, tampouco perece diante do

novo e do movimento do mundo concreto, atualizando seu caráter crítico sempre que necessário.

2.3.2 A divergência: Horkheimer desconhece a crítica rousseuniana

Nas obras de Horkheimer, não há alusão a Rousseau como um dentre aqueles pensadores que exerceram alguma influência na elaboração da Teoria Crítica. Por isso, alguns comentários acerca da interpretação da filosofia rousseuniana pelos frankfurtianos são necessários. De acordo com Jay (1989, p.251), as pesquisas realizadas pela Escola de Frankfurt tinham como foco pensadores que “habían atacado la noción burguesa de libertad desde la izquierda y la derecha: Hegel, Burke, Bonald, De Maistre, Stahl y el propio Marx”. Pensadores ligados à filosofia política como os modernos Rousseau, Locke e Hobbes, por exemplo, não tiveram lugar nas pesquisas realizadas por Horkheimer e seus companheiros

As referências a Rousseau encontradas nos textos de Horkheimer estão muito mais próximas da crítica ordinária do que de uma leitura mais acurada da filosofia rousseuniana. Ele não percebe que a crítica do cidadão de Genebra não diz respeito unicamente aos padrões sociais de promoção da futilidade e nem que o naturalismo não prega o retorno a um suposto estado de natureza. Menos ainda que fosse possível captar elementos de uma crítica direcionada para o progresso da ciência no *Discurso*. Em *Egoísmo e Movimento Libertador* (1936) analisa a concepção de natureza humana na literatura política da modernidade vendo em Robespierre (1758 –1794) o fiel seguidor da doutrina rousseuniana

Basta una referencia a la figura de Robespierre, el ortodoxo discípulo de Rousseau, para que se haga patente el rigorismo moral inherente a esta teoría del hombre exaltadora de los sentimientos. Su concepto de la virtud coincidía en mucho con el puritano; aquel juicio condenatorio fue aplicado por Robespierre, jefe de Estado, en forma de verdadera persecución. En él no se puede separar la hostilidad política de la moral (HORKHEIMER, 2003, p.156).

Horkheimer salienta o moralismo e o sentimentalismo de Rousseau, que mal interpretados, levaram Robespierre a decretar o terror durante a Revolução Francesa. Ao chamá-lo “ortodoxo discípulo de Rousseau”, Horkheimer reforça os

equivocos que a história do pensamento cometeu com aquele que foi o primeiro crítico da modernidade.

Entre as literaturas mais estudadas da história moderna, a teoria rousseuniana é aquela que mais se prestou a opiniões opostas. Foi aplicada e moldada a diversas situações que talvez o próprio autor não imaginasse. Serviu de inspiração para a Revolução e também para amparar interpretações incompatíveis entre si. Naturalista para uns, irracionalista para muitos, referência utilizada pelos liberais e pelos socialistas, o pensamento de Rousseau foi adaptado conforme as conveniências a ponto de, se reunidas todas as interpretações que lhe foram atribuídas, não lhe restar a menor coerência filosófica. Essa maleabilidade emprestada à obra do genebrino é fruto, de um lado, de interpretações apressadas, entretanto, geralmente, extraídas do contexto da obra e, de outro, devido à forma singular como se expressava em seus textos. O estilo áspero com que defendia suas ideias ensejou comentários superficiais diante da intensidade de sua escrita e a história encarregou-se de multiplicar por gerações de comentadores interpretações incorretas, para dizer o mínimo. Horkheimer parece ter sido simplesmente mais um nessas gerações de comentadores. Em favor de Rousseau, Cassirer, um dos maiores estudiosos da filosofia do cidadão de Genebra sustenta que:

Qualquer um que se lançar em sua obra e vir surgir dela a visão do homem, do pensador e do artista Rousseau, sentirá imediatamente quão pouco aquele esquema abstrato de idéias, que costumamos designar como a “doutrina de Rousseau”, pode captar a riqueza interna que se abre aqui para nós. O que se descortina não é uma doutrina fixa e pronta; é, ao contrário, um movimento de renovação constante do pensamento – um movimento de tamanha força e paixão que, diante dele, a salvação na tranqüilidade da observação histórica “objetiva” mal parece possível (CASSIRER, 1999, p.37).

Cassirer defende Rousseau sob alegação de que sua obra não representa uma doutrina; pelo contrário, é um pensamento aberto que estremece as estruturas rígidas de qualquer pensamento inflexível fazendo lembrar da principal característica da Teoria Crítica que é capacidade de atualização e renovação diante da realidade, como veremos adiante.

Em *Eclipse da Razão*, de 1946, ao tratar de liberdade e natureza humana, Horkheimer, novamente, refere-se a Rousseau. Dessa vez, aproxima-o de Locke. Para ele, Locke não se preocupa em distinguir a experiência sensorial da racional deixando de esclarecer se o direito natural é deduzido pela lógica ou percebido

intuitivamente, embora fique claro que a liberdade natural não é a liberdade de fato. E prossegue:

O mesmo pode ser dito do discípulo de Locke, Rousseau. Quando este declarou que a renúncia à liberdade é contra a natureza do homem, porque desse modo as ações do “homem” seriam destituídas de toda moralidade e sua vontade privada de toda liberdade, ele sabia muito bem que a renúncia à liberdade não era contra a natureza empírica do homem; ele próprio criticou amargamente indivíduos, grupos e nações por renunciarem à liberdade. Referiu-se mais à substância espiritual do homem do que a uma atitude psicológica. Sua doutrina do contrato social é derivada de uma doutrina filosófica do homem, segundo a qual o princípio da maioria corresponde, mais do que o princípio do poder à natureza humana, tal como esta é descrita no pensamento especulativo (HORKHEIMER, 1976b, p.35).

Ei-nos diante de uma outra análise da filosofia rousseauiana em que Horkheimer atém-se às suas concepções morais e políticas, deixando escapar a relação com o conteúdo crítico do *Discurso*.

Em *Sociedade em Transição*, de 1972, os artigos que compõem a seção sobre a crítica do poder, escritos entre as décadas de 1950/60, trazem Rousseau como um dos grandes teóricos da filosofia política. Rousseau é lembrado como o pensador que forneceu os elementos para o modelo de democracia europeia (HORKHEIMER, 1972, p.73) que opõe o indivíduo ao Estado e, novamente, como o pensador que influenciou a Revolução Francesa e os atos insanos de Robespierre.

Lições de Sociologia, de 1966, é um livro composto por um conjunto de textos originados de conferências radiofônicas que datam de 1963/64, assinado por Adorno em parceria com Horkheimer, mas o prefácio atribui sua autoria ao Instituto de Pesquisa Social porque o tema abordado fazia parte das discussões e seminários realizados por esse Instituto recebendo contribuições de vários membros. Nele, Rousseau aparece como o “irracionalista” que influenciou Kant e Pareto, porém o caráter crítico de seu pensamento é lembrado:

No sólo contra la injusticia, sino también contra la supuesta caída en la artificiosidad de la vida francesa bajo el absolutismo, Rousseau eleva la naturaleza al nivel de elemento crítico; y desde entonces este contraste se ha venido introduciendo en la conciencia común (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p.95).

Essa passagem gerou uma nota de rodapé com a transcrição das principais ideias contidas no *Discurso* de Rousseau introduzida pelas seguintes palavras: “En Rousseau el ataque está dirigido, ante todo, contra lo que hay de falso en la cultura, la oficiosidad, ‘apariencia de todas las virtudes sin tener ninguna’”. (p.95) Seguidas

de algumas ideias do *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* e encerrada com uma citação da *Carta a Voltaire* na qual Rousseau fala dos males do progresso da cultura intelectual e pelo que Adorno e Horkheimer concluem: “Con lo que, ciertamente, se llega a una concepción dialéctica de la historia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p.96). Aqui os frankfurtianos pareciam estar mais abertos a uma interpretação crítica do pensamento rousseauiano, ao afirmarem que sua filosofia carregava uma concepção dialética da história, já que esse conceito foi forjado por Karl Marx no século XIX. No entanto, não persistiram na direção de encontrar outros aspectos de crítica no que eles acreditavam ser a doutrina de Rousseau.

Em outro capítulo desse mesmo livro, em parte relativa à família, Adorno e Horkheimer jogam Rousseau novamente para dentro do Iluminismo por entenderem que a sua concepção de família, assim como boa parte de seu pensamento é típico desse período. Na *Nova Heloísa* encontramos um Rousseau que “veía en la familia monogámica y patriarcal el principio de la sociedad humana, y la identificó con el estado paradisíaco como vínculo humanamente purísimo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p.133). Essa crítica poderia ser questionada por meio da teoria política apresentada em *Do Contrato Social*, obra na qual o autor considera a gênese da sociedade a partir do ponto de vista do contratualismo, isto é, desde uma teoria que argumenta a partir do contrato social ou pacto que os homens, seres livres e iguais, decidiram constituir e “inventar” a sociedade civil e a vida sob a égide de um Estado abdicando de seus direitos naturais para seguir as leis civis. Essa teoria é contrária a que sustenta que a sociedade seja uma forma natural de evolução da família de tipo monogâmica e patriarcal. Por isso, a análise dos frankfurtianos parece inconsistente.

Pelo exposto, observa-se que não havia da parte de Horkheimer identificação alguma entre os preceitos da Escola de Frankfurt e a filosofia rousseauiana. Entretanto, “a despeito da falta de reconhecimento, a verdade é que Rousseau ocupa uma posição fundadora dentro da tradição de pensamento”

(Torres, 2008, 2008, p.3)⁹ que se instala com o marxismo e prossegue com a Teoria Crítica. Torres (2008, p.2) afirma que:

O reconhecimento do papel decisivo do Segundo discurso e, em geral, da obra rousseuniana, na conformação do imaginário crítico da modernidade pode ser expresso mais diretamente se dissermos que Rousseau é o fundador das duas principais linhagens do pensamento crítico, que caracterizam essa época histórica. [...] é preciso ver que o elogio da natureza e a denúncia da queda moral provocada pelo surgimento da civilização – [...] – é a peça de abertura da tradição na qual se enquadram tanto a sombria meditação heideggeriana sobre a técnica, quanto a crítica da Escola de Frankfurt ao Iluminismo e à idéia de dominação que lhe seria inerente (TORRES, 2008, p.2).

Certamente, como alerta Torres (2008), tomar a filosofia rousseuniana como fundadora da filosofia crítica não torna obrigatório que Horkheimer e seus companheiros concordem e aceitem inteiramente as posições de Rousseau porque, obviamente, entre o século XVIII e o século XX, houve uma transformação tanto da realidade quanto da reflexão que a acompanha.

Ademais, o prefácio à tradução francesa do livro de Wiggerhaus (2002, p.27) sobre a Escola de Frankfurt, elaborado por Lilyane Deroche-Gurcel, refere-se a uma “inspiração quase rousseuniana” em Horkheimer quando ocorre um amadurecimento de seu pensamento levando a reorganização e atualização da Teoria Crítica na década 1970, após um tempo de boa reflexão sobre o assunto.

2.3.3 A convergência: pontos de encontro entre Rousseau e a Teoria Crítica

Os pontos de aproximação entre o pensamento rousseuniano e a Escola de Frankfurt não se resumem à crítica da ciência e do progresso. Por força de ser abrangente e conseqüente, a filosofia do genebrino tangencia a crítica à indústria cultural feita por Horkheimer em parceria com Adorno. No *Discurso*, os indícios da relação entre o modo de consumo capitalista e as preferências estéticas já

⁹ A paginação corresponde à transcrição do texto para o formato documento do Word, pois o original, sendo um artigo de divulgação publicado na Home Page do site da L&PM Editores, não possui paginação.

aparecem bem delineadas pelo autor conforme sua intuição para os problemas futuros se lhe apresentava.

E que se tornará a virtude, desde que seja preciso enriquecer a qualquer preço? Os antigos políticos falavam constantemente de costumes e de virtudes, os nossos só falam de comércio e dinheiro. [...] Avaliam os homens como gado. Segundo eles, um homem só vale para o Estado pelo seu consumo (ROUSSEAU, 1973a, p.352).

Uma resposta a esse questionamento parece ter sido dada pelos dois frankfurtianos em *Dialética do Esclarecimento*, de 1947, ao elaborarem o conceito de indústria cultural como o instituto que obteve êxito no empreendimento de converter a arte em objeto de consumo, seja a arte popular, a erudita ou mais precisamente o que chamaram de cultura de massa que se coloca como uma terceira forma de arte, ou melhor, como pseudo-arte. Esta última difundida é representada pelos aparelhos de mídia, especialmente o rádio, a televisão e o cinema que atingem um grande número de pessoas que potencialmente tornam-se consumidoras fiéis de uma falsa ideia de entretenimento e diversão.

A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 2000, p.64).

Por seu turno, Rousseau argumenta que “[...] a dissolução dos costumes, conseqüência forçosa do luxo, acarreta por sua vez a corrupção do gosto” (1973a, p. 353), para concluir que

[...] se o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à nossa verdadeira felicidade, se corrompeu os costumes e se a corrupção dos costumes chegou a prejudicar a pureza do gosto, que pensaremos dessa multidão de autores secundários que afastaram do templo das musas as dificuldades que lhes barravam o acesso (ROUSSEAU, 1973a, p.358).

Com “templo das musas” Rousseau designa o lugar, por excelência, da verdadeira arte onde aqueles que vulgarmente a imitam não teriam lugar. Novamente os frankfurtianos entram em diálogo com o autor do *Discurso* para descrever a situação da arte no século XX.

Ao invés de se expor a esse fracasso, no qual o estilo da grande obra de arte sempre se negou, a obra medíocre sempre se ateve à semelhança com outras, isto é, ao sucedâneo da identidade. A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto (ADORNO; HORKHEIMER, 20--, p.62).

Estimular o consumo e o luxo desnecessários, na visão de Rousseau, é criar falsas necessidades para tornar as pessoas dependentes de produtos supérfluos. Assim, também o faz a indústria cultural descrita pelos amigos da Escola de Frankfurt.

Minha opinião é que absolutamente não se precisa dele. Para além da necessidade física, tudo é fonte do mal. A natureza já nos dá muitas necessidades e, no mínimo, representará enorme imprudência multiplicá-la sem necessidade e colocar, dessa maneira, a alma em dependência ainda maior (ROUSSEAU, 1973a, p.418).

É Horkheimer quem responde ao genebrino acerca da manutenção do luxo na vida humana mais de duzentos anos depois de suas intuições.

Hoje, o luxo não está excluído, pelo menos não o está pelos produtores de mercadorias de luxo. Contudo, não encontra justificação em sua própria existência, mas nas oportunidades que cria para o comércio e a indústria (HORKHEIMER, 1976b, p.50).

Essa espécie de diálogo demonstra que as relações entre Rousseau e a Teoria Crítica podem ultrapassar a crítica da ciência e do progresso, revelando-se também pelo viés econômico. Entretanto, não abordaremos esse aspecto nesta dissertação.

A Teoria Crítica sofreu alterações, ou melhor, foi atualizada em conformidade com os acontecimentos históricos. Na conferência de 1969, Horkheimer revelou as mudanças que se processaram no seio da Teoria Crítica desde sua elaboração, no final dos anos 1920, até aquela data. Ao fazê-lo, abordou também os temas recorrentes que permaneceram como pano de fundo de toda a produção da Escola de Frankfurt:

Cuando nació la teoría crítica en los años veinte, surgió de las ideas relativas a una sociedad mejor; se comportaba críticamente frente a la sociedad e igualmente crítica frente a la ciencia. Lo que yo dije de la ciencia no es válido sólo para ella, sino también para el individuo. El individuo forja en su mente pensamientos, por qué tiene esos pensamientos y no otros, por qué se ocupa apasionadamente de esas cosas y no de otras, de ello no sabe nada, de la misma manera que tampoco sabe nada la ciencia acerca de los motivos que le impulsan a elegir tal o qual dirección en su investigación (HORKHEIMER, 1972, p.57).

Esse relato evidencia, já na origem da Teoria Crítica, alguns pontos de congruência com a filosofia rousseuniana que, em sua nascente, também criticava

a sociedade e a ciência. Referindo-se às ideias principais da Teoria Crítica, Horkheimer comenta que:

La segunda idea básica era la de que solamente una sociedad mejor puede establecer la condición para un pensar verdadero, ya que solamente en una sociedad correcta no estaría ya uno determinado en su pensar por los factores coactivos de la sociedad mala (Idem, p.58).

Em uma passagem do *Discurso*, Rousseau lança uma crítica contundente aos indivíduos e à própria sociedade que faz lembrar Horkheimer:

Não se ousa mais parecer como se é, sob tal coerção perpétua, os homens que formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem (ROUSSEAU, 1973a, p.344).

A crítica à sociedade do século XX elaborada pela Teoria Crítica e a crítica rousseauiana à sociedade do século XVIII aproximam-se quando Horkheimer narra as primeiras contestações que deram origem à Teoria Crítica:

Nuestra teoría crítica originaria, como puede verse ampliamente registrado en la "Revista de Investigación Social", fue como le sucede a uno al principio, muy crítica, en especial contra la sociedad reinante, porque ésta, como ya he dicho, produjo el horror del fascismo y del comunismo terrorista. Produjo muchísimos males innecesarios, y poníamos nuestra esperanza en que llegaría un tiempo en el que esta sociedad se organizase para el bien de todos, tal como ya hoy sería posible. Estábamos convencidos de que un factor principal en las circunstancias de que hay dominadores y dominados, como se vio de un modo especialmente claro en el nacionalsocialismo (HORKHEIMER, 1972, p.57).

Da crítica à ciência elaborada pela Teoria Crítica, surge mais uma convergência com o pensamento de Rousseau, pois para a Teoria Crítica:

La ciencia carece de autorreflexión para conocer los motivos sociales que la impulsionam hacia un lado, por ejemplo, hacia la Luna, y no hacia el bien de la humanidad. Para ser verdadera, la ciencia debería conducirse críticamente para consigo misma y para con la sociedad que ella produce (Idem, p.57).

Rousseau questiona, também, a utilidade da ciência e sua capacidade de autorreflexão. Suas palavras parecem complementar as de Horkheimer:

Se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõe, são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem. [...] Respondei-me, pois, filósofos ilustres, vós por intermédio de quem sabemos por que razões os corpos se atraem no vácuo; quais são, nas revoluções dos planetas, as relações entre as áreas percorridas em tempos iguais; quais as curvas que têm pontos conjugados, pontos de inflexão e de retrocesso; [...] - respondei-me, repito, vós de quem recebemos tantos conhecimentos sublimes, se não nos

tivésseis nunca ensinado tais coisas, seríamos com isso menos numerosos, menos bem governados, menos temíveis, menos florescentes ou mais perversos? Reconhecei, pois, a pouca importância de vossas produções (ROUSSEAU, 1973a, p.352).

Em comum, essas duas últimas passagens apresentam a insatisfação com a situação em que a ciência encontrava-se nas duas fases e a dúvida acerca do interesse e dos benefícios das pesquisas científicas para o homem e para a sociedade.

Rousseau argumenta que “A ciência tomada de modo abstrato merece nossa consideração. A louca ciência dos homens é digna unicamente de escárnio e de desprezo” (ROUSSEAU, 1973a, p.429). Essas palavras podem soar muito ásperas, mas quem conhece um pouco do pensamento do autor sabe que elas apenas espelham sua postura crítica.

Na resposta à refutação do rei da Polônia, Rousseau critica o mau uso do conhecimento científico:

Mas como pode ser que as ciências, cuja fonte é tão pura e o fim tão louvável, dêem origem a tantas impiedades, a tantas heresias, tantos erros, tantos sistemas absurdos [...] Eu diria que a ciência, apesar de muitíssimo bela e muitíssimo sublime, não é feita para o homem; que lhe basta estudar seus deveres e que cada um recebeu todas as luzes necessárias a esse estudo. Meu adversário confessa, de sua parte, tornarem-se as ciências prejudiciais quando se abusa delas, e que muitos dela efetivamente abusam; eu ajunto, é certo, que delas se abusa muito, que delas se abusa sempre, e não me parece que se afirme o contrário nessa resposta (ROUSSEAU, 1973a, p.384).

Em *Eclipse da Razão*, Horkheimer em franco embate com os positivistas critica os argumentos que estes apresentavam em favor da ciência tal como ela vinha sendo concebida:

Claro que eles não estão cegos para os usos destrutivos aos quais se destina a ciência; mas proclamam que tais usos são perversões. É verdadeiramente assim? O progresso objetivo da ciência e sua aplicação, a tecnologia, não justificam a idéia corrente de que a ciência é destrutiva só quando pervertida e necessariamente construtiva quando entendida de modo adequado. Sem dúvida, a ciência poderia ser destinada a melhores usos. Contudo, não é de modo algum certo que a via de realização das boas potencialidades da ciência seja a mesma no seu atual caminho (HORKHEIMER, 1976b, p.68).

Continuando a tréplica ao rei da Polônia, Rousseau também combate a refutação que recebeu contra o seu *Discurso* e em favor da manutenção da ciência aos moldes de seu século:

A minha afirmava que, posto que as ciências fazem mais mal aos costumes do que bem à sociedade, seria desejável que os homens se dedicassem a ela com menos ardor. A de meu adversário diz que, embora as ciências causem grande mal, não se deve deixar de cultivá-las pelo bem que trazem (ROUSSEAU, 1973a, p.384).

Em *Apontamentos*, escritos entre 1950 e 1969, Horkheimer reforça a ideia da crítica ao progresso científico e tecnológico afirmando que “la teoría crítica debe referirse por lo menos a lo que se califica, con razón, de progreso, más exactamente Al progreso técnico, y a sus efectos sobre el ombro y la sociedade” (Horkheimer, 1976a, p.258).

Ao proclamar que “Debemos comprender claramente que una de las teorías más importantes de la filosofía, la llamada teoría crítica, es la que afirma que el “progreso” se paga con cosas horribles, negativas” (HORKHEIMER, 1972, p.63), Horkheimer entra na linha de contestação rousseauniana apresentada no *Discurso*, ou seja, concorda que o progresso da ciência não contribuiu para a felicidade do homem. Para aproximar a Teoria Crítica do pensamento rousseauniano, pode-se sugerir que a resposta de Horkheimer para a Academia de Dijon seria a mesma de Rousseau. Isso porque o caráter crítico da Teoria Crítica impõe-lhe que esteja sempre atenta, em vigília, pronta para a reflexão que ordena que a verdade seja sempre exposta:

La teoría crítica tiene la misión de expresar lo que en general no se expresa. Debe, por consiguiente, señalar el costo del progreso, el peligro que como consecuencia de él, destruye incluso la idea del sujeto autónomo, la idea del alma, porque frente al Universo aparece como nada (Ibidem, p.65).

O compromisso da Teoria Crítica para com a verdade assemelha-se ao sentimento que Rousseau carregou por toda a vida, desde quando escreveu no prefácio do *Discurso* estar comprometido com “a equidade, o respeito e o reconhecimento” que lhe eram exigidos (1973a, p.339).

Rousseau não dirige apenas críticas à ciência, faz também elogios e sugestões. Contrariando a fama de irracionalista, admite que “As ciências são obra-prima do gênio e da razão” (ROUSSEAU, 1973a, p.400). E sugere que “Para fazer bom uso da ciência, é preciso reunir grandes talentos e grandes virtudes” (ROUSSEAU, 1973a, p.386).

De igual modo, Horkheimer (1989, p.68) também não é contra a ciência e isso fica evidente quando afirma que “o futuro da humanidade depende da existência

do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer”.

Considerando os séculos que separam nossos autores é preciso dizer que apenas o pensamento rousseauiano foi interpretado como contrário à ciência. No século XX, o entendimento de crítica já era outro e por isso, o pensamento de Horkheimer e seus colaboradores pode ser melhor compreendido quanto à elaboração da Teoria Crítica não ser contrária à ciência, mas sim ao modo como se produz ciência.

2.4 Dois conceitos-chave da Teoria Crítica

A exposição dos dois conceitos-chave da Teoria Crítica pode aclarar a confrontação anterior entre Rousseau e Horkheimer e estimular a compreensão da afinidade entre as duas críticas.

No artigo de 1937, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer explica o que é a Teoria Crítica. Sua explicação vem acompanhada do conceito de Teoria Tradicional. Por meio desses dois, ficam subentendidos os conceitos de razão crítica e razão instrumental, respectivamente, atrelados a eles. O ponto de partida para o entendimento dos conceitos é o significado da expressão “teoria” apresentado como o primeiro momento da análise:

No sentido usual da pesquisa, teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir algumas dessas teorias das demais. Quanto menor for o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. Sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos. Se, ao contrário, se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. [...] Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível (HORKHEIMER, 1989b, p.31).

Enquanto saber acumulado, a teoria reflete a herança legada pela tradição e, por isso, pode ser denominada tradicional. Ao mesmo tempo, aproxima-se do tipo de conhecimento comumente tido como preponderante, qual seja, o conhecimento científico. Este tipo de saber, tal como a razão instrumental, não admite contradição.

E se não reconhece a contradição, não reconhece também tudo que lhe é diferente. Olgária Matos lembra que

Por Teoria Tradicional, Horkheimer entende todo o pensamento da identidade, da não contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana (MATOS, 2005, p.20).

Assim, surgem as dificuldades de adequação entre teoria e prática, pois a realidade está cheia de contradições que a teoria rejeita. Para livrar-se desse impasse e evitar paradoxos, é que a Teoria Tradicional orientada pela razão instrumental nega qualquer contradição. Assumindo essa característica é possível para a Teoria Tradicional trabalhar com esquemas preconcebidos nos quais os fatos vão sendo enquadrados ou desprezados, conforme o caso:

Opera-se com proposições condicionais aplicadas a uma situação dada. Pressupondo-se as circunstâncias a, b, c, d, deve-se esperar a ocorrência q; desaparecendo p, espera-se a ocorrência r, advindo g, então espera-se a ocorrência s, e assim por diante. Esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história, assim como ao da ciência natural. É o modo de existência da teoria em sentido tradicional (HORKHEIMER, 1989b, p.35).

De outro lado, “não existem critérios gerais para a teoria crítica como um todo; pois eles se baseiam sempre na repetição de ocorrências, isto é, na totalidade que se auto-reproduz”. (Ibidem, p.68) O que realmente importa é alcançar uma mudança nessa totalidade que envolve a transformação da condição social do sistema econômico. Assim,

A teoria crítica não tem, apesar de toda a sua profunda compreensão dos passos isolados e conformidade de seus elementos com as teorias tradicionais mais avançadas, nenhuma instância específica para si, a não ser os interesses ligados à própria teoria crítica de suprimir a dominação de classes (HORKHEIMER, 1989b, p.68).

É importante salientar que a exposição da Teoria Crítica feita por Horkheimer em oposição à Teoria Tradicional não as coloca como contraditórias porque a crítica é inclusiva e aberta a novas possibilidades. Ela é mais contestadora da tradição científica do que inimiga da sua teorização tanto que, da mesma forma que a Teoria Tradicional, “a teoria crítica começa igualmente com determinações abstratas [...] Mas a teoria não se exaure pelo simples fato de relacionar os conceitos com a realidade pela mediação de hipóteses” (HORKHEIMER, 1989b, p.56), ela vai além, buscando tocar a realidade com a própria realidade a qual ela

sabe que pertence. Não põe-se a Teoria Crítica em posição de superioridade perante o mundo e a vida. Põe-se lado a lado na intenção de unificá-los. Teoria, ciência e progresso estão no mundo para beneficiar a vida.

A relação entre a Teoria Tradicional e ciência advém do fato de considerar essa última como “[...] el orden de los hechos de nuestra consciencia que finalmente permite esperar encontrar lo correcto en el lugar correcto del espacio y del tiempo” (HORKHEIMER, 1972, p.56), o que pressupõe elevar ao grau máximo de objetividade a sua efetivação.

A ciência adota como regra geral a Teoria Tradicional a qual utiliza a razão instrumental como metodologia para garantir objetividade. Desse modo, a relação entre ciência e razão instrumental é intrínseca. Em contrapartida, a Teoria Crítica trabalha com os princípios da razão crítica que são essencialmente a reflexão e a autorreflexão. Motivo pelo qual só pode fazer uso de um pensamento igualmente crítico e assim fundar uma nova ciência cujo interesse central seja o homem, seu bem-estar e sua felicidade. Esse propósito era o mesmo de Rousseau quando criticou o progresso das ciências e das artes no *Discurso*.

2.5 Voltando a falar em educação

Desde o Iluminismo, a razão carrega consigo a promessa messiânica de expurgar os males da humanidade num caminho ascendente para a felicidade. Esse caminho passa, necessariamente, pela educação que assume o papel de mensageira deste presságio. Todavia, promessa e mensagem se dissolveram ao longo dos séculos chegando à atualidade um sentimento misto que envolve desalento e esperança.

Diante da relação de compromisso que a educação assumiu para com a razão, é prudente perguntar se é possível que a educação cumpra satisfatoriamente seu papel de coadjuvante, quando a protagonista deixou a desejar. Os fundamentos da razão feita instrumental não atendem mais às necessidades atuais afigurando-se como decepção e desencanto diante da promessa iluminista que nunca cumpriu-se. Promessa essa de, por intermédio da razão, promover a ciência e o progresso que conduziriam o homem a um futuro de autonomia, liberdade e felicidade.

A crise da modernidade que toca a educação é resultado da falência da onipotência da razão instrumental. O que hoje convencionou chamar-se de crise da educação é representado por um conjunto de fatores que, às vezes, parecem independentes. A instabilidade dos valores sociais que é fruto da crise da racionalidade afeta a educação quando não há mais clareza na definição dos papéis de professores e alunos dentro da escola. Quando os pais parecem que deixaram de saber como educar seus filhos passando toda a responsabilidade à escola, diante do que a função da escola torna-se confusa. Conceitos clássicos como ensinar e aprender perderam o significado outrora tão claro, o que faz estremecer as relações de poder antes bem definidas: tinha o poder quem detinha o conhecimento, carecia de qualquer poder quem carecia de conhecimento. Mas, na sociedade da informática onde o próprio conceito de conhecimento está sendo questionado e comparado com o de informação, já não há como não admitir que mudanças fazem-se necessárias e prementes.

No fundo, “[...] a crise na educação não é mais nem menos do que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação apresenta-se como filha promissora” (PRESTES, 1996, p.11). Não há desacordos entre razão e educação. A educação, mesmo nos primórdios da sociedade, sendo tribal, doméstica ou institucional sempre assumiu objetivos e características condizentes com o modelo de pensamento da época, ainda que esses não fossem explicitamente formulados. Para uma racionalidade que apresenta-se como instrumental, o projeto educacional é formulado mediante características condizentes com tal modelo. Por isso, a educação é mensageira e promitente da razão.

2.5.1 O significado hodierno da crítica e a educação

A crise da racionalidade que atinge a modernidade tem ressonância nos dias atuais e, por isso, a Teoria Crítica propagou-se no mundo acadêmico como mais um instrumento disponível para a análise, reflexão e crítica sobre a realidade escolar. A experiência mostra que não há desacordos entre razão e educação posto que esta última costuma assumir propósitos e características condizentes com o conceito de

racionalidade vigente. Para uma racionalidade que é eminentemente instrumental, o projeto educacional vigora com objetivos análogos. Segundo Prestes, “uma análise em primeiro plano, já identifica que a educação está sempre envolvida com a racionalidade, pelo menos, no sentido empírico de um sujeito que constrói e consolida estruturas individuais de racionalidade” (PRESTES, 1996, p.13).

Examinando a realidade escolar sob a lente da Teoria Crítica constata-se que:

A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social e uma estrutura racional individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna. [...] Uma análise da prática educacional revela que, na medida em que faz a mediação da construção de sujeitos, através da aprendizagem e do saber que transmite, a educação promove a razão formalizada, ou seja, o mesmo modelo de racionalidade predominante na civilização ocidental (Idem, p.57).

A identificação dos problemas concretos que se fazem sentir imediatamente no ambiente escolar como falta de qualificação e baixa remuneração dos professores, desinteresse dos alunos, relação plano de ensino/carga horária, dentre outros, dão a impressão de serem problemas independentes e desviam a atenção do foco que é a crise da modernidade e da razão que a acompanha. Esse quadro de desordem que aflige a escola precisa ser bem interpretado, precisa ser analisado como um problema primário atribuído às formulações da educação que postulam-se pelo predomínio de um tipo de racionalidade que opera de forma instrumentalizada.

Esse predomínio se traduz pela interpretação pedagógica dos processos de coletar dados, seriar, classificar, e desvincular os meios de uma totalidade, o que significa falar de uma racionalidade dedutiva e de domínio dos sujeitos sobre os objetos. Assim, verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos com vista à aprendizagem (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico-experimentais no ensino, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista, a administração burocrática), como pelo próprio conteúdo, que automatiza o conhecimento e a profissionalização nos moldes da razão subjetiva (PRESTES, 1996, p.57).

Acima, demonstra-se como a razão instrumental articula-se penetrando no cotidiano da escola sem ser percebida, como a grande promotora de seus próprios métodos. Mais ainda, de que expedientes ela se utiliza para legitimar-se no âmbito da pedagogia. Definitivamente, trata-se da mesma razão instrumental cujo desenvolvimento Rousseau intuiu e Horkheimer presenciou enquanto “infortúnio triunfal” (HORKHEIMER; ADORNO, 1989, p.3).

A forma de racionalidade pela qual a educação é responsável por transmitir apresenta-se como o arquétipo para a ciência e o conhecimento em geral. Por isso, na escola, os alunos são educados para reproduzirem aquelas características de raciocínio consideradas válidas e corretas. Embora elas apresentem-se como conhecimentos distintos, possuem a unidade da razão instrumentalizada subjacente a seus modos de buscar a verdade. Nos bastidores, a razão comanda a marcha dos conhecimentos, validando ou invalidando-os em concordância com seus preceitos. Esses conhecimentos aparecem como fragmentados, independentes entre si, fazendo pensar que não existem vínculos que os una e, que as soluções dos problemas devem ser individualizadas:

Dessa maneira, quando professores, sobretudo, sentem-se impotentes diante das diferentes solicitações que lhes chegam (reformas curriculares, implementações de decisões políticas arbitrárias, ajuste de programas às necessidades de mercado, revisão de projetos pedagógicos, entre outras), devem reconhecer que tais pedidos decorrem de uma racionalidade que se fragmenta numa multiplicidade de esferas, que se mantém como saberes incomunicáveis, como mônadas incomunicáveis (PRESTES, 1996, p.12).

Essa fragmentação da racionalidade é reflexo da crise na qual ela encontra-se. E, ao mesmo tempo em que surge fracionada, deixa transparecer seu lado tirânico que subjuga qualquer tipo de conhecimento que não adota os seus padrões tentando fazer parecer que existe uma unicidade harmônica em sua própria constituição. Neste momento, restam a reflexão e a crítica construtiva como geradoras de uma nova perspectiva que continue considerando a educação como mensageira, dotada de uma racionalidade abrangente e acolhedora da diversidade que permeia o humano. A Teoria Crítica constitui-se em uma ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica e juntamente com a crítica rousseauiana podem auxiliar a interpretar corretamente os problemas hodiernos da educação. Para Prestes:

Na sociedade brasileira, há necessidade de constituição do sujeito epistêmico como condição básica para o processo de crítica. De certa forma, se estabelece uma situação paradoxal: por um lado, a escola está orientada pelos princípios da formalização racional; por outro lado, é nessa mesma escola que está uma das possibilidades de constituição desse sujeito, sem o qual não se estabelece a capacidade operatória formal que levaria à tomada de consciência. Reproduz-se aqui, portanto, o mesmo reconhecimento da necessidade emancipatória que a Teoria Crítica faz em relação à Teoria Tradicional, ou seja, no próprio processo nasce o indicativo de mudança (PRESTES, 1996, p.59).

Esta situação paradoxal não diz respeito somente à educação brasileira, é o produto da ascensão da razão instrumental que pode acabar tornado-se adversária de si mesma ao abrir espaço para a autocrítica. No caso da educação, assim como cabe-lhe reproduzir os ditames da racionalidade moderna, cabe-lhe também realizar o processo de formação de uma consciência crítica, despertando nos jovens estudantes a disposição autorreflexiva em relação a si mesmos e à sociedade na qual estão inseridos. A educação cria as condições para a transformação por ser muito mais que a legítima mantenedora do *status* da razão. Ela é o terreno fértil onde a crítica pode instalar-se criando a reflexão necessária aos processos de mudanças. Ainda que somente a educação não dê conta de resolver todos os problemas do mundo, com certeza, ela é a parte mais maleável das rígidas estruturas sociais.

Considerações finais

Este estudo ratificou a hipótese – lançada no projeto inicial da dissertação – de que Rousseau pode ser considerado o primeiro crítico expressivo da modernidade. E essa crítica alcança a educação enquanto parte integrante do modo de vida moderno. A similaridade entre a crítica rousseuniana contida no *Discurso* e os princípios da Teoria Crítica configurou-se verdadeira. Embora tenham sido cotejados aspectos bastante pontuais da teoria contida no *Discurso* com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, pode-se afirmar que Rousseau e Horkheimer compartilham, de um ponto de vista mais geral, de uma postura teórica que faz objeções aos pressupostos liberais e individualistas que ganharam destaque com a ascensão da razão instrumental no surgimento da modernidade e parecem ter-se firmado posteriormente.

No primeiro capítulo, a educação foi tratada num nível de abrangência compatível com o da crítica. Defini-la e destacar sua importância para a humanidade foi o modo encontrado para revelar sua essência. Enquanto parte constitutiva do acontecer humano, a educação é o elemento que faz com que sejamos quem somos como espécie e como indivíduos. Seu fator primordial de humanização e socialização evidenciou-se pelo relato da experiência vivida por Itard com o menino selvagem. Isto posto, foi demonstrado que a educação passou de difusa a institucional através da criação da escola.

Na segunda etapa do capítulo, buscou-se, nos primórdios da Grécia, as raízes das concepções pedagógicas do Ocidente para demonstrar que o debate em torno das questões educacionais esteve constantemente animado pelas discussões filosóficas e pelas práticas e manejos diferenciados nos ambientes educativos. Passando para a modernidade, verificou-se a formação de um cenário sortido de práticas e teorias educacionais que agitaram o século XVIII com intensos debates e críticas severas aos modelos de educação vigentes.

No segundo capítulo, a crítica foi mostrada a partir da compreensão do significado da razão para o homem ocidental até chegar-se a sua ligação com a educação. Recorreu-se, igualmente, à Grécia Antiga para encontrar as raízes do modo de pensar tipicamente ocidental junto ao surgimento da filosofia. Estabelecido o elo entre racionalidade e filosofia, num salto histórico, passou-se à compreensão da razão moderna festejada pelos Iluministas de onde esta converteu-se em razão instrumental. A relação entre razão e educação apareceu, nesse momento, permeada pelos princípios da ciência moderna que é o corolário da razão instrumental. Entendido o trinômio modernidade-ciência-razão em sua vinculação com a educação, foi possível proceder a crítica utilizando um método comparativo entre dois pensadores que a história separou: Rousseau e Horkheimer.

O caminho escolhido para decifrar as trajetórias da educação e da crítica na modernidade confirmou que além de Rousseau poder ser considerado crítico da modernidade, seu pensamento apresenta similaridades com a Teoria Crítica e essas transitam entre a compreensão de educação e o significado da crítica que lhe atinge.

Como a crise da modernidade está em pleno acontecer e difundiu-se para a educação, a Teoria Crítica atualizada pelo presente histórico ganhou espaço nos meios acadêmicos como instrumento de análise, investigação e crítica construtiva da realidade escolar. A crítica rousseuniana soma-se a ela na missão de entregar à educação os verdadeiros valores humanos.

Tomando um pensamento fundamentado por uma crítica conseqüente, como a elaborada por Rousseau e associando-se a esta os principais pontos da Teoria de Horkheimer, é possível pensar um projeto educacional que, a longo prazo, auxilie na formação de um novo modelo de sociedade alicerçado em comportamentos de indivíduos conscientes e comprometidos com o bem-estar do grupo. Bem-estar esse que teria que passar, necessariamente, pelo bem-estar individual.

A razão crítica preconizada por Rousseau e defendida pelos frankfurtianos está no cerne de qualquer pensamento transformador que, como tal, importe-se em incluir a razão instrumental naquilo que ela tem de verdadeiramente bom e formativo para o ser humano. As propostas críticas que foram aqui apresentadas são condizentes com projetos educacionais que se propõem a formar integralmente as novas gerações, despertando-as para um modo de ser sonegado pela razão instrumental, mas permitido e incentivado pela razão crítica. Um dos indicativos de

que talvez isso seja realmente possível é o crescimento da utilização da Teoria Crítica como instrumento de análises, críticas e reflexões sobre o cenário hodierno da educação especialmente no Brasil.

Nessa direção, a filosofia da educação assume um papel especialmente relevante à frente do cenário atual da educação. Cabe-lhe refletir criticamente em tempo presente, como o fez Rousseau diante do Iluminismo e Horkheimer diante do nacional-socialismo alemão.

Esta pesquisa foi o início de estudos mais sistemáticos sobre um tema que não se esgota facilmente. É preciso seguir adiante nas discussões que envolvem educação e filosofia, procurando sempre novos elementos para sustentar o debate. Sem esquecer que algumas sugestões podem estar escondidas nos clássicos, como em Rousseau, os quais podem ser trabalhados à luz de teorias mais recentes, à maneira como aqui foi realizado em relação à Teoria Crítica.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W.; M., HORKHEIMER. **La Sociedad**: lecciones de sociología. Buenos Aires: Proteo, 1969.
- _____. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. [S. l.: s. n., 20--] Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarana/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclar ec.pdf> Acesso em: 27 agos. 2013.
- ARANHA. M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989a.
- _____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989b.
- ARANHA. M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: uma introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- BACON, F. **Nova Atlântida**. São Paulo: Nova Cultural, 1997a.
- _____. **Novum Organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1997b.
- BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1986. 3 v.
- CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **A Filosofia do Iluminismo**. 2. ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1994.
- _____. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). 2006. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COOK, J. M. **Os Gregos na Jónia e no Oriente**. Lisboa: Editorial verbo, [19--]

DALBOSCO, C. (Org.) **Filosofia e Educação no *Emílio* de Rousseau**: papel do educador como governante. Campinas, SP: Alínea, 2011.

DALBOSCO, C.; FLICKINGER, H-G. **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

D'ALEMBERT. J. L. R. **Discurso Preliminar de la Enciclopedia**. Biblioteca Virtual Universal. Editorial de Cardo, 2006. Disponível em: <www.biblioteca.org.ar> Acesso em: 15/09/2011.

DENT, N.J.H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DERATHÉ, R. **Le Rationalisme de Jean-Jacques Rousseau**. Paris: Université de Paris, 1948.

_____. **Jean-Jacques Rousseau e a Ciência Política de seu tempo**. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: breve tratado de philosophia de educação. São Paulo: Cia Editorial nacional, 1936.

DIDEROT, D.; D'ALEMBERT. J. L. (Org.) Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers. **Tomo 11. Paris: Berne; Lausanne, 1782.**

DIONÍZIO Neto, M. Crítica da Razão em Rousseau como Fundamento do Iluminismo: Prenúncio da crítica de Adorno e Horkheimer à Indústria cultural. **Revista Eletrônica Outras Palavras**, v. 3, ano 3, primavera de 2003. Disponível em:<<http://dc348.4shared.com/doc/Pg2augNC/preview.html>> Acesso em: 22 jun. 2011.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Educação e Sociologia**. Lisboa: edições 70, 2007.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FALCON, F. J. C. **Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

FORTES, L. R. S. Fazer o homem ou o cidadão. **Perspectiva**, ano 6, n. 11, p. 9-12, Jul./Dez., 1988.

- _____. **O Iluminismo e os Reis Filósofos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GALILEU, G. **O Ensaiador**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- GIORDANI, M. C. **História da Grécia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- GOMES, M. L. M. **Quatro Visões Iluministas sobre Educação Matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet**. 2003. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- HOIJER, H. **Linguagem e escrita**. Homem, Cultura e Sociedade. Shapiro, H. (Org.), 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- HORKHEIMER, M. **Sociedad en transición: estudios de filosofía social**. [S.l.] Planeta-agostini, 1972. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/77565018/Horkheimer-Max-Sociedad-en-Transicion-Estudios-de-Filosofia-Social-1972-OCR>> Acesso em: 03 jun. 2012.
- _____. **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires: SUR, 1973. (CEME) Disponível em: <<http://www.archivochile.com>> Acesso em: 20 dez. 2012.
- HORKHEIMER, M. **Apuntes: 1950-1969**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1976a.
- _____. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976b.
- _____. **Filosofia e Teoria Crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1989a.
- _____. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1989b.
- _____. **Ocaso**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1986.
- _____. **Teoria Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- _____. **Teoria Crítica I: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HORKHEIMER M.; ADORNO, T. W. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- JAEGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAY. M. **La imaginación dialéctica: historia de la Escuela de Frankfurt y el instituto de investigación social (1923-1950)**. Madrid: Taurus, 1989. Disponível em: <http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/jaym/esc_frank_jay0002.pdf> Acesso em: 08 julho 2012.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- _____. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. Resposta a pergunta o que é o esclarecimento? Lisboa: edições 70, 2004.

LARA, T. A. **Caminhos da Razão no Ocidente**: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Alguns pensamentos sobre a Educação**. (Trechos) Tradução F.J. LOBO Neto. Paris, Société Universitaire d'Editions et de Librairie - SUDEL, 1958, p.187-194. Disponível em: < http://www.floboneto.pro.br/_pdf/histeduc/2.02%20locke.pdf > Acesso em: 30 agos. 2012.

_____. **Some Thoughts Concerning Education**. 2. ed. Londres: Cambridge, 1889. Disponível em: <<http://archive.org/details/somethoughtsconc00lockuoft>> Acesso em: 08 dez. 2012.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educa o**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C.C.; PASSOS, E. S. **Introdu o   Filosofia**: aprendendo a pensar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdu o   Filosofia**: aprendendo a pensar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educa o**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Modernidade em Reconstru o**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MATOS, O. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **Os Arcanos do Inteiramente Outro**: A Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolu o. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Rousseau**: uma arqueologia da desigualdade. São Paulo: MG Editores, 1978.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Victor Civita, 1973.

_____. **Cartas Persas I**. São Paulo: Escala, 2006a.

_____. **Cartas Persas II**. São Paulo: Escala, 2006b.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, N. **Rousseau e Rawls**: contrato em duas vias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

PEREIRA, W. A. **A pedagogia de Rousseau**: desafios para a educação do século XVIII. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

PIOZZI, P. Da Necessidade à Liberdade: uma nota obre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 655-676, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 dez. 2012

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução Carlos Alberto Nunes. [S. l.: s. n., 20--] Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis>> Acesso em: 10 maio 2013.

PRADO Jr., B. Os Limites da Aufklärung. **Por que Filósofo?** 27ª Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, 1975. p. 168-173. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/91448934/ler-Por-Que-Filosofo-Bento-Prado-Jr-Gerard-Lebrun-e-Outros-Filosofia>> Acesso em: 17 jul. 2011.

PRADO Jr., B. Erro, Ilusão, Loucura. In: NOVAES, A. (Org.) **A Crise da Razão**. São Paulo: Cia. das Letras; Brasília: MEC; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996. p.111-133.

_____. O Discurso do Século e a Crítica de Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. v. 9, São Paulo: USP, p. 7-16, 2/2006. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp9/bento.html>> Acesso em: 05 maio 2011.

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PUCCI, B. (org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

ROUSSEAU, J.J. **As Confissões**. Tradução Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro: Athena Editora, 1936.

_____. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Victor Civita, 1973a.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Victor Civita, 1973b.

_____. Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie. Tradução Dorothée de Bruchard. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, p. 104-131, Jul./dez. 1988. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/570/showToc>> Acesso em: 10 jul. 2011.

ROUSSEAU, J.J. **Carta a D'Alembert**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

- _____. **A Nova Heloísa**. São Paulo: HUCITEC; UNICAMP, 1994.
- _____. **Emilie e Sophie ou Os Solitários**. Tradução Françoise Galler. Edição bilíngüe. Aliança Francesa de Florianópolis: Editora Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral**. José Oscar de Almeida Marques (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- _____. **Cartas Escritas da montanha**. São Paulo: EDUC:UNESP, 2006.
- _____. **Os Devaneios do Caminhante Solitário**. Porto Alegre: L& PM, 2010.
- RUSH, F. (Org.) **Teoria Crítica**. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.
- RUSSELL, B. **História da Filosofia Ocidental**. 4. ed. Tomo 1. Brasília: UNB; São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1982.
- SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. **Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- _____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.
- SANTOS, M. F. **Filosofia e História da Cultura**. São Paulo: Logos, 1962. 2 v.
- SEVERINO, A. J. A Contribuição da Filosofia para e Educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar., 1990, Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>> Acesso em: 29/07/2012.
- _____. A Filosofia e a Ética na Educação. OLIVEIRA, A.; GHIGGI, G.; OLVEIRA, N. A. (Org.) **Caleidoscópio**: temas de educação e filosofia. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, p.15-30, 2010.
- SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.
- STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- TEIXEIRA, A. O espírito científico e o mundo atual. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958, p.3-25. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br> > Acesso em: 30 mar. 2012.
- _____. A mensagem de Rousseau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez., 1962. p.3-5. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>> Acesso em: 30 mar. 2012.

TORRES, J. C. [**Rousseau, Marx e a Escola de Frankfurt**] [S. l.: s.n.], maio de 2008. Disponível em: <http://www.lpm-editores.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=816261&SubsecaoID=935305&Template=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=836492> Acesso em: 15 nov. 2012.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

VERNANT, J-P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

VENTURI, F. **Utopia e Reforma no Iluminismo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

VOLTAIRE, F. M. A. **Cartas Iluministas**: correspondência selecionada e anotada. (Org. TELLES, A; BASTOS, J.) Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WIGGERHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. (Org.) **A Educação Danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.