

O PENSAMENTO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO¹

por

Jacques Ulmann

A. Preliminares sobre a educação

A educação² consiste numa acção exercida por um ser humano sobre outro ser humano - mais frequentemente, por um adulto sobre uma criança - para permitir ao "educado" a aquisição de certos traços culturais (saberes ou maneiras de agir tanto técnicas como morais), que os costumes, o sentimento ou uma convicção reflectida consideram desejáveis.

É inútil completar esta definição, como demasiadas vezes se faz, acrescentando que a educação se propõe, ou "a realização" do indivíduo, ou a sua socialização. Sobredeterminada por tais caracterizações, sejam elas contraditórias ou não, a noção de educação fica alterada. Pelo contrário, as suas verdadeiras implicações permitem compreendê-la melhor e formular melhor os problemas que ela coloca.

A educação ultrapassa o quadro biológico. Os animais alimentam as suas crias, adestram-nas em certos casos a aperfeiçoar os gestos da espécie. Trata-se de comportamentos que tomamos como naturais, mesmo que estejamos convencidos da ambiguidade da palavra. Em contrapartida, a natureza não leva os homens a ensinar as crianças a ler nem a mandá-las à escola. Mesmo que admitamos que sofre no início um incitamento da natureza, a educação é, nas suas motivações e modalidades, uma prática cultural, por conseguinte, uma coisa humana. Os cuidados que o instinto leva os animais a ter para com as suas crias, os gestos que lhes inspiram, não são suficientes para justificar a ideia de uma educação animal.

¹ Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine*, Paris: Vrin, 1982, pp. 9-26

² *Educatio* de *educare* (alimentar, criar). A palavra educação aparece em 1527. Dizia-se antes *instituição*. A palavra conhecerá significados diferentes. A análise aqui proposta liga-se ao seu sentido actual

Educador e educado são seres da mesma espécie. Só se distinguem um do outro pelos saberes ou pelas capacidades, resultantes quase sempre de uma diferença de idade. Por isso, não se deve confundir a educação com a domesticação³. Através da domesticação, um ser de uma certa espécie - homem na maioria das vezes, mas nem sempre (pensemos nas formigas escravagistas) - impõe a um ser de outra espécie modos de agir a que este não seria levado, ou por atavismo, ou pela acção dos seus semelhantes.

Não é totalmente ilícito falar de domesticação quando se trata de certos métodos educativos ou das brutalidade com as quais alguns regimes político se impõem aos corpos e às almas. Mas, com a condição de nos entendermos. Se o pedagogo cruel, o escravizador, certos dirigentes usam a domesticação em relação às crianças ou adultos é como se, entre educador e educado, entre patrão o escravo, entre detentor da autoridade e aqueles que lhe estão submetidos, tivesse sido introduzida uma verdadeira diferença de essência. Uns usam em relação aos outros métodos que o domesticador utiliza, ou supõe-se que utiliza, em relação aos animais. Daí que, a pior das educações nunca é domesticação, a não ser por analogia. E a suavidade de certas domesticações nunca as transforma em educação. Para confundir domesticação com educação seria necessário não estabelecer nenhuma distância entre os animais e os homens.

A educação não é somente uma realidade cultural. Nela está implicada uma escolha entre realidades culturais. Conhecimentos e práticas fazem objecto de um ensino. Por quê esses conhecimentos, por quê essas práticas? Porque elas convêm ao ser, ao adolescente ou adulto que a educação se esforça por orientar. Por que razão lhe convêm elas? Porque toda a educação se inspira, no fim de contas, num ideal. E este ideal é o correlato de um certo número de juízos de valor. Não há educação que não seja por essência axiológica e, desse modo, que não seja conduzida a participar na diversidade dos factores (filosóficos, políticos, económicos) que acompanham, e possivelmente engendram, todo o valor, qualquer que ele seja.

³ A palavra utilizada é “dressage” (N.T.).

B – Definição de educação e teorias educativas

Tendo sido dada uma definição da educação, imediatamente vêm gravitar ao redor dela os problemas que essa definição suscita. A educação supõe um mundo cultural de que é, ao mesmo tempo, causa e efeito: Que relações tem ela, nestas condições, com a natureza? Diz-se que a educação se dirige às crianças: que são as crianças e como as tratar? A educação refere-se a valores. Como determinar esses valores? Não seria legítimo reagrupar as teorias educativas tomando-as como outras tantas respostas a estas interrogações amplas e determinadas? Na realidade, as coisas não são assim tão simples.

Os problemas que a educação põe têm incidência uns nos outros e as soluções que se lhes encontram possuem interferências e interdependências. Assim, um ideal educativo traduz uma concepção dos valores. Mas exprime também uma atitude em relação à infância que, conforme os casos, será tida por uma idade rebelde aos valores ou pela fonte desses mesmos valores. O ideal educativo define também uma tomada de posição em relação à natureza.

Além disso, as reflexões sobre a educação raramente procedem de uma definição de educação. Geralmente, são comandadas por considerações diversas, a maioria das vezes filosóficas, no interior das quais se encontram incluídas⁴. A definição de educação é dificilmente distinguível do conjunto do qual é solidária e que a não antecede. Acontece com a definição de educação o que acontece com aquelas definições físicas que sabemos serem constituídas a partir de teorias as quais, por sua vez, são elas mesmas verdadeiras teorias.

Um historia das atitudes pedagógicas não consiste por conseguinte em seguir a evolução dos problemas, das teorias ou das definições. O que importa é

⁴ Marcar quão fina é a ligação entre a educação e as preocupações filosóficas não significa evidentemente que seja necessário reconduzir a educação unicamente a uma filosofia ela mesma insolarizada, esquecer a acção que exercem uma sobre a outra os factores económicos, históricos.... Mas, o alcance de uma tal influência não tem que ser especificado de forma liminar posto que as diversas doutrinas expostas adiante podem ser também consideradas como tentativas para determinar essa influência.

o esforço para especificar um certo número de atitudes básicas que são outras tantas definições de educação, especificações dos problemas educativos e soluções a esses problemas.

1 - A educação helénica

A educação consiste em ajudar a criança a tornar-se um homem que realize a sua essência, ou, o que vem a ser a mesma coisa, que ocupe no Cosmos a função que lhe cabe exercer.

A educação na Grécia não nasceu evidentemente da filosofia. Nenhuma sociedade pode deixar de conformar as “camadas jovens” com o modo de viver dos seus mais velhos. A educação introduz os jovens na sociedade dos adultos. Ela está, por conseguinte, implicada, tanto na crítica dessa sociedade, como nos tumultos sociais. Todos aqueles, filósofos ou não filósofos, que aspirem a transformações políticas, hão de reforçá-las de profundas modificações educativas.

Os teóricos gregos concordam com um certo número de pressupostos, ou melhor, de axiomas. A excelência (*arêté*) consiste no cumprimento de certas funções para as quais os homens são verdadeiramente feitos, funções que, por conseguinte, pertence ao seu ser profundo, à sua essência, exercer. Estas funções são diversificadas, conforme se trate de homens livres ou de escravos, e são-no também de acordo com as diversas categorias de homens livres: estas são evidências para uma sociedade não-igualitária e escravista. A educação⁵ tem como função levar os jovens livres ao exercício da actividade que constitua para eles a excelência mais elevada. Em termos factuais, os educadores dirigem-se sobretudo aos jovens nos quais vêem a elite.

Mas, como determinar a *arêté* humana? A partir do conhecimento do homem, evidentemente. Sócrates é o primeiro a dar-se-á conta de que o

⁵ A educação grega é hoje geralmente designada pela palavra *Paideia*, nome que os Gregos usavam e que retém toda a sua especificidade.

conhecimento do homem, do qual todas os outros dependem, exige ser referido a outras realidades. O Homem não é isolável da sociedade. O Homem e a sociedade não são isoláveis do Cosmos. O Cosmos é o conjunto ordenado do Mundo. Porque há uma finalidade que o ordena, cada ser tem uma função e é no cumprimento dessa função que pode encontrar a sua própria excelência.

O bem ao qual cada homem se deve conformar, ao qual deve ser levado pela educação, só pode ser conhecido por quem souber compreender o Cosmos na sua gênese e, por conseguinte, regressar às formas mais elevadas da finalidade que o engendra. Isto significa que, para compreender o Ordem do Cosmos e o papel que o homem nele é chamado a desempenhar, são necessárias uma metafísica e uma teoria do Bem.

As grandes filosofias gregas - platonismo, aristotelismo, estoicismo - ilustram esta concepção de educação. Elas colocam o mundo na dependência de um princípio primordial, no qual Ser e Valor se confundem. Compreende-se assim que não haja, para essas filosofias, nem vida nem educação mais elevadas que aquela que conduz os sábios ao conhecimento metafísico e à vida contemplativa. Quanto àqueles cuja condição ou cujos meios votam a menores pretensões, a sua vida não deixará de ser regulada pela ordem superior das coisas. Epicuro bem pode construir a imagem de um mundo vazio de finalidade, descrever o doloroso parto da humanidade. Mas não deixará com isso de convidar os homens a submeterem-se à lei da natureza que faz deles seres de desejo e de morte. Pela educação, não deixará de os preparar para tomar consciência da sua sorte e para os levar a assumi-la o melhor possível.

Não faltam educadores gregos que recusam a associação entre educação e metafísica. Contam-se entre os maiores. Para todos os efeitos, foram eles quem exerceu, no decorrer dos séculos, a influência mais profunda. É o caso dos sofistas que julgam a metafísica impossível. Ou ainda, de Isócrates que vê nela uma ginástica intelectual. No entanto, todos estão de acordo com os educadores metafísicos ao considerar que os homens têm uma função e que a educação não tem outro propósito senão o de conduzir a juventude ao cumprimento dessa função. Nestas condições, só lhes resta procurar essa função humana na imanência. Da mesma maneira, uma crítica subtil das pretensões do homem à verdade conduzirá os cépticos e pirronistas a ver nele apenas um ser

votado, pela sua natureza, a prolongar essa natureza pela convenção: o mundo das técnicas substitui o mundo dos instintos; as relações sociais escondem as relações de força, únicas reais.

Os sofistas esforçam-se, a troco de dinheiro, por preparar os jovens para a posse de técnicas, em primeiro lugar, as que são necessárias ao poder político. Isócrates vê no homem essencialmente um ser do *Logos*, que fala e pensa. Estas características, que os animais não possuem, são para desenvolver. Em Cícero e Quintiliano este ponto de vista isocrático irá confluir com um estoicismo um pouco evasivo que oferecerá a possibilidade de definir educação como a cultura do *Logos*.

Quer o modo de determinação da *arêté* humana seja ou não metafísico, a determinação das finalidades educativas é nos gregos um esquema uniforme. Sucede o mesmo com a atitude em relação à infância. Os educadores gregos interessaram-se mais pela adolescência porque o jovem, mais que a criança, desperta o amor que na Grécia, frequentemente, acompanha a educação. Mas, é também porque na adolescência, mais do que na infância, está presente a razão. A criança é de uma outra ordem. Os médicos dizem, com Hipócrates, que na criança os humores não estão equilibrados, a mistura (a "*crase*") está mal feita: o calor predomina, favorecendo o excesso. Filósofos e educadores denunciam o domínio que na criança se verifica das almas vegetativa e irascível. A infância brinca; o seu campo não é o da razão. A criança vive fora do verdadeiro. Quer isto dizer que os gregos são sensíveis à graça da infância. Ela sensibiliza-os. Mas pensam que a educação tem por tarefa preparar para o uso da razão. Apesar de não hesitarem em usar violência, a sua atitude em relação às crianças não é essencialmente a da violência. Platão utiliza os jogos das crianças para agir sobre elas. Mas, desde que, como no caso do pequeno escravo do *Ménon*, vê despontar as primeiras reminiscências da razão, é a esta que se dirige.

2 - Da Antiguidade ao Humanismo

O cristianismo alterou profundamente as teorias e as práticas educativas da antiguidade. Um Deus pessoal e criador substituiu-se à necessidade do inteligível. Os fins da educação só podem agora ser procurados nele; ou melhor, é ele que os revela. O mundo fica privado da finalidade que iluminava o Cosmos. Apesar de ter sido criado por Deus, o mundo pode levar o homem a correr o risco de se desviar de Deus. Além disso, o homem não pode encontrar no mundo, nem mesmo na sociedade, com que orientar a sua conduta. A perversão domina os dois. Acresce que ao homem pode faltar a liberdade, ainda que alguns teólogos tenham tido grande preocupação em preservar a liberdade do homem. A presença divina toma para o homem o significado de um destino.

No Ocidente, a Igreja foi, durante séculos, a grande e única mestra. Os seus estabelecimentos, os seus métodos marcaram de modo persistente, e por muito tempo, a educação. Não deve no entanto confundir-se a orientação educativa essencial com as instituições, para muitos relativamente tardias, que têm a sua origem em causas geralmente profanas. A educação cristã tem por vocação preparar para a salvação no respeito e no cumprimento da Palavra. Como é óbvio, a Igreja não foi indiferente ao mundo e à sociedade. Mas disse que eles não mereciam deter, mas somente fornecer, ocasião para o cumprimento dos deveres de estado. Deveres necessários posto que o homem é corpo e a vida profana o liga aos outros homens. Mas deveres que não devem interceptar a pura luz para a qual, sem educação, os olhos não se abririam.

Por seu lado, o humanismo nasce de uma revolta contra o teocentrismo da Idade Média. Não porque o humanismo seja essencialmente anti-cristão. Numerosos humanistas pensam, como o cristianismo, que Deus é incognoscível, crêem na Revelação. Mas, segundo eles, o cristianismo não deve exigir que o contributo da antiguidade seja rejeitado pelo facto de ela não ter conhecido o Deus verdadeiro, ou porque havia então um descrédito básico em relação à natureza humana. A educação terá pois como objectivo ajudar o homem a cumprir uma natureza que, apesar de tudo, lhe foi dada por Deus.

Poderíamos considerar esta atitude como um regresso à antiguidade. Não conduz ela à procura da *arête* humana à qual a educação se deverá subordinar? Uma tal interpretação esqueceria as diferenças que separam a Antiguidade do Renascimento. O Cosmos está agora submetido a uma ordem

que pode ser deduzida de forma inteligível. O homem da Renascença não aprende de um Deus escondido qual a conduta que lhe cabe ter neste mundo. Também não a aprende através do conhecimento do mundo: antigos e cristãos desprezam o mundo. Não há um conjunto ordenado a partir do qual a vida humana ganhe sentido, nem tão pouco adquira peso e gravidade profanas. O homem vai Ter que modelar a vida em função de si mesmo.

Mas, como é que este homem se vai descobrir? A partir dele mesmo, tomando-se por aquilo que é: ser de natureza, ser de razão, ser de sociedade. Tais são os traços humanos. Os humanistas não divergem neste ponto. Só se opõem quando a busca de uma regra de vida os obriga a reconhecer a precedência de um desses traços sobre os outros dois. Para uns, como Montaigne, a natureza vai à frente da razão e da sociedade. Para outros, a vida social, que a maioria das vezes é confundida com a vida da corte (Castiglione) ou a fidalguia (Locke), fornece à natureza e à razão a sua realização. Enfim, outros, entre os quais é legítimo colocar Descartes, conferem à razão, com a qual o homem não pode duvidar que se identifica, o mais alto dos valores.

O humanismo desencadeia uma renovação das concepções educativas. Daí a sua florescência nos séculos XV e XVI. Há pontos sobre os quais todos se entendem. A educação tem por missão conduzir o homem, na sua integridade, a um completo desenvolvimento, tanto a nível do corpo como da alma. Concordância um pouco formal e não sem contestações quando se trata de precisar o que é a natureza do homem e o que é o seu desenvolvimento. Quais são os lugares respectivos da razão, da natureza, da sociedade? O desenvolvimento da razão é ou não sinónimo de acréscimo de conhecimentos? Nestas questões, como noutras, há muitas teses que se opõem. Em qualquer caso, o humanismo é um esforço para ajustar o mundo ao homem. Trata-se de definir uma sabedoria que já não é submissão à ordem do mundo. A educação volta-se para o homem, adquire a missão de cultivar as suas diferentes faculdades. Ao mesmo tempo, deixa cada vez mais de se confundir com a violência exercida sobre um ser culpado de falta de razão. A infância é pensada

⁶ Isócrates não procede diferentemente. Os humanistas reconhecem ter-se inspirado nele para apresentar o problema educativo e dar ao verbo humano a importância que ele guardará por muito tempo no Ocidente

como promessa. A educação consiste então em ajudar a criança a realizar em si a humanidade.

3 - Renovação dos problemas educativos

O humanismo marca o fim de um mundo totalmente constituído no qual a sabedoria tem o seu lugar. Com ele, o Cosmos dos antigos perde a sua finalidade, já aliás minada pelo cristianismo. Pelo contrário, a história adquire uma nova cara. Um mundo finito só pode dar lugar a realidades em número finito. Nesta altura, a mudança diz respeito às sociedades e aos homens.

As sociedades transformam-se. A história deixa de ser o relato de acontecimentos sujeitos à renovação. Percebe-se rapidamente que a História descreve uma trajectória, que pode ser prolongada. Falar-se-á de civilização a propósito dela. Se as sociedades estão mergulhadas na História, como poderia o homem não o estar? Com o Renascimento, introduz-se na vida dos homens um corte histórico e antropológico. As sociedades, pensa-se então, foram precedidas por “um estado de natureza” que, para muitos, não se reduz a uma mera ficção jurídica. Nessa fase inicial da humanidade, os homens viviam isoladamente. Num certo momento, por razões que nem todos pensam da mesma maneira, fizeram entre si um contrato e criaram a sociedade, “civilizaram-se”. Desde então, as transformações sociais não deixaram de os afectar. Se tomamos a civilização como progresso, os homens progredem na medida em que a civilização modifica a sua vida e o seu ser.

Assim, os problemas educativos vão sofrer uma subversão profunda. Educar consistia até então em conduzir o ser humano, da sua natureza concreta para a sua natureza ideal. Operação que, apesar de tudo, não arrancava o homem à sua natureza, mas se propunha torná-la conforme com à sua própria verdade. No quadro de tais preocupações, a sociedade, tida ou não por natural, não afectava a natureza dos homens que a constituíam. Por seu lado, não era afectada pelo desenrolar da história: a sociedade ideal podia realizar-se em

qualquer momento e, uma vez destruída, reconstruir-se. Para o cristianismo, cada instante pode ser o do fim do mundo e o do julgamento de Deus.

Agora, a educação já não ignora que tem que escolher, não já entre duas formas da natureza, mas entre a natureza e uma civilização que lhe é, em muitos aspectos, antinómica. A civilização perturba e entrava a determinação, a procura e o atingir das finalidades naturais. O problema que se põe em primeiro lugar à educação é decidir se a civilização deve ou não levar a melhor sobre a natureza. Constatar-se-á que, nos nossos dias, as teorias educativas não escapam a esta mesma opção.

4 - A educação conduz à civilização e à cultura

A partir do século XVIII, são muitos os que pensam que os agrupamentos humanos se transformam em diferentes aspectos, que ganham em perfeição e arrastam os indivíduos no seu progresso.

Fica-se impressionado com a diversidade dos modos de conceber o progresso da humanidade na sua origem e no seu termo, para já não falar da sua história.

Para as filosofias das luzes, o princípio é colocado no conhecimento humano, para o qual, conforme se reclamam do racionalismo ou do empirismo, favorecem explicações antinómicas. Algumas encontram o seu limite numa teoria do conhecimento. Outras, experimentam a exigência de situar o conhecimento, e o homem ao qual este reenvia, numa perspectiva muito mais ampla, inscrevendo as coisas humanas nas transformações de um mundo animado ou produzido por forças mecânicas, ou ainda, ligando o destino do homem a um projecto divino, ou seja, à auto-realização do princípio metafísico.

Esta pluralidade de causas só pode, evidentemente, gerar finalidades muito diferentes. Para uns, os mais numerosos, a humanidade orienta-se em direcção à felicidade; para outros, aspira à perfeição moral, ao saber absoluto.

No entanto, as semelhanças de base entre as doutrinas do progresso são, pelo menos no que diz respeito a uma teoria da educação, bem mais

significativas que as suas diferenças. Por mais diversas que sejam, as origens e as finalidades que atribuem à civilização apresentam um traço comum. Subordinam a história dos homens a uma finalidade profunda. É isto o essencial. A necessidade que se pode ler na história humana não é um determinismo. É a forma que adquire a busca de uma finalidade quando nos damos conta dos condicionalismos que deve ultrapassar e da ordem pela qual os ultrapassa. O próprio Augusto Comte defenderá que o desenvolvimento da natureza humana, cuja evolução necessária tanto sublinhou, encontra a sua razão na finalidade da “síntese subjectiva”.

Aos autores de que estamos a falar, a civilização oferece ainda um outro ponto comum além da finalidade: ela constitui um abandono da natureza das origens. As sociedades abandonaram o estado de natureza. A natureza do homem transformou-se. Quer a natureza tenha cedido o lugar a uma outra natureza, quer tenha dado origem, de forma rude e inacabada, a traços que não existiam, a verdade é que ela já não comanda o comportamento do homem civilizado.

O destino da educação vai pois ser transformado. Sem a aptidão humana para educar e ser educado, a civilização não teria sentido. Causa e efeito, agente indispensável de um progresso que não se realizaria sem ela, a educação deixa de aparecer na vida das sociedades e na dos homens como contingência ou luxo. Mas não é tudo. A teoria da educação vai escapar às duas dificuldades maiores que sempre enfrentou e que mesmo hoje ainda enfrenta. Com efeito, a educação vai ver-se contestada sobre o plano axiológico e psicológico. Os valores que ela procura servir são considerados como subjectivos; o poder de transformar os homens é negado à educação. Mas, estas objecções tornam-se caducas. As finalidades educativas confundem-se com as que a civilização confirma como reais e activas. Quanto à eficácia educativa, como pô-la em dúvida? Sob os nossos olhos, a educação irradica a natureza primeira, rectifica-a ou desenvolve-a, em todo o caso, permite que um homem novo substitua o das origens.

5 - Rousseau e sua posteridade contraditória

É através da falsa evidência dos lugares comuns que se mede, muitas vezes, a originalidade do pensamento educativo de Rousseau. Rousseau, diz-se, opôs-se às Luzes: mostra a acção negativa da História, dela preservando a educação do Emílio. Rousseau foi o primeiro a distinguir cuidadosamente a criança do adulto, recenseou os períodos que demarcam ou entrecortam a infância e quis que a educação se lhes ajustasse. Não é certo. Afirmar a originalidade da infância estava longe de constituir, no século XVIII, uma inovação. E não faltavam educadores, entre os quais Fenelon, que procuravam examinar “de mais perto, o estado das crianças, para ver em detalhe, o que lhes convinha”, que proclamavam que “é preciso contentar-se com acompanhar e ajudar a natureza”, que buscavam remediar uma “grande falha das educações ordinárias” tornando “o estudo agradável”. Seria simples demais opor Rousseau, em todos os aspectos, aos teóricos das Luzes. O pensamento de Rousseau exige ser mediatizado. E só o conseguiremos se regressarmos à concepção da natureza que é o seu ponto de partida.

Este princípio director que é a natureza foi sempre referido às mudanças ordenadas, principalmente, àquelas a que estão submetidos os seres vivos e que, parece, traduzem um certo destino. Este apresenta desde então, pelo menos para aqueles que, como Rousseau, o realizam, uma polaridade dupla e inseparável. A natureza define-se primeiramente em função dessas mudanças. Ela é a causa eficiente que lhe dá razão, por exemplo, que provoca nos vivos a sucessão inevitavelmente renovada do nascimento, da madurez, da velhice e da morte. Mas a natureza confunde-se também com a finalidade em função da qual se efectuam as operações naturais. Quer seja considerada como causa última, ou receba, como pensa Rousseau, uma delegação do Ser supremo, a sua acção é a manifestação de finalidades que ela traz em si. “Pelo nome de natureza” diz Bossuet, “entendemos uma sabedoria profunda que desenvolve de forma ordenada e segundo regras justas todos os movimentos que observamos”.

Do primeiro ponto de vista, quando se trata de dar conta da capacidade de mudança que anima os seres que guia, podemos aplicar à natureza uma casualidade do tipo Aristotélico, ler nela a presença do *Logos* ou inflecti-la em direcção ao mecanicismo. Rousseau foi sem dúvida o primeiro que insistiu

naquilo que existe de aleatório no desenvolvimento dos seres da natureza, nomeadamente dos homens. Os traços deste não dependem somente do inato. Não são integralmente pré-formados. Determinam-se em função daquilo que lhes é exterior, de meio ambiente. A evolução da humanidade foi provocada por cataclismos. O azar de um acontecimento, a constância de um meio têm para os traços presentes e futuros da criança a mesma importância que aquilo que nasce com ela. Concepção da génese eminentemente moderna e que faz de Rousseau um precursor.

Este tipo de permanência indecisa das causalidades encontra-se, de certo modo, quando se trata da finalidade da natureza. A natureza é o guia supremo que Deus, para seu bem, deu aos seres vivos. Cabe aos homens viver segundo essa vontade de Deus, é facilmente captável no comportamento de uma natureza à qual o meio ainda não impôs alterações, quer ela seja a de homens longínquos no tempo, a da criança, ou ainda a de um coração que escapou à perversão da sociedade humana. A natureza quer, para os homens, uma concordância perfeita com o mundo, com os outros homens, com eles mesmos. O que significa que os cria para a liberdade e a felicidade, que são inseparáveis: o equilíbrio dos desejos e dos poderes, o acordo dos homens entre eles, o sentimento de coincidir consigo mesmo, excluem, ao mesmo tempo, a insatisfação e a impressão de ser constrangido.

Mas o meio natural mudou de modo irreversível. Os homens desenvolveram - sem dúvida em conformidade com a providência divina - faculdades e poderes a que não podem renunciar. Que seria feito de uma vida natural, de obediência à natureza, se a natureza humana não apresentasse o poder de manter as suas finalidades últimas quaisquer que fossem as circunstâncias. Não é proibido viver naturalmente mesmo que as primeiras condições de existência, a que temos o costume de chamar naturais, tenham sido substituídas por outras. A liberdade, a felicidade não desapareceram com as Luzes. Podem ser transpostas do mesmo modo que os surdos impulsos se transpõem em consciência. Surdos impulsos que constituem, para o ser rude que o homem é nos seus começos, os primeiros chamamentos do Bem. Daí o *Contrato Social*. Daí o *Emílio*.

Se ampliarmos um pouco as coisas, a educação vai comportar duas vertentes. Primeiro, será negativa. A natureza quis, não pode deixar de querer, a infância. A criança não é, para Rousseau, como para a maioria dos seus antecessores, um ser cuja inferioridade física, intelectual, moral é flagrante desde que comparada, como é uso desde a antiguidade, ao adulto e às suas normas e definida por essa inferioridade mesma. Como poderia a criança apresentar, ainda que abreviadamente, os traços do adulto sendo estes evasivos, dependentes das circunstâncias, por conseguinte, da educação recebida, e, no limite, não existindo como tais? Traços maiores da infância, segundo Rousseau: a fraqueza, marca da sua dependência. E também essa pureza na qual a natureza aflora e se exprime. Não se trata de outorgar a um educador brutal o absurdo privilégio de se substituir à natureza. Deixar agir a natureza, é afastar dela todo o tipo de obstáculos que a possam constranger.

Mas a educação não pode consistir na recusa única de intervir. As “disposições” constitutivas da natureza infantil arriscam-se, mesmo se sua aparição se faz no momento preciso e se permanecem intactas, a ser orientadas e finalmente alteradas pelo meio ambiente. Assim, o preceptor de Emílio, ao praticar a educação negativa - podemos mesmo dizer, precisamente porque a quer praticar — deve intervir no desenvolvimento do seu aluno através de iniciativas constantes e positivas.

Compreende-se que leitores apressados, pedagogos pouco preocupados do dever de captar as teorias educativas de Rousseau, de aprofundar suas ideias filosóficas, conheçam mal os delicados equilíbrios do seu pensamento. O Emílio foi objecto desde o séc. XVIII, e ainda hoje o é, de uma má leitura. Daí que a influência de Rousseau se tenha exercido em duas direcções diferentes, mesmo antinómicas.

Uns sentem-se convidados a largar completamente as rédeas à natureza da criança, a deixá-la ser ela própria. Outros, não menos preocupados com essa natureza, pensam que, conhecendo-a, estarão, como o preceptor do Emílio, à altura de ter sobre o seu aluno respostas tanto melhores quanto este o solicitar, a partir de um chamamento dos traços que recebeu da sua natureza de criança e que a sua idade revela.

Assim, o anarquismo inspira-se em Rousseau, na sua recusa de colocar obstáculos à liberdade da criança e do homem. Mas os adversários do anarquismo que, do mesmo modo, pretendem estar na linha de Rousseau, contentam-se em dar razão a certos traços da mentalidade infantil muito amplos (com Pestalozzi) ou limitados: por exemplo, o jogo (Froebel), ou a vida ao ar livre em comunidades que, numa certa medida, se governam a si próprias (escolas inglesas de Rugby, de Lonsdale, de Abbotsholme). A educação reduz-se nestes casos a uma suave polícia que só visa conhecer a infância para melhor a submeter aos princípios e às instituições que as sociedades e classes sociais tornam visíveis.

6 - Passagem ao século XX

O desenvolvimento das ciências no séc. XIX, a emergência de novas ciências, tais como a Sociologia e a Psicologia, não modificaram quase nada as perspectivas filosóficas que, desde o séc. XVIII, propõem à educação uma escolha entre a civilização e a natureza. O movimento científico contribuiu para reforçar o partido da civilização. A História, mesmo quando não é determinista, ensina que as coisas humanas não permanecem em repouso. E as filosofias da história atribuem à educação finalidades presentes e futuras.

As sociologias de Comte e de Spencer manifestaram, cada uma à sua maneira⁷, a ambição de conhecer as leis que regem a existência e a transformação das sociedades. Porém, são grandes as suas divergências. Do darwinismo, Spencer retirou que os seres, as instituições, as coisas estão submetidas à lei da evolução a qual, segundo ele, exprime a passagem necessária do homogéneo e do indiferenciado ao heterogéneo e à diversidade. Comte, que considera a noção da evolução como ininteligível, explica a dinâmica social por uma espécie de pré-formação. Sucede com a sociedade o mesmo que com a espécie humana, imutável, apesar dos estádios percorridos. Daí que os sistemas educativos destes dois pensadores sejam, se é possível dizer-lo,

⁷ De Marx, cuja influência marcou o séc. XX mais do que o séc. XIX, trataremos mais adiante

ainda mais opostos. Um utilitarismo rígido anima o de Spencer que uma lei evolutiva conduz à fragmentação dos interesses particulares. Pelo contrário, o altruísmo é o destino designado por Comte à educação do género humano. Mau grado portanto aquilo que os separa, Comte e Spencer entendem-se sobre esses dois pontos: a evolução infantil reproduz a da espécie⁸ e a sociedade humana está votada a descrever uma trajectória que é possível antecipar e na qual os homens encontram o seu destino. É verdade que, tanto um como o outro, dão justificações muito diferentes para a “lei biogenética fundamental” segundo a qual o estado industrial, termo da evolução segundo Spencer, não se parece em nada com o estado positivo. Pouco importa. Graças a eles, concepções com pretensão científica virão trazer a caução da Sociologia a esta ideia que foi a da Filosofia das Luzes: a educação não se propõe ajudar à constituição da sociedade futura senão na medida em que apela à natureza das sociedades e também à das crianças.

Tanto a História, como a Biologia e a Sociologia vêm apertar a mão à Psicologia. Prendendo ter rigor científico e marcada de intelectualismo, a Psicologia de Herbart, cuja influência pedagógica é conhecida, une-se muito naturalmente com a via seguida pelo racionalismo da época das Luzes.

Uma única “ciência” será, contra esta tendência, veículo do pensamento de Rousseau: a “psicopedagogia”. Ela nasceu de uma conjunção. O desejo de que a educação se conformasse com a natureza da criança cruzou-se com a preocupação de fazer obra científica. O objecto da psicopedagogia é a infância na sua pureza, nas permanências e mudanças que, em toda as idades da humanidade, foram as suas. Por pouco convergentes que sejam as atitudes dos “discípulos” de Rousseau, não deixam de se opor àqueles que, em nome da ciência e da filosofia, preconizam o abandono da natureza. Eles afirmam que a vocação da infância não se lê nas leis sociológicas. Essa vocação, a criança trá-la em si própria. E a educação tem por tarefa realizá-la.

No começo do séc. XX, solicitada por finalidades e métodos dos quais capta talvez mais a diferença do que a contradição, a reflexão educativa

⁸ Tal è a “Lei biogenética fundamental”, formulada pela primeira vez por Haeckel

encontra-se como que bloqueada. Por um lado, a educação deve conduzir a criança à idade adulta e impor-lhe constrangimentos para preparar o adulto que virá a ser para uma vida que virou costas às doenças e à selvajaria naturais. Mas, por outro lado, a educação deve conhecer o ser da criança na sua verdade e respeitar o seu desenvolvimento conforme à natureza.

**Tradução de Olga Pombo com base numa primeira - e muito preliminar -
versão de Artur Magalhães Duque, aluno finalista da licenciatura em
Ensino da matemática no ano lectivo de 1997/1998.**