



# INTER - AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA U.F.G.

Colaboração:

**caderneta de poupança inca**

## INTER-AÇÃO

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DE DIVULGAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

### Endereço:

Praça Universitária, s/n.  
Goiânia — Goiás — Brasil.  
74.000

### Conselho Editorial:

Ana Christina de Andrade Kratz  
Joel Pimentel Ulhoa  
José Luiz Domingues  
Maria do Rosário Cassimiro  
Nancy Ribeiro de Araújo e Silva

Os pontos de vista expressos nas páginas desta publicação são da exclusiva responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente o ponto de vista do conselho editorial.

Capa: Terezinha Lúcia Hezin

INTER-AÇÃO: Ano I nº 1 p. 1 - 80 Goiânia Nov./1975

## ÍNDICE

### EDITORIAL ESTUDOS E PESQUISAS

Joel Pimentel Ulhoa  
*Apostentamento para brônca da teoria política de Rousseau* ..... 9

Nancy Ribeiro de Araújo e Silva  
*Estudo comparativo de dois regulamentos de ensino. São Paulo — Goiás* ..... 33

Maria do Rosário Cassimiro  
**INTER-AÇÃO**  
*Planejamento da Educação* ..... 49

José Luiz Domingues  
*Efeito dos objetivos e) ou questões sobre a aprendizagem de material impresso* ..... 57

Ambrozina A. C. Saad e Alfredo A. Saad  
*Considerações sobre a problemática sexual dos adolescentes de Goiânia* ..... 63

### DOCUMENTAÇÃO

*Curso de Especialização  
Exposição de motivos  
Regulamento* .....

**a edição  
desta revista  
é um  
tributo que a  
caderneta de  
poupança inca  
presta à  
cultura goiana.**

INSTITUTO FEDERAL DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO E DE DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FE

Conselho Editorial INTER-AÇÃO

- Amo Christina de Andrade Fializ
- Joel Pimentel de Ulhoa
- Luiz Domingues
- Maria do Rosário Cassimiro
- Marcel Antônio de Assis e Silva

o índice e  
steiva desta  
nu é  
tributo que a  
caderneta de  
poupança inca  
presta à  
cultura goiana.

## EDITORIAL ÍNDICE

### EDITORIAL ESTUDOS E PESQUISAS

Joel Pimentel de Ulhoa	<i>Apontamentos para leitura da teoria política de Rousseau.</i> . . . . .	9
Nancy Ribeiro de Araújo e Silva	<i>Estudo comparativo de dois regulamentos de ensino. São Paulo — Goiás.</i> . . . . .	35
Maria do Rosário Cassimiro	<i>Planejamento integral da Educação</i> . . . . .	49
José Luiz Domingues	<i>Efeito dos objetivos e/ou questões sobre a aprendizagem de material impresso.</i> . . . . .	57
Ambrozina A. C. Saad e Alfredo A. Saad	<i>Considerações sobre a problemática sexual dos adolescentes de Goiânia.</i> . . . . .	65

### DOCUMENTAÇÃO

<i>Curso de Especialização:</i>	
<i>Exposição de motivos</i> . . . . .	73
<i>Regulamento</i> . . . . .	75

Mirê Bodany de Menezes  
Diretora da Faculdade de Educação

## EDITORIAL

A Universidade, por ser uma instituição educacional, tem como objetivo o desenvolvimento científico e cultural.

Uma instituição se define pelo produto que nela se realiza.

A Universidade como Instituição tem por finalidade um produto eminentemente cultural.

Pela sua natureza, os Institutos que integram uma Universidade restringem-se, mais concretamente, à ciência, enquanto que a Faculdade de Educação visa o processo de educação.

Um processo de educação é substancialmente a combinação do saber ciência com o saber fazer. É a cultura que dá sentido à ciência enquanto que esta modifica um processo cultural.

A existência de uma Faculdade de Educação não decorre puramente da reestruturação didático-administrativa de uma Universidade, mas do próprio sentido de Universidade. Neste sentido, a Faculdade de Educação, idealmente, deve se preparar para tornar-se o núcleo de reflexão da Universidade Brasileira dando ensejo ao aparecimento, pela definição clara de uma práxis educativa, originada da práxis humana, de objetivos educacionais claros e coerentes com o estágio de desenvolvimento de uma Sociedade; dando condições, ainda, para se repensar e refletir a própria linha de ação da Universidade.

A Faculdade de Educação da UFGO., dentro dessa perspectiva, está criando instrumentos adequados para o seu desempenho.

A INTER-AÇÃO nasce, pois, do próprio processo de crescimento que, gradativamente, vai criando veículos através dos quais o relacionamento Universidade-Comunidade se faz.

A revista INTER-AÇÃO é um instrumento do Curso de Especialização.

Em sentido mais amplo, INTER-AÇÃO se propõe como um vetor do processo educativo, ou processo de construção e revisão da ciência e da cultura.

Essa tarefa significa e impõe uma tomada de consciência de todos, em relação ao que se faz e por que se faz.

Em síntese, ela é tarefa de todos os que acreditam na obra educativa.

Seu êxito depende, pois, de um trabalho de INTER-AÇÃO.

*Estudos e Pesquisas*

*Mindé Badauy de Menezes*  
*Diretora da Faculdade de Educação*

## APONTAMENTOS PARA LEITURA DA TEORIA POLÍTICA DE ROUSSEAU

JOEL PIMENTEL DE OLIVEIRA

Rousseau, o genial autor de *Emílio*, está sendo redescoberto. Testemunho disso é o crescente volume de estudos de renomados especialistas, que investigam a monumental obra rousseauiana, não só em livros como em debates que reúnem personalidades eminentes.

O trabalho que ora apresento é uma introdução. Não passa de notas para uma reflexão mais livre sobre a obra política de Rousseau. Entendo que devemos buscar nessa obra os verdadeiros traços do educador que ficou conhecido, nos meios pedagógicos, principalmente com o *Emílio*, mas que é considerado por Lévi-Strauss como o verdadeiro "fundador das ciências humanas".

Num momento em que a consciência das mudanças se torna aguda, e em que pensar a educação um desafio, Rousseau tem muito a nos dizer em *O Contrato Social* e no *Discurso sobre a Origem e as Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. O mundo mudou, e vai mudar, mas é possível que muitas das condições dentro das quais Rousseau pensou, o mundo, o homem e a educação permaneçam. Assim, repensar sua obra é tarefa do educador que não pretende ficar à margem da história, passada e presente, mas que deseja, ao trabalhar, sem socorreatos diante da possibilidade que se faz nos despestos, descobrir propostas de solução para as impasses educacionais de hoje.

A análise introdutória que apresento objetiva, particularmente, o 1º e do capítulo I e o Capítulo VI de *O Contrato Social*. A explicação

desse texto preserva, com vistas a um eventual tratamento posterior do tema, o caráter de "apontamentos", buscando sempre presentes os textos de apoio, mas buscando sobretudo trazer à relação *Contrato Social*, sem que, no momento, se esteja preocupado em investigar se essa relação pode ser ilusória tal como pensaram muitos. Acredito que o confronto com Hobbes poderia ser tão beneficiado com a exploração do conceito de Vontade Geral em Rousseau, que não faço aqui, a qual suscitaria interessante comparação entre a "ditadura da vontade geral" rousseauiana e o soberano por instituição hobbesiano.

Muitos leitores de Rousseau, nestes "apontamentos" — melhor diria "notas introdutórias" — não leva em conta certas nuances que a historiografia filosófica neoempírica tem sabido destacar na sua obra. Tais apontamentos constituem para mim apenas um modesto ponto de partida por que procuro compreender Rousseau, com o auxílio de uma bibliografia mínima, sobre o pano de fundo, não de seus sucessores mas de seus predecessores, definindo, por meio disso, um aspecto de sua obra para poder carregá-la num primeiro nível de especificidade. As limitações do trabalho portanto são reconhecidas conscientemente e com a convicção de que ele não passa de um "plano", de um "esboço". Daí, seu radical

## Estudos e Pesquisas

obra de Rousseau pode ser realmente apresentada, no meu modo de entender, como uma introdução ao seu sistema político, pois neles reside o núcleo de sua problemática.

releitura do "romantismo" de Rousseau. E nesta sua dimensão embrionária, de "plano", que convidei o leitor paciente a me acompanhar neste estudo.

## APONTAMENTOS PARA LEITURA DA TEORIA POLÍTICA DE ROUSSEAU

---

JOEL PIMENTEL DE ULHOA

Rousseau, o genial autor de *Emílio*, está sendo redescoberto. Testemunho disso é o crescente volume de estudos de renomados especialistas, que investigam a monumental obra rousseauiana, não só em livros como em debates que reúnem personalidades eminentes.

O trabalho que ora apresento é uma *introdução*. Não passa de *notas* para uma reflexão mais séria sobre a obra política de Rousseau. Entendo que devemos buscar nessa obra os verdadeiros traços do educador que ficou conhecido, nos meios pedagógicos, principalmente com o *Emílio*, mas que é considerado por Lévi-Strauss como o verdadeiro “fundador das ciências humanas”.

Num momento em que a consciência das mudanças se torna aguda, e em que pensar a educação um desafio, Rousseau tem muito a nos dizer em *O Contrato Social* e no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. O mundo mudou, é verdade, mas é possível que muitas das condições dentro das quais Rousseau pensou, o mundo, o homem e a educação permaneçam. Assim, repensar sua obra é tarefa do educador que não pretende ficar à margem da história, passada e presente, mas que deseja, ao contrário, sem soçobrar diante do pessimismo que os fatos nos despertam, descobrir propostas de solução para os impasses educacionais de hoje.

A análise introdutória que apresento objetiva, particularmente, o 1º § do capítulo I e o Capítulo VI de *Du Contrat Social*. A explicação desses dois momentos fundamentais da célebre obra de Rousseau pode ser realmente apresentada, no meu modo de entender, como uma introdução ao seu sistema político, pois neles reside o núcleo de sua problemática.

Desejando preservar, com vistas a um eventual tratamento posterior do tema, o caráter de “apontamentos”, mantenho sempre presentes os textos de apoio, com os quais procuro traçar a relação complementar. Discurso-Contrato, sem que, no momento, eu esteja preocupado em investigar em que medida pode ser ilusória tal complementaridade. Acredito que o confronto com Hobbes poderia ter sido beneficiado com a exploração do conceito de Vontade Geral em Rousseau, que não faço aqui, a qual suscitaria interessante comparação entre a “ditadura da vontade geral” rousseauiana e o soberano por instituição hobbesiano.

Minha leitura de Rousseau nestes “apontamentos” — melhor diria: “neste exercício” — não leva em conta certas nuances que a historiografia filosófica contemporânea tem sabido destacar na sua obra. Tais apontamentos constituem para mim apenas um modesto ponto de partida em que procuro compreender Rousseau, com o auxílio de uma bibliografia mínima, sobre o pano de fundo, não de seus sucessores mas de seus predecessores, definindo, por assim dizer, um aspecto de sua obra para poder enxergá-la num primeiro nível de especificidade. As limitações do trabalho portanto são assumidas conscientemente e com a convicção de que ele não passa de um “plano”, de um “embrião”. Daí, seu radical inacabamento: as análises são sumárias, constituindo apenas um roteiro, o qual, não obstante lacunar, é proposto como sugestão para uma releitura do “romantismo” de Rousseau. É nesta sua dimensão embrionária, de “plano”, que convido o leitor paciente a me acompanhar neste estudo.

Os objetivos dos "Princípios do Direito Político" de Rousseau podem ser explicitados à luz do *Emílio*. No livro V desta obra muitas das idéias do *Contrat* são desenvolvidas de um modo mais completo, o que facilita muito sua compreensão.

O Rousseau do *Contrat* diz: "Je veux chercher si, dans l'ordre civil, il peut y avoir quelque règle d'administration légitime et sûre, en prenant les hommes tels qu'ils sont, et les lois telles qu'elles en peuvent être. Je tâcherai d'allier toujours, dans cette recherche, ce que le droit permet avec ce que l'intérêt prescrit, afin que la justice et l'utilité ne se trouvent point divisées".<sup>(1)</sup>

Nós conhecemos o sentido da expressão "Direito Político" em Rousseau: trata-se do estudo das leis que regulam, no corpo político, as relações entre o poder e os cidadãos<sup>(2)</sup>. Ao intitular, pois, sua obra como "Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique", Rousseau anuncia desde logo que nela serão examinados os princípios que fundamentam o poder político dando-lhe estatuto de legitimidade. É o que ele esclarece no trecho acima citado, ao declarar que se propõe examinar se pode haver, na ordem civil, regras de administração legítima.

No *Emílio*, Rousseau lembra que tudo o que se faz, ditado pela razão, deve ter suas regras. A escolha de uma dada cidadania é um ato voluntário a que preside, também, o mesmo princípio. Todo cidadão, portanto, tem o direito de escolher o governo sob o qual lhe convém viver, não se lhe podendo negar, conseqüentemente, o de renunciar ao contrato que o prende à comunidade, abandonando seu país, caso não queira submeter-se às leis de sua pátria e viver sob a proteção que elas representam: "É preciso, para isso, que comece por estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo, e, finalmente, o governo particular sob o qual nasceu, a fim de saber se lhe convém nele viver; porque, em virtude de um direito que nada pode ab-rogar, todo homem, em se tornando maior e senhor de si mes-

mo, torna-se também senhor de renunciar ao contrato pelo qual se prende à comunidade, abandonando o país em que ela se acha estabelecida. É somente pelo tempo em que nela vive, depois da idade da razão, que se pode julgar se confirmou tacitamente o compromisso assumido por seus antepassados. Ele adquire o direito de renunciar à sua pátria, como à herança de seu pai; e sendo o lugar de nascimento um dom da natureza, cede-se algo de si a ele renunciando. Em rigor, todo homem permanece livre, correndo seus riscos, em qualquer lugar que nasça, a menos que se submeta voluntariamente às leis para adquirir o direito de ser por elas protegido."<sup>(3)</sup>

É essa mesma idéia que preside ao que diz Rousseau, na introdução do *Contrat*: "Né citoyen d'un État libre, et membre du souverain, quelque foible influence que puisse avoir ma voix dans les affaires publiques, le droit d'y voter suffit pour m'imposer le devoir de m'en instruire: hereux, toutes les fois que je médite sûr les gouvernements, de trouver toujours dans mes recherches de nouvelles raisons d'aimer celui de mon pays!"<sup>(4)</sup>

Entretanto, esse é um estudo que não pode ser levado avante com base no que existe sobre o assunto. Para o Rousseau do *Emílio*, o Direito Político é uma ciência que ainda está por nascer, visto que os autores que tratam da matéria são todos parciais e incapazes de pensar em outra coisa que não sejam seus próprios interesses: "julgue-se portanto se seus (do povo) direitos podem ser estabelecidos por essa gente!" Grotius, "o mestre de todos os nossos sábios na matéria, não passa de uma criança e, o que é pior, de uma criança de ma-fé", e Hobbes, cujos "princípios são exatamente semelhantes" aos daquele, apóia-se "em sofismas", enquanto "Grotius, nos poetas": "O único moderno, diz Rousseau, em condições de criar essa grande e inútil ciência fora o ilustre Montesquieu. Mas ele teve o cuidado de não tratar dos princípios do direito político; contentou-se com tratar do direito positivo dos governos estabelecidos; e nada no mundo é mais diferente do que esses dois estudos", embora quem queira "julgar sensatamente os governos,

como existem", seja "obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é".<sup>(5)</sup>

Assim, pois, para Rousseau os princípios do direito político deverão ser obtidos diretamente a partir da "natureza das coisas": "Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país. Nossos elementos serão claros, simples, tirados imediatamente da natureza das coisas. Constituirão questões diversas discutidas por nós e que só converteremos em princípios quando estiverem suficientemente esclarecidas".<sup>(6)</sup> É essa mesma idéia que Rousseau exprime no *Contrat*, ao anunciar, no trecho citado à fl. retro, que tomará, em seus "Principes du Droit Politique", "les hommes tels qu'ils sont, et les lois telles qu'elles peuvent être".

Ainda se poderia revelar mais um ponto comum entre o *Emílio* e o *Contrat* relativamente à introdução, citada, desta última obra. No *Emílio* vemos<sup>(7)</sup> Rousseau distinguir o direito político do "direito positivo dos governos estabelecidos", lembrando, no entanto, que quem queira "julgar sensatamente os governos, como existem", está "obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é". Trata-se, para Rousseau, de criar o direito político autêntico, visto estar ele "ainda por nascer". Os autores que existem são todos parciais e o único em condições de realizar a tarefa, Montesquieu, não cuidou senão do "direito positivo dos governos estabelecidos". Assim sendo, todos eles, "falando sempre da verdade com que pouco se incomodam, não pensam senão em seu interesse, do que não falam nunca. Ora, o povo não dá nem cátedras, nem pensões, nem lugares nas academias: julgue-se portanto se seus direitos podem ser estabelecidos por essa gente!"<sup>(8)</sup> O estabelecimento de tais direitos só é possível ligando-se o "direito ao fato"<sup>(9)</sup>: "é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é" — e isto é uma condição para a criação do direito político autêntico que ainda está por nascer. Fundá-lo

com observância de tal condição será objetivo do *Contrat*: "Je tâcherai d'allier toujours, relembramos o que diz Rousseau na introdução, dans cette recherche, ce que le droit permet avec ce que l'intérêt prescrit, afin que la justice et l'utilité ne se trouvent point divisées."<sup>(10)</sup>

Estamos, assim, diante de uma obra política que se prenuncia como original e em que será dialeticamente mantida a "tensão do direito e do fato"<sup>(11)</sup>. Derathé chama nossa atenção várias vezes para a característica do método rousseauiano. Citando, por exemplo, uma passagem do *Discurso*, ele diz: "Outre la formule célèbre 'commençons par écarter tous les faits' on trouve dans le 'Discours sur l'inégalité'... cette autre remarque, peut-être plus révélatrice de la véritable méthode de Rousseau: 'Ce que la réflexion nous apprend là-dessus, l'observation le confirme pleinement'. L'observation n'intervient chez Rousseau qu'à titre de vérification: il ne la prend pas pour base de ses raisonnements ou de ses inductions".<sup>(12)</sup> — e, em outro local: "Comme dans l'étude de l'état de nature, Rousseau prend ici pour base de sa réflexion les théories antérieures et se trouve de nouveau en présence de deux conceptions radicalement opposées. Au lieu de choisir entre elles, il propose une troisième qui se dégage de la critique des deux autres."<sup>(13)</sup> Rousseau é o filósofo a quem agrada o paradoxo, e se serve sempre das teorias de seus predecessores para acentuar-lhes os conflitos e propor uma fórmula original e própria: "Rousseau..., autant par goût du paradoxe que par réaction contre les théories de ses prédécesseurs, accentue l'opposition au point que les deux types d'hommes paraissent finalement n'avoir plus rien de commun: 'L'homme sauvage et l'homme policé, dit-il, différent tellement par le fond du coeur et des inclinations, que ce qui fait le bonheur suprême de l'un réduirait l'autre au désespoir.'<sup>(14)</sup> Esse mesmo movimento pendular, que modela o ritmo do discurso de Rousseau, é o que encontramos anunciado nas palavras introdutórias já citadas do *Contrat*: "Je tâcherai d'allier toujours, dans cette recherche, ce que le droit permet avec ce que l'intérêt prescrit, afin que la justice et l'utilité ne se trouvent point divisées."

## II

Dos nove capítulos do Livro I, o sexto é sem dúvida o mais importante: “El capítulo VI del Libro I sostiene a todo ‘El contrato social’, ya que plantea y resuelve el problema que constituye la cuestión fundamental (ese ‘abismo teórico’) de la vida política”.<sup>(15)</sup> Essa questão fundamental é apresentada por Rousseau nos seguintes termos: “Trouver une forme d’association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s’unissant à tous, n’obéisse pourtant qu’à lui-même, et reste aussi libre qu’auparavant”.<sup>(16)</sup>

O ponto de onde parte Rousseau para chegar a formular o seu problema é expresso no § 1º do cap. I: “L’homme est né libre, et partout il est dans les fers. Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d’être plus esclave qu’eus. Comment ce changement s’est-il fait? Je l’ignore. Qu’est-ce qui peut le rendre légitime? Je crois pouvoir résoudre cette question”.<sup>(17)</sup>

Verifiquemos o que se contém em cada um desses dois pólos, a fim de estabelecermos alguns elementos para a compreensão do discurso que conduz de um ao outro. Começamos pelo § 1º do cap. I. Referindo-se a essa passagem, diz Launay: “Ce génie dialectique, qui sait maintenir jusqu’à la mort la tension du droit et du fait, donne toute sa mesure dans l’exploration de ‘fait’ contradictoire en lui-même: ‘L’homme est né libre’, et, qui plus est, doublement contradictoire avec la réalité: ‘L’homme est né libre, et partout il est dans les fers. Tel...’”<sup>(18)</sup> Qual é o sentido dessas palavras de Rousseau?

No *Emílio*, recordando o que em parte já mencionei linhas atrás, ao explicar como serão criados os princípios do direito político, lê-se: “Nossos elementos serão claros, simples, tirados imediatamente da natureza das coisas. Constituirão questões diversas discutidas por nós e que só converteremos em princípios quando estiverem suficientemente esclarecidos. Por exemplo, remontando de início ao estado natural, examinaremos se os homens nascem escravos ou livres, associados ou independentes; se se reúnem voluntariamente ou à força;...”<sup>(19)</sup> No *Contrat*, principia-se por uma

afirmação categórica: “L’homme est né libre, et partout il est dans les fers”. Não se trata mais de remontar ao estado natural: isto já foi feito no *Discurso*. No *Contrat* a questão importante é a de estabelecer os princípios que podem tornar legítima uma situação de fato. Seu método, não obstante, lembrará o do *Discurso*: “Começamos, portanto, por afastar todos os fatos...”<sup>(20)</sup>, pois aqui também não haverá preocupações de ordem histórica: “Comment ce changement s’est-il fait? Je l’ignore”, tanto quanto não as há no *Discurso* em que, como lembram Derathé<sup>(21)</sup> e Launay<sup>(22)</sup>, a fidelidade histórica da reflexão também não preocupa Rousseau, sendo a análise sustentada em argumentos puramente racionais. No *Contrat* nem sequer se referirá, porém, às inferências que compõem o conteúdo do *Discurso*. Todavia, essa obra se apresenta como elemento não citado mas importante para compreensão da colocação primeira do *Contrat*. Há, porém, nesse ponto, um aspecto importante que compete desde logo ressaltar: é que na base das proposições do § 1º do cap. I do Livro I repousa uma questão fundamental, qual seja a da origem da sociedade civil, intimamente solidária do problema dos fundamentos do poder político. Para explicitá-la, julgo necessária uma longa digressão, que reputo importante para uma melhor explicação do sentido do “contraditório fato” apontado por Rousseau.

## III

Está na base dos princípios rousseauianos a idéia de que toda autoridade legítima deve estar fundamentada em *convenções*: “Puisque aucun homme n’a une autorité naturelle sur son semblable, et puisque la force ne produit aucun droit, restent donc les conventions pour base de toute autorité légitime parmi les hommes”.<sup>(23)</sup> Rousseau está ligado a toda uma tradição de pensadores dos séculos XVII e XVIII que trataram, antes dele, do problema político, e hauriu sua erudição não só na leitura de Platão, uma de suas preferidas, como também em algumas outras fontes: de um lado, particularmente Hobbes e Locke, escritores cujas obras políticas se inserem num sistema filosófico; e de outros, os juristas, especialmente Grotius e Pufendorf, da escola

do direito natural<sup>(24)</sup>. Esses dois grupos de pensadores políticos se identificam, segundo Derathé, em muitos aspectos: “ils traitent les mêmes matières, et sinon toujours dans le même esprit, du moins avec la même méthode, c’est-à-dire d’une manière abstraite et philosophique, à tel point qu’on range souvent Hobbes et Locke parmi les penseurs de l’école du droit naturel”.<sup>(25)</sup> Com relação especificamente ao problema dos fundamentos do poder político, o que os caracteriza essencialmente é o fato de admitirem que esse poder se baseia em *convenções*, isto é, que o poder político só é legítimo quando consentido pelo povo. Esta idéia está intimamente solidária da hipótese do “estado de natureza”, comum, portanto, também a todos eles. Derathé define-o como “celui dans lequel se trouvent les hommes avant l’institution des sociétés civiles”<sup>(26)</sup> ou, em termos mais explícitos: “Il y a deux manières de convoir l’état de nature. Opposé à la vie civilisée, l’état de nature est celui dans lequel vivrait un homme isolé et séparé de ses semblables. (...) On peut en outre — et c’est la manière la plus commune de le concevoir, la seule d’ailleurs qui importe du point de vue politique — opposer l’état de nature à l’état civil, c’est-à-dire à la société civile”<sup>(27)</sup>. A passagem do “estado de natureza” para o estado civil é concebida como fruto de uma *convenção* que é, nas doutrinas dos referidos pensadores, objeto de atenção na teoria do contrato social: “... ils imaginent un hypothétique état de nature, c’est-à-dire celui dans lequel se trouvent les hommes avant toute institution humaine. Or il est clair que dans cet état les hommes ne constituent pas des sociétés civiles: ils ne sont soumis à aucune autorité politique et n’obéissent qu’à la loi de la droite raison ou loi naturelle. Ils vivent indépendants et égaux, l’égalité consistant dans le fait que nul n’a par nature le droit de commander aux autres. Le problème est donc de savoir comment l’on est passé de cet état d’indépendance à la société civile où les hommes sont soumis à une autorité commune. C’est la théorie du contrat social qui apporte la solution à ce problème”<sup>(28)</sup>. Como ninguém tem “par nature le droit de commander aux autres” resulta que somente no estado civil pode haver poder político legítimo, donde o mesmo contrato que origina

a sociedade civil irá ao mesmo tempo ser a fonte da legitimidade da autoridade política: “C’est le contrat social qui donne naissance à la société civile, et en même temps rend légitime l’autorité politique”<sup>(29)</sup>. Concebendo-se, porém, de modos diversos o “estado de natureza”, também serão diversamente concebidos os termos do contrato social: “Il est donc incontestable que la théorie contractuelle est inséparable de l’hypothèse de l’état de nature, et que celle-ci y conduisait nécessairement. Ce n’est pas tout. Si tous les philosophes sont d’accord sur le principe de l’égalité naturelle, ils se font néanmoins des conceptions différentes de la condition naturelle de l’homme, et ces divergences expliquent la façon différente dont ils ont formulé les termes mêmes du contrat. Chez chacun d’eux la théorie du contrat dépend étroitement de l’idée qu’ils se font de l’état de nature”<sup>(30)</sup>.

A característica essencial do estado de natureza é, para os juristas da escola do direito natural, a *independência* — o que não deve ser entendido, como adianta Derathé, como estado de isolamento ou solidão: “Opposé à l’état civil, l’état de nature n’est donc pas un état d’isolement ou de solitude, mais seulement un état d’indépendance”<sup>(31)</sup>. É o que se depreende do que diz Pufendorf: “L’état de nature, ... c’est celui où l’on conçoit les hommes, en tant qu’ils n’ont ensemble d’autre relation morale, que celle qui est fondée sur cette liaison simple et universelle qui résulte de la ressemblance de leur nature, indépendamment de toute convention et tout acte humain qui en ait assujéti quelques-uns à d’autres. Sur ce pied-là, ceux que l’on dit vivre respectivement dans l’état de nature, ce sont ceux qui ne sont ni soumis à l’empire l’un de l’autre, ni dépendants d’un maître commun, et qui n’ont reçu les uns des autres ni bien ni mal. Ainsi l’état de nature est opposé en ce sens à l’état civil”<sup>(32)</sup>. Trata-se de um estado que os juristas concebem como de paz e ajuda mútua e em que os homens, submissos às leis naturais e sociáveis por natureza, vivem em amistosa convivência: “Locke, Pufendorf et la plupart des juristes soutiennent... que L’état de nature est un état de ‘paix et d’assistance mutuelle’, car ils n’hésitent pas, selon la formule de Rousseau ‘à suppo-



ser à l'homme, dans cet état, la notion du juste et de l'injuste', et des 'affections sociales'. Bien loin d'être l'ennemi né de ses semblables, l'homme est sociable par nature et soumis à la loi naturelle. L'état de nature et l'état de guerre, dit Locke, 'sont aussi différents et aussi éloignés l'un de l'autre, que sont un État de paix, de bienveillance, d'assistance et de conservation mutuelle, et un État d'inimitié, de malice, de violence et de mutuelle destruction' (33). Desta forma, quando se opõem "estado de natureza" a "estado civil", os juristas não negam a existência de agrupamento humano antes da organização do corpo político; ao contrário, trata-se de opor "sociedade de natureza" a "estado civil" que tem sua origem em convenções. A propósito diz Burlamarqui: "entre tous les états produits par le fait des hommes, il n'y en a point de plus considérable que l'État Civil, ou celui de la Société Civile et du Gouvernement. Le caractère essentiel de cette Société, qui la distingue de la simple Société de Nature dont nous avons parlé, c'est la subordination à une Autorité souveraine, qui prend la place de l'égalité et de l'indépendance" (34). É a ausência de uma autoridade política, portanto, que caracteriza o estado de natureza (35), e a questão da origem da sociedade civil será então solidária do problema do fundamento do poder político. Daí se percebe a relação muito íntima existente entre as teorias contratuais do Estado e a hipótese do estado de natureza, cabendo ressaltar que ao admitirem esta hipótese e basearem suas doutrinas na idéia de contrato, os juristas estão se opondo à doutrina do direito divino ou teoria da origem divina do poder civil: "Dans l'esprit de ceux qui l'ont formulée, la théorie du contrat social était destinée à combattre et à remplacer la doctrine du droit divin, ou théorie de l'origine divine du pouvoir civil" (36). Segundo o ponto de vista dos defensores da doutrina do direito divino, toda autoridade — e conseqüentemente a autoridade política — vem de Deus, cabendo aos homens indicar, apenas, aqueles que deverão exercê-la. Distingue-se assim a origem da sociedade civil da fonte do governo, e embora aquela possa ser constituída por meio de pactos, a fonte exclusiva da soberania é Deus (37) e os pactos nada mais são que "uma declaração da vontade de Deus" (38).

Essa concepção, segundo lembra Derathé, "é compatível com todas as formas de governo" (39), e uma de suas conseqüências diretas é a exigência de total submissão ao poder estabelecido: "L'obéissance que l'on doit au pouvoir civil a son fondement dans celle que l'on doit à Dieu. C'est s'insurger contre l'ordre de Dieu que de résister au pouvoir établi: le bon chrétien doit tout endurer, les abus de pouvoir comme les pires souffrances, et même faire le sacrifice de sa vie plutôt que d'opposer la force à la force" (40). Acrescenta Derathé: "C'est cette soumission sans réserves que ne voudront pas accepter les théoriciens de l'école du droit naturel, Jurieu, Locke et les juristes" (41). Mesmo os de tendência absolutista, como Grotius e Pufendorf, admitem, na escola do direito natural, a possibilidade da resistência, e é nisso que reside a distância que separa essa escola dos seguidores da doutrina do direito divino: "La question du droit de résistance mit en lumière le fossé qui séparait les théologiens des juristes et rendit manifeste qu'aucune conciliation n'était possible entre la doctrine du droit divin et la théorie du contrat social, comme le souligne Barbeyrac" (42). Negando o direito de resistência, nega-se a teoria da soberania do povo, coerentemente, aliás, com a tese básica da fonte divina do poder: "Si la doctrine du droit divin tend essentiellement à nier le droit de résistance, elle s'oppose en outre à la théorie de la souveraineté du peuple. Sans doute, comme nous l'avons dit, la doctrine du droit divin n'est pas incompatible avec la démocratie et ses partisans reconnaissent volontiers que l'assemblée du peuple peut exercer aussi légitimement le pouvoir qu'un monarque. Mais ils ne peuvent admettre, sans nier leur propre thèse, que la souveraineté, comme le soutient Jurieu, a sa source dans le peuple" (43). Para os seguidores da escola do direito natural, porém, a soberania tem sua fonte em convenções entre os homens e está enraizada no povo: "Pour Grotius, Pufendorf et tous ceux qui se rattachent à l'école du droit naturel, le pouvoir civil, c'est-à-dire l'autorité politique ou la souveraineté est un établissement humain. Il n'est pas nécessaire de remonter à Dieu pour en trouver la source, car elle a son origine et son fondement dans les conventions" (44).

Do ponto de vista dos filósofos, há que examinar duas posições bem distintas: a de Hobbes e a de Locke.

Hobbes vê o "estado de natureza" como um estado de guerra entre os homens. No cap. XIII do *Leviatã* (45) ele analisa, partindo da idéia de igualdade natural, as "três causas principais de discórdia" na natureza do homem: competição, desconfiança e glória, e conclui: "Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens" (46). Nesse estado não há sociedade, mas "e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta" (47).

O estado de guerra a que se refere Hobbes é essencialmente caracterizado pela ameaça constante de todos contra todos, à falta de garantias que a impeçam. Os homens, sendo todos "tão iguais", alimentam igual esperança quanto à consecução de seus fins, e disso resulta que "se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos" (48). É esta a condição da natureza humana, e o homem habitualmente se comporta, mesmo numa sociedade que lhe oferece garantias, de um modo que, segundo Hobbes, confirma suas inferências, feitas "a partir das paixões": "Poderá parecer estranho a alguém que não tenha considerado bem estas coisas que a natureza tenha assim dissociado os homens, tornando-os capazes de atacar-se e destruir-se uns aos outros. E poderá, portanto, talvez desejar, não confiando nesta inferência, feita a partir das paixões, que a mesma seja confirmada pela experiência. Que seja, portanto, ele a considerar-se a si mesmo, que quando empreende uma viagem se arma e procura ir bem acompanhado; que quando vai dormir fecha suas portas; que mesmo quando está em casa tranca seus cofres; e isto mesmo sabendo que existem leis e funcionários públicos armados, prontos a vingar qualquer injúria que lhe possa ser feita" (49). Por "obra da simples natureza",

o homem se encontra, portanto, numa condição miserável. Numa situação em que os indivíduos vivam no uso de sua liberdade natural, ou seja, nas condições do estado natural, não há justiça ou injustiça, bem ou mal; a força e a fraude são as "virtudes cardeais", e o que se tem se obtém e se conserva pela força: "Desta guerra de todos os homens também isto é conseqüência: que nada pode ser injusto. As noções de bem e de mal, de justiça e injustiça, não podem aí ter lugar. Onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça. Na guerra, a força e a fraude são as duas virtudes cardeais. A justiça e a injustiça não fazem parte das faculdades do corpo ou do espírito. Se assim fosse, poderiam existir num homem que estivesse sozinho no mundo, do mesmo modo que seus sentidos e paixões. São qualidades que pertencem aos homens em sociedade, não na solidão. Outra conseqüência da mesma condição é que não há propriedade, nem domínio, nem distinção entre o meu e o teu; só pertence a cada homem aquilo que ele é capaz de conseguir, e apenas enquanto for capaz de conservá-lo. É, pois, esta a miserável condição em que o homem realmente se encontra, por obra da simples natureza" (50). O fato histórico da existência ou não de um tal estado em nada altera as conclusões, visto que elas podem ser sustentadas mesmo no simples exame da situação em que caem aqueles que, numa guerra civil, deixam de ter pela frente um poder comum a recear: "Poderá porventura pensar-se que nunca existiu um tal tempo, nem uma condição de guerra como esta, e acredito que jamais tenha sido geralmente assim, no mundo inteiro; mas há muitos lugares onde atualmente se vive assim. Porque os povos selvagens de muitos lugares da América, com exceção do governo de pequenas famílias, cuja concórdia depende da concupiscência natural, não possuem qualquer espécie de governo, e vivem em nossos dias daquela maneira embrutecida que acima referi. Seja como for, é fácil conceber qual seria o gênero de vida quando não havia poder comum a recear, através do gênero de vida em que os homens que anteriormente viveram sob um governo pacífico costumam deixar-se cair, numa guerra civil" (51).

Locke tem uma concepção bastante diferente do “estado de natureza”. Este é o tema específico do capítulo II do *Segundo Tratado sobre o Governo* (52), cujo capítulo III trata do “estado de guerra”. Locke defende basicamente idéias opostas às de Hobbes, e distingue “estado de natureza” de “estado de guerra”, que Hobbes identifica.

Em Locke, a ênfase é posta na capacidade que o homem possui de governar bem suas ações, observando a lei da natureza, isto é, os ditames da razão natural. No estado em que “todos os homens se acham naturalmente” goza-se de “perfeita liberdade” e “igualdade” (53) — mas esse “estado de liberdade, diz ele, não o é de licenciosidade; apesar de ter o homem naquele estado a liberdade incontável de dispor da própria pessoa e posses, não tem a de destruir-se a si mesmo ou a qualquer criatura que esteja em sua posse, senão quando uso mais nobre do que a simples conservação o exija. O estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses” (54). Assim, pois, para Locke, embora o “estado de natureza” seja um estado de liberdade perfeita e de igualdade, não se deve identificá-lo com um estado de guerra.

No estado natural, a paz e a preservação da humanidade, que advêm da observância da lei da natureza, são garantidas pelo direito que essa lei mesma confere a cada homem de defendê-la, aplicando-a contra os seus transgressores: “E para impedir a todos os homens que invadam os direitos dos outros e que mutuamente se molestem, e para que se observe a lei da natureza, que importa na paz e na preservação de toda a humanidade, põe-se, naquele estado, a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, mediante a qual qualquer um tem o direito de castigar os transgressores dessa lei em tal grau que lhe impeça a violação, pois a lei da natureza seria vã, como quaisquer outras leis que digam respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém nesse estado de natureza que não tivesse poder para por em

execução aquela lei e, por esse modo, preservasse o inocente e restringisse os ofensores” (55).

Afirmando categoricamente que “todos têm o direito de castigar o ofensor, tornando-se executores da lei da natureza” (56) — e não obstante haja, antes, estabelecido certos limites para essa execução: “Qualquer pessoa, da mesma sorte que está na obrigação de preservar-se, não lhe sendo dado abandonar intencionalmente a sua posição, assim também, por igual razão quando a própria preservação não está em jogo, tem de preservar, tanto quanto puder, o resto da Humanidade, não podendo, a menos que seja para castigar um ofensor, tirar ou prejudicar a vida, ou o que tende à preservação da vida, a liberdade, a saúde, os membros ou os bens de outrem” (57); e em outro local: “E assim no estado de natureza um homem consegue poder sobre outro; contudo, não é poder absoluto ou arbitrário para haver-se com um criminoso, quando sobre ele deitou as mãos, segundo a cólera apaixonada ou a extravagância da própria vontade; mas unicamente revindicar, de acordo com os ditames da razão calma e da consciência, o que esteja em proporção com a transgressão, isto é, tanto quanto possa servir de reparação e restrição; eis que esses dois motivos são os únicos que autorizam legitimamente a um homem fazer mal a outro, o que implica o que chamamos castigo” (58) — Locke não se esquece de se prevenir contra uma objeção possível: “Não duvido que se venha a objetar a esta estranha teoria, isto é, que no estado de natureza todo o mundo tem o poder executivo da lei da natureza — que não é razoável sejam os homens juízes nos seus próprios casos, que o amor-próprio tornará os homens parciais para consigo mesmos e seus amigos, e, por outro lado, a inclinação para o mal, a paixão e a vingança os levarão longe demais na punição a outrem, daí se seguindo tão-somente confusão e desordem; e que, por conseguinte, Deus, com toda certeza, estabeleceu o governo com o fito de restringir a parcialidade e a violência dos homens” (59). Para Locke a sociedade política nasce do consentimento dos homens que, antes dela, estão e permanecem no estado de natureza: “... todos os homens estão naturalmente naquele estado e nele permanecem até que, pelo próprio consentimento, se

tornam membros de alguma sociedade política...” (60), não sendo “qualquer pacto que faz cessar o estado de natureza entre os homens, mas apenas o de concordar, mutuamente e em conjunto, em formar uma comunidade, fundando um corpo político...” (61). O Estado em questão, embora seja regido por uma lei “tão inteligível e clara para uma criatura racional que a estude como as leis positivas das comunidades, ainda mais, possivelmente mais clara...” (62), tem, é verdade, alguns inconvenientes para os quais “o governo civil é o remédio acertado...”: “Aquiesço finalmente em que o governo civil é o remédio acertado para os inconvenientes do estado de natureza, os quais devem, com toda certeza, ser grandes se os homens têm de ser juízes em causa própria...” (63). Isto, porém, não é razão para justificar qualquer forma de governo: “... desejaria que quem fizer essa objeção se lembre serem os monarcas absolutos somente homens, e se o governo tiver de ser o recurso para os males que necessariamente decorrem de serem os homens juízes em causa própria, não sendo por isso de suportar-se o estado de natureza, desejo saber que espécie de governo deverá ser este...” (64). O monarca absoluto, além de juiz de si próprio, faz dos súditos o que lhe apraz, e todos têm que se submeter a ele em qualquer circunstância, “seja lá o que for que ele faça, levado pela razão, pelo erro ou pela paixão” (65). Muito melhor, conclui Locke, “será no estado de natureza, no qual os homens não estão obrigados a submeter-se à vontade injusta de outrem; e se aquele que julga julgar erroneamente no seu próprio caso ou no de terceiros, é responsável pelo julgamento perante o restante dos homens” (66).

Locke não afirma que a sociedade civil seja indesejável mas apenas defende a tese de que ela tem que ser constituída por consentimento dos homens. As sociedades políticas “suprem os defeitos e imperfeições que em nós estão, ao vivermos isolados”, como sublinha nosso autor citando Hooker (67), mas permanecemos nesse estado até que nos tornemos membros de uma sociedade política por consentimento próprio. As limitações do estado natural encontram remédio nas próprias leis da natureza, que de tal modo “obrigam aos

homens” que eles espontaneamente se associam para se ampararem mutuamente, “pois que não somos capazes por nós mesmos de nos prover de quantidades convenientes de tudo quanto precisamos para viver conforme a nossa natureza o exige, de maneira digna de homens” (68). Viver, portanto, em comum, não significa, como pretende Hobbes, viver em estado de guerra. Um estado natural vivido conforme a razão — “estado de natureza” — é tão distinto do chamado “estado de guerra” quanto o são entre si um estado de paz e um “estado de inimizade, malícia, violência e destruição mútua”: “E nisto temos a clara diferença entre o estado de natureza e o estado de guerra que, muito embora certas pessoas tenham confundido, estão tão distantes um do outro como um estado de paz, boa vontade, assistência mútua e preservação está de um estado de inimizade, malícia, violência e destruição mútua. Quando os homens vivem juntos conforme a razão, sem um superior comum na Terra que possua autoridade para julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza. Todavia, a força, ou um desígnio declarado de força, contra a pessoa de outrem, quando não existe qualquer superior comum sobre a Terra para quem apelar, constitui o estado de guerra; e é a falta de tal apelo que dá ao homem o direito de guerra mesmo contra um agressor, embora estejam em sociedade e seja igualmente súdito. (...) A falta de juiz comum com autoridade coloca todos os homens em um estado de natureza; a força sem o direito sobre a pessoa de um homem provoca um estado de guerra não só quando há como quando não há juiz comum” (69).

Conforme salientamos antes, o estado de guerra é essencialmente caracterizado, em Hobbes, por uma disposição constante para a luta quando não existem entre os homens garantias que a impeçam: “... durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente

conhecida. Portanto a noção de *tempo* deve ser levada em conta quanto à natureza da guerra, do mesmo modo que quanto à natureza do clima. Porque tal como a natureza do mau tempo não consiste em dois ou três chuviscos, mas numa tendência para chover que dura vários dias seguidos, assim também a natureza da guerra não consiste na luta real, mas na conhecida disposição para tal, durante todo o tempo em que não há garantia do contrário. Todo o tempo restante é de paz” (70). A tese, portanto, do instinto natural de sociabilidade defendida pelos juristas não encontra guarida na doutrina de Hobbes. Essa disposição universal para a luta é a condição natural do homem: “El único instinto que Hobbes reconhece al hombre es el más simple y elemental; el instinto de conservación” (71). O capítulo XIV do *Leviatã* vai dizer que “é um preceito ou regra geral da razão, “que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la, e caso não a consiga pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra”. A primeira parte desta regra encerra a lei primeira e fundamental da natureza, isto é, “procurar a paz, e segui-la”. A segunda encerra a suma do direito de natureza, isto é, “por todos os meios que pudermos, defendermo-nos a nós mesmos” (72). A sociedade civil não pode ser senão produto de criação artificial: “Porque pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama “Estado” ou “Cidade” (em latim *Civitas*) que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado” (73). Lembra Chevallier: “A vontade, a arte, o artifício desempenham papel central no sistema de Hobbes. Para Aristóteles, o homem era naturalmente sociável, naturalmente cidadão (*zoon politikon*, animal político); a sociedade política, um fato natural. Estupidez, responde Hobbes: a natureza não colocou no homem o instinto de sociabilidade; o homem só busca companheiros por interesse, por necessidade; a sociedade política é o fruto artificial de um pacto voluntário, de um cálculo interesseiro” (74).

Também em Locke a sociedade civil será um artifício convencional imposto como remédio para as inconveniências do estado de natu-

reza. Contudo, os direitos deste estado não serão suspensos pelo contrato, cuja função é justamente preservá-los, ao contrário do que ocorre em Hobbes, em que a constituição do corpo político implica no seu desaparecimento em benefício do poder absoluto do Estado. Se em Locke temos uma teoria política liberal, em Hobbes vamos encontrar uma doutrina ferrenhamente absolutista. Mais próximo de Locke, quanto aos limites do poder civil, se acham os juristas, mesmo os de concepção menos liberal pois, ao contrário do que sucede em Hobbes, é nota comum a todos que não há poder soberano que não tenha limites (75).

Hobbes vê no homem natural um ser radicalmente egoísta, movido exclusivamente pelo instinto de sua própria conservação, e naturalmente predispósito portanto para a guerra aos semelhantes. Sendo historicamente inevitável o seu agrupamento, a vida social vai se caracterizar pelo “estado de guerra”, em que cada homem é lobo do outro homem, e todos vivem sob tensão de um medo permanente de uma morte violenta. A conquista, pois, da segurança e da paz será o objetivo fundamental do corpo político e sua condição será o poder absoluto. O Estado de Hobbes será um *Leviatã* inexorável e onipotente em que a autoridade se funda num pacto de submissão total do povo ao chefe — um homem, uma assembléia, não importa, mas àquele ou àqueles a quem se confere o poder soberano: “Ainsi il est évident, comme le souligne Vaughan, que les termes du contrat social chez Hobbes sont dictés par la condition misérable où se trouvent les hommes dans L’état de nature. C’est parce que l’état de nature est un état d’anarchie féroce et de guerre générale que les hommes consentent à aliéner sans réserve leus liberté naturelle et acceptent de se soumettre à un pouvoir absolu. Tout leur paraît préférable à la guerre naturelle de chacun contre tous: l’instinct, c’ est-à-dire la peur de la mort, aussi bien que la raison les incite à y mettre fin par tous les moyens” (76).

Locke, apontado como expressão do liberalismo político, propõe um Estado ao qual compete apenas a proteção da vida, da liberdade natural e dos bens de seus membros.

Opondo-se a Hobbes, enxerga no homem uma vocação inata para seguir os ditames da razão natural e com natural propensão para a convivência pacífica, dado que a natureza ensina a todos a não se prejudicarem uns aos outros no interesse da preservação da própria espécie. Não pode haver, no “estado de natureza”, o “estado de guerra” hobbesiano, visto que a natureza obriga a todos, fazendo de cada homem um tutelar de suas leis as quais estão sempre sabiamente voltadas no sentido dos interesses do gênero humano. A moralidade, pois, é anterior à lei civil, não se concedendo ao Estado poder que viole as prerrogativas naturais do cidadão: “De même, la conception libérale de Locke s’explique par l’idée qu’il se fait de l’état de nature. Locke admet que les hommes vivant dans l’état de nature sont soumis aux obligations de la loi naturelle qui fait de la condition primitive de l’homme un état de paix et d’assistance mutuelle. Aussi, pour lui, la loi civile ne peut-elle avoir pour objet que de renforcer les obligations de la loi naturelle et de lui donner une sanction. Il est ainsi amené à limiter à l’extrême les fonctions de l’État, à réduire son rôle à la protection des droits individuels reconnus par la loi de nature. Chez Locke toute la moralité est antérieure à la formation des sociétés civiles. De là l’assertion que l’État n’a pas de mission morale à remplir et doit borner son activité à la protection de la vie, de la liberté et des biens de ses membres. Si l’on rejette la description que Locke fait de l’état de nature, tout son système s’écroule” (77).

#### IV

Em Rousseau, vamos encontrar a mesma hipótese do “estado de natureza”, a mesma tese de que a sociedade civil se origina de uma convenção e de que é o contrato social o ato pelo qual se organiza o corpo político e se funda o poder civil. Mas sua doutrina difere das de seus antecessores. De modo geral, nas teorias dos pensadores políticos, a felicidade dos cidadãos é solidária do poder do Estado. A natureza desse poder está em função de como se concebe a causa da convenção que dá origem à sociedade civil. Se o interesse, como em Locke, está voltado para a preservação de prer-

rogativas naturais, a teoria visará a moderação do poder político; se, ao contrário, como em Hobbes, o poder absoluto é imperativo para obtenção da almejada conservação dos cidadãos, o estatuto jurídico do poder será concebido em termos de absolutismo: “Pour tous les prédécesseurs de Rousseau, l’État a essentiellement pour fin la protection et la conservation de ses membres. Aussi les citoyens sont-ils censés avoir accordé à l’État ou au Souverain autant de pouvoir qu’il lui en faut pour atteindre ce but et pourvoir à leur sûreté. Si ce principe n’est contesté par personne, il peut cependant, comme nous l’avons vu, recevoir deux interprétations différentes. La plupart des juristes et les écrivains politiques lui donnent un sens restrictif et admettent qu’il a pour conséquence de limiter les pouvoirs de l’État. Hobbes soutient au contraire que pour assurer aux citoyens une protection efficace et être ainsi conforme à la fin des sociétés civiles, le pouvoir souverain doit nécessairement être un pouvoir absolu” (78). A doutrina de Rousseau será de natureza original, — e neste ponto podemos recuperar o movimento da análise interrompido à fl. correlacionando sua seqüência com os elementos da digressão.

Rousseau parte de uma constatação: “L’homme est né libre, et partout il est dans les fers” —, mas imediatamente suspende questões de fato: “Comment ce changement s’est-il fait? Je l’ignore”. Esse é seu método habitual de deixar claro que não estabelece o direito pelo fato: “Par réaction contre les procédés favori de Grotius, il renonce systématiquement à toute argumentation d’ordre historique, lorsqu’il s’agit de fixer ses principes. “Je cherche le droit et la raison, et ne dispute pas des faits”, dit-il dans le *Manuscrit de Genève*, au début d’un chapitre dont la fin est consacrée à la critique de Grotius, et où il lui reproche précisément d’avoir suivi la méthode inverse em établissant constamment le droit par les faits” (79). No *Emílio*, encontramos a mesma preocupação: “Supondo que os povos se tenham formado por escolha, distinguiremos então o direito do fato...” (80), e no próprio *Contrat*, de modo mais explícito: “Grotius nie que tout pouvoir humain soit établi en faveur de ceux qui sont

gouvernés: il cite l'esclavage en exemple. Sa plus constante manière de raisonner est d'établir toujours le droit par le fait. On pourroit employer une méthode plus conséquente, mais non plus favorable aux tyrans" (81), acrescentando em nota: "Les savantes recherches sur le droit public ne sont souvent que l'histoire des anciens abus; et l'on s'est entêté mal à propos quand on s'est donné la peine de les trop étudier" ('Traité des intérêts de la France avec ses voisins', par M. le marquis d'Argenson, imprimé chez Rey, à Amsterdam). Voilà précisément ce qu'à fait Grotius" (82). Resta-lhe, portanto, aplicar o método preconizado no *Discurso*: "Comecemos portanto por afastar todos os fatos, pois de modo algum dizem respeito à questão" (83) — e principalmente no *Emílio*, como já vimos, às fls do presente. Suas reflexões serão baseadas na "natureza das coisas", e ele terá pela frente um caminho balizado por concepções diversas das suas e que serão por ele dialeticamente consideradas, conforme salientei à fl. , para propor suas próprias soluções. O trabalho de quem lê Rousseau está em detectar o novo no velho; em descobrir a originalidade no balanço pendular de sua poderosa reflexão. Ele se insere, como se lembrou, numa tradição de pensadores em cujas obras também está presente a temática do *Contrat*. No entanto, as doutrinas variam muito, como também já se mencionou, de conformidade com os quadros de referência traçados a partir de certas concepções básicas que se têm do "estado de natureza" e conseqüentemente dos motivos do contrato que origina a sociedade civil e fundamenta o poder político. Como quem anda sobre ovos, consciente de seu peso e da fragilidade deles, Rousseau vai percorrer essas balizas para nos apresentar seu pensamento original.

O modo como Rousseau concebe o "estado de natureza" torna paradoxal o fato da sociedade civil. Se em Locke e nos juristas encontramos aquele "appetitus societatis" de que fala Cassirer (84), e em Hobbes, ao contrário, uma inclinação feroz para o conflito, em Rousseau vamos descobrir a idéia de que, embora o homem não seja naturalmente sociável, ele não é, porém, um inimigo natural

do outro homem, pois apesar de termos "um interesse ardente pelo nosso próprio bem-estar", temos, por outro lado, "uma repugnância natural em ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente os nossos semelhantes": "Abandonando portanto todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens tal como se fizeram, e meditando sobre as operações primeiras e mais simples da alma humana, creio discernir dois princípios anteriores à razão; um deles é um interesse ardente pelo nosso próprio bem-estar e conservação de nós mesmos; o outro é uma repugnância natural em ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e principalmente os nossos semelhantes" (85). Assim, pois, se nos juristas e em Locke, apesar da paz e felicidade do "estado de natureza" se pode entender facilmente que, em sendo o homem naturalmente sociável ele convencionou sem dificuldade a organização do corpo político, quando isto lhe parece conveniente; e se em Hobbes, o desejo de paz e segurança, e o medo da morte violenta num "estado de guerra", explicam o fato da sociedade civil — o que poderia justificá-lo em Rousseau, se somos felizes em "estado de natureza" e não somos dotados de sociabilidade natural? Somente circunstâncias extraordinárias poderiam fazê-lo. Rousseau não pode conciliar a imagem de um homem "saindo das mãos da natureza" livre e mergulhado numa situação paradisíaca, com a idéia de sociabilidade: "Supposez, diz ele, un printemps perpétuel sur la terre; supposez partout de l'eau, du bétail, des pâturages; supposez les hommes, sortant des mains de la nature, une fois dispersés parmi tout cela, je n' imagine pas comment ils auraient jamais renoncé à leur liberté primitive, et quitté la vie isolée et pastorale, si convenable à leur indolence naturelle, pour s'imposer sans nécessité l'esclavage, les travaux, les misères inséparables de l'état social" (86). Algo semelhante vamos encontrar no *Emílio*: Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessi-

va. De todos os animais, o homem é o que menos pode viver em rebanho. Homens juntados como carneiros pereceriam dentro de pouco tempo. O hálito do homem é mortal para seus semelhantes; isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado" (87). Nessa sua liberdade primitiva, desfrutada em isolamento e independência, estava a felicidade do homem: "Enquanto os homens se contentaram com as suas cabanas rústicas, enquanto se limitaram a coser as suas roupas de peles com espinhos ou cerdas, a enfeitar-se com plumas e conchas, a pintar o corpo de cores diversas, a aperfeiçoar ou a embelezar os arcos e as flechas, a talhar, com pedras afiadas, algumas canoas de pescadores ou instrumentos de música grosseiros — numa palavra, enquanto não se dedicaram senão a obras que podiam ser feitas por uma só pessoa e a artes que não necessitavam do concurso de várias mãos, viveram tão livres, sãos, bons e felizes quanto o poderiam ser por natureza, e continuaram a gozar dos prazeres dum comércio independente..." (88). Não há portanto por quê buscar razões naturais que justifiquem o agrupamento humano: "... vê-se pelo menos que a natureza se preocupou pouco em aproximar os homens por meio de necessidades mútuas e em lhes facilitar o uso da palavra, que pouco preparou a sua sociabilidade, e que pouco colaborou em tudo o que fizeram para estabelecer os seus laços. Com efeito, é impossível imaginar por que motivos, nesse estado primitivo, o homem teria mais necessidade de outro homem do que um macaco ou um lobo do seu semelhante, e admitindo essa necessidade, que motivo poderia levar o outro a corresponder-lhe, ou mesmo, neste último caso, como é que poderiam chegar a acordo sobre as condições. Sei que nos repetem incessantemente que nada teria sido tão miserável quanto o homem nesse estado; e se é verdade, como creio ter provado, que só passados muitos séculos é que ele pôde ter o desejo e a possibilidade de sair dele, teríamos de lançar uma acusação à natureza, e não àquele que ela constituiu de tal forma. Mas se compreendo bem o termo miserável, trata-se duma palavra totalmente desprovida de sentido, ou que significa apenas uma privação

dolorosa e o sofrimento do corpo ou da alma; ora, gostaria que me explicassem qual poderia ser o gênero de miséria dum ser livre, cujo coração está em paz e o corpo goza de saúde. Pergunto qual das duas vidas, a civil ou a natural, será mais susceptível de tornar-se insuportável para aqueles que usufruem delas" (89). Assim, as razões das associações de homens devem ser buscadas em causas extraordinárias: "Les associations d'hommes sont en grande partie l'ouvrage des accidents de la nature: les déluges particuliers, les mers extravasées, les éruptions des volcans, les grands tremblements de terre, les incendies allumés para la foudre et qui détruiraient les forêts, tout ce qui dut effrayer et disperser les sauvages habitants d'un pays, dut ensuite les rassembler pour réparer en commun les pertes communes: les traditions des malheurs de la terre, si fréquents dans les anciens temps, montrent de quels instruments se servit la Providence pour forcer les humains à se rapprocher" (90). No *Discurso* lemos: "Depois de ter mostrado que a *perfectibilidade*, as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural teria recebido em potência nunca se poderiam desenvolver por si, que para isso havia necessidade do concurso de várias causas exteriores que poderiam nunca surgir e sem as quais ele teria conservado eternamente a sua constituição primitiva, resta-me considerar e aproximar os diferentes acasos que possibilitaram o aperfeiçoamento da razão humana, deteriorando a espécie, que fizeram o ser mau ao torná-lo sociável, e dum ponto tão distante levaram finalmente o homem e o mundo ao estado em que o vemos" (91). É com razão, portanto, que Derathé constata: "Ainsi Rousseau ne peut faire sortir l'homme primitif de l'isolement dans lequel il l'a placé sans faire intervenir la Providence. Ce qu'il faut retenir d'une telle explication qui, por ingénieuse qu'elle soit, n'en reste pas moins purement arbitraire, c'est que les hommes se virent, sous la pression des circonstances, contraints de vivre ensemble. Les premières sociétés furent des 'atroupements forcés'" (92).

Da longa análise do *Discurso* é importante salientar alguns aspectos que tocam mais de perto à temática do *Contrat*. Para os pensadores de seu tempo, que viam na sociedade um

fato natural, os elementos básicos da organização jurídica eram encontrados na natureza mesma do homem. Assim se estabeleciam as regras de justiça a partir do direito natural calcado numa natureza humana que se concebia essencialmente dotada de sociabilidade. Rousseau vai criticá-los, argüindo-os de partirem do homem social que viam para imaginar o homem natural que não viam: “Todos os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram a necessidade de remontar ao estado de natureza, mas nenhum deles o conseguiu. Uns não hesitaram em atribuir, imaginariamente, ao homem, nesse estado, a noção do justo e do injusto, sem se preocuparem em demonstrar que ele deveria ter essa noção, ou mesmo que ela lhe fosse útil; outros falaram do direito natural que cada um tem de conservar o que lhe pertence, sem explicar o que entendiam por pertencer; outros, dando primeiro ao mais forte autoridades sobre o mais fraco, fizeram nascer imediatamente o governo, sem pensar no tempo que deve ter decorrido antes que existisse entre os homens o sentido das palavras autoridade e governo; e todos, finalmente, falando sem cessar de necessidade, de avidez, de opressão, de desejos e de orgulho, transpuseram para o estado de natureza idéias que tinham recebido da sociedade; falavam do homem selvagem, mas descreviam o homem civil. Nem sequer veio ao espírito da maior parte dos nossos a dúvida de que o estado de natureza tivesse existido, embora seja evidente, pela leitura dos Livros Sagrados, que nem mesmo o primeiro homem — tendo recebido imediatamente de Deus conhecimentos e preceitos — se encontrava nesse estado, e que, acrescentando aos escritos de Moisés a fé que lhe deve todo o filósofo cristão, temos de negar que, mesmo antes do dilúvio, os homens se tivessem alguma vez encontrado no estado de natureza puro, a menos que tivessem regressado a esse estado em consequência de algum acontecimento extraordinário; paradoxo cuja defesa é muito difícil e absolutamente impossível de provar” (93). Sua tese vai basear-se na conjectura de como seria o homem em estado natural e na hipótese de que ele se tornou sociável por razões acidentais que poderiam não ter

ocorrido, e sem as quais continuaria no seu estado de independência primitiva. O exame da questão proposta, à falta de apoio histórico que a decida, somente poderá ser feito remontando-se ao estado de natureza através de raciocínios hipotéticos e condicionais, semelhantes aos dos físicos, e que são capazes de ajudar a esclarecer a “natureza das coisas”: “Começemos portanto por afastar todos os fatos, pois de modo algum dizem respeito à questão. Não se devem tomar as pesquisas efetuadas sobre este tema por verdades históricas, mas apenas por raciocínios hipotéticos e condicionais; mais apropriadas para esclarecer a natureza das coisas do que para mostrar a sua verdadeira origem, e semelhantes aos estudos sobre a formação do mundo realizados quotidianamente pelos nossos físicos. A religião ordena-nos que acreditemos que foi o próprio Deus quem tirou os homens do estado de natureza, e que são desiguais porque ele quis que o fosse; mas não nos proíbe de formar conjecturas, deduzidas apenas da natureza do homem e dos seres que o rodeiam, sobre aquilo em que o gênero humano se teria transformado se tivesse sido abandonado a si próprio. Eis o que me pergunto e me proponho examinar neste Discurso” (94). Contudo, a preocupação de Rousseau é a de defender “a causa da humanidade” (95), e seu *Discurso*, diz ele, trata “de indicar, no progresso das coisas, o momento em que o direito sucedeu à violência e a natureza foi submetida à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte se decidiu a servir o fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade fictícia ao preço duma felicidade real” (96). Assim cabe-lhe demonstrar, opondo-se à tese dos defensores do direito natural, que as desigualdades sociais não se fundam na natureza humana, mas surgem em consequência da convivência social forçada a que os homens se viram levados por fatores extraordinários. Para tanto, Rousseau principia distinguindo “duas espécies de desigualdades”: “Concebo, na espécie humana, duas espécies de desigualdade: uma, a que chamo natural ou física, pois é estabelecida pela natureza, e consiste na diferença de idades, de saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; outra a que podemos chamar desigualdade moral ou

política, pois depende duma espécie de convenção, e é estabelecida ou, pelos menos, autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta última consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns em detrimento de outros, como o fato de serem mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que estes, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles” (97). Dividindo sua obra em dois momentos básicos, Rousseau dedica-se, no primeiro, a demonstrar que no estado de natureza a desigualdade é de influência reduzida: “Se me debrucei tão longamente sobre a suposição desta condição primitiva é porque, havendo erros antigos e preconceitos inveterados a destruir, julguei dever remontar até às raízes e mostrar, no quadro do verdadeiro estado de natureza, que a desigualdade, mesmo natural, está longe de ter tido tanta realidade e influência neste estado como pretendem os nossos escritores” (98); no segundo, a revelar a “origem e o progresso” da desigualdade “nos desenvolvimentos sucessivos do espírito humano”: “Depois de ter provado que a desigualdade é pouco pronunciada no estado de natureza, e a sua influência quase nula, resta-me revelar-lhe a origem e o progresso nos desenvolvimentos sucessivos do espírito humano” (99). O essencial de sua tese da primeira parte está na idéia de que no estado de natureza todas as necessidades do homem são satisfeitas naturalmente, pois há perfeita adequação entre aquilo de que cada um é dotado e aquilo de que necessita ou, como diz Bréhier: “En este estado, hay perfecta proporción entre las necesidades (que son módicas) y su satisfacción” (100). Neste estado de despreocupação e felicidade, o homem não necessita do concurso de seus semelhantes, e essa sua independência é a melhor garantia de sua liberdade: “Sem prolongar inultamente estes detalhes, cada qual deve ver que, como os laços da servidão são formados apenas pela dependência mútua dos homens e pelas necessidades recíprocas que os unem, é impossível subjugar um homem sem primeiramente o ter colocado na situação de não poder passar sem outro; situação que, só (sic: 101) existindo no estado de natureza, deixa cada um livre do jugo e torna vã a lei do mais forte” (102). Assim portanto no “estado de na-

tureza” todos são “égaux et libre” (103). Na segunda parte, o que fundamentalmente interessa ao meu estudo é a idéia de que a desigualdade, praticamente nula no estado de natureza, cresce e se desenvolve na vida grupal; e de que, dado que o homem é naturalmente bom, as injustiças de uma sociedade desregrada não podem ser justificadas na natureza humana que é também degradada no agrupamento. Não vem ao caso repassar aqui o movimento da reflexão de Rousseau em defesa dos objetivos a que se propôs: isto seria delongar desnecessariamente estes apontamentos. Para apoio da leitura do *Contrat* cabe-me apenas invocar as palavras finais de Rousseau: “Conclui-se desta exposição que, sendo a desigualdade quase nula no estado de natureza, vai buscar sua força e acréscimo ao desenvolvimento das nossas faculdades e aos progressos do espírito humano e torna-se finalmente estável e legítima graças ao estabelecimento da propriedade e das leis. Conclui-se ainda que a desigualdade moral, autorizada unicamente pelo direito positivo, é contrária ao direito natural, sempre que não se encontra em proporção com a desigualdade física; distinção que nos elucida bem quanto ao que devemos pensar deste tipo de desigualdade, que reina entre todos os povos civilizados; pois opõe-se manifestamente à lei da natureza, seja qual for a definição que dela dermos, o fato de uma criança mandar num velho, um imbecil orientar um sábio, ou um punhado de pessoas regurgitarem de supérfluos, enquanto a multidão faminta se encontra privada do essencial” (104). Ao que poderia acrescentar as seguintes considerações de Michel Launay: “Rousseau confirme donc notre impression que l’hypothèse qui animait son ‘Discours sur l’inégalité’ n’avait aucune valeur historique, et avait pour seul but de dévoiler le scandale de l’ordre, ou plutôt du désordre établi: ‘Il esta manifestement contraire à la loi de nature, de quelque manière qu’on la définisse, qu’un enfant commande à un vieillard, qu’un imbécile conduise un homme sage, et qu’une poignée de gens regorge de superfluités, tandis que la multitude affamée manque du nécessaire’” (105).

Na “sociedade nascente” instaura-se a “propriedade”, a igualdade desaparece,

imperando a lei do mais forte. Os homens vivem num miserável “estado de guerra”: “Foi assim que os mais poderosos ou os mais miseráveis transformaram a sua força ou as suas necessidades numa espécie de direito sobre os bens de outrem, equivalente, segundo eles, ao da propriedade, e destruída a igualdade, seguiu-se a mais horrorosa desordem; foi assim que as usurpações dos ricos, as pilhagens dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, abafando a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. Havia um conflito perpétuo entre o direito do mais forte e o direito do primeiro ocupante, que se terminava sempre por combates e assassinatos. A sociedade nascente deu lugar ao mais terrível estado de guerra: o gênero humano, aviltado e sofrido, já não podendo voltar atrás nem renunciar às aquisições que havia feito, e trabalhando apenas para sua vergonha, abusando das faculdades que o honram, aproximou-se da sua própria ruína” (106). É este estado de guerra que vai permitir que Rousseau diga no 1º § do cap. VI do *Contrat*: “Je suppose les hommes parvenus à ce point où les obstacles qui nuisent à leur conservation dans l'état de nature l'emportent, par leur résistance, sur les forces que chaque individu peut employer pour se maintenir dans cet état. Alors cet état primitif ne peut plus subsister; et le genre humain périroît s'il ne changeoit de manière d'être.” Essa situação não se revolve com uma volta impossível ao estado de independência primitiva: “Poder-me-ão objetar que os homens, vivendo em semelhante estado de desordem, em vez de continuarem a matar-se uns aos outros se teriam dispersado, e que para essa dispersão não haveria limites. Mas em primeiro lugar haveria pelo menos os limites do mundo, e se pensarmos no povoamento excessivo que resulta do estado de natureza, compreenderemos que a terra nesse estado cedo estaria coberta de homens, assim forçados a manterem-se juntos. De resto, ter-se-iam dispersado, caso o mal tivesse sido rápido, e a mudança fosse feita de um dia para o outro. Mas nasciam debaixo desse jugo; quando lhe sentiam o peso, estavam já habituados a agüentá-lo, e contentavam-se em esperar a ocasião de o sacudir. Por fim,

acostumados já às mil comodidades que os mantinham juntos, a dispersão tornava-se então muito mais difícil do que nesses primeiros tempos, em que cada um só precisava de si mesmo, tomando portanto as suas decisões sem esperar o consentimento de outrem” (107). Assim, pois, apesar de nascer livre, o homem vive sob ferros como escravo mesmo quando senhor: “... o homem, de ser livre e independente que fora, encontra-se, graças a uma imensidade de necessidades novas, submetido, por assim dizer, a toda a natureza, e sobretudo aos seus semelhantes dos quais se torna escravo, mesmo quando é senhor; rico, tem necessidade dos seus serviços; pobre, do seu auxílio, e a mediocridade não lhe permite passar sem eles” (108). Daí, a constatação inicial do *Contrat*: “L'homme est né libre, et partout il est dans les fers. Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux.” Mas Rousseau vai lembrar, no *Discurso*, que era impossível aos homens não perceberem que uma tal situação não poderia persistir: “Não é possível que os homens não tenham acabando por refletir sobre uma situação tão deplorável e sobre as calamidades que os esmagavam” (109). Especialmente os ricos, percebendo as “desvantagens duma guerra perpétua, com cuja despesa arrostavam sozinhos e na qual era vulgar arriscarem a vida e, principalmente, os bens” (110) e que “por outro lado, qualquer que fosse a justificação que dessem às suas usurpações, sentiam bem que estas se baseavam num direito precário e abusivo e que, como tinham sido conseguidas pela força, a mesma força podia tirar-lhas, sem que tivessem razões para se queixar” (111). Então o rico concebeu, “instado pela necessidade”, uma fórmula de obter a união de todos, inspirada no projeto de “empregar em seu proveito as próprias forças dos que o atacavam, fazer dos seus adversários defensores, inspirar-lhes outras máximas e fornecer-lhes outras instituições que lhe fossem tão favoráveis quanto o direito natural lhe era contrário” (112). Não foi difícil ao rico concretizar o seu projeto: “Unamo-nos, disse-lhes ele, para impedir a opressão dos fracos, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse do que lhe pertence. Instituíamos regulamentos de

justiça e paz, a que todos sejam obrigados a conformar-se que não abram exceções para ninguém e que de certo modo reparem os caprichos da fortuna, submetendo igualmente o poderoso e o fraco a deveres mútuos. Numa palavra, em vez de voltarmos as nossas forças contra nós próprios, reunamo-las num poder supremo, que nos governe segundo leis sábias, que proteja e defenda todos os membros da associação, expulse os inimigos comuns e garanta para sempre a paz e nos mantenha em eterna concórdia” (113). Teria sido preciso muito menos que o equivalente deste discurso, diz Rousseau, “para arrastar homens grosseiros, fáceis de seduzir, que aliás tinham tantas questões entre eles que não podiam passar sem árbitros e demasiada avareza e ambição para dispensarem por muito tempo os senhores. Todos correram para os seus grilhões, julgando assegurar a liberdade...” (114). Tal foi ou deve ter sido, conclui Rousseau, “a origem da sociedade e das leis, que puseram novos entraves ao fraco e deram novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, transformaram a usurpação hábil em direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos, submeteram daí em diante o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria” (115).

Como lembra Launay na passagem já citada (116), a hipótese que anima o *Discurso* não tem outro objetivo senão o de “dévoiler le scandale de l'ordre, ou plutôt du désordre établi”. Assim temos que admitir que o *Contrato Social* de Rousseau é uma proposta de solução para um problema vivo e que diz respeito diretamente a uma sociedade desnaturada, e que era a própria sociedade como ele a via constituída ainda no seu tempo. Quando se confrontam, portanto, o *Contrat* e o *Discurso*, a lição que se extrai da suposição do 1º § do cap. VI do Livro I da primeira obra — “Je suppose les hommes parvenus à ce point où les obstacles qui nuisent à leur conservation dans l'état de nature l'emportent, par leur résistance, sur les forces que chaque individu peut employer pour se maintenir dans cet état. Alors cet état primitif ne peut plus subsister; et le genre humain périroît s'il ne changeoit de manière d'être” —

é a de que se deve voltar às origens da sociedade civil, repensando seu motivos, suas causas, e como que recomeçar “ab ovo” o que foi mal estruturado na raiz. Ora, nós vimos, no exame e citações do *Discurso*, que a convenção originária da sociedade civil resultou na organização de um corpo político fundado na desigualdade e para o qual os homens “correram para os seus grilhões, julgando assegurar a liberdade” (117). Trata-se, pois, de obter agora, dado que, como vimos (118), o objetivo dos “Principes du Droit Politique” de Rousseau é estabelecer os direitos inalienáveis do povo e a legitimidade da autoridade política, uma nova ordem social em que tal objetivo esteja assegurado, observadas a necessidade de um corpo político e as vantagens do estado de natureza: “Puesto que el estado social es necesario, por no poder el hombre prescindir de la ayuda de los demás hombres, y, ya que tal estado no es natural y se basa en convenciones ¿ cómo se determinaría una forma de convención en la que las ventajas del estado social se combinen con las del estado de naturaleza? Este es el objeto del “Contrato Social” o “Principios del derecho político”, obra difícil de interpretar, pero que no contradice al “Discurso sobre la desigualdad”, pues éste pinta un estado social que destruye todas las cualidades del hombre en estado natural, mientras que el “Contrato” pretende hallar un origen del estado social que las conserve” (119).

Encontro-me assim reconduzido ao fio da análise proposta à fl. , retro, e com dados suficientes para a compreensão também do segundo pólo destacado do discurso: “Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s'unissant à tous, n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant”. Por tudo o que vimos, creio ser possível esquematizar o “problema fundamental” de Rousseau nos termos seguintes:

1º) A liberdade e a igualdade são condições básicas da felicidade do homem; ora, a organização da sociedade civil tem por fim assegurar a felicidade do homem; logo, a organização da sociedade civil não pode ser fei-

ta em detrimento da liberdade e igualdade: “Si l'on recherche en quoi consiste précisément le plus grand bien de tous, qui doit être la fin de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à deux objets principaux, la 'liberté' et 'l'égalité': la liberté, parce que toute dépendance particulière est autant de force ôtée au corps de l'État; l'égalité, parce que la liberté ne peut subsister sans elle” (120).

2º) A condição básica da liberdade e da igualdade é a independência; ora, a organização da sociedade civil deve resguardar a liberdade e a igualdade; logo, a organização da sociedade civil deve assegurar a independência.

Não se pode entender a “independência” no seio da sociedade civil com o mesmo sentido que ela tem no estado de natureza, em que sua característica básica é justamente a ausência de laços sociais. Existindo tais laços, e isto é inevitável dado que pertencem à essência da vida social, não se pode pretender organizar um corpo político sem eles. Mas eles não podem subsistir como causa de uma sociedade desnaturada. Há que se instaurar, então, uma sociedade em que não haja dependência entre indivíduos, mas em que todos igualmente se encontrem submetidos a uma dependência comum, de todos para com todos, através dos laços do contrato. Isto torna conseqüentemente compreensível que todas as cláusulas do contrato possam ser reduzidas a uma única: “Ces clauses, bien entendues, se réduisent toutes à une seule: savoir, l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté: car, premièrement, chacun se donnant tout entier, la condition est égale pour tous; et la condition étant égale pour tous, nul n'a intérêt de la rendre onéreuse aux autres. De plus, l'aliénation se faisant sans réserve, l'union est aussi parfaite qu'elle peut l'être, et nul associé n'a plus rien à réclamer: car, s'il restait quelques droits aux particuliers, comme il n'y aurait aucun supérieur commun qui pût prononcer entre eux et le public, chacun, étant en quelque point son propre juge, prétendrait bientôt l'être en tous; l'état de nature subsisterait, et l'association deviendrait nécessairement tyrannique ou vaine. Enfin, chacun se donnant à tous ne se donne à personne, et comme il n'y a

pas un associé sur lequel on n'acquière le même droit qu'on lui cède sur soi, on gagne l'équivalent de tout ce qu'on perd, et plus de force pour conserver ce qu'on a” (121). Daí poderemos já vislumbrar a importância da lei na sociedade rousseauiana. Para Rousseau, “aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer” (122); a única possibilidade de se garantir a liberdade é através da submissão às leis. Entretanto, há uma enorme diferença entre o Estado absolutista de Hobbes e o Estado proposto por Rousseau. Enquanto em Hobbes, a submissão ao poder central implica a abdicação radical de todos os direitos do cidadão em favor de quem governa, em Rousseau a soberania é inalienável do povo e é este mesmo quem estatui para si: “Les lois ne sont proprement que les conditions de l'association civile. Le peuple, soumis aux lois, em doit être l'auteur; il n'appartient qu'à ceux qui s'associent de régler les conditions de la société” (123). A alienação exigida pelo contrato de Rousseau visa a suspensão de toda possibilidade de dependência entre indivíduos, motivo pelo qual ela se apresenta como condição da solução do problema político, assegurando a cada um, em se unindo a todos, que não obedeça senão a si mesmo e “reste aussi libre qu'auparavant”. Derathé vai lembrar que: “Ce qui dans l'état de nature constitue la garantie de la liberté individuelle, c'est l'absence de relations sociales et l'isolement de l'homme sauvage. Au sein de la société, cette garantie ne peut être cherchée que dans la force de l'État, dans l'autorité absolue du souverain sur tous ses membres, dans la subordination des volontés particulières à la volonté générale. Pour rester indépendante les uns des autres, les citoyens doivent nécessairement se placer sous la dépendance du souverain, lequel, ne faisant aucune différence entre eux, saura les maintenir dans une stricte égalité” (124).

## V

### CONCLUSÃO

Não cabendo nas dimensões e nos objetivos deste estudo, não me detenho sobre certos elementos importantíssimos do *Contrat* que exigiriam, a rigor, longas análises, como a teoria da Lei, por exemplo. Limite-me a citá-los *en*

*passant*, quando é o caso. Cabe, agora, concluir. Como creio que muito do que se disse, além de servir de explicação para os “dois pólos” do livro I (125) — que reputo como os dois momentos fundamentais do texto —, veio implementar também a leitura do discurso intermédio, dispenso-me de analisá-lo neste trabalho, julgando porém que já não é mais necessário exagerado esforço para que todo o Livro I seja facilmente inteligível. Voltarei minha atenção portanto, nesta parte final, apenas para o que considero ainda indispensável examinar, à guisa de Conclusão.

Si “la société déprave et pervertit les hommes”, c'est donc parce qu'elle substitue à l'indépendance naturelle, une dépendance mutuelle, et met tout le monde “dans les fers”. C'est pourquoi tous les efforts de Rousseau tendent à trouver un système politique d'où cette dépendance soit exclue. Ce qui justifie l'aliénation totale qu'exige le contrat social, c'est qu'ell est le seul moyen de garantir chaque citoyen “de toute dépendance personnelle”. C'est à cette condition seulement que l'homme pourra au sein de la société civile être “aussi libre” que dans l'état de nature, et retrouvera, sous forme de liberté civile, l'équivalent de son indépendance naturelle.

Derathé, p. 150-1

O fato de os homens estarem por toda parte sob ferros se opõe à idéia da liberdade natural. “Viver sob ferros”, na linguagem de Rousseau, é viver em estado de dependência: “... o homem, de ser livre e independente que fora, encontra-se, graças a uma imensidade de necessidades novas, submetido, por assim dizer, a toda a natureza, e sobretudo aos seus semelhantes dos quais se torna escravo, mesmo quando é senhor; rico, tem necessidade dos seus serviços; pobre, do seu auxílio, e a mediocridade não lhe permite passar sem eles” (126). Este estado de dependência é o que caracteriza o homem da vida social: “O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social” (127). Na vida social, o homem não pode

desfrutar da independência do estado de natureza. O agrupamento gera necessidades que ele não pode satisfazer sem o concurso dos outros. Viver, portanto, em sociedade é viver em estado de dependência mútua, ou seja “viver sob ferros”. Entretanto, quando o homem, premido pela necessidade constitui, no *Discurso*, a primeira forma organizada de sociedade, o motivo do pacto é o desejo de garantir a liberdade: “... Todos correram para os seus grilhões, julgando assegurar a liberdade...” (128). É paradoxal, portanto, que haja sido abafado, na sociedade gerada pela convenção, o motivo mesmo dessa convenção. Em outras palavras, é contraditório o fato que se observa de se viver sem liberdade numa sociedade constituída com o propósito de garanti-la. Entretanto, não se pode fugir à evidência de que a convivência social impõe limites à autonomia pessoal e não seria possível se todos pretendessem continuar desfrutando da mesma independência que caracteriza o estado de natureza. Neste estado, a independência advém do isolamento em que se vive, isolamento esse cuja própria idéia é a negação absoluta da vida em sociedade. Não sendo possível evitar a dependência na sociedade civil. Se se admite então a tese de que a independência, como vimos (129), é condição da felicidade, defrontamos o impasse desesperador de ter que admitir, dado ser impossível não viver em sociedade, a inapelabilidade de um destino infeliz no corpo político. Seria impossível a formulação de “Princípios de Direito Político” pois os objetivos dessa ciência, voltados para a felicidade do cidadão (130), seriam de antemão negados pelos fatos. Contudo, vimos que a sociedade instituída no *Discurso* foi convencionada de modo equívoco: os homens, ludibriados, “pois possuindo a razão suficiente para compreenderem as vantagens de um estabelecimento político, não tinham a experiência necessária para lhe prever os perigos” (131), acabaram pactuando uma sociedade civil fundada na desigualdade. Com isto legitimaram convencionalmente o que era naturalmente “ilegítimo”: “Conclui-se desta exposição que, sendo a desigualdade quase nula no estado de natureza, vai buscar a sua força e acréscimo ao desenvolvimento das nossas

faculdades e aos progressos do espírito humano e torna-se finalmente estável e legítima graças ao estabelecimento da propriedade e das leis. Conclui-se ainda que a desigualdade moral, autorizada unicamente pelo direito positivo, é contrária ao direito natural, sempre que não se encontre em proporção com a desigualdade física; distinção que nos elucida bem quanto ao que devemos pensar deste tipo de desigualdade, que reina entre todos os povos civilizados; pois opõe-se manifestamente à lei da natureza, seja qual for a definição que dela dermos, o fato de uma criança mandar num velho, um imbecil orientar um sábio, ou um punhado de pessoas regurgitarem de supérfluos, enquanto a multidão faminta se encontra privada do essencial” (132). Se se eliminasse, então, o que torna desnaturada a sociedade constituída, poder-se-ia adequá-la aos motivos do pacto, o que implica conciliar duas idéias aparentemente contraditórias: a de dependência da vida social com a de independência da vida natural. É essa conciliação que devemos procurar entender na teoria de Rousseau.

A busca de uma solução para a questão aparentemente insolúvel de conciliar as vantagens do “estado de Natureza” com as vantagens de uma vida social, é o que dá sentido ao citado “problema fundamental” de Rousseau: “Trouver une forme d’association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun, s’unissant à tous, n’obéisse portant qu’à lui-même, et reste aussi libre qu’auparavant”. Pelos termos em que o problema é formulado, nota-se que o ideal que preside à associação é o de conciliar os benefícios de uma vida social, ou seja, a defesa e a proteção da pessoa e dos bens do associado, através da união de cada um com todos, sem que cada um fique submisso a nenhum outro e portanto tão livre quanto era antes. Em outras palavras, trata-se de recuperar a primitiva independência sem eliminar o corpo político, o que somente é possível se se elimina a dependência interpessoal e se submetem todos os membros da associação, de forma completa, ao poder político. À primeira vista parece estarmos reencontrando, aqui, uma associação do tipo hobbesiano, em que a

submissão implicada no “covenant” é o meio de realizar a união. Contudo, há uma diferença essencial. Segundo Hobbes, os benefícios do corpo político estão condicionados à redução das vontades individuais a uma única vontade, de tal modo que o poder comum seja constituído pela submissão de todos a um só homem ou a uma assembléia de homens: “A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade” (133). Isso se obtém através de uma série de pactos mútuos que cada homem faz com cada homem, cedendo e transferindo, a um só homem ou a uma assembléia de homens, o direito de se governar a si próprio: “Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: “Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações” (134). Derathé vai dizer, com muita propriedade, que “En réalité, le “covenant” impose aux citoyens une double obligation. Ils ne s’engagent pas seulement les uns envers les autres, ils s’engagent aussi envers le titulaire de la souveraineté. Mais tandis que l’engagement qu’ils prennent envers leurs concitoyens est ‘réciproque’, celui que les lie au souverain est “unilatéral”. (135). Uma vez consumados os pactos, temos, em Hobbes, uma multidão “unida numa só pessoa”, que é o Estado ou, como diz nosso autor, aquele grande *Levistã*, com “tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos” os indivíduos, “no sentido da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros” (136). Objetivando a paz civil no seio de uma

comunidade de homens naturalmente propensos à guerra, Hobbes propõe um Estado em que a soberania seja subtraída aos indivíduos, “súditos”, e cedida de modo absoluto ao “soberano” (137). Na associação hobbesiana, portanto, os pactos mútuos instauram um poder central de natureza tirânica, único meio que Hobbes admitia como capaz de manter a paz entre homens ferozes, e de garantir a segurança de uma comunidade em “estado de guerra”.

Em Rousseau isto não ocorre, mas para compreendê-lo é preciso que se recorde, pelo menos de passagem, o alcance dos termos “soberania” e “soberano” em sua obra. Em Hobbes, soberano é qualquer homem ou assembléia de homens a quem se confere, através dos pactos mútuos, o direito absoluto de representar a todos, com poderes supremos para praticar, tal como se fossem eles próprios, todos os atos e decisões que importem na paz de uns com os outros e na proteção face aos restantes homens: “Diz-se que um ‘Estado’ foi ‘instituído’ quando uma ‘multidão’ de homens concordam e ‘pactuam’ cada um ‘com cada um dos outros’, que a qualquer ‘homem’ ou ‘assembléia de homens’ a quem seja atribuído pela maioria o ‘direito’ de ‘representar’ a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu ‘representante’), todos sem exceção, tanto os que ‘votaram a favor dele’ como os que ‘votaram contra ele’, deverão ‘autorizar’ todos os atos e decisões desse homem ou assembléia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos restantes homens” (138). O soberano é pois *o homem* ou a *assembléia de homens* a quem se cedeu o direito absoluto à soberania, ou seja ao poder supremo no corpo político. Em Rousseau, *corpo político* e *soberano* é a mesma coisa: “... le corps politique ou le souverain...” (139), distinguindo-se, no corpo político, o poder legislativo e o poder executivo: “Toute action libre a deux causes qui concourent à la produire: l’une morale, savoir: la volonté qui détermine l’acte: l’autre physique, savoir: la puissance qui l’exécute. Quand je marche vers un objet, il faut premièrement que j’y veuille aller; en second lieu, que mes pieds m’y portent. Qu’un paralytique veuille courir,

qu’un homme agile ne le veuille pas, tous deux resteront en place. Le corps politique a les mêmes mobiles: on y distingue de même la force e la volonté; celle-ci sous le nom de ‘puissance législative’, l’autre sous le nom de ‘puissance exécutive’. Rien ne s’y fait ou se doit s’y faire sans leus concours” (140) — cabendo o poder legislativo única e exclusivamente ao povo: “... la puissance législative appartient au peuple, et ne peut appartenir qu’à lui” (141), e o exercício do poder executivo ao “gouvernement”: “J’appelle donc ‘gouvernement’ ou suprême administration, l’exercice légitime de la puissance exécutive, et prince ou magistrat, l’homme ou le corps chargé de cette administration” (142). Se em Hobbes temos portanto a instituição de um poder absoluto pela submissão dos indivíduos que pactuam entre si, cedendo a um terceiro beneficiário a titularidade da soberania (143) sem que haja qualquer obrigação recíproca deste perante aqueles — em Rousseau vamos encontrar um único pacto, em que o soberano, sendo embora o próprio corpo político que nasce daquele pacto, já nele se faz presente como parte contratante: “On voit, par cette formule (144), que l’acte d’association renferme un engagement réciproque du public avec les particuliers, et que chaque individu, contractant pour ainsi dire avec lui-même, se trouve engagé sous un double rapport: savoir, comme membre du souverain envers les particuliers, et comme membre de l’État envers le souverain” (145). É este paradoxo de uma participação no contrato de um contratante que é fruto dele que será objeto, sob a forma de um “desajuste teórico”, de uma longa análise de Althusser, num artigo célebre (146). Sem querer trazer à baila toda a longa discussão que esse artigo provoca, e lembrando *en passant* que a propósito do mesmo assunto é particularmente interessante a leitura de Bento Prado Jr., em seu projeto de mostrar que a obra de Rousseau é comandada por princípios retóricos (147), desejo tão-somente registrar, por me parecer também muito significativa, a interpretação de Derathé. Para este comentador notável, o que existe aqui é uma “ficção” que consiste em tomar por contratante uma parte que, embora em vias de constituição, é concebida “como se” estivesse



já efetivamente constituída. O verdadeiro sentido dessa ficção estaria na expressão de uma "promessa recíproca" entre o corpo do povo e os particulares: "Ce ne sont pas les individus qui s'engagent les uns vis-à-vis, des autres puisque l'acte d'association renferme un engagement réciproque du public avec les particuliers". Ceux-ci contractent donc un engagement réciproque avec le corps dont ils vont devenir membres. Le corps du peuple en voie de constitution est l'une des parties contractantes, comme s'il était déjà effectivement constitué, fiction que Hobbes n'aurait pour sa part jamais voulu admettre. Il s'agit donc bien d'une promesse réciproque entre le corps du peuple, considéré comme une personne morale, et les particuliers, autrement dit d'un engagement mutuel entre le souverain et ses sujets" (148). Este, porém, é um aspecto muito delicado da teoria contratual de Rousseau para ser abordado superficialmente nas dimensões do meu trabalho. Excuso-me portanto de fazê-lo aqui.

A alienação total proposta por Rousseau, à luz do que foi dito, não é pois uma abdicação do poder soberano por parte do corpo do povo. Ao contrário, é apenas um artifício que permite a recuperação da primitiva independência sob a forma de liberdade civil; é uma maneira de se converter direitos naturais do indivíduo em direitos civis: "Il est clair cependant, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, que l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté n'aboutit pas dans la doctrine de Rousseau à la suppression des droits naturels de l'individu, mais qu'il s'agit d'un artifice pour les convertir en droits civils" (149). O poder político legítimo será aquele constituído de modo a que a soberania permaneça como prerrogativa do povo. A afirmação dessa mesma soberania deverá ser concretizada em termos que eliminem as

desigualdades, preservando a liberdade graças a uma forma de compromisso cuja natureza erradique, do seio da associação, toda espécie de dependência entre indivíduos. A alienação a que o contrato social de Rousseau se reduz deverá ser então uma "aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté". Em primeiro lugar, porque, dando-se a cada um inteiramente, se estabelece uma condição igual para todos: "... chacun se donnant tout entier, la condition est égale pour tous; et la condition étant égale pour tous, nul n'a intérêt de la rendre onéreuse aux autres" (150); em segundo lugar, porque somente uma alienação sem reserva, como essa, poderia eliminar radicalmente todo e qualquer interesse particular, assegurando uma união perfeita: "De plus, l'aliénation se faisant sans réserve, l'union est aussi parfaite qu'elle peut l'être, et nul associé n'a plus rien à réclamer: car, s'il restait quelques droits aux particuliers, comme il n'y aurait aucun supérieur commun qui pût prononcer entre eux et le public, chacun, étant en quelque pont son propre juge, prétendrait bientôt l'être en tous; l'état de nature subsisterait, et l'association deviendrait nécessairement tyrannique ou vaine" (151); e, finalmente, porque essa alienação assegura também a ruptura total de qualquer laço de dependência individual entre os sócios: "Enfin, chacun se donnant à tous ne se donne à personne; et comme il n'y a pas un associé sur lequel on n'acquière le même droit qu'on lui cède sur soi, on gagne l'équivalent de tout ce qu'on perd, et plus de force pour conserver ce qu'on a" (152). Com isto se pode entender, finalmente, que a fórmula do pacto possa ser expressa, em sua essência, nos seguintes termos: "Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale; et nous recevons encore chaque membre comme partie indivisible du tout" (153).

## NOTAS

(1) *Contrat*, Livre I, p. 49.

(2) O título completo da obra é: "Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique". Segundo Derathé, a expressão "Direito Político" tem em Rousseau o mesmo sentido que em Montesquieu e Burlamarqui. Trata-se do "étude des lois qui rè-

glent les rapports du souverain avec ses sujets" — ou: "On appelle aujourd'hui 'Droit Politique' cette science qui contient 'la connaissance des moyens les plus propres pour rendre un État formidable et ses citoyens heureux'; ou, pour dire la même chose en d'autres termes: c'est 'L'art

de gouverner un État et de diriger les affaires publiques" (cf. *Derathé*, p. 393-7. As citações são tiradas da p. 394).

(3) Emílio, p. 538. É interessante comparar esta passagem com o seguinte trecho de Locke: "Tal vínculo reveste-se de importância com relação à obediência dos filhos; e existindo sempre acompanhando o gozo da terra certa submissão ao governo do país a que essa terra está incorporada, supõe-se ordinariamente que o pai possa obrigar a posteridade ao governo do qual é súdito, obrigando-os o pacto dele; ao passo que, sendo somente condição necessária anexada à terra e à herança de propriedade submetida a esse governo, estende-se tão-só aos que a receberem sob essa condição, não sendo, portanto, vínculo ou compromisso natural, mas submissão voluntária; eis que os filhos de qualquer indivíduo, sendo por natureza tão livres como ele próprio ou qualquer dos seus antepassados o foi, pode, enquanto goza dessa liberdade, escolher a sociedade a que se tenha de unir, ou a comunidade sob a qual se coloque. Todavia, se quiser desfrutar a herança dos antepassados, terá de recebê-la nos mesmos termos em que estes a possuíam e submeter-se a todas as condições que acompanham tal propriedade. Na realidade, por meio desse poder os pais obrigam os filhos à obediência mesmo quando atingiram a maioridade, e muito comumente também os sujeitam a este ou àquele poder político; tanto num como noutro caso, não em virtude de qualquer direito peculiar à paternidade, mas pela recompensa que têm nas mãos para fazer cumprir e premiar semelhante submissão; não sendo maior poder do que um francês tem sobre um inglês, que, com a esperança em uma propriedade que lhe vai deixar, terá, com certeza, forte vínculo sobre a obediência deste. E se, quando afinal a receber, vier a desfrutá-la, terá naturalmente de recebê-la conforme as condições que acompanham a posse da terra no país em que esta se encontra, seja na França, seja na Inglaterra". (Locke, John. *Segundo Tratado sobre o Governo* — São Paulo, Abril Cultural, 1973 — "Os Pensadores", v. XVIII), p. 67-68.

(4) *Contrat*, Livre I, p. 50.

(5) *Emílio*, p. 541-2.

(6) *Idem*, p. 542.

(7) Cf. nota (5), retro.

(8) *Emílio*, p. 542.

(9) A expressão se inspira em Michel Launay, Rousseau, Paris, P.U.F., 1968. ("Philosophes"), p. 44: "Ce génie dialectique, qui sait maintenir jusqu'à la mort la tension du droit et du fait..."

(10) Cf. nota (5), retro. Launay nos ajuda a compreender melhor o alcance original dos objetivos do *Contrat*: "Dans le grand débat qui oppose la définition aristocratique (l'art de conduire les peuples en les trompant) à la définition démocra-

tique et tout simplement humaine (l'art de guider les peuples en les éclairant sur leurs propres intérêts), Rousseau fait une réponse qui renforce la tradition démocratique en la dépassant. Il ne suffit pas, en effet, d'éclairer les peuples: il s'agit de les transformer. Cette tâche ambitieuse implique qu'on a conscience de la complexité et des différents niveaux où peut et doit s'exercer l'art de la politique. La définition aristocratique de la politique réduit, en effet, cet art à son niveau le plus bas: celui des faits et des institutions établis. Il en résulte que la pseudoscience de la politique n'est, dans cette perspective, que la justification ou la tolérance du fait accompli. (...) Mais il est encore deux manières de faire de la pseudo-théorie politique. La première est celle de Grotius, fondateur du 'droit naturel', qui s'arrange pour que le prétendu droit naturel coïncide avec les intérêts des rois, des grands et des riches. Grotius 'n'épargne rien pour dépouiller les peuples de tous leurs droits et pour en revêtir les rois avec tout l'art possible'. La Seconde manière d'escamoter la science du droit politique est celle de Montesquieu, qui, malgré ses efforts, est resté dans l'ornière de observation des faits, sans pouvoir les éclairer par la vérité générale et abstraite des droits imprescriptibles de l'homme. (...) La vraie politique, donc, est celle qui transforme la cité pour rendre les hommes le moins malheureux possible et pour tenter de leur procurer un bonheur durable qu'eux-mêmes auront mérité: cette lourde tâche suppose qu'on sache allier la connaissance du possible à la prescience ou la conscience des ressources encore inexplorées de la générosité humaine. Après avoir montré la différence du 'droit politique' at du 'droit positif des gouvernements établis', Rousseau enchaîne ces deux études ... (...). Le traité 'Du Contrat Social, principes du droit politique' de Jean-Jacques Rousseau, citoyen de Genève, pose donc ainsi le problème: 'Je veux chercher...'

(11) Cf. nota (9), retro.

(12) *Derathé*, p. 134, nota (1).

(13) *Id.*, p. 191. Os grifos são meus.

(14) *Ib.*, p. 133, nota (2).

(15) Althusser, Louis, "Sobre el 'Contrato Social'. In. *Presencia de Rousseau*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972, p. 60.

(16) *Contrat*, Livre I, chap. VI, p. 61.

(17) *Od.*, chap. I, p. 50.

(18) *Op. cit.*, p. 44.

(19) *Emílio*, p. 542.

(20) *Discurso*, p. 37.

(21) Diz Derathé: "Aussi faut-il délibérément s'abstenir, pour l'étude de la nature humaine, d'avoir recours à l'histoire s'en tenir de préférence au raisonnement. C'est la méthode suivie par Rousseau dans le 'Discours sur l'inégalité', où, pour éviter de 'recourir aux témoignages incertains de

l'histoire', il commence 'par écarter tous les faits'. Rousseau restera fidèle à cette méthode dans le 'Contrat social': le caractère volontairement abstrait de ses raisonnements y sera encore plus accentué que dans le Second 'Discours'. Par réaction contre le procédé favori de Grotius, il renonce systématiquement à toute argumentation d'ordre historique, lorsqu'il s'agit de fixer ses principes. 'Je cherche le droit et la raison, et ne dispute pas des faits', dit-il dans le 'Manuscrit de Genève', au début d'un chapitre dont la fin est consacrée à la critique de Grotius, et où il lui reproche précisément d'avoir suivi la méthode inverse en établissant constamment le droit par les faits". (*Derathé*, p. 74).

(22) As palavras de Launay são as seguintes 'Rousseau confirme donc notre impression que l'hypothèse qui animait son 'Discours sur l'inégalité' n'avait aucune valeur historique, et avait pour seul but de dévoiler le scandale de l'ordre, ou plutôt du désordre établi: 'il est manifestement contraire à loi de nature de quel manière qu'on la définit, qu'un enfant commande à un vieillard, qu'un imbécile conduise un homme sage, et qu'une poignée de gens, regorge de superfluités, tandis que la multitude affamée manque du nécessaire'. (op. cit., p. 44). (cf. nota 116).

(23) *Contrat*, Livre I, chap. IV, p. 54.

(24) Cf. *Derathé*, p. 22 et seq.

(25) Id., p. 26.

(26) Id., p. 172.

(27) Id., p. 125.

(28) Id., p. 42.

(29) Id., p. 172.

(30) Id., p. 130.

(31) Id., p. 126.

(32) Apud *Derathé*, p. 125-6.

(33) *Derathé*, p. 132.

(34) Apud *Derathé*, p. 126.

(35) Cf. *Derathé*, p. 126: "L'état de nature est donc celui dans lequel se trouvent les hommes avant l'institution du gouvernement civil, c'est-à-dire, lorsqu'ils ne sont encore soumis à aucune autorité politique...".

(36) *Derathé*, p. 33.

(37) Id., p. 35.

(38) Id., p. 250.

(39) Id., p. 35.

(40) Id., p. 36.

(41) Id., p. 36.

(42) Id., mesma página.

(43) Id., p. 37.

(44) Id., p. 41.

(45) *Leviatã*. São Paulo, Abril Cultural, 1974, ("Os Pensadores", v. XIV), p. 78-81.

(46) Id., p. 79.

(47) Id., p. 80.

(48) Id., p. 78.

(49) Id., p. 80.

(50) Id., p. 81.

(51) Id., p. 80.

(52) *Segundo Tratado sobre o Governo*, op. c., p. 37-137.

(53) Id., p. 41.

(54) Id., p. 42.

(55) Id., mesma página.

(56) Id., p. 43.

(57) Id., p. 42.

(58) Id., mesma página.

(59) Id., p. 44.

(60) Id., p. 45.

(61) Id., mesma página.

(62) Id., p. 44.

(63) Id., mesma página.

(64) Ibidem.

(65) Ibidem.

(66) Ibidem.

(67) Ibidem, p. 45.

(68) Ibidem, mesma página.

(69) Id., p. 47.

(70) *Leviatã*, p. 79-80.

(71) Bréhier, Emile, *Historia de la Filosofia*. Buenos Aires, Sudamericana, 1962, v. II, p. 622.

(72) *Leviatã*, p. 82.

(73) Idem, "Introdução", p. 9.

(74) Chevalier, Jean-Jacques. *As Grandes Obras Políticas de Maquiavel a Nossos Dias*. Rio de Janeiro, Agir, 1966, p. 65.

(75) Cf. *Derathé*, p. 320.

(76) *Derathé*, p. 130.

(77) Id., p. 130.

(78) Id., p. 365.

(79) Id., p. 74.

(80) *Emílio*, p. 543.

(81) *Contrat*, Livre I, chap. II, p. 51.

(82) Id., id., nota "a", transcrita à p. 188.

(83) *Discurso*, p. 37.

(84) Cassirer, Ernst, *Filosofia de la Ilustración*. México, Fondo de Cultura Económica, 1943, p. 245.

(85) *Discurso*, Prefácio, p. 28.

(86) *Essai sur l'origine des langues*, chap. IX., apud *Derathé*, p. 179.

(87) *Emílio*, p. 38.

(88) *Discurso*, p. 95.

(89) Id., p. 65-6.

(90) *Essai sur l'origine des langues*, chap. IX. apud *Derathé*, p. 179.

(91) *Discurso*, p. 80.

(92) *Derathé*, p. 180.

(93) *Discurso*, p. 36-7.

(94) Id., mesma página.

(95) Id., p. 35.

(96) Id., p. 36.

(97) Id., p. 35.

(98) Id., p. 77.

(99) Id., p. 80.

(100) Bréhier, op. cit. vol. III, p. 139.

(101) A tradução está errada. O original diz: "...; situation qui, n'existant pas dans l'état de nature, y laisse chacun libre du joug, et rend vaine la loi du plus fort." p. 290 da coleção 10/18, Union Générale d'Éditions, Paris, 1963. Vol. 89/90, que traz também o texto do *Contrat* que cito.

(102) *Discurso*, p. 79.

(103) *Contrat*, Livre I, chap. II, p. 51.

(104) *Discurso*, p. 126.

(105) Launay, op. cit., p. 44.

(106) *Discurso*, p. 102.

(107) Id., nota 17, p. 102, transcrita à p. 179.

(108) Id., p. 100.

(109) Id., p. 102.

(110) Id., p. 102.

(111) Id., p. 102-3.

(112) Id., p. 103.

(113) Id., p. 104.

(114) Id., mesma página.

(115) Id., p. 105.

(116) Fl., retro.

(117) *Discurso*, p. 104.

(118) Fl. deste trabalho. Veja-se particularmente Launay, op. cit., nota (10), retro.

(119) Bréhier, op. cit., v. III, p. 143.

(120) *Contrat*, Livre II, chap. XI, p. 97.

(121) Idem, idem, chap. VI, p. 61-2.

(122) *Emílio*, p. 13.

(123) *Contrat*, Livre II, chap. VI, p. 83.

(124) *Derathé*, p. 229-30.

(125) Ver fl. retro.

(126) *Discurso*, p. 100.

(127) *Emílio*, p. 13.

(128) *Discurso*, p. 104.

(129) Fl., passim, retro.

(130) Ver notas (2) e (10).

(131) *Discurso*, p. 104.

(132) Id., p. 126.

(133) *Leviatã*, cap. XVII, p. 109.

(134) Id., mesma página.

(135) *Derathé*, p. 220.

(136) *Leviatã*, p. 109-10.

(137) Cf. op. cit., 110.

(138) *Leviatã*, cap. XVIII, p. 111.

(139) *Contrat*, Livre I, chap. VII, p. 63.

(140) Id., Livre III, chap. I, p. 101.

(141) Id., mesma página.

(142) Id., p. 102; ver *Derathé*, p. 382-6.

(143) Ver nota (1), p. 219; *Derathé*.

(144) Rousseau se refere a "la formule du pacte social", cf. nota 8, transcrita à p. 358 do texto da coleção 10/18. Ver minha nota (10), retro, *in fine*.

(145) *Contrat*, Livre I, chap. VII, p. 62-3.

(146) Althusser, op. cit., nota (15), retro.

(147) Bentro Prado Jr., "Lecture de Rousseau". In "Discurso", nº 3, p. 66.

(148) *Derathé*, p. 223-4.

(149) Id., p. 228.

(150) *Contrat*, Livre I, chap. VI, p. 61.

(151) Idem, idem, idem.

(152) Idem, idem, p. 61-2.

(153) Ibidem, p. 62.

## BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. "Sobre el 'Contrato Social'". In: *Presencia de Rousseau*, Buenos Aires, Nueva Vision, 1972.
  - Benito, Prado Jr. "Lecture de Rousseau". In: *Discurso* (Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), nº 3, p. 9-66.
  - Bréhier, Emile. *História de la Filosofia*. Buenos Aires, Sudamericana, 1962, V. II e III.
  - Cassirer, Ernst. *Filosofia de la Ilustración*. México, Fondo de Cultura Económica, 1943.
  - Chevalier, Jean-Jacques. *As Grandes Obras Políticas de Maquiavel a Nossos Dias*. Rio de Janeiro, Agir, 1966.
  - Derathé, Robert. *Jean-Jacques Rousseau et la Science Politique de Son Temps*. Paris, Vrin, 1974. Cito: Derathé.
  - Hobbes, Thomas. *Leviatã*. São Paulo, Abril Cultural, 1974 ("Os Pensadores" v. XIV).
  - Launay, Michel. *Rousseau*. Paris, PUF, 1968. ("Philosophes").
  - Locke, John. *Segundo Tratado sobre o Governo*. São Paulo, Abril Cultural, 1973 ("Os Pensadores", v. XVIII).
  - Rousseau, Jean-Jacques. *Du Contrat Social*. Paris, Union Générale d'Éditions, 1963. (Le monde en 10/18). — Cito: *Contrat*.
  - Idem. *Discurso sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Lisboa, Editorial Presença, 1971. Cito: *Discurso*.
  - Idem. *Emílio ou da Educação*. São Paulo, Difusão Européia, 1973. Cito: *Emílio*.
- Joel Pimentel de Ulhoa. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFGO. Doutorando em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Área de Especialização: Filosofia da Educação.

# ESTUDO COMPARATIVO DE DOIS REGULAMENTOS DE ENSINO — SÃO PAULO E GOIÁS

NANCY RIBEIRO DE ARAÚJO E SILVA

## 1 — PRELIMINARES

Objetiva o presente trabalho proceder a um estudo comparativo dos regulamentos para os cursos normais vigentes nos Estados de São Paulo e Goiás, no ano de 1930. De forma sintética, propõe-se a descrever e comparar os pontos de semelhança e as diferenças encontráveis nos dois textos legais.

Dada a supremacia econômica e cultural do Estado de São Paulo e a influência que o ensino goiano certamente teria sofrido do paulista, admite-se, como ponto de partida, que estes diplomas legais apresentem mais similitudes do que diferenças.

Serão tema de abordagem os objetivos propostos ao ensino, o plano de estudos, o acesso à série inicial do curso normal, o tratamento dispensado aos corpos docente e discente, deixando-se de analisar aspectos como o da organização burocrático-administrativa, por não condizerem, diretamente, com a dinâmica da didática. Far-se-á um quadro sucinto dos ciclos evolutivos dos cursos normais, nos dois Estados, bem como das condições econômicas e culturais dominantes naquele momento histórico.

Embora, comumente, estudos desta natureza sejam efetuados com sistemas contemporâneos de educação, ou aspectos destes, no caso em pauta, a análise comparativa realizada numa perspectiva histórica vem muito a propósito, principalmente para Goiás, onde as raízes do ensino ainda não se determinaram, vez que está por ser escrita a sua História da Educação. Este pensamento se torna mais válido se se observar que o texto da lei goiana, objeto de estudo, consubstanciou-se no

regulamento que deu autonomia à Escola Normal Oficial.

Na elaboração do trabalho, tomou-se como básico o *Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e o Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral do Estado de Goiás*. Uma bibliografia de obras gerais complementa a feitura metodológica e de conteúdo do texto.

## PARTE I

### 2 — ASPECTOS HISTÓRICOS

#### 2.1 — São Paulo

O ensino destinado à formação de professores primários no Estado de São Paulo tem a sua origem na Escola Normal criada pelo Presidente Manoel da Fonseca Lima e Silva, em 1846 (Lei nº 34, de 16-3-1846). Já em 1821, no entanto, era apresentada, por Martim Francisco Ribeiro de Andrade, na 33ª sessão da *Junta do Governo Provisório*, uma memória em que se cogitava da criação de uma escola normal. (1)

Acorde com os costumes sociais reinantes, que se opunham à existência de escolas mistas, propunha-se a Escola Normal de 1846, exclusivamente, a formar normalistas do sexo masculino. O plano de estudos dessa Escola oferecia *matérias* de natureza básica, geral e específica. Nas básicas incluíam-se o estudo da Língua Nacional e da Aritmética; entre as de caráter geral estava a Lógica e entre as específicas *Métodos e Processos de Ensino, sua aplicação de Vantagens comparativas*. Um ano após a

(1) Cf. ROCCO, Salvador. "Escola Normal de São Paulo". In *Centenário do Ensino Normal em São Paulo, 1846—1946. Poliantéia*, São Paulo, 1946. p. 30. Número comemorativo.

criação do curso masculino, determinou-se a abertura de uma outra Escola Normal para o sexo feminino (Lei de 5-2-1847) que, como o curso anterior, teria dois anos de duração. Ao conjunto de disciplinas prevaletentes para o curso masculino, acrescentava-se a Língua Francesa. À supressão da Escola Normal feminina, ocorrida antes mesmo de sua instalação, seguir-se-ia a extinção da masculina, em 1867. A essas, outras iniciativas similares se seguiriam, porém, com idêntico desfecho.

De modo definitivo, em 1880, a Província de São Paulo passaria a contar com uma escola para formação de mão-de-obra especializada para o ensino elementar ou ensino primário (Lei nº 130), a qual seria, posteriormente, remodelada por Caetano de Campos, quando, sob a inspiração da corrente pedagógica norte-americana, ofereceria, para o Brasil, o primeiro grande modelo de escola normal.<sup>(2)</sup>

Em seus considerandos, o texto da reforma de 1890 enfatizava que a "instrução bem dirigida" seria o mais eficaz elemento de progresso e que sem professores bem preparados não seria possível haver ensino "regenerador e eficaz" <sup>(3)</sup>. Foram, então, criadas duas escolas-modelo destinadas à prática didática, elaborados novos programas, passando o curso a três anos de duração. A finalidade proposta para estas escolas, também denominadas escolas anexas, seria a de servirem de laboratório experimental de novos métodos de ensino. Mista, a Escola Normal inovava, também, ao oferecer um conjunto de disciplinas, que incluía a Língua Portuguesa e História do Brasil e de São Paulo, Física, Química, Educação Física, Organização e Direção de Escolas, Exercícios Militares e Escolares, além de Música.

A partir da década de 90 instalaram-se estabelecimentos de igual natureza na Capital e no Interior, passando o curso normal, pela reforma de 1893, a quatro anos de estudos. No século XX, o ensino normal, durante determinado espaço de tempo, apresentaria uma diversificação, ou seja, os alunos formados pela Escola Normal de São Paulo — os normalistas — e os formados pelas escolas complementares — os complementaristas. Aquela era tida como a principal casa de ensi-

no, no gênero, e usufruía de considerável ascendência sobre os estabelecimentos congêneres. A duração de seus cursos abrangia um número superior de anos ao previsto para as outras escolas; seu regulamento era específico e para ela convergiam expoentes da vida educacional e cultural do Estado.

A partir de 1917, a torrente de idéias libertadas da *escola nova* passa a nortear a dinâmica do ensino na Escola Normal de São Paulo, ou Escola Normal da Praça da República, como era conhecida. Verdadeiro movimento de renovação, preconizava novos objetivos para o ensino em geral, com total remodelação dos programas e emprego de processos didáticos especiais visando a preparação para a vida prática. De São Paulo, futuramente, passaria o movimento da *escola nova* para os demais Estados brasileiros.

A Escola Normal da Praça, por suas características de modernização e por seus empreendimentos de caráter educacional, apresentava-se como o modelo brasileiro de escola destinada a formar professores primários.

## 2.2 — Goiás

Os antecedentes do ensino normal em Goiás remontam ao ano de 1858, quando, por resolução provincial, se determinava a criação de uma Escola Normal na Capital. Fatores de ordem financeira forçariam, no entanto, o descumprimento da determinação *ut supra* <sup>(4)</sup>. Em grande parte, por razões essas, é que somente em 1882 o poder público voltaria a cuidar da abertura de uma Escola Normal. Criada por Cornélio Pereira de Magalhães em 3 de agosto desse ano, por resolução que tomou o número 646, trazia no seu nascedouro a influência positivista, dado, em parte, à aproximação daquele Presidente com os *liberais clubistas*. Consideravam os idealizado-

<sup>(2)</sup> Caetano de Campos contaria com o concurso das professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que estudara durante quatro anos nos Estados Unidos, e Miss Márcia Brown, educadora norte-americana. Coube a estas professoras a regência das escolas-modelo anexas à Escola Normal.

<sup>(3)</sup> Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. São Paulo, Tipografia Internacional, 1890. (Reforma Caetano de Campos).

<sup>(4)</sup> CERQUEIRA, Francisco Januário da Gama. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa*, 1858. Goiás, Tipografia Provincial, 1858, p. 34.

res da Escola que o objetivo do curso normal não seria tão só o de habilitar professores, mas também o de dar à mocidade noções úteis à vida prática. Advogaram e conseguiram a inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como Física, Química e Botânica, no lugar do Latim, por exemplo. *Regenerar a instrução* primária seria a sua finalidade precípua. Instalada a Escola, em 1884, ao tempo de Camillo Augusto Maria de Brito, cerraria definitivamente suas portas cerca de dois anos depois, numa experiência efêmera.

Outro Regulamento da Instrução, o de 1893, disporia sobre a criação de uma Escola Normal Primária, a qual seria instalada somente dez anos após a publicação da lei, em 1903, por iniciativa de José Xavier de Almeida. Sem vida autônoma, a Escola Normal estava vinculada ao Liceu, ficando a este anexa até a terceira década do nosso século. Destarte, funcionaria juntamente a esse estabelecimento de ensino secundário, com disciplinas comuns para ambos os cursos: Português, Francês, Geografia, História e Cosmografia e com disciplinas específicas do ensino normal: Matemática Elementar e Pedagogia e Metodologia, estas duas últimas constituindo uma só cadeira <sup>(5)</sup>. Assim, na realidade, a Escola Normal de Goiás possuía existência apenas virtual, consoante afirmaria Gumercindo Otero, o renovador da instrução. Vista pelo ângulo de sua dependência do Liceu, constituía uma anomalia: aquele, destinado a preparar alunos para os cursos superiores; a Escola Normal, a preparar professores para o ensino primário <sup>(6)</sup>.

A desanexação verificar-se-ia em 1929 e o regulamento que daria autonomia à Escola Normal seria publicado em 1930. Foi, portanto, somente no início da Segunda República que o ensino público em Goiás passou, praticamente, a contar com um curso de formação de professores para o nível elementar.

## 3 — ASPECTOS ECONÔMICOS E CULTURAIS

### 3.1 — São Paulo

Visto por suas vias de comunicação, o Estado de São Paulo contava, em 1930, com

linhas férreas que o interligavam aos principais centros brasileiros. Era preferido pela imigração externa e interna, esta constituída em grande parte pelo homem do Nordeste, que, menos exigente do que o estrangeiro, oferecia mão-de-obra mais barata <sup>(7)</sup>. Seria nessa fase — da terceira década — que a industrialização se sobreporia ao predomínio agrário, daí surgindo o complexo industrial paulista. Da economia assentada quase exclusivamente na cultura agrícola, principalmente na do café, passava-se à economia industrial. O desenvolvimento experimentado por São Paulo, no início dos anos 30, colocava-o já na vanguarda brasileira relativamente ao progresso econômico.

A prosperidade econômica acarretaria o crescente desenvolvimento do Estado, com natural reflexo no seu sistema de ensino, propiciando a expansão da rede de escolas primárias, secundárias e superiores e melhores incentivos à carreira do magistério.

No campo cultural contava com as mais expressivas figuras das letras e das artes nacionais, dando azo a movimentos de características nitidamente modernistas, o que se refletiria, conseqüentemente, nos meios culturais do País. Especificamente quanto ao setor educacional, em 1930, vivia São Paulo um momento de plena efervescência renovadora, estuante de planos e medidas tendentes a provocar profunda remodelação didático-pedagógica. Para seus cursos secundários e superiores convergiam estudantes de todo o País, já numa tradição que datava de antanho. Foi de São Paulo que partiu o movimento renovador da chamada *escola nova*. Do interior brasileiro partiam solicitações para organização de sistemas de ensino, segundo o modelo paulista, e para ministração de cursos de aperfeiçoamento pedagógico. Durante espaço de tempo considerável, São Paulo, que se

<sup>(5)</sup> Regulamento nº 1.233, de 15 de março de 1904.

<sup>(6)</sup> OTERO, José Gumercindo Marquez. *Relatório apresentado ao Exmº Sr. Dr. Alfredo Lopes de Moraes, Presidente do Estado, pelo Secretário do Interior e Justiça, Dr. José Gumercindo Marquez Otero*. Goiás, 1930, p. 12.

<sup>(7)</sup> CARONE, Edgard. *Revoluções do Brasil Contemporâneo*. São Paulo Editora, São Paulo, 1965, p. 2-6.

encontrava no ápice da pirâmide educacional do País, não se furtaria a emprestar, aos outros Estados, a solicitada colaboração. Denominado *bandeirismo no ensino*, esse movimento seria considerado como um reflexo da ação renovadora emanada da Escola Normal da Praça<sup>(8)</sup>. Sem dúvida, o *bandeirismo* constituiu uma fase histórica do ensino paulista e também do brasileiro.

Colocada a questão em dados quantitativos, o Estado de São Paulo, no ano em pauta, possuía uma população que se elevava a 7.160.705 habitantes. Suas unidades escolares de nível primário somavam-se em número de 8.219, numa proporção de 871 habitantes para cada escola<sup>(9)</sup>. O número de classes primárias correspondia a 4.896, enquanto o número de escolas normais se elevava a 10 (dez), sendo 2 (duas) na Capital e 8 (oito) no interior, afora 10 (dez) escolas complementares. Dos alunos daquelas, 54% eram do sexo masculino. O Estado dispndia com a educação 15,5% de sua receita global, além de 2,5% de receita dos Municípios<sup>(10)</sup>.

### 3.2 — Goiás

Estado agropastoril, em 1930, sua indústria era praticamente inexistente, não permitindo que, ao menos, se possa dizer que se encontrasse em fase de implantação. A agricultura e a pecuária eram extensivas e predominava a exportação de arroz e do gado em pé.

A localização geográfica dificultava-lhe o contato com os centros mais desenvolvidos, opondo obstáculos ao intercâmbio comercial, desde ser Estado central possuidor de reduzidas linhas férreas, que nem mesmo atingiam a Capital. Conseqüentemente, sua posição geográfica e a precariedade dos meios de comunicação determinavam-lhe o *status* de subdesenvolvimento. De modo geral, o Estado de Goiás

representava tão-somente a posse da terra e não a sua efetiva ocupação, tais os desertos demográficos existentes e a sua inexpressividade econômica. Foi a partir da segunda para a terceira década do nosso século que teve início a expansão e melhoria de suas vias de comunicação e os benefícios delas decorrentes.

No plano cultural, sofria as conseqüências advindas de suas limitações econômicas. Modestas eram as manifestações no campo das letras e das artes. No campo escolar, limitava-se, até então, à transmissão de técnicas elementares de ler, escrever e contar, e à preservação e ao cultivo de valores morais e culturais. Iniciava-se, todavia, nesse terreno, a busca pela renovação da escola, numa tomada de consciência pela sua valorização e do homem propriamente. Era, porém, diminuto o número dos que a freqüentavam: 1,9% do total de 680.000 habitantes, subindo a taxa de analfabetismo a 86,3%, apesar de o Estado destinar 16,6% de sua receita para a educação. Dezesesseis grupos escolares, 256 (duzentos e cinquenta e seis) escolas isoladas, 1 (um) Jardim de Infância, 1 (um) Liceu, 1 (uma) Escola Normal (Escola Normal Oficial). Afora estas, mais 6 (seis) escolas normais particulares. Contava o ensino público do Estado com 292 professores que lecionavam em curso normal, sendo 52 (cinquenta e dois) normalistas, 3 (três) farmacêuticos, 1 (um) engenheiro e 236 (duzentos e trinta e seis) leigos<sup>(11)</sup>.

(8) BANDEIRISMO. In "Centenário do Ensino Normal em São Paulo", 1846-1946. Poliantéia. São Paulo, 1946, p. 69. Número comemorativo.

(9) ESTATÍSTICA escolar de 1930. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Seção de Estatística e Arquivo. Publicação nº 1, junho de 1931, p. 12-22.

(10) Idem, ibidem.

(11) OTERO, José Gumercindo. *Relatório apresentado ao Exmº Sr. Dr. Alfredo Lopes de Moraes, Presidente do Estado pelo Secretário do Interior e Justiça, Dr. José Gumercindo Otero. Goiás, 1930, p. 10.*

## PARTE II

### Confronto dos Regulamentos

Pontos de confrontação	São Paulo	Goiás
1 — Objetivos	Formar professores de cursos preliminares e de cursos complementares.	Formar professores primários.
2 — Duração	Cinco (5) anos para o curso da Escola Normal da Praça; três (3) anos para os demais.	Três (3) anos.
3 — Cadeiras	Escolas normais de três (3) anos: Português, Califasia, Francês, Geografia, História da Civilização, História do Brasil, Educação Física, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais.  Escola Normal da Praça: idem, mais literatura e História da Língua, Latim, Inglês, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia da América, Noções de Direito Usual, Anatomia e Fisiologia Humanas, Biologia e Noções de Pecuicultura.	Português, Califasia, Francês, Geografia, História Universal, História do Brasil, Educação Física, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Higiene, Psicologia, Didática, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais.  Cosmografia
4 — Programas	Bases a critério da Diretoria-Geral da Instrução, elaboração a cargo do respectivo professor e sancionado pelo diretor do estabelecimento.	Bases a critério do Diretor da Escola Normal Oficial, elaboração a cargo do respectivo professor e sancionado pelo diretor do estabelecimento.
5 — Método	Ativo e individual, com o objetivo de desenvol-	Ativo e individual, com o objetivo de desenvol-

Pontos de Confrontação	São Paulo	Goiás
	ver a iniciativa intelectual e faculdade crítica do aluno.	ver a iniciativa intelectual e faculdade crítica do aluno.
6 — Supervisão das aulas	A cargo do Diretor do estabelecimento.	A cargo do Diretor do estabelecimento.
7 — Apoio material	1) Livros, com proibição de lições ou apontamentos ditados e apostilas; 2) laboratório para Ciências Físicas e Naturais e Psicologia.	1) Livros com proibição de lições ou apontamentos ditados e apostilas; 2) laboratório para Ciências Físicas e Naturais e Psicologia.
8 — Finalidades específicas do ensino	Física e Química — conhecimento do conteúdo e aplicação às necessidades da agricultura e indústrias nacionais.	
9 — Horários		Organizado pela diretoria da Escola e aprovado pela Secretaria do Interior e Justiça, podendo ajustar-se às conveniências internas do estabelecimento, com concentração das atividades curriculares, preferencialmente, num só período.
10 — Duração das aulas	Cinquenta minutos, com dez de intervalo entre uma e outra aula.	Cinquenta minutos, com dez de intervalo entre uma e outra aula.
11 — Atividades extracurriculares	Orfeão escolar	
12 — Avaliação do rendimento escolar	Exames semestrais e verificações mensais;	Exames semestrais e verificações mensais;
12.1 — Sistema	Notas e pesos variáveis por matéria; com escala de notas de 0 a 12 e de coeficientes de 2 a 8; aprovação: de 300 a 399-simplesmente, de 400 a 499-plenamente, de 500 a 600-distinção.	Escala de notas variáveis 0 a 12.  aprovação: média geral igual ou superior a 6 (seis).
12.2 — Promoção	Para os cursos de três anos: Média geral tirada sobre as notas de exames	

Pontos de Confrontação	São Paulo	Goiás
	e chamadas orais e exercícios escritos, multiplicada pelo coeficiente correspondente; a média de exames para aprovação: igual ou superior a 6 (seis) e a de aplicação igual ou superior a 4 (quatro);	
	para a Escola Normal da Praça: idêntico sistema, com observação de tabela especial de coeficientes.	
13 — Da admissão à 1ª série do Curso Normal	Para os não complementaristas: destinação de 20% das vagas, preenchidas mediante exame de admissão.	Preferência total para os egressos da escola complementar anexa. Na hipótese de excedentes a preferência recai sobre os de melhores notas. Realização de exame de admissão no caso de restar vagas.
	Requisitos para inscrição: requerimento ao diretor; idade mínima de 14 anos, para as escolas de três (3) anos, e de 13 incompletos para a Escola Normal da Praça; atestado de saúde; atestado de moralidade; licença do pai ou tutor, sendo menor; identidade pessoal.	Requisitos para inscrição: requerimento ao diretor; idade mínima de 14 anos; atestado de saúde; atestado de moralidade; licença do pai ou tutor, sendo menor; identidade pessoal.
	Exames: Prestado sobre o programa das escolas complementares; aplicação e fiscalização por comissão de três membros designada pelo diretor da Escola, dentre lentes e professores do estabelecimento e escolas anexas. Modalidade do exame:	Exames: Prestado sobre os pontos do 3º ano da Escola Complementar; aplicação e fiscalização por comissão de três membros designada dentre lentes e professores do estabelecimento e escolas anexas. Modalidade do exame: escrito e oral, realizado de duas a duas ma-

Pontos de Confrontação	São Paulo	Goiás
	escrito com ponto tirado à sorte.	térias, com três horas diárias de duração, sendo eliminatórios todos os exames escritos.
	Aplicação: 1) Realizados à mesma hora para todos os candidatos, com duração de hora e meia, no máximo, e a portas fechadas; 2) identificação das provas mediante numeração.	_____
	Hipóteses de nulidade: não versar sobre o tema dado; não ser a prova entregue; tentativas de fraudes;	_____
	Aprovação: soma de pontos igual ou superior a 300.	Aprovação: média geral igual ou superior a 6 (seis).
14 — Do corpo docente		
14.1 — Direitos	Vitaliciedade e inamovibilidade, quando efetivos; efetivação após cinco anos de exercício, consoante parecer do Diretor-Geral da Instrução Pública.  Para o professor de didática: dispensa das mesmas regalias concedidas aos efetivos, o qual será comissionado.	_____
14.2 — Deveres	Assiduidade; Disciplina; execução das recomendações do diretor;	Assiduidade; Disciplina; execução das recomendações do diretor;
		efetivação após cinco anos de efetivo exercício, registrando-se um comparecimento às aulas de 80%, no mínimo, sem nota de impontualidade.

Pontos de Confrontação	São Paulo	Goiás
	não ter interesse em estabelecimento de ensino, onde se matriculem alunos da escola ou que a ela se destinem; empregar procedimentos didáticos que visem a desenvolver a inteligência dos alunos, evitando-se os processos que requeiram memorização; elaborar o programa da disciplina que lhe seja afeta; ministração de um mínimo de doze aulas semanais.	não ter interesse em estabelecimento de ensino onde se matriculem alunos da escola ou que a ela se destinem; empregar procedimentos didáticos que visem a desenvolver a inteligência dos alunos, evitando-se os processos que requeiram memorização; elaborar o programa da disciplina que lhe seja afeta; ministração de um mínimo de doze aulas semanais.
14.3 — Provisamento	Mediante concurso. Condições: ser brasileiro; ter 21 anos; moralidade; atestado de saúde;	Mediante concurso. Condições: ser brasileiro; ter 21 anos; moralidade; atestado de saúde;
	Modalidades: prova escrita; prova oral; prova prática.	Modalidades: prova escrita; prova oral; prova prática.
14.4 — Composição	Lentes, professores, preparador e encarregado.	Escola Normal Oficial: Lentes e professores.
15 — Do corpo discente		
15.1 — Direitos	A exame de 2ª chamada e de 2ª época; prioridade para ocupar cargos de diretor de escola primária quando formados por curso de cinco anos; prioridade para ocupar cargos de professores de escolas complementares, inspetores de ensino, lentes de escolas normais, quando em concurso forem clas-	A exame de 2ª época; _____

Pontos de Confrontação	São Paulo	Goiás
	sificados em igualdade de condições; dispensa de estágio em zona rural; abono de até três faltas em caso de luto; abono de até três faltas mensais, quando justificadas.	abono de até três faltas em caso de luto; abono de até três faltas mensais, quando justificadas.
15.2 — Deveres	Urbanidade; aplicação aos estudos; assiduidade; disciplina; decência no trajar; uso de uniforme (para a seção feminina).	Urbanidade; aplicação aos estudos; assiduidade; disciplina; decência no trajar; uso de uniforme (para a seção feminina).

### PARTE III

#### 1 — APRESENTAÇÃO FORMAL

Os regulamentos objetos de confronto foram sancionados pela Presidência do Estado e expedidos pela Secretaria de Governo, via da autoridade respectiva. Ambos os textos legais guardam por finalidade determinar os objetivos e disciplinar o funcionamento do ensino normal.

O regulamento paulista, que dispõe sobre a organização da Escola Normal da Praça e escolas congêneres, constitui parte de um regulamento maior — o da Diretoria Geral da Instrução Pública — e abrange cinco títulos, num total de dezesseis capítulos. Foi publicado aos 30 de maio de 1929.

O regulamento de Goiás está dedicado ao disciplinamento da Escola Normal Oficial e demais cursos normais existentes no Estado, com disposições sobre o ensino complementar, num total de duzentos e quarenta e três artigos.

Os diversos tópicos, que anunciam a disposição da matéria, objeto de regulamentação nesses textos, mostram-se diferenciados

quanto às suas denominações, obedecido o seguinte seccionamento:

São Paulo: Da Natureza e Fins; Das Cadeiras; Cursos e Programas; Dos Direitos e Deveres dos Professores; Do Provimento das Cadeiras; Do Espírito e Orientação do Ensino nas Escolas Normais; Dos Exames de Admissão; Da Matrícula; Da Promoção dos Alunos; Dos Deveres dos Alunos; Dos Diplomas; Do Pessoal Administrativo e respectivos subtítulos. Goiás: Da Organização Geral; Das Matérias do Curso e número de aulas; Do Tempo de Funcionamento; Da Equiparação de Escolas Normais; Da Admissão e dos Exames Necessários; Da Matrícula; Dos Exames; Notas e Promoções; Do Corpo Docente da Escola Normal Oficial; Do Provimento das Cadeiras; Do Pessoal Administrativo e respectivos subtítulos; Deveres dos Alunos da Escola Normal e Complementar; Faltas Disciplinares e Penalidades dos Alunos; Do Ensino Complementar.

Especial ênfase é emprestada aos estabelecimentos tidos como padrões: Escola Normal da Praça (São Paulo) e Escola Normal Oficial (Goiás) desde merecerem, em certos aspectos, tratamento específico.

#### 2 — OBJETIVOS PROPOSTOS AO ENSINO

Dois objetivos são propostos ao ensino normal. Um de caráter profissional e o outro formativo, diferenciando-se os regulamentos na determinação do primeiro. Apresenta o regulamento de São Paulo, como objetivo de caráter profissional, a formação de professores de cursos preliminares e de cursos complementares, enquanto o regulamento de Goiás visa a formar professores primários, não apresentando outras especificações.

Dispensam um e outro realce à formação do educando no sentido de concorrer para o desenvolvimento de sua *iniciativa intelectual*, isto é, de sua capacidade criativa e faculdade crítica. Para atingir estas finalidades, o método didático que se preconiza mostra-se de caráter essencialmente ativo. A estes objetivos, acrescenta o documento paulista os destinados a despertar no educando a imaginação e o gosto artístico, bem como seu sentimento patriótico, através do cultivo da música.

#### 3 — PLANO DE ESTUDOS

Para efeito do presente trabalho, englobam-se sob a denominação de plano de estudos os seguintes itens: duração dos estudos; discriminação das cadeiras; supervisão das aulas; apoio material para a consecução da aprendizagem; atividades extracurriculares; horários e atividades escolares e avaliação do rendimento escolar.

A duração do curso normal no Estado de São Paulo não se apresenta uniforme, por compreender um curso de três anos e outro de cinco anos; este vigente para a Escola Normal da Praça e aquele para as demais. Em Goiás, a duração determinada é de três anos para todas as escolas, públicas ou particulares, localizadas na Capital ou no interior.

Num e noutro documentos, a designação empregada para indicar o conteúdo dos estudos a ser desenvolvidos é a de *cadeiras* e *matérias*. Nos cursos de três anos elas se agrupam em exatas, pedagógicas, de estudos sociais e práticas educativas. Consideram, por conseguinte, os dois planos de estudo confrontados, como pontos capitais na formação do professor primário: a co-

municação, pelo estudo de línguas; o desenvolvimento do raciocínio, pela aprendizagem da matemática; o conhecimento do passado histórico da humanidade, pela especial relevância dispensada à história pátria; ainda, a cultura física, a musical, as práticas educativas, bem como a iniciação no estudo da formação pedagógica propriamente dita, obtida pelo estudo da Psicologia, Pedagogia e Didática e a formação para o lar, oferecida às alunas. Para o curso normal de cinco anos este elenco se amplia com a introdução de cadeiras que visam a oferecer um conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa e de línguas estrangeiras, dos estudos sociais e das ciências exatas. Intensificam-se o ensino das disciplinas pedagógicas e a formação para o lar, para cujo fim inclui-se o estudo de Noções de Puericultura.

A educação musical, pelo documento paulista, encontra-se valorizada por se destinar à formação do sentimento patriótico, através das atividades do orfeão escolar. Finalidade específica é igualmente dada ao estudo da Física e da Química, no intuito de fornecer iniciação à prática agrícola e industrial. O documento de Goiás é omissivo quanto à destinação prática destas disciplinas, porém, como aquele, concentra o seu estudo nas últimas séries do curso, o mesmo ocorrendo com as de natureza pedagógica (arts. 297 e 302, do regulamento de São Paulo e art. 9º, do de Goiás).

Larga semelhança é encontrada quanto à distribuição dos horários de aula para as diversas cadeiras: um mínimo de duas e um máximo de quatro, totalizando vinte e quatro aulas semanais em cada série (respectivamente, arts. 302 e 9º, dos regulamentos).

Sensível dessemelhança encontra-se no tocante à importância atribuída à organização dos horários de atividades escolares, deixando o legislador paulista de dispor sobre a matéria.

São acordes ambos os textos quanto ao disciplinamento mental do aluno para as atividades intelectuais em geral, com ênfase especial para a necessidade de se “desenvolver a inteligência” do educando. Este um escopo para o qual se determina o material



de apoio a empregar — livros e laboratórios. Com vistas a tal fim, são proibidos o desenvolvimento superficial dos programas e o emprego de procedimentos didáticos que se revelem improdutivos pela memorização exigida.

O sistema adotado para apuração do rendimento escolar mostra-se similar quanto à modalidade dos trabalhos a serem executados pelos professorandos: exames semestrais, em junho e novembro, e verificações mensais, havendo, em decorrência, notas de exames e notas de aplicação. Divergem os sistemas, quanto à avaliação quantitativa desses trabalhos: notas e pesos, com tabela de coeficientes, segundo o paulista; apenas notas, segundo o de Goiás. Uma tabela especial é estipulada para a avaliação da aprendizagem dos alunos da Escola Normal da Praça.

#### 4 — DA ADMISSÃO AO CURSO NORMAL

A mesma valorização dispensaram os legisladores aos cursos complementares, que oferecem estudos de natureza intermediária entre o primário e o normal. São cursos que têm por finalidade, evidentemente, complementar a base de conhecimentos ministrados no curso primário e preparar candidatos para as escolas normais. Pelo espírito da lei, o ensino complementar é de caráter preparatório enquanto o normal é considerado como ponto terminal dos estudos escolares.

Os critérios estipulados para acesso à 1ª série normal são similares nos textos em confronto, excetuando-se a idade fixada, que é de 13 anos para os cursos de cinco anos de duração e de 14 anos para os demais cursos.

A lei goiana reserva aos complementaristas a totalidade das vagas da 1ª série normal, enquanto a paulista destina 20% destas a egressos de outras escolas. Nos dois casos ocorre a intenção de facultar a melhor conexão entre um e outro cursos, permitindo que o ensino normal seja uma seqüência direta do complementar.

Desce o regulamento paulista à minuciosidade referentemente à realização dos exames, com determinação das condições de sua execução e hipóteses de nulidade das provas.

Consoante os critérios fixados para a avaliação do rendimento escolar, a aprovação

no exame de admissão está condicionada a uma soma de pontos igual ou superior a 300 (São Paulo) e média geral igual ou superior a 6 (Goiás). O regulamento deste Estado é bastante explícito na enunciação das modalidades de exames; apresenta determinações para observância de seqüência de aplicação dos mesmos e dispõe ainda sobre o caráter de eliminatoriedade dos exames escritos.

#### 5 — DO CORPO DOCENTE E DISCENTE

É semelhante, nos regulamentos analisados, o tratamento que se dispensa ao corpo docente e discente quanto ao conjunto de deveres, mas divergente quanto aos direitos.

Em síntese, são deveres do corpo docente os de ordem disciplinar que digam respeito ao relacionamento professor-diretor, professor-aluno e atitude didática do professor frente à sua responsabilidade para com o desenvolvimento intelectual do professorando.

Ao professor paulista, assegura a lei o direito à vitaliciedade e inamovibilidade de cátedra, além do direito à efetivação, o que é, igualmente, assegurado ao professorado goiano, exigindo-se cinco anos de efetivo exercício, com folha de serviços caracterizada pela assiduidade ao trabalho.

Semelhantes são as disposições disciplinadoras do ingresso ao magistério, o que se dá mediante concurso público, com a ressalva de que, em Goiás, é facultado à autoridade da instrução o direito de nomear livremente lentes e professores no período imediatamente após a publicação do regulamento.

Para a Escola Normal da Praça a composição do quadro docente amplia-se com a inclusão de auxiliares, preparador (de Física e Química) e encarregado do laboratório de Psicologia.

Em razão da maior complexidade apresentada pela escola paulista, são previstos auxiliares de marcenaria e de modelagem, constituindo estas atividades desdobramentos da cadeira de Trabalhos Manuais (art. 296). Em ambos os textos, recebem a designação de professores os de Didática, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica; os demais denominam-se lentes.

Marcada diferença distancia os regulamentos confrontados no capítulo referente aos direitos do corpo discente. No Estado de São Paulo são eles dilatados de maneira a favorecer a iniciação profissional dos egressos de seus estabelecimentos de ensino, dispondo, inclusive sobre o aproveitamento dos normalistas em escolas da rede pública de estabelecimentos de ensino primários, profissionais, complementares e secundários.

#### 6 — CONCLUSÕES

A análise comparativa dos documentos tomados para estudo conduz-nos à conclusão de que apresentam, entre si, mais semelhanças do que diferenças. Tais similitudes passam do espírito da lei à nomenclatura adotada, coincidentes nestes diplomas legais.

São idênticos o elenco de cadeiras oferecido, os processos de apuração do rendimento escolar, a destinação e a importância dada ao ensino complementar e, igualmente, assemelham-se os requisitos exigidos do indivíduo para com a escola, sejam, os de ordem meramente legal, sejam os de ordem comportamental.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

#### 1 — LEGISLAÇÃO DE ENSINO

##### 1.1 — Documentos analisados

*REGULAMENTO da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. In Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, t. 39, São Paulo, Oficinas do Diário Oficial, 1930. Documento sancionado pelo Presidente Júlio Prestes de Albuquerque.*

*REGULAMENTO do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral do Estado de Goiás. Lei nº 908, de 29 de julho de 1930. Goiás, Imprensa do Diário Oficial, 1930. Documento sancionado pelo Presidente Alfredo Lopes de Moraes.*

##### 1.2 — Legislação complementar

*REFORMA a Escola Normal de São Paulo. Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. São Paulo, Tipografia Internacional, 1890. (Reforma Caetano de Campos).*

As diferenças evidenciadas dizem respeito à aplicação de provas e sistema de avaliação do trabalho discente, registrando-se omissões que não invalidam a hipótese levantada na inicial.

Evidencia-se que São Paulo, pelo seu desenvolvimento cultural e econômico e por contar com uma já consolidada tradição no campo do ensino normal, prevê objetivação específica para determinadas disciplinas, incluindo a aplicação prática, com vistas à melhor formação do educando. Do que resulta a mais marcante diferença entre os regulamentos confrontados, isto é, a valorização e encaminhamento profissional do indivíduo.

O Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral do Estado de Goiás (1930) apresenta nítida influência do Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1929), no que este dispõe sobre o ensino para formação de professores primários. Em Goiás, limitou-se a lei a retirar deste regulamento as disposições fixadas para os cursos normais de três anos, mais consentâneas com a realidade goiana.

*REFORMA a Instrução Pública do Estado. Lei nº 1.750, de 8 de fevereiro de 1920. São Paulo, Oficinas do Diário Oficial, 1920.*

*REGULAMENTO nº 1.233, de 15 de maio de 1904, do Liceu e Escola Normal de Goiás. Goiás, Tipografia Perseverança, 1904.*

Resolução nº 646, de 3 de agosto de 1882, dispõe sobre a criação de uma Escola Normal em Goiás. *Correio Oficial*, agosto de 1882.

Resolução nº 15, de 28 de julho de 1858, dispõe sobre a criação de uma Escola Normal na Província de Goiás. *Livro da Lei Goyana*, t. 24, Goiás, 1858.

#### 2 — RELATÓRIOS

*CERQUEIRA, Francisco Januário da Gama. Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás. Goiás, Tipografia Provincial, 1858.*

*OTERO, José Gumercindo Marquez. Relatório apresentado ao Exmº Sr. Dr. Alfredo Lopes de Moraes, Presidente do Estado, pelo Secretário do Interior e Justiça, Dr. José Gumercindo Otero. Goiás, 1930.*

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Relatório apresentado ao Exmº Sr. Dr. Getúlio Vargas, DD: Chefe do Governo Provisório, e ao povo goiano, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado*. 1930, Goiás, *Imprensa Oficial*, 1933.

### 3 — DIVERSOS

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação e seus problemas*. 4ª ed., t. 2ª, São Paulo, Melhoramentos, (s/d).

AZEVEDO, Fernando de. *A Educação na encruzilhada*. 1ª ed., São Paulo, Melhoramentos, (s/d).

BANDEIRISMO. *Centenário do Ensino Normal em São Paulo, 1846-1946*. In *Poliantéia*, São Paulo, 1946. Número comemorativo.

BEREDAY, George Z. F. *Método Comparado em Educação*. São Paulo, USP, Ed. Nacional, 1972. Tradução de José de Sá Porto.

CARONE, Edgard. *Revoluções do Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Ed., 1965.

ESTATÍSTICA escolar de 1930. Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, Seção de Estatística e Arquivo. Publicação nº 1, junho de 1931.

FILHO, Lourenço. *Educação Comparada*. 2ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964.

JÚNIOR, A. Almeida. "A Escola Normal e a sua evolução". In *Centenário do Ensino Normal em São Paulo, 1846-1946. Poliantéia*. São Paulo, 1946. Número comemorativo.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias*. 2ª e 3ª vols., Brasileira, Série 5ª, São Paulo, Nacional, 1940.

ROCCO, Salvador. "Escola Normal de São Paulo". In *Centenário do Ensino Normal em São Paulo, 1846-1946. Poliantéia*. São Paulo, 1946. Número comemorativo.

VEXLIARD, Alexandre. *Pedagogia Comparada*. São Paulo, USP, Nacional, 1970. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna.

Nancy Ribeiro de Araújo e Silva. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFGO. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Área de Especialização: Metodologia de Pesquisa Pedagógica.

## PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO

### I — Introdução

A América Latina despertou para o planejamento integral da Educação na segunda metade da década de 50.

Em 1956, dois importantes encontros internacionais realizados em Lima, no Peru (Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação e Conferência Regional Sobre Educação Gratuita e Obrigatória na América Latina), e posteriormente o "Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação" realizado em Washington, em 1958, significaram a largada para uma nova política planejadora no Continente Latino-Americano.

O Seminário de Washington recomendou que os países organizassem serviços de planejamento educacional coordenados com os responsáveis pelo planejamento geral (econômico e social) e que as organizações internacionais oferecessem ajuda técnica e organizassem cursos indispensáveis à formação dos especialistas requeridos pelo planejamento.

A UNESCO organizou uma equipe composta de especialistas em Planejamento da Educação, Estatística da Educação e Financiamento da Educação para auxiliar na organização de cursos e seminários em países interessados. Desta forma, já nos anos iniciais da década de 60, vários países latino-americanos estabeleceram os seus serviços de planejamento, mais ou menos desenvolvidos. Foram esses países: Argentina, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Venezuela e Salvador.

No Brasil, a primeira experiência em planejamento na área da Educação consistiu no "Plano Nacional de Educação" elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, com vigência até o ano de 1970. Mas, em 1966, uma nova metodologia de planejamento começou a ser implantada. Foi lançado, naquele ano, o "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social", revigorado pelo "I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social" (1972 a 1974), que por sua vez foi seguido pelo "II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social" (1975 a 1979). Nesses planos a Educação e os Recursos Humanos foram tratados como parte de uma ação integrada para o desenvolvimento. Desta forma o planejamento educacional, timidamente iniciado no Brasil em 1962 com um "Plano de Emergência" do Ministério da Educação e Cultura, evoluiu para uma nova conceituação de Planejamento, firmada em uma filosofia integrada da ação, na qual a Educação aparece como estratégia setorial.

### II — Premissas Básicas para o Desenvolvimento

As inversões para o desenvolvimento econômico, tendo em vista apenas o aumento do estoque de capital da comunidade, sem considerar a ação de um conjunto de outros fatores, significa uma visão unilateral do processo de desenvolvimento. Dentre esses outros fatores a Educação aparece em primeiro plano. Hoje, não constitui mais dúvidas que, para que haja desenvolvimento, torna-se tão importante as inversões para a produção de capital como para a produção de recursos humanos que, no final das contas, se constitui na força-de-trabalho que operacionaliza toda e qualquer inversão.

As sociedades em via de modernização devem fazer frente às seguintes tarefas:

- a) estabelecer instituições políticas e sólidos e eficazes sistemas de Governo;
- b) modernizar a agricultura tradicional;
- c) impulsionar a rápida industrialização;
- d) manter um equilíbrio econômico e político nas relações externas;
- e) criar sistemas de educação orientados para as necessidades de uma sociedade em acelerado processo de transformação.

Não será difícil deduzir que, quanto mais rapidamente uma sociedade se moderniza, tanto mais ela necessita de mão-de-obra qualificada.

Mas, as inversões em Educação, ao contrário da maioria das inversões em capital, só produzem frutos em um processo longo. Assim, se a instalação de fábricas ou empresas podem ser feitas em meses ou mesmo em alguns anos, a preparação de recursos humanos (engenheiros, agrônomos, veterinários, professores, médicos e técnicos em geral), requeridos pelo desenvolvimento, pode levar 10, 15 ou mais anos, principalmente se levarmos em conta que essa força-de-trabalho só depois de formada é que passará a ser produtiva e a propiciar o retorno dos investimentos feitos no seu preparo. É por isso que o desenvolvimento requer, como premissa básica, instituições políticas eficazes e sólidos sistemas de Governo, instrumentos capazes de estabelecer diretrizes e metas seguras e objetivas e de racionalizar a ação para que essas metas sejam atingidas a médio e longo prazo.

### III — Objetivos do Planejamento Educacional

Podemos enumerar os seguintes pontos como objetivos de uma política de planejamento para o setor da Educação:

#### A — OBJETIVOS GERAIS

1. fortalecer e consolidar a unidade nacional, diminuindo as tensões originadas pelo oferecimento desigual de oportunidades educativas;
2. fortalecer o verdadeiro conceito de Democracia, através da formação da opinião pú-

blica e do propiciamento de oportunidades de participação de todos os cidadãos na vida produtiva do País;

3. capacitar os cidadãos para o cumprimento de seus deveres e para o desfrute de seus direitos, para integrá-los, sadiamente, na vida da Nação;

4. criar uma consciência coletiva de que a Educação é responsabilidade de todos, mormente das famílias, pois dela advirão benefícios ou prejuízos para o progresso e para o bem-estar do País e do povo;

5. dar ao educando uma base educacional que lhe permita:

- a) adquirir hábitos de responsabilidade, veracidade, moralidade, tolerância, disciplina e civismo;
- b) ter consciência de seus deveres como membro de uma família e de uma comunidade;
- c) torná-lo capaz de, por si mesmo, avançar para o caminho do seu aperfeiçoamento e de sua adaptação e ajustamento às mudanças rápidas que caracterizam uma sociedade desenvolvimentista.

#### B — OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) estabelecer metas e definir estratégias que conduzam à integração com o plano geral de desenvolvimento;

b) garantir melhor inversão dos recursos existentes;

c) avaliar, com objetividade, a contribuição do setor privado na coordenação global dos esforços para o atingimento das metas propostas;

d) propiciar condições de maior objetividade, e, assim, de tornar mais efetiva a assistência técnica e a ajuda financeira, tanto dos órgãos do Governo como os internacionais, pela indicação prévia da quantidade e da qualidade das tarefas a serem realizadas;

e) facilitar a seleção de pessoal necessário para a execução do trabalho segundo a sua natureza, bem como a delegação de responsabilidades e de autoridade para postos de chefia ou direção;

f) tornar possível a avaliação do trabalho educativo realizado, segundo o plano anteriormente elaborado.

### IV — Requisitos

O planejamento educacional deve avaliar cuidadosamente os sistemas de ensino, dentro do contexto do futuro social, político e econômico do País ou região. Assim, o processo de planejamento a longo prazo deve:

a) estimar as necessidades futuras de mão-de-obra<sup>1</sup>;

b) conhecer a produção anual de graduados que se espera das instituições de ensino de 1º grau, 2º grau e superior e de formação de professores de ramos gerais e técnicos, vale dizer, um inventário, ou pouco mais que isso, do sistema educativo atual. Esta etapa se presta como ponto de partida do desenvolvimento futuro;

c) estimar as necessidades futuras de mão-de-obra estratégica a ser importada, levando em conta a sua categoria, os meios para sua importação, a responsabilidade que ela assumirá para a formação de pessoal local e a necessária duração (por quanto tempo será necessário), para as diversas categorias;

d) avaliar os aumentos quantitativos a longo prazo da educação de 1º grau, 2º grau e superior, nos campos gerais e técnicos e de formação de professores, baseada nas necessidades projetadas, na importação de mão-de-obra estratégica e, em muitos casos, no êxito que se espera da formação de mão-de-obra no próprio emprego;

e) fazer a avaliação crítica das mudanças quantitativas e qualitativas a longo prazo, necessárias em todo sistema de ensino;

f) estimar os custos da educação e os meios para o seu desenvolvimento.

O Seminário Interamericano de 1958 (Washington) formulou os seguintes requisitos para um planejamento educacional:

— autenticidade, para que, em nenhum caso, interesses pessoais ou grupais possam desviar o plano dos seus mais altos fins;

— aplicação de método científico na investigação da realidade educacional, cultural, social e econômica do país;

— apreciação objetiva das necessidades e da preferência para satisfazê-las a curto e a longo prazo;

— apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros, a fim de assegurar a eficácia das soluções propostas;

— previsão dos fatores mais significativos que interferem no desenvolvimento do planejamento;

— continuidade que assegure a ação sistemática para alcançar os fins propostos;

— flexibilidade que permita a adaptação do plano a situações não previstas ou imprevisíveis;

— trabalho de equipe que garanta uma soma de esforços eficazes e coordenados;

— formulação e apresentação do plano como iniciativa e esforços nacionais (ou regionais) e não de determinadas pessoas, grupos ou setores;

— coordenação dos serviços da Educação e destes com os demais serviços do Estado, em todos os níveis da administração pública;

— avaliação periódica dos planos e adaptação constante deste às novas necessidades e circunstâncias.

Para possibilitar uma maior eficácia e sistematização na divisão do trabalho convém salientar que o planejamento tem efeito sobre a Educação nos seus aspectos:

a) qualitativos: a estrutura do sistema educacional; os planos de estudos; os programas, a formação de professorado; o conteúdo e métodos de ensino, etc;

b) quantitativos: recrutamento de professores; matrícula de alunos; construção de salas; material e equipamentos de trabalho, etc.

(<sup>1</sup>) A estimativa futura de mão-de-obra deve ser feita à luz da previsão do desenvolvimento econômico da região, principalmente com relação à mão-de-obra qualificada e semiquificada. Deve o planejador cuidar para que, em um futuro mais ou menos remoto, não seja a comunidade levada a um "superavit" de determinado tipo de mão-de-obra, ocasionado pelo progresso não previsto em um ou outro determinado setor.

c) administrativos: pessoal; estrutura e procedimentos; administração e supervisão escolar;

d) financeiros: necessidades e disponibilidade; custos da Educação; planos de investimentos; fontes de recursos e as técnicas de financiamento.

As premissas para a prática do planejamento podem ser resumidas assim:

1. o planejamento é uma ação contínua, que requer uma organização permanente;

2. o planejamento é uma função complexa, que requer a colaboração permanente de especialistas, de órgãos administrativos e de instituições consultivas;

3. o planejamento da Educação tem que estar integrado com o planejamento econômico e social;

4. o planejamento educacional deve utilizar a assistência técnica que o país recebe dos organismos internacionais;

5. os planos e as medidas usadas nos anos anteriores devem ser examinados periodicamente, a fim de, pela correção das hipóteses e apreciação da experiência operativa, tornar mais fidedignas as projeções futuras e mais realistas os programas. A avaliação deve, pois, ser um dos aspectos permanentes das funções do planejamento.

## V — Organização para o Planejamento

Procuraremos dar alguns elementos básicos para um planejamento integral da Educação, sem a pretensão de que eles sejam justamente aplicáveis para todos os países ou regiões, ou mesmo para todas as circunstâncias.

O Seminário Interamericano de 1958 (Washington) deu a seguinte definição:

“O planejamento integral de Educação é um processo contínuo e sistemático, no qual se aplicam e coordenam os métodos da pesquisa social, os princípios e técnicas da Educação, da Administração, da Economia e das Finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais como privadas, a fim de garantir

Educação adequada à população, com metas e etapas bem determinadas, facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do País.”

Assim, poderemos entender os planos integrais de Educação como a procura de um desenvolvimento equilibrado no conjunto de Educação, levando em conta os fatores econômicos e sociais de cada país ou região, para integrar o plano geral de desenvolvimento.

O planejamento integral da Educação supõe atividades prévias, dentre as quais duas são da mais alta importância e significação. São elas:

a) a fixação dos grandes objetivos, determinados com base nas leis do País, sendo ainda de todo recomendável o acatamento à Declaração Universal dos Direitos do Homem, que assinala objetivos indeclináveis para todo sistema educacional bem concebido e orientado, tais como:

— Educação para compreensão e cooperação internacionais;

Igualdade de oportunidade de acesso à Educação para todos os cidadãos;

— Supressão de toda medida discriminatória fundada na raça, cor, sexo, idioma, religião ou de qualquer índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento.

Os objetivos para o planejamento a longo prazo devem considerar a Educação:

— em função do desenvolvimento cultural, social, econômico do país ou região;

— como resposta, qualitativa e quantitativa, às necessidades educacionais do País ou região;

— segundo a capacidade econômica dos setores públicos e particulares, bem como as perspectivas de auxílios internacionais, para financiar a extensão e o melhoramento dos serviços educacionais, segundo as necessidades que se deseja atender;

— em função das mudanças a serem exigidas da Administração da Educação, para torná-la mais eficaz.

b) organização de um serviço técnico encarregado do planejamento da Educação ao nível nacional ou regional, levando em conta:

— a norma legal que estabeleça a organização interna do serviço: estrutura, pessoal e funções;

— a coordenação orgânica e funcional do serviço central (nacional ou regional) de planejamento geral;

— a seleção e formação de pessoal necessário ao serviço do planejamento, tanto técnico como administrativo;

— a vinculação com outros serviços já existentes e utilizáveis para um trabalho de planejamento, tais como os de estatística e documentação, os de pesquisas e investigações, os de instalações e construções e os de orçamento nacional ou regional;

— a localização administrativa do serviço de planejamento dentro da estrutura da administração da Educação de tal forma que possa coordenar os meios internos e externos, através da elaboração de planos que propiciem a vinculação da Educação, direta e indiretamente, com o plano de Desenvolvimento Econômico e Social.

## VI — As Fases do Planejamento

As fases de um planejamento educacional assinalam o ritmo e o método de trabalho com um sentido ordenado e escalonado de esforços.

1º — Fase de propedêutica:

a) o planejamento: bases, necessidades, processos;

b) o conhecimento do futuro imediato;

c) as tendências atuais em educação;

d) conhecimento do presente local: recursos econômicos, legislação, estatística, soluções dadas.

2º — Fase da discussão:

a) por especialistas e técnicos;

b) por consultas a outros setores.

3º — Fase da solução:

a) disposição de recursos econômico-financeiros;

b) disposição de recursos humanos: seleção, formação e aperfeiçoamento de pessoal;

c) preparação de instrumentos legais: legislação;

d) preparação da ação: organização administrativa;

e) administração do processo de realização;

f) avaliação de cada passo do processo.

O documento preparado pela Secretaria da UNESCO sobre “Planejamento Integral da Educação” e apresentado na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile em 1962, mostra, de forma esquemática, as fases para o planejamento educacional, da seguinte forma: <sup>2</sup>

1º — Elaboração do projeto;

2º — Consulta e adoção;

3º — Execução e retificação;

4º — Avaliação e novo planejamento.

1º — *Elaboração do Projeto:*

a) pesquisa da realidade educacional;

b) determinação das necessidades e dos problemas da educação e formulação de possíveis soluções;

c) formulação do projeto do plano integral da educação com indicação de seus objetivos e dos meios necessários para sua aplicação.

2º — *Consulta e adoção do projeto do plano:*

a) difusão: para que o plano possa ser entendido e aceito, não só no âmbito nacional mas também entre outros países e organizações internacionais, no intuito de aproveitar a máxima contribuição e crítica e a base econômica e moral que se lhe solicite;

b) participação pública: as melhorias sociais planejadas necessitam do apoio, do entendimento, do interesse e da aceitação do público, o que pode ser conseguido através de

(<sup>2</sup>) Educação e Ciências Sociais — Ano VI, vol. 9, nº 18, pág. 42 — 1961.

uma propaganda inteligente e formativa, como seminários, conferências, assembléias, etc.;

c) legislação:

— sobre os processos e os meios do planejamento;

— sobre o plano e o seu desenvolvimento;

— sobre o método e os meios de retificação e avaliação.

3º — Execução e retificação do plano:

a) supervisão: controle das realizações e investimentos dos processos de trabalho, em coordenação com os serviços administrativos, por intermédio das assessorias técnicas e do serviço de supervisão;

b) ritmo de realizações e retificações: ritmo de realizações e possíveis retificações num programa de trabalho e orçamento, que facilitem a coordenação e a supervisão dos trabalhos. Os planos que requerem anos para sua execução estão sujeitos a possibilidades de erros nas previsões, principalmente levando em conta a nossa civilização que muda rapidamente.

4º — Avaliação do plano e replanejamento seguinte:

a) critérios de avaliação: os critérios são estabelecidos ao adotar-se o plano. Os resultados são avaliados pelo que de princípio se esperava alcançar e não só pelo volume e qualidade dos resultados obtidos no final. A avaliação determina os aspectos do plano que não foram satisfatórios e a forma em que poderiam ser retificados;

b) continuidade: é a manutenção da mesma intensidade de trabalho e entusiasmo entre os

trabalhadores. Significa manter o mesmo ambiente de trabalho através de todas as fases e, especialmente, na quarta, que marca a passagem para o plano seguinte;

c) novos objetivos: é o replanejamento para um novo prazo, de acordo com os resultados avaliados do plano anterior. Replanejar significa corrigir os defeitos anteriores e traçar novos objetivos que ampliem as metas iniciais ou desenvolvam, de forma mais correta, algumas delas. O replanejamento constitui a maior garantia da continuidade e da objetividade.

O planejamento é, pois, a aplicação de métodos científicos na resolução de problemas de ordem social e econômica. O método científico para um planejamento, em resumo, requer o conhecimento real do problema, em seus vários aspectos, e a apresentação de soluções tentativas (hipóteses), devidamente analisadas:

a) descrição detalhada da solução tentativa (SE...)

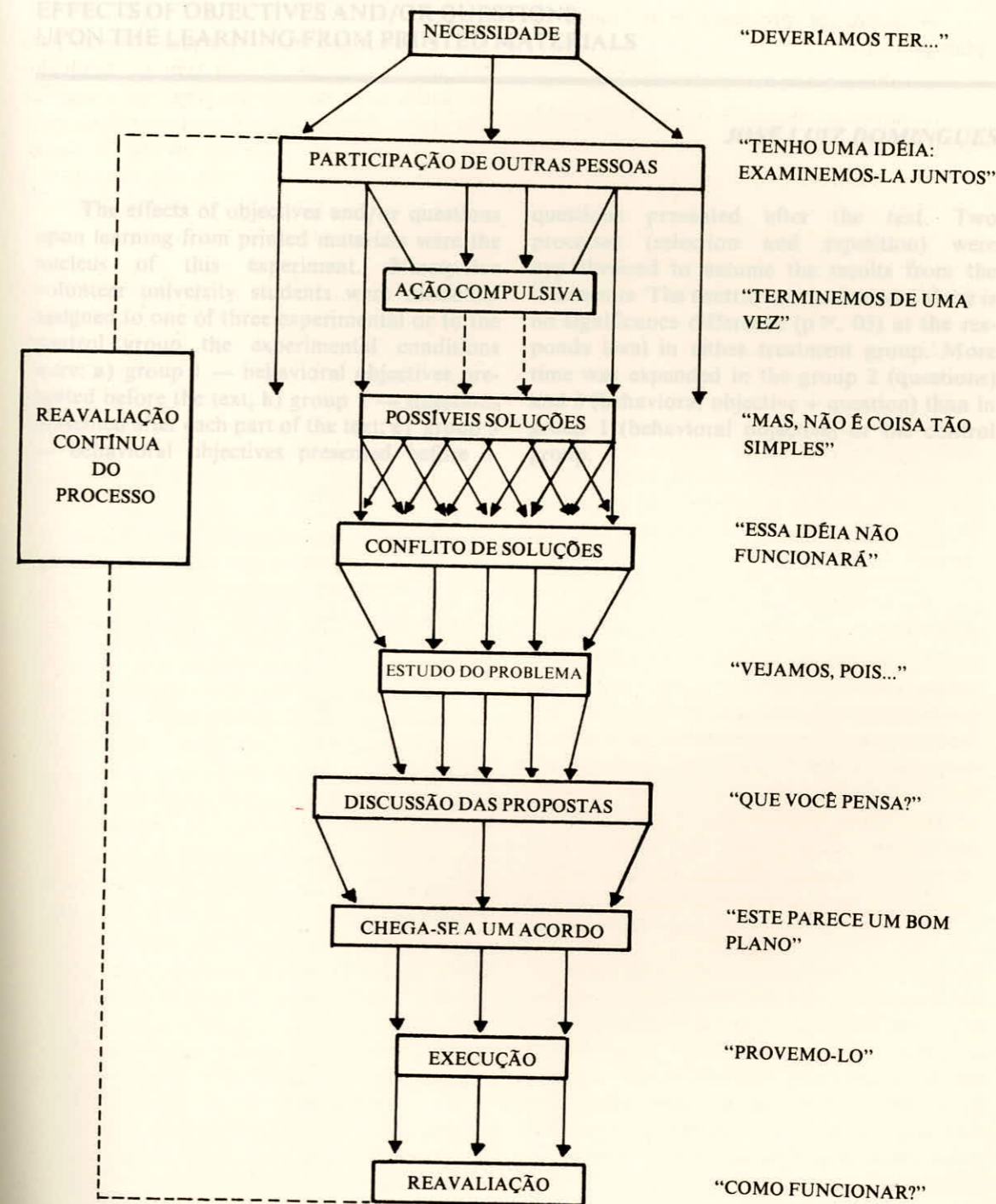
b) descrição detalhada do plano de execução de cada solução tentativa (COMO...)

c) avaliação apriorística dos resultados obtidos em cada solução tentativa (RESULTADO);

d) apresentação dos métodos para avaliação futura dos resultados obtidos na experiência operativa (AVALIAÇÃO).

O Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação — OEA/UNESCO, realizado em 1959, publica o seguinte diagrama, que nos mostra o planejamento como um trabalho de equipe:

UM PROCESSO PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL



Maria do Rosário Cassimiro. Professora titular da Faculdade de Educação da UFGO. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Área de Especialização: Economia da Educação.

Abstract

EFFECTS OF OBJECTIVES AND/OR QUESTIONS  
UPON THE LEARNING FROM PRINTED MATERIALS

JOSÉ LUIZ DOMINGUES

The effects of objectives and/or questions upon learning from printed materials were the nucleus of this experiment. Ninety-five volunteer university students were randomly assigned to one of three experimental or to the control group the experimental conditions were: **a)** group 1 — behavioral objectives presented before the text; **b)** group 2 — questions presented after each part of the text; **c)** group 3 — behavioral objectives presented before +

questions presented after the text. Two processes (selection and repetition) were hypothesized to assume the results from the treatments. The central conclusion was, there is no significance difference ( $p > .05$ ) at the response level in either treatment group. More time was expended in the group 2 (questions) and 3 (behavioral objective + question) than in group 1 (behavioral objective) or the control group.

relevante. No fundo, é o mesmo que fornecer ao aprendiz questões sem respostas. Em ambos os casos, o aprendiz deve procurar no texto a informação relevante para o objetivo ou questão. Fraase (1968, 1970) sugeriu que questões localizadas antes da posição correspondente do texto servem como *orienting stimuli*, o qual influencia o comportamento de inspeção do aprendiz ao texto. Fraase, mais tarde Patrick (ou Fraase, 1973) e Boyd (1973), sugeriram que perguntas poderiam ocasionar atenção seletiva para os itens relevantes do texto, em decorrência, a aprendizagem incidental poderia ser diminuída.

Diversos estudos que investigaram o uso dos objetivos comportamentais ou questões depois de partes do texto sugeriram que eles poderiam funcionar como um *summary* ou revisão mais do que como *orienting stimuli* (Bruning, 1968; Fraase, 1967; Rothkopf, 1966). Estes estudos demonstraram, também, que a aprendizagem relevante foi maior quando as respostas para as questões foram fornecidas do que quando não foram fornecidas. A retenção geral foi maior quando as questões estavam localizadas depois do que quando localizadas antes do segmento do texto. Estes estudos revelaram que objetivos comportamentais ou questões apresentadas depois do segmento do texto não podem ser

diminuídas ou evitadas localizadas antes ou depois de um item do texto desde que com respeito a aprendizagens incidental. Muitos estudos têm relatado que essas aprendizagens incidentais para os grupos que receberam objetivos comportamentais ou questões do que para os grupos de controle (Bruning, 1968; Fraase, 1967; Rothkopf, 1966; Rothkopf & Anderson, 1967; Fraase (1967) e Rothkopf (1966) concluíram que a aprendizagem incidental foi maior quando as questões foram apresentadas depois dos segmentos do texto do que quando apresentadas antes. Kaplan & Rothkopf (1979) e Rothkopf & Kaplan (1977), em estudos anteriormente aqui mencionados, demonstraram diversos efeitos na aprendizagem incidental quando os objetivos comportamentais foram apresentadas antes do texto.

Pelos resultados apresentados nos estudos aqui discutidos, verifica-se que pelo menos dois processos (repetição e seleção) influenciam a aprendizagem, dos sujeitos submetidos a condições de informações proveniente de um texto, com objetivos comportamentais e/ou questões com respostas. O propósito primário do presente estudo foi usar esses constructos (repetição e seleção) a fim de prever os efeitos dos objetivos comportamentais antes e/ou questões com respostas depois de um texto, no

## EFEITOS DOS OBJETIVOS E/OU QUESTÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE MATERIAL IMPRESSO

JOSÉ LUIZ DOMINGUES

A utilização de objetivos comportamentais, com a finalidade de dirigir a aprendizagem das partes relevantes de um texto, tem demonstrado que há um aumento significativo na aprendizagem destas partes (Kaplan & Rothkopf, 1974; Duchastel & Merrill, 1973; Rothkopf & Kaplan, 1972). Os objetivos comportamentais, tipicamente usados nestes estudos, dirigem o aprendiz para o material relevante, porém não repetem a informação relevante. No fundo, é o mesmo que fornecer ao aprendiz questões sem respostas. Em ambos os casos, o aprendiz deve procurar no texto a informação relevante para o objetivo ou questão. Frase (1968, 1970) sugeriu que questões localizadas antes da porção correspondente do texto servem como *orienting stimuli*, o qual influencia o comportamento de inspeção do aprendiz no texto. Frase, mais tarde Patrick (ver Frase, 1973) e Boyd (1973), sugerem que pré-questões poderiam ocasionar atenção seletiva para os itens relevantes do texto, em decorrência, a aprendizagem incidental poderia ser diminuída.

Outros estudos que investigaram o uso dos objetivos comportamentais ou questões depois de partes do texto sugeriram que eles poderiam funcionar como um sumário ou revisão mais do que como *orienting stimuli* (Bruning, 1968; Frase, 1967; Rothkopf, 1966). Estes estudos demonstraram, também, que a aprendizagem relevante foi maior quando as respostas para as questões foram fornecidas do que quando não foram fornecidas. A retenção geral foi maior quando as questões estavam localizadas depois do que quando localizadas antes do segmento do texto. Estes estudos revelaram que objetivos comportamentais ou questões apresentadas depois do segmento do texto não podem ser

usadas como *orienting stimuli*, o qual permite ao aprendiz atentar seletivamente para a informação específica durante a inspeção do texto. Frase (1967) sugeriu que o aumento da **performance** sob estas condições poderia resultar de muitos fatores: **a**) revisão; **b**) repetição do material relevante; e **c**) prática de eventos como teste.

Os efeitos relativos dos objetivos comportamentais ou questões localizados antes ou depois de um texto são menos claros com respeito a aprendizagem incidental. Muitos estudos têm relatado uma maior aprendizagem incidental para os grupos que receberam objetivos comportamentais ou questões do que para os grupos de controle (Bruning, 1968; Frase, 1967; Rothkopf, 1966; Rothkopf & Bisbicos, 1967). Frase (1967) e Rothkopf (1966) verificaram que a aprendizagem incidental foi maior quando as questões foram apresentadas depois dos segmentos do texto do que quando apresentadas antes. Kaplan & Rothkopf (1974) e Rothkopf & Kaplan (1972), nos estudos anteriormente aqui mencionados, descobriram diversos efeitos na aprendizagem incidental quando os objetivos comportamentais foram apresentados antes do texto.

Pelos resultados apresentados nos estudos aqui discutidos, verifica-se que pelo menos dois processos (repetição e seleção) influenciam a aprendizagem dos sujeitos submetidos a aquisição de informação proveniente de um texto, com objetivos comportamentais e/ou questões com respostas. O propósito primário do presente estudo foi usar estes constructos (repetição e seleção) a fim de predizer os efeitos dos objetivos comportamentais antes e/ou questões com respostas depois de um texto, no

nível de realização dos sujeitos. Para efeito deste estudo assumiu-se que um objetivo comportamental é análogo a uma questão contendo resposta. Diante disto foi possível

hipotizar estratégias específicas de inspeção que os sujeitos poderiam adotar para cada um dos três grupos experimentais e para o grupo de controle. (Tabela 1.)

Tabela 1  
Tratamento, Estratégia de Inspeção, Resultados Esperados

GRUPO	T R A T A M E N T O	ESTRATÉGIA DE INSPEÇÃO		RESULTADOS ESPERADOS
		REPETIÇÃO	SELEÇÃO	
1	Objetivos comportamentais/ antes do texto.	não	sim	a. $\bar{X}_1 > \bar{X}_4$ b. $\bar{X}_1 < \bar{X}_2, \bar{X}_3$
2	Questões com respostas/ depois do texto	sim	não	a. $\bar{X}_2 > \bar{X}_1, \bar{X}_4$ b. $\bar{X}_2 < \bar{X}_3$
3	Objetivos comportamentais/ antes do texto + Questões com resposta/ depois do texto	sim	sim	a. $\bar{X}_3 > \bar{X}_1, \bar{X}_2, \bar{X}_4$
4	Nem objetivos comportamentais e nem questões com respostas (grupo de controle)	não	não	a. $\bar{X}_4 < \bar{X}_1, \bar{X}_2, \bar{X}_3$

Em relação a quantidade de tempo de inspeção gasto em cada um destes tratamentos muitas predições puderam ser feitas. Quando os objetivos comportamentais antecedem o texto (grupo 1) foi previsto um menor gasto de tempo de inspeção do que quando questões depois do texto (grupo 2). A junção das estratégias de inspeção (grupo 3) levaria a um dispêndio maior de tempo de inspeção do que os outros três grupos. Finalmente, foi previsto para todos os grupos de tratamento, um gasto maior de tempo de inspeção do que para o grupo de controle. Em resumo:

$$\bar{X}_{T1} < \bar{X}_{T2}; \bar{X}_{T3} > \bar{X}_{T1}, \bar{X}_{T2}, \bar{X}_{T4}; \bar{X}_{T4} < \bar{X}_{T1}, \bar{X}_{T2}, \bar{X}_{T3}$$

## MÉTODO

### Sujeitos

Um total de noventa e cinco estudantes universitários participou deste estudo. Estes estudantes foram voluntários oriundos de quatro diferentes cursos da School of Education, da San Diego State University, e não receberam nenhuma espécie de gratificação

por sua participação. Cada sujeito foi designado randomicamente para um dos três grupos experimentais ou para o grupo de controle.

### Material

O material instrucional consistiu de uma passagem, fracamente modificada, tirada do livro Criterion-Referenced Instruction, de Popham (1973). A passagem, que tinha quatro páginas de extensão (aproximadamente duas mil e quatrocentas palavras), foi tirada da secção intitulada **Curriculum** e dividida em quatro partes (Measurable Objectives, Content Generality, Performance Standards e Promoting Which Objectives). A escolha recaiu sobre este texto por ser ele praticamente desconhecido dos sujeitos e por conter informações a serem estudadas durante seus cursos.

Os quatro objetivos comportamentais usados neste estudo foram idênticos aos usados por Popham (1973) e fracamente modificados após uma examinada da passagem. Cada objetivo correspondia a uma parte do texto. Todos os objetivos estabeleciam o que era esperado

dos sujeitos uma vez acabado o estudo do texto. O seguinte objetivo foi típico dos apresentados:

**Measurable Objectives.** The student can correctly select from sets of educational objectives those which are stated in terms of measurable student behavior.

Das questões utilizadas por Popham (1973) foram selecionadas oito (do tipo falso/verdadeiro) para cada objetivo, num total de trinta e duas questões. Foram sorteadas três questões de cada objetivo, as quais foram colocadas imediatamente depois da parte correspondente. As questões restantes (vinte) foram utilizadas para construção do pós-teste. Um exemplo de questão dada correspondente ao objetivo comportamental apresentada anteriormente foi:

**Measurable Objective.** Directions: Place an X before any objective that is stated in terms of observable student behavior.

1. The student will grasp the significance of the Treaty of Versailles.
2. The student will list three major causes of the Civil War on the chalkboard.

Os objetivos comportamentais, o texto e as questões foram revisados por três colegas do pesquisador para assegurar que cada objetivo comportamental estava claramente fixado e que havia correlação direta entre objetivo comportamental—questões. Desta revisão resultou pequena modificação na redação

### Procedimento

Os noventa e cinco sujeitos foram randomicamente distribuídos pelos quatro grupos. O primeiro grupo recebeu o texto precedido dos objetivos comportamentais (n = 25). O segundo grupo recebeu o texto que possuía, após cada uma das partes, as questões correspondentes (n = 25). O texto do terceiro grupo foi precedido pelos objetivos comportamentais e cada parte do texto era seguida das questões correspondentes (n = 21). O quarto grupo recebeu somente o texto (grupo de controle, n = 24).

O feedback aos sujeitos que possuíam questões foi fornecido imediatamente, através do levantamento de uma aba que cobria a resposta correta contida no próprio instrumento.

Os sujeitos foram distribuídos carteira sim, carteira não, a fim de evitar qualquer espécie de comunicação entre eles.

As instruções foram lidas e esclarecido que o objetivo da pesquisa era avaliar a efetividade de material impresso como um auxiliar de instrução. Os sujeitos foram informados que após virada a página não poderiam voltar a ela, que não havia limite de tempo e que, ao findar o estudo, deveriam levantar imediatamente a mão.

Quando os sujeitos levantaram a mão recolheu-se o texto marcando o tempo gasto no estudo, de acordo com o relógio da sala, e entregou-se o pós-teste.

### Design

O nível de realização no pós-teste (variável dependente 1) e tempo de inspeção gasto (variável dependente 2) foram analisados, separadamente, por um 2 x 2 análise de variância com **a**) objetivos comportamentais (com ou sem); e **b**) questões (com ou sem). Em edição, foi calculado o Coeficiente de Correlação (r) entre as duas variáveis dependentes deste estudo.

## RESULTADOS

As médias dos grupos e desvios padrões das respostas corretas no pós-teste (variável dependente 1) são apresentados na Tabela 2. Os resultados da ANOVA revelaram um efeito não significativo do uso de objetivos comportamentais e/ou questões no nível de realização dos sujeitos ( $F = 0.5623$ ,  $df = 3/91$ ,  $p > .05$ ).

TABELA 2

Média dos grupos e desvio padrão no número de respostas corretas no pós-teste

Objetivos	QUESTÕES			
	não		sim	
Comportamentais	X	DP	X	DP
Não	12.500	3.022	12.200	2.858
Sim	13.040	2.169	13.000	2.490



Não foi encontrada nenhuma diferença significativa no nível de realização entre o grupo de controle e grupo 1 (objetivos) ou grupo 2 (questões) ( $z = 0.72$  e  $0.36$ , respectivamente,  $p > .05$ ). Em relação a comparação entre grupo de controle e grupo 3 (objetivos + questões), também não foi verificada nenhuma diferença significativa ( $z = 0.61$ ,  $p > 0.61$ ,  $p > .05$ ). As outras três combinações possíveis, grupo 1 (objetivos)/ grupo 2 (questões); grupo 1 (objetivos)/ grupo 3 (objetivos + questões) e grupo 2 (questões)/ grupo 3 (objetivos + questões), também não indicaram diferença significativa ( $z = 1.17, 0.06$  e  $0.68$ , respectivamente,  $p > .05$ ).

### Tempo de Inspeção

As médias dos grupos e desvios padrões do tempo de inspeção (variável dependente 2) são apresentados na Tabela 3. Os resultados da ANOVA revelaram um efeito significativo do uso de objetivos comportamentais e/ou questões no tempo de inspeção gastos pelos sujeitos ( $F = 9.6458$ ,  $df = 3/91$ ,  $p < .01$ ).

TABELA 3

Média dos grupos e desvio padrão no tempo de inspeção gasto				
Objetivos	QUESTÕES			
	Não		Sim	
Comportamentais	X	DP	X	DP
Não	10.167	2.140	12.480	2.434
Sim	9.680	2.322	12.619	2.711

Houve diferença significativa no tempo de inspeção entre o grupo de controle e o grupo 2 (questões) ou grupo 3 (objetivos + questões) ( $z = 3.55$  e  $2.45$ , respectivamente,  $p < .01$ ). Nenhuma diferença significativa foi encontrada entre o grupo de controle e o grupo 1 (objetivos) ( $z = 0.77$ ,  $p > .05$ ). Não houve também, diferença significativa entre o grupo 2 (questões) e o grupo 3 (objetivos + questões) ( $z = 0.18$ ;  $p > .05$ ). O grupo 1 (objetivos) e o grupo 2 (questões) e também o grupo 1 (objetivos) e o grupo 3 (objetivos + questões) diferiram

significativamente no tempo de inspeção ( $z = 4.12$  e  $3.92$ , respectivamente,  $p < .01$ ).

### Análise Correlacional

A correlação entre as duas variáveis dependentes deste estudo (realização no pós-teste e tempo de inspeção) foi computada para cada uma das três condições experimentais e grupo de controle. Conforme demonstram os dados da Tabela 4, em nenhum dos grupos houve correlação significativa entre as variáveis dependentes ( $p > .05$ ).

TABELA 4  
Correlação, por grupo, entre as variáveis dependentes

Grupo	r	p
1	-0.1793	$p > .05$
2	-0.0204	$p > .05$
3	-0.0296	$p > .05$
4	0.2622	$p > .05$

### CONCLUSÕES

Os resultados do presente experimento não confirmaram as predições expostas na introdução em relação a variável nível de realização. Quanto a variável tempo de inspeção, as predições foram confirmadas, excepto para o grupo de controle/grupo 1 (objetivos) e grupo 2 (questões) / grupo 3 (objetivo + questões). A tabela 5 mostra os resultados esperados e os subsequentes resultados obtidos.

Em relação ao uso de objetivos comportamentais como *orienting directions*, os resultados encontrados contrariaram fortemente Rothkopf & Kaplan (1972), sugerindo que o conhecimento de objetivos comportamentais pelos sujeitos não favorece um substancial ganho na aprendizagem. Com base nos resultados deste experimento, parece que o conhecimento dos objetivos não tem um efeito de orientar e organizar os sujeitos na seleção da informação facilitando a **performance** no pós-

teste. O presente estudo não suporta as conclusões das pesquisas conduzidas por Rothkopf & Bisbicos (1967) e Frase (1968). Mais especificamente, colocar questões após cada parte do texto parece não ter o efeito de revisar e fixar, não servindo ao sujeito como repetição da informação, não facilitando, portanto, a **performance** no pós-teste. O presente estudo parece indicar não haver um significativo efeito interativo na utilização conjunta de dois tipos de estímulo — objetivos/questões.

Tabela 5  
Resultados Esperados X Resultados Obtidos

VARIÁVEL	GRUPO	Resultados esperados	Resultados obtidos
Nível de Realização	1	a. $\bar{x}_1 > \bar{x}_4$ b. $\bar{x}_1 < \bar{x}_2, \bar{x}_3$	a. $\bar{x}_1 = \bar{x}_4$ b. $\bar{x}_1 = \bar{x}_2, \bar{x}_3$
	2	a. $\bar{x}_2 > \bar{x}_1, \bar{x}_4$ b. $\bar{x}_2 < \bar{x}_3$	a. $\bar{x}_2 = \bar{x}_1, \bar{x}_4$ b. $\bar{x}_2 = \bar{x}_3$
	3	a. $\bar{x}_3 > \bar{x}_1, \bar{x}_2, \bar{x}_4$	a. $\bar{x}_3 = \bar{x}_1, \bar{x}_2, \bar{x}_4$
	4	a. $\bar{x}_4 < \bar{x}_1, \bar{x}_2, \bar{x}_3$	a. $\bar{x}_4 = \bar{x}_1, \bar{x}_2, \bar{x}_3$
Tempo de Inspeção		a. $\bar{x}_{T1} < \bar{x}_{T2}$ b. $\bar{x}_{T3} > \bar{x}_{T1}, \bar{x}_{T2}, \bar{x}_{T4}$ c. $\bar{x}_{T4} < \bar{x}_{T1}, \bar{x}_{T2}, \bar{x}_{T3}$	a. $\bar{x}_{T1} < \bar{x}_{T2}$ b. $\bar{x}_{T3} = \bar{x}_{T2}$ $\bar{x}_{T3} > \bar{x}_{T1}, \bar{x}_{T4}$ c. $\bar{x}_{T4} < \bar{x}_{T2}, \bar{x}_{T3}$ $\bar{x}_{T4} = \bar{x}_{T1}$

Contrariando Rothkopf & Kaplan (1972) não foi observado que a condição de controle resulta em menor tempo de inspeção e de que os grupos experimentais, apesar de envolverem longo tempo de inspeção, não apresentaram melhor **performance** no pós-teste. A apresentação somente de objetivos teve o efeito hipotizado de reduzir o total de tempo requerido para completar a tarefa. A correlação entre tempo e **performance** foi baixa e semelhante nos diferentes grupos.

Carver (1972) discute a validade dos resultados obtidos em pesquisas de *orienting stimuli* uma vez que "... A failure to adequately control for the running time (i, e. inspection time) and the program (i, e. strategy) has rendered the recent research ungeneralizable to important theoretical and applied situations" (p. 93). Esta crítica, entretanto, não

tem nenhuma implicação para os resultados do presente estudo, desde que o que estava sendo investigado não era um efeito global na **performance**, mas antes, um efeito diferencial na **performance**.

Os resultados obtidos não deverão ser diretamente generalizados, devendo ser replicados com outros sujeitos, em outras condições. Seria útil a execução deste experimento numa situação acadêmica real, uma vez que esse fator foi considerado como forte razão por não se encontrar os resultados esperados.

### REFERÊNCIAS

- Boyd, W. M., Repeating Questions in Prose Learning. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 64, 31-38.
- Bruning, R.H., *Effects of Review and Testlike Events Within the Learning of Prose Materials*. *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 16-19.
- Carver, R.P. A Critical Review of Mathemagenic Behaviors and the Effect of Questions upon the Retention of Prose Materials. *Journal of Reading Behavior*, 1972, 4, 93-119.
- Duchastel, P.C., & Merrill, P.F.. The Effects of Behavioral Objectives on Learning: A Review of Empirical Studies. *Review of Educational Research*, 1973, 43, 53-69.
- Frase, L.T.. Learning from Prose Material: Length of Passage, Knowledge of Results and Position of Question. *Journal of Educational Psychology*, 1967, 58, 266-272.
- Frase, L.T.. Effect of Question Location, Pacing and Mode upon Retention of Prose Material, *Journal of Educational Psychology*, 1968, 59, 244-249.
- Frase, L.T.. Boundary Conditions for Mathemagenic Behavior. *Review of Educational Research*, 1970, 40, 337-347.
- Frase, L.T.. Maintenance and Control in the Acquisition of Knowledge from Written Materials. In R.O. Freedle & J.B., Carrol (Eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington, D.C.: V.H. Winston, 1973.
- Kaplan, R. & Rothkopf, E.Z.. Instrutional Objectives as Directions to Learners: Effects of Passage Length and Amount of Objective-Relevant Content. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 65, 448-456.
- Poplan, W.J.. *Criterion-Referenced Instruction*. Belmont, California: Fearon Publishers, 1973.

Rothkopf, E.Z.. Learning from Written Instructive Materials: An Exploration of the Control of Inspection Behavior by Test-Like Events. *American Educational Research Journal*, 1966, 3, 241-249.

Rothkopf, E.Z. & Bisbicos, E.E.. Selective Facilitative Effects of Interspersed Questions on Learning from Written Materials. *Journal of Educational Psychology* 1967, 58, 36-61.

Rothkopf, E.Z. & Kaplan, R.. Exploration of the Effect of Density and Specificity of Instructional Objectives on Learning from Text. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 295-302.

José Luiz Domingues. Professor Assistente da Faculdade de Educação da UFGO. *Master of Arts in Education* pela California State University. Área de Especialização: Currículo e Instrução.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA SEXUAL DOS ADOLESCENTES DE GOIÂNIA

AMBROZINA AMÁLIA CORAGEM SAAD\*  
ALFREDO ANTONIO SAAD\*\*

### I — APRESENTAÇÃO

O conhecimento do adolescente, sob todos os aspectos, interessa não só aos psicólogos e orientadores educacionais, mas principalmente aos pais e professores.

Desde os trabalhos de FREUD, fala-se da importância da sexualidade na estruturação da personalidade e, hoje, mais do que nunca, quando é preocupação fundamental dos educadores a formação de homens adaptados ao complexo mundo moderno, percebemos que a chamada **questão sexual** ultrapassa muito, em importância imediata, outros aspectos que interferem na questão.

Os educadores goianienses sentiram o problema. E por isso este trabalho tornou-se possível.

Trata-se, aqui, da análise inicial dos dados coletados através do nosso contato direto com o adolescente de Goiânia.

Não se apresenta um relatório de pesquisa elaborada dentro do rigor do método indutivo: tem-se apenas uma abordagem preliminar de uma questão da maior relevância para os educadores em geral, escrita de forma a servir de ponto de partida para debates, estudos e pesquisas posteriores.

### II — INTRODUÇÃO

#### *O Adolescente e a sua Problemática Sexual Num Mundo em Transformação*

Analisando a questão sexual, podemos destacar, frente a ela, algumas posições interessantes. Primeiramente, aquela atitude típica da era vitoriana, que estabelece ligação estreita entre sexo e repressão, tabu, culpa, sentimentos de vergonha e escândalo. Se esta atitude predo-

minou há tempos atrás, se nossos avós e nossos pais foram assim educados — infelizmente para eles e para nós — nem por isso hoje esta posição desapareceu. As pessoas que foram marcadas pelo tabu sexual, mesmo que hoje libertadas intelectualmente daquela posição, ainda ruborizam-se frente a uma pergunta de ordem sexual, ingenuamente feita por uma criança.

Outra posição, mais moderna, é a decorrente da explosão sexual, chamada de **revolução sexual** e advogada por defensores de uma liberdade total, nem sempre bem definida ou entendida por eles próprios. Então, é o sexo que aparece, ruidosa e escancaradamente no mundo e na vida de hoje, através da propaganda, da televisão, das revistas e dos movimentos de jovens que lutam pela liberdade sexual. Tudo é sexo. Sexo é tudo. Todavia, é preciso não esquecer que esta **revolução** ocorreu muito mais na sinceridade em encarar o sexo de frente, do que propriamente no comportamento sexual. Muitos deixaram de fingir.

Pode-se, ainda, identificar uma terceira posição. Desta vez, característica de pessoas mais sensatas, intelectualizadas, que apresentam uma atitude superficial — intelectual e consciente — francamente aberta e serena para com as questões sexuais. No entanto, esta atitude choca-se com outra, mais profunda e emocional, na mesma pessoa, fruto da orientação errônea (ou da falta de orientação) recebida. É o caso daquela mãe que está convicta da necessidade de esclarecer desde cedo a sua filhinha, pois que sexo é fenômeno natural, simples e bom. Porém, embaraça-se ao dar respostas às indagações da criança, pois, bem no fundo, reprova o sexo, considerando-o imoral.

Ora, se é verdade que a vida do homem não pode reduzir-se a um mero capítulo sexual,

o sexo constitui capítulo importante na vida do homem. Felizmente, em nossos dias, cada vez mais, maior parte da população reconhece a necessidade e a eficácia de uma adequada educação sexual, ministrada a tempo oportuno, primeiramente pelos pais, dentro de todo um contexto de educação global e comunicação emocional sadia relativamente à criança e ao adolescente.

Se, muitas vezes, a ignorância dos pais ou a sua própria problemática emocional não lhes permite orientar convenientemente seus filhos, outras vezes, as marcas de uma educação moral e religiosa defeituosas que receberam, impedem-lhes.

É verdade também que vivemos numa sociedade não muito racional no que se refere à questão sexual e este fato determina dificuldades no ajustamento sexual para todos nós. Porém, ou mudamos fundamentalmente nossas atitudes frente aos problemas sexuais, ou continuaremos a ter a sociedade que merecemos: com estupros, crimes sexuais, casamentos infelizes, perversões, conflitos, neuroses. Para conseguir tal objetivo, os adultos temos que, talvez, “desaprender” quase tudo aquilo que aprendemos para, em seguida, elaborar uma nova concepção do sexo, baseada em novos alicerces. Assim poderemos, então, ter uma compreensão mais ampla e dar mais profundo significado à questão sexual.

### III — MÉTODOS E TÉCNICAS

Para o estudo da problemática sexual do adolescente de Goiânia, estudo esse da maior relevância e, ao mesmo tempo, difícil de ser feito devido a inúmeros fatores, como a própria abordagem da população, por exemplo, partiu-se do pressuposto de que essa população está presente nas escolas secundárias da Capital e que, através dos alunos das 4<sup>as</sup> séries do Ginásio, poder-se-ia atingir o nosso adolescente da faixa de 14 a 17 anos de idade.

No levantamento dos dados, ao invés de elaborar-se um questionário aplicável a uma amostra do universo estudado, foram aproveitadas as perguntas feitas, oralmente ou por escrito, pelos alunos de diversos estabelecimentos secundários de Goiânia, durante pales-

tras ou debates sobre aspectos biológicos e psicológicos do desenvolvimento sexual, realizados conjuntamente pelos autores deste trabalho, no ano de 1970. Durante as sessões, foram coletados os dados que serão analisados a seguir (1). A amostra levantada foi considerada como representativa do universo, não para um estudo profundo, mas para uma análise preliminar, uma **sondagem piloto**. Nela encontram-se adolescentes de todos os níveis sociais, procedentes dos mais diversos setores residenciais da cidade, estudantes de diversos estabelecimentos de ensino da rede oficial e particular da Capital.

As palestras e os debates foram realizados em atendimento a convites feitos por diretores das escolas, por professores ou orientadores educacionais, muitas vezes em resposta à solicitação feita pelos próprios alunos.

As questões propostas pelos participantes das sessões foram analisadas, correlacionando-se as várias categorias de interesse sexual com a idade e os sexo dos alunos — embora não se tenha observado qualquer interferência da idade, o que faz o estrato 14-17 anos homogêneo quanto ao problema em estudo.

A análise das correlações entre as perguntas e variáveis como nível econômico ou profissão dos pais, interesses gerais do adolescente e outras, será objeto de trabalhos posteriores.

De todas as questões coletadas (356), foram selecionadas aleatoriamente 200 (100 formuladas por adolescentes do sexo masculino e 100 do sexo feminino), que vieram a ser a amostra que, segundo pressuposto firmado pelos autores, demonstraria a problemática sexual do adolescente goianiense.

### IV — ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERGUNTAS

As perguntas encaminhadas pelos alunos foram categorizadas dentro do seguinte esquema:

1 — **Reprodução**: interesse pelo mecanismo da reprodução humana, hereditariedade, células reprodutoras.

(1) As perguntas estão transcritas exatamente como formuladas pelos sujeitos.

2 — **Conduta sexual**: castidade, liberdade sexual, prostituição, características especiais do comportamento sexual.

3 — **Masturbação**: o que é, consequências.

4 — **Homossexualismo**: o que é, causas, características do homossexual.

5 — **Fisiologia**: funcionamento dos órgãos reprodutores, o ciclo menstrual, suas implicações.

6 — **Relações sexuais**: o que são, frequência das relações sexuais e idade para elas, relações pré-matrimoniais, necessidade das mesmas, responsabilidade quanto a elas.

7 — **Gravidez e parto**: o desenvolvimento embrionário, o nascimento, aborto, relações sexuais na gravidez.

8 — **Aparelho reprodutor**: anatomia interna e externa do aparelho reprodutor masculino e feminino, traumatismos nos órgãos sexuais e suas consequências.

9 — **Casamento**: implicações sociais e sexuais do casamento, deveres sexuais do casal, exame pré-nupcial.

10 — **Controle da natalidade**: funcionamento dos dispositivos de controle, a pílula e seu uso, perigos dos anticoncepcionais.

11 — **Doenças venéreas**: o que são, como são adquiridas, suas consequências.

12 — **Namoro e amor**: o que é o verdadeiro amor, o ciúme, as atitudes dos pais frente ao namoro dos filhos, o amor na adolescência.

13 — **Carícias**: objetivo das carícias, limites permissíveis, consequências.

Analisando os dados tabulados, observou-se que, sobre perguntas feitas por 100 rapazes e 100 moças:

1º — As meninas demonstram maior curiosidade e, possivelmente, maiores preocupações do que os rapazes, a respeito de fenômenos ligados a:

— reprodução: “Por que nascem gêmeos?”; “E crianças defeituosas?” (4% dos rapazes e 6% das moças apresentaram questões relativas a esse tipo de problema);

— conduta sexual: “Em que consiste a frigidez feminina?” (Perguntas feitas por 6% dos rapazes e 9% das moças);

— relações sexuais: “Em que consiste o coito?” (6% dos rapazes e 9% das moças);

— controle da natalidade: “O uso das pílulas anticoncepcionais pode provocar doenças?” (5% das perguntas dessa categoria partiram de rapazes e 7% delas, das garotas);

— gravidez e parto: “Durante a gestação pode haver relação sexual ou não?” (São dúvidas que afligem 4% dos rapazes e 6% das moças);

— amor e namoro: “O que é o verdadeiro amor?” (Os rapazes quase não se mostraram sensíveis ao problema (1% apenas) enquanto 4% das meninas se interessaram em esclarecer suas dúvidas);

— carícias: “O beijo é uma relação sexual ou não?”. (Esse problema aflige 3% dos rapazes e 5% das meninas angustiam-se com uma dúvida que não parece ser própria dos anos 70.)

2º — As meninas demonstram insegurança, preocupação e, talvez, sentimentos de culpabilidade quanto ao uso das pílulas anticoncepcionais, à virgindade e às carícias: “V. condena a pílula anticoncepcional?” “Que acha do beijo na fase do namoro, na adolescência?” “É possível a entrada do espermatozóide no óvulo sendo a moça ainda virgem?”. (Perguntas feitas por 12% dos rapazes e 17% das moças.)

3º — As meninas (8%) demonstram quase total desconhecimento da fisiologia sexual: “Por que há atraso ou adiantamento da menstruação?” “O homem é capaz de ter mais de uma relação sexual durante o dia?” “É através das carícias que o espermatozóide entra no óvulo?”. (Dos rapazes, apenas 3% apresentaram questões relativas à categoria.)

4º — Quanto ao casamento e ao amor, nenhum dos rapazes se interessou em esclarecer qualquer dúvida ou a contestar alguma opinião emitida durante os debates.

5º — Tanto os meninos quanto as meninas demonstraram interesse a respeito das consequências da masturbação e do homossexualismo, embora este problema preocupe mais as meninas: “Até quantas vezes podemos nos masturbar por dia?”, “A masturbação é aconselhável para a mulher?”, “A masturbação atinge a

saúde de uma pessoa?" "O homossexualismo é uma doença?". (Sobre os problemas da categoria, as perguntas partiram de 49% dos rapazes e de 20% das meninas, sendo que 8% das meninas e apenas 1% dos meninos se interessaram em esclarecer dúvidas quanto à homossexualidade.)

6º — As doenças venéreas despertaram pouca atenção de ambos os grupos (2% dos homens e 1% das mulheres).

7º — As relações sexuais são objeto de maior preocupação por parte das moças. Elas parecem desconhecer a questão mais do que os rapazes e insistem em buscar os motivos do duplo padrão moral de nossa sociedade, isto é, "por que eles podem ter relações sexuais antes do casamento e elas não?". (Das 200 questões selecionadas, 5% feitas por rapazes e 9% formuladas por garotas versavam sobre o tema.)

Portanto, nota-se que realmente os adolescentes (e principalmente a menina) apresentam acentuada curiosidade de ordem sexual, com necessidade de obter informações e explicações a que têm direito.

Por outro lado, evidenciam preocupações com o seu comportamento, a normalidade dele e suas possíveis conseqüências, acompanhadas de sentimentos de culpa e ansiedade.

Isto é natural, considerando-se as influências de nossa cultura e nossos padrões sociais, bastante restritivos em relação às meninas e mais permissivos relativamente aos meninos.

Acrescido a este fato, um outro, de grande significado que é a ausência de uma adequada educação sexual desde a infância ou uma errônea orientação sexual, através de informações falsas ou maliciosas sobre tais questões, por parte de pessoas despreparadas para a função (amigos, empregadas etc.).

Cabe-nos, agora, aludir à grande responsabilidade dos professores das disciplinas Ciências e Biologia, particularmente no que tange à necessidade de ministrarem informações que satisfaçam à curiosidade sexual dos seus alunos, através dos cursos que ministram. Mas é preciso lembrar, porém, a importância dos mesmos estarem psicologicamente preparados para isso, a fim de não se perturbarem ao

fornecer tais conhecimentos, transmitindo então, uma atitude negativa frente ao sexo.

Além disso, para aliviar a ansiedade e amenizar os conflitos do adolescente, deveria haver, em toda escola, o Serviço de Orientação Educacional em funcionamento, com um psicólogo integrando a equipe.

E, se considerarmos que a educação sexual deve ser feita primordialmente no lar, que as escolas orientem os pais, para que estes se sintam em condições de levar a efeito tão importante incumbência.

## V — CONCLUSÕES

A educação sexual, numa sociedade em transformação apresentando atitudes contraditórias para com o sexo, onde crianças e adolescentes recebem excessiva estimulação sexual, enquanto escassas são as informações precisas que atendam à sua natural curiosidade de conhecimentos sobre a questão e onde orientação defeituosa é dada desde muito cedo; numa sociedade em que a pessoa necessita fazer inúmeras opções — e opções que envolvem aspectos éticos — esta educação constitui-se realmente como um sério problema.

O educador não pode, absolutamente, resumir a sua função em apenas ministrar fórmulas pré-fabricadas de conduta ou valores acondicionados em embalagens atraentes. Longe disso. Necessário se faz formar atitudes que requeiram habilidade para tomar decisões inteligentes e responsáveis, que incorporem significativamente o sexo na vida humana, possibilitando realização pessoal em vez de simplesmente controlar e reprimir a expressão sexual. Assim, longe de fundamentar-nos no medo e construirmos um falso moralismo, é preciso levarmos o educando à compreensão total da responsabilidade que lhe impõe a sua liberdade.

"É mais difícil lidar com a liberdade do que com a restrição". Por isto, é preciso treinarmos, desde cedo, crianças e adolescentes para decidirem com inteligência e responsabilidade.

Ora, mais do que os aspectos anátomo-fisiológicos, as atitudes e as maneiras de interpretação da realidade revestem-se de significa-

do para a conduta sexual numa sociedade complexa como a nossa e a elas devemos dar maior ênfase do que aos simples fatos sobre a reprodução.

É preciso levarmos o jovem a considerar que o comportamento sexual não se reduz simplesmente a uma questão de escolha pessoal, pois vivemos em sociedade e os efeitos de sua conduta referem-se, sempre, a mais de uma pessoa.

Claro é que o propósito não será levarmos o adolescente a enfrentar infrutífera e desnecessariamente a barreira dos costumes do meio em que vive, mas estimulá-lo a expressar e lutar pela defesa de seus princípios morais.

Como sabiamente coloca ISADORE RUBIN, existem valores morais e gerais, baseados no bom senso, e que devem ser considerados numa orientação deste gênero, como por exemplo:

- 1 — Respeito pelo valor, igualdade e dignidade da pessoa humana;
- 2 — Aceitação do direito de autodeterminação;
- 3 — Respeito pela verdade;
- 4 — Reconhecimento da necessidade do esforço cooperativo para o bem comum.

## VII — BIBLIOGRAFIA

- CARMICHAEL, Leonard, ed. *Manual de Psicologia Infantil. Trad. de Carolina T. Garcia. Buenos Aires, El Ateneo, 1957.*
- JERSILD, Arthur. *Psicologia da Adolescência. ... São Paulo, Ed. Nacional, 1961.*
- MUUSS, R. *Teorias da Adolescência ... São Paulo, Ed. Nacional, 1969.*
- NEILL, A. S. *Liberdade sem medo (Summerhill)... São Paulo, IBRASA, 1966.*
- PFROMM NETO, S. *Psicologia da Adolescência. São Paulo, Pioneira%USP, 1968.*

Desta forma, seria imoral, então, impor a quem quer que seja, um relacionamento para o qual o outro não esteja preparado ou fingir amor para levar alguém ao contato sexual. Pelo contrário, o sexo só deverá ser exercido de forma significativa e edificante.

Os valores inculcados através de uma vida familiar sadia e uma correta educação para o sexo e o amor, têm toda a possibilidade de sobreexistirem e de construir uma sociedade melhor e mais humana.

Estes seriam os objetivos a serem perseguidos numa educação sexual para uma sociedade em mudança.

## VI — RESUMO

Aproveitando uma amostra de questões propostas por adolescentes da faixa etária de 14-17 anos, durante palestras e debates sobre aspectos biológicos e psicológicos do desenvolvimento sexual, realizadas durante o ano de 1970, em escolas de nível médio de Goiânia, os autores demonstram a acentuada curiosidade sexual apresentada pelas moças e rapazes e propõem medidas para uma educação sexual equilibrada e efetiva da nossa juventude.

RUBIN, I. & KIRKENDALL, L. A. *Sexo e Adolescência... São Paulo, Cultrix, 1970.*

SPRANGER, Eduardo. *Psicologia de la Edad Juvenil. ... Madrid, Rev. do Occidente, 1968.*

\* *Ambrozina Amália Coragem Saad.* Professora Titular da Faculdade de Educação da UFGO. Área de Especialização: Psicologia da Educação.

\*\* *Alfredo Antonio Saad.* Professor Titular da Faculdade de Educação da UFGO. Área de Especialização: Estatística Aplicada à Educação.

Goiania (GO), 9 de maio de 1975

Senhora Diretora:

Em cumprimento do disposto no Portaria nº 02/75, de 4-4-75, encaminhamos a V. Sr. o anteprojeto anexo de implantação da pós-graduação *stricto sensu* na Faculdade de Educação.

O referido anteprojeto é expressão sintética de um trabalho que se desenvolveu em três momentos básicos: em primeiro lugar, esta Comissão procurou informar-se pormenorizadamente sobre o assunto, à luz da legislação vigente — Estatuto da U.F.G., Regimento da F.E., Resoluções do C.C.E.P., Pareceres do C.F.E. (especialmente os de nºs 977/63 e 77/69), etc.; em segundo lugar, analisou, objetivamente, as condições de possibilidade existentes na Faculdade de Educação, para a implantação da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado), tomando, como cenário de análise, o disposto na legislação mencionada, inclusive no que tange ao modo como, no C.F.E., se encara efetivamente o assunto; em terceiro lugar, esta Comissão tomou o "tal-de-negativo" apurado no confronto dos dois momentos anteriores como base sobre a qual elaborou o anteprojeto que ora apresenta.

Desta forma, o anteprojeto que propomos, além dos objetivos específicos que dele constam (item 1) acima, também, e em segundo, mas não menos importante, qual seja o de criar, de modo palpável e sistemático, as condições, atualmente inexistentes, para a instituição da nova pós-graduação *stricto sensu*.

Nosso anteprojeto se apresenta, em sua essência, como instrumento de realização do se-

2º) formação de especialistas, na área de educação, que além das disciplinas tradicionais tenham uma sólida capacitação prática.

O maior problema em termos de especialização de sua vida, o estudante é a condição que impede, no momento, para acessar à pesquisa as condições, na Faculdade, de uma tradição educacional de unidades pós-graduais, com todos os equipamentos óbvios que dela devem resultar, ao longo do ensino e da pesquisa, no campo educacional, — a respeito das quais não podemos nos determos a discutir.

É, porém, nos seus pressupostos — os conceitos de "especialista", de "curso de especialização", de "pesquisa", etc., — que o anteprojeto busca, em primeiro, seu alcance e a razão de ser de sua existência.

Parte-se da idéia de que o especialista se define pela elevada segurança e segurança desenvolvida com que põe em prática os princípios teóricos de seu campo, através da capacidade de conjugar, de modo clinicamente eficiente, a teoria com a prática. Um curso de especialização deve, portanto, levar o aluno não só ao aprofundamento teórico específico sobre o pleno domínio prático da teoria, mas ainda que lavrar um curso de especialização deve instrumentalizar o aluno com uma base teórica sólida que a teoria seja uma prática teórica específica de alto nível.

Para atingir tal objetivo, um curso de especialização deve poder contar com uma estrutura

## Documentação

1º) implantação de um nível permanente de atividades pós-graduais de ensino e pesquisa indissociáveis,

deve, pois, simultaneamente, proporcionar conhecimentos teóricos e exigir trabalhos concretos de aplicação prática de tais conheci-