

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO PRUSSIANO NA ÉPOCA DE KANT E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PERÍODO

Peter Johann Mainka¹

RESUMO: A época do Esclarecimento foi, ao mesmo tempo, uma época pedagógica. Partindo de uma visão geral sobre as tendências da pedagogia reformista no século esclarecido XVIII, este artigo discute a política educacional do Estado prussiano na época de Immanuel Kant. O Estado esclarecido-absoluto de Frederico II da Prússia começou a articular claramente a sua pretensão de dirigir e utilizar o sistema escolar para os fins do Estado e da sociedade, sem poder, contudo, superar na realidade a oposição dos representantes das estruturas escolares tradicionais. Porém, naquele tempo, o caminho a uma política educacional moderna foi aberto.

PALAVRAS-CHAVE: Século XVIII; iluminismo; pedagogia esclarecida; história da Prússia; política educacional.

ABSTRACT: The Age of Enlightenment was always a pedagogical age. Starting from the general tendencies of reform pedagogy in the enlightened 18th century, the following paper presents a summary of the Prussian State's educational politics in the age of Immanuel Kant. The enlightened absolute state of Frederick II of Prussia began to articulate his pretension to direct and utilize the educational system for the objects of state and society, without, however, really succeeding in overcoming the opposition of the representatives of the traditional educational structures. The road to modern educational politics by the state was opened.

¹ O autor é historiador e Doutor em História pela Universidade de Würzburg (1994), e trabalhou entre 1999 e 2002 no Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, participando de um programa de intercâmbio científico entre a CAPES e o DAAD (Serviço alemão de intercâmbio acadêmico), atualmente ele está trabalhando como docente no Instituto de História da Universidade de Würzburg/Alemanha, na área de História dos Tempos Modernos e História da América Latina – Este artigo é a redação, pouco alterada, de uma palestra proferida no Simpósio interdisciplinar da *Stiftung Ostdeutscher Kulturrat*, realizado entre os dias 4 e 6 de outubro de 2004 em Berlim. Este artigo é dedicado ao Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (UEM), em gratidão por tudo. *E-mail:* peter.ursel@t-online.de. Endereço: Dammbachsh, 10 – 97268 – Kirchheim/Gbb – Alemanha.

KEY WORDS: 18th century; enlightenment; enlightened pedagogy; history of Prussia; politics of education.

Introdução

Immanuel Kant define, na sua famosa Resposta à Pergunta: Que é 'Esclarecimento'? (Beantwortung der Frage: was ist der 'Aufklärung'?) publicada no número de dezembro de 1784 da Berlinische Monatsschrift (Revista mensal de Berlim), a época em que ele viveu, como se sabe, não a "época esclarecida", mas época do "Esclarecimento".

Falta ainda muito para que os homens nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. (KANT, 1974, p. 112-113)

A referência à 'matéria religiosa' nesta citação reflete uma característica do Iluminismo alemão; ao contrário das manifestações do Iluminismo² noutros países europeus como a Inglaterra ou a França, distanciados da religião, mas, naturalmente, não limitava o 'uso do entendimento' a esta área. O fato que é mais importante para nosso contexto, é que Kant, com a diferenciação de linguagem entre 'época esclarecida' e 'época do Esclarecimento', sublinha o caráter processual do Esclarecimento, um caráter que ele já havia exprimido na sua famosa afirmação programática no início do seu artigo:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1974, p. 100-101).

Esclarecimento objetiva a uma mudança de estados no sentido de uma melhoria do não-esclarecido para esclarecido, de menos esclarecido para o mais esclarecido. Esclarecimento é processo de mudança. A partir de um certo ponto, o processo é realizado de maneira autônoma pelo próprio indivíduo. Porém, enquanto este estado de um certo Esclarecimento ainda não foi alcançado – "falta ainda muito", o próprio Kant afirma, sem entregar-se a nenhuma ilusão –, tanto o παιδαγωγειν, isto é, o conduzir e guiar, o dirigir, e levar por diante de crianças, de meninos e meninas, de filhos e filhas, enfim, a pedagogia adquiriu uma função central no processo de Esclarecimento. A 'época do Esclarecimento' era, por isso, não só uma 'época filosófica', mas sempre também, uma 'época pedagógica'.

² Quanto às diferentes manifestações do Iluminismo, cf. SCHNEIDERS, 1997. – Em seguida, utilizo tanto "Iluminismo" como "Esclarecimento" igualmente com uma só diferenciação: enquanto, porém, a idéia do "Iluminismo" acentua mais o aspecto estático. A idéia de "Esclarecimento" salienta mais o momento dinâmico.

E isso evidencia-se já na primeira fase da época do Esclarecimento, que começou a manifestar-se já no fim do século XVII. Naquele tempo, John Locke (1632 – 1704), “fundador do Empirismo inglês e um dos mais importantes pioneiros do Iluminismo europeu” (PUSTER, 1999, p. 91), havia fundamentado na sua obra-prima filosófica, intitulada **Essay Concerning Human Understanding** [**Ensaio sobre o entendimento humano**] publicada em 1690, a necessidade da educação de maneira epistemológica, partindo da hipótese que o intelecto [*Geist*] humano seria uma *tabula rasa* no momento do nascimento, assim como uma folha em branco, sem nada escrito. Convicto disso, Locke tirou as conseqüências pedagógicas e publicou conseqüentemente três anos depois, em 1693, alguns **Thoughts Concerning Education** [**Pensamentos acerca da educação**] (LOCKE, 1982, p. 4), a sua obra pedagógica mais importante. No início deste escrito vemos: “que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, las nueve décimas partes son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido.”

Da mesma maneira o Iluminismo – como conceito característico de uma época, da mesma maneira impreciso e oscilante como o Humanismo – pôde manifestar-se bem variada e diferenciadamente, dependendo das circunstâncias temporais e espaciais sem perder a característica geral de um fenômeno europeu, a pedagogia na época de Kant, por volta dos últimos dois terços do século XVIII, tinha idéias bem diferentes, variando o conteúdo e a importância. Neste artigo, nós não podemos apresentar, detalhadamente, os vários impulsos reformadores na pedagogia da época de Kant; por isso, limitamo-nos em seguida (II) a uma apresentação geral da pedagogia esclarecida, especialmente (1) as idéias de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) e do seu romance educacional, intitulado **Émile ou de l'éducation** [**Emílio ou da educação**] (ROUSSEAU, 1968), publicado em 1762, sendo, segundo Horst Möller, “o escrito pedagógico mais efetivo do século XVIII” (MÖLLER, 1986, p. 133), e (2) das idéias de alguns representantes dos filantropistas na Alemanha, os quais trabalharam no Estado da Prússia ou, pelo menos, exerceram uma grande influência sobre a sua política educacional.

Jean-Jacques Rousseau e os filantropistas

Jean-Jacques Rousseau

“Dificilmente, um outro autor do século XVIII”, formulou Martin Rang (1979, p.117) no seu esboço biográfico de 1979 sobre este ‘clássico da pedagogia’, “tem inspirado, até excitado o diálogo sobre questões educacionais da mesma maneira e iniciado, em geral e de fato, uma discussão pública com efeitos futuros como Jean-Jacques Rousseau, autor de Genebra e crítico da cultura, com o seu romance educacional **Émile ou de l'éducation** (1762)”.

De fato, a repercussão deste escrito era notável em toda a Europa – aliás também na cidade de Königsberg, bem distante dos grandes centros culturais, onde vivia e trabalhava Immanuel Kant. A chegada do **Emílio** perturbava, completamente, o dia-a-dia bem ordenado e estruturado do então mestre Immanuel Kant. Ele levou uma vida muito regulada, como que orientada nos princípios da sua filosofia posterior. Sempre na mesma hora, ele levantava da cama, deixava a casa, tomava as suas refeições e sentava, lendo seus livros. Os habitantes de Königsberg poderiam acertar, diretamente, os

seus relógios de bolso segundo o dia-a-dia do filósofo. Somente uma vez, como se sabe, esta rotina da vida de Kant foi perturbada completamente, a saber no momento em que Kant recebeu o **Emílio** de Rousseau. Ele ficou alguns dias em casa, leu a obra e leu de novo, e em toda a cidade de Königsberg deve ter havido atrasos devido a esse acontecimento imprevisto.

O que causou sensações e o que foi esse novo espetacular, esse inaudito na obra-prima da pedagogia do Iluminismo?

Partindo da convicção que “tudo que vem das mãos do Criador, é bom, mas degenera sob as mãos dos homens” (ROUSSEAU, 1968, p. 3), a idéia educacional de Rousseau aspirava a conservar ou, pelo menos, reconstituir a natureza originalmente boa do homem – natureza entendida como “complexo de forças pré-rationais, que estabelece valores e que pode ser entendido primeiramente não pelo intelecto, mas sim pelo ‘coração’” (RÖD, 2000, p. 123), quando ela estiver degenerada e, com isso, ‘deformada’.

O homem precisa da ajuda de fora, ele precisa do cuidado dos seus próximos e, com isso, da educação, exercida em primeiro lugar pela ama ou pela mãe. Ela é quem – no sentido figurado – “cuida da planta e a rega, antes que ela queime”. “Nós nascemos fracos e precisamos da força. Nós não temos nada e precisamos da ajuda; nós não sabemos nada e precisamos da razão. O que nos falta, quando nascemos, e do que nós precisamos como adultos, isso nos dá a educação”. A educação era, portanto, aos olhos de Rousseau, uma necessidade imprescindível, para evitar o pior, a saber a ‘deformação completa’, que seria inevitável “sob as condições de hoje”, Rousseau (p. 2) afirmou em 1762, “se deixarmos o homem a si mesmo a partir do nascimento”. Devido a este conceito fundamental, que parte da natureza do homem ou, melhor dizendo, supõe esta natureza como ponto ideal de referência, a criança está colocada no centro da educação – uma educação, cuja tarefa principal é “deixar a natureza do homem originalmente boa se desenvolver livremente. (RÖD, 2000, p. 125).

Neste sentido ‘educar a partir da natureza’ significa, primeiramente, ‘educar a partir da criança’; o caráter da criança e os seus talentos deveriam poder desenvolver-se livremente – independente das influências nocivas da sociedade. A idéia educacional de Rousseau aspirava primeiramente a uma educação correspondente às necessidades da criança respectivamente à idade dela e que orienta os seus métodos nas fases diferentes do desenvolvimento da criança (“conexão estreita entre a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia”(RANG, 1979, p. 32), e, em segundo lugar, a uma educação orientada aos sexos, que toma conscientemente em consideração a diferença dos sexos na prática pedagógica, e, em terceiro lugar, a uma educação total, que coloca o homem ao centro dos seus esforços.

O ideal de Rousseau de educação era, por isso, inteiramente escandaloso e espetacular naquele tempo – fato que também Kant poderia ter sentido ao ler o **Emílio**. No âmago, as idéias pedagógicas de Rousseau eram completamente modernas: com a publicação do **Emílio** havia se realizado, como foi dito, a ‘virada copernicana’(HERRMANN, 1979, p. 136) para uma ‘pedagogia a partir da criança’. Os objetos dos esforços educacionais, submetidos às instruções, à disciplina e aos exercícios, se tornaram, como Ulrich Herrmann (1979, p.136) havia constatado, “‘sujeitos’ numa relação pedagógica de consulta e acompanhamento, isto é de orientação para que eles pudessem encontrar a si mesmos como pessoas”.

Os filantropistas

As idéias inovadoras de Rousseau exerceram uma grande influência sobre a pedagogia do Iluminismo em toda a Europa, que dificilmente pode ser sobreestimado, e tiveram, especialmente, repercussões frutíferas na Alemanha, isto é, nos Estados do Antigo Império, como mostra a reação de Immanuel Kant. Os pedagogos reformadores na Alemanha do último terço do século XVIII foram, na maioria, professores que derivaram as suas idéias diretamente da prática escolar; o mérito deles consistia, por isso, como Horst Möller (1986, p.135) formula, "na prática refletida". Estes professores leram assiduamente Rousseau, reconhecido por eles como modelo e autoridade também para os seus próprios esforços pedagógicos. Formou-se um grupo de educadores engajados, unido por relações soltas e através de um diálogo permanente com a sociedade erudita do Iluminismo. Incentivados pelo ímpeto do Esclarecimento, eles contribuíram para estabelecer a pedagogia como disciplina independente, livre da tutela eclesástico-religiosa tradicional. Imitando Rousseau ou, melhor dizendo, o educador do *Emílio*, começou a formar-se a profissão dos professores que receberam, a partir daí, "uma função-chave própria na preparação e introdução dos adolescentes à vida" (HERRMANN, 1979, p. 137).

Os teóricos e práticos da educação, na época do Iluminismo, logo foram denominados, na Alemanha, filantropistas – especialmente segundo o 'filantropino', uma escola, fundada em 1774 por Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790) na cidade de Dessau, que se tornou a 'escola exemplar dos filantropistas'. Lá, Basedow tentou realizar, na prática escolar, as suas idéias da pedagogia reformadoras, desenvolvidas por ele mesmo em vários escritos, publicados nos anos anteriores como: *Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluss auf die öffentliche Wohlfahrt* [Idéias para filantropistas e homens capacitados sobre escolas, estudos e a sua influência sobre o bem-estar público] de 1768, e as *Vierteljährliche Unterhandlungen mit Menschenfreunden über moralische und dennoch unkirchliche Verbesserungen der Erziehung und Studien* [Negociações pedagógicas com filantropistas sobre melhoramentos morais e mesmo assim não-religiosos da educação e dos estudos] de 1768/69 – um modelo escolar, que esteve no enfoque do público erudito do país e do estrangeiro (por exemplo: apelos de dar donativos, informações ao público a partir de 1777 pelas *Negociações pedagógicas*). (Idem, p. 141-146).

O 'filantropino' não era somente uma escola simples, mas sim, um complexo escolar constituído pela própria escola que recebeu também as crianças de pais pobres, por um internato para alunos nobres e ricos e por um seminário dedicado à formação de futuros professores.

O currículo e a metodologia foram orientados, evidentemente, pelas idéias de Rousseau, como Ulrich Herrmann (1979, p. 137) prova de maneira resumida:

Em relação à escola criticada de aprendizagem e memorização, Basedow acentuou o elemento ligeiro no ensino elementar. A aprendizagem por ilustração e trabalho autônomo [*Selbsttätigkeit*] (experiência da natureza, trabalho de ofício e de horticultura), a acentuação das línguas estrangeiras vivas, cultivo da leitura na língua materna; o convívio estreito dos professores (e as suas famílias) com os alunos deveria formar,

especialmente seu, o caráter; o ensino (orientado pela prática e pelas profissões futuras) deveria objetivar uma utilidade prática e direta. Ensino coletivo, aprendizagem silenciosa, trabalho prático, educação física, excursões e festas deveriam ser caracterizados por um certo estilo de educação, a saber um estilo marcado, por um lado, por alegria e espírito de companheirismo que deveria despertar, por outro lado, também, por promoção e elogio, a alegria de aprender e de trabalhar.

Completando o seu projeto de reforma pedagógica, Basedow apresentou no mesmo ano, em que o 'filantropino' foi fundado, a sua *Elementarwerk* [*Obra elementar*] como base de ensino, um "estoque ordenado", como era o subtítulo da obra, "de todos os conhecimentos necessários para o ensino da juventude do início até a idade acadêmica, para a instrução dos pais, dos professores e dos instrutores de corte [= Hofmeister] e sendo útil para cada um dos professores a fim de aperfeiçoar o conhecimento". A *Elementarwerk* [*Obra elementar*] era um livro didático para a sala de aula, ricamente ilustrado pelo famoso ilustrador Daniel Chodowiecki (1726 – 1801) e tratando, de maneira didática, em nove livros dos seguintes temas: Questões fundamentais da educação, o homem, a lógica, a religião, a ética, as profissões e classes dos homens, a história e, por fim, o conhecimento da natureza [*Naturkunde*].

Que este projeto escolar ambicioso e atentamente observado pelo público, finalmente tenha fracassado, isso não foi causado pelas próprias idéias de reforma, mas aconteceu, obviamente, como já muitos contemporâneos tinham constatado, devido a erros da realização do programa teórico na prática escolar e devido à personalidade difícil de Basedow, o fundador. Ele foi diretor do instituto até 1780, quando deixou a escola, que fechou, definitivamente, em 1793. Devido a estas condições, a escola modelar do 'filantropismo' havia fracassado, mas mesmo assim, as idéias de reforma pedagógica, defendidas e popularizadas por Basedow, foram divulgadas pelos colaboradores de Basedow em toda a Alemanha.

Entre os colaboradores mais famosos de Basedow, que trabalharam por algum tempo no 'filantropino' e constituíram, com isso, o grupo estreito dos filantropistas estava, por exemplo:

- a) Joachim Heinrich Campe (1746 – 1818)(idem, p.146-150): professor particular na casa dos Humboldt, pedagogo reformista em vários lugares da Alemanha (Dessau, Hamburgo, Braunschweig), escritor famoso de livros para adolescentes, que adaptou o **Robinson Crusoe** de Daniel Defoe para leitores jovens (**Robinson der Jüngere** [**Robinson Júnior**], 2 partes, 1779/80), autor e organizador de muitos escritos e tratados pedagógicos, entre outros os 16 volumes da **Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens** [**Revisão geral de todo o sistema escolar e educacional**], um manual enciclopédico da pedagogia filantropista, nos quais foram publicados, por exemplo, os escritos pedagógicos de Locke e Rousseau numa tradução para o alemão.
- b) Ernst Christian Trapp (1745 – 1818): o primeiro catedrático de pedagogia numa universidade alemã (1779 – 1783), a saber, na Universidade de Halle, onde ele – sendo ao mesmo tempo diretor de um Instituto de Educação [**Erziehungsinstitut**], que pertenceu à

Faculdade de Teologia – fracassou em a sua tentativa, “instalar numa universidade estudos teórico-pedagógicos e uma formação de professores jovens na prática escolar”.³ Trapp foi também autor do **Ensaio sobre pedagogia** [*Versuch einer Pädagogik*], publicado em 1780, a primeira apresentação da pedagogia como ciência, do ponto de vista do filantropismo; e,

- c) Christian Gotthilf Salzmann (1744 – 1811) (HERRMANN, 1979, p. 154ss.): o fundador de um Instituto educacional de campo [*Landerziehungsheim*], de caráter exemplar, localizado em Schnepfenthal na Turíngia; Salzmann se dedicou, especialmente, à instrução das famílias e dos pais.

Todos os três, Campe, Trapp e Salzmann, foram mais ou menos uma geração mais jovem do que Basedow e incansavelmente ativos em realizar as idéias da pedagogia reformista na prática escolar dos diferentes Estados do Antigo Império.

Os representantes da pedagogia esclarecida na Alemanha, desde o início, sempre tiveram a consciência da dimensão política e social da educação. Segundo Ulrich Herrmann (1979, p.154 ss.), a característica fundamental da pedagogia esclarecida na Alemanha, especialmente nos filantropistas, consiste na tentativa [...] “[...]de criar, através de novas formas e conteúdos da educação doméstica e escolar, através de instrução e formação, um ‘novo homem’, o cidadão esclarecido-racional, industrioso-assíduo [*industriös-fleißig*], orientado pelo bem comum.

Neste sentido, Friedrich Gabriel Resewitz (1729 – 1806), pastor na paróquia alemã de São Pedro em Copenhague, capital da Dinamarca, antes de tornar-se abade e diretor escolar no Convento de Bergen em Magdeburg, tinha defendido no seu escrito, intitulado **A educação do cidadão para o uso do intelecto comum e para a atividade de utilidade pública** [*Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*], publicado em 1773, a construção e extensão de escolas civis [*Bürgerschulen*] e de escolas reais [*Realschulen*], a fim de garantir uma melhor preparação da classe burguesa para as suas funções posteriores no Estado e na sociedade, orientada em conteúdos matemáticos e ciências da natureza [*Naturkunde*]. Pois, na sua opinião, escolas primárias e eruditas [*Elementar - und Gelehrtenschulen*] havia em número suficiente, mas faltavam “as escolas para educar o cidadão, que adquire, ganha e sustenta o Estado através de várias atividades”. (idem, p. 138s.).

Com a inclusão forçada das disciplinas reais [*Realienfächer*], a educação escolar serviu, ainda mais, a objetivos práticos e tornou-se concretamente útil no e para o Estado.

Uma prova da fé otimista no aperfeiçoamento e, com isso, na moralização do homem através de desdobraimento e desenvolvimento profissional de seus talentos, capacidades e disposições, o próprio Kant dá, de maneira impressionante. Nas suas **Preleções sobre a pedagogia** podemos ler:

³ Cf. idem, p. 151ss., a citação na página 153; cf. também MAINKA, 1995, p. 463-477.

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até onde o homem pode chegar por esse caminho. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana.

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isso pode acontecer. De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. É entusiasmante ver que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 1999, p. 15)

A idéia de aperfeiçoamento de cada um dos homens e a sua utilização para o bem público e o bem-estar de todos, assim como a idéia que resulta disso, a saber, a idéia de um melhoramento progressivo das condições estatais, econômicas e sociais através da educação abalaram, conseqüente e inevitavelmente, a ordem social tradicional, sustentada em classes diferenciadas por nascimento. A valorização crescente de capacidades, conhecimentos e trabalhos [*Leistung*] individuais que resultou necessariamente numa mobilidade social, entrou, evidentemente, sempre mais em conflito com a realidade política e social. Enquanto essas tensões eclodiram na França com violência na Grande Revolução de 1789, eles se tornaram imanentes no sistema do Absolutismo Esclarecido, ou seja, do Absolutismo Reformista [*Reformabsolutismus*] e resultaram, no fim do século XVIII, em paralisação e estagnação, sem causar uma mudança política radical.

O Iluminismo pode ser considerado por um lado, como mencionamos no início deste artigo, um fenômeno geral em toda a Europa, isto é um movimento transnacional. Por outro lado, porém, é possível

distinguir manifestações 'nacionais' do Iluminismo – dependendo das condições prévias e dos pontos de partidas diferentes. (SCHNEIDERS, 1997).

Enquanto na Inglaterra desde a Revolução Gloriosa (1688) uma monarquia parlamentar foi estabelecida com o Anglicanismo como religião oficial [*Staatsreligion*], na França ficou a monarquia absolutista quase inquestionada com base no Catolicismo; nestes dois Estados já reunidos como nações, as respectivas capitais Londres e Paris tornaram-se, de maneira incontestada, os centros de poder e cultura que deram impulsos em todo o território nacional. Bem diferente o ponto de partida nos Estados da Alemanha, estruturada biconfessionalmente com uma multiplicidade de centros políticos e culturais, mas cada um somente com repercussões limitadas, ou seja, caracterizada por um particularismo político, religioso e cultural. Foram estas condições gerais, mesmo que bem diferentes em detalhe, que caracterizaram o Iluminismo na Alemanha, cujas manifestações concretas em cada um dos Estados poderiam ser bem diferentes quanto aos conteúdos e às formas.

A política educacional do Estado prussiano

Essa questão tem que ser tomada em consideração, quando nós dedicamo-nos nesta terceira parte deste artigo, à política educacional do Estado prussiano na época de Kant, isto é, a condições bem específicas. No enfoque do nosso olhar está o último terço do século XVIII, quando o reino de quase meio século de Frederico II da Prússia (1712 – 1786, rei desde 1740), rei filósofo e tipo ideal do príncipe esclarecido na Alemanha, chegou ao fim e quando sob o seu sucessor Frederico Guilherme II (1744 – 1797, rei desde 1786), que simpatizava com círculos antiesclarecidos, um início verdadeiramente novo não se realizou. Estamos interessados, especialmente, na seguinte questão: se e até que ponto as idéias do Esclarecimento se tenham manifestado na política educacional da Prússia.

1

No entanto, é necessário iniciar as nossas explicações com uma data na história da pedagogia da Prússia, que está no início da era do Esclarecimento em Brandemburgo-Prússia, ainda pertencendo ao século XVII, cujos resultados, porém, influenciaram fortemente também a época de Kant: estou falando da fundação da Universidade de Halle em 1694. "Esta nova fundação... criou", formula o historiador Anton Schindling, "– quanto ao tempo e ao conteúdo antes da fundação de Göttingen – a universidade reformista normativa do Iluminismo na Alemanha". (SCHINDLING, 1994, p. 38).

Os representantes marcantes deste novo conceito de ciência, emancipada da tutela teológica, foram o filósofo e professor do direito natural Christian Thomasius (1655 – 1728), que introduziu a língua alemã como língua da ciência, e Christian Wolff (1679 – 1755), "o mais importante representante da filosofia esclarecida na Alemanha". (RÖD, 2000, p. 111). Ao lado de Thomasius, o teólogo August Hermann Francke (1663 – 1723) deu o cunho à primeira fase da universidade – e, com ele, o pietismo de

Halle, que ganhou grande influência sobre o segundo rei da Prússia, Frederico Guilherme I (1688 – 1740, rei desde 1713) e recebeu uma intensa promoção de sua parte.

O pietismo, que propagava a leitura individual da Bíblia, a experiência pessoal da fé, assim como o exercício prático da fé no mundo, entrou numa oposição rica de tensões com as idéias do Iluminismo, após ter estado, inicialmente, ao lado dele. O conflito eclodiu, como se sabe, em 1723, na expulsão do filósofo Wolff da Universidade de Halle, devido à suspeita de ter promovido a deserção de soldados por suas idéias filosóficas. Porém: "O pietismo não era somente um movimento religioso, mas também, um movimento pedagógico, dando fortes impulsos ao ensino escolar e à educação". (VIERHAUS, 1984, p. 103-107, aqui p. 103).

Especialmente o Orfanato de Halle, fundado em 1685 por Francke, que foi logo ampliado, tornando-se um conglomerado de institutos escolares e pedagógicos assim como de empresas prósperas, deu impulsos importantes para a política educacional da Prússia no século XVIII.

2

O problema estrutural da política educacional em Brandemburgo-Prússia no século XVIII era a falta de uma repartição central de ensino e educação, competente, por todo território nacional [Gesamtsstaats-Behörde], por isso a falta de uma política educacional e uma legislação de educação, com vigência em todo o Estado. As competências nas questões escolares, normalmente divididas segundo as fronteiras religiosas, foram distribuídas em diferentes repartições do Estado e da Igreja. (MAINKA, 1995, p.345ss). Foram, principalmente, os dois ministros do Departamento Eclesiástico [Geistliches Departament], aos quais competiam essas questões: o primeiro presidiu o Diretório Eclesiástico reformado [reformiertes Kirchendirektorium] e, como Ministro do Departamento francês, também o Diretório Superior [Oberdirektorium] francês e o Consistório Superior [Oberkonsistorium] francês; o outro, que dirigiu o Departamento das questões católicas, foi Chefe do Consistório Superior [Oberkonsistorium] luterano, fundado em 1750. As quatro universidades localizadas no território de Brandemburgo-Prússia, a saber, em Frankfurt no rio Oder (fundada em 1506), Königsberg (fundada em 1544), Duisburg (fundada em 1655) e Halle (fundada em 1694), assim como a Academia de cavaleiros [Ritterakademie] em Liegnitz, cidade na Silésia, dependeram de um Conselho Superior [Oberkuratorium] independente. Também para o ginásio de Joachimsthal, escola com muita tradição e reputação em Berlim, houve um Diretório Escolar [Schuldirektorium] independente, com um ministro próprio.

Além disso, cabiam ao Diretório Geral [Generaldirektorium] – especialmente quanto às questões financeiras e referentes à construção e reforma de edifícios – competências abrangentes. Correspondendo à distribuição no nível central, as competências em questões escolares foram distribuídas também no nível provincial entre as repartições jurídicas, chamadas Governos [Regierungen], os Consistórios (provinciais) e as Câmaras de guerra e dos domínios [Kriegs- und Domänenkammern]. No nível local, foram os inspetores e os pastores que exerceram a fiscalização local sobre as escolas. Uma posição excepcional tinham as escolas militares, que competiam, diretamente, ao Consistório militar.

Obviamente, a variedade e a confusão dessa estrutura de fiscalização, competências e repartições, que cresceram no decorrer do tempo no sistema escolar e educacional de Brandemburgo-Prússia, impediram uma ação eficiente da burocracia ministerial e do governo. Somente no fim do século XVIII foi possível construir uma combinação institucional de funções de direção e fiscalização na área da educação na Prússia.

Até isso acontecer, os representantes do Estado se limitaram – também sob a influência do pietismo de Halle, que surtiu efeitos além da mudança no governo de 1740 – à promulgação de éditos escolares e de decretos, primeiramente com vigência somente para singulares províncias de Brandemburgo-Prússia, que começou a reunir-se após a Guerra dos Sete Anos (1756 – 1763) ao Estado prussiano. Somente “a partir da primeira fase do século XVIII, [...] a legislação normativa do Estado ultrapassou esta legislação de vigência limitada por províncias singulares”. (NEUGEBAUER, 1985, p. 174).

O fato de que os pais foram exortados, sempre através de novos éditos (por exemplo, de 1717 e de 1736), enviar os seus filhos para a escola em troca de pagamento de propina escolar (“dois, moedas de três [Dreier] por semana e quatro florins [Taler] por ano”), com regularidade, isto é, no inverno todo dia e no verão uma ou duas vezes por semana, mostra, quão pouco estes éditos foram seguidos na realidade (IDEM, p. 168-189).

Nestes esforços de regulamentação, manifesta-se o interesse do Estado, despertado uma vez e tornando-se sempre mais forte, em formar ativamente as questões escolares, sem pôr à disposição, porém, recursos financeiros suficientes ou as estruturas administrativas necessárias. O Regulamento Geral para as Escolas Nacionais [General-Landschul-Reglement] de 12 de agosto de 1763, elaborado pelos dois pastores Johann Julius Hecker (1707 – 1768) e Johann Peter Süßmilch (1707 – 1767), dois expoentes do pietismo de Halle, representa de certo modo o fim desta pretensão do Estado em regulamentar a área de educação através de éditos, mas é também o resultado de uma iniciativa direta de Frederico o Grande, que ele, pessoalmente, havia tomado e desenvolvido no fim da Guerra dos Sete Anos (1763), a fim de melhorar o ensino no campo e nas pequenas cidades. O ‘Regulamento Geral para as escolas nacionais’ [General-Landschul-Reglement], “sendo”, como Wolfgang Neugebauer havia formulado, “provavelmente, o regulamento escolar mais importante do século XVIII, então com vigência em toda a Prússia” (idem, p. 178), continha determinações sobre: extensão, duração e objetivos de um ensino escolar obrigatório, o valor e o modo de pagamento da propina escolar, qualificação e emprego [Anstellung] dos professores, conteúdos e métodos das singulares disciplinas e os deveres de fiscalização dos predicantes e inspetores.

O Regulamento Geral para as Escolas Nacionais [General-Landschul-Reglement] de 1763, cujas determinações deveriam ser válidas em todas as partes do Estado prussiano, pode ser considerado a primeira expressão de uma vontade do Estado de regulamentar as questões escolares em todo o território nacional, mesmo que o Regulamento Geral alcançasse somente validade subsidiária nas regiões de Minden-Ravensberg e da Silésia, completando, no caso primeiro, o Regulamento escolar [Schulordnung] de 1754, e no caso segundo, o Regulamento escolar para as escolas católicas no campo

e nas cidades de 1765, elaborado por Johann Ignaz von Felbiger (1724 – 1788), o abade do Convento de Sagan e conhecido reformador de escola.

4

Na verdade, a realidade escolar em Brandemburgo-Prússia não foi alterada, notavelmente, pela promulgação do Regulamento Geral. A ambição do soberano absoluto de exercer o regime escolar ficou necessariamente em grande parte sem êxito devido à oposição freqüente das corporações assim como dos padrões escolares, sejam nobres ou as cidades, aos quais competiam o dever de sustentar, financeiramente, as escolas, e os direitos de empregar professores e de exercer a fiscalização local em geral. Somente numa pequena parte das escolas, a saber, nas vilas régias, o próprio monarca dispôs do padroado escolar. A paisagem escolar em Brandemburgo-Prússia daquele tempo parecia um tapete remendado [Flickenteppich]. A situação de cada uma das escolas variou de província a província, de região a região e até de lugar a lugar.

Com base no Regulamento Geral, a política educacional do Estado prussiano, na segunda metade do governo de Frederico II, ou seja, em tempos de idéias reformistas, realizou-se num clima de tensão e contraste de interesses diferentes e necessidades – um clima que limitou bastante as possibilidades do governo soberano prussiano de agir, dirigir e regulamentar o sistema escolar. (MAINKA, 1995).

No nível local, havia os poderes escolares locais e tradicionais, inimigos de quaisquer reformas, interessados, principalmente, em conservar os seus direitos de fiscalização e poupar o seu dinheiro, que se recusaram, desde o princípio, a qualquer mudança das condições escolares existentes.

No nível provincial e central, as repartições mais superiores de fiscalização foram divididas quanto à administração das escolas e trabalharam cada uma independentemente da outra; os cargos nelas foram ocupados com pessoal eclesiástico, na sua grande maioria pouco interessado em reformar e melhorar eficientemente o ensino escolar, mas principalmente em formar, religiosa e moralmente, as crianças.

Finalmente, o próprio soberano absoluto estava interessado principalmente, em ativar e explorar os recursos dos seus territórios distantes, situados bem longe um do outro, de melhor maneira, no sentido da razão do Estado, como foi interpretada naqueles tempos a partir do conceito de Maquiavel. Este objetivo geral era também o fundo e a base da iniciativa de Frederico II, em melhorar o sistema escolar e educacional do seu Estado segundo as normas do Iluminismo, em proveito do Estado e da sociedade – e tudo isso, se fosse possível, sem custar nada às caixas régias e, como o rei sempre de novo sublinhou, sem deixar nenhuma dúvida, sem arriscar os fundamentos absolutos do seu domínio.

5

Essa situação complicada de incrustação tradicional no nível local, de desunião institucional e falta de competência especial das responsáveis inspeções administrativas provincial e central assim como um programa de reforma e esclarecimento, autorizado pelo próprio rei, mas dentro dos limites do

domínio absoluto e sempre orientado pelos recursos financeiros escassos, formaram as condições político-sociais gerais para a política educacional nos últimos anos do governo de Frederico II. Foram estas circunstâncias que não permitiram resultados eficientes do então Ministro da Justiça e da Cultura Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731 – 1793),⁴ ao qual competia a maior parte da educação prussiana. Pode-se indicar o seguinte diagnóstico sucinto das seções de ensino:

- a) As tentativas, desde o princípio, modestas, nas escolas primárias do campo e das cidades. Nesta área havia somente melhoramentos em alguns lugares escolhidos, a saber, na região de Kurmark (2,5 – 3% das escolas), na Prússia Ocidental [Westpreußen] e na Pomerânia [Pommern] – no contexto dos assim chamados Programas de Escolas Gratuitas [*Gnadenschulprogramme*], quando o rei mesmo financiou o salário de professores bem qualificados;
- b) Os esforços de melhorar, à longa duração, a formação e qualificação dos professores, que precisaram, freqüentemente, para a sua sustentação de vida de um emprego secundário como artesão (por exemplo, como alfaiate). Apesar destas limitações, o ministro von Zedlitz e os Governos provinciais [*Provinzregierungen*], isto é repartições jurídicas, responsáveis pelas questões da igreja e da educação no nível das províncias, conseguiram evitar, quase completamente, a ordem régia de empregar preferencialmente inválidos de guerra como professores nas escolas. Contudo, não foi possível na gestão de von Zedlitz, realizar a extensão sistemática da rede de seminários já existente no país inteiro. Nem sequer foi possível reformar e reorganizar o Seminário para a formação de futuros sacristãos e professores [*Küster- und Schulmeisterseminar*] na Escola Real [*Realschule*] em Berlim, que estava dependendo jurídica e financeiramente diretamente do rei, contra a oposição da direção da escola;
- c) A reorganização do ensino do segundo grau, para a qual o monarca mesmo tinha esboçado um programa de reforma esclarecida durante uma conversa com o seu ministro von Zedlitz, no fim de verão de 1779. Segundo as idéias do rei, esta reforma deveria começar em alguns ginásios escolhidos, a saber: o Ginásio de Joachimsthal em Berlim, a Escola de Latim no convento de Bergen na cidade de Magdeburgo, no Ginásio de Isabel [*Elisabethgymnasium*] em Breslau, no Colégio Fridericiano em Königsberg, no Ginásio Acadêmico em Hamm na Vestfália e na Escola única para burgueses e eruditos [*Vereinigte Bürger- und Gelehrtenschule*] em Neuruppin.

O potencial dos representantes do governo de formar, independentemente, as questões escolares e determinar autonomamente a política educacional no fim do século XVIII ficou muito restrito. O ministro responsável tinha que se limitar com a realização de algumas 'reforminhas'. O conceito de reforma, defendido pelo ministro von Zedlitz, baseou-se na seguinte idéia: concentrar os poucos recursos

4 Para a vida e obra dele, MAINKA, 1995; sobre os escritos teóricos dele, MAINKA, 2000.

financeiros disponíveis a alguns projetos e estabelecer aí escolas exemplares e modelares, que deveriam incentivar as demais a imitá-las e, em seguida, resultar numa reforma escolar geral, no país inteiro. As condições de fiscalização existentes e as estruturas escolares tradicionais deveriam ficar, se fosse possível, inalteradas, a fim de não irritar, desde o princípio, os seus padrões responsáveis e influenciá-las negativamente em relação a futuras reformas. Por isso, o ministro desistiu, conscientemente, de usar medidas obrigatórias e de pressão do Estado, por exemplo, quanto à introdução de livros didáticos.

As possibilidades do governo absoluto se limitaram, portanto, quase exclusivamente a medidas coordenadoras e apoiadoras, que não causaram, na maioria das situações, nenhum custo. Os impulsos reformistas, porém, partiram do lado particular, a saber de professores e pedagogos engajados, de alguns eclesiásticos e inspetores – como por exemplo o Inspetor Superior [Superintendent] Carl August Venator no Principado prussiano de Minden, que conseguiu fundar um Seminário para a formação de professores [Schullehrerseminar], inicialmente localizado em Petershagen, depois em Minden –, de alguns funcionários públicos e fazendeiros interessados, como Friedrich Eberhard von Rochow (1734 – 1805), que tinha estabelecido na sua sede senhorial de Reckahn uma escola modelar para os filhos de seus súditos. O próprio ministro von Zedlitz fundou uma escola modelar particular em Berlim, uma escola para burgueses [Bürgerschule], tanto para meninos como para meninas do seu bairro, que acentuou as disciplinas reais [*Realienfächer*] e cujo currículo se orientou na realidade da vida – portanto, totalmente no sentido das idéias da pedagogia esclarecida dos filantropistas, como foram apresentadas na primeira parte deste artigo.

6

A ambição tenaz de Karl Abraham von Zedlitz und Leipe – sendo responsável desde a sua nomeação como ministro, na passagem de 1770 para 1771, por quase 20 anos pela maioria das questões educacionais em Brandemburgo-Prússia – por uma uniformização das competências fiscalizadoras no sistema escolar e educacional resultou, finalmente, em fevereiro de 1787, na fundação do Colégio Superior de escolas [*Oberschulkollegium*] como repartição especial, independente e mais alta. (MAINKA, 1995, p. 516-567).

Com isso, a pretensão do Estado, pela primeira vez e com toda a ênfase, foi articulada a uma fiscalização geral superior sobre o sistema escolar no país e à utilização dele para os fins do Estado, da sociedade e da economia. Pois, a nova instituição deveria exercer a fiscalização mais alta sobre “todas as escolas em todos os nossos territórios, especialmente sobre todas as universidades, ginásios, Academias de cavaleiros, escolas nas cidades e no campo, orfanatos, todos os Institutos de Educação e Pensão [*Erziehungs- und Pensionsanstalten*], sem exceção e sem diferença da religião”; apesar disso, muitos institutos educacionais ficaram, desde o princípio, fora da responsabilidade desta nova repartição: as escolas militares, as escolas da colônia francesa e da nação judaica assim como as universidades de Königsberg e Duisburg.

Na verdade, portanto, não poucas escolas como o Ginásio reformado de Joachimssthal e todo o sistema escolar da Silésia foram excluídos da competência deste Colégio Superior de escolas,

equipado somente com poucos recursos financeiros; além disso, na instrução de fundação da nova repartição, os direitos tradicionais dos patrões escolares não-régios e dos outros poderes fiscalizadores foram confirmados, expressamente. Enquanto a nova repartição tornou-se, de fato, um grêmio de especialistas em educação e administração escolar, a emancipação do sistema escolar e educacional do seu enlace com instituições religiosas e eclesiásticas, foi alcançada, no nível provincial e local, somente insuficientemente ou de modo nenhum.

Apesar de toda a inércia dos expoentes das estruturas escolares tradicionais, "a fundação do Colégio Superior de escolas na Prússia, em 1787, marca", como o historiador de pedagogia Karl-Ernst Jeismann afirma devidamente,

o começo de uma administração escolar moderna do Estado, que continha já todos os elementos que caracterizavam no século XIX, numa forma mais desenvolvida, o sistema escolar – especialmente do segundo grau – da Prússia. O caminho que foi tomado levou a responsabilidade direta do Estado pela educação. (JEISMANN, 1974, p. 26).

A nova repartição especial mais alta, responsável pelas questões escolares, logo desenvolveu as suas primeiras atividades para o futuro melhoramento do sistema escolar (MAINKA, 1995, p. 567-598), entre elas: a retomada da reforma das escolas do campo na região da Prússia Ocidental [Westpreußen] e em Ermland, a fundação de dois seminários – a saber: o Seminário Filológico [Philologisches Seminar] na Universidade de Halle com o diretor fundador Friedrich August Wolff (1759 – 1824), e o Seminário de Escolas Eruditas [Seminar für gelehrte Schulen] com o diretor Friedrich Gedike (1754 – 1803), para a formação dos futuros professores nos ginásios – assim como a introdução de um exame de maturidade [Abiturientenexamen], que deveria regular o acesso às universidades prussianas. No início, o resultado deste exame era somente uma recomendação subsidiária, "sem limitar", como lê-se no próprio édito, "a liberdade burguesa, no sentido, que para o futuro, qualquer pai ou tutor deveria ter a liberdade de enviar também um adolescente não maduro e ignorante para a universidade".

Política educacional e Absolutismo esclarecido

A fundação do Colégio Superior de Escolas [*Oberschulkollegium*] realizou-se já no governo de Frederico Guilherme II, num clima de intolerância religiosa crescente e de tendências antiiluministas, pertence, porém, quanto ao conceito e conteúdo, sem dúvida nenhuma, à política educacional do Absolutismo esclarecido do modo específico de Frederico II.

No Estado 'esclarecido-absoluto' de Frederico II, tentou-se melhorar as condições escolares e educacionais não por mudanças violentas, radicais e revolucionárias, mas sim por uma evolução sucessiva da realidade existente. A política educacional do Estado 'esclarecido-absoluto' da Prússia, na época de Kant, objetivou reformas no sentido do Esclarecimento, sem romper com o sistema político-social existente, iniciando com isso, um processo educativo e de aprendizagem de longa

duração, dentro da realidade contemporânea – totalmente no sentido otimista de Kant, que o seu próprio século considerou a ‘época do Esclarecimento’, caracterizado por ‘claros indícios’, que já naquele momento [...].

“De que agora lhes [= os homens] foi aberto o campo, no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [Aufklärung] geral ou a saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados”. (KANT, 1974, p. 112-113).

As condições favoráveis para isso haviam feito, aos olhos de Kant, Frederico II de Prússia, assim que Kant não hesitou, equiparar a ‘época do Esclarecimento’ com o ‘século de Frederico’. Com isso, Kant aludiu à política liberal de censura e à política tolerante de religião na era do grande rei prussiano, que tinha possibilitado o progresso do Esclarecimento, concedendo, especialmente, aos círculos do público erudito a reflexão livre e independente, sem, porém, abandonar os fundamentos do seu domínio.

De fato, este espaço foi concedido na prática governamental do Absolutismo Esclarecido, especialmente, na política religiosa e eclesiástica. Quando em dois casos dos anos 1776 e 1783, havia queixas contra um pastor liberal demais [freigeistig], o ministro responsável von Zedlitz diferenciou, agudamente, o papel do teólogo e autor, atuando no público literário-erudito, daquele do pastor, atuando na comunidade paroquial: este, o pastor, tinha que seguir as recomendações dogmáticas do Estado e da Igreja; àquele, ao teólogo e autor, cabia pensar livremente. Retomando esta diferenciação, Kant distinguiu, na sua **Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’?** entre o uso público e o uso privado da razão:

O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o Esclarecimento [Aufklärung] entre os homens. O uso privado da razão pode porém muitas vezes muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do Esclarecimento [Aufklärung]. (IDEM, p. 104/105).

REFERÊNCIAS

- BAHR, Ehrhard (Org.). **Was ist Aufklärung?** Thesen und Definitionen. Stuttgart: Philipp Reclam, 1984.
- BAUMGART, Franzjörg (Org.). **Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben.** Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1997.
- HERRMANN, Ulrich. Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, Hans (Org.): **Klassiker der Pädagogik.** München: Verlag C. H. Beck, 1979. v. 1, p.135-158.
- HINSKE, Norbert (Org.). **Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift,** Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- JEISMANN, Karl-Ernst. **Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787 – 1817.** Industrielle Welt: Stuttgart, 1974. v. 6.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? [Aufklärung. In: KANT, Immanuel: **Textos seletos.** Edição bilíngüe. Trad. do original alemão por Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 101-117.

_____. **Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik**. v. 1-2 (KANT: **Werkausgabe** (Studienausgabe). Org. de Wilhelm Weischedel (+) e Carl Christian Erhard Schmidt. V. 6), Frankfurt a. M. ¹²2001/¹⁰2000.

LOCKE, Johan: **Pensamientos acerca de la educación**. Trad. D. Barnés. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

MAINKA, Peter. **Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731 – 1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II.** Von Preußen, Berlin: Duncker & Humblot, 1995.

_____. Absolutismo esclarecido e educação na Alemanha – os escritos teóricos do Ministro da Justiça e Educação da Prússia Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731 – 1793). In: **Acta Scientiarum**, Maringá, PR, v. 22, n.I, p. 157-166, 2000.

_____. O Iluminismo na Alemanha – as concepções de Mendelssohn e Kant. In: **Comunicações. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Piracicaba, SP, ano 7, n. II, p. 17-32, 2000.

MÖLLER, Horst. **Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert**, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986.

NEUGEBAUER, Wolfgang. **Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen**. Berlin/New York: Waller de Gruyter, 1985. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, v. 62).

PUSTER, Rolf W.: **John Locke. Die Idee des Empirismus**. In: Kremendahl, Lothar (Org.): **Philosophen des 17. Jahrhunderts**, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999. p. 91-112.

RANG, Martin. Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). In: SCHEUERL, Hans (Org.), **Klassiker der Pädagogik**. München: Verlag C. H. Beck, 1979. v.1, p.116-134.

RÖD, Wolfgang. **Der Weg der Philosophie. Von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert**. Jahrhundert, München: Verlag C. H. Beck, 2000. v. II: 17. bis 20

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emil oder Über die Erziehung**. 9. Aufl. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 1989.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1968.

SCHINDLING, Anton. **Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit**. München: R. Oldenbourg Verlag, 1994. (Enzyklopädie deutscher Geschichte. Vol. 30).

SCHNEIDERS, Werner: **Das Zeitalter der Aufklärung**, München: Verlag C. H. Beck, 1997.

VIERHAUS, Rudolf. **Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648 – 1763)**. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1984. (Deutsche Geschichte, v. 6).

Recebido: 15/08/05 Aprovado: 31/08/05