

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação

**A UNIVERSIDADE, NA INGLATERRA, NOS SÉCULOS XVII E XVIII,
SOB OS OLHARES DE DEFOE E DE SWIFT**

DOMINGOS VAULEI MARIUCCI

MARINGÁ
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M343u Mariucci, Domingos Vaulei
A universidade, na Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII,
sob os olhares de Defoe e Swift / Domingos Vaulei Mariucci.
-- Maringá : [s.n.], 2009.
128 f.

Orientador : Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1.Universidade - Inglaterra - Século XVII e XVIII
2.Educação superior - Inglaterra - Século XVII e XVIII. 3.
Daniel Defoe. 4. Jonnathan Swift I. Universidade Estadual
de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II.
Título

CDD 21.ed.: 378

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação

**A UNIVERSIDADE, NA INGLATERRA, NOS SÉCULOS XVII E XVIII, SOB OS
OLHARES DE DEFOE E DE SWIFT**

Dissertação apresentada por DOMINGOS VAULEI MARIUCCI ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ
2009

DOMINGOS VAULEI MARIUCCI

**A UNIVERSIDADE, NA INGLATERRA, NOS SÉCULOS XVII E XVIII, SOB OS
OLHARES DE DEFOE E DE SWIFT**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Prof. Dra. Stela Maria Meneghel

Prof. Dr. Walter Lúcio Alencar Praxedes

Maringá - 2009

AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos:

aos colegas de trabalho da Universidade Estadual de Maringá;

aos colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá;

aos professores que compõem o Corpo Docente do Programa de Mestrado;

aos meus familiares, que souberam me compreender, especialmente a meu irmão, colaborador nas leituras;

ao meu estimado orientador Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, por todo o apoio e toda a colaboração, desde o início.

ao Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes e à Prof^{fa} Dr^a. Stela Maria Meneghel, pela participação e colaboração avaliativa.

O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes. (Cora Coralina)

MARIUCCI, Domingos Vaulei. **A UNIVERSIDADE, NA INGLATERRA, NOS SÉCULOS XVII E XVIII, SOB OS OLHARES DE DEFOE E DE SWIFT.** (128 fls.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2009.

RESUMO

Este trabalho aborda aspectos relativos à história da instituição *universidade* desde seu início, por volta do século XII, e tem como objeto de estudo as academias de ensino superior da Inglaterra, especificamente as de Oxford e de Cambridge, sob os olhares de Daniel Defoe e Jonathan Swift. Discute também aspectos sociopolíticos daquele momento, nos quais esses autores, contemporâneos, estavam inseridos. Expressam, por meio de diversos textos, suas posições críticas com relação ao ambiente educacional e acadêmico. O trabalho explora as possíveis razões que embasaram seus posicionamentos diante dessas academias. Também debate algumas passagens específicas das obras *As aventuras de Robinson Crusóé* e *As viagens de Gulliver*, desses autores, respectivamente. Busca destacar o panorama político-social daquele país, referente ao período em que tais obras foram publicadas. É importante compreender que, na época em que viveram Swift e Defoe, a Inglaterra passava por um conflito social que resultou em uma grande transformação histórico-social. As várias guerras nas quais esteve envolvida, mais os conflitos, inclusive de cunho religioso, tanto em ambiente interno quanto nas relações externas, consumiam grandes quantias e diminuía a confiança do povo nas instituições, entre as quais as universidades. Daniel Defoe e Jonathan Swift manifestaram os anseios daquela sociedade, em plena fase de mudança, e a literatura foi um importante instrumento utilizado para propagar suas inquietações.

Palavras-chave: Educação, Universidade, Inglaterra, Defoe, Swift

MARIUCCI, Domingos Vaulei. **THE UNIVERSITY, IN ENGLAND, IN THE 17TH AND 18TH CENTURIES, FROM DEFOE AND SWIFT'S VIEW.** (128 pgs). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This paper approaches on some aspects about the history of *university* since its beginning, around the twelfth century, and it has as object of study the English academies of higher Education, specifically Oxford and Cambridge, from Defoe and Swift's view. It also discusses some sociopolitical aspects from that period which those writers, contemporary, were inserted in. They express, through several texts, their critical view concerning the educational and academics environment. The work explores some possible reasons which embedded their criticisms toward the universities. It also debates some specific passages from the books *The Adventures of Robinson Crusoe* and *Gulliver's Travels*, by those authors, respectively. It seeks to enhance the sociopolitical environment from that country, related to the period when such novels were published. It is important to understand that, at the time Defoe and Swift lived, England was going through a social conflict which came up with a big historic social transformation. Many of the wars in which England had been through, else the conflicts, including religious ones, both with internal and external relations, used to consume huge budgets and lowered people's confidence on institutions, among them the universities. Daniel Defoe and Jonathan Swift represented the yearnings of their society in that very time of changing, and the literature was an important instrument they used to propagate their dissatisfactions.

Key words: Education, University, England, Defoe, Swift

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A INGLATERRA, DANIEL DEFOE E JONATHAN SWIFT.....	21
2.1 Daniel Defoe.....	26
2.2 <i>As Aventuras de Robinson Crusoe</i> : o apogeu de Defoe.....	37
2.3 Jonathan Swift.....	42
2.4 <i>As Viagens de Gulliver</i> : os insights de Swift.....	53
3. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE.....	59
3.1 Origens da Universidade.....	59
3.2 Universidade e Idade Média.....	63
3.3 A Universidade como fonte de disseminação da cultura europeia.....	66
3.4 O estreito relacionamento: Igreja, Estado e Universidade.....	67
3.5 Os conteúdos ministrados nas universidades.....	72
3.6 A organização interna.....	74
3.7 A admissão e as vantagens dos alunos.....	79
3.8 Conflitos entre Igreja e mestres.....	81
3.9 Os primeiros momentos das universidades na Inglaterra.....	83
3.9.1 - A Universidade de Oxford.....	84
3.9.2 - A Universidade de Cambridge.....	89
4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA INGLATERRA NOS SÉC XVII E XVIII.....	92
4.1 Defoe e Swift e as academias inglesas.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	125

1. INTRODUÇÃO

O poder não é uma bênção por si mesma a não ser quando é para proteger o inocente.¹

[Jonathan Swift](#)

Estamos intrinsecamente envolvidos com a estrutura de uma universidade pública (Universidade Estadual de Maringá), na função de professor de língua inglesa em um setor específico para ensino de idiomas, Instituto de Línguas (ILG). Somos graduados por essa instituição, no curso de Letras Anglo. O envolvimento e a proximidade com a estrutura universitária nos permitem constatar que as academias de ensino superior são invariavelmente alvos de críticas, ora pela própria comunidade, por alunos, professores e demais funcionários, e muitas vezes pela comunidade externa, ou seja, pela sociedade. Temos observado que as manifestações críticas não constituem um fato exclusivo do Brasil, e nem são dirigidas somente às universidades públicas. Alcançam dimensões mundiais: em alguns países, com menor intensidade e em outros se criticam mais acentuadamente. As academias e universidades de países com orçamentos menos privilegiados economicamente são, conseqüentemente, as que sofrem maiores críticas.

Os debates acerca das universidades acontecem segundo perspectivas variadas. As instituições universitárias buscam ter uma autonomia administrativa e pedagógica mais efetiva, principalmente as públicas ou estatais, pois são mantidas por orçamentos do governo e dependem, invariavelmente, das ações políticas.

O fator político influencia diretamente o orçamento e as decisões administrativas das Instituições de Educação Superior (IES) públicas. Contudo, outros aspectos, não menos importantes, são pautas de discussões presentes nos foros, também sobre as instituições privadas, ou seja, as que possuem fontes de recursos mantenedores de suas estruturas de outras origens, por vínculos religiosos ou pelas mensalidades dos próprios alunos. Entre os muitos itens constantes na pauta de debates, o peso de ser uma instituição seletiva talvez seja o de maior impacto e, nesse particular, não há diferenciação entre as públicas e as privadas. A instituição “universidade” carrega o estigma de ter sido e ainda continuar sendo elitista.

¹¹ Power is no blessing in itself, except when it is used to protect the innocent.(SWIFT)

Nosso vínculo com a instituição universitária, por ser um profissional da área de ensino e especificamente do ensino da língua inglesa, foi o motor que nos instigou e motivou a proceder este trabalho de pesquisa sobre as universidades, especificamente sobre as universidades inglesas, dentro de um recorte temporal específico. Investigamos fatos históricos relacionados com aquelas instituições, buscando compreender alguns dos motivos que embasam críticas à universidade que persistem até o presente.

As primeiras instituições universitárias criadas na história foram as de Bolonha em 1088, e de Paris logo em seguida, talvez no mesmo ano. Não há unanimidade histórica acerca desses fatos segundo Rüegg (1992). As unidades inglesas de Oxford e de Cambridge tiveram sua fundação por volta do ano de 1096, próximo aos das pioneiras. Almejamos problematizar alguns pressupostos sociopolíticos educacionais sobre as estruturas das universidades, destacando as fases iniciais, na Europa, no século XIII, e focando sobre as instituições inglesas Oxford e Cambridge, por serem as pioneiras na Inglaterra e por serem consideradas importantes universidades no contexto mundial atual.

Os fatos históricos que deram suporte ao início do funcionamento, tanto de Oxford quanto de Cambridge, coincidem com a organização e estruturação das unidades mais antigas: Bolonha e Paris. Nosso intuito foi em, ainda, analisar fatos pertinentes às academias de educação superior da Inglaterra, ocorridos entre os séculos XVII e XVIII, período em que viveram os escritores Daniel Defoe (1661-1731) e Jonathan Swift (1667-1745), autores das obras *As Aventuras de Robinson Crusóé* e *As Viagens de Gulliver*, respectivamente.

A escolha de Daniel Defoe e Jonathan Swift e de seus trabalhos escritos, especificamente os romances assinalados acima como objetos de análise desta dissertação se justifica, também, pelo nosso contato com a literatura de língua inglesa e por termos tido a oportunidade de constatar que ambos conceituam, até certo ponto criticamente, às academias de ensino superior de seu tempo. Jonathan Swift deixa mais visível sua crítica em *As Viagens de Gulliver*, e Daniel Defoe se opõe criticamente às universidades, entre outros motivos, pela centralidade do grego e o do latim nas academias. Essa posição pode ser constatada em vários de seus escritos, mais contundentemente em *The Compleat English Gentleman*.

As Aventuras de Robinson Crusóé, de Defoe, não contempla críticas conceituais e diretas sobre as academias, no entanto, revela traços importantes sobre seu autor pertinentes ao nosso objetivo. Tanto Daniel Defoe quanto Jonathan Swift foram autores de várias outras

obras de cunho político, jornalístico e literário; todavia, existem algumas coincidentes peculiaridades entre esses dois romances que foram determinantes para sua escolha como objetos centrais deste trabalho. Ambos foram escritos quando seus autores, contemporâneos, estavam com 59 anos de idade. Do conjunto de obras dos dois autores, esses dois romances tiveram maior visibilidade no universo literário, foram e ainda são os mais lidos. Serviram, ao longo da história, de objeto de vários trabalhos acadêmicos. Contemplam discussões, disputas e intrigas sociopolíticas presentes na sociedade inglesa, especificamente daquele período, além de abordarem as viagens marítimas, muito bem aceitas pelo público da época. *As Viagens de Gulliver*, em especial, aborda satiricamente alguns dos projetos desenvolvidos pelas academias de ciências.

Os dois autores continuam, há mais de 300 anos, sendo lidos e analisados em estudos acadêmicos e pesquisas diversas. Martin (2006) faz uma observação na introdução de sua obra a respeito do romance de Defoe, *Robinson Crusoe*, e acreditamos que poderia ser extensivo, também, a *As Viagens de Gulliver*, de Swift:

Defoe escreveu Robinson Crusoe em 1719, quando se acredita que estivesse com 59 anos de idade, e com esta obra conseguiu sua reputação como escritor. (...) A história tem apelo universal e seus leitores se espalham pelo mundo. Permanece na imaginação popular dos seus leitores, mais particularmente entre as crianças. Em tempos em que a maioria das pessoas possui poucos livros, Robinson Crusoe deveria ser encontrado na estante juntamente com a Bíblia, algumas obras de Shakespeare, O Progresso do Peregrino de John Bunyan e de Hardy e alguns trabalhos de Dickens. Hoje Crusoe está sob a ameaça e o ataque de Harry Potter e jogos computadorizados, no entanto, resiste, e avança – persiste.² (p. 03)

Os enredos desses romances, principalmente o de Jonathan Swift, criticam explícita e implicitamente o ambiente social inglês. Abordam o ambiente acadêmico, como professores, alunos e toda a sua produção científica, especialmente as academias inglesas. As manifestações presentes nos romances desses autores possibilitam a observação de detalhes

² Defoe wrote Robinson Crusoe in 1719 when it is generally believed he was fifty-nine years of age and it established his reputation as a writer. (...) The story has universal appeal and its readership has spread across the world. It endures in the popular imagination of its readers but particularly among children. In days when most people owned few books, Robinson Crusoe was to be found on the shelf alongside the Bible, some Shakespeare, and John Bunyan's Pilgrims Progress and, much later, with Hardy and something by Dickens. Today it is under siege by Harry Potter and computer games but it resists their advance – it persists. (p. 03)

vivenciados pelas pessoas e o sincretismo de dois mundos: o dos personagens, num contexto ficcional, e o das pessoas comuns daquele momento, num contexto real.

As Vigens de Gulliver, além de contemplar críticas sociais da época do autor, traz uma sátira pontual às academias. *As Aventuras de Robinson Crusoe* inaugura um novo gênero literário, *as robinsonadas*. Nesse romance o protagonista é uma pessoa comum da sociedade inglesa e enseja, como citado anteriormente, perceber vários aspectos autobiográficos. Entretanto, não pretendemos trazer uma análise literária, especificamente, pois teríamos que reunir e utilizar um conjunto de ferramentas próprias dessa área, que é deveras instigante, porém não é o foco desta dissertação. Os aspectos e fatos relativos às academias universitárias, sob o ponto de vista desses dois autores, consubstanciados com as duas obras supracitadas e com outras fontes é que são objetos de análises. Por meio destes autores e suas obras destacamos conceitos relevantes sobre a história da educação que pode ser uma contribuição a mais para esta área.

Este trabalho está embasado nos fundamentos histórico-social e descritivo, de cunho qualitativo e de revisão bibliográfica, tendo como parâmetro de análise sociológica alguns dos pressupostos teóricos idealizados por Pierre Bourdieu³, especificamente suas reflexões e sua teorização a respeito dos campos. Bourdieu (1983) preconiza que os campos são espaços sociais, estruturados e providos de regulamentação própria, que é reconhecida e acatada por seus ocupantes/agentes. Os ocupantes de um campo, por exemplo o campo da filosofia, da religião, etc. possuem um conjunto de características específicas, com certa similitude, o *habitus*, termo conceitual adotado pelo autor. O *habitus* acaba sendo o conjunto de procedimentos que rege e organiza a identificação dos ocupantes de um dado campo. Os agentes integrantes de cada campo mantêm permanentemente acionados os mecanismos de proteção dos interesses ou os objetos de interesses. As disputas por interesses específicos de cada categoria põem em jogo a preservação tácita da posição conquistada por cada componente/agente dentro do campo.

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros

³ Pierre Bourdieu, sociólogo francês é autor de várias obras sobre sociologia, por exemplo, *Questões de Sociologia*. (AZEVEDO, 2008, p. 236)

campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). (BOURDIEU, 1983, p. 89)

A discussão dos fatos político-social, religioso e pedagógico neste trabalho sobre as universidades no período inicial e nos outros períodos destacados, tem por meta estabelecer à luz da concepção bourdieusiana, uma análise do ambiente londrino e das adjacências. Na mesma vertente, analisamos o período em que viveram os autores citados. É salutar debatermos alguns dos aspectos referentes às movimentações iniciais das universidades para compreendermos os direcionamentos socioadministrativos e educacionais que culminaram na estrutura que funciona em nossos dias. Apesar de as universidades terem sido e ainda serem alvos de críticas vindas das mais diversas formas, não deixam de ser, entretanto, espaços com propriedades peculiares.

O desenvolvimento e o funcionamento daqueles “*loci*” de ensino foram sempre objetos de disputas que demandaram o envolvimento, dentre outros, de alunos e mestres, ao longo da história. Pieper (1989) observa o nível de dificuldade de se afirmar com exatidão o que realmente significa e qual é a influência das grandes instituições, como as universidades, sobre a sociedade, e, ainda, sob quais perspectivas a existência de tais organizações contribuíram e contribuem para o desenvolvimento humano, fazendo com que as disputas de interesses, conforme assinala Bourdieu (1983), sejam feitas dentro de princípios racionais. Qual é a essência, o motor que faz o gênero humano acreditar nos postulados das instituições? Assevera Pieper (1989) que a experiência, ao longo da história, talvez seja a expressão maior da prosperidade e da afirmação, no cenário mundial, que essas instituições conquistaram. “As grandes instituições costumam ser a expressão de grandes experiências, de experiências que estão como que vazadas nessas instituições e, conseqüentemente, um tanto escondidas nelas” (p. 01). Pieper aponta para a conquista de um espaço próprio demandado pela instituição ‘universidade’ ao longo do tempo e das lutas.

Algumas perguntas surgem como pertinentes ao tema em pauta: qual era o ambiente sociopolítico da Inglaterra no período assinalado, e qual era a política específica direcionada

ao ensino superior na Europa e, especialmente, nas ilhas Britânicas, que passavam por um período único da história, e se encontravam no esplendor das discussões e debates acerca dos movimentos sociais, nos séculos XVII e XVIII? Quais eram os conceitos que os autores Jonathan Swift e Daniel Defoe tinham sobre a sociedade britânica e, especificamente, sobre as instituições universitárias? Quais meios utilizaram para se posicionar com relação aos resultados alcançados pelas instituições de educação superior da Europa, e especialmente da Inglaterra? Quais seriam, em tese, os interesses, ou, como assinala Pierre Bourdieu, os campos, que tanto Daniel Defoe quanto Jonathan Swift estavam a defender, e que possíveis ideologias permeavam suas aspirações e ambições como cidadãos britânicos?

A pesquisa e o debate sobre os momentos das academias no início do século XIII, e sobre o cenário europeu, especificamente na Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII, trazem um substancial aporte histórico que possibilita analisar os movimentos que o tempo representou para essas instituições e, conseqüentemente, como podemos refletir sobre a concepção das atuais estruturas, principalmente as brasileiras.

Os alunos formados pelas academias de ensino superior, os “frutos” advindos delas, os graduados (nas áreas específicas), ou como dizia Defoe, os “letrados”, ganham conotação negativa aos olhos desse autor, o qual se posiciona de forma peculiar diante da postura desses “letrados”, da metodologia pedagógica e da política de ensino que as academias adotavam naquele momento. Uma de suas críticas se refere ao uso das línguas clássicas para a redação de textos acadêmicos: o grego e o latim, que eram requisitos exigidos pelas universidades de Oxford e Cambridge, assim como as demais universidades de referência da época. Defoe, entre outros motivos, achava inútil e desnecessário o uso daquelas línguas, já que a língua oficial do “povo britânico” era o inglês.

Jonathan Swift aborda em forma de sátira alguns dos projetos científicos e, de forma irônica, revela sua concepção de academia de Ensino Superior no seu romance *As Viagens de Gulliver*, especificamente na terceira parte, onde Gulliver, o narrador e protagonista do enredo, visita a Academia de Lagado⁴, em Laputa⁵. Não podemos deixar de levar em conta o cenário fictício de base literária em que esse romance está inserido. Há, portanto uma “concessão” e

⁴ O termo *Lagado* refere-se a uma cidade fictícia e é a capital da ilha flutuante *Laputa*, dentro do romance *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift

⁵ *Laputa*, idem

uma licença especial ao seu autor para que elabore o enredo seguindo o seu ideal imaginativo. Ao autor literário é permitido que construa a narrativa de acordo com os encantos de sua genialidade. Não podemos descartar, entretanto, o indício de que Jonathan Swift tenha tido um interesse especial em manifestar, por meio do personagem Lemuel Gulliver, alguma descrença sobre o ambiente das academias. Pode ter sido, inclusive, uma contestação específica sobre as academias, em defesa, ainda que subliminarmente, do seu campo específico.

A literatura é uma fonte reveladora de elementos históricos, pois suas narrativas permitem uma aproximação dos contextos com mais detalhes. Não poderia ser somente um entretenimento, arquitetado no imaginário do autor e transmitido para o imaginário do leitor. Como esclarece Pesavento (2006, p. 02) “o imaginário é sistema produtor de idéias e imagens que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e a conceitual, que forma o conhecimento científico, e a das sensibilidades e emoções, que correspondem ao conhecimento sensível”.

A construção do irreal, do imaginário, origina-se de uma representação visualizada de um dado concreto contextual, como disse Pesavento (2006, p. 04): “o imaginário é sempre um sistema de representações sobre o mundo que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente”.

O historiador poderia questionar alguns elementos elencados pela representação literária; por exemplo, a literatura representa algo que poderia ter acontecido, mas não aconteceu e o não acontecido é um elemento desconfortável para os analistas da história. A literatura é um discurso privilegiado, que acessa o imponderável, enquanto que a história, por sua vez, revela os fatos verídicos. No entanto, pode-se recuperar o que aconteceu por intermédio da representação idealizada pelo autor literário, que oferece acesso aos detalhes do ambiente real num contexto imaginário vivido por personagens e narradores que não existiram. Pesavento (2006, p.05) argumenta que os historiadores são narradores dos fatos históricos e tentam ser convincentes para os leitores de que tais fatos existiram. “o historiador não cria personagens nem fatos. No máximo os “descobre”, fazendo-os sair da sua invisibilidade” (p.05) e utilizam-se da retórica para fazer a mediação de dois mundos, demonstrando desempenhos geniais e criativos. Nem sempre estão seguros da autenticidade absoluta dos fatos e da exata temporalidade; muitas vezes, o que aconteceu pode se tornar *um poderia ter sido*. “A representação do passado feita pelo historiador poderia ser marcada por

esta preocupação ou meta: a *da vontade de chegar lá* de atingir este passado e não o da certeza de oferecer a resposta certa e única para o enigma do passado” (PESAVENTO, 2006). É salutar, portanto, atribuir legitimidade ao se analisar a história pelo viés literário, não como uma fonte histórica e científica autêntica dos fatos, porém como plataforma coadjuvante em relação a um real que poderia ter acontecido.

O mundo da ficção literária — este *mundo verdadeiro das coisas de mentira* — dá acesso para nós, historiadores, às sensibilidades e às formas de ver a realidade de um outro tempo, fornecendo pistas e traços daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado e que os historiadores buscam. Isto implicaria não mais buscar o fato em si, o documento entendido na sua dimensão tradicional, na sua concretude de “real acontecido”, mas de resgatar possibilidades verossímeis que expressam como as pessoas agiam, pensavam, o que temiam, o que desejavam. (PESAVENTO, 2006, p.08)

Tanto os textos históricos quanto as obras de ficção de cunho literário podem, muitas vezes, conduzir o autor da análise a conclusões inconsistentes e, talvez, até equivocadas. Por isso, é imprescindível entender o contexto de cada um dos movimentos sociais e da época específica que está sendo analisada. É preciso estar consciente de que os cenários construídos para um ambiente ficcional podem ter aspectos semelhantes ou bem próximos aos problemas sociais e reais mais evidentes no momento. Os debates sobre questões sociais, políticas ou de outra natureza ganham dimensões amplas quando são abordados nos textos literários. Os efeitos e repercussões podem se destacar em proporções bem mais eficientes e duradouras que quando utilizados outros meios mais diretos, como, por exemplo, uma tribuna oficial ou artigos de jornais ou, ainda, outra forma midiática. Os conflitos ilustrados nas páginas dos romances podem ilustrar muitas vezes, explicita ou implicitamente, os valores cultuados pela sociedade, num contexto geral.

A história ilustrada pela literatura possibilita uma visão mais aproximada dos momentos e das passagens em que Swift e Defoe permitem visualizar seus propósitos como cidadãos conectados com aquele ambiente, que pertencia a ambos. Esses dois escritores da literatura inglesa foram contemporâneos, como citado anteriormente, embora não haja registro que enseje qualquer tipo de encontro pessoal entre os dois. No campo jornalístico e literário há, no entanto, algumas críticas de Swift direcionadas a Defoe, por observar nele algumas

características de construção de textos que não se alinhavam com os preceitos formais, sob o olhar de Swift, à luz dos conceitos daquele momento.

Swift possuía estilo academicizado, dentro dos padrões das universidades de Oxford e Cambridge, ou seja, possuía traços marcadores do seu *background* formativo advindos de uma tradição educacional irlandesa, quando jovem, e de Oxford, mais tarde. Mostrava ter conhecimento das línguas grega e latina, que eram o complemento ideal clássico que permeava toda a base instrumental de comunicação e expressão de conhecimentos. As universidades européias, em geral, adotavam o latim como um legado da Igreja de Roma, e o grego, talvez influenciadas pelo movimento Renascentista⁶, que exercia grande influência nos meios sociais ingleses.

O acesso aos assentos nas universidades inglesas, na época em que viveram Defoe e Swift, era realizado informalmente; entretanto, havia competição entre os postulantes à academia. As vagas eram oferecidas a poucos. Os selecionados a estudar, tanto em Oxford quanto em Cambridge, eram aqueles que mantinham conhecimento com os professores, como ocorria desde o início da universidade. Os alunos eram indicados pelos mestres, invariavelmente aqueles de influência no meio social. A ligação com algum poder facilitava sobremaneira a conquista de uma vaga nas academias, tanto para o detentor desse poder quanto para qualquer um dos seus, especialmente se comprovassem ter algum envolvimento efetivo com o ambiente de atividades religiosas da Igreja da Inglaterra, pois as universidades inglesas permaneciam sob a égide dessa instituição após a ruptura com a Igreja de Roma. A porção da sociedade com menos influência também participava do processo de seleção, porém a conquista de vagas era restrita. Defoe foi impedido de estudar em Oxford pelo fato de ser um dissidente daquela Igreja. No entanto Swift, além de ter sido um colaborador religioso, contou com a influência de William Temple⁷ no seu ingresso em Oxford.

⁶ Os termos Renascimento ou Renascença, bem como movimento Renascentista, são comumente aplicados à civilização européia que se desenvolveu entre 1300 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi, sem dúvida, o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o renascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização. (MOLINA, 2004)

⁷ Sir William Temple era um influente político inglês, que, além de acolher Jonathan Swift em sua casa, em Londres, também contribuiu com sua formação acadêmica. (NOKES, 1987, pp. 25 e 27)

Num cenário distinto, Defoe preconizava uma mudança de conduta política, administrativa e pedagógica das universidades. Era contra a difusão de conhecimentos por meio da língua grega ou latina. Defendia que a língua oficial e a mais adequada para que o conhecimento pudesse ser nivelado com seus concidadãos menos letrados era a língua inglesa, a língua que o indivíduo comum falava. Defoe afirmava que a forma intelectualizada de divulgação das experiências, dos conceitos construídos sobre as ciências e outros produtos originados nos ambientes acadêmicos não eram disseminados a contento porque a sociedade, em sua maioria, não tinha acesso a eles. O devido acesso, afirmava ele, esbarrava, entre outros motivos, nos padrões lingüísticos adotados pelos letrados em seus discursos. Defoe teve outras motivações que determinaram seu posicionamento diante das academias; no entanto, o fato de ter sido um dissidente da Igreja da Inglaterra o tornou um opositor das instituições que eram comandadas por aquela insígnia religiosa, dentre elas as maiores academias: Oxford, por exemplo.

A Europa oferece um farto material que revela sua história de conflitos de ordem antropológica e social. A porção insular britânica contribui com seu legado literário. Oxford e Cambridge estão inseridas no cenário histórico britânico como peças desses conflitos. Daniel Defoe e Jonathan Swift integram aquele ambiente, debatendo-o e analisando-o em seus textos literários.

O espaço ocupado por Swift e Defoe, no intuito de perseguir criticamente uma ideologia e uma crença, proporcionou alguns subsídios essenciais e históricos que permitem observar como pensavam a sociedade para o seu tempo, especificamente a visão que tinham sobre educação, em termos gerais, e a educação superior em especial.

Rüegg (1992) divide o desenvolvimento das universidades na Europa em quatro momentos distintos, ao longo da história. O primeiro foi o surgimento e a expansão, na Idade Média. O segundo foi o desenvolvimento dessas instituições em âmbito regional, com enfoque nos aspectos religiosos e científicos, e dentro de uma perspectiva de diversificação escolar que ocorreu entre os anos de 1500 a 1800. A terceira etapa analisa o desenvolvimento das universidades, tanto nas áreas científica quanto escolar, até o período da Segunda Guerra Mundial. A quarta e última se situa a partir das conquistas da universidade no pós-guerra.

Nesse trabalho abordaremos as duas primeiras etapas do desenvolvimento da universidade e encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, levantam-se informações

sobre alguns conceitos expressos pelos autores Daniel Defoe e Jonathan Swift sobre a sociedade inglesa e o universo das academias, sobretudo as inglesas, especificamente as universidades de Oxford e Cambridge. Os romances *As Aventuras de Robinson Crusoe* e *Viagens de Gulliver* são também objetos de discussões no tocante às críticas sobre o ambiente acadêmico e a sociedade. No segundo, apresentam-se elementos que embasam alguns dos pressupostos teóricos sobre a história e o desenvolvimento das estruturas físicas das universidades, as reformas pedagógicas e administrativas e o envolvimento político-religioso em que as academias tiveram participação. Tais elementos corroboram os conceitos postulados por Swift e Defoe sobre o ambiente acadêmico e a sociedade que são, posteriormente, retomados no terceiro capítulo. Nesse, há um contraponto entre a idéia de universidade expressa nos escritos de Defoe e nos de Swift, especificamente na obra literária *As Viagens de Gulliver*. Ante o exposto, procura-se chegar a uma compreensão das possíveis motivações que levaram Jonathan Swift a abordar criticamente as atividades dos cientistas das academias, bem como os projetos ali desenvolvidos, como pode ser visto na passagem “Visita à grande academia de Lagado”, do primeiro capítulo. Na mesma linha analítica, conjectura-se sobre os motivos que fizeram com que Daniel Defoe se posicionasse abertamente sobre suas convicções com relação aos encaminhamentos pedagógicos das academias e sobre o comportamento dos acadêmicos, os “letrados” ou “sábios”. Igualmente, procura-se investigar as possíveis motivações que levaram Defoe a se posicionar contrariamente ao uso da língua inglesa em detrimento do estudo e do uso das línguas clássicas, como o latim e o grego, nos ambientes acadêmicos.

2. A INGLATERRA, DANIEL DEFOE E JONATHAN SWIFT

Na verdade, todo governo sem o consentimento de seus governados é a exata definição da escravidão ⁸

Jonathan Swift

Objetiva-se, neste capítulo, relatar alguns detalhes sobre a Inglaterra no período em que viveram os autores Daniel Defoe e Jonathan Swift. Os romances *As Aventuras de Robinson Crusoé* e *As Viagens de Gulliver* também serão estudadas, e alguns pontos dessas obras serão debatidos, considerando-se seu contexto.

A Inglaterra sempre teve o privilégio de pertencer à Europa, sem, entretanto, ter participado e se envolvido em todos os movimentos orquestrados naquele continente. O distanciamento físico-geográfico foi um dos fatores que contribuíram para estabelecer uma distinção entre o que faz parte do continente europeu e da ilha britânica, principalmente nas épocas em que os meios de transporte eram bem mais rudimentares. O distanciamento entre a ilha e o continente se deve mais a históricas rivalidades políticas e culturais – principalmente com o seu vizinho mais próximo, a França. Ainda que o canal da Inglaterra fosse um grande obstáculo para as navegações da época, a França não deixava de ameaçar.

Os ingleses têm se envolvido em vários conflitos ao longo da história: guerras, manifestações de ordem político-social, educacional e principalmente religiosa. Em que pese todas as consequências oriundas dos variados conflitos, a Grã-Bretanha tem conseguido se configurar no cenário mundial sobejamente e, porque não dizer, aristocraticamente. A força imperialista inglesa tem influenciado toda a comunidade internacional de forma efetiva, e isso se deve a alguns aspectos peculiaridades à sua cultura e, também, à expansão do império britânico a partir do século XVI. A Revolução Industrial teve como berço as Ilhas Britânicas e foi ali a base de consolidação do sistema capitalista de produção.

Daniel Defoe e Jonathan Swift viveram num período crítico da história inglesa. A Monarquia do rei Charles II tinha acabado de ser instalada. O rei Charles I, pai de Charles II, tinha sido decapitado em 1649. A tentativa de estabelecimento da República sob o comando

⁸ For in reason, all government without the consent of the governed is the very definition of slavery. (SWIFT)

de Oliver Cromwell desencadeou uma Guerra Civil. Nesse conflito estava a disputa daquilo que viria a ser o sistema de governo da Inglaterra. Os seguidores do puritanismo tentaram estabelecer um sistema pautado nos fundamentos daquela religião, mas o intento foi derrotado. A maioria da população inglesa, que não era puritana, acabou vendo na Monarquia a melhor opção, pois seria o modelo que restauraria a unidade nacional, que estava fragilizada. Esta mesma maioria também decidiu pelo regime político daquele país. O rei ou a rainha deveria ser protestante e deveria compartilhar a direção da nação com o parlamento, sob o regime democrático parlamentarista, o que permanece até hoje. (WEST, 1998) O parlamento britânico é composto por representantes em duas câmaras distintas, a dos *Comuns* e a dos *Lordes*. Seus membros estão divididos em partidos, cuja representatividade depende de consulta popular realizada sob a égide dos parâmetros democráticos. Os dois partidos ingleses que mais se destacaram na história foram *Whigs* e *Tories*. Os Whigs transitavam e transitam, ainda hoje, numa linha mais liberal, e os Tories são considerados defensores de premissas conservadoras.

O período que a Inglaterra viveu após a restauração da Monarquia, no século XVII, foi, também, conflituoso. Os compromissos com a restauração pareciam não estar totalmente estabelecidos. Havia, ainda, as querelas religiosas não se dissiparam facilmente. Roma continuava a reivindicar o espaço perdido para os protestantes. Alguns problemas políticos e econômicos se faziam presentes, tanto em termos de política interna quanto de ordem externa. Os holandeses, rivais econômicos, e principalmente a França eram fontes de conflitos e tensões. As experiências vivenciadas pelo país durante o reinado de Guilherme de Orange III (1688-1702) e da rainha Anne (1702 – 1714) puseram em xeque a segurança da restauração monárquica. O povo da Ilha parecia ainda estar em guerra. A dívida externa tomou dimensões imensas. Todos esses movimentos colaboraram para que a nação britânica se posicionasse peculiarmente ante as outras nações da Europa, e tais atitudes são visíveis ainda hoje. Os britânicos se tornaram um povo que tende a se posicionar em oposição a qualquer força política européia que procure supremacia continental, pois entendem que tanto a independência política quanto o comércio internacional estariam ameaçados. (MARTIN, 2006)

A restauração monárquica fez com que a Igreja da Inglaterra se estabelecesse no centro do governo; contudo, as pessoas que freqüentavam outras religiões como Daniel Defoe,

continuaram reivindicando direitos de manifestar sua religiosidade de forma pacífica e com direitos iguais aos membros da Igreja da Inglaterra.

Se no campo político interno havia conflitos, no campo econômico, a Inglaterra se fortalecia. A força imperialista britânica, como citado anteriormente, expandia-se, e ampliava-se o capital. No período em que viveram os autores Daniel Defoe e Jonathan Swift, não somente as conquistas além-mar capitalizavam em favor daquele país como também havia um crescimento em aspectos comerciais.

Iniciavam-se os primeiros passos do movimento industrial, que se formalizou efetivamente no século XVIII. A população continuava a migrar dos campos para a cidade, tornando a vida para aqueles que viviam exclusivamente da terra bem mais difícil. As famílias eram as que mais sentiam os efeitos das mudanças, e era visível como iam se fragmentando com o avanço das cidades.

Porém, novas oportunidades econômicas e comerciais surgem, mesmo para aqueles das camadas menos abastadas. Como sugere Martin (2006), em que pese todas as dificuldades sociais peculiares àquela época, havia, ainda, espaço para oportunidades individuais. Com um pouco de determinação, uma porção de conhecimento e estudo, o “indivíduo” conseguia mudar os destinos financeiros da família. Os avanços científicos e industriais, como abordado, começavam a dar os primeiros sinais de que iriam proporcionar meios para que grandes fortunas pudessem ser construídas nas diversas áreas. A cidade de Londres estava se preparando para se tornar, mais adiante, o grande centro do capital. Mesmo assim havia também grandes discrepâncias sociais.

Era uma época de enormes desigualdades: entre homens e mulheres, ricos e pobres, capital e trabalho. A sociedade estava dividida em classes: econômica e social. Nas cidades uns vinte por cento das pessoas viviam nas ruas. O crime era reinante e a justiça existia somente para os privilegiados e corruptos. Era uma época favorável ao astuto e ao forte. Quem era fraco, pobre, doente ou do sexo feminino era considerado desafortunado e menos inteligente.⁹ (MARTIN, 2006, p.08)

⁹ It was a time of vast inequalities: between men and women, rich and poor, capital and labour. Society was split by economic and social class. In the towns some twenty per cent of people lived on the streets. Crime was rife and justice existed only for the privileged and the corrupt. It was a time for the cunning and the strong and it was unwise or unfortunate to be weak, a woman, poor or ill. (MARTIN 2006, p.08)

Martin relata ainda que, apesar de todos os conflitos que a sociedade britânica vivia naquele momento da sua história, os direitos individuais de expressão tinham se desprendido dos dogmas da Igreja e do Estado. Alguns conceitos tradicionais de comportamento humano que ainda permaneciam enraizados na sociedade começaram a ser questionados por entre os cidadãos da Inglaterra, no período de Daniel Defoe e Jonathan Swift. Apesar de a Igreja pregar o contrário, a maioria da população tendia a não mais acreditar, por exemplo, em anjos e demônios ou em predestinação, ou mesmo na inevitabilidade humana com relação às sortes.

(...) Os homens podiam moldar seus próprios destinos, fazer acontecer as mudanças para o bem ou para o mal, fazer algo para suas próprias vidas. Neste aspecto estavam traçando seus próprios caminhos. Algumas vezes estavam certos, em outras não. Defoe não era diferente de nenhum deles.¹⁰
(MARTIN, 2006 p.09)

Nessa passagem Martin (2006) indica que Daniel Defoe era um cidadão que expressava suas crenças e suas convicções políticas como os demais comuns. Jonathan Swift vivia praticamente em um mesmo espaço urbano e social. No entanto, Defoe foi severamente punido por expressar suas opiniões, com exposição no pelourinho e prisões em cárceres de Newgate. O contexto social, porém, entre os dois era distinto. Apesar de conviverem num mesmo ambiente social, num mesmo período, as relações sociais e políticas, para Swift e Defoe, possuíam contornos diferenciados. Swift pertencia a um contexto mais erudito, mais próximo dos preceitos concebidos pelo movimento renascentista, enquanto Daniel Defoe, como ele mesmo dizia, estava mais próximo do cidadão comum, das ruas. Ao invés de defender o latim e o grego nas academias de Oxford e Cambridge, Defoe defendia a sua língua inglesa.

A língua inglesa também tem papel importante na formação histórica da Inglaterra. Possui uma história que converge com os conflitos políticos, religiosos, sociais e principalmente educacionais. O idioma inglês passou a configurar como língua oficial da Inglaterra a partir dos séculos X ou XI, e nesse período era considerada uma língua de menor

¹⁰ Men could shape their own fate, bring about changes for good or ill, and make something of their own lives. In this they were on their own. Sometimes they were in the right and sometimes not. Defoe was no different from anyone else. (MARTIN, 2005 p.09).

influência, usada somente pelas classes socioculturais menos favorecidas. O francês era a língua da elite da época; dominava entre as classes mais altas e entre a nobreza. O latim era o meio lingüístico usado entre os religiosos, sábios, escritores e cientistas das academias. O grego era a ferramenta lingüística que melhor ilustrava o pensamento dos filósofos antigos e, portanto, requisito que completava o conjunto de exigências das academias inglesas, especificamente Oxford e Cambridge.

Nos períodos anteriores ao destacado acima, a língua inglesa não estava ainda consolidada como língua oficial e dessa forma ficava mais suscetível às influências das línguas dos invasores que se arriscavam a dominar aquele território insular.

O elemento mais importante do período que corresponde ao Middle English foi, sem dúvida, a forte presença e influência da língua francesa no inglês. Essa verdadeira transfusão de cultura franco-normanda na nação anglo-saxônica, que durou três séculos, resultou principalmente num aporte considerável de vocabulário. (SCHUTZ, 2008)

Os movimentos políticos que culminaram em invasões por outros povos à Grã-Bretanha acabaram por prestar uma grande contribuição lexical e um natural enriquecimento da língua inglesa. A persistência da estrutura lingüística anglo-saxônica fez com que ela, apesar das possíveis ameaças, se fortalecesse ao longo do tempo, e os recursos lingüísticos disponíveis das outras línguas foram fundamentais para a ampliação da sua base vocabular. Vocábulos provenientes de outras culturas trouxeram consigo conceitos novos em diversas áreas do conhecimento; por exemplo, na área administrativa, política e social, para as quais não havia equivalentes na língua inglesa.

O passar dos séculos e as disputas que acabaram ocorrendo entre os normandos das ilhas britânicas e os do continente provocam o surgimento de um sentimento nacionalista e, pelo final do século 15, já se torna evidente que o inglês havia prevalecido. Até mesmo como linguagem escrita, o inglês já havia substituído o francês e o latim como língua oficial para documentos. Também começava a surgir uma literatura nacional (SCHUTZ, 2008).

No século XVII a língua inglesa já estava consolidada como a língua dos ingleses, como língua dominante. A partir dessa época há um movimento orquestrado por muitos autores literários em favor da sua consolidação efetiva em detrimento das possíveis ameaças.

Os trabalhos escritos produzidos em língua inglesa ajudaram a estabelecê-la na ilha britânica. Shakespeare, por exemplo, no século XVI, foi fundamental, como outros, nessa contribuição. Daniel Defoe se revela, como abordado anteriormente, como uma das vozes em defesa do inglês. As manifestações contrárias ao uso de outras línguas são evidenciadas nas suas biografias e, também, nas próprias obras. Swift, não de modo diferente, escreve as suas obras em língua inglesa.

2.1 Daniel Defoe

Uma pessoa sábia deveria ter dinheiro em sua mente e não em seu coração.¹¹

[Jonathan Swift](#)

Daniel Defoe nasceu em Londres, entre 1660 e 1661. Não existe registro oficial e exato sobre a data. Foi contemporâneo de outros grandes escritores, tais como Adam Smith, filósofo escocês e autor de *As Riquezas das Nações*, e David Hume, também escocês e filósofo. Dentre os autores destacados, Daniel Defoe e Jonathan Swift compartilham do mesmo contexto sociopolítico e cultural, como mencionado antes.

Não há nenhuma confirmação de que tenha havido um encontro pessoal entre os dois. Pode-se, contudo, considerar como possível isso ter acontecido, já que participavam dos mesmos ambientes, na mesma cidade; contudo, não eram amigos. Pelo contrário, há registros de que houve confrontos entre ambos. Por meio de panfletos e outros recursos da época, atacaram-se mutuamente. Divergiram no conceito de erudição. As divergências têm origens diversas, como religião, política e especialmente academia. (RICHETTI, 2005)

Em Londres, no Barbican Center, existe um local (praticamente um quarteirão) que leva o nome de Daniel Defoe. Alice e James Foe foram seus pais. Seu pai foi um pequeno,

¹¹ A wise person should have money in their head, but not in their heart. (SWIFT)

mas atuante fabricante de velas, e também comerciante na cidade de Londres. Já na infância Defoe passou por várias experiências históricas. Alguns dos fatos que o envolvem em sua infância seriam mais adiante as insígnias de seus trabalhos e as balizas de suas habilidades literárias. Por exemplo, os eventos da política vivenciados quando ainda jovem podem ter delineados sua postura frente à sociedade. Por exemplo, a restauração da monarquia Stuart em 1660, um pouco antes de seu nascimento e a segunda guerra anglo-holandesa, que ocorreu entre o ano de 1664 e o de 1667. Houve o caso de um dos navios holandeses ter adentrado o rio Tamisa, acabando por destruir grande parte da frota inglesa. Ainda houve a peste bubônica, que em 1665 acometeu mais de 65 mil pessoas na cidade de Londres, e o incêndio de 1666, com grandes dimensões, chegando a destruir quase todas as casas de madeiras que representavam parte da Londres medieval. Essa catástrofe fez com que, a partir daí, as construções passassem a ser erguidas somente a base de pedras e tijolos. (RICHETTI, 2005)

Pode-se considerar que parte da inspiração literária de Defoe e a sua postura político-social, bem como, sua forma de se mostrar atento aos movimentos da sociedade do seu tempo advêm de experiências vivenciadas na infância. O que se pode perceber é que existe uma grande proximidade desse grande escritor com o povo comum, em seu ambiente social, político, religioso e cultural. As manifestações construídas estão presentes em suas obras.

Pouco se tem registrado sobre a vida pessoal de Daniel Defoe, especialmente da época em que era mais jovem. Martin (2006) assegura que ele deva ser considerado como o pesadelo dos biógrafos, devido à grande dificuldade de encontrar registros sobre esse escritor; e, continua Martin, muito do que foi escrito sobre ele não é totalmente verídico.

Os registros históricos revelam que tenha freqüentado a escola primária em Dorking – Surrey, que naquele momento estava sob responsabilidade do Reverendo James Fisher, ministro dissidente da Igreja oficial nacional. A família Foe também era dissidente. Por fazer parte de um grupo religioso dissidente e pertencer, portanto, a um grupo pequeno de pessoas das mais variadas camadas, como mercadores e comerciantes de Londres, sentia-se, então, perseguida. Como não faziam parte da Igreja do poder, restavam-lhes seguir os ensinamentos de seu pastor, Dr. Samuel Annesley, cuja congregação refutava a reforma editada pela

monarquia Stuart¹², que transformou a Igreja da Inglaterra em Igreja nacional. Esse ato foi promulgado no dia de São Bartolomeu, 24 de agosto de 1662, denominado de a Lei da Uniformidade. Mais adiante, num levantamento feito pelo próprio Defoe, constatou-se que milhares de ministros daquela Igreja preferiram deixar suas funções a ter que se submeter às conformidades da Uniformidade que tinha sido aprovada. Muitos consideravam os novos dissidentes como pessoas desesperadas, que estavam sendo submetidos aos ditames da lei e estavam à mercê de informantes que espreitavam a todos e a tudo o que acontecia. A força política, unida com a força da Igreja da Inglaterra, era quase que imbatível. Aqueles que de certa forma se posicionavam contrariamente aos preceitos dos que estavam no poder arcavam com todos os infortúnios de tal posicionamento. A Inglaterra estava em um momento de efervescência, e Defoe estava ali, frente aos acontecimentos.

Defoe foi uns dos pioneiros da literatura inglesa no gênero de histórias sobre personagens comuns, que viviam situações rotineiras, e com enredos contextuais e verdadeiros, num estilo de linguagem que não impunha limites entre seus leitores, por mais comuns que esses pudessem ser.

A sua lista de obras é extensa, desde panfletos e pequenos artigos, com assuntos diversos, até grandes romances, como *Moll Flanders*¹³ e *Roxana*¹⁴. A obra que o lançou definitivamente como escritor, e que continua sendo intensamente lida foi *As Aventuras de Robinson Crusoe*, escrita em 1719 e reeditada no mesmo ano.

Defoe nessa obra e Swift em *As Viagens de Gulliver*, tratam das expedições marítimas de descobrimentos e exploração/dominação de novos territórios, o que estava, naquele momento, no auge. A Inglaterra e a Holanda competiam e dominavam boa parte da área marítima internacional. Portugal e Espanha já tinham estado no auge, e naquele momento estavam em decadência. Swift, em *Gulliver*, impõe um estilo crítico a elementos sociais. Em cada capítulo ele pontua e define um tema específico sobre uma situação inusitada, pitoresca, com forte apelo ao comportamento humano.

¹² A Monarquia Stuart foi restaurada frente a muitos protestos, juntamente com a unificação das religiões em uma única, a Igreja da Inglaterra. (RICHETTI, 2005)

¹³ *Moll Flanders: The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders* (conhecido somente como "Moll Flanders"). Daniel Defoe escreveu em 1722.

¹⁴ *Roxana*: obra de Defoe escrita em 1724.

Robinson Crusoe foi inicialmente lançado como *A Vida e Estranhas e Surpreendentes Aventuras de Robinson Crusoe*¹⁵. Biógrafos de Daniel Defoe, como Martin (2006) e West (1998) sugerem que o romance teria sido embasado em uma história real vivida por Alexander Selkirk (1676- 1721). Selkirk era um navegador natural de Fife, Escócia, que explorava os mares do sul. A história dessa aventura foi chamada de *Viagens ao Redor do Mundo*¹⁶. Nessa viagem, Selkirk foi expulso do navio por intrigas pessoais com o seu capitão, Sr. Thomas Stradling. Selkirk viveu numa ilha do pacífico sul, Juan Fernandez, próxima ao Chile, por quase cinco anos. Sobreviveu à base dos recursos naturais que a ilha lhe oferecia. Após esse tempo, foi resgatado por William Dampier, sob o comando de Woodes Rogers, capitão que liderava outra expedição.

Defoe leu a história desses “iletrados navegadores”¹⁷ (West 1998 p. 237). Contudo, a história de Rogers e Dampier, como assevera West, não foi a principal fonte de inspiração que deu origem aos escritos de *Robinson Crusoe*. Defoe sempre se mostrou um bom leitor de histórias semelhantes. O que realmente o instigava na história de Selkirk era o fato de a aventura e a sobrevivência naquela ilha deserta terem sido deveras diferente das outras: Selkirk conseguiu sobreviver num lugar completamente isolado. Defoe rendia-se aos encantos da idéia de aquele protagonista ter sido “o senhor de seu território” por um tempo considerável, pois não havia mais ninguém com ele naquela ilha. Nas outras histórias de que Defoe parecia ter conhecimento, não havia um isolamento completo do protagonista em lugares remotos, mas sempre havia outras pessoas acompanhando-o nas aventuras. Mesmo Selkirk, apesar de ter estado só, não ficou naquela ilha por acaso. Foi uma escolha, uma vez que sabia de antemão que aquela ilha, usada por navegantes para pequenos abastecimentos, tinha recursos de água e comida.

West (1998) defende a tese de que o protagonista Robinson Crusoe não teria ficado totalmente isolado naquela ilha por 28 anos, como exposto na narrativa. Em um terço do romance o protagonista está sozinho, porém vive se escondendo de “nativos”, como ele mencionava, pois não sabia quem eram as pessoas que deixavam pegadas na areia uma ou outra vez.

¹⁵ The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe.

¹⁶ A Cruising Voyage Round the World, Woodes Rogers (1712)

¹⁷ Estes dois escritores eram analfabetos e provavelmente as suas histórias foram escritas por outra pessoa, no entanto, não há registro oficial. (WEST, 1998)

(...) mesmo em *Robinson Crusoe* a solidão do herói toma somente um terço da história. Embora nos contassem que *Crusoe* passou 20 anos na ilha antes dos outros humanos chegarem, o tempo parece passar em dois ou três. Pois no mínimo dois terços do romance, *Crusoe* não está sozinho, mas tentando escapar dos seres humanos¹⁸ (WEST, 1998, p.238).

Martin (2006) argumenta que existem traços autobiográficos no romance de Robinson *Crusoe*. Assume que quando criança lia esse romance e inconscientemente sabia que as páginas ofereciam mais que somente prazer de leitura. Apesar de não saber conceituar, sabia que a história que estava lendo era história de uma pessoa real, na forma de fábula, ou seja, sempre terminava com um ensinamento moral. Conta Martin, ainda, que a ele era oferecida a oportunidade de estar próximo não somente do protagonista e de todos os seus dilemas, mas também do autor, Daniel Defoe.

O discernimento (*insight*) que esse biógrafo teve enquanto lia *Crusoe* pode tê-lo entusiasmado a seguir adiante em pesquisas sobre a vida real do autor. Martin (2006) descobriu, por exemplo, que Defoe tinha levado uma vida “excitante e perigosa”, com severas crises, como Robinson. “Todas estas crises eram acompanhadas por terríveis medos, impetuosidade de ação, conhecimento de que ele estava certo e um forte desejo de ter a última palavra” (MARTIN, 2006 p. 3)¹⁹. West (1998) destaca que Defoe tinha um desejo real de se lançar em aventuras e de conquistar terras no sul, com o intuito de explorar e de manter um domínio imperialista.

(...) As aventuras de *Crusoe* não ocorrem somente no campo da imaginação, mas exatamente na realidade, em que o domínio era Espanhol e sobre o qual Defoe tinha cultivado interesse nos últimos trinta anos e já havia orientado William III tanto quanto Harley. O romance menciona o Asiento que a Grã-Bretanha ainda tinha esperança de conquistar para a Companhia dos Mares do Sul.²⁰ (WEST, 1998 p. 238).

¹⁸ (...) Even in *Robinson Crusoe* the hero's solitude takes up only a third of the story. Although we are told that *Crusoe* has spent twenty years on the island before the arrival of other humans, the time seems to pass in two or three. For at least two-thirds of the novel, *Crusoe* is not alone at all but rather trying to escape from his fellow human beings (WEST 1998, p. 238).

¹⁹ All these crises were accompanied by terrible fears, impetuosity of action, a certain knowledge that he was in the right and a strong desire to have the last word.

²⁰ (...) The adventures of *Crusoe* take place not in the realms of the imagination but in the very real world of the Spanish Main, in which Defoe had been interested for the last thirty years, and on which he had advised William III as well as Harley. The novel mentions the Asiento, which Britain still hoped to win for the South Sea Company (WEST, 1998 p.238)

Defoe construiu um personagem com estilo muito particular. Robinson Crusoe possuía atitudes peculiares e individualistas, com ímpeto imperialista. O entusiasmo inicial, se realmente houve (por vezes o leitor tem essa impressão), por ter conseguido sobreviver após um naufrágio cede espaço para a realidade do dia a dia quando percebe ser o “único” sobrevivente numa ilha em que, ao que lhe parecia, não havia mais ninguém. Com o passar do tempo, habitando aquela ilha, Crusoe debela as primeiras necessidades básicas por meio de alguns recursos que existiam ali. Vislumbra a possibilidade de capitalizar a seu favor os recursos naturais prováveis daquele território; era a oportunidade de domínio que via despontar. Com algumas ferramentas manuais, resgatadas do que restou da embarcação naufragada e suprimentos achados por entre os destroços, conseguia sobreviver. Percebe que a ilha tinha potencial de cultivo agrícola, pelo menos para uma ou outra cultura de subsistência e para tanto ele reservou algumas sementes dos suprimentos, como, por exemplo, o trigo.

Aos poucos foi se dando conta de que o isolamento do convívio das pessoas não era tão ruim; aliás, ele estava se sentindo o próprio Selkirk vivendo a história que havia escrito, inclusive pondo em prática o conceito postulado por ele: *senhor de si*. A percepção de estar em um território isolado e “deserto”, sem a companhia de nenhum outro ser humano parecia lhe conceder duas sensações distintas, que palpitavam em seu inconsciente. Uma delas era o deleite de contemplar uma imensidão territorial da qual se considerava como o único dono e proprietário: uma vasta região, uma ilha inteira, onde poderia, sem problemas sonhar em continuar sua vida da forma como estava, ou iniciar, aos poucos e com domínio total e controle absoluto, a construção da própria comunidade, sua sociedade de indivíduos. O outro sentimento, que o incomodava, além do medo da solidão, era o receio de ser punido por Deus pela desobediência, por não ter ouvido os conselhos de seus pais.

Certas ocasiões, quando começava a rememorar os acontecimentos que vinham marcando minha vida, não podia deixar de lamentar essas desventuras que me feriram e que eu tomava como castigo da Providência para punir-me da minha desobediência e ingratidão para com meus pais. Esses pensamentos acabrunhavam-me e me faziam chorar amargamente (DEFOE, 1965 p.45).

Apesar das preocupações sentimentais, Crusoé contemplava a possibilidade iminente de ter seu patrimônio político-social e, obviamente, financeiro, multiplicado. Como relata Martin (2006), Daniel Defoe também se sentia impelido pela ambição de obter sucesso, especialmente no campo financeiro. “Daniel era frenético: uma pessoa incansável e extremamente ativa empenhava-se em toda e qualquer coisa que pudesse render alguma vantagem, especialmente se fosse financeira” ²¹ (MARTIN, 2006, p185).

Daniel Defoe, nessa obra, utiliza-se, além de outros elementos literários, como, por exemplo, a “aventura”, o “individualismo” como perspectiva e planejamento de vida. As manobras humanas em busca da realização das aspirações ambicionadas ganham contornos peculiares diante das adversidades impostas pela existência. Crusoé é o cidadão que obtém sucesso e ascensão saindo de uma situação precária; de um acidente; de um longo período de isolamento num lugar longínquo e absolutamente sem recursos tecnológicos, entendendo-se tecnologia dentro dos parâmetros existentes naquela época. Consegue vislumbrar alternativas viáveis para sobreviver e ainda construir sonhos de riqueza e progresso. Após longo tempo naquela ilha, foi resgatado por um navio espanhol. Vários anos mais tarde volta lá com o intuito de realizar novas explorações e talvez, de se estabelecer de vez. Essa segunda aventura de Crusoé é escrita, também, por Daniel Defoe.

Richetti (2005) faz algumas observações sobre os possíveis motivos que poderiam ter entusiasmado o escritor, aos 59 anos de idade, após um lapso de mais ou menos cinco anos sem produzir textos longos, vislumbrar construir um enredo literário com tal magnitude, fingindo ser a memória de um navegador inglês que tinha negócios agrícolas no Brasil e, ademais, que tinha sido vítima de um naufrágio na costa da América do Sul. Dentre outras, a necessidade financeira teria sido, então, a causa magna. Em 1719 Defoe estava literalmente falido economicamente. Sua família não só era grande como todos viviam um padrão de vida alto. Necessitava incrementar então suas receitas para garantir a manutenção da prole. “Livros sobre viagens, tanto os de histórias reais e fundamentadas ou mesmo as viagens fictícias eram muito populares e obviamente ofereciam uma proposta comercial razoável e a história de

²¹ Daniel was a busybody: a restless and hyperactive fellow, into everything and anything from which he could obtain an advantage especially if it were financial. (MARTIN, 2006, p.185).

Crusoé incluía um número de locais exóticos que estampavam esse gênero”²² (RICHETTI, 2005, p. 175).

O traçado que Robinson Crusoé percorreu foi de grande repercussão no meio literário, obteve aceitação do público em geral e entre os leitores que já eram apreciadores de Daniel Defoe. A atitude do personagem diante das adversidades, a sua coragem para enfrentamento dos problemas foi fundamental para o sucesso com o público. A combinação de todos os desafios enfrentados por Crusoé na ilha fez nascer esse personagem de característica social e política com traços singulares.

A narrativa de Defoe e o contexto construído em torno do personagem Robinson Crusoé, apesar de abordar a vida e as aventuras de uma pessoa comum da sociedade, expõem, de forma direta, alguns componentes sociais, os quais esbarram em ideologias liberais capitalistas que, embora pareçam inocentes, são mais tarde ilustradas e debatidas por pensadores, filósofos e críticos político-literários. Alguns desses conseguiram perceber nesse personagem alguns aspectos originais que contribuíram para que mais tarde o autor conquistasse espaço no universo da literatura. Surgiu então um novo gênero literário: As robinsonadas. A trajetória do personagem, o processo de sobrevivência na ilha e o contexto narrativo que foi elaborado por seu criador conseguiram obter uma denominação exclusiva no universo literário, cujos parâmetros se referem às robinsonadas²³. Esse termo foi primeiramente criado e utilizado por Johann Gottfried Schnabel; contudo Marx, no século XIX, deu a ele um contorno contextual pertinente à sua teoria.

Marx, porém, não apenas critica Smith e Ricardo por situarem o indivíduo mercador (propenso à troca) no ponto de partida da Economia Política, ele também critica aqueles que consideram as “robinsonadas” apenas um resultado de uma aspiração romântica a um retorno a um estado primitivo de liberdade do ser humano, vivendo em contato direto com a natureza, aspiração essa que seria uma espécie de reação ao excesso de refinamento da sociedade européia do século XVIII (DUARTE, 2008).

²² Travel books, both real and embellished or even fictitious voyages, were very popular and obviously a good commercial proposition, and Crusoe’s story includes a number of exotic locales that were staples of this genre (...) (RICHETTI, 2005, p. 175).

²³ O sucesso do romance gerou imitações suficientes para que seu nome tenha sido usado para definir um gênero que muitas vezes é simplesmente descrito como “A história da Ilha Deserta”. “The success of this novel spawned enough imitations that its name was used to define a genre, which is sometimes described simply as a “desert island story”.

Marx questiona e ironiza a capacidade de o indivíduo produzir em condições isoladas. A conjectura sobre esse modo de produção é definida como mera abstração utópica e desprovida de fundamentação. Por isso, o termo “robinsonada”, para Marx, tem caráter e dimensão além de um idealismo, nada real. Marx traça um paralelo com os postulados de Adam Smith, que defende, entre outros elementos, que os padrões de produção deveriam seguir preceitos liberais, a partir de iniciativas individuais. Marx interpreta que os elementos sociais que estão intrinsecamente presentes no contexto do romance de Robinson Crusoé são embasados num personagem com atribuições questionáveis. Para aquele não existe forma de produção sem que o indivíduo produza em conjunto com seus “companheiros”. As “robinsonadas”, então, são a expressão de ideais insensatos, como ele afirma:

O homem é um *Zoon politikon* (animal político) no sentido mais literal: ele não é apenas um animal social, mas um animal que pode ser individualizado em uma sociedade. A produção por um indivíduo solitário, fora da sociedade, – um evento raro que poderia ocorrer quando uma pessoa civilizada que já absorveu a dinâmica da força social é acidentalmente posto em um lugar selvagem – é tão irracional como o desenvolvimento da fala sem que pessoas que vivam juntas possam se comunicar umas com as outras.²⁴ (MARX apud WOOD, 1987, p. 214)

Azevedo (2006) ressalta, em debate sobre modo de produção, que as “robinsonadas” são um tema recorrente entre as discussões de vários pensadores. O enredo da história de Robinson esbarra num dos pontos mais sublimes respaldados pelo teórico inglês Adam Smith; ou seja, este defendia que o desenvolvimento econômico e social de uma nação estaria intrinsecamente relacionado com o nível de liberdade que o indivíduo tinha em desenvolver projetos individuais de produção de bens. Nesse contexto, Azevedo (2006) faz um contraponto, fundamentando-se também, em Marx, com relação ao modo de produção apresentado pelo personagem Crusoé e, especificamente, sobre o viés que o conceito “robinsonadas” vinha tomando: “(...) um homem solitário ou uma família não é capaz de

²⁴ Man is a *Zoon politikon* [political animal] in the most literal sense: he is not only a social animal, but an animal that can be individualised only within society. Production by a solitary individual outside society – a rare event, which might occur when a civilised person who has already absorbed the dynamic social forces is accidentally cast into the wilderness – is just as preposterous as the development of speech without individuals who live *together* and talk to one another. (MARX apud WOOD, 1987, p. 214)

efetuar uma produção variada e ampliada de objetos, logo, urge a colaboração entre os homens, o que pressupõe a produção baseada na divisão de trabalho” (p. 183).

Crusoé revela, durante sua permanência na ilha, conceitos sociais fundamentados no individualismo defendido por Smith, ao passo que Marx acreditava ser inócua a tentativa de se creditar aos fundamentos individualistas alguns avanços sociais. Para Marx, o conjunto de atitudes e das ações daquele personagem nada mais era que “robinsonadas”, para ele um conceito pejorativo, sem seriedade. As Robinsonadas, portanto, nada mais significavam que “acreditar” ser possível a sobrevivência e a construção de uma vida (bem-sucedida, em muitos aspectos) em completo isolamento, e por um período de tempo significativo.

A conquista de novos territórios e a expansão econômica eram ambições de Defoe. A realização desse sonho se manifesta por meio do personagem, pois existe uma proximidade transparente entre ele e o autor. West (1998) afirma que Defoe se auto-imaginava no lugar de Robinson: “Defoe sem dúvidas tentava se imaginar no lugar de Crusoé, como todos nós fazemos, e, até onde conseguimos afirmar, ele pode ter revelado algumas características de sua personalidade no personagem” ²⁵ (p. 241).

As primeiras publicações de Defoe ocorreram por volta do ano de 1697. *Um ensaio sobre projetos*²⁶ foi uma de suas primeiras publicações. Esse trabalho era parte de um projeto com o qual planejava se enriquecer de conhecimentos, ao mesmo tempo em que teria a oportunidade de se envolver em projetos nacionais. O ensaio era uma coleção de propostas por meio das quais tinha a intenção de colaborar com a melhoria dos serviços públicos oferecidos à sociedade. Os projetos abordavam os trabalhos dos bancos, construções de estradas, as pensões, as falências das empresas e de pessoas, e, em particular, as academias. O escritor defendia que as academias de ensino superior deveriam se empenhar em melhorar o ensino da língua inglesa, bem como deveria haver faculdades para as mulheres.

Daniel Defoe desenvolveu um estilo narrativo próprio. Ele usava escrever numa forma que ele mesmo denominou como inglês claro, sem rebusco, em oposição à forma clássica convencionada pelo complexo universitário *Oxbridge*. Martin (2006) relata que era (...) “a

²⁵ Defoe doubtless tried to imagine himself in Crusoe’s plight, just as we all do, and to that extent he may have revealed some of his own personality. (WEST, 1998, p. 241)

²⁶ An essay on Projects.

língua das ruas, da nova classe mercantil, que em sua época constituía-se num público essencial de leitores. Daniel Defoe era das ruas” ²⁷ (...). (p. 183).

Os inimigos de Defoe, principalmente os jornalistas, qualificavam-no como um analfabeto sem muita noção dos seus atos, e principalmente dos seus escritos. Atacavam-no chamando-o de “cabeça de vento”, de hiperbólico, de alguém que se utilizava de métodos repetitivos, e o acusavam de produzir textos anônimos. Alguns críticos da época não apreciavam seu dogmatismo; por exemplo, ele acreditava que somente as suas afirmações poderiam ser consideradas como verdades.

Percebe-se que Defoe não se alinhava muito bem com o estilo academicizado. Preferia o estilo comum, ou melhor, o das pessoas comuns. As explicações e justificativas para entender o não alinhamento com as academias são muito variadas e não muito conclusivas. Sabe-se que ele tinha uma simpatia toda especial pelo conhecimento prático, vivido, vivenciado e empírico. Tudo que fosse aprendido de forma abstrata e acadêmica ganhava um viés negativo na sua concepção. Sentia orgulho em expressar as experiências que possuía nas diversas áreas do conhecimento, sem, contudo, ter sido aluno ou ter freqüentado nenhuma academia.

Na Escola da Aflição aprendi mais Filosofia que na Academia, mais Teologia que dos Púlpitos: na prisão pude saber que a Liberdade não consiste em abrir Portas para transitar livremente entre Egresso e Regresso. Eu conheci o lado duro do Mundo tão bem quanto o lado suave, e em menos de meio ano provado a diferença entre o Armário de um Rei e a Masmorra de Newgate.²⁸ (MINTO, 2003)

Nessa passagem percebe-se que Daniel Defoe ressalta a importância das suas experiências na vida. Enaltece o conhecimento das habilidades práticas em detrimento das experiências das academias. Tal concepção pode ter tomado forma a partir de fatos em sua vida; por exemplo, ter sofrido por ser dissidente da Igreja da Inglaterra. Parece ter-se ressentido nesse particular, pois sofreu restrições em freqüentar as universidades inglesas.

²⁷ (...) It was the language of the streets, of the new mercantile class which in his lifetime became the essential part of the reading public. Daniel was of the street. (...) (MARTIN, 2006, p. 183)

²⁸ In the School of Affliction I have learnt more Philosophy than at the Academy, and more Divinity than from the Pulpit: In Prison I have learnt to know that Liberty does not consist in open Doors, and the free Egress and Regress of Locomotion. I have seen the rough side of the World as well as the smooth, and have in less than half a Year tasted the difference between the Closet of a King, and the Dungeon of Newgate. (MINTO, 2003) <http://www.kirjasto.sci.fi/defoe.htm> acesso em 26 mar 08)

Entrementes, suas posições e concepções sobre as academias podem ter-se dado por outros motivos; por exemplo, ignorância sobre o ambiente acadêmico da época, quando a universidade já contava com quase 500 anos de plena atividade, mas ainda não era reconhecida. As universidades não tinham, ainda, uma estrutura muito sólida de reconhecimento, além do que, como mencionado anteriormente, havia muitos vícios internos.

Além disso, Defoe não se alinhava com a academicidade. Achava o universo da comunidade acadêmica tola e arrogante: “learned fools” (...) “ignorant wise-men” (RICHETTI, 2005, p. 05). Os acadêmicos consideravam-se acima dos cidadãos comuns. Oxford e Cambridge eram para os nobres, os ricos, os indivíduos da “elite”.

Defoe atuou na política apoiando o partido Tories. Quando os Tories perderam o poder, continuou a ser agente de inteligência para o outro partido, os Whigs. Fez isso sem nenhum escrúpulo, o que lhe custou muitos dissabores, e foi considerado como um jornalista sem princípios. Para atenuar sua reputação e continuar a produzir textos escritos em forma de panfletos, comuns naquela época, Defoe utilizava-se de vários nomes fictícios, como: Eye Witness, T. Taylor e Andrew Morton, o mercador. O mais comum dentre seus pseudônimos foi Heliostropolis, secretário do imperador da Lua, que era usado em algumas de suas sátiras políticas.

A obra de Daniel Defoe *As Aventuras de Robinson Crusoé* não traz, como citado antes, uma referência crítica e direta sobre o ambiente acadêmico; no entanto, a construção do personagem revela alguns postulados defendidos pelo autor. Enfatizam-se os elementos práticos e as experiências empíricas sobre o conhecimento teórico. Ressaltam-se as realizações de um homem comum em condições adversas. Destaca-se o homem britânico como sensato, equilibrado, planejador e administrador. A academia, naquele momento, não poderia instrumentalizar homens com qualidades colonizadoras como Robinson. A capacidade de conduzir de forma equilibrada e racional estava no indivíduo. E era o indivíduo o senhor de si para o sucesso da vida.

2.2 - As Aventuras de Robinson Crusoé: o apogeu de Defoe

Resumidamente, Robinson Crusoé é a história de um navegador inglês que nasceu em York em 1632. Seus pais tentaram, sem sucesso, convencê-lo a viver em sua cidade, mas ele

não ouve aos conselhos e se lança ao mar. Em princípio não tinha tantos conhecimentos sobre navegação, mas com sua impetuosidade e grande vontade consegue desenvolver tal habilidade. As suas primeiras experiências marítimas foram conturbadas. As tempestades, os ventos fortes e o desconforto, por vários momentos, fizeram-no refletir sobre os conselhos não ouvidos. Várias vezes, examinando sua consciência, pensava se os infortúnios por que passava não seriam os castigos divinos por não ter acatado os argumentos paternos. Contudo, após as tormentas, sempre havia um dia ensolarado que o acalentava de possíveis arrependimentos. Enchia-se de entusiasmo e continuava as viagens. Em uma delas, desta vez à África, seu navio foi atacado por piratas na costa daquele continente, acabou virando escravo e foi trabalhar para um senhor, por um bom tempo. Após algumas tentativas frustradas ele finalmente consegue fugir. Encontra refúgio em um navio português que ia para o Brasil, e após algum tempo, já estava trabalhando neste país no cultivo da cana e na produção de açúcar.

O plano era continuar produzindo no Brasil, porém a ambição de aumentar a produtividade o conduziu à atividade de traficar escravos para aumentar a força de produção. Quando estava indo em direção à África com o objetivo de conseguir nativos para trabalhar em suas terras, e também para comercializar, foi surpreendido por uma tempestade. Seu navio naufragou e foi arrastado a um banco de areia próximo a uma ilha, onde encalhou.

Com esforço Crusoé conseguiu chegar à margem daquela ilha. Nenhum homem que fazia parte da tripulação da embarcação sobreviveu, exceto ele. Após recobrar os sentidos diante do acidente, percebe que está perdido e isolado numa ilha deserta. A princípio sentiu naturalmente algum medo de ser atacado, a qualquer momento, por animais ou pessoas. Com o passar do tempo foi se habituando àquela situação. Diante do acontecido, deu início a um plano para sobreviver da melhor forma naquele lugar deserto. Consegue resgatar do navio, que não estava muito longe da praia, alguns utensílios, comida e algumas sementes para cultivo. Dessa forma, aos poucos passa a ter controle daquele espaço e sente-se, como dito anteriormente, senhor daquele espaço, que não era pequeno. O tempo passou e Robinson permaneceu na ilha por quase 28 anos.

Defoe constrói esse personagem de forma singular e ao mesmo tempo comum. No início do romance há uma apresentação da organização do mundo de Crusoé, do seu estilo de vida e de seus “modestos” desejos. Era um homem comum, de um lugar comum, e com

anseios também comuns. Até então, seu “status” social era semelhante ao de um inglês que circulava nos espaços geográficos em algum ponto da Grã-Bretanha. Daniel Defoe, no romance de Robinson Crusoé, inaugura um estilo de enredo literário com base nas características acima descritas. Não eram reis ou personalidades eclesiásticas que ocupavam espaços, protagonizando tragédias ou comédias. A literatura de língua anglo-saxônica principiava, assim, um gênero alheio aos modelos precedentes.

O ambiente literário, o cenário e o enredo do romance Robinson Crusoé derivam de uma proposta inovadora do escritor que, com engenhosidade no trato das palavras, permite que algumas características do personagem não sejam percebidas pelo leitor de forma imediata, mas somente após se atentar em observar alguns elementos implícitos no texto. Defoe utilizou recursos literários; dentre outros, alguns eufemismos. Essa forma de elaborar textos desafiava o olhar crítico dos seus leitores, e, conforme assinala West (1998), poucos conseguiam perceber que o seu herói era um mercador de escravos.

Sempre reconheci que meus pais tinham sérios motivos para procurarem dissuadir-me dos meus intentos, pois que meus dois irmãos mais velhos, bem contra a vontade deles, um entrou para o exército inglês vindo a falecer na batalha de Dunquerque, no posto de tenente-coronel, e o outro pôs a cara no mundo e nunca mais ninguém soube notícias dele. (...). Meu pai era natural de Bremen e fixou-se em Hull, onde se casou com uma moça de família distinta. Tendo realizado no comércio uma fortuna razoável mudou-se para York, cidade natal de minha mãe, onde nasci no ano de 1632 (DEFOE, 1965, p 05).

E foi exatamente em uma expedição “comercial” que se perdeu no oceano e se tornou naufrago na ilha. Defoe não menciona que o acidente poderia ter sido uma punição divina pela atividade ilícita, já que o romance possui várias passagens mostrando quão devoto o personagem era das divinas providências. “Aos olhos de Defoe, Crusoé não foi punido pela atividade de mercador de escravos, mas por ter se mostrado insatisfeito pela vida modesta e tranqüila e por procurar incansavelmente por aventuras”²⁹ (MARTIN, 2006, p. 243).

Se Crusoé estivesse contente com sua vida modesta de cultivador agrícola teria acatado os conselhos de seu pai e estaria feliz em possuir o alto *status social* de uma vida relativamente comum. Martin (2006) sugere que se “Crusoé tivesse retornado para casa

²⁹ In Defoe’s eyes, Crusoe is punished not for dealing in slaves, but for failing to be content with a quiet and modest life, and restlessly seeking for adventure. (WEST, 1998, p. 243).

naquele momento poderia ter sido aclamado como o filho pródigo. Mas... o destino cruel o empurrou adiante” ³⁰ (p. 192). A ambição de se arriscar em aventuras com intuito de obter vantagens, especialmente financeiras, lança-o no mercado de tráfico de negros para o Brasil.

Mas quando conversando sobre aventuras com seus amigos em São Salvador, ele menciona como é fácil na África comprar ‘grandes quantidades de negros para serviços no Brasil’. Ele explicava para os plantadores portugueses como poderiam obter grandes vantagens da Companhia Mares do Sul, embora não mencione aquela pelo nome³¹ (WEST, 1998, p. 242).

Robinson Crusoé se tornou um marinheiro experiente e se lançava em aventuras marítimas com o objetivo de, além dos negócios citados acima, também conquistar novos territórios, especialmente na América do Sul. A percepção de que se poderiam auferir altos lucros com as conquistas de territórios era também um sentimento que o escritor assumia. Porém, além das ambições de conquistas, Defoe via no romance de Robinson a possibilidade de obter uma renda extra se conseguisse fazer dele um bom mote de venda, pois estava necessitando de reforço financeiro. O sucesso do romance seria, literalmente, sua tábua de salvação em termos financeiros. O escritor tinha convicções de que o romance daria a ele o mesmo que a ilha daria a Robinson, ou seja, a divina providência se manifestaria na vida de ambos, tanto para o criador quanto para a criatura. Obviamente que para isso acontecer Robinson teria que conquistar o leitor. Os que apreciavam o gênero de literatura que se encontrava nas páginas do romance Robinson Crusoé, naquele tempo, eram pessoas de variados *status* econômico e social. O enredo criado por Defoe em Robinson não contemplava, como foi dito, um cenário com personagens socialmente influentes; entretanto, a história conquistou o público e Defoe se destacou como um escritor satírico e romancista.

Robinson Crusoé cresceu aos olhos de Defoe principalmente como uma oportunidade comercial; ele via a possibilidade de obter lucros no início do século XVIII equivalente aos tablóides de histórias sensacionalistas. Mas parecia que pelo seu temperamento tinha sido atraído pelos romances de

³⁰ If he had returned home at this time he might have been greeted as the prodigal son. But... ill fate pushed (him) on. (MARTIN, 2006, p. 192)

³¹ But when talking about his adventures to friends in San Salvador, he mentions how easy it is in Africa to purchase ‘negroes for the service of the Brazils in great numbers’. He explains to the Portuguese planters how they could gain a great advantage from the South Sea Company, although he does not mention it by name. (WEST, 1998, p. 242)

aventuras, bem como os de viagens. Estava interessado, como ele mesmo explicou para Harley em diversas ocasiões, em promover colônias Britânicas na América do Sul, onde é agora o sul da Argentina e o Chile³² (RICHETTI, 2005, p. 175).

O período inicial e conflitante que Robinson viveu isolado naquela ilha foi, de certa forma, o mal necessário para que se motivasse a planejar sua sorte a partir dos recursos limitados que estavam ali disponíveis. Ao final da aventura Crusoé se considerava, apesar de tudo, vitorioso e realizado. O naufrágio e o isolamento na ilha fizeram a diferença na sua vida pois o fizeram encontrar o restabelecimento social. Nesse mesmo sentido, a criação de Robinson representa, também, a diferença para Defoe como escritor, pois o transformou. O personagem significou o ponto de virada na vida de Defoe. Representou a diferença entre ter sido até então somente escritor para ser considerado um romancista pioneiro. A posição de defesa da língua inglesa nas academias postulada por Defoe passou a ser mais evidente com Robinson Crusoé. O autor não podia, em seu tempo, avaliar a contribuição que sua obra traria para a afirmação da língua inglesa.

Em uma das passagens, Sexta-feira, único nativo interlocutor do protagonista no romance, e, com o qual Crusoé mantinha certa “amizade”, recebe dele algumas instruções “úteis”, entre elas lições de língua inglesa. Percebe-se, nessa passagem, uma manifestação simbólica da transmissão da cultura do colonizador ao colonizado. O nativo, após certo tempo e várias aulas, já conseguia se comunicar nessa língua com seu interlocutor e professor. Defoe, nesse contexto, consegue abordar, também, o ensino da língua inglesa como um tema defendido para o ambiente universitário.

Crusoé era uma pessoa que não tinha formação escolar além do básico, mas tinha sonhos de navegador com propósitos específicos bem definidos. Possuía característica pessoal apropriada para o ofício de explorador dos espaços oceânicos; era corajoso. Os fatos que sucederam em sua vida, muito além de terem sido uma punição, como sugerido acima, foram providenciais. Consegue vislumbrar a possibilidade de auferir vantagens tanto no aspecto econômico quanto no social. Faria valer os seus desejos de construir um território sob seu

32 Robinson Crusoe grew out of Defoe's eyes for the commercial main chance; he saw the possibilities for profit in the early eighteenth-century equivalent of a tabloid sensation story. But he seems also by temperament to have been attracted to travel and adventure writing. He was interested, as he explained to Harley on several occasions, in promoting British settlements in South America, in what is now southern Argentina and Chile. (RICHETTI, 2005, p. 175)

comando, soberanamente. Assim como Thomas More, em *Utopia* (1999), que sonhava em construir uma sociedade perfeita, um lugar onde todos os elementos sociais funcionassem de forma harmônica e sem conflitos, Robinson parecia estar impelido a pôr em prática alguns destes objetivos.

Robinson Crusoe fez diferença, como assinalado anteriormente, para seu escritor. Foi esse personagem que proporcionou certo alívio econômico-financeiro de que Defoe necessitava, naquele momento da vida. O escritor conseguiu reunir em Robinson alguns elementos que corroboravam suas crenças sócio-ideológicas. Por exemplo, postulava que o indivíduo poderia ser um *gentleman* bem-sucedido a partir de construtos individuais e com base na vivência da prática. Crusoe confirma esse pressuposto logrando seus modos de produção por meio, basicamente, das experiências práticas vividas em conflitos reais. Não foi somente a necessidade diante da adversidade que o conduziu à busca de conhecimento para, por exemplo, administrar recursos escassos e para planejar o futuro, mas também sua perspectiva de vida. A condição de isolamento naquela ilha fez Robinson desenvolver competências individuais. Venceu as intempéries, mostrando ser capaz de agir com certa racionalidade e sistematização sem ter, contudo, se submetido a nenhum dos projetos científicos de cunho experimental que obviamente teria vivenciado se tivesse freqüentado as academias de Cambridge ou Oxford e sem, ainda, como defendia Defoe, saber latim ou grego.

2.3 Jonathan Swift

Jonathan Swift nasceu na Irlanda em 1667. Estudou no Trinity College e concluiu mestrado na *Oxford University* (Universidade de Oxford). Era um cidadão de classe média para os padrões da época. Ficou órfão antes mesmo de nascer e obteve ajuda de seu tio. Sempre esteve envolvido com a Igreja Anglicana irlandesa, a qual mantinha um relacionamento estreito com a Igreja da Inglaterra. Em 1713, aos 46 anos, tornou-se Deão (Reitor) da Catedral de St. Patrick em Dublin, na Irlanda. *As Viagens de Gulliver*, escritas em 1726, podem ser consideradas como a obra de Swift mais importante. *Gulliver* é uma ficção em que o personagem se relaciona com anões e gigantes. *Swift* consegue atribuir um ar de autenticidade e caráter realista a sua narrativa. Muitos dos seus leitores acreditavam e ainda acreditam ter sido uma história realmente vivida.

Swift parece ter sido um cidadão bem esclarecido; o seu *background* escolar lhe garantia a possibilidade de estar na dianteira dos acontecimentos. Seu pai advogado e também funcionário público do governo inglês, morreu sete meses antes do seu nascimento. Sua mãe ficou viúva e sem recursos financeiros para sustentá-lo. O tio por parte de pai, Godwin, que gozava de situação privilegiada, acabou sendo o responsável por educá-lo. Acredita-se que a educação que Swift recebeu em Dublin até o grau secundário tenha sido sua base de formação para que, posteriormente, viesse a ser o cidadão conectado com os movimentos que estavam ao seu redor.

A pós-graduação na Inglaterra, na Universidade de Oxford, foi a experiência que Swift logrou naquele ambiente universitário. Conjectura-se que o seu contato com o universo acadêmico, alunos, mestres e alguns dos projetos científicos desenvolvidos naquela universidade tenha sido um dos parâmetros que serviram para embasamento das críticas alusivas às academias. Destaca-se que o período que Swift passou freqüentando os cursos daquela instituição o tenha inspirado a escrever uma passagem específica sobre as academias no romance *As Viagens de Gulliver*. Nessa parte da sua obra, “Visita à Academia de Lagado”, (SWIFT, 1973), realizada pelo personagem Gulliver, aborda satiricamente encaminhamentos que alguns mestres/pesquisadores davam a alguns dos projetos científicos.

O ensino primário e médio Swift freqüentou em colégios em Dublin. Em 1686 recebeu seu título de bacharelado, também na Irlanda. Quando a revolução contra o catolicismo de 1688 explodiu naquele país, Swift mudou-se para a Inglaterra e ficou hospedado na casa do Sr. William Temple, proeminente diplomata, em Moor Park, Surrey. Swift foi secretário de Temple por dez anos. Nesse ínterim prosseguiu em seus estudos e, em 1692, conseguiu o título de mestre pela Universidade de Oxford.

Em 1695 foi ordenado pela Igreja Anglicana da Irlanda, em Dublin. Enquanto estava em Moor Park foi professor de uma jovem garota, Esther Johnson, a quem ele chamava de Estela. Logo que ela se tornou adulta passou a ser uma pessoa de grande importância em sua vida. Quando Jonathan Swift voltou para a Irlanda e assumiu o comando da Catedral de St. Patrick, Estela também se mudou para lá, para ficar perto dele e acompanhá-lo em suas viagens. O relacionamento entre eles foi deveras comentado, motivo de boatos entre os cidadãos daquela cidade. Especulava-se que tinham se casado em 1716. Estela morreu em 1728.(NOKES, 1987)

Nokes (1987) relata, no prefácio da biografia sobre Swift, que ele representa um desafio para qualquer escritor que se habilite a reproduzir sua história de vida profissional ou social. Muitos detalhes não são informações procedentes, e por isso, pouco de concreto se confere. Nokes refere a Jonathan Swift como uma pessoa que deixou pouco sobre sua vida particular. Paira um ar como secreta e enigmática, por exemplo, sua incerta paternidade. O casamento às escondidas com Estela (ex-aluna) e o relacionamento em segredo com Vanessa (sua amante) contribui nesse aspecto, bem como o estado de saúde no final de sua vida. Possivelmente tenha sofrido de loucura, diagnóstico da época, que hoje poderia ser *Alzheimer*. Discute-se que Swift tenha sido uma pessoa misantropa, pelo seu comportamento enigmático, e pode-se dizer que a possível misantropia tenha colaborado com a criação de passagens específicas em seus trabalhos, como, por exemplo, em *As Viagens de Gulliver*, na quarta parte Uma Viagem ao País dos Houyhnhnms. Nesse episódio há a força impressa pelo autor em destacar as atitudes dos Cavalos (Houyhnhnms) sobrepondo-se às dos Yahoos (humanos), e também na passagem quando o capitão navegador Lemuel Gulliver retorna de suas aventuras e reencontra sua esposa e filhos:

Devo confessar que a vista de minha mulher e meus filhos encheu-me de grande repugnância, coisa que sempre acontecia quando eu avistava um Yahoo. Pior ainda me senti quando se atiraram ao meu pescoço pra me abraçarem e beijarem. Minha vontade foi sair imediatamente porta afora, mas não consegui, pois desmaiei logo a seguir, ficando desacordado durante uma hora (SWIFT, 1973, p. 211).

Após a morte de William Temple, em 1699, Swift ressentiu-se e, desolado, retornou para a Irlanda após ter estado em Londres. Ganhou fama com seus textos e prosperou, sendo um dos principais representantes da literatura e um crítico do mundo da política. No período de 1695 a 1696 foi vigário da igreja de Kilroot, onde conheceu uma garota, Jane Wairing, com a qual teve um caso amoroso, uma casualidade. Em 1710 tentou seguir carreira política com o partido político inglês *Whigs*, mas logo mudou de ideologia partidária e deu início a seu trabalho de escritor no jornal *The Examiner*, do partido de oposição, os *Tories*. Com a ascensão do rei George I, os *Tories* deixaram o poder. Swift se retirou para a Irlanda novamente e se afastou momentaneamente do meio político partidário. Nesse aspecto

particular de alternância de apoio e participação político-partidária, Swift toma posições semelhantes às que Defoe também ostentou.

A partir do ano de 1713, e até 1742, Swift foi o reitor da Catedral de São Patrick e já estava sendo vítima do mal de Ménière, hoje possivelmente *Alzheimer*. Muitos diziam que sofria de insanidade mental; no entanto, desde seus 20 anos ele tinha problemas de surdez. Previu a própria decadência mental quando ainda estava com 50 anos e revelou que morreria como uma árvore, ou seja, lentamente e começando pelo topo.

Swift morreu em Dublin no dia 19 de outubro de 1745, deixando muitos trabalhos escritos: poesias e prosas, muitas destas em forma de panfletos. Seus textos religiosos são menos divulgados hoje em dia. *A Tale of a Tub* (1704) foi talvez sua maior obra de cunho religioso, em forma de sátira. Mas sua obra mais conhecida foi *As Viagens de Gulliver*.

Esse romance satírico conquistou leitores desde o lançamento, em 1726, sete anos após o lançamento de *Robinson Crusoé* por Daniel Defoe. Em alguns aspectos Swift aproxima-se da obra de Defoe; por exemplo, o enredo foi construído num ambiente de aventuras em que o personagem (Gulliver) visita vários países usando embarcações semelhantes àsquelas usadas por Crusoé. Lemuel Gulliver era um médico com grandes habilidades marítimas, era capitão de navios, enquanto que Robinson também tinha habilidades para navegar.

No entanto, o cenário construído por Swift distancia-se do idealizado por Defoe. O ambiente de aventuras contemplado em *As Viagens de Gulliver* logo cede espaço para o fantástico, pouco realístico, mas com grande apelo crítico político-social. Turner (1998) avalia a obra como tendo alguma proximidade com a *Utopia* de Thomas More e, também, com obras de Rabelais. “Swift usa técnicas muito semelhantes, em particular suas observações sarcásticas sobre os cientistas em Laputa e Lagado correspondem com as mesmas feitas por Rabelais em o Reino de Enteléquia”.³³ (p.xvi)

As contribuições sociais que Swift ofereceu à sociedade inglesa foram além de textos de cunho literário e folhetins ou artigos em jornais. Demonstrava estar preocupado com os contornos organizacionais que a sociedade estava tomando diante das reformas sócio-ideológicas e religiosas. Swift se embasava, talvez, em teorias filosóficas que estavam em debate naquele momento; por exemplo, os textos escritos por Rabelais e as idéias de Locke.

³³ Swift uses a rather similar technique, and in particular his mockery of scientists in Laputa and Lagado corresponds with that of Rabelais in the Kingdom of Entelechy. (TURNER, 1998, p. xvi)

Este último foi um dos principais filósofos ingleses e, por conseguinte, promovia debates no intuito de defender uma nova reestruturação organizacional social, ou seja, vislumbrava a construção de um novo sistema ideológico social, especialmente para a Inglaterra. Sobre Locke, Oliveira (1999) diz que:

(...) o seu empirismo rompe com os dogmas tradicionais que sustentavam um tipo de cultura que concebia o homem não como sujeito, mas joguete nas mãos de forças ocultas e transcendentais. A construção ou elaboração teórica já não dependia do mundo das essências, mas brotava dos fatos (...), ou seja, é o próprio homem quem estabelece os critérios de compreensão de sua existência e do mundo em geral, bem como os princípios de sua ação (p.148).

A reflexão postulada acima por Locke revela e justifica, talvez, um pouco do envolvimento nas causas sociais de que Swift se ocupava, haja vista que naquele momento esses tópicos estavam sendo amplamente discutidos por toda a sociedade européia.

Swift, apesar de ter-se envolvido efetivamente nas causas sociais, deixava transparecer sintomas de misantropia. Não demonstrava apreciar contato com o gênero humano. Tinha certa aversão às pessoas, não obstante participasse ativamente da vida política, tanto da Inglaterra quanto também da Irlanda. Essa participação era feita por de manifestações críticas textuais e formais em artigos de jornais, folhetins e tratados. Mas o seu mais eficiente e efetivo meio de construção crítica foram os romances.

No período em que viveu Swift a Grã-Bretanha passava por seu mais alto revés transformacional da história. Os debates em torno das reformas político-sociais, culturais, educacionais e religiosas estavam sendo travados naquela porção européia, concomitantemente com o restante do continente. Uma nova constituição social inglesa estava se formando. A revolução industrial estava tomando forma e iniciando a trazer resultados políticos e principalmente econômicos. A partir de 1750 os modos de produção haviam se transformado. Máquinas estavam sendo utilizadas para produzir bens, substituindo o trabalho de vários homens. A indústria da navegação inglesa ocupava posição significativa e competia com os outros países europeus em igualdade de força, ou até em nível superior. Os movimentos políticos religiosos estavam em rota de colisão por conta da revolução Gloriosa³⁴.

³⁴ Durante o reinado de James II a Inglaterra sofre com um estado de guerra civil que põe frente a frente duas vertentes religiosas: Protestantes e Católicos.

Toda aquela efervescência, conforme constata Oliveira (1999), contribuiu para que o cidadão comum inglês percebesse os acontecimentos e também se movimentasse. A sociedade inglesa estava em busca de conceitos de comportamentos compatíveis com uma sociedade nova, pois uma nova concepção de produção de bens estava sendo organizada com fundamentos capitalistas³⁵. As mudanças trouxeram certas formas de conduta a que os indivíduos não estavam, ainda, habituados. (...) “O século XVII, período em que Locke viveu a maior parte de sua vida, é farto em grandes mudanças na mentalidade e nas relações sociais, especialmente na Inglaterra” (Oliveira, 1999, p. 148).

Swift se mostrava conectado com tudo que ocorria ao seu redor. Suas convicções e seus ideais sobre comportamento humano e sobre a relação entre indivíduos numa sociedade organizada pareciam ser divergentes do cenário real que se apresentava na Inglaterra, ou seja, o relacionamento entre as pessoas e entre as instituições de diversas esferas não estava em sintonia com o que ele acreditava ser o ideal. No intuito de contribuir para amenizar possíveis atritos entre os indivíduos, Swift elaborou, então, um guia, “um tratado de boas maneiras”³⁶, abordando sistematicamente alguns itens essenciais, segundo ele, às pessoas. Estavam ali contempladas as diversas formas de relações; por exemplo, entre pessoas iguais, entre pessoas de diferentes níveis sociais, entre as pessoas que pertenciam à esfera governamental e entre os demais, inclusive os que estavam envolvidos com a burocracia da administração do Estado.

Observa-se que as preocupações sobre os rumos da sociedade manifestadas por Swift não cogitam a possibilidade de o ambiente universitário ou as academias serem alternativas para transformações. Destarte, ao invés, o ambiente acadêmico fora amplamente criticado e satirizado, principalmente em *As Viagens de Gulliver*. Naquele período outros críticos e estudiosos tentaram discutir, também, os contornos sociais vigentes. Juntam-se a Swift o próprio Defoe e outros, como, por exemplo, Locke e Rousseau.

Rousseau, em o *Contrato Social* (1987), faz uma abordagem sobre os conceitos que acreditava serem úteis e fundamentais para os indivíduos que estavam migrando para as cidades. Esses conceitos contribuiriam para conscientizar o ‘homem selvagem’, rude e que não tinha hábitos de convivência em um ambiente coletivo, sobre algumas normas de

³⁵ Apesar de este termo ter sido efetivamente usado no Séc XIX por Marx, optamos neste texto utilizá-lo para ilustrar o novo paradigma econômico-político que se despontava.

³⁶ Esse tratado encontra-se disponível, na íntegra, nos anexos. É de domínio público disponível na web.

comportamento. O mundo estava se transformando para os europeus. As cidades estavam em pleno crescimento. Muitas famílias estavam deixando o campo para trabalhar nas cidades. Era preciso, então, providenciar a esses novos seres urbanos as ferramentas necessárias para o convívio em um espaço comum.

A teoria de John Locke em *Alguns Pensamentos acerca da Educação*³⁷ (1999), postula que o homem deve ser ensinado, treinado, ter experiências e noções de conhecimento geral para então assumir responsabilidades sociais. Para Locke, o indivíduo devia estar preparado antes para agir depois. Daniel Defoe, em *The Compleat English Gentleman* tenta, também, abordar alguns dos meios pelos quais surgiam os *gentlemen*. Explicita qual era o processo para se tornar um nobre, se não se tivesse nascido como tal. Swift propõe, por sua vez, um tratado direcionado aos cidadãos no qual aborda conceitos e objetivos descritivos. O objetivo específico era conscientizá-los a terem comportamento condizente com uma sociedade urbana, com participação social efetiva. Swift traz, também, algumas contribuições para que o indivíduo pudesse entender melhor as regras que existiam para regulamentar e restringir atos considerados ilícitos. Muito além das preocupações somente com os indivíduos, a sociedade deve estar consciente dos seus compromissos com o estado, defende ele. Na passagem a seguir temos um exemplo de um dos itens que mostram os conceitos relatados por Swift (1754) no contrato proposto.

Um ponto principal desta arte é adequar nosso comportamento aos três níveis de homens: nossos superiores, nossos iguais e aqueles que estão abaixo de nós. Por exemplo, pressionar qualquer dos dois primeiros anteriores a comer e beber é uma ruptura das boas maneiras; mas um fazendeiro ou um comerciante deve assim ser tratado ou então será difícil convencê-los de que são bem-vindos. O orgulho, má natureza e a busca por sensatez são as três grandes fontes de mau comportamento; sem alguns destes defeitos nenhum homem se comportaria mal em querer ter experiências; ou que, na linguagem dos tolos, é chamado de conhecimento de mundo³⁸ (SCOTT, 1824, p.244).

³⁷ A produção intelectual de John Locke (1632-1704) representa a primeira grande construção teórica de instrumentalização da educação para os propósitos da sociedade liberal.

³⁸ One principal point of this art is to suit our behavior to the three several degrees of men; our superiors, our equals, and those below us. For instance, to press either of the two former to eat or drink is a breach of manners; but a farmer or a tradesman must be thus treated, or else it will be difficult to persuade them that they are welcome. Pride, ill nature, and want of sense, are the three great sources of ill manners; without some one of these defects,

A passagem anterior permite sentir um pouco da preocupação de Swift em deixar transparente a percepção que possuía sobre as diferenças fundamentais nas relações entre pessoas, as quais, segundo ele, deveriam respeitar e ser respeitadas. As pessoas, independentemente da posição social que ocupavam, deveriam estar cientes da própria sociedade. E, conforme destacado anteriormente, elas são responsáveis por compor os próprios regulamentos estratégicos para conduzir suas ações.

Dentre os nomes destacados, Locke e Rousseau, entre outros pensadores, postularam o envolvimento educacional como via de transformação social. Defoe e Swift não mencionam em seus textos a escola como possibilidade de ser uma fonte reformadora, entretanto, não se pode apontar que fossem avessos a ela. No intuito de colaborar com as pessoas e tomá-las menos rudes e mais coletivas tentavam encontrar alternativas, porém não se observa indícios de que um ou outro poderia ter sugerido meios relacionados com a educação, ao contrário, ambos são críticos do sistema acadêmico.

As causas sociais são visualizadas e assinaladas por Swift, como também alguns problemas da esfera administrativa, principalmente de seu país, a Irlanda. Parece estar preocupado com o andamento das contas públicas. Em uma carta, escrita em 1736,³⁹ revela sua posição contrária ao projeto do governo de pretender diminuir as despesas de seu país cortando salários aleatoriamente, sem considerar as peculiaridades e a importância de cada cargo e de seu ocupante. Estabelece que diante de uma possível crise de contenção de despesas pelo estado, alguns dos salários deveriam ser mantidos, e outros, segundo ele, deveriam ser objetos de re-planejamento.

A posição de Swift nesse quesito pode ser entendida como manifestação de oposição ao dispendioso orçamento da Coroa Britânica. A Irlanda se submetia aos ditames de Londres. O governo londrino drenava os recursos que eram destinados àquele centro. Os condados comandados por Londres deveriam destinar recursos cada vez mais altos a fim de garantir o sustento de toda a estrutura daquela urbe. As universidades eram consideradas instituições consumidoras do dinheiro público. Para Swift, o dinheiro público deveria ter destinação

no man will behave himself ill for want of experience; or of what, in the language of fools, is called knowing the world. (SCOTT, 1824, p244)

³⁹ Esta carta encontra-se no anexo e está disponível na web.

planejada, e nesse planejamento a educação certamente não deveria ser contemplada, principalmente a superior.

A passagem Visita à Grande Academia de Lagado (capítulo 5), do romance de *Gulliver* revela, um pouco, como a academia era concebida naquela época. Swift destaca alguns aspectos não somente sobre os trabalhos realizados nas academias, mas também sua percepção do que seriam os avanços na matemática, lógica e em outras ciências. Utilizando-se de recursos literários, como sarcasmo, ironia e genuinamente a sátira, revela o panorama pitoresco sob o qual mestres e cientistas se envolviam na execução de projetos. Aborda também a forma como trabalhavam para conduzir tais experimentos. O personagem Gulliver adentra os recintos da academia e descreve alguns aspectos relevantes sobre as condições do espaço físico e do material humano. É possível ter uma idéia, pelos detalhes, quais eram as estruturas que as academias apresentavam. As instalações pareciam ser rudimentares, e as muitas salas que havia necessitavam de manutenção. Swift mostra sarcasticamente aquelas condições, bem como destaca a aparência pessoal de um dos cientistas, como ele disse, desgrehada.

Essa academia é formada por uma série de casas bastante estragadas, de ambos os lados de uma rua da cidade. Possui uma incrível quantidade de salas – tendo eu visitado pelos menos umas quinhentas, e cada qual abriga um projetista e seus ajudantes. O primeiro desses sábios que visitei era magro, tinha cabelos e barbas compridos e desgrehados, mãos sujas e roupa sapecada em vários pontos. Suas calças, camisa e pele eram todas da mesma cor (SWIFT, 1973, p. 129).

Não somente as estruturas físicas e humanas são alvo das observações do personagem Gulliver, mas também os ensaios de projetos que os mestres, entusiasticamente, apresentavam. Para eles, aqueles projetos tinham caráter científico e, portanto, tomavam-nos com muita seriedade quanto aos possíveis resultados que seus projetos supostamente trariam. Gulliver percebe e destaca a alguns deles.

Havia oito anos que estudava um projeto pra extrair raios de sol dos pepinos. “__ É assim __ explicou-me, coçando vigorosamente a cabeça: __ Colocam-se pepinos em redomas hermeticamente fechadas, mantendo-as ao ar livre nos verões mais crus e abrasadores. Sinto a cada dia uma concentração maior de calor e não duvido de que, dentro de uns oito anos, poderei fornecer luz solar aos jardins do governador a um preço razoável” (SWIFT, 1973, p. 129).

Pode-se perceber nessa passagem, apesar do eventual contorno humorístico impresso, alguns dos conceitos que Swift tinha intenção de pontuar: as precárias condições físicas, o ambiente fétido freqüentado pelos mestres pesquisadores e os experimentos que pareciam ser de nenhuma relevância prática e completamente dispensável ao acesso das pessoas.

Nokes (1987) pondera se havia a efetiva intencionalidade do autor em destacar alguns fatos, ou se simplesmente queria dar à sua obra uma conotação menos séria, cômica, satírica. Nokes registra, ainda, que todo panorama esotérico e episódico apresentado na referida passagem tem o objetivo específico de parodiar as experiências científicas realizadas pela Academia Real de Ciências.⁴⁰ “Os experimentos da Academia de Lagado parodia os realizados pela Real Academia, tornando-os meros sonhos alquímicos,”⁴¹ (p.323), e continua: “(...) há uma absurda criancice fantasiosa em muitos daqueles projetos”⁴² (p.323). As ponderações de Nokes quanto ao nível crítico e às possíveis intenções do autor fazem sentido quando se consideram o enredo literário e a licença poética.

Entretanto, poder-se-ia, apesar do cenário pitoresco e fictício, especular sobre o sentimento de Swift em se fazer representado por Gulliver e, por meio dele, pontuar algumas das próprias experiências na Universidade de Oxford. No entanto, o autor usava tecer elogios àquela instituição. As comparações com as academias da Irlanda eram constantes. Dizia ele que em poucas semanas tinham exigido dele muito mais que em sete anos na faculdade de Dublin. Contudo, Nokes faz novamente um contraponto, afirmando serem aquelas manifestações exageros de uma pessoa que teria se tornado amarga com seu país diante dos encaminhamentos políticos a que tinha sucumbido, conforme se observou anteriormente. Swift, por esses motivos, rebelou-se contra seu país e reivindicava ser um homem de Oxford. Pode ser que essa mudança de posicionamento tenha fundamentos na sua vaidade, pois a educação sólida que, na verdade, obteve não teria sido em Oxford (NOKES, 1987, p.13).

Críticos como, por exemplo, Mcneil (1998) não deixam de pontuar e comparar o nível de estilo redacional imprimido por Swift na composição das partes do romance de Gulliver. Segundo o autor citado, a terceira parte, Viagem a Laputa, foi, dentre as outras, construída sem

40 A Real Academia de Ciências da Inglaterra, ou Sociedade Real de Ciências iniciou suas atividades em 1660. Era aclamado, também, como o Império do Conhecimento. Isaac Newton foi um dos cientistas que teve assento nessa sociedade.

41 The experiments in the Academy of Lagado parody those of the Royal Society, turning them all into alchemical dreams. (NOKES, 1987, p. 323)

42 (...) there is an absurd and childish fantasy about many of these projects. (idem)

muita preocupação com a fineza nas palavras. Nota-se que, nessa parte da obra, Swift utiliza-se, sistematicamente, de um vocabulário com teor diferenciando e mais informal.

Das quatro partes do romance *As Viagens de Gulliver*, a Terceira, *Viagem a Laputa*, é para muitos a menos gratificante e a menos compreendida. A crítica convencionalizada que se tem sobre a Parte III é que toda a série de episódios seja fundamentalmente sem arte e sem objetivos se comparado com as outras partes do romance. Ela satiriza, com certeza, a nova tendência da matemática e das teorias científica e política – mas com menos fineza, diferentemente de como Swift havia feito nas três outras viagens.⁴³ (MCNEIL, 1998)

MacNeil (1998) sustenta que as estruturas dos temas nessa parte específica da história se apresentam como um processo não natural, fragmentado e, de certa forma, incoerente. No entanto, ressalva, aquelas cenas poderiam representar exatamente a intenção de Swift. “A terceira viagem eu avalio que não seja uma simples condenação das novas ciências e das novas filosofias, mas serve de aviso a uma era de otimismo excessivo para que as pessoas atentassem para o passado, mas com a cabeça fora das nuvens”⁴⁴.(MCNEIL, 1998)

Não se trata de uma obra puramente ousada, muito embora, numa primeira leitura, pareça ser. Swift embasa quase todo seu arsenal satírico em muitos artigos existentes naquela época, e que eram genuínos. Grande parte de suas idéias tinha como fundamentação os relatórios oficiais sobre experiências científicas que se encaminhavam no momento e já faziam parte, na literatura principalmente, sobre as produções filosóficas da Academia Real (TURNER, 1998). Talvez Swift tenha extrapolado um pouco, levando para o lado lúdico e fazendo parecer que as teorias sobre matemática e sobre aprendizagem fossem “inúteis”, com o intuito de expressar subliminarmente que a virtuosidade do ambiente educacional teria perdido espaço ou, talvez, sob a luz de seu olhar, o ambiente acadêmico escolar não merecesse contemplação.

⁴³ Of the four parts of *Gulliver's Travels*, the third, the *Voyage to Laputa*, is for many the least satisfying and least understood. The conventional critical take on Part Three is that the entire series of episodes is fundamentally pointless and artless in comparison. It does of course satirize the new trends in mathematics and theoretical science and politics -- but does so with less finesse than Swift does in his accounts of Gulliver's three other voyages. (MCNEIL, 1998)

⁴⁴ The third voyage I argue is meant not as a blanket condemnation of new sciences or new philosophies but as a warning to this imprudently over optimistic era to keep its eye on the past and its head out of the clouds.

Os temas representados e ilustrados por Swift por meio de Gulliver, embora utilizem elementos multifacetados que instigam o leitor a estabelecer um elo diferenciado de compreensão, não deixam de esbarrar nas estruturas sociais e educacionais daquele momento. Laputa, como alguns outros termos usados por Swift nesse romance, é, por si, uma denotação do nível irônico postulado pelo autor. Em espanhol *Laputa* (La puta), talvez seja uma insinuação de alguém que explora as “vítimas” e usa como atrativo a ilusão como aporte na busca de obter vantagens, por exemplo econômica. É notável a preocupação de Swift com os rumos que seu país estava tomando, sucumbindo aos entraves administrativos advindos de Londres, apesar de declarar, por vezes, odiar tudo que fosse irlandês. Os recursos enviados para subsidiar as estruturas reais eram sem precedentes. A coroa exigia um aporte financeiro cada vez maior para enfrentar os custos com guerras. Muitos desses recursos ficavam à mercê da ingerência política e da irracionalidade dos responsáveis pela aplicação do dinheiro público. As academias de ensino superior da Inglaterra, na época, representada pelas duas maiores, Oxford e Cambridge eram, extremamente dispendiosas, apesar de os resultados não corresponderem aos recursos investidos.

2.4 As Viagens de Gulliver: os insights de Swift

Swift utiliza-se predominantemente da sátira, entre outros recursos da literatura, na maioria de suas obras. Em *As Viagens de Gulliver* a comicidade, a ironia e a sátira são elementos de grande visibilidade. Assim como *Robinson Crusoé*, *Gulliver* compete com as diferentes opções de entretenimento que são oferecidas hoje. Com efeito, autores e biógrafos, por exemplo, Nokes (1987) se aventuraram em analisar o romance em que Gulliver é protagonista sob várias perspectivas e vários ângulos, baseando-se em fundamentos diversos, como literários, sociais, políticos e religiosos.

Lemuel Gulliver é um médico cirurgião que tinha conhecimentos próprios de um capitão de navios. Em algumas de suas aventuras chegou a concentrar as duas funções. Os eventos característicos que norteiam todo o enredo são as visitas a vários lugares distintos, quatro ao todo. Gulliver protagoniza o papel de visitante involuntário, a cada parte do romance. Explicando melhor: Gulliver fora “conduzido” pelas tempestades ou pelo vento forte

até os locais onde as histórias acontecem. Esses lugares, sem exceção, são pitorescos, diferentes e com forte apelo ao gênero da aventura. Gulliver se encontra com vários tipos de pessoas, com as quais se envolve entre relações amistosas, e em outras, não muito.

Na primeira parte Gulliver ficou perdido no mar e conseguiu chegar a uma ilha onde os seres humanos tinham o tamanho de mais ou menos 15 centímetros. Lilliput era o nome da ilha, termo que permite, pela similitude, conduzir o leitor a várias interpretações. Pela característica do povo que vivia em Lilliput, o seu nome (do lugar) poderia ter origem em *little*, pequeno em inglês, somado a *put*, que significa lugar; então, temos *lugar pequeno* ou *local pequeno*, ou ainda, *lugar de gente pequena*.

Muitas outras referências são encontradas com relação a esse nome, até mesmo pejorativamente, segundo alguns críticos, uma referência a “prostituta (o)”. No contexto do romance seriam “pequenos (as) prostitutas (as)”. Outros significados são igualmente sugeridos. Alguns autores, entre eles Nokes (1987), atribuem essa passagem como sendo uma crítica aos modos franceses. Gulliver, cidadão inglês, era visivelmente superior. Ademais, naquele período, como em outros, a Inglaterra se encontrava em guerra contra a França. Os cidadãos, apesar de ser minúsculos, eram bem relacionados, educados e, porque não dizer, organizados; no entanto, eram extremamente vaidosos. Os *liliputianos*, como eram chamados, comportavam-se de forma bastante peculiar e um tanto diferente das normas comuns. Não demonstravam aflição nem receio diante de novos desafios, mesmo que fossem, proporcionalmente, dezenas de vezes maiores que o tamanho deles. Dessa forma, sentiam-se senhores de seus atos e tomavam como sérios muitos assuntos triviais.

As guerras eram conduzidas em escalas miniaturizadas, sem muita expressão aos olhos do gigante inglês (Gulliver) que acabava de chegar à ilha. Essa sociedade de anões era peculiarmente organizada em termos político-sociais. Preocupavam-se sobremaneira com causas pequenas, em detrimento dos problemas reais de cunho social presentes naquela sociedade; por exemplo, os liliputianos e o país vizinho *Blefuscu*⁴⁵ mantinham um atrito sobre a forma correta de se comer ovos. Esse desentendimento é um exemplo e uma alusão à trivialidade dos temas conflituosos de que se ocupavam. Swift aborda, também a inocuidade das ações de guerras da religião católica, com o permanente enfrentamento com a Igreja

⁴⁵ *Blefuscu*, povoado fictício que vivia em conflito com *Lilliput*.

Anglicana ou Igreja da Inglaterra. Aos lilliputianos, Gulliver representava uma conquista, ao mesmo tempo em que também representava uma iminente ameaça. Se os lilliputianos acabassem com Gulliver, matando-o por exemplo, o cadáver representaria, em meio às circunstâncias, também uma ameaça.

Em certo momento, o imperador e o conselho decidiram matar-me de fome. Depois, entretanto, resolveram apressar bondosamente minha morte, atirando-me flechas envenenadas às quais eu de modo algum escaparia. Tal solução foi impedida pelo medo de que meu cadáver provocasse uma peste em Lilipute e também ante a súbita chegada de alguns oficiais que haviam presenciado minha atitude com os seis malandros (SWIFT, 1973, p. 26).

Na época em que Swift escreveu esse romance a Inglaterra se encontrava sob o comando de George I, e sob seu auspício o povo inglês mantinha acirradas as querelas contra a França. Aos olhos do escritor muitas guerras não tinham fundamento. O combate aos inimigos poderia representar a glória ou não.

Na segunda parte Gulliver chega a Brobdingnag, lugar em que as pessoas eram simetricamente desproporcionais ao povo da primeira visita. Brobdingnag é constituído por “grandalhões” (uma referência, possivelmente, aos Reis dos Estados europeus, em contraste com seus respectivos povos). Nesse país de gigantes Gulliver, assim como em sua primeira viagem, envolve-se em alguns conflitos, mas, ao final, além dos êxitos que invariavelmente conseguia, é eivado de conceituações de cunho moral e também de novos conhecimentos. Em Brobdingnag, os gigantes possuem estilo de vida característico e embasam as resoluções de seus problemas em termos práticos; nesse sentido, são limitados quanto aos aspectos que exigem níveis cognitivos específicos. Em outros termos, possuem estreita habilidade na compreensão de conceitos abstratos. É importante destacar que animais e plantas que ali viviam possuíam formas proporcionais às das pessoas, assim como em Lilliput.

A terceira experiência de Gulliver é, talvez, a mais conexa com a pertinência do foco desta dissertação. Gulliver visita Laputa, uma ilha “suspensa”, onde o leitor é conduzido a adentrar um mundo fantástico, em grau equivalente ou talvez maior, comparando-se com as duas partes anteriores. *A Visita à Grande Academia de Lagado* é uma descrição polêmica do ambiente universitário, dos cientistas e dos experimentos “científicos”. Swift ilustra de forma jocosa como algumas das experiências científicas eram estranhamente desenvolvidas. Satiriza

os cientistas, os quais são tidos, nesse contexto, como pessoas que se ocupavam de projetos inócuos. Preocupavam-se exageradamente em conduzir pesquisas que demandavam quantidade significativa de tempo. A dedicação por parte dos pesquisadores tinha que ser quase exclusiva. Não se pode deixar de mencionar que o aporte financeiro alocado para as ciências também era significativo. Os mestres pleiteavam recursos para fomentar suas pesquisas e reclamavam sobre os valores. “(...) dei-lhe algum dinheiro, pois Munodi, avisando-me que todos se lamentariam a respeito da escassez de verbas, fornecera-me uma bolsa cheia de moedas” (SWIFT, 1973. p. 129).

Swift, por intermédio de Gulliver, tenta expor aos leitores os problemas enfrentados pelas academias no tocante aos encaminhamentos científicos. A prática científica e o trabalho organizado nos ambientes universitários eram eivados de falhas. A sociedade em geral ainda não atribuía credibilidade aos resultados científicos proveniente das academias. Conforme Swift tenta demonstrar na literatura, a ciência teria um papel fútil se os resultados não servissem para contribuir com o melhoramento da condição humana e, por consequência, com o desenvolvimento da sociedade. Entretanto, o personagem se depara com cientistas obcecados pelos encaminhamentos de seus projetos de pesquisa, sem se dar conta se os mesmos poderiam ou não ser viáveis. Igualmente, o homem comum não tinha muita compreensão sobre como eram desenvolvidos os projetos nas academias.

Como visto, a Academia de Lagado representa, simbolicamente, o quadro que as academias apresentavam naquele momento, na visão do personagem Gulliver, orientado pela percepção de seu autor. É interessante notar que o nome fictício da ilha flutuante que abrigava a Academia de Lagado, “Laputa” enseja, significados curiosos, como mencionado antes. Sobre esse aspecto, vale mencionar que no início da estruturação das universidades os seus orçamentos eram modestos; no entanto, a Real Academia de Ciências e as Academias Inglesas, por exemplo Oxford e Cambridge, consumiam orçamentos significativos na época em que Swift escreveu seu romance. As fontes dos recursos destinados àquelas instituições eram o erário público, a Igreja da Inglaterra e as taxas de emissão de documentos pagas pelos alunos. Além disso, grande parte do aporte financeiro que constituía o orçamento da Inglaterra era, também, oriunda das contribuições das “províncias” a ela subordinadas, por exemplo a Irlanda.

Turner (1998) assinala que havia um descontentamento expresso, já mencionado anteriormente, por Swift, quanto a esse quesito, especificamente. Dizia-se que um terço da renda irlandesa era gasto pela coroa inglesa. Incluía-se na pauta dos gastos todo o aparato estatal: saúde, educação, pensões (...) e as duas universidades (TURNER, 1998). Contudo, Swift parecia querer explicitar que a contrapartida oriunda do desenvolvimento dos projetos não correspondia às expectativas dos investimentos, assim como ocorria, também, no ambiente fictício de Gulliver.

Na uma passagem abaixo, um dos personagens expõe ao protagonista as causas que fizeram com que Lagado, capital de Laputa, se tornasse uma cidade dependente dos projetos desenvolvidos pelos cientistas das academias, que tinham anuência dos governantes para que levassem os experimentos adiante.

“_ Nesses colégios – continuou tristemente o Sr. Munodi - os professores estudam os novos métodos de construir casas, de arar os campos, inventam instrumentos e ferramentas para qualquer tipo de trabalho possível e imaginável. Afirmam também que se pode construir um palácio numa única semana, que os frutos devem ser colhidos na época em que desejarmos e não apenas em suas estações, que devem ter cem vezes o tamanho normal e mil outros planos semelhantes. O único problema é que nenhum desses projetos está bastante aperfeiçoado; assim, os campos permanecem arruinados, as casas tortas e caindo aos pedaços, o povo sem roupa nem comida (SWIFT, pp. 127 e 128).

Muitos outros projetos são ilustrados nessa parte do romance. Tanto o ambiente quanto os experimentos em que os projetos eram desenvolvidos tinham uma aparência exótica aos olhos do personagem. Muitas experiências estavam sendo realizadas, desde tentar tornar excrementos em alimentos novamente até fabricar pólvora de gelo. “Confesso que não tive a inteligência de entender para que servisse qualquer desses projetos” (SWIFT, 1973, p. 133).

Na última aventura (quarta parte do romance), Gulliver visita a terra dos houyhnhnms. Nesse mundo os cavalos são inteligentes e racionais enquanto que os humanos, chamados de Yahoos, são egoístas e até mesmo estúpidos. Gulliver, em um primeiro contato com os habitantes daquele lugar, percebe que os cavalos são os seres dominadores, os governantes, e que, portanto, são os servidos. Seus servos são criaturas degeneradas, que possuem comportamentos estranhos e hábitos animais. A constituição física dos Yahoos era

semelhante à dos humanos; no entanto, aquelas criaturas se distanciavam dos paradigmas organizacionais e comportamentais dos Houyhnhnms. Gulliver estava diante de um dilema, pois a organização da sociedade dos animais que testemunhava era, talvez, aquela que ele idealizava: “Ele via a sociedade dos Houyhnhnm como um espelho ideal em que a humanidade era, através dos Yahoos, deploravelmente refletida.”⁴⁶

O desejo de Swift em focar seus anseios de perfeição em cavalos retrata o indivíduo que pensava uma sociedade inglesa diferente daquela que se apresentava. A busca do modelo de homem ideal para compor os elementos da sociedade fez com que o literato usasse as habilidades e os recursos literários para expressar seus anseios. A racionalidade imputada à figura dos animais é a forma que Swift utilizou no sentido de cumprir dois objetivos, supõe-se: a manifestação da atitude misantrópica de sua personalidade, que se manifesta no do personagem, e a intenção de assinalar a possibilidade de haver, mesmo em caráter ficcional, um modelo de sociedade melhor que aquela que conhecia, uma sociedade em que os mecanismos sociais pudessem cumprir seus papéis harmoniosamente. Existem, nessa parte, traços ensejados por Thomas More em *Utopia*. Nokes (1987) comenta que Swift apresenta homens irracionais e cavalos racionais; assim, Swift parece querer mostrar o quanto ele mesmo era o que Gulliver vivia: com o mesmo ceticismo com que o personagem observava os yahoos, Swift contemplava a raça humana.

É salutar observar o contraste cultural pontuado pelo protagonista entre o povo daquele país e a Inglaterra, sempre sob um olhar avaliativo, que realçava os costumes dos animais em comparação com os dos yahoos. Gulliver tentava, ironicamente, fazer uma analogia entre os yahoos ingleses, superiores, e os que viviam com os houyhnhnms. De fato, a organização político-social da Europa é narrada destacando-se os desarranjos perceptíveis, a luz daquele momento.

⁴⁶He viewed the Houyhnhnm society as an ideal mirror in which humanity, presented in the Yahoos, is deplorably reflected.(KEEFER, 1994)

3. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE

A alma é colocada no corpo da pessoa como um diamante bruto, e deve ser polida, senão o brilho não aparece.⁴⁷

Daniel Defoe

3.1 – Origens da universidade

Neste capítulo objetiva-se discutir algumas informações sobre a origem e os primeiros momentos da instituição universidade. Por isso pretende-se ter uma compreensão balizada sobre o conceito de sociedade e, conseqüentemente, sobre as academias, a partir do exposto no capítulo anterior, quanto ao posicionamento de Defoe e Swift, na Inglaterra. Uma retrospectiva fundamentada em fatos históricos compõe a idéia de universidade, de academia de ensino superior e de educação, em geral, que a sociedade inglesa dos séculos XVI e XVII concebia. Nesse período, o conceito de educar o indivíduo ainda permanecia, com hoje, em contínuo debate.

O conceito de indivíduo educado, por mais complexo que possa parecer, remete a uma observação de Pieper (1989): “... Um homem verdadeiramente formado é alguém que sabe como se relacionar com o mundo como um todo, ainda que (...) esse conhecimento da realidade seja imperfeito” (p.05).

O ato de ensinar e o de aprender sempre estiveram juntos com o desenvolvimento humano; contudo, a compreensão dessas ações ganhou aspectos distintos ao longo da história. Nas eras mais antigas os anseios da sociedade se baseavam em aspectos práticos da vida, basicamente os de sobrevivência, e os objetivos da educação consistiam em instruir o indivíduo para habilidades específicas, úteis, como práticas de guerras, por exemplo.

O ensino formal, escolar, iniciou-se dentro dos ambientes religiosos, especificamente nos mosteiros. Os monges, no papel de mestres, ocupavam-se de transmitir aos alunos conhecimentos sobre fundamentos essencialmente religiosos. Quanto à universidade, existe um consenso de que os primeiros grupos de alunos e professores que formavam as livres corporações foram primeiramente estabelecidos em Bolonha, na Itália, no século XIII. Charles

⁴⁷ The soul is placed in the body like a rough diamond, and must be polished, or the luster of it will never appear. (DEFOE)

e Verger (1996) assinalam que as universidades européias estabelecidas no século XIII compõem somente uma parte do ensino superior. O advento da escrita possibilitou a civilizações exteriores à Europa produzirem conhecimentos, também superiores.

Grupos de pessoas reunidas para fins de estudos eram denominados de *universitas*, e deram origem mais adiante ao termo *universidade*. Rüegg (1992) traz algumas reflexões e alguns questionamentos sobre a tese de que Bolonha tenha sido a primeira universidade na Europa. Para ele existem dúvidas sobre a efetiva origem desse *locus* de ensino, pois já havia grupos de alunos e professores realizando a atividade de ensinar e aprender muito antes daquela data e em outras regiões da Europa, como atesta: “(...) é muito difícil e sempre arbitrário assinalar uma data exata para a fundação de uma universidade em particular” ⁴⁸ (p. 07). O autor ainda atribui certa relatividade à questão e afirma que, tanto em Bolonha quanto em Paris, existiam grupos de professores e alunos reunidos em torno de um assunto para ser discutido, e que tanto uma quanto a outra poderia ser a universidade pioneira. Nesse aspecto em particular, depende dos critérios adotados para se confirmar qual seria. Em termos gerais, se Bolonha for mesmo a primeira, a diferença é sutil em relação a Paris.

Bolonha ou Paris podem ser denominadas como as mais antigas dependendo do peso que se atribui para uma ou para outra, se o critério for somente as corporações, então Bolonha é a mais antiga, mas por uma margem pequena. Foi Bolonha que ao final do século XII desenvolveu uma forma organizacional básica da universidade medieval européia. Se se considerar a associação de professores e estudantes de várias disciplinas em um único corpo corporativo como critério decisivo então a mais antiga universidade seria a de Paris, datando de 1208.⁴⁹ (RUEGG, 1992, p.06)

Verger (1996) generaliza e destaca a universidade como fruto da Idade Média, do século XIII e da Europa Ocidental. Considera as universidades de Bolonha, Paris e Oxford praticamente contemporâneas. Diz ele: “Tanto por sua estrutura institucional quanto por seu

⁴⁸ ...it is very difficult and often arbitrary to assign an exact date to the foundation of a particular university. (RUEGG, 1992, p. 07)

⁴⁹ Bologna or Paris may be called the oldest university depending on the weight which one attributes to one or to another of the corporate body as the sole criterion, then Bologna is the oldest, but only by a slight margin. It was Bologna that, towards the end of the twelfth century, therewith developed a basic organizational form of the medieval European university. If one regards the association of teachers and students of various disciplines into a single corporate body as the decisive criterion, then the oldest university would be Paris, dating from 1208. (RUEGG, 1992, p.06)

papel social e intelectual, tais universidades não tinham nenhum precedente histórico. Contudo, elas não surgiram *ex nihilo*; foram, em muitos sentidos, as herdeiras de uma longa história” (CHARLE e VERGER, 1996, p.13). As escolas monásticas, numerosas e ativas no século XII, cederam espaço às escolas catedrais, que serviam para instruir basicamente os clérigos de que a Igreja necessitava. Em seguida surgiram as escolas particulares.

Nelas, os mestres instalavam-se por conta própria e, contando apenas com sua reputação, ensinavam aqueles que aceitassem pagar para matricular-se em suas escolas. ”... “O centro mais ativo era Paris. “Abelardo (1079 – 1142) foi um dos iniciadores do movimento...” (CHARLE e VERGER, 1996, p.14).

Ensina-se Gramática, Lógica e Retórica. A ampliação do modelo de ensino particular instigou a Igreja a exigir uma espécie de licença, uma autorização para desenvolver a prática de ensinar, reafirmando, assim, o monopólio que ostentava, desde a alta Idade Média, no ensino. Os títulos designativos de mestre e doutor já eram usados nesse período; talvez bem antes, como sugere Verger (1996).

A cultura erudita e as disciplinas mais clássicas dominavam os ambientes escolares. O latim mantinha o monopólio de veículo de transmissão dessa cultura. O segredo do conhecimento residia nos desvendamentos dos textos dos escritores mais antigos, naquela língua. Essa crença permitiu que conjuntos de escritos sobre direito romano fossem redescobertos, estudados e transformados em conteúdo essencial no ensino jurídico.

Muitas das numerosas escolas particulares tiveram um declínio significativo a partir da metade do século XII. Surgem, então, grupos de estudos formados por professores e alunos que se reuniam com colegas da mesma região, da mesma “nação”: ingleses, alemães, provençais e outros. Tais grupos de estudos são, na verdade, a gênese da estrutura universitária: “por volta de 1230, a Universidade de Bolonha, pelo menos quanto aos direitos Civil e Canônico, estava solidamente constituída” (CHARLE e VEGER, 1996, p. 17).

Muitas foram, na Idade Média, as expectativas vislumbradas em torno dos vários movimentos e transformações que a sociedade européia estava vivenciando, e o surgimento das academias de ensino superior (universidades) foi influente no processo transformador da sociedade. Houve, conforme Charle (1996), uma renovação dos saberes, e isso não ocorreu somente com a renovação escolar que estava sendo construída, mas também pelo crescimento

urbano que estava tomando forma na Europa Ocidental e pela efetiva expansão econômica por meio da aceleração das trocas. A Igreja, juntamente com os governos, sentia a necessidade de haver pessoas com conhecimentos mais específicos; de homens letrados, realmente.

(...) Isso se deve a Igreja e, em menor escala, os poderes leigos e as classes dirigentes, especialmente nos países mediterrâneos, terem sentido cada vez mais necessidade de apelar a letrados competentes, dominando as disciplinas eruditas e todas as técnicas da escrita, para gerir seus negócios, tanto privados quanto públicos. A renovação escolar fez-se acompanhar de uma espetacular promoção social das pessoas saídas das escolas, os *magistri* (VERGER 1996 p. 15).

Durkheim (1995) observa que na era medieval ocorreram grandes transformações sociais na Europa. As instituições universitárias estavam começando a dar os primeiros passos. Os debates eram postos em pauta, e a efervescência tomava espaço naquele momento, na Europa. Acreditava-se que as mudanças seriam capazes de dar conta de se proceder a um ajuste purgativo da sociedade, que estava em carência de transformação. Esse processo se acirrou mais adiante com o advento do Renascimento. Como expõe Lucas (1992), foi o momento da transição entre o “obscurantismo” da Idade Média para outra vida, o renascer da cultura e o crescimento, o melhoramento da sociedade, e isso tudo passaria pelo crivo do renascimento, também, do ensino: “Este renascer foi uma imitação dos modelos antigos e uma recuperação da habilidade de observar e imitar a natureza”⁵⁰ (p. 01).

Esse ajuste ou essa transformação seria, também, responsável por acudir e compreender positivamente os problemas políticos e sociais, que se viam em profunda carência de renovação.

Há algo verdadeiramente fascinante e dramático no espetáculo proporcionado por essa época agitada, empurrada entre o respeito da tradição e a atração do livre exame, entre o desejo de manter-se fiel à Igreja e a crescente necessidade de entender. Esses séculos representados as vezes como mergulhados numa espécie de quietude e torpor intelectual, não conheceram a paz de espírito. Foram divididos contra si, puxados em direções contraditórias; é um dos momentos em que a mente humana conheceu a maior efervescência, a maior criação de novidades. A colheita ficou reservada para outros tempos; mas, naquela época, foi feita a sementeira. A colheita será feita em plena luz do sol, em meio à alegria, no brilho dos séculos XVII e XVIII. A sementeira, porém, foi laboriosa, mas, mesmo

⁵⁰ This rebirth was both an imitation of ancient models and a recovery of the ability to observe and imitate nature.

assim, deu o seu valor à colheita. Eis o que devemos ter presente em mente ao empreendermos o estudo da época na qual estamos entrando. Eis o que explica a paixão que a Idade Média dedicou a esses debates. O próprio interesse que esses têm para nós permite entender o que inspirava aos contemporâneos que os viveram (DURKHEIM, 1995, pp. 76 e 77).

O calor e as palpitações daquele momento específico da Idade Média, a que o autor faz referência no trecho acima, vão ao encontro do advento e da institucionalização das instituições e academias de ensino superior. O surgimento das universidades e suas contribuições para sociedade estão em um movimento sociocultural que iria sacudir a chamada Europa do Cristianismo Papal⁵¹, assevera Reügg (1992).

A Universidade é uma das únicas ou talvez a única instituição medieval, além da Igreja, presente em todas as sociedades, as mais diversas, e que preserva seus padrões fundamentais e suas funções sociais básicas e estruturais até os dias de hoje, como menciona Reügg (1992), “(...) nem outra instituição européia tem se disseminado em todo o mundo da forma como a universidade européia tem feito”⁵²(p. xix). Muitas dessas funções, na verdade, têm se fortalecido e até ampliado; no entanto, os mesmos graus concedidos aos alunos medievais continuam até nosso tempo: bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado. Esses quatro graus básicos da idade medieval são os mesmos, nas mais variadas sociedades. Tomamos como exemplo as faculdades de *Artes*: filosofia, letras, artes, artes e ciências e humanidades, ou mesmo as faculdades de direito, medicina e teologia, que permanecem as mesmas, exceto com o incremento das faculdades tecnológicas e de ciências sociais. O tronco comum ainda persevera.

3.2 Universidade e Idade Média

A instituição universitária iniciou suas atividades a partir de grupos de professores e alunos que se reuniam para estudos, como se afirmou anteriormente. Os registros históricos indicam que as atividades iniciaram por volta do ano 1088, na Europa, foram gradualmente

⁵¹ Esse nome traz uma referência quanto à preponderância do poder central de Roma sobre a Europa, naquele momento da história.

⁵² No other European institution has spread over the entire world in the way in which the traditional form of the European university has done. (RUEGG, 1992, p. xix)

ganhando espaço, e as estruturas se fortaleceram ao longo do tempo. O surgimento da universidade proporcionou uma reorganização da logística estrutural escolar que existia, até então restrita aos mosteiros e castelos. A sistematização e a organização dos conteúdos e o controle de frequência dos alunos foram alguns dos procedimentos introduzidos no ambiente escolar com o advento das novas estruturas. A universidade assinalava, para aquela época, uma mudança de paradigma na linha educacional, com referência às regras de funcionamento e à metodologia de ensino. Era um desafio que ao mesmo tempo provocava desconforto e resistência. A aceitação de um novo modelo de ensino significava a cessão de espaço, ou seja, as escolas particulares nos moldes então existentes gradualmente haveriam de ceder, e cederam.

A universidade europeia medieval se encaminhou, estruturou-se e mantém, em linhas gerais, a mesma essência, nos dias atuais. Significou o rompimento efetivo com a idéia de educação até então predominante, como confirma Oliveira (2005):

A própria designação destas instituições indica uma forma nova de saber, vale dizer, de uma nova modalidade de relação com o saber. Com efeito, o termo *Universidade* rompe com a idéia de isolamento presente nos mosteiros, nas escolas palacianas, nos castelos feudais, em síntese, na sociedade medieval como um todo. Os novos centros de saberes que surgem, basicamente, nas primeiras décadas do século XIII, trazem em si a marca de um novo momento na vida dos homens medievais. (p. 12)

A importância da criação e institucionalização das universidades encontra respaldo, também, nos textos de Durkheim (1995): a “Universidade” representa a Idade Média, de forma original. Durkheim vai um pouco além e destaca o período denominado de Idade Media como sendo um dos períodos da história mais estudados e utilizados como objeto de pesquisas. O conceito expresso pelo autor converge com as palavras de Reügg (1992) que ressalta, contudo, que muito ainda falta para se levantar sobre aquele período da história e que muitos hiatos ainda existem por entre os fatos, conforme destaca:

Nem um outro período na história das universidades tem sido mais intensamente estudado que a *Idade Média*. No entanto, inúmeros hiatos permanecem. Muitos arquivos de documentos, incontáveis escritos, muitos *scripts* de discursos de professores universitários ainda estão sem publicar. Conteúdos biográficos de professores e alunos, suas origens: social e

familiar, seus acompanhamentos ao longo de seus cursos, suas subseqüentes carreiras estão efetivamente ausentes⁵³ (RÜEGG, 1992, p. 03).

Historiadores como Durkheim corroboram a tese e asseveram que nenhum outro período da história tem sido tão debatido quanto esse, que coincide com o momento de fundação da instituição universitária, que representa aquele período. E reforça dizendo:

É que não existe nenhuma instituição que expresse melhor o estado de espírito medieval. A Universidade não era uma simples escola na qual se ministrava certo número de disciplinas. Talvez, mais do que a Igreja e o sistema feudal, a Universidade foi a instituição mais representativa daquele tempo; era sua própria imagem. Jamais a vida intelectual dos povos da Europa teve um órgão tão definido, tão universalmente reconhecido e tão apropriado à sua função. Assim, a influência das Universidades foi muito mais considerável do que o deixam suspeitar os historiadores políticos (DURKHEIM, 1995, p. 79).

Em termos de fundamentação metodológica as universidades assumiram, também, a princípio, a escolástica, idealizada por Tomás de Aquino, que reunia essencialmente os conteúdos sagrados sob a ótica filosófica. Tal conceito de ensino permanece no atual sistema escolar, principalmente nas instituições com administração religiosa, inclusive no Brasil. As instituições religiosas de formação jesuítica adotaram a escolástica como parâmetro metodológico institucional. “O esquema escolástico constitui o que se convencionou chamar de educação tradicional. Ostenta um controle absoluto dos conteúdos, ainda muito presente no atual processo educacional” (FARIA, 1999, p. 58).

O conteúdo das aulas, na maioria dos cursos das universidades medievais, era construído basicamente utilizando-se de textos, chamados também de “autoridades”. Esses textos eram os norteadores das discussões e dos debates e, acreditava-se que continham as essências necessárias ao saber. As aulas seguiam em geral um mesmo ritual: leitura de um determinado texto, em seguida abriam-se as discussões pertinentes ao assunto. O ensino

⁵³ No period in the history of universities has been more intensively studied than the *Middle Ages*. Nevertheless, numerous gaps remain. Many archival documents, innumerable writings, and many of the lecture scripts of university teachers are still unpublished. Biographical accounts of teachers and students, their social and familiar origins, their patterns of association in the course of their studies, and their subsequent careers are markedly lacking. (RUEGG, 1992, p.03)

escolástico era essencialmente oral. Os alunos seguiam os debates sem, contudo, ter que anotar as discussões.

3.3 A universidade como fonte de disseminação da cultura européia

Reügg (1992) postula que a universidade, ao longo da história, foi uma construtora de valores sociais, e até mesmo culturais, europeus. Durkheim confere à universidade de Paris a responsabilidade de ter sido o grande motor que propulsou o processo de disseminação da evolução pedagógica educacional e cultural, primeiramente em toda a Europa, mas, num segundo momento, no resto do mundo. A influência da universidade em todo o processo evolutivo da educação é efetiva, e a história da educação tem raízes na Universidade de Paris, apesar de se poder conferir que outros autores notificam que a Universidade de Bolonha tenha sido, talvez, a primeira na história ocidental.

A Universidade de Paris foi a matriz na qual se elaborou todo o nosso sistema de ensino. Ela começou incluindo em seu meio tudo quanto iria tornar-se mais tarde nosso ensino secundário, e dela saíram nossos colégios. Toda nossa evolução pedagógica posterior leva sua marca. Existe, em segundo lugar, um interesse histórico que, embora nos afete menos diretamente, não poderia deixar-nos indiferentes (DURKHEIM 1995 p. 78).

A criação medieval das universidades, por volta do século XIII, representou uma ruptura importante na história do conhecimento científico da Europa. As universidades tiveram seu início e constituição juntamente com o surgimento dos centros urbanos e o rompimento com o sistema feudal, que passou, daquele momento em diante, a ser um termo pejorativo. As correntes apoiadoras dos movimentos renascentistas se segmentaram em acordos de construção de uma nova sociedade (LE GOFF, 1995).

No princípio foram as cidades. O intelectual da Idade Média - no Ocidente - nasce com elas. É com o seu desenvolvimento, ligado à função comercial e industrial (artesanal) que ele aparece, como um dos homens de ofício que se instalam nas cidades onde se impõe a divisão de tarefas (LE GOFF, 1995, p.20).

Em termos institucionais, a universidade começa por ser a corporação, “*universitas*”, dos que ensinam e aprendem a ler e escrever. Naquele momento, tinha a incumbência de iniciar as atividades de alfabetizar e dar continuidade às etapas superiores dos estudos, correspondentes aos atuais níveis, médio e superior. Não que necessariamente o processo fosse dessa forma, mas incluía todo o conjunto das etapas escolares dentro de um mesmo ambiente, se fosse necessário.

A universidade, dentre as outras corporações existentes nas cidades medievais, contemplava as mais diversas formas de atividades profissionais, isto é, delas participavam, como alunos, desde sapateiros e carpinteiros a ourives e alquimistas. Um percentual significativo de pessoas da nobreza reconhecia a importância da universidade para as funções da Monarquia. Percebendo a ascensão da instituição e a conseqüente valorização das funções correlatas ao universo universitário, os mestres e aprendizes se organizavam na defesa de sua profissão, na defesa do seu campo. Houve uma conflituosa e lenta construção da autonomia⁵⁴ socioeconômica desses grupos que emergiam, em contraposição ao decréscimo dos feudos e poderes correlatos.

3.4 – O estreito relacionamento: Igreja, Estado e Universidade

Com referência a esse subtítulo algumas dúvidas surgem, pois há poucos indícios, defende Nardi (1992), que confirmam que as instituições de ensino superior fossem inteiramente subordinadas ao poder estatal e eclesiástico. O autor esclarece que estudos recentes mostram claramente que a teoria de que a autoridade imperial tenha intervindo diretamente no ensino superior no início da sua estruturação deva ser rejeitado. “Não há nada, por exemplo, que mostre que a Universidade de Bolonha foi fundada sob auspício da Condessa Matilda de Canossa após seu compromisso como Vigária do Sagrado Império

⁵⁴ Ainda hoje o conceito de autonomia nas universidades é motivo de conflitos e tensões, chegando a provocar lutas e buscas infundáveis por direitos legais já conquistados e muitos a serem conquistados. A autonomia das universidades permanece sendo um assunto longe de se dar por resolvido: mudou o cenário, mudaram os personagens, porém o conteúdo da contenda continua o mesmo. O panorama de hoje continua insinuando polêmicas, e as discussões estão longe de se esgotar. As divergências são deveras tão semelhantes que se somente subtraísse o fator tempo, o contexto, pode-se dizer que permanece o mesmo.

Romano, em maio de 1111.”⁵⁵ (NARDI,1992,p.77). Contudo os controles foram tomando formato gradualmente, conforme se pode compreender na passagem a seguir:

A primeira manifestação importante do interesse imperial no comando das atividades dos professores e escolares foi indubitavelmente a **Authentica Habita**, uma constituição imposta pelo Imperador Frederico I ‘O barba-ruiva’, em 1155, na primeira vez que veio à Itália para ser coroado “⁵⁶ (NARDI, 1992, p. 78).

O Barba-ruiva, com a **Authentica Habita**, concedeu alguns direitos à comunidade acadêmica. A constituição de Barba-ruiva ofereceu a garantia de mobilidade e de proteção aos alunos que freqüentavam as instituições, como também aos professores que nelas lecionavam. Dessa forma foram oferecidos, igualmente benefícios, como garantia de livre acesso ao campus e livre locomoção para estágio de residência em qualquer etapa do aprendizado, principalmente aos alunos estrangeiros, inclusive, ainda, flexibilizando e suavizando alguns débitos que porventura estivessem em atraso. Outro privilégio garantido por Barba-ruiva aos alunos era a possibilidade de escolher a corte para serem julgados, no caso de terem cometido algum delito.

O controle exercido pela Igreja sobre as universidades não se restringia somente à supervisão e edição dos conteúdos, mas também sobre todas as outras atividades realizadas no seu interior. Originalmente a Igreja tinha um controle muito grande no ambiente universitário, e dessa forma toda a administração e a responsabilidade de nomeação dos mestres eram encaminhados pela autoridade religiosa, na pessoa do bispo. Gradualmente foi-se instituindo uma espécie de assembléia para indicar um nome, um representante que pudesse responder pelo bispo, pois com o tempo e com o crescente aumento dos números de mestres, alunos e instituições, tornou-se quase impossível ao bispo ter o controle adequado de todas as operações. Contudo, quem formalizava a entrega do cargo era o chefe da Igreja local.

⁵⁵ There is nothing, for example, to show that the University of Bologna was founded at the instance of Contess Matilda of Canossa after her appointment as Vicar of the Holy Roman Empire in May 1111. (NARDI, 1992, p. 77)

⁵⁶ The first important manifestation of imperial interest in the demands and activities of teachers and scholars was undoubtedly the *Authentica Habita*, a constitution issued by the Emperor Frederick I Barbarossa in 1155 when he first came to Italy to receive the crown. (NARDI, 1992, p. 78).

Era ele quem nomeava os mestres; mas, na maioria das vezes, ele entregava a direção pedagógica da escola a um determinado mestre, escolhido via de regra em assembléia. Esse mestre levava o nome de *magister*, *magister scholarum*, *caput scholae*, ou, mais curto, *scolasticus*, normalmente traduzido por *écolâtre*. O limite da autoridade inicial do *écolâtre* era a que lhe entregava o bispo. No século XII, porém, seus poderes aumentaram. Como as escolas haviam-se tornado mais numerosas e mais importantes, o bispo não podia mais assumir a responsabilidade de sua administração; encarregou, portanto, o *écolâtre* de escolher e nomear os mestres, isto é, de conferir a quem merecesse o direito de ensinar, a *licentia docendi*. Era uma espécie de atestado de moralidade e capacidade que o *écolâtre* devia outorgar, gratuitamente, a quem fosse digno dele. A função de *écolâtre* assumiu doravante uma importância que não tivera originalmente” (DURKHEIM, 1995, p. 84).

O contexto escolar europeu passou a contar com um panorama educacional distinto, a partir do surgimento, ou melhor, da formalização das atividades universitárias de Bolonha, de Paris e das inglesas, de Oxford e Cambridge. Os números de novos cursos e de novas unidades universitárias prosperaram lentamente, no início. Havia certo cuidado em se conferir a qualquer iniciativa a autorização para ensinar, para abrir uma escola ou um instituto. Como citamos anteriormente, a Igreja ocupava um papel preponderante na operação administrativa das instituições de ensino em geral, e em especial das universitárias. Todo o processo, desde a escolha dos mestres, certificação ou exclusão dos conteúdos aplicados, e nomeação do reitor ou chanceler, termo adotado na Inglaterra, obviamente teria que estar devidamente alinhado com seus superiores eclesiásticos. O reitor/chanceler era o responsável político, administrativo e ao mesmo tempo a autoridade religiosa, além de estar, também, incumbido de prestar contas da contabilidade da escola.

O reitor das universidades européias, em geral, gozava de certo prestígio no meio social, pois representava a autoridade maior na unidade universitária que estava sob sua tutela. Os governantes e outras autoridades do local, inclusive as religiosas, mantinham certo respeito para com os mestres das academias, e o reitor/chanceler era considerado uma autoridade equivalente a outra daquele distrito. Os alunos das academias também possuíam grande prestígio aos olhos da sociedade, por fazerem parte de uma instituição que gradualmente se fortalecia e representava o *locus* dos conhecimentos e dos saberes científicos. O controle daquela unidade especificamente se concentrava na figura do reitor, que possuía autonomia

legítima outorgada pelo poder central da Igreja para operar os assuntos administrativos e acadêmicos autonomamente.

O principal funcionário da universidade trazia o título de reitor; em Oxford era chamado de chanceler, pois era também, mas de forma secundária, o representante do Bispo. Verdadeiro chefe da corporação universitária, *caput studii*, o reitor tinha direito a honras e a precedências excepcionais, tanto dentro como fora da universidade; seus poderes eram extensos; com o auxílio das nações,⁵⁷ geria as finanças da universidade, era o guardião dos estatutos, possuía jurisdição civil sobre os membros da universidade, convocava e presidia as assembléias universitárias; diante das autoridades exteriores, era o representante oficial da universidade, habilitado a negociar e intervir na justiça em seu nome, para fazer respeitar seus privilégios e defender seus membros (VERGER, 1990, p.50).

O chanceler era uma pessoa esclarecida, que possuía conhecimento técnico na área de administração e boa instrução de leitura. No entanto, o excesso de poder e de responsabilidades a ele conferidas naturalmente o transformava em um centro de divergências e de conflitos. O chanceler era, também, a autoridade que concedia e retirava, a seu critério, o mestre que não correspondesse aos seus posicionamentos ideológicos ou, talvez, por outros motivos. Esse excesso de autoridade concentrado em uma só pessoa foi paulatinamente minando o universo dos mestres, e aos poucos o descontentamento chegou a um nível mais conflituoso.

Na Universidade de Paris, especificamente, muitas manifestações por parte dos mestres se fizeram presentes, e por fim a associação regional deles levou suas reivindicações ao Papa, na época João XXI. O chefe maior da igreja católica deu ouvidos aos protestos dos mestres atendendo-os em seus pedidos, em detrimento da autoridade do chanceler, que havia recebido outorga para seus atos. Em 1215, por meio de uma lei papal, os mestres ganharam o direito de legislar e de eleger um de seus pares para atuar como reitor nas faculdades. O Papa reuniu em um código as bulas que tratavam do assunto e isso convergiu na concessão de direito aos mestres, conforme se constata na passagem a seguir. Esse ato acabou formalizando o conflito entre o poder maior da Igreja e o poder regional dessa instituição.

⁵⁷ Diversos grupos de alunos com origens distintas.

Em 1215, todas essas medidas são reunidas num código pelo legado Papal, o cardeal Robert de Courçon, e esse código dá à sociedade dos mestres o direito de legislar sobre tudo quanto diz respeito a sua vida interna e de pedir de seus membros um juramento de obediência ao estatuto da companhia. E, em torno do ano 1220, fica definitivamente eliminada a arma mais poderosa à disposição do chanceler; é-lhe proibido excomungar em bloco a corporação, a não ser quando autorizado pela Santa Sé (DURKHEIM 1995, p. 86).

Outros conflitos de maior ou menor importância histórica se revelaram ao longo da existência das academias. Os escritos históricos que contemplam o início das atividades das instituições universitárias, por volta do século XIII, invariavelmente fazem referências, ainda que implícitas e sutis, sobre o envolvimento próximo entre as academias de ensino superior e os poderes, não somente da Igreja, conforme ilustrado anteriormente, mas também do governo (poder público).

O estreito relacionamento entre essas três instituições sempre resultou, de certa forma, em alguns dividendos, ora político, mais significativos, ora menos “frutíferos”, para os três lados. Os conflitos existentes sempre foram administrados tendo como base o interesse que os lados defendiam. Muitas vezes se percebe que quando um dos lados cedia, estava intencionado em obter algum benefício em outra área.

As academias auferiram benefícios como, por exemplo, as conquistas dos mestres em legislar, concedido pelo Papa em 1215, e o livre acesso e mobilidade interna nos campi, concedidos por Barba-ruiva, descritos anteriormente, entre outros. Por outro lado, era evidente e perceptível, por parte da comunidade acadêmica, que o universo político não as representava significativamente. Dessa forma, era sensato sempre permanecer próximo às autoridades quando não envolvido com elas, pois, outros dividendos se poderiam conquistar. As vantagens aqui mencionadas, além das anteriormente descritas, poucas eram financeiras, porque as universidades, segundo Verger (1990), eram de orçamento baixo no início de suas atividades. As fontes pecuniárias eram quase sempre oriundas de doações de pessoas particulares simpáticas à instituição; da cobrança de mensalidades dos alunos; além de os espaços físicos utilizados serem os recintos das igrejas ou mesmo outros lugares.

As universidades desse tempo, mesmo sendo infinitamente respeitadas em relação às “autoridades” nas quais se apoiavam, tiveram, por outro lado, uma clara consciência de serem elas mesmas agentes do seu caminhar em busca do progresso: “*Anões montados em ombros de gigantes conseguem enxergar*

mais longe que eles”, dizia já no século XII o escolasta Bernard de Chartres (CHARLE, 1996, p.30).

Existia uma razão, conforme explica Durkheim, para que a igreja legitimamente representada pelo Papa se posicionasse a favor dos mestres e, especialmente, a favor dos mestres da Universidade de Paris, esta que tinha um caráter internacional. Portanto, ela representava o ambiente escolar superior, uma espécie de vitrine para o resto do mundo. Era ali que as outras regiões se inspiravam ao observar e avaliar como estava sendo encaminhada a formação do seu alunado. No contexto geral da origem das universidades, era uma referência em excelência acadêmica.

(...) não é por acaso, por uma idéia fortuita, que os mestres de Paris foram levados a voltar-se para o Papa e que o Papa se tornou seu defensor. É que, com efeito, como vimos, as escolas da Idade Média em geral, mas sobretudo a Escola de Paris, tinham um caráter internacional. Não era coisa de uma nação, mas sim da totalidade do mundo cristão. Incluía indistintamente mestres e alunos de todas as nacionalidades. Há mais; nos primeiros anos do século XIII, os graus que eram conferidos em Paris eram reconhecidos como válidos em todos os países da Europa. (...) O doutor da Universidade era visto como um doutor da Igreja universal, *Doctor universalis ecclesiae* (DURKHEIM, 1995, p. 87).

Houve motivações de ambos os lados para que os laços fossem mantidos estreitos. Além dos assinalados no texto acima, de ordem político-administrativa, outros motivos se fizeram presentes para conservar a proximidade entre Igreja, Universidade e Governo.

3.5 Os conteúdos ministrados nas universidades

As disciplinas ministradas nas universidades, segundo Charle e Verger (1996), foram elencadas no século XIII. A maioria das universidades se limitava a apenas ensinar algumas disciplinas. O Direito ficou para a universidade de Orléans, por exemplo, e a Teologia ficou restrita às universidades de Oxford, Cambridge e Paris. Havia um consenso de que as universidades deveriam lecionar pelo menos as quatro disciplinas tradicionais (Artes, Medicina, Direito e Teologia), no entanto, era comum não cumprirem esses direcionamentos.

De forma geral, no século XIII, início ainda, não havia sido eleita uma fórmula conceitual referente aos cursos e disciplinas de orientação formativa profissional. A predominância se fez com base na formação educacional geral ou propedêutica nas três artes do *trivium*, que faziam parte das disciplinas comuns, as artes das palavras e dos signos (Gramática, Retórica e Dialética), e num grau acima estavam as disciplinas do *quadrivium* (Aritmética, Música, Astronomia e Geometria), que eram as artes das coisas e dos números. Em Oxford e Paris o ensino de gramática latina foi inicialmente relegado às escolas pré-universitárias. A Dialética era a base do ensino de todas as artes, e era discutido o conjunto dos tratados de lógica de Aristóteles. O ensino filosófico, baseado também nas teorias de Aristóteles, passou a ter espaço nos ambientes universitários a partir do século XIII. Por volta dos anos 1253-1255 houve, a transformação da faculdade de Artes em faculdades que discutiam os fundamentos filosóficos, entre as outras disciplinas. A esse respeito as autoridades (governantes e religiosos) se posicionaram contra, mas ao final cederam (CHARLE e VERGER, 1996).

O ensino superior sempre era coordenado e supervisionado pelas autoridades, especialmente as religiosas, as quais cabiam os direcionamentos dos conteúdos ministrados nos ambientes universitários. Deveria ser abordada, por excelência, pelo menos em Paris e Cambridge e também em Oxford, a Ciência Sagrada, ou seja, o conteúdo deveria focar a “Essência Divina”, que deveria permear os conhecimentos. Essa Ciência Sagrada passou a ter seu enfoque na Dialética, numa tentativa de conciliar a Teologia com a Filosofia, para manter a submissão à autoridade da Igreja. Desde então, se passou a discutir o que logo foi determinado como Filosofia Cristã.

Ela tomou então como objeto, na submissão mantida para com a autoridade da Igreja e o respeito para com o mistério da Revelação, constituir uma verdadeira filosofia cristã que abarcasse, de modo tão racional quanto possível, tudo o que é permitido ao homem conhecer a respeito de Deus, da Criação, de sua própria natureza e de suas finalidades últimas (CHARLE e VERGER, 1996, p. 32 e 33).

Os mestres tinham a “permissão” das autoridades, especialmente das eclesiásticas, para preparar suas aulas embasando-se nos textos que interpretavam a filosofia racionalista aristotélica⁵⁸, que se opunha, de certa forma, ao ensino essencialista⁵⁹. As permissões seguiam

⁵⁸ As postulações aristotélicas se baseavam na racionalidade e em conceitos não religiosos.

os parâmetros das necessidades e dos interesses de ambos os lados: igreja e universidade. Contudo, houve uma conquista de espaço por parte dos mestres que gradualmente, foram se embasando mais nas filosofias do que nos ensinamentos dogmáticos postulados pelas autoridades da Igreja. O distanciamento dos preceitos impostos pelo clero só foi possível por certo período, e pela “abertura” ideológica e filosófica que as universidades logravam naquele momento, conquanto mais adiante tenham sido penalizadas por terem ido longe demais com os fundamentos racionalistas, e sofreram, com isso, algumas conseqüências, como as condenações impostas pela Igreja em 1277, descritas no item 3.8, adiante por exemplo (DE BONI, 1995).

A liberdade que os mestres tinham para escolher e abordar outros conteúdos além daqueles autorizados pelas autoridades, ainda que limitada e sujeita as várias formas de restrições e conturbações, não deixava de ser um privilégio somente conquistado pela nova concepção educacional que estava tomando espaço. A instituição “universidade” significou uma abertura para que mais tarde pudesse haver uma ruptura com o sistema de ensino enclausurado nos confins dos mosteiros, e introduziu, naquele momento, um novo conceito de ensinar e aprender sem, necessariamente, estar fisicamente ligada a um espaço religioso.

A Igreja mantinha o controle do conteúdo pedagógico discutido em sala de aula pelos professores, como também exercia o controle administrativo das escolas, pois o ambiente escolar era, até então, na maioria das vezes, fisicamente ligado a uma ordem religiosa, no caso um mosteiro. O surgimento das universidades e o funcionamento fora das dependências da Igreja, apesar de muitas ainda terem continuado fisicamente ligadas, possibilitou uma maior abertura aos mestres, no tocante ao conteúdo ministrado nas salas de aulas.

3.6 – A organização interna

Os alunos que pertenciam ao ambiente universitário sentiam-se sociabilizados e, até certo ponto, confortáveis. A estrutura universitária institucionalizada concedia proteção, além da sensação de ascensão social, à comunidade interna: alunos e professores. Muitos alunos nem se preocupavam muito em estudar com afinco os conteúdos ali ministrados. Outros

⁵⁹ A essência divina: a sabedoria era inata ao indivíduo; existir era, em si saber. Não se concebia outra forma de debater sobre o conhecimento se não fosse pela ideologia cristã-divina. (DE BONI, 1995)

atrativos lhes encantavam mais. O sentimento de estarem incluídos no grupo e inseridos naquele meio era um privilégio social distinto. A estrutura das academias lhes proporcionava segurança e sentimento de pertencimento.

A instituição universitária proporcionava aos alunos uma sensação de possuir de status e “poder”. A comunidade integrante das universidades sabia que a Igreja, instituição em que a sociedade confiava, comandava aquele ambiente, e por isso, freqüentar uma universidade era pertencer a um estrato social diferenciado. Isso alimentava a vaidade de muitos dos internos. Além do mais, havia um requinte especial proporcionado pelo ambiente intelectualizado da instituição, embora muitos dos internos não estivessem ali com intenção de se concentrar em suas lições seriamente. Aos nobres, o título, o diploma, o documento da academia significavam a possibilidade de ascenderem a um grau mais elevado nos cargos que ocupavam. Apesar de não considerarem as academias com a seriedade necessária, não desprezavam a importância delas para o desempenho das funções monárquicas, afirmam Charle e Verger (1996).

O início da estruturação do ambiente universitário contempla, dentre outros, alguns méritos, por representar a inovação do sistema educacional. Destarte, em alguns aspectos a universidade ainda necessitava imprimir maior seriedade para garantir credibilidade e maturidade. Como visto, muitos alunos, principalmente os nobres, não assumiam os estudos acadêmicos com seriedade. Existiam muitas ausências às aulas, inclusive a exames. Os mestres, também, não eram tão assíduos. Além disso, havia muitas fraudes, tanto no processo de admissão de alunos quanto na expedição dos certificados. As freqüências dos alunos não eram registradas. Esses problemas ocorriam de forma generalizada nas universidades européias, inclusive nas inglesas de Oxford e Cambridge. Muitos alunos apresentavam-se para exames sem ter estudado e se preparado; no entanto, muitas bancas acomodavam a situação. Muitas instituições se especializaram e passaram a se beneficiar desses aspectos negativos, vendendo graus sem o devido exame. Esses desvios dentro dos ambientes universitários não foram exclusividade do período inicial da estruturação da instituição, nem tão amplos e escancarados quanto nos períodos seguintes. Charle e Verger (1996) constatarem que nos séculos XVII e XVIII as fraudes, assim como outros problemas, alcançaram contornos de grandes proporções e ocorriam com maior freqüência.

A fraude revestia-se de múltiplas formas; teses redigidas por autores profissionais, envio de um substituto em lugar do verdadeiro candidato, inscrições prévias feitas por correspondência etc. Por vezes, o postulante chegava à cidade universitária na véspera do exame. É impossível avaliar a importância dessas práticas, mas elas eram amplamente difundidas e, se determinados abusos eram algumas vezes sancionados, é claro que elas beneficiavam quase sempre uma ampla indulgência. As dispensas de todo o tipo eram facilmente concedidas. O próprio Estado resignava-se a isso, tanto que, em 1682 autorizou os alunos de Direito com mais de 24 anos, “em virtude da idade”, a conseguir sua licença em seis meses (ao invés dos cinco anos exigidos) (CHARLE e VERGER, 1996, p. 60-61).

A existência desses problemas respingava na credibilidade da instituição perante a sociedade europeia continental e, também, perante a sociedade inglesa, mesmo estando a universidade amparada sob a égide da Igreja de Roma e da Igreja da Inglaterra, respectivamente. Eram muitas as concessões de benefícios mediante pagamento. Os alunos não compareciam às aulas e muitos não compareciam nem aos exames; entretanto, as autoridades viam isso complacentemente.

A reputação das universidades começou a ensinar uma conotação negativa aos olhos das pessoas comuns. Para muitos, o grau universitário valia apenas como uma garantia de integração social, pois a educação se poderia obter fora da universidade. Com efeito, alguns questionamentos surgiram por parte das pessoas comuns, em torno da necessidade de enviar os jovens para as escolas e ou para as universidades, já que não teriam aproveitamento de conteúdo. Dessa forma, aquela sociedade começa a perceber que o ensino das academias não oferecia propósito concreto, que significasse um diferencial para a vida. O sucesso estava relacionado a aspectos pragmáticos, dependendo do empenho e esforço de cada pessoa.

É interessante notar que por volta desse período, na Inglaterra, Daniel Defoe e Jonathan Swift estavam ativamente produzindo seus escritos. O personagem Robinson Crusoe representa o protótipo do cidadão que se propõe a trajetória do homem prático, apesar de viver alguns conflitos. *As Viagens de Gulliver* enseja críticas ao ambiente das academias.

A situação extrema de falta de credibilidade se tornou mais incidente nas faculdades de Direito, especificamente a de Paris, e se acentuou na segunda metade do Século XVII. Havia, contudo, muitas academias que persistiam em oferecer estudos dirigidos e sérios, com duração de seis ou até oito anos, sob a direção de regentes profissionais. Isso permitia ao aluno ter uma sólida cultura clássica. Segundo Charles e Verger (1996), é preciso considerar a persistência

das tradições medievais e humanistas na operação de reorganização e ordem dessas instituições.

As academias tentaram gradualmente se organizar buscando adequações para promoverem melhorias naquele cenário. Uma das primeiras medidas que efetivamente tomaram foi controlar nominalmente os seus contingentes. Passou-se a fazer uso de registro, um controle dos alunos para que se soubesse quem eram as pessoas que ali estavam e quais, na verdade, eram seus interesses.

Qual a razão do registro? Numa multidão de alunos, encontravam-se de mistura os bons e legítimos e os fictícios, isto é, os que não demonstravam nenhum desempenho, desejosos somente de gozar os privilégios conferidos pela universitas. A fim de discernir uns de outros, fazia-se mister o controle nominal. Isso era necessário para saber a quem outorgar o merecido diploma (ULLMANN, 2000, p. 194).

Na fase inicial de estruturação das universidades os controles de frequência não eram tão rigorosos, isso quando havia algum controle, pois muitas instituições não mostravam preocupação de o fazer. A universidade teve, por certo período, liberdade de ação, o que lhe possibilitou planejar sistematicamente, com certa liberdade, os seus passos organizacionais e administrativos. Havia limites estabelecidos pela Igreja, porém não eram tão restritivos. Inclusive alguns conteúdos podiam ser escolhidos pelos mestres, ou seja, havia uma concessão especial da Igreja, até 1277, para que os mestres pudessem abordar conteúdos que não fossem somente temas sagrados.

A divisão por ciclos de ensino, como se tem hoje (fundamental, médio e superior), não existia. As universidades eram responsáveis por todo o ciclo de ensino, até mesmo por alfabetizar, se fosse o caso. (ULLMANN, 2000). Essa forma de funcionamento da universidade ainda era constatada no século XVII.

Os interessados em uma vaga na universidade não necessitavam comprovar conhecimento prévio, nem na admissão nem na matrícula. O único critério era estar vinculado a um professor e ser ligado à Igreja Católica. Na Inglaterra, o postulante a vaga deveria, estar ligado à Igreja da Inglaterra. Daniel Defoe foi um dos que sofreram restrições quanto a entrar na universidade de Oxford por ter sido um dissidente daquela instituição religiosa.

Havia dois critérios de admissão: ser batizado e dar prova de conduta moral, que abrangia uma prova de legitimidade de nascimento, amiúde aceita simplesmente por afirmação do candidato.

Todos, sem pré-requisito, tinham direito à admissão, até deficientes físicos, como é o caso de Nicasius de Voerda, cego desde os dois anos, o qual recebeu o grau de magister artium e licenciado em teologia, na Universidade de Lovaina, em 1489 (ULLMANN, 2000, p.192).

As autoridades religiosas subordinadas ao Papa e as autoridades de Estado, governador ou rei, eram os principais poderes, e também eram os que garantiam apoio às universidades. O Papa, como autoridade-mor da Igreja Católica, contribuía diretamente, garantindo a manutenção da estrutura daquela instituição. Entrementes, naquela época, não muito diferentemente de outras, a sociedade valorizava sobremaneira o poder da autoridade religiosa, tanto quanto a autoridade de governo.

Os estudantes das universidades eram chamados de *clerici* ou *clercs* e chegavam a receber as ordens menores da Igreja. Viviam sem ter uma renda fixada ou mesmo não tinham residência. Ullmann (2000) destaca que o termo *clericus* é um tanto ambíguo, porque ao mesmo tempo podia estar designando o indivíduo que fazia parte do clero como também um estudante, homem instruído, letrado. Todos os letrados eram chamados de *clerici* e esse título trazia algumas implicações e privilégios especiais, como, por exemplo, o benefício da jurisdição eclesiástica, em caso de processo. (ULLMANN, 2000 p. 198). Os alunos se tornavam celibatários e, com isso, recebiam a garantia das vantagens proporcionadas pela Igreja. Só podiam se casar após o término dos estudos.

Em Oxford, o celibato foi tomado como algo mais sério. “Todos os alunos e mestres estavam adstritos ao celibato. Casando, o mestre perdia o lugar e o estudante ficava privado de receber graus” (CORREIA apud ULLMANN, 2000). Conclui-se, dessa forma que o universo estudantil do período medieval era constituído somente pelo gênero masculino. As famílias mais abastadas contratavam tutores para conduzir os ensinamentos dos seus filhos e também das filhas. Daniel Defoe foi um dos pioneiros a suscitar a possibilidade e a necessidade da participação feminina nos ambientes universitários.

3.7 – A admissão e as vantagens dos alunos

A admissão dos alunos, como consta em Ullmann (2000), era feita informalmente, ao acaso, pelo contato com um professor, ou seja, bastava o interessado conhecer um professor e manifestar interesse para que fosse admitido como aluno na instituição em que esse professor lecionava. Nesse caso em particular, há algumas dúvidas se muitas das vagas não seriam preenchidas por critérios subjetivos. Schwinges (1992) afirma que esse processo era muito simples. Os requisitos formais eram relativamente poucos. Não havia períodos prefixados para matrícula nem idade mínima para se entrar numa universidade: “Qualquer dia do ano era igualmente viável. Mesmo requisitos para uma idade mínima não existia. Minoridade era um problema somente no momento de fazer o juramento de matrícula, e não para ser aceito na universidade”⁶⁰ (p. 171). Continua dizendo o autor que um dos únicos critérios para ser aceito numa academia de educação superior era ser batizado e ter conduta moral compatível com os preceitos de uma instituição de ensino, como já mencionado.

O alunado era composto por pessoas da sociedade que estavam ali para, após o término das atividades universitárias, dar continuidade aos governos ou às atividades religiosas. A perspectiva dos alunos, em sua maioria, restringia em auferir algumas vantagens do meio universitário, como abordado anteriormente, ou garantir a obtenção do diploma. Os estudos eram, invariavelmente, relegados a um segundo plano. Somente o fato de fazer parte daquele ambiente acadêmico já era, por si, um diferencial significativo, e isso era levado em conta pela comunidade acadêmica.

A administração de cada unidade da instituição sob responsabilidade do reitor defendia duas causas: a manutenção dos privilégios para os universitários e a organização dos trabalhos internos. A pauta de privilégios defendida pela comunidade acadêmica tinha respaldo das autoridades, tanto das locais quanto da autoridade geral. Os universitários eram abrigados de certas coações que ao resto da população não se poupava. Não tinham obrigação de prestar serviço militar de qualquer natureza. Tinham ainda algumas vantagens econômicas, como, por exemplo, a dispensa de alguns impostos, principalmente os referentes à importação de

⁶⁰ Any day of the year was equally suitable. Even requirements for a minimum age did not exist. Minority was a problem only when taking the matriculation oath, not when being accepted at university. (SCHWINGES, 1992, p. 171)

mercadorias, sobretudo o vinho e a cerveja (VERGER, 1990, p.51). Mesmo os aluguéis, quando tinham que ser pagos os preços eram módicos. Alguns outros privilégios advinham das autoridades eclesiásticas; por exemplo, do Papa.

Do papado, os universitários haviam também recebido privilégios apreciáveis em matéria benéficial: podiam receber benefícios eclesiásticos e gozar de seus rendimentos durante cinco ou sete anos sem residir no local e sem receber as ordens exigidas (VERGER, 1990, p. 51).

As pessoas comuns percebiam e de alguma forma mostravam suas inquietações sobre os excessos de vantagens que os universitários tinham, em detrimento das outras pessoas; no entanto, o papado as garantia. No geral, os Estados não se desprendiam da oportunidade de serem benevolentes com essas instituições. Na Inglaterra, o rei Henrique III e depois seu filho Eduardo I foram generosos com a universidade de Oxford. Na França, a mesma generosidade foi cedida pelos Capetos.

Como indicado acima, as manifestações, apesar de terem sido rechaçadas pelas autoridades, não deixavam de existir. As pessoas comuns não deixavam de expressar suas indignações, e de alguma forma se mostravam hostis àquela situação. Movidos por sentimentos de estarem sendo injustiçados, por não terem os mesmos privilégios, alguns grupos se movimentavam no sentido de mostrar seu descontentamento. Não admitiam ver os acadêmicos se colocarem acima da sorte comum. Contudo, todos os tipos de demonstração eram rebatidos pelo ânimo das autoridades, e ao final os universitários sempre logravam êxito. A universidade foi pouco a pouco se afastando do ambiente leigo e urbano em que havia nascido: “lançaram-nas para o lado da Igreja e dos príncipes, isto é, para o lado dos privilegiados e dos poderes que garantiam os privilégios” (VERGER, 1990, p. 52).

Seriam as universidades as instituições criadas para dar suporte educacional, filosófico, religioso e cultural para a sociedade em geral? Ou estariam elas a serviço de uma sociedade escolhida, estratificada e que mais tarde seria denominada de “elite”? Ou seriam, ainda, instituições que a Igreja ostentava como *locus* de difusão dos dogmas e das doutrinas eclesiásticas para manter a tradição religiosa e a formação de indivíduos preparados para os serviços propostos pelo poder central do clero?

3.8 Conflitos entre Igreja e mestres

Não obstante os questionamentos anteriores, a universidade foi, sem dúvida, palco para batalhas ideológicas constantes. As manifestações brotavam de tempos em tempos, advindas de vários setores. A Igreja, contudo, foi o poder que mais reivindicou ter sob seu controle as atividades universitárias. As reações positivas ou negativas exercidas por Roma, na pessoa do Papa, aos movimentos universitários eram diretamente proporcionais às convicções e ideologias que essa autoridade mantinha.

Uma das batalhas que a universidade teve que sucumbir frente ao comando da Igreja Católica foram “As condenações de 1277”. A instituição Universidade sofreu tais punições pela tentativa de avançar além dos preceitos circunscritos pela Igreja. As ressonâncias dos fatos e das atitudes dos mestres das academias no tocante às teses ministradas nas suas aulas e todo o debate que se levantava nos ambiente das universidades chegaram aos ouvidos do Papa João XXI. Ele ordenou ao bispo de Paris, Estevão Tempier, que se inquirissem as pessoas sobre os meios que propagavam os erros, ao olhar do comando da Igreja, prejudiciais à fé.

Em 18 de janeiro de 1277, 16 teólogos expurgaram toda a literatura que consideravam suspeita, proveniente das faculdades de artes. Em menos de um mês enviaram ao bispo uma lista de 219 proposições heterodoxas, e indo além da missão de informação que lhe confiara o Papa, o bispo efetuou sua condenação, em 7 de março de 1277. O Papa parece não se ter aborrecido com essa medida, pois, algumas semanas depois, em 28 de abril, ele solicitou a Tempier que prosseguisse na depuração iniciada.

No dia 7 de março de 1277, um domingo da quaresma, o bispo de Paris, Estevão de Tempier, por decreto, condenava com pena de excomunhão, por contrariar a fé cristã, 219 teses que estariam sendo defendidas na Faculdade de Artes da universidade local. A data era significativa: o dia do terceiro aniversário da morte de Tomás de Aquino. As teses condenadas, em sua quase totalidade, levavam a marca dos textos filosóficos greco-árabes, chegados ao Ocidente no último século (DE BONI, 1995, p. 127).

Essa condenação, que englobava indistintamente teses heréticas e opiniões teológicas, foi julgada com severidade desde sua promulgação. Os historiadores voltam a examiná-la constantemente para avaliar seu alcance e conseqüências – não sem cometer, por vezes, algum anacronismo.

Somente em 1325 - ou seja, cerca de 50 anos depois, dois após a canonização de Santo Tomás - um dos sucessores de Tempier anulou nessa sentença o que podia atingir teses tomistas.

Algumas decisões e posições tomadas pela Igreja muitas vezes põem em xeque o objetivo da formação clerical dos membros da Igreja, principalmente dos detentores dos postos mais altos. O radicalismo por conta de conceitos ideológicos ou religiosos que parecia impositivo se confundia com a luta política pela manutenção do poder. As ações papais foram como um divisor das conceituações até então vigentes.

Pode-se igualmente supor que, no ardor da disputa, à medida que as posições iam se cristalizando, a procura do confronto tenha feito com que alguns indivíduos tentassem acentuar a distância entre a Filosofia e a Teologia, mostrando as divergências entre o saber filosófico e o dogma cristão. Nada mais fácil, por exemplo, do que opor a noção filosófica da simplicidade absoluta de Deus à afirmação teológica da Trindade, ou o conceito aristotélico de morte, como fim de tudo, ao dogma cristão da ressurreição dos corpos. Em casos como estes, que outra atitude se poderia esperar por parte da autoridade eclesiástica, no ambiente sacral em que se vivia no século XIII? (DE BONI, 2000, p. 137).

Acredita-se que as instituições universitárias teriam sido criadas a partir da necessidade da sociedade burguesa de haver um local adequado para a educação de seus filhos, diferenciada do isolamento que havia no interior dos mosteiros e castelos, conforme Oliveira (2005). A universidade contemplaria, supostamente, estrutura necessária para promover as pessoas das cidades em desenvolvimento e oferecer-lhes a formação adequada, essencial para que assim pudessem continuar a manutenção e a administração dos feudos ainda existentes e promover a formação dos novos burgos. No início a universidade representava, aos olhos da Igreja, um espaço a mais, exclusivo para atender ao que ansiava a sociedade. Os conflitos entre a Igreja e os mestres sinalizaram o receio, por parte da Igreja, de uma iminente ameaça a sua autonomia perante as estruturas de ensino. A “força” ameaçadora estava nas mãos dos

mestres e poderia minar o poder controlador da Igreja, exercido sobre os espaços físicos e sobre os espaços político-ideológicos. A reação do poder religioso nas condenações de 1277 pode ser também analisada sob a ótica bourdieusiana. Estava ali, implicitamente, travada a batalha em defesa do campo dominado pela Igreja (BOURDIEU, 1983).

Na Inglaterra, os primeiros movimentos em torno da formalização da universidade foram primeiramente constatados em Oxford e logo em seguida em Cambridge. Londres, que era o centro administrativo, cultural e financeiro teria, naturalmente, que ser também o centro da educação universitária. Nesse aspecto, Oxford e Cambridge, foram as pioneiras na Inglaterra e se consolidaram como grandes centros da educação superior, não somente no Reino Unido, mas em toda a Europa.

3.9 Os primeiros momentos das universidades na Inglaterra

Londres teria tudo para ser a cidade a concentrar um centro universitário amplo, não somente por ser a capital mas por aglutinar quase todas as outras atividades da ilha. Entretanto, a Inglaterra tomou uma atitude peculiar ao descentralizar os núcleos universitários. As universidades pioneiras foram para a cidade de Oxford e em seguida para Cambridge, ou seja, ficaram fora do grande centro que era Londres, naquele momento. Não eram cidades geograficamente muito afastadas de Londres, mesmo porque o país não possui grandes dimensões; entretanto, os endereços universitários na Grã-Bretanha fugiram dos padrões, se for levada em conta a natureza das formações das cidades, nas quais é comum que as instituições procurem se instalar onde o fluxo de pessoas é mais intenso. As capitais, por serem grandes centros urbanos, naturalmente têm o poder de atrair para si um número maior de instituições e atividades, por exemplo Paris. Na Itália, Bolonha, que era a sede da república, foi pioneira em viabilizar a fundação de um campus universitário, e na Inglaterra, Oxford e Cambridge é que ganharam status de cidades universitárias.

Por que então Oxford e Cambridge, e não Londres? Existe uma razão para esse fenômeno, conforme Rüegg (1992): Oxford era o centro administrativo da corte eclesiástica, fato que acabou fazendo com que alguns advogados se mudassem para aquela cidade, e muitos

deles começaram a ensinar Direito, aproveitando que havia demanda para aquele curso. Em menos de dez anos a academia de Direito de Oxford prosperou, e era a única em todo o país. Essa academia atendia não somente ao grande contingente de alunos ingleses mas também a grande leva de estrangeiros que tinham interesse nas aulas de Direito. O desenvolvimento dessa faculdade foi tão marcante que encorajou um dos melhores teólogos daquele tempo, Alexander Neckam, a iniciar suas atividades de professor em Oxford.

Em 1209 houve uma manifestação grevista por parte dos professores, em reação às excessivas pressões das autoridades, que durou longo tempo. Somente após mediação do Papa, que garantiu os mesmos privilégios e liberdade equivalente ao que existia em Paris para os mestres e alunos, é que a greve teve fim. A universidade de Oxford, a de Cambridge e também a de Paris concediam tratamento especial aos seus alunos e mestres. Havia uma combinação de vantagens, tanto econômica quanto política, auferidas por seus internos. Tal deferência no tratamento acabou atraindo professores e alunos de alta qualidade e competências mais acentuadas para aquela universidade, o que elevou os níveis de expectativa sobre ela. (RÜEGG, 1992)

3.9.1 A Universidade de Oxford

As universidades inglesas de Oxford e Cambridge foram importantes na história das universidades, assim como as de Bolonha e Paris - pioneiras -, e iniciaram suas atividades quase no mesmo momento. Segundo Moraw (1992), somente alguns anos separam as universidades de Oxford e Cambridge da universidade de Paris. “A Universidade de Oxford (antes de 1214) era poucos anos, somente, mais nova que a Universidade de Paris e, em muitos aspectos, era bem semelhante a ela, por exemplo, o elenco de disciplinas” ⁶¹ (MORAW, 1992, p.250).

A origem da Universidade de Oxford se confunde com a história da própria universidade como instituição. Oxford era considerada um *locus* dos saberes já no século XII. A data exata de sua fundação não é muito clara. Sabe-se, contudo, que mesmo no século XI

⁶¹ The University of Oxford (before 1214) was only a few years younger than the University of Paris and, in many respects, was very similar to it, in the range of disciplines, for example. (MORAW, 1992, p. 250)

havia grupos de estudiosos que debatiam assuntos que mais tarde se tornariam conteúdo das escolas superiores. Se aceita a tese de que essas reuniões tenham sido a semente que originou toda a estrutura universitária, tem-se aí a gênese das universidades.

A cidade de Oxford, já no início do século XIII, era considerada um centro de educação nos outros níveis, ou seja, nos níveis primário e secundário. Alguns professores que não tinham sido aceitos a trabalhar na universidade de Paris por força de uma lei promulgada em 1167, que previa a expulsão de todos os estrangeiros, fixaram-se na universidade de Oxford. Naquele tempo, como foi mencionado anteriormente, o reitor era denominado chanceler porque acumulava funções variadas. Entre as suas atribuições estava a de participar ou ser representado em eventos políticos e religiosos dentro e fora da universidade. Esperava-se, portanto, um rígido alinhamento ideológico de quem ocupasse tal posto. Os mestres se reuniam em grupos de *universitas* ou corporação, denominação que deu origem mais tarde às universidades.

A Universidade de Oxford é a mais antiga das universidades do Reino Unido e possui um passado histórico singular: foi a primeira dentre a comunidade falante de língua inglesa.

Por volta dos séculos XIII e XIV, Oxford tinha conseguido elevar seu grau de satisfação e prestígio perante as autoridades religiosas e de estado pela qualidade de seus mestres, tornando-se equivalente ou superior, se comparada aos outros locais de ensino superior da Inglaterra e da Europa. Isso proporcionou, conseqüentemente, uma aproximação maior por parte da Igreja Católica, que proferiu honrosos elogios, vindos do Sumo Pontífice. Governantes e reis também se mostravam satisfeitos com os resultados dessa instituição de ensino. Em 1355 o Rei Edward III teceu louvores à Universidade por relevantes serviços prestados à comunidade inglesa, assim como aos encaminhamentos sustentados pelos seus graduados. Oxford tornou-se, então, um centro para debates políticos e religiosos. John Wyclif liderou campanha para que a Bíblia fosse popularizada, e dessa forma se posicionou contra os preceitos papais, que desautorizavam a pessoa comum a ter acesso à Sagrada Escritura.

Em 1530 o rei Henrique VIII, formalizando a ruptura com a Igreja Católica, forçou a Universidade, que era estreitamente relacionada com o poder religioso, a aceitar o seu divórcio com sua então esposa Catarina de Aragon. O ato de Henrique VIII aqueceu o nível conflitante quanto à discussão em torno dos preceitos teológicos versus preceitos legais. O decreto advindo da realza sobrepõe-se aos dogmas circunscritos, até então, por Roma. O Papa

excomungou a atitude de Henrique VIII, e em 1534 a Inglaterra rompeu de vez com o poder religioso de Roma. A religião anglicana se torna oficial na Inglaterra com a denominação de Igreja da Inglaterra (the Church of England). A ruptura da Inglaterra com a Igreja comandada pelo Papa atingiu diretamente a universidade de Oxford, que passou a ser *royalista* ou realista. Durante a guerra civil inglesa, que aconteceu no século XVII, a universidade de Oxford apoiou partidariamente as ações da realeza.

O movimento da Renascença iniciou-se no século XV na Itália e logo se espalhou para todo o continente europeu. Foi um “renascimento”, em linhas gerais, sob vários aspectos. A arte e a literatura assumiram as linhas clássicas. O feudalismo teve seu declínio, dando espaço aos novos burgos. No campo científico, várias foram as descobertas no período renascentista; por exemplo, Galileu Galilei, mesmo perseguido pela Igreja, afirmava que a terra não era o centro do universo. (LUCAS, 1992)

A educação, tanto na literatura quanto nas artes, também adotou o clássico como linha norteadora. O latim e o grego passaram a ser idiomas valorizados nos ambientes de desenvolvimento escolar, principalmente nos ambientes universitários. O latim com mais força, pois era a língua portadora da história, da antiguidade. Isso influenciou, apesar do distanciamento geográfico do continente, as ilhas britânicas. Era em língua latina que estavam escritos os principais e a maioria dos textos discutidos em sala de aula.

Língua das Escrituras e da cultura erudita, o latim foi também, como seria natural, a língua do ensino. Estudar era, antes de mais nada, estudar “as letras” (*litterae*), quer dizer, o latim. Aquele que havia estudado era considerado *litteratus*, o que significava, fundamentalmente, que ele sabia latim (VERGER, 1999, p. 27).

Oxford era praticamente o centro das discussões e dos debates dos gêneros sociais e especificamente educacional, e se envolveu completamente no contexto da renascença. Um novo paradigma, a partir dos movimentos renascentistas, estava sendo construído. O homem passou então a ser o centro das atenções nos planejamentos metodológicos educacionais, pois, sob a luz do movimento renascentista, o humanismo é destacado e os temas humanistas são ressaltados e têm espaço marcado. Por conseguinte, novas tendências e novos conceitos estavam contidos nessa nova concepção.

Os humanistas pensavam a educação como um processo contínuo que não se completa nem na escola e nem está limitado ao tempo da juventude. O conhecimento significa a possibilidade de penetrar no pensamento dos mais antigos. A reconstrução do passado possibilita uma melhor compreensão destes antigos e do seu tempo (LUCAS, 1992, p.231)⁶².

O avivamento do grego e do latim significava um retorno ao uso de línguas que faziam parte de um ensino essencialmente clássico e distante do contexto sociocultural da Ilha. William Grocyn foi um dos que contribuíram para o renascimento da cultura clássica, juntamente com John Collet. A utilização de línguas clássicas, como o grego e o latim, para a produção escrita nos ambientes universitários, como em Oxford e em Cambridge, de certa forma foi ao encontro do novo conceito educacional que estava sendo construído.

Os humanistas ingleses, como os citados acima, foram responsáveis por grande parte das reformas educacionais na Inglaterra, pois se envolveram com o espírito do movimento renascentista. Trabalharam para que o grego e o latim fossem valorizados. Destarte, o homem passa a ser percebido e é, também, valorizado sob a concepção humanista advinda da reforma renascentista (LUCAS, 1992). Todavia, alguns intelectuais estavam ali para travar sua crítica diante da possível aceitação dos modelos clássicos estrangeiros nos ambientes universitários ingleses. Sem poupar clichês, como “toda mudança gera consequências”, pode-se afirmar que um segmento significativo da sociedade inglesa se posicionou contrariamente aos movimentos reformistas construídos nos ambientes universitários. Daniel Defoe, por ser de uma família de dissidentes da Igreja da Inglaterra, colocou-se efetivamente contrário a alguns aspectos que ele observava nas academias.

Defoe direciona algumas críticas às academias, especialmente à de Oxford, consubstanciadas e ‘justificadas’ por motivos políticos e religiosos. Como mencionado anteriormente, ele fazia parte de uma minoria de ingleses dissidentes da Igreja da Inglaterra. O rompimento com Roma transferiu para essa instituição religiosa os mesmos poderes que a Igreja Católica detinha sobre as instituições de ensino, especialmente sobre Oxford. Dessa feita, Daniel Defoe, como dissidente, acabou sofrendo restrições em sua vida acadêmica, naquela universidade. (RICHETTI, 2005)

⁶² The humanists thought that education was a continuous process and it was neither completed at school nor limited to the time when one is young. Knowledge meant the possibility of penetrating the thought of the ancients. The reconstruction of the past enabled a better understanding of themselves and of their own time.

Jonathan Swift foi sempre colaborador da Igreja da Inglaterra. Ocupou, inclusive, cargos de responsabilidades naquela instituição, e esses fatos foram fundamentais para sua vida acadêmica. Swift, irlandês de Dublin, concluiu nessa cidade, e com bons resultados, as primeiras etapas da sua formação. Em Oxford concluiu a graduação e obteve o título de mestre. Existiu, portanto, nesse aspecto, um ambiente político favorável ao desenvolvimento escolar mais para Swift que para Defoe, já que o primeiro teve a seu favor o benefício de ser benfeitor daquela Igreja.

As reformas educacionais tomam forma nas ilhas britânicas pelo viés religioso, e se sustentam pela ruptura entre dois poderes eclesiais: de Roma versus o da Igreja da Inglaterra. A proximidade da Igreja com o poder do Estado continuava, e na Grã-Bretanha se fazia representar pela Monarquia, que tinha apoio da maioria da população inglesa.

Em 1636 o chanceler William Laud, também arcebispo de *Cantebury*, determinou novos estatutos para a Universidade da Inglaterra - Oxford inclusive –, e com isso manteve as instituições sob o comando do governo (coroa) até meados do Séc. XIX. Laud, no período em que esteve no comando da Igreja, e conseqüentemente das instituições de ensino superior, foi o responsável por conceder permissões especiais à imprensa para ter acesso a conteúdos exclusivos e privilegiados.

Pode-se dizer que a Universidade de Oxford e a cidade de Oxford são duas instituições que se posicionam de forma muito particular, pelo menos no do séc. XIII e mais especificamente no período da Guerra Civil Inglesa (1642-1649). A universidade se tornou nessa época o refúgio para os membros do Partido Real e, por outro lado a cidade foi palco para a atuação dos partidários da oposição, os quais defendiam a causa parlamentarista. O estadista Oliver Cromwell, chanceler da Universidade de Oxford, entre 1656 e 1657 conseguiu evitar que tanto a Universidade de Oxford quanto a de Cambridge fossem fechadas e tivessem suas atividades encerradas pelo movimento Puritano⁶³. Os seguidores do puritanismo acreditavam que a educação que era desenvolvida nas universidades era contra os princípios da fé. RÜEGG, 1992)

⁶³ Puritano: segmento religioso que teve grande influencia na sociedade Inglesa. Pregava o puritanismo: Os puritanos eram contra as possíveis pesquisas científicas por acreditarem ser anticristãs.

3.9.2 A Universidade de Cambridge

Cambridge, localizada na cidade de mesmo nome, foi a segunda universidade a ser fundada no Reino Unido. É bem possível que tenha sido originalmente um colégio de ensino primário ou secundário, isto é, um colégio que mais tarde se tornou uma instituição de ensino superior, processo comum de acontecer naqueles tempos. As escolas, de qualquer nível, serviam de suporte de formação suplementar para as igrejas, que necessitavam de pessoas relativamente letradas para conduzirem os seus assuntos, e assim, os colégios eram comumente patrocinados pelas instituições religiosas. Os escolares usavam agremiar-se para que pudessem se auto-ajudar, e essas agremiações evoluíram para o que veio a ser chamado de “universidade”, ou simplesmente *comunidade*. Essas instituições eram equivalentes aos grupos existentes entre os mercadores. Tais tipos de agremiações eram formadas inclusive por mestres do ensino e serviam de proteção para garantir as vantagens conquistadas.

Como foi mencionado em oportunidades anteriores, não há uma data precisa sobre o efetivo início da universidade no Reino Unido, como também não há uma data precisa que indique o início das atividades em outras universidades da Europa, como a de Paris e a de Bolonha.

Os primeiros movimentos que efetivamente deram início à Universidade de Cambridge advieram da adesão de alunos dissidentes do campus de Oxford. Existe, portanto, uma rivalidade histórica entre essas duas universidades inglesas. O cronista Roger de Wendover relata um fato curioso: Em 1209 um aluno da Universidade de Oxford assassinou uma mulher, e por vingança dois ou três outros alunos foram enforcados por um grupo de pessoas da cidade. Tudo isso aconteceu com o consentimento do rei, que na época era John of England. Naquela época o rei estava em aparente disputa com o Papa quanto à nomeação de um arcebispo para Cantebury, o que levou o Papa a excomungar o rei. Esses fatos fizeram com que a Igreja de Roma ficasse em uma posição enfraquecida e, dessa forma, não poderia exigir alguns dos direitos sobre o clero, tais como examinar os religiosos para a ordem sagrada. Nesse contexto, a Universidade de Oxford suspendeu suas atividades para marcar posição e talvez por receio de retaliação; seus membros se dispersaram para a Universidade de Reading,

Cambridge e Paris. Quando a disputa se dissipou um novo arcebispo foi nomeado, e com isso a Igreja impôs uma enorme multa anual para a cidade.

A Universidade de Cambridge é a segunda mais antiga no universo da comunidade anglo-falante. Possui um histórico bem semelhante ao da universidade de Oxford. O conjunto das duas universidades – Oxford e Cambridge – é comumente denominado de Oxbridge. Existe uma rivalidade “amigável” que as duas universidades assumem.

A posição geográfica do Reino Unido tem contribuído, de certa forma, para beneficiar o seu contexto cultural e educacional, pois no período medieval os meios de transporte e conseqüentemente a comunicação eram menos eficazes, e por isso o contato direto com os movimentos do continente era bem menos acentuado. Com a impossibilidade de se transitar facilmente da Ilha para o continente e vice-versa, muito do que acontecia na ilha, como debates políticos, movimentos sociais, religiosos e muitas propostas educacionais e encaminhamentos políticos que se desenvolviam ali não eram muito influenciados e nem tinham como influenciar tão fortemente o restante da Europa. Grande parte dos projetos fomentados na ilha permanecia, desde o início do desenvolvimento até a implantação final, confinado na Inglaterra.

O reinado de James II, no século XVII, também foi marcado pelo seu completo envolvimento com as batalhas político-religiosas entre o catolicismo e o protestantismo. Os defensores da coroa se posicionaram contra os defensores do parlamento. Os defensores da coroa eram tidos como divinos, e os do parlamento, não, ou seja, havia aqueles que defendiam que a coroa deveria participar da religião e os que acreditavam que não deveria haver envolvimento dos religiosos no contexto político.

A discussão que se produz acerca das atividades da Universidade de Cambridge, de maneira geral, é equivalente à concepção sobre a Universidade de Oxford. São duas instituições com passado que converge com a organização política e social da Inglaterra. A rivalidade que existe entre essas duas instituições, apesar de ser cotada como amigável, não deixa de assinalar uma disputa concorrencial em busca de recursos, reputação, prestígio e clientes, que são os alunos. Percebe-se que ambas, ainda que sutilmente, possuem as mesmas ambições, e, portanto, disputam e defendem seus interesses específicos.

Quando se ventilam assuntos sobre universidades inglesas é natural se cogitar sobre essas duas como as mais representativas da Grã-Bretanha. Entretanto, Daniel Defoe e Jonathan

Swift, pelas circunstâncias da época, não poderiam conceber uma definição dessas instituições.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA INGLATERRA NOS SÉC XVII E XVIII

É melhor ter um leão no comando de um exército de cordeiros que um cordeiro no comando de um exército de leões.⁶⁴

[Daniel Defoe](#)

Nos séculos seguintes, logo após a efetiva formalização das atividades das academias de ensino superior, essas continuaram crescendo em número de novas unidades e se disseminaram em proporções significativas, não só no continente europeu mas também em outros países. Por volta do ano de 1500 havia em torno de 60 universidades em atividade. Eram mais de 143 novas fundações em 1790, muitas das quais não obtiveram sucesso e foram fechadas. Na Inglaterra, praticamente as duas unidades, Oxford e Cambridge, eram as principais nesse segmento.

Até o século XVIII as universidades já haviam ultrapassado os limites do continente europeu e alcançado outros países, inclusive a América Latina. Muitas vezes as novas unidades tentaram, de alguma forma, manter estruturas semelhantes às equivalentes européias no entanto, naturalmente assimilaram características regionais, e ao longo dos anos, com o processo de reformas e inovações, absorveram novas concepções educacionais. A tentativa de manter a mesma uniformidade dos antigos grupos de alunos reunidos que formavam as *universitas*, nos tempos medievais, esvaiu-se ao longo do tempo, que havia ficado distante.

As universidades de Oxford e de Cambridge, grosso modo, modernamente representam a Grã-Bretanha no cenário internacional, tanto nos aspectos qualitativos dos seus cursos quanto ao que se refere ao número de alunos que freqüentam seus campi. Essas duas instituições possuem raízes históricas semelhantes às de Bolonha e Paris. Os cursos e conteúdos ministrados e a terminologia designada aos cursos ainda continuam com o mesmo tronco utilizado na época inicial de implantação das academias. Até o século XVII, praticamente todas as universidades européias ensinavam em latim, o que não era diferente nas academias inglesas: (...) “até o século XVII todas as universidades ensinavam em latim e tanto

⁶⁴ It is better to have a lion at the head of an army of sheep, than a sheep at the head of an army of lions.(DEFOE)

o currículo quanto os graus eram assim preparados” (...) ⁶⁵ (RIDDER-SYMOENS, 1992, pp. 280 e 281). Os alunos podiam iniciar seus estudos em uma faculdade e continuar em outra, independentemente do país, pois existia uma língua comum e franca entre a comunidade acadêmica européia.

A língua latina era uma herança do império romano e, conseqüentemente, força da Igreja Católica. Não foi uma língua introduzida no meio acadêmico a partir da universidade, mas uma situação imposta anteriormente ao surgimento das academias. O rompimento com Roma trouxe benefícios substanciais às universidades inglesas que puderam investir em projetos científicos, e de forma gradual, inserir conteúdos da ciência nos ambientes acadêmicos, uma concessão inadmissível pela Igreja de Roma. Dessa forma, os estudos científicos, experimentais e racionais tiveram um avanço maior. Entretanto, o latim ainda persistiu no contexto acadêmico inglês (LEFF, 1992).

A história é um encadeamento sucessivo de fatos que contêm, entrelaçados, aspectos sociais, religiosos, políticos e científicos, entre outros. Ao se focar em um período específico, visualiza-se um conjunto de informações indistintas e agrupadas. Tais aspectos dos elementos históricos são também percebidos ao se aproximar do contexto da história da universidade, embora haja diferenças perceptíveis nas estruturas, quando contrastado um período a outro ao longo do tempo, como observa Rüegg (1992) nesta passagem:

Indubitavelmente, as universidades dos séculos XVI, influenciadas por fatores político-territoriais e religiosos, são muito diferentes daquelas do período precedente, as quais, apesar das diferenças regionais distintas, eram influenciadas pelos apelos Papais para uma legitimação universal, que proporcionou uma estrutura padrão correspondente ⁶⁶ (p. xxiv).

Os fatos sobre o desenvolvimento da instituição universitária englobam todo o conjunto de fatores que sempre estiveram ali, lado a lado, tanto no alvorecer quanto no seu

⁶⁵ (...) Until the seventeenth century all universities taught in Latin and curricula and degrees were the same.(...) (RIDDER-SYMOENS, 1992, pp. 280 e 281).

⁶⁶ Undoubtedly, the universities of the sixteenth century, influenced by territorial-political and religious factors, are very different from those of the preceding period, which, despite their distinctive regional differences, were much influenced by the papal claim to universal legitimacy, which gave rise to a corresponding structure pattern. (p. xxiv)

caminhar. Esses fatores influenciaram a sua trajetória. Pieper (1989) faz uma reflexão sobre alguns pontos fundamentais dos aspectos da formação humana e educacional que são referenciais quanto à base da estruturação do ambiente universitário.

(...) se queremos averiguar o que faz com que uma universidade seja verdadeiramente uma universidade, devemos transcender a pura descrição fática e procurar focalizar aquelas experiências existenciais que se escondem sob a forma da instituição em que se transformaram, e que nela se fundiram, tornando-se, assim, um tanto invisíveis (PIEPER, 2006, p.03).

Lucas (1992), na passagem abaixo, observa o conceito humanista de educação que está associado a um processo evolutivo continuado, sem estar preso a alguma fórmula que esbarre em limites. A evolução do conjunto das academias está associada à evolução dos conceitos humanísticos e pedagógicos. A idéia de universidade traz em si o conceito de movimento, de mudanças reformadoras, tanto da instituição quanto do material humano que a constitui.

Os humanistas pensavam a educação como um processo contínuo, que não se completa na escola e nem é limitado ao período de quando o indivíduo é jovem. O conhecimento significava a possibilidade de penetrar no pensamento dos antigos. A reconstrução do passado habilitava um melhor entendimento do próprio ser e de seu tempo ⁶⁷ (LUCAS, 1992, p. 231).

Os primeiros movimentos em torno da estruturação da instituição universitária em Bolonha e Paris, e em seguida em Oxford e Cambridge, por volta do século XIII, foram marcados por problemas e conflitos que se poderiam considerar naturais no processo organizacional da instituição. As conturbações enfrentadas pelas academias produziram efeitos significativos, que contribuíram sobremaneira com seu avanço nas estruturas físicas, geográficas e conjunturais, nos anos, décadas e séculos que se sucederam, como destaca Rüegg (1992).

Aspectos importantes são observados ao longo da evolução das universidades. O tempo foi um dos componentes que ajudou a consolidar essa instituição, mas nem mesmo ele

⁶⁷ The humanists thought that education was a continuous process and it was neither completed at school nor limited to the time when one is young. Knowledge meant the possibility of penetrating the thought of the ancients. The reconstruction of the past enabled a better understanding of themselves and of their own time. (LUCAS, 1992, p. 231).

contribuiu suficientemente para que houvesse diferenças no cenário geral administrativo. O complexo conjuntural ideológico permanecia sempre sob o domínio e o controle do clero. Os mestres tiveram seus conteúdos programáticos e suas teses supervisionados e, por vezes, condenados, como em 1277, com “As Condenações” (DE BONI, 1995). O autor ainda ilustra que isso ocorreu porque os mestres excederam os limites pré-estabelecidos pela doutrina da igreja local (na época em Paris), que, por sua vez, era aditada pelo poder central de Roma.

A Igreja Católica manteve controle, desde o princípio, das atividades das universidades; entretanto, é sabido que havia uma singular parceria de cooperação entre o poder eclesiástico e o Estado. Nos países onde a reforma religiosa havia tomado espaço e a ruptura com Roma estava consolidada, como a Inglaterra, o comando das instituições universitárias, era então feito pela cúpula dessa igreja. A população inglesa era constituída, em sua maioria, de seguidores da Igreja da Inglaterra, e esse fator legitimava os poderes da instituição. Richetti (2005) aponta que os candidatos a estudantes das universidades de Oxford e Cambridge deveriam comprovar ser membros daquela igreja, ou teriam suas inscrições e matrículas restringidas, por conta do poder exercido por essa corporação religiosa. “Os alunos que não declarassem serem membros da Igreja da Inglaterra eram barrados de freqüentar as universidades Inglesas de Oxford e Cambridge” (p.04)⁶⁸. Segundo Richetti (2005), os dissidentes da igreja da Inglaterra e seus seguidores, por exemplo Daniel Defoe, foram também vítimas de imposições restritivas por parte do comando religioso.

Os dissidentes foram praticamente obrigados a encontrar novos meios para buscar uma formação acadêmica. Dessa forma, houve a necessidade de se constituírem academias especificamente para atender àquelas pessoas que faziam parte do grupo de dissidentes, as quais foram denominadas como “Sistema de Educação Substituto ou Alternativo”.

Um exemplo de academia que continha tal proposta foi a Morton’s School. Os objetivos eram suprir com escolas os dissidentes da igreja oficial e, também, atender àqueles que pretendiam se estabelecer nos ministérios religiosos. Morton, fundador da academia de mesmo nome, foi um aluno na “Wadham College” que mais tarde emigrou para os Estados Unidos e tornou-se o primeiro presidente do complexo universitário de Harvard. (RICHETTI, 2005)

⁶⁸ Students who would not declare their adherence to the Church of England were barred from attending the English universities at Oxford and Cambridge.

Mesmo tendo estado à margem do modelo de ensino superior majoritário da época, o ensino praticado pelo sistema alternativo mantinha certa qualidade. A competitividade movida pelo impulso político, mais o sentimento de exclusão, de discriminação, e as ameaças colaboraram com o encaminhamento da Norton's School. Daniel Defoe se envolveu nas intrigas existentes, pois “(...) o jovem Daniel, como um dissidente e não conformista enfrentava, desde seus primeiros anos, discriminação, ostracismo, assédio e ameaças dos seguidores da estabelecida Igreja da Inglaterra” ⁶⁹ (WEST, 1998, p. 02). Defoe sempre manteve posição crítica quanto às academias, principalmente as de Oxford e Cambridge. Sua postura acerca das academias alternativas foi positiva em certos aspectos, mas não deixou de pontuar os problemas que, segundo ele, permaneciam na academia Norton: “(...) Defoe tem pouco a dizer das academias dos dissidentes em geral e menos ainda sobre seus alunos”⁷⁰(RICHETTI, 2005, p.07). Defoe observava não haver estrutura adequada, como biblioteca por exemplo. Os níveis dos debates e os temas das aulas, segundo ele, deixavam a desejar.

Ao comparar os níveis de funcionamento entre os dois sistemas de ensino acadêmico: o oficial, composto pelas universidades de Oxford e Cambridge, e o sistema alternativo, com Morton's School, Defoe revela alguns pontos cruciais e contraditórios. O sistema de ensino específico para dissidentes que, sob seu olhar seria inovador do ponto de vista metodológico, principalmente na ênfase do uso da língua inglesa, parece tê-lo frustrado. Norton's School tinha a incumbência de formar clérigos para assumirem responsabilidades na igreja dissidente. Defoe, em princípio, e pela vontade de seu pai, preparava-se para ser um clérigo, mas por não ter nenhuma vocação desistiu, porém a participação como aluno daquela academia lhe possibilitou construir uma visão crítica. As críticas direcionadas às academias dos dissidentes é um reconhecimento, ainda que implícito ao sistema Oxbridge. Daniel Defoe insinua que a comunidade de alunos que freqüentavam o sistema alternativo era constituída de pessoas menos qualificadas ou com problemas sociais, como, por exemplo, órfãos ou pessoas com dificuldades financeiras.

⁶⁹ (...) Young Daniel, as a Dissenter or Nonconformist, was faced from his earliest years with discrimination, ostracism, harassment and threats from followers of the established Church of England. (WEST, 1998, p. 02)

⁷⁰ (...) Defoe here has little to say of the dissenting academies in general and even less that is positive of their students.(...) (RICHETTI, 2005, p.07).

Não obstante o conjunto de conflitos situacionais e de problemas enfrentados pelas academias em geral havia, contudo, uma esperança, uma expectativa de transformação. A comunidade que constituía as instituições universitárias européias sempre esteve à espera, juntamente com a sociedade, de que houvesse uma mudança completa e fundamental em sua política pedagógica e, sobretudo, administrativa. Esperava-se que a qualquer momento o panorama das academias pudesse ser revolucionário e diferente. A sociedade demonstrava gradualmente querer acreditar na universidade como um *locus* legítimo de propagação dos saberes, um local onde se reunissem os sábios e os intelectuais das pesquisas, um lugar da construção do novo, do diferente.

Houve reformas, na verdade, mas foram poucas e pontuais, e não corresponderam aos anseios: foram frustrantes. Pode-se dizer, no entanto, que as poucas reformas que existiram, apesar de não muito inovadoras, fizeram a instituição universitária se mover. Charle (1996) discorre sobre a perspectiva de movimento atribuída à instituição.

Universitas semper reformada. Desde sua origem, a universidade sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma. Contudo, a partir do século XVI a questão se coloca em novos termos. Relativamente discretas na Idade Média, as críticas dirigidas contra a universidade multiplicam-se durante o Renascimento. Dos humanistas aos filósofos, a universidade será incessantemente questionada. A instituição resistiu, como vimos, e continuou mesmo a se desenvolver, mas essa contestação multiforme conferiu às universidades da época moderna uma reputação negativa, que, durante muito tempo, os historiadores assumiram pra si (p.57).

Os construtos extraídos dos ambientes universitários, ainda que tímidos, não deixavam de ser evidentes. As forças que clamavam por reformas não podiam negar que existia ali, nos meandros daquelas estruturas, uma cultura que poderia ser produtiva, ainda que sob alguns aspectos questionáveis.

Em Oxford e Cambridge o processo era semelhante ao que acontecia no continente. Nos séculos XVII e XVIII, estiveram em pauta nas ilhas britânicas grandes transformações sociopolíticas, talvez as mais significativas de todo o tempo; por conseguinte, os ambientes educacionais e religiosos também passaram por reformas. Aquela foi a época da história em que a Inglaterra teve seu ideal imperialista consolidado. A colonização trouxe à Inglaterra seus mais auspiciosos frutos. O processo de instalação das indústrias manufatureiras, com as

máquinas de tecer tecidos, projetando um novo paradigma econômico, iniciava-se naquele país. A navegação inglesa continuava próspera e se estabelecia mundialmente, com autoridade e ambição de exploração. Os outros países da Europa que dominavam as navegações compartilharam o reconhecimento da Inglaterra como força ativa na exploração de outros territórios.

Qual, então, deveria ser o papel das instituições de ensino superior que estavam se estruturando? Quais seriam as expectativas da sociedade inglesa em torno do que se poderia extrair das suas duas maiores academias? Como visto anteriormente, não era somente o interesse pelo aprendizado que levava os jovens a se candidatar a uma vaga nas academias de Oxford e também de Cambridge. Embora as universidades já estivessem com quase cinco séculos de existência, por volta dos séculos XVII e XVIII permaneciam ainda, em muitos aspectos, impregnadas as práticas dos períodos passados.

O papel social da universidade consistia, entre outros, primariamente em treinar o cidadão a pensar, dentro de um contexto racional, no intuito de prepará-lo para possivelmente ser uma autoridade da Igreja, do governo ou ser uma pessoa proeminente na sociedade. Rüegg (1992) observa que as orientações dos cursos e dos exames nas universidades deveriam estar focadas no conceito de formação do indivíduo para ocupar aquelas posições. Contudo, acentua ele, o que houve foi a ênfase nos investimentos na formação dos próprios professores universitários, os quais passaram a fazer parte de uma pequena “elite”, agruparam-se e formaram seu *ethos* de acordo com seus *status*, os quais foram absorvidos e “aceitos” por boa parte da sociedade. A qualificação exclusiva para os mestres da academia persistiu como uma lembrança das épocas medievais na universidade de Oxford. Os títulos acadêmicos não eram requisitos para a prática de nenhuma profissão particular fora dos meandros das universidades, ou seja, a qualificação profissional em âmbito acadêmico somente fazia sentido para a própria comunidade dos mestres das academias. O estudo, concentrado em certas especificidades, poderia ser obtido de um bom tutor ou por conta do próprio indivíduo, se fosse disciplinado e tivesse bons livros.

A verdadeira formação era adquirida fora da universidade, seja pela iniciação familiar, pelas conversas de salão, pelas conferências particulares, pelas leituras pessoais, seja pela própria prática, em começo de carreira (CHARLE e VERGER, 1996, p. 61).

Percebe-se os interesses pelos graus universitários se manifestavam por motivações adversas à real busca por qualificação e conhecimento. Nesse quesito, as universidades representavam ambiente de pseudoformação. “O grau universitário valia antes de tudo como alvará de integração social, gesto de subordinação à ordem política imposta.” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 61).

Além dos fatos acima, nota-se que havia um absenteísmo generalizado nas salas de aulas das academias, tanto por parte dos alunos, que não compareciam por motivos variados como também por parte dos mestres, que deixavam de comparecer para lecionar. As aulas não eram tidas com seriedade, e muitas vezes eram esvaziadas pela falta de assiduidade docente e discente. Muitos alunos se apresentavam aos exames sem a devida preparação, com anuência da banca, que permanecia complacente com esses acontecimentos. Algumas universidades chegavam a mercantilizar os seus diplomas: o preço variava conforme o grau requisitado pelo aluno.

O Estado resignava-se frente a esses ilícitos. O motivo de o poder público fazer vistas grossas se embasa nas mais diversas hipóteses. O descontrole por falta de uma política mais efetiva pode ser uma delas; no entanto, postula-se que muitos dos membros do próprio poder eram cúmplices desses atos irregulares. Em poucas palavras, pode-se dizer que as academias sofriam do mal da falta de seriedade e compromisso. As comunidades participantes do ambiente acadêmico eram omissas. Esse, talvez, fosse então o fator fundamental que contribuía para que todos aqueles atos fossem praticados.

A necessidade de uma reforma efetiva era iminente. Os próprios professores percebiam e muitas vezes manifestaram-se com relação ao fato. Entretanto, as reformas que as universidades promoveram do século XV ao século XVIII foram impostas pelos governantes, para atenderem a seus interesses e para reforçar sua autoridade.

As reformas dos séculos XVI e XVII, das quais já falamos, tiveram como objetivo principal assegurar o controle dos Estados em detrimento dos antigos privilégios de autonomia, mas elas tentaram igualmente restabelecer a regularidade dos cursos e dos exames, além de algumas inovações disciplinares (por exemplo, na França, a criação, em 1679, de cadeiras de Direito Francês) (CHARLE e VERGER, 1996, p. 62).

As reformas mais importantes e efetivamente consolidadas se deram no século XVIII as quais acompanharam o progresso da tolerância religiosa e dos movimentos das luzes, que promoveram reformas com desejos reais de modernização. Todavia, essas mudanças seguiram o viés da adequação e de sujeição às necessidades dos Estados e das profissões (CHARLE e VERGER, 1996), ou seja, a instituição universitária acompanhou um processo natural de evolução da própria sociedade. Indaga-se, a respeito, sobre os eventos institucionais originados pelas universidades. As instituições universitárias nasceram de uma ruptura com os antigos espaços de ensino confinados nas igrejas e nos salões eclesiais e, portanto, teriam que adotar características inovadoras. Acreditava-se que aquele seria um espaço permeado de reformas e de iniciativas pioneiras. Os debates sociopolíticos, religiosos e científicos deveriam se concentrar ali sem o atrelamento com os poderes.

4.1 Defoe e Swift e as academias inglesas

Trazer à discussão algumas passagens das vidas de Swift (1667 – 1745) e de Defoe (1661 – 1731), e debater algumas de suas produções, especificamente *As Viagens de Gulliver* e *As Aventuras de Robinson Crusóe* é conseqüentemente analisar a conjuntura da Inglaterra num dos períodos mais importantes da sua história. Aquele momento estava próximo da construção de um novo regime econômico, o “capitalismo”. Toda a amálgama sociocultural, político-religiosa e, obviamente, educacional, estava se cristalizando de forma efetiva em toda a Europa, e isso não foi diferente na Grã-Bretanha. Ali estavam Defoe e Swift, como outros grandes autores, embrenhados no conjunto dos vários movimentos. Richetti (2005) declara no prefácio da biografia de Defoe:

Escrever uma biografia crítica de Defoe e de seus trabalhos é atravessar quase cinquenta dos mais importantes anos da história Britânica e Européia. Defoe estava no centro daqueles eventos, ou, no mínimo, inseria-se a si e seus leitores naqueles eventos por força e fecundidade de seus escritos e energia de seu intelecto (p. ix)⁷¹.

⁷¹ To write a critical biography of Defoe and his works is to traverse nearly fifty of the most important years in British and European history. Defoe was in the center of those events, or at least he inserted himself and his readers into those events by the force and fecundity of his writings and the energy of his intellect.”

Richetti (2005) reflete sobre a intelectualidade de Defoe e de seus escritos observando as circunstâncias sob os quais foram produzidos e o conseqüente e natural envolvimento com a história de seu país. Poder-se-iam acrescentar às palavras de Richetti e em sua reflexão, expressões de outros escritores e filósofos daquela época. Swift poderia ser incluído no conjunto dessas manifestações.

Em princípio, olhando-se pela perspectiva crítica, não se pode dizer que haja uma relação direta entre o enredo do romance *As Aventuras de Robinson Crusoé* e as academias de ensino superior. O protagonista da obra, Robinson Crusoé, não traz uma referência explícita sobre o ambiente acadêmico e nem se constata uma citação direta quanto ao uso das línguas clássicas, latim e grego, comumente presente em muitos dos artigos de Defoe, principalmente em *The Compleat English Gentleman*. No entanto, o autor revela pontos essenciais sobre a própria vida no enredo da narrativa. Os fatos comuns da vida de um marujo, um cidadão inglês simples, que após um naufrágio tenta sobreviver às condições e às alternativas que lhe restavam naquela ilha onde tinha aportado dizem muito sobre ele mesmo.

Nota-se um grande esforço por parte do autor em convencer o leitor a acreditar que os fatos realmente existiram. Martin (2006) confessa que em muitos momentos teve essa impressão quando estava lendo Crusoé. As obras literárias possuem enredos específicos e são regidos pela criatividade do seu autor, como citado na introdução deste trabalho; no entanto, pode-se dizer que em algumas obras a história que fora produzida numa perspectiva fictícia se confunde com aspectos reais da vida de seu autor. Martin (2006) e West (1998) abordam esse tema e observam que em vários aspectos Defoe e Crusoé compartilham as mesmas características pessoais e as mesmas ambições e crenças, inclusive os mesmos temores e medos.

Parecia que o tema unificador nestes vários trabalhos era ele mesmo e todos aqueles escritos devem ser de certa forma, 'autobiográfico' (...) "Estes livros são realmente ficções? Defoe nunca chamou seus trabalhos de romances e insistia que não eram obras de ficção" ⁷² (MARTIN, 2005, p. 03).

⁷² It seemed that the unifying theme in these various works was himself and that all these writings must be, in some sense, 'autobiographical'. (...) "Are these books really fictions? Defoe never called his works novels and insisted that they were not works of fiction." (MARTIN, 2005, p. 03)

Nessa perspectiva é que se propõe, então, abrir espaço para tratar a obra de Defoe como uma história onde autor e personagem se fundem, num sincretismo entre real e fictício. Ambos se interligam em determinados momentos e se distanciam em outros. No conjunto dos acontecimentos pode-se delinear uma linha de conduta do indivíduo e suas aspirações, semelhantemente ao seu personagem. Dessa forma, compreende-se que as lutas e os enfrentamentos travados no dia-a-dia por Robinson para sobreviver estando perdido na ilha, “isolado”⁷³, com recursos limitados, representa em parte o mesmo motor que impulsionava as ações da vida real do autor. Esse paralelo permite ponderar acerca de algumas hipóteses. A vida simples e amparada pela religiosidade que o autor fez questão de estabelecer no texto faz com que Crusoé persista e prospere, sem contudo se abater, como o próprio autor fez na trajetória de sua vida. A condução das ações do personagem Robinson revela e permite entender as postulações de Defoe frente aos acontecimentos sociais de sua época, bem como as suas assertivas diante das academias, por exemplo.

Em que pese todas as divergências relacionadas à religiosidade enfrentadas pela família de Defoe no seu curso de vida, ainda assim havia um desejo expresso por seu pai que se tornasse ministro da igreja. Esse esforço de seu pai fê-lo garantir uma boa educação fundamental, como referenda Moore (1958): “Daniel recebeu uma boa educação, pois seu pai esperava que se tornasse um ministro, mas Daniel não se mostrava interessado”⁷⁴ (MOORE, 1958). O interesse de Defoe, apesar de sempre estar envolvido, não era a ocupação de um cargo de poder, nem religioso nem político. O interesse maior estava no envolvimento político, permanecendo muitas vezes do lado oposto daqueles que exerciam cargos de poder, pois com isso poderia usar de sua habilidade de escrever para construir críticas por meios de textos.

⁷³ Considera-se que Robinson Crusoé não estava totalmente isolado. Na ilha existiam os nativos, que logo depois Crusoé descobriu que eram canibais.

⁷⁴ Daniel received a very good education, as his father hoped he would become a minister, but Daniel wasn't interested. (MOORE, 1958)

Sua mãe faleceu quando tinha dez anos, seu pai o mandou para um internato, depois frequentou Morton's School, pois, não podia ser graduado nem por Oxford e nem por Cambridge sem jurar lealdade à Igreja da Inglaterra. Era muito bom aluno, e seu professor o Reverendo Senhor Norton aparece como mais um dos personagens nos textos de ficção de Defoe. Daniel graduou em 1679 e então tinha decidido efetivamente permanecer do lado oposto ao ministério embora tenha escrito e propalado em prol dos Dissidentes toda sua vida.⁷⁵ (MOORE, 1958)

Defoe utiliza recursos textuais para se posicionar como uma pessoa afinada com os anseios do povo inglês, com sua língua e com aos sonhos de explorador de territórios. Sabia que poderia ser mais efetivo estando do lado oposto do poder e escrevendo para os seus leitores. Seus textos contemplavam histórias e críticas que iam ao encontro do que apreciava.

Os artigos, boletins, panfletos e folhetins revelam detalhes importantes de seus ideais e ambições. Nas passagens de Robinson Crusoe percebem-se os contornos criados no intuito de mostrar o potencial colonizador daquele inglês (Robinson) diante da proeminente riqueza daquela ilha. A interlocução com Sexta-Feira, o nativo, denota o espírito empreendedor, explorador e também colonizador de Defoe: “(...) Chegara a hora de eu arranjar, como no sonho, um criado para me servir e ser meu companheiro naquela solidão.” (DEFOE, 1965, p93). Aos olhos de Robinson, era evidente a percepção da exuberância natural do território. A beleza daquele lugar somada às riquezas naturais oferecia a possibilidade de construção de um reino privado sob seu domínio.

Quase ao final da vida Defoe escreveu um trabalho que permaneceu até 1890 em forma de manuscrito, sem ser publicado, *The Compleat English Gentleman* (O Verdadeiro Cavalheiro Inglês). Nessa obra, Defoe discorre sobre sua formação escolar e revela a satisfação de ter tido uma educação não ortodoxa, isto é, ter frequentado a academia de Morton, apesar de tê-la criticado também, tempos depois. Na verdade, o *Completo Cavalheiro Inglês* assemelha-se a um guia explicativo de apoio ao povo inglês, assim como Swift fez em

⁷⁵ His mother died when he was ten, and his father sent him to a boarding school, after which he attended Morton's Academy, as he could not graduate from Oxford or Cambridge without taking an oath of loyalty to the Church of England. He was a very good student, and his teacher, the Reverend Mr. Norton himself, would later show up as a character in some of Daniel's fiction. Daniel graduated in 1679, and by then he'd pretty much decided against the ministry, though he wrote and spoke in favor of the Dissenters all his life³. (MOORE, 1958)

Treatise on Good Manners and Good Breeding (Tratado de Boas Maneiras e Boa Educação/Formação). Defoe esclarece o que ele acreditava que deveriam ser os parâmetros mínimos da complexão de um perfeito cavalheiro inglês. O perfeito cavalheiro correspondia a todo o processo formativo do indivíduo, incluindo aspectos da educação formal mas dispensando o aprendizado das línguas clássicas, conforme enfatizava. Defoe não se absteve de insinuar que a perfeição do indivíduo estava intrinsecamente relacionada com o capital financeiro e as conquistas econômicas. O sucesso individual, acreditava que poderia ser adquirido ao longo da vida por esforços motivados pela iniciativa da pessoa, ou então por vias hereditárias. Na obra em questão, Defoe faz uma observação sobre a própria formação de cidadão inglês e defende algumas decisões que voluntariamente teve que tomar na sua fase mais jovem: não seguiu os conselhos do pai quanto à igreja e à política. Argumenta, no tratado, que seria melhor para a educação, em geral, que as pessoas fossem ensinadas em inglês ao invés de em latim ou grego, como era feito nas universidades.

(...) se eles fossem ensinados em inglês e todos os trabalhos de aprendizagem dos mestres fossem transmitidos em inglês seria, então, nivelada à capacidade da parte menos letrada da espécie humana, que seria encorajada, desta forma, a observar as felizes descobertas da natureza que tem sido estudado por tanto tempo ⁷⁶ (DEFOE in RICHETTI, 2005, p.05).

Defoe defendia que os textos antigos sobre as ciências, usados no conteúdo nas academias, de origem latina ou grega, deveriam ser traduzidos para o inglês, como os franceses usavam fazer. Richetti (2005) assinala um descontentamento com o tradicional currículo escolar dos conteúdos, nas academias de então, por Defoe.

Defoe contemplava o curso da vida sob um ponto de vista prático, e nesse aspecto tudo estava plenamente justificado e resolvido. A idéia que encerrava o pensamento de Defoe era a de que quanto mais simples e prático fossem os meios de propagação dos resultados de conhecimentos obtidos das pesquisas oriundas das universidades, maior interesse e motivação se observariam por parte das pessoas comuns, o que possibilitaria maior chance de

⁷⁶ (...) if they were taught in English, and if all the learned labours of the masters of the age were made to speak English, to be leveled to the capacities of the more unlearned part of man-kind, who would be encouraged by that means to look into those happy discoveries in Nature, which have been the study and labor of so many ages (DEFOE in RICHETTI, 2005, p.05).

aplicabilidade na vida real. Por esse motivo, mantinha postura oposicionista com relação a construir textos em outra língua senão a inglesa.

Tenho freqüentemente observado alguns cidadãos argüirem que as universidades parecem trancafiar o conhecimento da Natureza como os Papistas fazem com o Cálice da Eucaristia com relação ao vulgar. Parece que temem que a parte iletrada do mundo possa repentinamente ficar sábia, e que aqueles com menos sabedoria teriam o conhecimento ampliado somente através da leitura e do interesse em obter instrução.⁷⁷ (BÜLBRING e DEFOE, 1890, p. 208/209)

Pode-se então especular sobre as possíveis motivações que levaram Defoe a produzir críticas sobre o ambiente acadêmico. Para ele, a academia era dispensável. Não considerava que o sucesso tivesse qualquer relação com o grau de conhecimento e de educação do indivíduo. Era pragmático e valorizava todos os esforços práticos individuais. A conquista e o sucesso da pessoa dependiam dos esforços despendidos para alcançá-los, sem necessariamente se submeter ao processo educacional acadêmico. A universidade, para Defoe, além de ser de altos orçamentos, era um lugar de diletantismo, debates infrutíferos, e de que somente alguns privilegiados poderiam fazer parte. As academias, e principalmente as inglesas, não demonstravam trazer um retorno contributivo à sociedade, aos olhos de Defoe. O verdadeiro *gentleman* não se construía nos ambientes universitários. Talvez ele não se opusesse à aquisição de conhecimento em si, mas sim aos meios utilizados para se transmitir os conhecimentos, ou seja, a metodologia de ensino. Os níveis de conhecimento produzidos nos ambientes escolares e acadêmicos não se alinhavam, segundo ele, com as necessidades da sociedade. Defoe percebia a forma como o ensino estava sendo conduzido e tinha convicção de que não convergia com as expectativas do povo.

Defoe limita seus esforços à exposição de erros existentes, raramente sugere planos de melhora; seu objetivo é mostrar que uma educação liberal é

⁷⁷ I have often heard gentlemen complain that the Universities seem to lock up the knowledge of Nature, as the Papists the cup in the Eucharist, from the use of vulgar, as if they were afraid the unlearned part of the world should grow wiser, and those that kno' but little for want of instruction should be farther inform'd by the help of reading. (DEFOE, 1890. p. 208/209).

necessária ao homem nobre de boa família e que sem ela não poderia ser chamado de “completo nobre”⁷⁸ (BÜLBRING, 1890, p. xxix).

Muitos pensadores tentaram expor métodos e guias para melhorar o contexto educativo, por exemplo os *Pensamentos Sobre Educação*⁷⁹, de Locke. Defoe não contemplava uma linha explicativa teorizada, como Locke, mas do seu jeito, expunha sua opinião tendo como parâmetro a condição de *status* do nobre.

Jonathan Swift, por outro lado, não foi contundente em criticar o ambiente universitário com artigos ou folhetins nem se utilizou de jomais, como Defoe. Sua crítica maior envolvendo a academia de ensino superior está concentrada nas páginas do romance *As Viagens de Gulliver*. Nesse romance, Swift dedica um capítulo para descrever ironicamente os projetos que eram conduzidos na Grande Academia de Lagado. As críticas foram focalizadas nos projetos desenvolvidos pelos cientistas.

Swift objetiva o mesmo alvo que Defoe, porém por um ângulo diferente, quando ilustra a passagem de Gulliver na ilha de Laputa. O leitor tem a impressão de que os mestres pesquisadores daquelas academias, ao mesmo tempo em que não chegavam a qualquer conclusão com seus experimentos, não permitiam que as pessoas pudessem ter acesso aos rumos da pesquisa. As autoridades governamentais, “convencidas” da potencialidade dos resultados daqueles projetos, assumiam-nos e os apoiavam. Segundo Gulliver, além de os mestres não conseguirem levar adiante e finalizar os projetos com resultados positivos, também não permitiam que as pessoas comuns pudessem conhecer o progresso de tais pesquisas, ou seja, o cerceamento ao conhecimento garantiria aos mestres o poder da manutenção da expectativa de que ali estaria se desenvolvendo algo extremamente importante e que a qualquer momento todos seriam beneficiados.

Sabe-se que Swift constrói a crítica sobre as academias em geral, mas especificamente sobre a Real Academia de Ciências, que estava em plena ascensão naquela época. Rothman (2007) rechaça a forma satírica de Swift na ridicularização do ambiente acadêmico dizendo em seu artigo que ele não tinha pleno conhecimento dos avanços proporcionados pelas

⁷⁸ Defoe limits his efforts to the exposure of existing mistakes, only rarely suggesting plans for improvement; and his aim is to show that a liberal education is necessary to a gentleman of good birth, and that without it he could not be called a “complete gentleman”. (BÜLBRING, 1890, p. xxix)

⁷⁹ Locke’s *Thoughts on Education*.

experiências que estavam sendo encaminhadas nas academias, e principalmente na Real Academia de Ciências. Mas, continua Rothman, o desconhecimento do processo de desenvolvimento científico não se justificava completamente, pois Swift tinha visitado a Real Academia em Dezembro de 1710. Além da visita, Swift teria tido acesso a leituras do gênero. Rothman, então, conclui que a ridicularização estaria embasada em sua análise de como as pesquisas estavam sendo conduzidas nos laboratórios de Londres e Oxford, ou seja, ele conhecia os projetos, e o capítulo sobre eles fora elaborado com propósito definido.

A ilustração provocante, irônica e satírica que Swift traz no romance de Gulliver sobre o ambiente acadêmico e sobre os parâmetros sem fundamentos de que os pesquisadores se utilizavam para justificar seus empreendimentos são insinuações intencionais do autor. Swift levanta a tese de que os mestres pesquisadores e autores de projetos inviáveis defendiam seus trabalhos usando justificativas fundamentadas em conceitos científicos, mas que invariavelmente não produziam resultados. Como consequência, os indivíduos continuavam a ficar na iminência de algo que “poderia” acontecer. Na verdade, não sabiam o que realmente era, se seriam beneficiados e de que forma seriam. Nesse ponto, especificamente, Swift converge com a intenção expressa por Defoe, contudo ilustrada sob um prisma distinto. Defoe defendia que todos os textos relativos aos resultados dos projetos das academias deveriam estar ao alcance das pessoas mais comuns. Nesse sentido, poder-se-ia tornar todos os acontecimentos científicos menos místicos e, como consequência com resultados mais eficazes, ou seja, os resultados estariam mais próximos de atender, se possível, à algumas das expectativas da sociedade. O uso das ferramentas lingüísticas adequadas seria, então, uma das alternativas para “popularizar” o conhecimento. Nesse particular, mais uma vez as palavras de Defoe se fazem presentes quando defende a língua inglesa. Entretanto, Swift diverge de Defoe ao ser favorável ao conhecimento e à fluência das línguas clássicas. Swift considerava o latim e o grego como necessários para a formação plena do cidadão. Eram línguas que simbolizavam o grau de letramento da pessoa, principalmente na academia. Contrariamente a essa opinião, hoje existe a hegemonia da língua inglesa. Uma significativa parte dos artigos, livros e textos acadêmicos está publicada em inglês. Fazendo uma analogia simples sobre a importância do uso do latim naquela época com a hegemonia da língua inglesa no ambiente acadêmico atual, pode-se dizer que o ponto de discussão ensejado por Defoe continua, dessa maneira, numa perspectiva vencedora.

A intelectualidade da pessoa e a habilidade no trato das palavras, com inteligência e conhecimento de outras línguas, eram assuntos que interessavam Swift, que os manifestou no *Tratado de Boas Maneiras e Boa Educação*. Nesse guia há um roteiro prático de como a pessoa deve se comportar na sociedade, considerando-se os vários níveis sociais. Implicitamente há um desejo de Swift em esclarecer ao povo quanto a existência de diferenças substancias entre os padrões de vida e de *status*, os quais devem ser reconhecidos e respeitados. A forma de abordagem comunicativa entre uma pessoa e outra deve ser marcada por protocolos específicos, a serem reconhecidos entre os interlocutores. Tais protocolos são o conjunto de ações combinadas que orientam o indivíduo a ter determinado comportamento diante dos seus iguais e dos não iguais. Swift defende a manutenção de padrões diferenciais entre os níveis sociais, recomendando que os indivíduos devam interagir entre si, porém compreendendo e respeitando as regras.

Existem diferenças conceituais entre boas maneiras e boa educação, ou boa formação. O primeiro item, segundo Swift, trata do modo de conduta e do comportamento rotineiro, que fazem o homem diferente do animal; por exemplo, como se sentar à mesa para as refeições, dizer ou não palavras nas cerimônias etc. O segundo é mais abrangente e contempla o nível de conhecimento intelectual do indivíduo, o nível de letramento, que por sua vez não exclui as boas maneiras.

Eu faço uma diferença entre boas maneiras e boa educação/formação; embora algumas vezes, para variar minha exposição, sou forçado a confundi-las. O primeiro eu entendo como sendo a arte de lembrar e aplicar certas formas comportamentais gerais combinadas. Porém boa educação/formação é mais ampla, pois além dos graus incomuns de literatura suficiente para qualificar um nobre cavalheiro para ler uma peça de teatro ou um panfleto político também exige um grande aporte de conhecimento sobre, nada menos que, dança, lutas, jogos, círculo da Itália, cavalgar bons cavalos e falar francês; sem mencionar algumas outras realizações complementares e secundárias que são mais facilmente adquiridas. Desta forma a diferença entre boa educação/formação e boas maneiras reside nisto, o primeiro não pode ser compreendido plenamente senão por esforços de trabalho e estudo enquanto que um grau tolerável de racionalidade irá nos instruir em cada parte das boas maneiras sem que haja necessidade de outras instruções.⁸⁰ (SWIFT, 1909)

⁸⁰ I make a difference between good manners and good breeding; although, in order to vary my expression, I am sometimes forced to confound them. By the first, I only understand the art of remembering and applying certain settled forms of general behavior. But good breeding is of a much larger extent; for besides an uncommon degree of literature sufficient to qualify a gentleman for reading a play, or a political pamphlet, it takes in a great compass of knowledge; no less than that of dancing, fighting, gaming, making the circle of Italy, riding the great horse, and speaking French; not to mention some other secondary, or subaltern accomplishments, which are more

Ambos, Swift e Defoe, consideravam importante levar ao conhecimento das pessoas os acontecimentos sociais, políticos, e as mudanças de comportamento que estavam em pauta naquele momento, por conta das reformas que estavam ocorrendo. Swift, no *Tratado*, tenta informar como deveriam ser as relações entre as pessoas daquela sociedade. Dessa forma, os vários níveis sociais poderiam desfrutar de aspectos inter-relacionais menos conflituosos. Defoe, em *O Completo Cavalheiro*, defende a tese de que há possibilidade de a pessoa vir a ser um nobre sem necessidade do processo formativo acadêmico. O *Tratado* de Swift não discute a aquisição dos conceitos formativos durante o processo escolar formal, mas sabe-se que Swift defendia a idéia da erudição e do conhecimento acadêmico, ou seja, era importante para ele que a pessoa tivesse uma formação educacional. Ambos os escritores deixam pistas sobre a importância de as pessoas saberem mais sobre o ambiente acadêmico.

Tanto Swift quanto Defoe concordavam e defendiam que os resultados das pesquisas e outros encaminhamentos produzidos nos ambientes das academias deveriam estar mais acessíveis ao cidadão comum. Swift expõe sua inquietação de forma irônica e satirizada nas falas do personagem Gulliver. Sua manifestação percorre um viés crítico humorístico-literário, enfocando especificamente os projetos e os cientistas das academias. Defoe manifesta suas críticas ao comportamento dos letrados em geral e especificamente à metodologia de ensino das academias. Seu veículo de comunicação eram os textos em formatos de folhetins, panfletos e artigos diversos, e especialmente em *O Completo Cavalheiro Inglês*.

As Aventuras de Robinson Crusoé não menciona diretamente as academias; no entanto, traz um bom aporte sobre a personalidade do autor, assim como sobre seu discurso apologético sobre a forma pragmática e individualista sobrepondo-se à forma educativa academicizada. Consegue-se visualizar, em Robinson, um pouco da personalidade imperialista anglo-saxônica, ressaltada de forma simples. James Joyce, escritor irlandês, esclarece que o espírito da complexão anglo-saxônica se resume na figura de Crusoé. “(...) a independência masculina; a inconsciente crueldade; a persistência; a lenta, mas eficiente inteligência; a apatia

easily acquired. So that the difference between good breeding and good manners lies in this, that the former cannot be attained to by the best understandings, without study and labour; whereas a tolerable degree of reason will instruct us in every part of good manners, without other assistance. (SWIFT, 1909)

sexual; a religiosidade prática e bem balanceada e a taciturnidade calculada” (JAMES JOYCE in RICHETTI, 2005, p. 185).

Olhando Defoe sob o ângulo das características estereotipadas do cidadão inglês, citadas por Joyce, pode-se compreender que, como dito antes, há muitas semelhanças entre o autor e Crusoé. O espírito aventureiro e colonizador talvez seja a característica mais perceptível em ambos. Defoe, como destaca West (1998), foi também, analista financeiro e comercial, inclusive consultor de William III. Escrevia textos sobre temas econômicos e foi conselheiro de Robert Harley, empresário, em uma companhia de exploração marítima, South Sea Company. Defoe acompanhou aquela empresa fazendo consultorias financeiras e ajudou, inclusive, a evitar que ela fosse vítima das armadilhas e das ‘bolhas’ da bolsa de valores. Como consultor, sugeriu que fossem feitos investimentos mais sólidos, como comércio de escravos, caça de baleias, e, acima de tudo, colonização da América do Sul. (WEST, 1998)

Defoe saía em defesa de tudo que fosse relacionado à Inglaterra, e especialmente, Londres. Sentia obrigação de se posicionar em defesa das causas daquela cidade. Londres aglutinava negócios e também outras atividades próprias da Europa, era um centro. Defoe entendia que o valor dos créditos distritais e dos condados, inclusive Irlanda e País de Gales, deveria ser mensurado pela quantidade de produção que enviavam a título de imposto distrital para o poder central, Londres. West (1998) destaca o sentimento londrinista e centralizador de Daniel Defoe.

Defoe freqüentemente atribui o valor dos condados pela proporção de produção que os mesmos enviam a Londres; considera que os habitantes das províncias sejam iguais a formigas trabalhadeiras, ou abelhas, cuja única obrigação é com o ninho ou favo. Tão grande era sua veneração por Londres que poderíamos até aceitar suas expressões de arrependimento em não ter condições de tratá-la de forma mais completa (p.329)⁸¹.

Turner (1998), nas notas explanatórias, faz uma ressalva importante quanto à definição do termo Laputa. Assinala que deriva da língua espanhola, la puta, e significa, como visto, prostituta. Revela que existe um provérbio espanhol no qual Swift se inspirou: “cuidado com a

⁸¹ Defoe often judges the worth of any county by how much produce it sends up to London, as though he regards the inhabitants of the provinces as workers ants, or bees, whose only duty is to the nest or hive. So great is his veneration for London that just for once we accept his expressions of regret at not having the space to treat it more fully. (p.329)

puta, que deixa a bolsa vazia”, numa alusão ao empobrecimento da Irlanda em favor da Inglaterra. Um terço dos rendimentos irlandeses era incluído no orçamento inglês e gasto pela administração central, Londres. Os gastos incluíam desde pensões, apelos judiciais, viagens por prazeres e por cuidados médicos, com educação, despesas da corte, forças armadas e com as duas universidades. Turner acrescenta, ainda, que como o capítulo citado traz uma crítica às academias e aos cientistas em geral, o termo ‘Laputa’ poderia, também, ser uma sátira aos intelectuais ingleses, pois ‘puto’ em latim, significa lugar. “(...) considerando que Laputa também satiriza cientistas, acadêmicos e intelectuais em geral, o termo pode ao mesmo tempo ser interpretado como o ‘país dos pensadores’”⁸² (TURNER, 1998, p. 324). Essa interpretação pode ser uma expressão irônica sobre a intelectualidade dos ingleses, na visão de Swift.

Percebe-se, nessa perspectiva, que houve um embate ideológico e político entre Swift e Defoe em torno dos seus interesses ou, sociologicamente, como menciona Pierre Bourdieu (1983), na teoria dos campos. Defoe e Swift atribuíam valores distintos quanto à importância da academicidade e do letramento, entre outros. Para Defoe, as habilidades acadêmicas e científicas e a língua latina e grega não eram significativas. Durante o tempo em que trabalhou na redação do jornal *Review*, como editor, fora subjugado e desafiado pelos colegas redatores, os quais o consideravam uma pessoa de baixo nível, sem formação clássica. Diziam que cometia erros ocasionais de gramática nos esboços escritos em latim. Defoe mantinha-se sempre na defensiva. Em certa ocasião foi ridicularizado por um jornalista, a quem desafiou a participar de uma prova de conhecimentos.

(...) no jornal *Review* de 31 de maio de 1705 ele desafiou seu rival jornalista, John Tutchin, que o havia ridicularizado no jornal *Observer* pelo seu péssimo latim para uma prova de tradução: “com isto ele terá a oportunidade de mostrar ao mundo quanto De Foe, o fabricante de meias, é inferior em conhecimento ao Sr. Tutchin o nobre cavalheiro”.⁸³ (RICHETTI, 2005, p.05)

⁸² “(...) Since Laputa also satirizes scientists, academics, and intellectuals generally, it may at the same time be interpreted as ‘the country of thinkers’ (TURNER, 1998, p.324).

⁸³ “(...) in the *Review* of May 31, 1705 he challenged his rival periodical journalist, John Tutchin, who had in the *Observer* ridiculed his bad Latin, to a translation contest: by this he shall have the Opportunity to show the World, how much De Foe the hosier, is inferior in Learning to Mr. Tutchin the Gentleman (RICHETTI, 2005, p.05)

Defoe não se constrangia em dizer que tinha consciência do nível de conhecimento que possuía e sabia que tinha perdido algumas expressões do latim. Ele compreendia que a culpa de não ter adquirido um conhecimento mais amplo era sua. Seu pai insistiu que ele prosseguisse nos estudos. Se alguém fosse culpado pelo baixo nível de latim seria ele próprio, admitia (RICHETTI, 2005).

Em 1710 Swift declarou, no jornal *The Examiner*, no qual era redator, que Defoe era um analfabeto. Defoe contra-atacou dizendo que era um homem do povo e do mundo e não um tolo letrado: “temos tolos letrados e sábios ignorantes em abundância no mundo” ⁸⁴ (DEFOE in RICHETTI, 2005, p.05). Continuou dizendo que era comum ver um homem se vangloriar de seu letramento, seu vasto conhecimento, e, no entanto, ser inocente nos assuntos que fazem a pessoa estar ajustada aos serviços de si, da comunidade e do país. (DEFOE in RICHETTI, 2005). “Será que nada mais é válido para um sujeito ser considerado um escolado que latim e grego?” reclamava. Defoe se incomodava em ver a hegemonia do latim nos espaços acadêmicos. Dizia que os escolados eram pessoas pedantes e que apenas faziam as lições mecanicamente: “lidam com as palavras e sílabas como os camiseiros fazem nas pequenas confecções” (DEFOE in RICHETTI, 2005, p.06).

O conceito de educação estava ainda difuso naquele tempo. O sucesso financeiro e econômico estava relacionado a origens diversas. As academias de ensino superior eram um espaço elitista e excludente. Poucos as freqüentavam, e por interesses alheios à busca por conhecimento. O espaço escolar, principalmente de nível superior, não era reconhecido como espaço de transformação social, humanização e racionalidade.

A sociedade inglesa carecia se tornar menos selvagem. Swift idealizava, de certa forma, uma sociedade harmoniosa, como a dos cavalos, ilustrada na quarta parte de *Gulliver*: cavalos com sentimentos, desprendidos da arrogância e da ambição materialista latente no homem da sociedade com o qual Gulliver se relacionava. Defoe preconizava um homem pautado na busca do sucesso financeiro; aquele que individualmente se faz bem-sucedido. Era o início da construção do americanismo, ou do modelo capitalista de construção individual do sucesso, o *self-made man*. Robinson Crusoe traz em si um pouco dessa característica individualista, aventureira e exploratória. Gulliver representa as sociedades em vários estágios

⁸⁴ (...) we have abundance of Learned Fools in the world, and Ignorant Wise-men. (RICHETTI, 2005, p.05)

utilizando-se do delírio, do imaginário e do imponderável. Crusoé, por sua vez, é a imagem do homem na sua fase de angústia, buscando quebrar as barreiras das intempéries impostas pelo curso da vida, e ao final se faz vencedor.

As academias de ensino superior na Europa, e especificamente na Inglaterra, eram espaços formativos, porém discretos, elitistas e excludentes. Swift insinua que a sociedade dos homens não se tornaria como a dos cavalos se dependesse dos encaminhamentos e dos projetos das academias de ciências de Lagado, em Laputa. Defoe, por sua vez, assinala que os conteúdos das academias seriam inúteis se a base da sociedade não pudesse ser beneficiada. As robinsonadas, conceito até certo ponto pejorativo, poderia ser um meio mais eficiente de ascensão social se comparado com os meios acadêmicos ali existentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição universidade é uma criação da Idade Média e traz em seu bojo até hoje, as mesmas estruturas básicas. Os vários movimentos de reformas instaurados no seu interior por mestres e alunos proporcionaram significativos e reconhecidos avanços. As manifestações externas, contra ou a favor, que surgiram ao longo da sua existência foram elementos necessários para que hoje essas unidades de disseminação do conhecimento tenham as estruturas de funcionamento da forma como estão. As universidades possuem papel fundamental para a sociedade, e nesse espaço se deveriam efetivamente fundir, sincreticamente, as mais diversas etnias. Em termos mundiais, excetuando-se algumas poucas unidades que acomodam especificamente comunidades de cunho político ou religioso, os espaços acadêmicos poderiam contemplar uma diversidade mais significativa.

O período escolhido como foco de discussão e debate, recortado para levantamento de dados, base de sustentação dos pressupostos teóricos deste trabalho, é a Inglaterra dos séculos XVII e XVIII. Foram enfatizadas as instituições universitárias desse país, especificamente as de Oxford e Cambridge, pela abrangência acadêmica, pelo universo lingüístico e literário que representa a língua Inglesa, e também pelo seu passado histórico. O recorte desse espaço cronológico e dessa porção geográfica sustentou, além dos quesitos assinalados, um objetivo mais amplo que foi o de fundamentar alguns dos elementos que os autores Daniel Defoe e Jonathan Swif, observaram sobre os movimentos expressos pela sociedade daquele momento, em especial, a comunidade acadêmico-científica. Buscou-se, ainda, alcançar fatos que pudessem corroborar a compreensão das suas convicções sociais e políticas e, principalmente, de suas posições frente ao que as academias de sua época representavam, de forma a compreender como esses dois nomes da literatura inglesa viam e concebiam a função da universidade e do universo acadêmico, no seu num contexto social.

A instituição universidade, desde sua fundação, por volta do século XIII, tem sido acompanhada por observadores, e muitos desses desenvolveram críticas de variadas formas sobre a existência desse *locus* do saber. As unidades pioneiras são as de Bolonha e Paris, enquanto as academias de Oxford e Cambridge são historicamente as pioneiras entre a comunidade anglo-saxônica. São, portanto, medievais também, e suas histórias se confundem.

Dentre os críticos do universo acadêmico encontram-se Defoe e Swift, atuantes na política inglesa e inteiramente envolvidos com os problemas sociais daquele momento. O período em que os dois autores viveram foi de grande transformação, tanto para a Inglaterra quanto para toda a Europa. Os movimentos sociais, políticos, culturais, educacionais e religiosos estavam adquirindo contornos especiais, resultantes dos vários conflitos que ali existiam.

A síntese conceitual do ambiente universitário, sob o ponto de vista dos dois autores mencionados, abstraída após análise das fontes utilizadas para este trabalho, conduz a dois resultados aparentemente divergentes do ponto de vista inicial das análises, mas convergentes no final.

Defoe via a universidade como algo prescindível ao indivíduo comum, pois o sucesso individual dependia, segundo ele, de outros fatores, que não estavam diretamente relacionados com as atividades desenvolvidas no seu interior. O cidadão comum poderia alcançar certo prestígio e desenvolvimento pessoal sem necessariamente freqüentar uma faculdade. Por outro lado, aquele que freqüentou uma faculdade e assim é considerado “letrado” não utilizará necessariamente suas qualidades obtidas na academia e seus conhecimentos científicos em benefício dos indivíduos com menos conhecimentos ou menos letrados. O investimento que as academias, as famílias, o governo e toda a sociedade faz para manter alguns poucos privilegiados em uma unidade universitária não teria retorno compensador, em termos práticos, à própria sociedade.

Defoe sustentava que em muitos casos esses “letrados” exacerbavam em sua arrogância e se consideravam acima das pessoas comuns. Aponta, ainda, que o ambiente universitário da Inglaterra era cheio de vícios: tanto no quesito que regulava a admissão de alunos quanto na assiduidade de alunos e professores. Questiona a eficiência das propostas pedagógicas adotadas nas academias de Oxford e de Cambridge quando critica o grego e o latim. Na obra *The Compleat Gentleman*, cita em várias passagens sua posição contrária ao *status* dessas línguas no contexto social, e especificamente no ambiente universitário.

Para Defoe, o que realmente fazia a diferença para que a pessoa fosse considerada uma letrada, ou seja, uma acadêmica, não era o conhecimento dessas línguas clássicas, mas outras habilidades, principalmente as relacionadas com os aspectos práticos da vida. “O

conhecimento das coisas e não das palavras faz o letrado”. (p. 215)⁸⁵. Sabe-se que Defoe defendia sobremaneira os elementos que compunham o universo cultural de seu país, e nesse particular a língua inglesa era o item desse quadro que ele defendia. Portanto, justifica-se sua posição contrária ao uso de outros instrumentos lingüísticos que não fosse a língua inglesa, inclusive no ambiente acadêmico. O personagem Robinson trouxe uma referência objetiva quanto aos aspectos práticos da vida a que Defoe se referia. Foi, então, Crusoé quem isoladamente projetou-se ascendentemente na vida.

Defoe preconizava que o bom encaminhamento do indivíduo rumo a uma bem-sucedida carreira na sociedade dependia exclusivamente do empenho e da iniciativa dele próprio. Nesse aspecto, seus postulados convergem com a posição smithiana, que propunha a liberdade individual em face da produção de capital. Defoe defende que a ambição pessoal embasada num ideal concreto pode trazer grandes dividendos individuais. Robinson é o representante desse conceito de homem “inglês” que dribla as intempéries do destino e busca a construção da própria soberania.

Por fim, pode-se dizer que Defoe enxergava a universidade como algo dispensável ao cidadão. Era um ambiente sem expressividade, diletante, eivado de vícios, excludente, onde se produzia e valorizava uma cultura de conhecimento que não convergia com as necessidades básicas e práticas do cidadão comum. Não se justificava a existência de tais instituições se essas continuassem a manter suas estruturas educacionais e ideológicas concebidas com aqueles princípios. Na verdade, Defoe apregoava uma reforma do direcionamento pedagógico das universidades que contemplasse, entre outras coisas, a valorização da língua inglesa em detrimento das línguas latina e grega.

Jonathan Swift revela, em seus escritos para folhetins e jornais, e também como autor de várias obras, especialmente em *As Viagens de Gulliver*, uma posição distinta de Daniel Defoe, porém também tece críticas às academias. Posiciona-se em favor do homem instruído, o cavalheiro, aquele que possui conhecimentos suficientes para transitar com outros indivíduos no mesmo estrato social que o seu e, também, com pessoas de diferentes camadas. Do ponto de vista desse autor, quem soubesse usar a língua inglesa e tivesse conhecimentos das línguas grega e latina para produzir bons textos, com linguagem convincente e de alto padrão seria um

⁸⁵ The knowlege of things, not words, make a schollar (...) (DEFOE, 1890)

gentleman. As preocupações demonstradas por Swift sobre o comportamento do homem do seu tempo estão expressas em um *Tratado de Boas Maneiras*, citado anteriormente no qual ele tenta listar as várias maneiras de fazer o homem conviver melhor com seus semelhantes. Defendia que o homem deveria agir com bom senso em todos os sentidos e com todos: com aqueles que estão abaixo de seu nível, os que estão acima e os iguais.

As pessoas comuns inglesas não tinham acesso ao conhecimento que era produzido no interior das universidades. Talvez conhecessem pouco; no entanto, isso não era o suficiente para entenderem o significado de todo o universo acadêmico. O povo em geral era ignorante com relação ao ambiente escolar universitário. Quando conheciam, as pessoas não tinham parâmetros para avaliar se as investigações científicas e os projetos seriam ou não viáveis do ponto de vista prático, ou seja, não tinham como saber se daqueles experimentos e projetos poderiam obter benefícios. O acesso aos projetos invariavelmente não tinha o envolvimento do cidadão comum.

No capítulo em que Gulliver passa pela Ilha de Laputa e visita as academias de Lagado, Swift, por meio do personagem, faz uma observação pertinente a esse particular. Os cidadãos laputianos não tinham como se manifestar e muito menos podiam questionar sobre a exeqüibilidade e a viabilidade dos projetos científicos que estavam sendo desenvolvidos naquelas academias. Entretanto, muitos dos cientistas gozavam de privilégios especiais, concedidos pelo poder governante para levar adiante os seus experimentos, sem preocupação com tempo e dinheiro. Percebe-se a intenção de Swift em apontar sua descrença e insatisfação quanto aos possíveis resultados, e também sua irreverência no trato das questões referentes aos projetos fomentados e desenvolvidos no interior das academias.

A possível percepção que o leitor tem da inocuidade de alguns projetos, ilustrados pelo protagonista do romance, revela o lado “ingênuo” dos autores em saberem discernir a viabilidade dos seus projetos científicos. Os mestres, autores de tais projetos, defendiam-nos efetivamente e os justificavam tentando obviamente elevar e ilustrar todos os pontos positivos, mesmo não sendo aqueles tão essenciais assim. As justificativas seguiam uma pauta de argumentos que ressaltava possíveis benefícios que tais projetos trariam para a sociedade, e assim destacavam quão factíveis seriam do ponto de vista operacional. A passagem mencionada revela um pouco a lacuna que existia entre o universo vivido por aqueles “cientistas” e o mundo das pessoas comuns. A notoriedade que os mestres das academias de

Lagado buscavam nos procedimentos científicos, mesmo que sem embasamento sólido, seria uma forma de conseguir justificar e defender os seus campos.

O que Swift parece querer destacar naquele cenário literário era o grande vácuo que existia entre as duas realidades: a do mundo “imaginário”, construído a partir de mirabolantes experimentos, até certo ponto sem nexos, e o mundo real das pessoas comuns, cheio de carências reais, inseridas num contexto social carente.

Swift enxergava o espaço universitário como necessário, porém longe de ser um espaço que pudesse trazer benefícios significativos à sociedade no qual os indivíduos pudessem compartilhar os resultados. Numa outra vertente, Defoe considerava o ambiente acadêmico dispensável, pois era um espaço eivado de procedimentos indignos.

Dessa forma conclui-se que ambos, Defoe e Swift, assinalavam a necessidade de uma nova elaboração conceitual das academias. Defendiam que as estruturas deveriam abrir espaço maior aos cidadãos comuns ou que os seus resultados pudessem contribuir efetivamente com eles. Os caminhos traçados pelos dois foram diferentes; no entanto, a meta comum é equivalente.

Ao longo da história, a instituição universitária tem sido protagonista de diversos eventos e tem estado no palco em cenários diversos, sob comando de diferentes diretores, com posicionamentos e características divergentes uns dos outros. No período em que os escritores pesquisados viveram, essa instituição colecionava fatos e experiências vividas por quase meio milênio. Muito tinha contribuído com a história da humanidade, especialmente à sociedade da Europa, mas mesmo assim, aos olhos dos críticos daquela época os quase 500 anos completados pelas academias, inclusive as de Oxford e Cambridge, não as faziam suficientemente amadurecidas. Estavam longe do ideal ansiado por aquela sociedade. Mesmo hoje, apesar dos significativos avanços, aos olhos de muitos críticos e de parte significativa da sociedade, as universidades ainda estão aquém de serem espaços inclusivos.

Muitos projetos de cunho científico já se encontravam em andamento antes da existência das academias; entretanto, ganharam um novo espaço com o gradual desenvolvimento das academias de ciências e as universidades. A Idade Média foi o período em que essas academias se estabeleceram, mas foi ao longo do tempo que se estruturaram, conforme destaca Pieper (1989) referindo-se às instituições universitárias do século XX. Muitas das atuais tecnologias utilizam-se dos princípios que foram experimentados e

submetidos ao rigor dos procedimentos que condicionavam a validade das pesquisas científicas, já naquele momento. Muitos dos projetos de iniciativa científica que culminaram em resultados positivos, ou não, puderam, gradualmente e ao longo da história, contar com os espaços universitários como ambiente legítimo para os experimentos, ou seja, o experimentalismo científico e as academias têm se emparelhado ao longo da história. Os ambientes universitários são não somente os espaços em que tais atividades foram e são desenvolvidas, como também os espaços que têm abrigado grandes nomes do mundo científico como seus alunos e professores. O espaço universitário foi amadurecendo ao longo dos anos, ao mesmo tempo em que conseguia aglutinar em torno de si a investigação, a sistematização e a administração dos saberes; contudo, continuam sendo objeto das mais variadas críticas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário L. N. A Refundação Liberal: coisas do capital e a origem do valor: In: GIOVANNI ALVES et al. **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Editora Práxis. Maringá. 2006. p. 162-190

AZEVEDO, M. L. N. As formas não conformadas do pensamento de Pierre Bourdieu: uma análise de certas categorias. In: TASSO, Ismara. (Org.). **Estudos do Texto e do Discurso: Interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória**. 1 ed. São Carlos (SP): Claraluz, 2008, v. 1, p. 229-240.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. Editora Afiliada. São Paulo. 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Editora: Marco Zero Ltda. Rio de Janeiro. 1983.

COBRA, Rubem Q. **Época, Vida, Filosofia e Obras de Adam Smith**. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/fmp-smith.html>. Acesso em 23 de maio 2008.

DE BONI, Luis A. As condenações de 1277: Os limites do diálogo entre a filosofia e a teologia In: DE BONI, L. (Org). **Lógica e Linguagem na Idade Média**. Ed: Edipucrs. Porto Alegre. 1995. p. 127 - 144.

DEFOE, D. **Robinson Crusoe**. Melhoramentos. 5º Edição. São Paulo. 1965.

DUARTE, Newton. **Teoria à crítica de Marx e à naturalização do histórico**. Disponível em: www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?edicao=71&cod_not=229. Acesso em 22 maio 2008.

DUBY, Georges. **Idade Média, Idade dos Homens: do amor e outros ensaios**. Companhia das Letras. São Paulo. 1998.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1995.

FARIA, N. A escolástica, o capital humano, a reprodução e a descolarização. In: Oswaldo Alonso Rays (org), **Trabalho Pedagógico – realidades e perspectivas**. ed. Porto Alegre. Ed. Sulina – Porto Alegre - RS, 1999 vol 01. p. 57-72.

KEEFER, Sarah L. **Houyhnhnms on Malacandra: C. S. Lewis and Jonathan Swift**. Jornal Article. Vol. 7, 1994. Disponível em: <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid>. Acesso em 15 jul 2008.

LEFF, G. The trivium and the three philosophies. In: **A_History of the University in Europe:Universities in the Middle Ages**. Vol. I. Cambridge University Press. Cambridge: 1992. p. 307 -336.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Editora Brasiliense. 4ª ed. São Paulo. 1995.

LOCKE, John. **Pensamientos acerca de la Educación..** Ed. Editorial Humanitas. Barcelona, 1982.

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Disponível em: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.html>. Acesso em 11 abril de 2008.

LUCAS, Margarida P. Some educational aspects in England in the 16th century. In: Fernadez, S.G. (org) **Preceedings of the II conference of SEDERI: Spanish society for English Renaissance studies: Actas del II congresso by SEDERI**. University of Extremadura. Cáceres. 1992. p. 217-230.

MARTIN, John. **Beyond Belief: the Real Life of Daniel Defoe**. Accent Press. UK. 2006.

MARX, K. **Critique of Political Economy**. Written: between the end of August and the middle of September 1857. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1859/critique-pol-economy/appx1.htm>. Acesso em: 22 maio 2008.

MARX, K. O Processo de Trabalho. In: **O Capital**. São Paulo: ed. Difel, 1986.

MARX. K. Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: **O Capital**. São Paulo: ed Difel, 1987.

MCNEIL, R. **Jonathan Swift's Voyage to Laputa**. Algumas Reflexões Sobre a Terceira Parte de *As Viagens de Gulliver*. 1998. Disponível em: <http://records.viu.ca/~mcneil/lec/lecswiftlap.htm> Acesso em 03 jul. 2008.

MINTO, W. **English men of letters: Defoe**. Bernes and Noble Digital. 2003. Diponível em: www.kirjasto.sci.fi/defoe.htm Acesso em 26 mar 2008.

MOLINA, A. H. **A Influência das Artes na Civilização**. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2004. 413p.

MOORE, John Robert. **Daniel Defoe: Citizen of the Modern World**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

MORE, Thomas. **Utopia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MORAW, Peter. Careers of graduates In: **A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages**. Vol. I. Cambridge University Press. Cambridge: 1992. p. 244-277.

NARDI, P. Relations with authority. In: **A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages**. Vol. I. Cambridge University Press. Cambridge. 1992. p. 77-106.

NOKES, David. **Jonathan Swift: a Hypocrite Reversed**. Oxford University Press. Oxford 1987.

OLIVEIRA, Avelino da R. In: **Alguns Pensamentos acerca da Educação** (John Locke). Cad. Educ. Faf/UFPel. Pelotas RS, 1999.

OLIVEIRA, Terezinha. **As Universidades na Idade Média (séc XIII)**. Ed: Mandruvá. São Paulo – Porto. 2005.

PESAVENTO, S. J. **História & literatura: uma velha-nova história**. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html#notes> . 2006. Acesso em 02 de out 2008.

PIEPER, J. **A abertura para o todo: A chance da Universidade**. São Paulo: Apel, 1989.

RABELAIS, François de. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Rabelais. Acesso em 10 abr 2008.

RICHETTI, John. **The Life of Daniel Defoe**. . Malden MA. Blackwell. 2005.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. Mobility. In: **A History of the University in Europe Universities in the Middle Ages**. Vol I. Cambridge University Press. Cambridge. 1992. p. 280-304.

ROTHMAN, Irving N. **Science and Invention in Literature – Divergent Views of Daniel Defoe and Jonathan Swift**. 2007 disponível em: <http://runners.ritsumeai.ac.jp/cgi-bin/swets/contents-query-e?mode=1&key=&issn=0190731X&tr=Scriblerian+and+the+Kit-Cats&vol=00039&issue=00002&part=> Acesso em 12 de set 2008.

ROUSSEAU, Jean. **Do Contrato Social**. São Paulo: ed Abril Cultural, 1987.

RÜEGG, Walter. (org) **A History of the University in Europe Universities in the Middle Ages**. Vol I. Cambridge University Press. Cambridge. 1992.

SCHUTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em 13 jun 2008.

SCHWINGES, Rainer C. Admission. In: **A History of the University in Europe Universities in the Middle Ages**. Vol I. Cambridge University Press. Cambridge. 1992. p. 171-194.

SCOTT, Walter, **The works of Jonathan Swift , D.D.** Edingburg. 1824. Obra digitalizada, disponível em: <http://books.google.com.br/books?id>. Acesso em 07 nov 2008.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**. São Paulo: Ed Abril Cultural, 1983.

STEVENS, Robert. **University to UNI: the politics of higher education in England since 1944**. ed. Politico's. London. 2004.

SWIFT, J. **Citações**. Disponível em http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/jonathan_swift.html. Acesso em 14 abr 2008.

— **Gulliver Homepage**. (Dicionário ilustrativo sobre os termos usados por Swift em Gulliver). Disponível em: <http://www.jaffebros.com/lee/gulliver/dict/1.html#langden> . Acesso em 08 abr 2008.

— **A Treatise on Good Manners and Good Breeding**. 1909. Tratado acerca das boas maneiras e boa educação. Disponível em: <http://www.bartleby.com/27/9.html>. Acesso em 14 de jul 2008.

— **As Viagens de Gulliver**. Abril Cultural. São Paulo. 1973.

— **Gulliver's travels**. Oxford University Press. Oxford. 1998

— **Drapier's Letter**. (Conjunto de sete panfletos). Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Drapier's_Letters. Acesso em 18 abr 2008

TURNER, P. Introdução e notas In: SWIFT, J. **Gulliver's Travels**. 1 ed. Reading UK. Oxford University Press. 1998. p. IX-XXVI e 289-371.

ULLMANN, R. A. **A Universidade Medieval**. Ed: Edipucrs. Porto Alegre. 2000.

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. Unesp. São Paulo. 1990.

— **Homens e saber na Idade Média**. Edusc. Bauru. SP. 1999.

WACQUANT, Loic. **Seguindo Pierre Bourdieu no Campo**. Rev. Sociologia Política Curitiba. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a03n26.pdf. Acesso em 23 jul 2008

WENDOVER, John. **Biografia do Rei João da Inglaterra**. Disponível em: <http://www.answers.com/topic/john-of-england>. Acesso em 17 jun 2008.

WEST, Richard. **Daniel Defoe: the life and strange surprising adventures**. Ed. Carrol & Graf Publishers, Inc. New York. 1998.

WOOD, J. C. **Karl Marx's economics: critical assessments**. Ed Routledge. 1987.

HISTORIA DA ARTE. Disponível em: <http://www.historiadaarte.com.br/renascimento.html>.
Acesso em 27 mar 2008.

TRATADO SOBRE BOAS MANEIRAS E BOA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

[illegible]

In Swift's writing here printed will be found a good example of his treatment of social and literary questions. The ironical humor running through this essay frequently becomes, when he deals with subjects on which he felt keenly, incredibly savage and at times extremely coarse; but for the power of his invective and the effectiveness of his sarcasm there is hardly a parallel in the language.

Good manners is the art of making those people easy with whom we converse.

Whoever makes the fewest persons uneasy is the best bred in the company. As the best law is founded upon reason, so are the best manners. And as some lawyers have introduced unreasonable things into common law, so likewise many teachers have introduced absurd things into common good manners. One principal point of this art is to suit our behaviour to the three several degrees of men; our superiors, our equals, and those below us. For instance, to press either of the two former to eat or drink is a breach of manners; but a farmer or a tradesman must be thus treated, or else it will be difficult to persuade them that they are welcome. Pride, ill nature, and want of sense, are the three great sources of ill manners; without some one of these defects, no man will behave himself ill for want of experience; or of what, in the language of fools, is called knowing the world.

I defy any one to assign an incident wherein reason will not direct us what we are to say or do in company, if we are not misled by pride or ill nature.

Therefore I insist that good sense is the principal foundation of good manners; but because the former is a gift which very few among mankind are possessed of, therefore all the civilized nations of the world have agreed upon fixing some rules for common behaviour, best suited to their general customs, or fancies, as a kind of artificial good sense, to supply the defects of reason. Without which the gentlemanly part of dunces would be perpetually at cuffs, as they seldom fail when they happen to be drunk, or engaged in squabbles about women or play. And, God be thanked, there hardly happens a duel in a year, which may not be imputed to one of those three motives. Upon which account, I should be exceedingly sorry to find the legislature make any new laws against the practice of duelling; because the methods are easy and many for a wise man to avoid a quarrel with honour, or engage in it with innocence. And I can discover no political evil in suffering bullies, sharpers, and rakes, to rid the world of each other by a method of their own; where the law hath not been able to find an expedient.

As the common forms of good manners were intended for regulating the conduct of those who have weak understandings; so they have been corrupted by the persons for whose use they were contrived. For these people have fallen into a needless and endless way of multiplying ceremonies, which have been extremely troublesome to those who practise them, and insupportable to everybody else: insomuch that wise men are often more uneasy at the over civility of these refiners, than they could possibly be in the conversations of peasants or mechanics.

The impertinencies of this ceremonial behaviour are nowhere better seen than at those tables where ladies preside, who value themselves upon account of their good breeding; where a man must reckon upon passing an hour without doing any one thing he has a mind to; unless he will be so hardy to break through all the settled decorum of the family. She determines what he loves best, and how much he shall eat; and if the master of the house happens to be of the same disposition, he proceeds in the same tyrannical manner to prescribe in the drinking part: at the same time, you are under the necessity of answering a thousand apologies for your entertainment. And although a good deal of this humour is pretty well worn off among many people of the best fashion, yet too much of it still remains, especially in the country; where an honest gentleman assured me, that having been kept four days, against his will, at a friend's house, with all the circumstances of hiding his boots, locking up the stable, and other contrivances of the like nature, he could not remember, from the moment he came into the house to the moment he left it, any one thing, wherein his inclination was not directly contradicted; as if the whole family had entered into a combination to torment him. But, besides all this, it would be endless to recount the many foolish and ridiculous accidents I have observed among these unfortunate proselytes to ceremony. I have seen a duchess fairly knocked down, by the precipitancy of an officious coxcomb running to save her the trouble of opening a door. I remember, upon a birthday at court, a great lady was utterly desperate by a dish of sauce let fall by a page directly upon her head-dress and brocade, while she gave a sudden turn to her elbow upon some point of ceremony with the person who sat next her. Monsieur Buys, the Dutch envoy, whose politics and manners were much of a size, brought a son with him, about thirteen years old, to a great table at court. The boy and his father,

whatever they put on their plates, they first offered round in order, to every person in the company; so that we could not get a minute's quiet during the whole dinner. At last their two plates happened to encounter, and with so much violence, that, being china, they broke in twenty pieces, and stained half the company with wet sweetmeats and cream.

There is a pedantry in manners, as in all arts and sciences; and sometimes in trades. Pedantry is properly the overrating any kind of knowledge we pretend to. And if that kind of knowledge be a trifle in itself, the pedantry is the greater. For which reason I look upon fiddlers, dancing-masters, heralds, masters of the ceremony, &c. to be greater pedants than Lipsius, or the elder Scaliger. With these kind of pedants, the court, while I knew it, was always plentifully stocked; I mean from the gentleman usher (at least) inclusive, downward to the gentleman porter; who are, generally speaking, the most insignificant race of people that this island can afford, and with the smallest tincture of good manners, which is the only trade they profess. For being wholly illiterate, and conversing chiefly with each other, they reduce the whole system of breeding within the forms and circles of their several offices; and as they are below the notice of ministers, they live and die in court under all revolutions with great obsequiousness to those who are in any degree of favour or credit, and with rudeness or insolence to everybody else. Whence I have long concluded, that good manners are not a plant of the court growth; for if they were, those people who have understandings directly of a level for such acquirements, and who have served such long apprenticeships to nothing else, would certainly have picked them up. For as to the great officers, who attend the prince's person or councils, or preside in his family, they are a transient body, who have no better a title to good manners than their neighbours, nor will probably have recourse to gentlemen ushers for instruction. So that I know little to be learnt at court upon this head, except in the material circumstance of dress; wherein the authority of the maids of honour must indeed be allowed to be almost equal to that of a favourite actress. I remember a passage my Lord Bolingbroke told me, that going to receive Prince Eugene of Savoy at his landing, in order to conduct him immediately to the Queen, the prince said, he was much concerned that he could not see her Majesty that night; for Monsieur Hoffman (who was then by) had assured his Highness that he could not be admitted into her presence with a tied-up periwig; that his equipage was not arrived; and that he had endeavoured in vain to borrow a long one among all his valets and pages. My lord turned the matter into a jest, and brought the Prince to her Majesty; for which he was highly censured by the whole tribe of gentlemen ushers; among whom Monsieur Hoffman, an old dull resident of the Emperor's, had picked up this material point of ceremony; and which, I believe, was the best lesson he had learned in five-and-twenty years' residence.

I make a difference between good manners and good breeding; although, in order to vary my expression, I am sometimes forced to confound them. By the first, I only understand the art of remembering and applying certain settled forms of general behaviour. But good breeding is of a much larger extent; for besides an uncommon degree of literature sufficient to qualify a gentleman for reading a play, or a political pamphlet, it takes in a great compass of knowledge; no less than that of dancing, fighting, gaming, making the circle of Italy, riding the great horse, and speaking French; not to mention some other secondary, or subaltern accomplishments, which are more easily acquired. So that the difference between good breeding and good manners lies in this, that the former cannot be attained to by the best

understandings, without study and labour; whereas a tolerable degree of reason will instruct us in every part of good manners, without other assistance.

I can think of nothing more useful upon this subject, than to point out some particulars, wherein the very essentials of good manners are concerned, the neglect or perverting of which doth very much disturb the good commerce of the world, by introducing a traffic of mutual uneasiness in most companies.

First, a necessary part of good manners, is a punctual observance of time at our own dwellings, or those of others, or at third places; whether upon matter of civility, business, or diversion; which rule, though it be a plain dictate of common reason, yet the greatest minister I ever knew was the greatest trespasser against it; by which all his business doubled upon him, and placed him in a continual arrear. Upon which I often used to rally him, as deficient in point of good manners. I have known more than one ambassador, and secretary of state with a very moderate portion of intellectuals, execute their offices with good success and applause, by the mere force of exactness and regularity. If you duly observe time for the service of another, it doubles the obligation; if upon your own account, it would be manifest folly, as well as ingratitude, to neglect it. If both are concerned, to make your equal or inferior attend on you, to his own disadvantage, is pride and injustice.

Ignorance of forms cannot properly be styled ill manners; because forms are subject to frequent changes; and consequently, being not founded upon reason, are beneath a wise man's regard. Besides, they vary in every country; and after a short period of time, very frequently in the same; so that a man who travels, must needs be at first a stranger to them in every court through which he passes; and perhaps at his return, as much a stranger in his own; and after all, they are easier to be remembered or forgotten than faces or names. Indeed, among the many impertinences that superficial young men bring with them from abroad, this bigotry of forms is one of the principal, and more prominent than the rest; who look upon them not only as if they were matters capable of admitting of choice, but even as points of importance; and are therefore zealous on all occasions to introduce and propagate the new forms and fashions they have brought back with them. So that, usually speaking, the worst bred person in the company is a young traveller just returned from abroad.