

Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados¹⁵

Marlene Ribeiro*

Resumo

O presente artigo analisa a trajetória do conceito de educação liberal no período que compreende o século XVII até o início do século XX. Os diferentes traçados da educação liberal têm por base as transformações decorrentes da passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista de produção. Na complexidade do conceito de educação liberal é possível perceber contradições e conflitos de interesses. O objetivo deste estudo é fornecer elementos para aprofundar uma discussão sobre o projeto pedagógico neoliberal.

Palavras-chave: educação liberal, história da educação, filosofia da educação

Abstract

The present paper analyses the trajectory of the liberal education's concept in the period which comprehends the XVIII century up to the beginning of the XX century. The different traces of the liberal education have for basis the transformations from the feudal mode of production to the capitalist mode of production. In the complexity of the liberal education it is possible to find contradictions and conflicts of interest. The objective of this study is to provide elements for to a profound discussion concerning the neoliberal pedagogic project.

Key-words: liberal education, history of the education, philosophy of the education

15 Este texto resulta de um desafio colocado a partir da minha intervenção para discutir *Educação Liberal*, no Seminário *Neoliberalismo: Políticas Públicas, Política Educacional*, coordenado pelo Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro, desenvolvido no PPGEDU/UFRGS, no 1º semestre de 1997.

* Profª Adjunto do Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas/RS. Dra. em Educação.

Endereço para correspondência: Rua Santa Cruz, 3038, apto. 301 - Pelotas/RS - CEP: 96.015 - 710 - Fone: (0532) 222388 - Fax: 255750

E-mail: maribe @ atlas. ucpel. tche.br

1. Introdução

Há todo um discurso nos meios de comunicação alardeando as ações do governo federal em relação à educação, das quais destacam-se o Programa “TV Escola”, a promessa de aumento de 8 para 9 anos do ensino fundamental e uma discussão sobre a “dignidade” dos salários dos professores que não consegue sair das intenções; isso em relação à escola básica. Quanto às universidades, as práticas estão sendo direcionadas para uma forma de autonomia que descompromete o Estado e constrange as instituições públicas de ensino superior a vender serviços e a cobrar taxas sob justificativas de que a clientela “seleta” de seus cursos tem condições de custear seus estudos e, ainda, de que a prioridade do governo é o ensino fundamental¹⁶. Todavia, a Emenda Constitucional N° 14 de 12/09/96 delega aos municípios e aos estados e Distrito Federal a responsabilidade sobre o ensino fundamental e a educação infantil e sobre o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente, regulamentando, para essas modalidades de ensino, a destinação dos recursos provenientes do salário-educação pago pelas empresas e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Essas práticas, em que se inclui a aprovação, por manobras regimentais no Senado, da “Lei Darcy Ribeiro”, N° 9.394/96, digo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que o Estado transfere para a sociedade uma parte de seu compromisso com a educação (Título II, Art. 2°)¹⁷, permitem situar a política educacional brasileira dentro de uma concepção neoliberal. Nesse contexto e com a justificativa de que o “Estado retira-se da economia para torná-la competitiva”¹⁸, a educação torna-se mercadoria com graus diferentes de valorização e preços, dependendo da clientela a que se destina.

Análises atuais sobre a educação, de modo geral, vinculam o desmantelamento da rede pública de ensino às transformações impostas ao

16 . Compreendida na iniciativa de “Liberalizar o ensino superior” (título de matéria da Folha de São Paulo, com entrevista ao Ministro da Educação) está a proposta de criar vários tipos de universidades classificadas como “centros universitários” com caráter de “excelência” destinados à pesquisa e “instituições de ensino superior”. Na mesma reportagem “Ministro Paulo Renato Souza (da Educação) critica controle estatal e diz que hoje existe um mito em torno da universidade.” Não é muito difícil prever a quem e a quais cursos caberão os “centros de excelência” e os institutos de ensino (Folha de São Paulo, domingo, 31/08/97. Caderno Cotidiano, p. 1 - 4.

17 . “DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Art. 2°. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade...” Lei N° 9.394/96.

18 .“A função do Estado é assegurar a competição”. Esta afirmação colocada em destaque é feita pelo Ministro da Fazenda, Pedro Malan, em entrevista à Folha de São Paulo, domingo, 14/09/97, caderno principal, p. 6, com o título “Malan defende mais dinheiro à educação”.

Estado do Bem-Estar que se estaria desincumbindo de políticas sociais então transferidas para o mercado, visando a uma retomada dos princípios “originais” do liberalismo. Meu propósito, neste texto, não é acompanhar as transformações do Estado ou mesmo remontar às concepções liberais de economia e de sociedade; há autores que vêm examinando a crise da educação liberal vinculada a essas questões, como Ferraro (1997), Gentili (1995), Frigotto (1995) e Gentili e Silva (1994), entre outros. O que pretendo é resgatar alguns traçados da definição de educação liberal que possibilitem a compreensão do projeto pedagógico neoliberal contemporâneo como uma resposta ideológica reacionária em relação à bandeira da universalização da escola pública elementar originalmente empunhada pelo liberalismo. E, seguindo a mesma linha de raciocínio, mostrar que as condições objetivas que desencadeiam a autodefesa da burguesia, tomando posições de reação e retrocesso, são sinalizadoras do esgotamento dos modelos de sociedade e de educação liberais. Cabe a todos aqueles que pensam uma sociedade realmente democrática estar sensíveis aos sinais do “novo” que emerge por dentro do velho modo liberal de produzir, pensar, formar. Meu texto propõe-se a contribuir nesse sentido, acompanhando as condições e os movimentos que definiram os esboços abortados e os traços que, nas diferentes épocas, assumiu a educação liberal.

Este estudo, portanto, não se coloca na linha da crítica a um determinado conceito de educação liberal, até porque, conforme veremos, este conceito vai-se construindo, modificando, consolidando, entrando em crise e reestruturando-se à medida em que se constrói, modifica, consolida, entra em crise e reestrutura-se a sociedade liberal. Por outro lado, ele poderá fundamentar uma crítica às práticas justificadas enquanto retorno à “originalidade” das teses liberais para a educação. Decorre daí a importância de se ampliar a compreensão da concepção de educação liberal que, na maior parte dos estudos efetuados, restringe-se à universalização da escola pública elementar, leiga e gratuita vinculada à instituição do Estado liberal e da religião reformada.

Os diferentes traçados da educação liberal, que têm como eixo comum as transformações decorrentes da passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista de produção, mostram, na complexidade do conceito, as contradições e conflitos de interesses que o atravessam. O desvelamento dessa trajetória pode fornecer elementos tanto para aprofundar-se a crítica ao projeto pedagógico neoliberal quanto para formular-se estratégias de manutenção e ampliação das políticas de bem-estar social.

Algumas análises sobre a educação liberal privilegiam as transformações superestruturais, outras, afirmando-se materialistas, separam essas transformações das mudanças que ocorrem na base econômica, dando

ênfase a essas últimas. A idéia de alguns traçados presta-se para mostrar que a educação não é uma abstração nem uma realidade simplesmente dada, mas uma construção histórica que se faz no conflito de projetos sociais e educacionais em disputa por hegemonia. A definição de educação liberal não evolui em uma linha reta ascendente. É construída sob contradições, de tal forma que, para apreendê-la, é necessário ter presente a articulação dialética entre, de um lado, as invenções científicas, os descobrimentos marítimos, a rebelião contra a metafísica escolástica, a Reforma “protestante”, a Revolução Francesa e, de outro, a acumulação de capital que, com o mercantilismo, os cercamentos das terras comuns e a expropriação das terras da Igreja, cria condições materiais para o desenvolvimento das manufaturas e fábricas, consolidando-se, assim, o modo capitalista de produção.

Para o alcance do meu objetivo farei um recorte abrangendo o período que vai do século XVII até as primeiras décadas do século XX, o que não significa encerrar a pretendida construção do conceito exclusivamente dentro deste tempo. Há questões colocadas pelos grandes descobrimentos ocorridos no final do século XV e início do século XVI, outras, como as chamadas “políticas keynesianas” de bem-estar social, intensificadas após a II Guerra Mundial, que, de uma forma ou de outra, integram transformações que estão na base dos traçados da educação liberal. A periodização leva em conta tanto o aparecimento de traços cada vez mais nítidos de uma nova educação exigida pela nova sociedade que iria suplantar o mundo feudal, quanto a emergência de uma dimensão revolucionária concernente às questões que embasam o projeto pedagógico liberal.

A extensão do recorte também não pretende esgotar o tema, podendo mesmo correr o risco de tratar com superficialidade as questões. A vantagem da abordagem panorâmica é ampliar o foco sobre a temática para além dos estudos que associam concepções de educação liberal e direitos de cidadania, trazendo novos elementos que poderão ser posteriormente aprofundados.

2. A educação liberal gestada no Renascimento

Reconstituir os traçados históricos da educação liberal não é tarefa fácil, principalmente porque abrange um período muito longo. Alguns historiadores em uma perspectiva descritiva listam características, concepções, pensadores que, em cada século ou época, influenciaram a educação (MONROE, 1974; LUZURIAGA, 1959 e 1976; LARROYO, 1974; EBY, 1962). Outros dão ênfase a determinados aspectos como: o vínculo entre a constituição do Estado liberal, a cidadania e a educação (FERREIRA, 1993); os discursos do período revolucionário francês referentes à educação como direito do cidadão (LOPES, 1981); as transformações econômicas com

a implantação do sistema de fábrica que demandam um novo modelo de homem e de educação (BUFFA et alii, 1995; ENGUITA, 1989); a disciplina como dispositivo formador de subjetividades (FOUCAULT, 1984); as exigências do novo homem burguês representando a classe vitoriosa (PONCE, 1983); a percepção filosófica do conflito entre a ciência emergente que se coloca em confronto com a autoridade, a metafísica escolástica e sua pedagogia (ABBAGNANO Y VISALBERGHI, 1993); as contradições históricas que aparecem nos registros deixados por seus próprios sujeitos, contradições essas que são captadas através do exame de textos (MANACORDA, 1989).

Aproximando essas diferentes leituras da trajetória da educação liberal procuro divisar seus traços privilegiando a contradição e o movimento, tendo como determinantes as transformações econômico-sociais articuladas às transformações políticas, científicas e religiosas, das quais decorre a necessidade de uma nova moral e de uma nova educação.

No cerne do processo de elaboração da concepção de educação liberal estão acontecimentos e condições que possibilitaram a constituição da sociedade capitalista, onde aquela concepção está radicada, em contraposição à sociedade feudal. A nova formação social levou séculos para completar-se e efetuou-se inicialmente na Europa sob condições específicas em cada país. Assim, se algumas cidades italianas foram capazes de enriquecer através da navegação e do comércio assumindo a liderança no questionamento à ciência medieval, a demora de sua unificação em Estado nacional (1870) representou um atraso significativo na implantação de uma economia liberal na Itália¹⁹. A Alemanha também efetuou sua unificação na mesma época, 1871²⁰. Em compensação, foi na Inglaterra, onde o rei, cortando os laços com o papa, tornou-se o chefe do Estado e da Igreja anglicana, que se criaram as condições para a Revolução Industrial e para a constituição de um Estado nacional consolidado com a derrubada do poder absoluto da monarquia. Esse processo iria completar-se com a Revolução Gloriosa de 1688²¹. A essas condições vieram somar-se, de um lado, o acúmulo de riquezas provenientes

19 . A Itália concluiu sua unificação, iniciada por Cavour, a partir do Reino Sardo-Piemontês, após a guerra com a Áustria, em 1870 (AQUINO, R. S. L. *História das Sociedades. Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982. p.167-168).

20 . Sob o domínio da Prússia de Bismarck, unificam-se os territórios alemães durante a guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Tanto na Itália quanto na Alemanha, é dos territórios mais desenvolvidos que parte a iniciativa de unificação (AQUINO, Op. Cit. p. 164 - 166.

21 . A chamada *Revolução Gloriosa de 1688* “representa o triunfo da burguesia capitalista, dos mercadores da City de Londres, dos gentis-homens do campo aburguesados pelo capitalismo agrícola. Praticamente, a Revolução correspondia ao triunfo da teoria do contrato entre o rei e a nação” (MOUSNIER, R. *Os Séculos VI e VII*. 1º Vol. In: *História Geral das Civilizações*. Tomo IV. São Paulo: DIFEL, 1957 e 1960. P. 310.

da pirataria, do comércio de escravos, da colonização, do cercamento e da expropriação das terras comuns e das terras da Igreja católica inglesa, riquezas essas que representavam o capital primitivo necessário ao desenvolvimento do novo modo de produção e, de outro, a produção de sujeitos “livres” das relações de servidão e dos meios de produção (terra e instrumentos de trabalho), empurrados para as cidades, sem condições, portanto, de fugir ao trabalho nas manufaturas e fábricas²².

As condições para a implantação do trabalho fabril, base do novo modo de produção, completaram-se com o uso da ciência como força propulsora do desenvolvimento dos novos processos produtivos. Para que isso fosse possível, a ciência precisou independizar-se da teologia e da metafísica dominantes enquanto formas de conhecimento do mundo feudal. O que é conhecido como revolução copernicana consiste em uma combinação de descobertas na astronomia que confirmam, com o heliocentrismo de Galileu, a hipótese que já havia sido formulada por Copérnico e corrigida por Kepler, colocando a terra como mero planeta dependente do astro-sol. Com essas descobertas científicas associadas aos grandes descobrimentos marítimos de novos continentes desmorona-se a concepção metafísico-teológica sobre a qual se assentava a ordenação do mundo medieval no que concerne à política, ao conhecimento, à moral, à estética e à educação.

No modo de produção medieval, baseado na agricultura, no artesanato e no comércio, produziram-se quatro modelos profissionais que orientaram processos pedagógicos diferenciados: o do servo-agricultor e o do artesão livre, cujo aprendizado profissional baseava-se na prática, e o do nobre e/ou do clérigo destinados às funções burocráticas e/ou de governo, que se efetuava nos mosteiros e catedrais, baseando-se na teoria, mais precisamente, no estudo das línguas clássicas e de textos filosóficos e teológicos. O mercantilismo e a organização da produção em galpões sob forma de manufaturas controladas pelo capitalista começaram a subverter aquelas modalidades educativas que já não correspondiam às necessidades de formação dos novos trabalhadores, os operários, bem como do novo investidor burguês e do cientista que iria pesquisar a natureza visando a desenvolver inventos para aperfeiçoar os processos produtivos e ampliar os conhecimentos sobre o mundo. Um conjunto de práticas, conhecimentos, concepções serão instaurados na época do Renascimento originando novas

22 . Sobre o processo de *expropriação/proletarização* na Europa, ver: MARX, KARL. Cap. XXIV. “A Chamada Acumulação Primitiva”. *O Capital*. 8. ed. Livro 1. Vol. 2. São Paulo: Difel, 1982. p. 828 - 882 e KAUTSKY, Karl. Cap. II “O Camponês e a indústria” e Cap. III “A agricultura no feudalismo”. *A Questão Agrária*. Vol. 1. Porto: Portucalense, 1972. p. 23 - 52.

instituições, novas concepções e crenças que se irão constituir nos fundamentos de práticas e do discurso burguês sobre a educação. Assim, no traçado da educação liberal renascentista a concepção de natureza - ou a valorização desta natureza - constituir-se-á no eixo unificador de idéias-fundamento da educação liberal, tais como: liberdade, igualdade, ciência, estado e sociedade em contraposição à submissão, aos privilégios de sangue, aos limites da física aristotélico-ptolomaica, ao predomínio de uma cultura memorizada e ao primado do método dedutivo na reprodução de um determinado saber filosófico-teológico controlado pela Igreja.

A dimensão revolucionária de idéias que começam a marcar os esboços de educação liberal traçados nesse período pode ser remetida a quatro questões: a) as idéias de liberdade e igualdade naturais como fundamento do Estado; b) a idéia de autonomia do fiel para interpretar os textos bíblicos defendida pela Reforma que contribui para minar os alicerces da aliança entre a Igreja e o Estado; c) a valorização da natureza como referência para o desenvolvimento das ciências empíricas que irão alicerçar os novos processos produtivos; d) a afirmação da razão como fundamento das noções de sujeito e de método.

No âmago da concepção de educação liberal está o direito de cidadania, ou seja, a educação como um direito do cidadão. Para compreender o sentido revolucionário desta idéia é necessário ter presente a formulação teórica do Estado em Hobbes e em Locke. Entretanto, não pretendo desenvolver a lógica de Hobbes ao defender, em *O Leviatã* (1974), o poder absoluto do soberano como garantia de uma paz que mantivesse sob controle os interesses egoístas dos indivíduos, nem a teoria de Locke (*Segundo Tratado sobre o Governo*, 1973) ao propor o contrato social entre os cidadãos livres e iguais e o Estado, delegado por esses cidadãos como representante dos interesses gerais. Alguns autores, como Châtelet (1994), Bobbio (1987 e 1995), Bobbio & Bovera (1987) e Touchard (1970) apresentam interpretações e comentários sobre aqueles dois pensadores. Ressalto, tendo em vista o objetivo proposto por este texto, o trabalho de Ferreira (1993) que vincula a constituição do Estado liberal à educação pública como direito de cidadania. Interessa-me destacar, na tentativa de desconstruir o discurso neoliberal, que a relação entre o cidadão e o Estado pensada pelo liberalismo político baseia-se nos direitos naturais de liberdade (contrastando com a autoridade divina e eclesial) e de igualdade (em contraste com os privilégios de nascimento) e no direito à propriedade que, segundo Locke, não é natural mas decorre do trabalho. Liberdade e igualdade, portanto, estão na base do pensamento liberal em que o Estado assenta-se sobre o contrato social com os cidadãos “livres”, formalmente iguais e sujeitos de direitos, entre os quais a educação. O fato de que a

educação e o cidadão sejam transformados respectivamente em mercadoria e em consumidor, tal como vem sendo praticado e justificado pelos representantes do Estado brasileiro, significa, portanto, a negação da educação como direito de cidadania implícito na teoria do Estado formulada pelo liberalismo. Esta concepção será ampliada por Rousseau e pelos discursos revolucionários do parlamento francês, no final do século XVIII, conforme analisado por Lopes (1981).

A Reforma foi um movimento religioso contestador de idéias que estavam na base do poder temporal da Igreja. Mobilizou a pequena nobreza e a burguesia moderada motivadas tanto pelo espírito inovador e aventureiro em busca de novos conhecimentos e formas de enriquecer, quanto por severas denúncias afirmadas por Lutero sobre corrupção e condutas imorais observadas entre membros do alto clero. A disputa entre “protestantes” e católicos desenvolveu-se em torno da responsabilidade do cristão de buscar instrumentos de salvação, o que lhe conferia, segundo a religião reformada, *autonomia* para interpretar a Bíblia, interpretação esta que, segundo os católicos, estaria reservada aos teólogos, doutores da Igreja. Liderada por Lutero e Melancton, a Reforma teria influência decisiva, principalmente na Alemanha onde conquistou maior número de adeptos, na argumentação em defesa da escola pública, inaugurando novos métodos condizentes com as relações entre crente e Deus entre homem e natureza. Essa *autonomia* do leigo para lutar por sua salvação iria justificar a defesa de uma escola pública elementar e universal, com duplo interesse daqueles que disputavam o controle dos cidadãos (Estado) e dos crentes (reformadores) com a Igreja Católica que precisou se organizar no movimento da Contra-Reforma para a defesa dos seus fiéis e dos seus dogmas.

Mesmo na Alemanha onde as idéias de Lutero tiveram maior aceitação, a universalização da escola pública proposta pela Reforma permaneceu no discurso, porque não havia interesse real em que as massas fossem escolarizadas (PONCE, 1983), pelo menos até o século XX, quando a escola elementar foi definitivamente implantada²³. Ainda assim, a *autonomia* proposta pelos reformadores é um princípio fundamental vinculado a duas idéias correspondentes entre si: a do *dever* do crente-cidadão assumir o controle das ações necessárias à sua salvação, aí incluído o conhecimento da palavra de Deus, e a do *direito* de ter acesso aos instrumentos de leitura e escrita fornecidos pelo Estado, através do ensino público da língua vernácula para conquistar a salvação almejada. *Autonomia*, portanto, não consiste na “liberdade” imposta pela “Lei Darcy Ribeiro”, a partir do *lobby* dos

23 . A história da educação pública é classificada em três períodos: Escola Estatal - século XVIII; Escola Nacional, século XIX e Escola Democrática, século XX (LUZURIAGA, 1959).

empresários do ensino no Congresso Nacional, de se buscar no mercado, entre as diversas mercadorias classificadas com o rótulo “educação”, aquela que os consumidores têm condições de pagar, “qualificando”, por sua vez, esses consumidores. Novamente o neoliberalismo nega a originalidade do princípio da *autonomia* associado a movimentos sociais, entre os quais se destaca a Reforma religiosa, compreendidos nas transformações que resultaram na sociedade liberal.

A responsabilidade do crente pela sua salvação, conferindo-lhe *autonomia* para interpretar as verdades reveladas, é uma questão que irá impregnar também a noção de homem, que começa a impor-se nessa época, como sujeito de seu destino e capaz de produzir conhecimento independente da iluminação de uma entidade externa. A disputa entre “protestantes” e católicos pelo controle das verdades reveladas é o cenário em que se pode compreender a oposição da Igreja católica em relação às descobertas de Galileu (ANDERY, 1996 e GLEISER, 1997).

A relação entre a concepção de educação liberal e as ciências é bem mais complexa porque na lógica do novo modo de produção não cabe a democratização do conhecimento. As ciências físico-naturais se constituem enquanto campos epistemológicos com métodos e objetos próprios em confronto com o conhecimento filosófico-teológico afirmado como verdade absoluta e reproduzido pelo ensino, através da interpretação e dedução obtidas de textos clássicos, alguns, inclusive, adaptados para prestarem-se à explicação dos dogmas de fé (GLEISER, 1997).

Desse confronto, que tem por cenário as transformações econômico-sociais enunciadas anteriormente, emergem duas questões relativas ao conhecimento: a do método e a do sujeito que irão marcar fortemente os traços da educação liberal. A contestação à autoridade da Igreja em questões científicas e a perda da confiança nos seus métodos baseados na contemplação e na fé estão na origem dessas duas questões que aparecem em Descartes. Primeiro, de um método que, tendo em vista a fragilidade das informações dos sentidos e a não-correspondência de um conhecimento dogmatizado com as novas descobertas científicas e geográficas, manifesta-se pela dúvida universal em relação a tudo o que não se apresente como idéia clara e distinta. Mas, ao perceber-se como *um eu que pensa*, Descartes (1973) conclui pela existência de um sujeito de razão, capaz de pensar-se a si mesmo - a segunda questão -, um sujeito pensante. Todavia, este sujeito ainda está preso à substância de um Deus transcendente de onde provém a perfeição e a certeza de sua realidade que duvida e que por isso é imperfeita (VINCENTI, 1994). Críticas à modernidade dirigem-se à razão projetada por Descartes e aprofundada por Kant e Hegel, razão esta que, pelo seu caráter absoluto e pelo primado conferido à técnica aplicada aos processos produtivos, ter-se-ia

tornado totalitária (TOURAINÉ, 1994; MARCUSE, 1979; HORKHEIMER e ADORNO, 1975; SARTRE, 1973). Esta questão importa se quisermos refletir sobre quais as concepções de conhecimento e de racionalidade que sustentam as práticas da educação liberal, possibilitando o desvelamento de suas contradições.

A cisão com o modo de conhecer projetado pela escolástica medieval gera dois caminhos: o racionalismo cartesiano, com sua confiança no poder da razão, e o empirismo de Locke e de Bacon que consideram o conhecimento como uma produção que passa pela apreensão dos sentidos. Se Descartes afirma a capacidade da razão autoconhecer-se, é em Galileu e em Bacon que serão estabelecidas as bases do método experimental. Com Galileu aprofunda-se o abismo entre a ciência clássica (abstração/memória) e a ciência moderna (experimentação, observação e matematização do objeto), estabelecendo-se a separação entre a ciência, que trata do conhecimento das coisas da natureza pela aplicação do método experimental, e a fé, que trata do exame dos assuntos de cunho religioso e moral a cargo da Igreja. Enquanto Galileu ainda admite a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo na produção do conhecimento, Bacon questiona a predominância do método dedutivo, adequado à comprovação das questões abstratas tratadas pela escolástica mas impróprio para o conhecimento das coisas da natureza. Propõe-se, então, a aperfeiçoar a lógica indutiva aristotélica aplicada ao conhecimento da realidade da natureza e das coisas. Bacon não elaborou nenhuma lei científica nem fez qualquer descoberta, até porque ignorava os estudos que em sua época estavam sendo efetuados pelos matemáticos. Sua importância no processo de constituição das ciências experimentais decorre da mudança de enfoque em relação ao conhecimento em que Bacon aponta a necessidade de exercer um rigoroso controle sobre as leis da natureza, afirmando que o conhecimento só se realiza pela aplicação do método empírico, baseado na observação complementada pela experimentação e nunca pelo caminho do raciocínio lógico ou da especulação filosófica.

A luta entre as ciências físico-naturais e a metafísica escolástica, apesar de ter no exercício do magistério, seja religioso, seja acadêmico, um *locus* privilegiado, não chega a transformar significativamente o ensino enquanto união necessária com os processos produtivos, ou enquanto propulsor da curiosidade científica e da formação de pesquisadores. Isso pode ser explicado pelos próprios limites do projeto liberal, transformador com relação à estrutura material, cultural e científica da sociedade medieval que pretende suplantar, mas restritivo enquanto possibilidade de democratizar bens e conhecimentos produzidos socialmente. Traços mais nítidos da educação liberal com características próprias da nova sociedade apareciam tanto nas sátiras quanto nas críticas aos métodos de aprendizagem baseados

na recitação e memorização, ao controle disciplinar exercido através de tortura física e de ameaças e às relações que a educação medieval estabelecia com o conhecimento em que os alunos ignoravam a realidade para ater-se aos textos sagrados em ambientes escuros e sujos *que mais pareciam lugares de trabalho forçado do que escolas* (MANACORDA, 1989).

A preocupação com novos métodos de ensino aparece inicialmente em Montaigne, um “realista social”, e em Juan Vives que defendia o ensino conjunto das ciências e das línguas. Mas a síntese da proposta liberal, que estabelece os princípios da didática e introduz a necessidade de manuais de orientação do trabalho docente e de livros-textos para os alunos fixarem os conteúdos aprendidos, é feita por Comenius. Em sua obra mais importante, *Didática Magna* (1957), cuja influência vai além de sua época, propõe um método de ensino que considere a eficiência, a eficácia e a rapidez de aprendizagem, exigências que são colocadas pelos novos processos de trabalho (PONCE, 1983 e NOSELLA, 1986). Na proposta pedagógica de Comenius, construída ainda no século XVII, é possível identificar tanto a questão do sujeito, expressa em uma preocupação maior com a auto-atividade e a intuição do aluno, como, e principalmente, com o problema do método que não apenas procura adequar-se aos novos tempos do comércio, do trabalho, do intercâmbio com novas culturas e línguas, mas também dá ênfase ao contato com a natureza e à aplicação de conhecimentos a problemas práticos.

3. Muita luz e diferentes traçados: a educação liberal ilustrada

Transformações iniciadas no período do Renascimento completam-se no século XVIII, tendo seu ápice com a Revolução Francesa que serviu de paradigma para outros processos revolucionários, conforme analisa Hobsbawm (1996). Sob o eixo de uma razão emancipatória produzida no bojo dessas transformações, formulam-se questões relativas à liberdade, à igualdade, à moral e ao conhecimento que irão atravessar o debate sobre o projeto pedagógico da modernidade.

O *iluminismo* produz-se nesse contexto de mudanças intensificadas no século XVIII chamado “das Luzes”. Nos processos produtivos são incorporadas descobertas científicas como as que fazem funcionar a máquina a vapor, por exemplo. Na economia o mercantilismo vai aos poucos sendo substituído pelo sistema fisiocrata vinculado à obra de Quesnay (1996) em que a desigualdade na distribuição das riquezas é justificada por “leis naturais” (*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*), estando muito próximo do liberalismo político que tem em Locke um dos principais formuladores de seus princípios. Na ótica liberal, a liberdade do indivíduo e a

igualdade formal de direitos, vistos como eliminação dos privilégios da nobreza e do clero, fundamentam a nova concepção de Estado e inspiram a burguesia na justificativa da luta por seus direitos. Essa liberdade confere a base política para a igualdade formal dos cidadãos perante o Estado como proposta de uma nova sociedade liberta dos privilégios de sangue e de religião, da autoridade religiosa que dificulta o livre exame da natureza e da Bíblia, e dos protecionismos que impedem o livre comércio. Conseqüentemente, igualdade e liberdade irão fundamentar as propostas para a constituição de projetos de sociedade, de ciência e de educação em acordo com a visão racional que tem o homem como centro e o progresso como fim. Entretanto, liberdade e igualdade são universalizadas apenas nos discursos porque a subordinação dos novos trabalhadores é transferida da Igreja, onde eram servos, para as fábricas em direção às quais são tangidos após serem expulsos das terras comunais. Sua relação com os novos senhores, os capitalistas, passa a ser mediada pelas leis e pelo Estado do qual agora são “cidadãos”. É o momento em que as questões colocadas pelas *Revoluções Burguesas*²⁴ atingem seu limite cuja ultrapassagem implica em risco de ruptura do novo sistema. Fortalecendo-se enquanto classe hegemônica, a burguesia irá conduzir o movimento no sentido de mudar até onde lhe permita instalar-se com segurança, consolidar o novo modo de produção e o concerto de classes sob comando do Estado-nação.

Os debates ocorridos no século da ilustração (*aufklärung*), sob diferentes enfoques em cada país, são muito ricos para a afirmação dos traçados da educação liberal. De um modo geral aparece a preocupação com uma escolarização mínima, adequada às ocupações, destinada a “disciplinar” os novos trabalhadores para o manejo de máquinas e para a aceitação do seu lugar nas relações sociais de produção. Isso quer dizer que, se as discussões atingem uma certa radicalidade compreendida no processo revolucionário francês, as questões aí debatidas, entre as quais sobressaem a liberdade e a igualdade de direitos em que se compreende a educação pública, começam a ter uma referência de classe. Os traçados da educação liberal, nesse sentido, mostram-se profundamente contraditórios, afirmando-se como democráticos e, simultaneamente, admitindo diferenças²⁵. Destaco, nesse período, questões levantadas pela economia inglesa, pela política francesa e pela filosofia alemã.

Na Inglaterra, que assumiu a liderança na produção fabril os debates sobre a educação liberal circunscrevem-se à área das preocupações

24 . A expressão *Revoluções Burguesas* é tomada de FLORENZANO (1981).

25 . Sobre o caráter diferenciador do desenvolvimento capitalista que é, ao mesmo tempo, definidor do processo de diferenciação escolar, ver: Machado (1989).

econômicas em termos dos benefícios possíveis que a escola pública elementar poderá trazer ao Estado. Dois pensadores desse período têm pontos de vista comuns e, ao mesmo tempo, diferentes. Em Smith (1974) a crescente complexidade da economia e da indústria exige maior desenvolvimento da educação da qual devem ocupar-se a sociedade e o Estado. Esse economista chama a atenção para os benefícios que poderão advir da instrução dos pobres para que se tornem cidadãos “dignos e ordeiros”. Com uma justificativa semelhante, Malthus, em seu *Ensaio sobre a População* publicado em 1798, concorda com Smith sobre a importância da instrução dos pobres para evitar revoltas e oposições que advêm da ignorância, discorda porém, ao responsabilizar o Estado pela educação pública elementar que não pode ficar à mercê das contribuições e da influência particular de indivíduos²⁶. Na Inglaterra, a relação entre a economia, o Estado e a instrução começa a delinear as práticas que se irão afirmar na educação liberal instituída nos séculos posteriores.

Os debates na França caracterizam-se pela diversidade, podendo-se distinguir três vias políticas: a intelectualista, a naturalista e a parlamentar. A concepção intelectualista está vinculada ao movimento derivado da *Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios (1751-1765)* que conta com a contribuição de diversos pensadores, entre estes, D’Alembert, Diderot, Voltaire, Helvetius e Rousseau. A *Enciclopédia* propõe-se a sistematizar e a classificar todo o saber existente na época, incluindo conhecimentos que desafiam a metafísica e estimulando a difusão desses conhecimentos que irão fundamentar as preocupações relativas à educação enquanto possibilidade de acesso às luzes da razão com vistas a tornar-se um antídoto aos preconceitos e credulidades. O otimismo iluminista, que coloca na razão a capacidade de domínio da natureza, da sociedade e do conhecimento, estende-se à escola como instrumento viabilizador da ampliação do saber e da eliminação das trevas da ignorância. Contudo, a escola pensada pelo enciclopedismo não é democrática, não se destina ao povo e sim à classe que se vai afirmando como hegemônica, acentuando o ponto de vista dos pensadores ingleses sobre a importância da educação para a economia dentro de uma perspectiva diferenciada segundo o lugar que as pessoas ocupam na produção e na propriedade de bens.

O debate naturalista tem em Rousseau o seu representante mais expressivo. Este pensador projeta traços de fundamental importância para o projeto liberal de educação, embora alguns desses traços tenham sido abortados. Rousseau é, ao mesmo tempo, um defensor e um crítico da

26 . Ferraro (1997) em seu texto “Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes” aprofunda diferenças e aproximações entre Smith e Malthus.

modernidade. Um defensor no significado da liberdade que a modernidade projeta, liberdade esta que irá alicerçar sua concepção de Estado baseada na soberania do povo. É um crítico quando denuncia o artificialismo e a mecanização de hábitos feita pela escola que acaba por desenvolver uma razão egoísta, destruindo a bondade e a simplicidade próprias da natureza humana. Tenta resolver o problema da liberdade e da igualdade no cidadão que é, ao mesmo tempo, livre como indivíduo e igual como cidadão que precisa submeter-se às leis.

Para reconhecer os traçados que Rousseau tenta dar à educação liberal, interessam duas noções: a de Estado, que será focalizada em contraposição à síntese proposta por Kant, e a de infância, que significa um corte na concepção medieval de homem, que não identificava ainda as características da criança. A educação medieval estava diretamente vinculada às atividades profissionais de modo que as crianças e jovens educavam-se no convívio com os pais, ou os mestres artesãos, ou os sacerdotes responsáveis por sua formação (ARIÈS, 1981). O projeto pedagógico liberal traçado neste período, inspirado principalmente em Rousseau, faz-se sobre uma concepção de infância e de espaço público e privado que divide e separa crianças e adultos, mundo da família, mundo da escola e mundo da produção²⁷. Segundo esta idéia rousseauiana de infância, a educação deveria considerar a espontaneidade da criança e o contato com a natureza. Percebe-se nesse cuidado a tendência ao tratamento individual que será priorizada na educação liberal e uma certa importância aos métodos ativos que, com exceção de algumas experiências, permanecerão apenas no discurso²⁸.

Mas o tom forte na discussão sobre o novo projeto pedagógico é dado pelos discursos do período revolucionário francês, apesar dos mesmos não terem tido conseqüências práticas imediatas. De um modo geral, pode-se identificar nos discursos uma preocupação com a formação de cidadãos úteis através de uma educação elementar, pública e leiga. Representando o pensamento da época, La Chalotais defende uma educação que não ultrapasse as ocupações do povo. Gratuidade e obrigatoriedade são discutíveis porque entram em contradição com o direito de liberdade do indivíduo. Aparece, ainda, uma preocupação com a formação de professores manifesta na Alemanha desde o século XVII. A escola projetada nesse período pelo discurso político da “igualdade” de direitos traz em seu interior a contradição de classe que se manterá como um traçado definitivo da educação liberal

27 . Arroyo (1991) tece críticas a essa formação em que, a partir de Rousseau, a escola passa a funcionar como um espaço segregado em relação ao mundo da produção.

28 . Foucault (1984) e Donzelot (1980) pesquisam os processos de *governabilidade* das crianças, instituídos a partir do século XVIII, através da criação e/ou mudança de instituições como: família, escola, hospício e de profissões como: pedagogos, médicos, assistentes sociais, psicólogos.

expressa em escola para os pobres e escola para “os mais iguais”(MACHADO, 1989).

O que se pode depreender de alguns traços que se repetem e que tendem a permanecer com a consolidação da sociedade burguesa é, pelo menos nesse momento de formação dos estados nacionais, a importância de uma escola elementar, universal, leiga, gratuita, comum aos sexos, pelas seguintes razões: a) impor a disciplina da fábrica para habituar à extensa jornada de trabalho, para aprender a manejar instrumentos e a ler instruções; b) obter através das famílias “cadastradas” o controle dos cidadãos, o que era feito pela Igreja através do ministério dos sacramentos; c) afirmar-se como Estado nacional pela imposição da língua única que deveria substituir os dialetos, facilitando o comércio e o entendimento das tarefas no desempenho das atividades produtivas²⁹.

A síntese entre os valores decorrentes de uma vontade livre identificada com o indivíduo e as necessidades resultantes da igualdade de todos concretizada no Estado-nação como representante dos interesses gerais da sociedade é feita pelo idealismo alemão, principalmente por Kant e Hegel. A resposta kantiana está atrelada à forma como aquele filósofo resolve o problema do antagonismo das posições empirista e racionalista no que tange ao problema do conhecimento, optando por admitir o conhecimento intuitivo da experiência ao qual seriam aplicadas as categorias *a priori* do entendimento. No processo do conhecimento Kant privilegia o papel do sujeito como o organizador dos dados da experiência, decorrendo daí quatro conclusões importantes para o traçado da educação liberal. Primeiro, ao afirmar que o conhecimento científico não pode prescindir da experiência, destrói os argumentos metafísicos e estabelece a separação definitiva entre filosofia e ciência. Segundo, ao privilegiar o sujeito no processo de conhecimento confere substância, ou *autonomia*, a esse sujeito sustentado na sua própria capacidade racional de conhecer e de ser conhecido. Terceiro, a *autonomia* política (não estar subordinado à autoridade transcendente) e lógica (ser capaz de conhecer) funda a *autonomia* da vontade em que é preciso conciliar os anseios do indivíduo com os interesses universais. Sobre esta questão, Kant opta por uma liberdade transcendental tomada em sentido absoluto e, por isso mesmo, orientada por imperativos categóricos incondicionados e, também, absolutos. Por último, Kant representa o apogeu do *iluminismo* ao fundamentar a *autonomia* da razão, validando o conhecimento científico em contraposição ao conhecimento metafísico;

29 . O processo de unificação dos territórios em Estado-nação coloca a necessidade de unificação da língua e da cultura. É nesse processo que se pode compreender a concepção de *escola unificada* que já está presente no cosmopolitismo de Comenius e, pelo menos as idéias básicas, já aparecem no projeto de Decreto de Condorcet (LUZURIAGA, 1959).

todavia, representa também a superação do *iluminismo* porque em sua síntese propõe uma solução transcendente que dilui as marcas do sujeito em uma subjetividade universal abstrata. Nesse sentido, a ética transcendental kantiana é capaz de admitir a prática de uma ação injusta, ainda que a consciência a condene, porque concebe o Estado como um juiz legítimo das práticas sociais. Trabalhando com as idéias de contrato social baseado em uma democracia direta (de Rousseau), e de necessidade de um soberano que tome a si o encargo de garantir a segurança dos indivíduos sempre ameaçados pelo egoísmo natural de cada um (de Hobbes), Kant formula uma síntese que desarma o potencial revolucionário da teoria de Rousseau, segundo a qual as relações de poder só podem ser legitimadas através de uma participação democrática direta dos cidadãos no governo da sociedade (CARRACEDO, 1988).

Kant concebe a educação como *arte na qual a prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações*, desenvolvendo as disposições naturais do homem e, ao mesmo tempo, conduzindo a espécie humana à sua destinação. Assim, a arte pedagógica kantiana aproxima-se do conceito grego de *tékhnè*. Neste conceito, a continuidade da ação experiente (arte) faz com que, da *empéiria* (experiência) seja possível passar à *tékhnè*, permitindo, desse modo, que a experiência transformada em técnica possa ser ensinada. *A arte da educação, ou a pedagogia, deve então ser racional se deve desenvolver a natureza humana de tal sorte que essa natureza atinja a sua destinação* (KANT, 1966). No mesmo texto (Op. Cit. p. 79), Kant continua afirmando que os homens que fazem planos educacionais devem visar um futuro melhor e não apenas o presente dos jovens. Pelo visto, a educação kantiana tanto pressupõe a liberdade, característica da *poiésis*, quanto o planejamento, o aprendizado e o conhecimento, peculiares à *tékhnè*. No pensamento grego, técnica e poesia estão reunidas na *práxis* e a esta estão subordinadas, o que nos possibilita inferir que o projeto pedagógico kantiano é concebido como *práxis*. Reconhece Schmied-Kowarzik (1983) que a discussão sobre a pedagogia, seja como arte, seja como ciência, tem no criticismo kantiano uma referência indispensável. Portanto, a pedagogia, conforme Kant, não é uma ciência, porém pressupõe uma base científica. Esta base vai além do planejamento para compreender a inclusão do método experimental na abordagem dos conteúdos, embora Kant reconhecesse que o contexto histórico em que se realizava a educação alemã de sua época não comportasse mais do que *alguns passos nessa direção*.

Kant concebe a *pedagogia como arte dentro dos limites dos seus compromissos com as transformações que dão origem ao Estado liberal e aos modelos de sociedade e de ciência que lhes são afins*. Nessa perspectiva, se avança ao considerar o triplo caráter de criação, experiência e planejamento

que fundamentam a ação (*práxis*), entretanto, restringe a possibilidade de constituir-se a pedagogia enquanto ciência, ciência esta que está referida ao modelo experimental que começa a ser consolidado no século XVIII. Marco referencial para a compreensão da mudança de rumo dos traçados da educação liberal, a filosofia de Kant, em particular, seu projeto pedagógico, nos permite fazer algumas observações, entre as quais: a liberdade natural, concreta, bandeira do movimento revolucionário, torna-se liberdade abstrata, transcendental; a pedagogia, por ter seu fundamento nessa liberdade que não pode ser captada como um universal, não podendo ser conhecida, também não é considerada como ciência mas como uma arte; a preocupação com as diferenças individuais na formação do indivíduo desloca as discussões do campo político para o psicológico. Resumindo, a disciplina como instrumento de formação do caráter, a subjetividade reduzida à uma consciência transcendental e a dimensão conferida à instrução como poder de “esclarecimento” expressam com muita clareza o corte de classe da síntese kantiana e as razões pelas quais sua influência perdurou e estendeu-se, ultrapassando sua época e seu país.

A educação liberal produzida pelo iluminismo tem por eixos a fábrica como modelo de civilização e o Estado como representante dos interesses gerais da sociedade que justificam a proposta de instrução mínima, elementar, pública, universal para a formação do cidadão e da cidadã. A construção do conceito de educação liberal nesse período leva em consideração os seguintes elementos: o processo de urbanização decorrente do deslocamento dos camponeses expulsos de suas terras para se tornarem operários e da instalação de fábricas, moradias, serviços configurando o espaço urbano; a delimitação dos espaços público e privado; a caracterização da infância pela separação entre o infante e o mundo dos adultos; o surgimento da família nuclear; a separação entre formação e instrução, entre trabalho e educação; as ciências transformadas em forças produtivas determinando o predomínio de uma determinada racionalidade; a escola como disciplinadora de homens ao inculcar hábitos e ao fornecer instrução mínima para lidar com máquinas visando eficiência, qualidade e produtividade; a laicização do ensino estendido às mulheres (pelo menos em tese); os conteúdos e os métodos orientados pela utilidade dos conhecimentos para a vida; a obrigatoriedade e a subvenção estatal discutíveis devido aos contornos da concepção liberal de indivíduo³⁰.

No século XVIII, em que a nova organização da produção industrial e

30 . A idéia de liberdade natural do indivíduo, que dá suporte à concepção liberal de sociedade, justifica, em algumas propostas que aparecem nesse período, a não intervenção do Estado no financiamento e na obrigatoriedade da educação.

da sociedade burguesa transpõe definitivamente as fronteiras da Inglaterra, movimentos contraditórios impõem três direções aos traçados da educação liberal: a) a politização do discurso que formula o projeto pedagógico visando a justificar tanto a necessidade de uma formação mínima para disciplinar o trabalho quanto o controle do Estado, substituindo o controle da Igreja sobre a formação do cidadão. De uma certa forma, a uniformização da escola elementar e o ensino da língua vernácula contribuem para fortalecer a unificação dos estados nacionais. Observa-se, no mesmo movimento, porém em sentido inverso, a despolitização do discurso ao transferir-se o debate sobre a escola para a área de conhecimento que trata da infância, a psicologia; b) a psicologização do discurso fundamentada em uma idéia de infância com características próprias, restringe a educação à instrução e privilegia a escola como lugar específico da educação, justificando a existência de escolas diferentes para indivíduos diferentes; c) a idealização do discurso pela superposição da autonomia da razão sobre a liberdade natural, que deve ser superada pela disciplina, superdimensionando-se a formação intelectual, tendo a transmissão do conhecimento como método. Toda a argumentação que desconstrói o discurso da metafísica valorizando a emergência e os resultados das ciências físico-matemáticas aponta no sentido de uma pedagogia científica. Todavia, e contraditoriamente, a síntese kantiana acaba por concluir pela impossibilidade de uma pedagogia científica.

4. Traçados definem-se por uma educação nacional

O século XIX é decisivo para a consolidação do novo modo de produção, o capitalismo, e da nova classe, a burguesia. Essa consolidação, porém, não ocorre sem luta agora com os novos trabalhadores cujas relações são antagônicas à burguesia, o operariado, que se organiza em diferentes movimentos assumindo características próprias em cada país³¹. Nesses movimentos é preciso considerar as crises cíclicas do capitalismo, no caso, a que se estendeu de 1873 a 1895, e a baixa produção agrícola que, junto com o desemprego³² causado pela crise, trazem a fome, a miséria e a revolta dos trabalhadores sensíveis aos discursos nacionalistas e socialistas

31 . Desses movimentos destacam-se as jornadas revolucionárias de 1830 e 1848; a Comuna de Paris (1871) que acontece junto com o processo de unificação dos estados italiano (em guerra com a Áustria) e alemão (Guerra Franco-Prussiana); a tentativa de revolução na Rússia (1905) e a Revolução Russa (1917) que se faz junto com a 1ª Guerra Mundial (1914 - 1918).

32 . No "Prefácio à Edição Inglesa" de *O Capital*, escrito em 1886, ao constatar a crise que é própria do sistema de produção capitalista, Engels lança a pergunta: "O que fazer com os desempregados?". In: MARX, 1982. p. 29)

desenvolvidos na época³³. Nesse período em que também se consolidam os estados nacionais e uma educação nacional observam-se, resultantes da pressão dos movimentos sociais, algumas conquistas em termos de legislação do trabalho, principalmente em relação ao trabalho do menor e da mulher e da obrigatoriedade das crianças freqüentarem a escola, ainda que a maior parte dessas leis não sejam regularmente cumpridas. É dentro desse contexto que podemos observar os traços que se irão consolidar como educação liberal já em confronto com a proposta socialista de *escola unitária* assentada na união entre trabalho produtivo e ensino.

Está além dos objetivos e do período propostos para serem abordados neste texto o exame da concepção socialista que vincula educação e trabalho produtivo gestada nos movimentos revolucionários, cujos princípios podem ser encontrados na obra de Marx, nos textos produzidos sobre a Comuna de Paris, na obra de Lenin e de Gramsci, em contraposição à proposta burguesa de escola técnica para o trabalho, que se irá afirmar no século XX, em alguns casos, como na Itália, durante a II Guerra, mas principalmente após o término desta³⁴.

Os traços da educação liberal afirmados no século XIX e confirmados no século XX trazem as marcas da forma como se estruturaram as ciências físico-naturais ao se independizar da filosofia e das artes e ao impor o método experimental como paradigma científico que iria determinar, por sua vez, a forma como seriam organizadas as ciências humanas e sociais a partir daí, subordinando-se aos critérios de validade, objetividade e cientificidade definidos por aquele método. No mesmo contexto histórico-revolucionário observa-se um grande desenvolvimento das ciências físico-naturais determinando mudanças na estrutura dos processos produtivos que, a um só tempo, produzem desemprego, um velho conhecido nosso, mas produzem também objetos em quantidade e qualidade que não deixam dúvidas acerca da importância e da validade de tais ciências. É nesse solo de contradições que se pode entender o positivismo como matriz da sociologia e como referência para as tendências que tomaram as ciências humanas e sociais que dão suporte à educação. A educação liberal traçada pelo positivismo orienta-se em duas direções: a de uma pedagogia científica e a das ciências da educação.

33 . Em 1848 foi lançado o Manifesto do Partido Comunista.

34 . Sobre a concepção socialista que vincula o ensino ao trabalho produtivo indico alguns textos: FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la démocratisation. Documents et materiaux.* Moscou: Éditions du Progrès, 1958; GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* São Paulo: Círculo do Livro, s/d; *Concepção Dialética da História.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981; MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990; *Marx e a Pedagogia Moderna.* São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1991; MARX, K. Obras citadas; NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, entre outras.

No bojo dos movimentos que culminaram com as Revoluções Burguesas estava implícita a necessidade de uma fundamentação científica para a educação que redefinisse métodos e conteúdos de ensino condizentes com a nova forma de organizar a sociedade, de encarar a natureza e de fazer ciência. Essa preocupação irá caracterizar um movimento chamado “realismo pedagógico” iniciado no século XVIII que propõe uma fundamentação científica para a educação com exigência de maior rigor metodológico. Herbart, autor do conhecido “método dos cinco passos” insere-se nesse movimento e suas concepções são hoje caracterizadas como “pedagogia tradicional”. Sua importância nessa recuperação dos traços da educação liberal está no que propõe para a *pedagogia como ciência* da educação baseada na psicologia experimental. Nessa mesma direção é que se pode compreender a posição de Spencer, pensador em que se vinculam concepções do evolucionismo e do positivismo. Spencer confirma a importância da psicologia valorizando a liberdade e o interesse do aprendiz. Os conteúdos do ensino, pensa, devem corresponder às exigências de conservação da vida, daí seu caráter utilitário, afirmando a importância dos conhecimentos científicos e técnicos. Para Spencer, a ciência é o centro de toda a educação e, como tal, deve nortear a formação dos alunos e a elaboração dos planos de ensino.

O movimento de cientificização da pedagogia corresponde às exigências de ascensão de uma burguesia aberta e dinâmica que não aceita mais uma formação intelectualista e literária, pretendendo um ensino de caráter prático. Nesse sentido, a pedagogia fundada sobre a psicologia experimental atenderia não só essas preocupações como também embasaria a existência de escolas diferenciadas segundo as capacidades individuais.

Essa necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia permanece nas preocupações de Durkheim que, a partir de princípios estabelecidos pelo positivismo, sistematiza a sociologia funcionalista. Aquela fundamentação, no entanto, não pode ser feita pela pedagogia uma vez que esta não possui um conteúdo próprio que lhe possa conferir autonomia enquanto ciência. Caberia à sociedade, especialmente à sociologia que a estuda, definir os fins da educação, e à psicologia, fornecer meios e instrumentos para o ensino. Durkheim desloca o foco da pedagogia enquanto possibilidade de reflexão científica sobre a práxis educativa, colocada pelo movimento revolucionário burguês do século XVIII, para as *ciências da educação*, afirmando que a pedagogia seria um discurso crítico sobre a educação (DURKHEIM, 1967). Com uma justificativa diferente, a de que a liberdade enquanto fundamento da pedagogia não pode ter sua representação universalizada pela intuição sensível, Kant já se havia antecipado a Durkheim, negando a possibilidade de uma pedagogia como ciência para

reduzi-la à arte. Identificando-se com as questões colocadas pelo “realismo pedagógico”, Kant também advogava a necessidade de uma psicologia experimental como fundamento da práxis pedagógica.

Mas é em Dewey que os traços definitivos de uma pedagogia liberal se estabelecem dentro do período e dos objetivos colocados para este trabalho³⁵. Alguns historiadores o situam como vinculado ao pragmatismo pela importância que, sob a influência do evolucionismo, dá ao caráter prático do conhecimento (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1993); outros, enfatizando sua contribuição à psicologia identificam-no como funcionalista (HEIDBREder, 1969). O ensino, para Dewey, tanto deve favorecer a criatividade para que a ciência possa ser realimentada por novas descobertas como oferecer conhecimentos mínimos para lidar com máquinas sofisticadas e para adaptar-se às inovações introduzidas nos processos de trabalho. Suas concepções pragmatistas iriam identificá-lo com a *escola nova* em que se observa uma particular influência da biologia e da psicologia, tendo em Dewey o sistematizador das mais importantes propostas desse movimento.

Ambos os modelos liberais de escola - *escola tradicional*, vinculada à Herbart, e *escola nova*, associada geralmente ao nome de Dewey, - visam à conquista da emancipação do cidadão. A primeira, herdeira do *iluminismo*, coloca no conhecimento intelectual a possibilidade de libertação das trevas da ignorância; a segunda, filha da revolução industrial sustentada pelo desenvolvimento científico-tecnológico característico do capitalismo moderno, propõe a atividade voltada para a resolução de problemas concretos como a fórmula mais adequada para formar uma personalidade autônoma, capaz de autogerir-se e integrar-se de forma criativa e democrática à sociedade. A emancipação proposta pelas duas escolas está inserida no projeto burguês de sociedade que, no primeiro momento, precisa consolidar-se enquanto Estado nacional e afirmar seu domínio de classe perante o clero e a aristocracia, defendendo, então, uma formação para a cidadania isenta de privilégios. Assim explicam-se os princípios contidos nas propostas de educação tradicional. Em um segundo momento, o sistema capitalista, já consolidado, apresentará exigências concernentes ao processo de modernização, que dizem respeito à criação de uma cultura adequada à vida urbana e aos processos de trabalho fabris. No primeiro caso, a filosofia

35 . Não pretendo abordar outras manifestações da pedagogia liberal como, por exemplo, a teoria do “capital humano” elaborada por Schultz e disseminada nos anos 60 e 70. Também não pretendo tratar da ideologia da “qualidade total”, semelhante àquela teoria, porém apresentando características próprias que a vinculam ao atual contexto de recessão. Nesse contexto, a ideologia da “qualidade total” tanto pretende explicar a eliminação de milhares de postos de trabalho quanto justificar o desemprego daí decorrente pela necessidade de adaptar os trabalhadores às mudanças nos processos produtivos. Sobre o assunto, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984; e GENTILI e SILVA, 1994.

idealista de Kant (em que se inspira Herbart) e de Hegel sustenta teoricamente o Estado e a educação; no segundo, são as ciências físico-naturais, transformadas em forças produtivas, e o positivismo e evolucionismo, aplicados às ciências humanas e sociais, que irão fundamentar e justificar o modelo de desenvolvimento capitalista e a educação de que necessita. Nos dois casos tem-se como referência um homem abstrato, uma vez que as propostas tradicionais e escolanovistas não pretendem resolver as contradições próprias de uma sociedade constituída de classes sociais antagônicas.

A *escola nova* pode ser vista como uma resposta às exigências de uma sociedade dinâmica constituída de classes contraditoriamente relacionadas, em que a educação precisa estar sintonizada tanto com os processos produtivos e formas de pensar o mundo quanto e principalmente, com demandas provenientes dos movimentos sociais organizados. Nesse sentido, ela é uma das vertentes da pedagogia liberal que, se de um lado, é capaz de detectar os problemas pedagógicos e avançar na construção de métodos ativos que propiciem a participação e a criatividade do aluno, de outro, não chega à raiz das condições produtoras das desigualdades sociais. Por não considerar a globalidade da ação pedagógica e a sua inserção nas relações sociais de produção da sociedade e da educação, a *escola nova* serve mais para acentuar e justificar tais desigualdades do que para superá-las.

5. É possível recuperar os traçados da educação liberal na sua originalidade?

O longo processo de construção do ideário liberal de educação conclui-se, em nossa análise, com a sistematização da proposta de *escola nova* identificada com o pragmatismo de Dewey, confirmando a linha utilitarista do conhecimento que começa a esboçar-se no século XVII com Locke. O eixo de sustentação da proposta é frágil porque abriga a contradição; a concepção de educação liberal forja-se no confronto entre projetos sociais e educacionais antagônicos. Atravessado pelo conflito, o eixo do traçado da educação liberal mostra em uma de suas faces a despolitização da pedagogia que tem seu objeto recortado pelas ciências da educação, carecendo de globalidade e de vínculo com a sociedade. Tais ciências subordinadas ao modelo científico positivista não consideram as relações do educativo com a produção econômico-social. Na outra face, a proposta de educação é politizada enquanto promessa de correção das desigualdades sociais com vistas à democratização da sociedade e, ao mesmo tempo, como justificativa científica para explicar a pobreza pelas diferenças de capacidade entre os indivíduos.

À medida em que se consolida como direção da sociedade, a burguesia cada vez mais se afasta da afirmação da igualdade para dar ênfase ao indivíduo competitivo que está no cerne da concepção liberal de economia, de política e de sociedade. Isso explica o movimento de politização/despolitização do discurso da educação em que o direito de cidadania é substituído pela defesa de um ensino que respeite a individualidade. E esse movimento é revelador do modelo ideal de aluno centrado no indivíduo, que orienta a elaboração dos currículos de formação de professores com uma carga expressiva de conhecimentos na área de psicologia em detrimento de outras áreas do conhecimento.

A educação como direito de cidadania sob a responsabilidade do Estado assenta-se no contrato social que este Estado estabelece com os cidadãos para a garantia dos seus direitos naturais de igualdade e de liberdade. Entretanto, o discurso definidor da pedagogia liberal, que começa defendendo a igualdade de oportunidades e uma fundamentação científica para a educação, conclui pela defesa de escolas diferenciadas para atender características individuais e para não ferir o princípio de liberdade aplicando a padronização. Essa justificativa encontra respaldo nas ciências-fundamentos da educação: psicologia, sociologia e biologia. O neoliberalismo atual vai mais além, mostra sua face autoritária ao romper o pressuposto contrato social entre o Estado e os indivíduos. Faz isso ao substituir seu compromisso com a garantia dos direitos do cidadão pela função econômica de financiar a crise de acumulação do capital que assume a aparência “neutra” do mercado, com a justificativa de “tornar a economia competitiva” conforme afirma o Ministro da Fazenda.

O positivismo, que reconhece a necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia, retira-lhe esta prerrogativa transferindo-a para as ciências da educação. Quer dizer, a proposta inicial de fundar a educação sobre o desenvolvimento das ciências físico-naturais, aos poucos muda de direção, transferindo a base científica da pedagogia para as ciências humanas e sociais vinculadas à educação (ciências auxiliares), fragilizando-se os fundamentos epistemológicos da educação. A perspectiva liberal de educação avançou bastante no que tange à necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia, mas ficou encarcerada em seus próprios limites em que a ciência é uma apropriação privada de uma produção social, impossibilitando uma associação entre ensino e trabalho que estaria na base de uma fundamentação científica da educação.

Traços rápidos sobre a trajetória do conceito de educação liberal, abrangendo o período que vai do século XVII ao início do século XX, mostram que, em relação ao magistério, às ciências, aos métodos, ao ensino medievais, a sociedade burguesa produz rupturas significativas e dá grandes

passos que a todo o momento são negados pela política neoliberal de destruição de conquistas sociais dos trabalhadores. Esse desmascaramento do neoliberalismo adotado pelo Estado brasileiro permite classificar tal política como um retrocesso de quem já não consegue responder à pergunta de Engels feita há pouco mais de 100 anos: *O que fazer com os desempregados?* Entretanto, os limites das propostas de sociedade e de educação liberais são constitutivos da própria natureza da relação contraditória entre a produção social x apropriação privada que as fundamenta. Não depende da burguesia romper tais limites, até porque sinais de esvaziamento de seu paradigma de classe, de sociedade e de educação, podem ser captados na sua atitude defensiva de reação. Assim, me pergunto: está correta a insistência em uma estratégia de luta pela instauração de um modelo burguês de escola quando as condições históricas que definiram tal modelo não podem ser reconstituídas?

A resposta a essa pergunta é fundamental para redefinir nossas estratégias de luta por uma sociedade e uma educação solidárias e democráticas. Vejamos alguns indicadores. O processo de globalização da economia impõe a destruição de fronteiras constitutivas do Estado-nação, vistas hoje como barreiras que dificultam o movimento de capitais e de unidades produtivas. O mesmo processo exige que o Estado se desvencilhe de políticas sociais (direitos de cidadania) que lhe tiram a mobilidade para atender às necessidades do capital. A internacionalização deste capital vai reforçar o uso de uma língua, o Inglês, e, da mesma forma que vai perpassar as fronteiras dos estados nacionais, também vai colocar em questão o futuro das culturas e das línguas nacionais.

A fábrica não serve mais de modelo para a disciplina da escola e a televisão impõe-se como transmissora de conhecimentos, modas, opiniões e, ao mesmo tempo em que mostra a riqueza do mundo, traz, às vezes no mesmo noticiário, as condições sub-humanas de imensos contingentes populacionais vivendo em diferentes países. Isso nos leva a pensar sobre os modelos, os objetivos, os valores, os conteúdos que estão sendo hoje reproduzidos pela escola pública. É preciso considerar que aquele modelo de escola pública para a formação do cidadão burguês impôs-se sobre o aniquilamento de projetos outros, vinculados a movimentos operários, que assumiram caráter revolucionário nos séculos XIX e XX. Assim, cabe perguntar se é possível a reprodução daquele contexto revolucionário em que se delineou a escola pública, ou se há brotos de plantas novas nascendo ao redor de nós que de tanto fitarmos o horizonte não percebemos? Até onde avançaram as propostas de países que fizeram revoluções? Que modelos diferenciados de educação solidária e democrática estão formulando os povos indígenas, os trabalhadores sem terra, as comunidades de base em suas experiências cotidianas de luta por uma emancipação real?

Não tenho respostas para estas questões que tanto me angustiam, mas penso que precisamos estar atentos e atentas, olhar melhor algumas plantas como aquelas que nos parecem mortas no inverno, mas que na primavera...

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. **História de la Pedagogia**. 10. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANDERY, Maria Amélia et alii. **Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. “Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163 - 216.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Teorias e Formas de Governo**. 8. ed. Brasília. Ed. UNB, 1995.
- BOBBIO, Norberto e BOVERO, Michelangelo. **Sociedad y Estado en la Filosofía Política Moderna**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia II. A Filosofia Moderna**. São Paulo: Mestre Jou, 1979.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.) Vários Autores. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUFFA, Ester et alii. **Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3. ed. Porto: Afrontamento: 1996.
- CARRACEDO, José Rubio. “El influxo de Rousseau en la filosofía práctica”. In: GUISÁN, Esperanza (coord). **Esplendor y Miseria de la**

- Ética Kantiana.** Barcelona: Anthropos, 1988.
- CHÂTELET, François et alii. **História das Idéias Políticas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DEWEY, John. **Textos Selecionados.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- _____. **A Evolução Pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna.** Porto Alegre: Globo, 1962.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola.** São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- FALCON, Francisco. **Mercantilismo e Transição.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERRARO, Alceu Ravanello. “Neoliberalismo e Políticas Públicas. A propósito do propalado retorno às fontes”. 1997. Fotocopiado. 49 p. Inédito.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania. Uma questão para a educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FORTES, Luiz R. Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GHIRALDELLI, Paulo. **O que é Pedagogia?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- HEIDEBREDER, Edna. **Psicologias do Século XX.** São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico Civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HOBSBAWM, Eric. **Ecos da Marselhesa.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- KANT, Emanuel. **Crítica da Razão Pura**. 4. ed. São Paulo: Brasil, 1965.
- _____. **Crítica à Razão Prática**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1970.
- _____. Resposta à Pergunta: Que é o “Esclarecimento?”. In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 101- 117.
- _____. **Réflexions sur L’Éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1996.
- KAUTSKY, KARL. **A Questão Agrária**. Vol. 1. Porto: Portucalense, 1972.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Vol. II.4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LOCKE, Jonh. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da Educação Pública**. São Paulo: Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 8.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARX, KARL. **O Capital**. 8. ed. Livro 1. São Paulo: Difel, 1982.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1974.
- NOSELLA, Paolo. “Educação tradicional e educação moderna”. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986. p. 106 - 135.
- PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1983.
- QUESNAY, François. **Quadro Econômico dos Fisiocratas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. **Discurso sobre a Economia Política e do Contrato Social**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Emílio ou a Educação**. São Paulo: Difel, 1968.

- SCIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- TOUCHARD, Jean (org.) **História das Idéias Políticas**.(4 - 5). Lisboa: Europa-América, 1970.
- TOURAINÉ, Alain **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. São Paulo: UNESP, 1994.