

**Maria Lúcia
de Arruda Aranha**

**A Educação
no Brasil:
concepções
e história**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 Educação Infantil - Categoria 2
Código da obra:

0244 P26 01 03 000 003

Obra de apoio pedagógico



Maria Lúcia de Arruda Aranha

Bacharela e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Foi professora de Filosofia por mais de três décadas.

A Educação no Brasil: concepções e história



Obra de apoio pedagógico

1ª edição
São Paulo, 2024

 **MODERNA**

Edição de texto: Gabriel Rath Kolyniak, Dirceu Franco Ferreira, Jurema Aprile, Patrícia Capano Sanchez

Assistência editorial: Patrícia Santana Tengan, William Magalhães

Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima

Revisão: Nair H. Kayo, Rita S. Pereira

Gerência de design, produção gráfica e digital: Patrícia Costa

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin

Capa: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin

Ilustração: © laverock/Shutterstock

Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira

Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Dayane Santiago

Editoração eletrônica: Select Editoração

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes, Sônia Oddi

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aranha, Maria Lúcia de Arruda
A educação no Brasil : concepções e história /
Maria Lúcia de Arruda Aranha. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2024.

Obra de apoio pedagógico.

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-14173-8

1. Educação - Brasil 2. Educação - História
3. Pedagogia I. Título.

24-224403

CDD-370.09

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : História 370.09

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Quarta Parada

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Canal de atendimento: 0303 663 3762

2024

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Apresentação

Este volume, intitulado *A Educação no Brasil: história e concepções*, é extraído de uma obra de referência amplamente conhecida entre profissionais da educação no Brasil, *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*.

Desta edição, fazem parte os capítulos voltados à construção do pensamento pedagógico moderno, à história das instituições de ensino brasileiras, às principais tendências pedagógicas do século XX e à análise mais pormenorizada dos tópicos da história do Brasil nos séculos XX e XXI que guardam relação com a forma como o ensino público é hoje ofertado.

Colocar em perspectiva histórica e conceitual os desafios do cotidiano é uma forma de fazer história e de colocar em prática o pensamento filosófico. Como a introdução deste volume evidencia, são as questões do presente que mobilizam a investigação histórica, e não a simples ideia de que “é importante conhecer a história” como um caminho para prestar tributo às gerações que nos antecederam.

É fato que, diariamente, profissionais da educação de todos os níveis de ensino experimentam a necessidade de **pensar** sua prática ao enfrentar os desafios impostos pelo dia a dia. Na Educação Infantil, cuja importância e especificidade são cada vez mais ressaltadas, isso não é diferente.

A prática escolar não se resume à transmissão de conteúdos, ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades. Todos os envolvidos com as atividades da instituição – direção, coordenação, educadores, funcionários, estudantes de todos os níveis de ensino, famílias – formam uma comunidade escolar inserida na sociedade, com maior ou menor consciência do sentido de ser um membro ativo e atuante nessa comunidade.

O espaço da escola se diferencia do núcleo familiar por ser público e laico e, portanto, encontra-se aberto à multiplicidade do mundo e ao diálogo entre diferentes. Sob esse aspecto, é na escola que se aprende cidadania. Tornar-se cidadão pressupõe que desde cedo a ética e o respeito se manifestem nas propostas de atividades lúdicas e interações, para que sua participação seja ativa, respeitosa dos bens coletivos e sabedora de seus direitos pessoais. Obviamente, dessa tarefa se incumbirá a escola na qual mestres atuam sem proselitismo e com sua autonomia resguardada, o que favorece aos alunos o exercício paulatino do pensamento livre.

Na esperança de dias melhores para a educação brasileira, convidamos o leitor a se perguntar durante a leitura deste livro: por que entre nós muitas das reformas de ensino não se interessaram por valorizar a formação e a carreira de professores? Por que ainda hoje não alcançamos a educação universal, projeto que contrasta com o enorme contingente de crianças e jovens fora da escola? Por que, ao contrário de outros países, não conseguimos implantar um sistema nacional de educação no Brasil?

Sumário

Introdução: história e história da educação 7

Capítulo 1. O pensamento pedagógico moderno 15

Século XVII: o século do método 15

Fortalecimento da burguesia16

Do absolutismo às ideias liberais.....16

Revolução Científica: o método da ciência18

Comênio: fundador da didática moderna.....22

Locke: a formação do “gentil-homem”.....23

Fénelon: a educação feminina 24

Educação religiosa25

Educação pública26

Modernidade: novas formas disciplinares28

Avaliação de um século contraditório29

Século XVIII: a pedagogia liberal e laica 30

Ilustração: o Século das Luzes30

O ideal da educação liberal e laica32

Rousseau: pedagogia.....34

Basedow e o filantropismo.....37

Kant e a pedagogia idealista37

Despotismo esclarecido 40

Pedagogia em Portugal.....42

Novos sonhos de mudança.....43

Século XIX: a organização da educação pública... 44

Características gerais do período45

Ideário pedagógico no século XIX:
influência do romantismo 46

Organização escolar alemã.....47

França: em defesa da educação pública54

Inglaterra: criação de *public schools*.....56

Ideias socialistas59

Estados Unidos da América.....61

Educação e cultura: a crítica de Nietzsche62

Capítulo 2. A educação no Brasil: século XVI ao XIX 64

Brasil: catequese e início da colonização..... 64

A situação de Portugal e sua
relação com o Brasil65

A chegada dos jesuítas ao Brasil66

Fase inicial: a catequese67

| | | | |
|---|-----------|---|-----|
| As missões | 68 | A propósito de ciências e pedagogia | 97 |
| Período de consolidação: a instrução da elite | 69 | Tendências naturalista e | |
| Outras ordens religiosas | 70 | humanista das ciências | 98 |
| Culturas silenciadas | 71 | A ciência sociológica | 100 |
| O Brasil do século XVII | 71 | Émile Durkheim | 100 |
| Fortalecimento das missões | 72 | Psicologia experimental | 101 |
| Os jesuítas e a educação da elite | 73 | Psicologia comportamental: Skinner | 102 |
| O Brasil na era pombalina | 75 | Tecnicismo: tecnocracia na organização escolar... 104 | |
| Aldeias missioneiras | 76 | Tendências humanistas: | |
| Reforma pombalina no Brasil | 77 | influência da fenomenologia | 105 |
| Ensino profissionalizante | 78 | Psicologia da forma: <i>Gestalt</i> | 106 |
| O contraste entre Brasil e Europa | 79 | Freud: fundador da psicanálise | 107 |
| Brasil: de colônia a Império | 80 | Sartre e o existencialismo | 110 |
| Brasil Império: esboço introdutório | 80 | Pragmatismo: representantes | 111 |
| Educação no período joanino | 81 | Dewey e a escola progressiva | 113 |
| Brasil Império: Lei de 1827 | 83 | Pedagogia da Escola Nova | 114 |
| Ensino superior | 85 | Montessori e Decroly | 115 |
| Método monitorial | 86 | Escola do trabalho: | |
| Descentralização do ensino | 86 | Kerschensteiner e Freinet | 116 |
| Reforma Couto Ferraz | 87 | Avaliação do escolanovismo | 117 |
| Reforma Leôncio de Carvalho, 1879 | 88 | Educação socialista na União Soviética | 118 |
| Método intuitivo | 88 | Outros países socialistas | 119 |
| Escolas particulares no final do século XIX | 89 | Pedagogos socialistas | 120 |
| Formação de professores | 90 | Pistrak e Makarenko | 120 |
| Cursos profissionalizantes | 91 | Gramsci: os intelectuais orgânicos | 121 |
| Educação da mulher | 92 | Totalitarismo: um desvio de poder | 122 |
| Privilégio de classe | 93 | A banalidade do mal | 125 |
| | | Confronto de ideologias | 127 |
| | | Paris: maio de 1968 | 127 |
| | | Tendências pedagógicas não diretivas | 129 |
| | | Carl Rogers | 129 |
| | | Neill: a Escola Summerhill | 130 |
| | | Ivan Illich: sociedade sem escolas | 130 |
| Capítulo 3. | | | |
| Educação para a democracia | 94 | | |
| Do totalitarismo às transformações sociais | 94 | | |

| | | | |
|---|------------|---|------------|
| Educação anarquista | 131 | Projeto positivista..... | 159 |
| Avaliação da educação não diretiva..... | 133 | Experiências anarquistas..... | 160 |
| Escola de Frankfurt: teoria crítica | 133 | Organização da escola republicana | 162 |
| Habermas: racionalidade e ação comunicativa | 134 | A Era Vargas..... | 164 |
| Teorias crítico-reprodutivistas | 136 | Principais repercussões do Estado Novo na educação | 165 |
| Teorias progressistas..... | 137 | Pedagogia no Estado Novo: o escolanovismo | 169 |
| Teorias construtivistas..... | 138 | República liberal | 171 |
| Piaget: epistemologia genética | 139 | Lei de Diretrizes e Bases de 1961..... | 172 |
| Vygotsky: pensamento e linguagem..... | 142 | Retomada do escolanovismo | 174 |
| Emilia Ferreiro: a psicogênese da escrita..... | 143 | Paulo Freire: a trajetória de um educador..... | 175 |
| Kohlberg e a educação de valores..... | 144 | Ditadura civil-militar | 177 |
| Morin e o pensamento complexo | 147 | Controle da ditadura sobre a educação..... | 179 |
| Perrenoud e a construção de competências | 148 | Reforma tecnicista e acordos entre Estados Unidos e Brasil | 180 |
| Neopragmatismo: Richard Rorty | 150 | Reforma do 1º e do 2º graus de 1971..... | 181 |
| Rorty e a pedagogia | 151 | Reformas de ensino da ditadura: avaliação... | 182 |
| Pós-modernidade | 152 | Outras tendências pedagógicas durante a ditadura..... | 183 |
| Foucault: verdade e poder | 153 | Transição democrática..... | 184 |
| Gilles Deleuze: a educação e a diferença..... | 154 | Redemocratização: a Nova República..... | 185 |
| Reflexões sobre o século XXI: novos temas para a pedagogia | 155 | Iniciativas oficiais pós-ditadura | 187 |
| Novos tempos, nova escola? | 156 | Constituição de 1988..... | 190 |
| | | 1996: a nova LDB..... | 190 |
| | | Comentários sobre a LDB | 191 |
| | | Teóricos do construtivismo..... | 193 |
| | | Democracia e inclusão..... | 194 |
| | | Reflexões finais | 196 |
| | | Referências bibliográficas | 197 |
| Capítulo 4. | | | |
| Brasil: a educação | | | |
| contemporânea | 157 | | |
| O Brasil entre oligarquias, ditaduras e democracia | 157 | | |
| Educação e pedagogia na Primeira República.... | 158 | | |

Introdução: história e história da educação

Este capítulo introdutório pretende dar elementos de discussão sobre o conceito de história, começando pelo exame de diversas concepções, metodologias e técnicas de pesquisa, passando por teorias cíclicas, morais, orientações dialéticas, materialistas, positivistas, culturais, até as pós-modernas. Em todo esse percurso, acirrado na contemporaneidade, um dos assuntos privilegiados da história tem sido o confronto entre objetividade e subjetividade, que, afinal de contas, perpassa por todas as disciplinas humanas, diante do exame de sua possível cientificidade.

A *história da educação*, ramo relativamente recente, acompanhou os percalços vividos por historiadores desde o final do século XIX, no esforço de reconhecimento da importância da nova área. No Brasil, os dois aspectos de pesquisa e ensino tiveram tímido início a partir das décadas de 1930 e 1940, com a criação das primeiras universidades, para se fortalecerem apenas no final da década de 1970, com a ampliação das pesquisas e do necessário aprimoramento da organização do campo educacional, condições para estabelecer o sistema nacional da educação brasileira, ainda por se fazer.

A historicidade humana

A historicidade é uma característica dos seres humanos, na medida em que podemos compreender melhor nossa vida presente por meio da investigação do passado e, a partir desse resgate, elaborar um projeto de futuro. Por isso, nossas ações e pensamentos mudam no curso do tempo, à medida que enfrentamos problemas pessoais, alguns deles oferecidos pelas circunstâncias do próprio ambiente onde nascemos. Do mesmo modo, a experiência coletiva sofre transformações culturais: cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança.

O presente não se esgota nas ações realizadas. Pensar o passado, portanto, não constitui um exercício de saudosismo, de mera curiosidade ou de erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. Não nos compreendemos fora da prática social, porque esta, por sua vez, encontra-se mergulhada em um contexto histórico-social concreto.

Concepções de história

O interesse pela história também não foi o mesmo ao longo do tempo. A história toma a memória como objeto de estudo. Ela é produzida com base nas questões levantadas no presente e é escrita com base em evidências: os documentos. O historiador é o intérprete desses vestígios humanos, que não se reduzem apenas às personalidades mais destacadas nas narrativas de grandes eventos. Além disso, diferentes traços deixados no tempo foram analisados com base em métodos diferentes, tendo também variado conforme a cultura e o momento vividos.

Concepções de história na Antiguidade

Para as comunidades mais remotas, lembrar o passado significava relatar os “primórdios”, os tempos de origem, isto é, quando os deuses realizaram seus feitos extraordinários. Nesse caso, fazer história seria recontar mitos, eventos sagrados “reatualizados” em rituais por meio da imitação dos gestos divinos.

À medida que as sociedades se tornavam mais complexas, o relato oral perpetuava pela tradição os feitos dos antepassados, cujas atitudes poderiam ser tomadas como exemplos de ações que suscitariam a proteção ou a ira dos deuses. Por exemplo, na Grécia antiga do segundo milênio a.C., predominava o pensamento mítico, como nos revelam as epopeias de Homero. No século IX ou VIII a.C., o poeta Homero – cuja existência real é uma incógnita – relatava oralmente a Guerra de Troia (século XII a.C.) na epopeia *Ilíada*; um outro grande poema homérico, a *Odisseia*, aborda o retorno do herói mítico Ulisses a Ítaca, sua ilha de origem. Nessas narrativas, cada herói encontra-se sob a proteção de um dos deuses do Olimpo; portanto, não há propriamente história, mas constante intervenção divina no destino humano. Assim, a deusa Atena protege Ulisses, enquanto Agamémnon, rei de Micenas, justifica do mesmo modo um desvario momentâneo ao acusar Zeus de ser protetor de Troia. Como se percebe, o destino (a moira) comandava as ações humanas.

Heródoto de Halicarnasso, grego nascido na Jônia no século V a.C., é considerado o “pai” da história por ter descrito eventos humanos extraordinários, a fim de garantir a memória sem aderir ao mito. Em sua obra *Histórias*, do grego *historiê* – que significa “investigação” –, debruçou-se sobre o testemunho de pessoas que participaram dos acontecimentos. Assim começa seu livro, em que Heródoto se refere a si mesmo na terceira pessoa:

Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua investigação (*historiê*), para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e para que as grandes proezas, praticadas pelos gregos ou pelos bárbaros, não sejam esquecidas; e, em particular, ele mostra o motivo do conflito que opôs esses dois povos.

HERÓDOTO. In: BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 378.

Posteriormente, prevaleceu entre os historiadores o viés da “história mestra da vida”, por ter sempre algo a ensinar com os feitos de figuras exemplares, traduzindo modelos de conduta política, moral ou religiosa. Apesar das novidades interpretativas, na Antiguidade e na Idade Média permaneceu a visão de um mundo estático em que se buscava o universal, além de não estar garantida à história o status de ciência (*episteme*), por ser vista como forma menor de retórica destituída de rigor e, segundo alguns, aberta demais à imaginação, sempre capaz de se sobrepor aos fatos.

Outra tendência das teorias na Antiguidade foi a *concepção cíclica* de história, elaborada pelo historiador grego Políbio (século II a.C.). Após a conquista da Grécia, Políbio foi deportado para Roma, onde escreveu a obra *História*, que trata da ascensão do Império Romano em direção a seu apogeu, apoiando-se em criterioso estudo sobre as constituições em geral, do qual resultou sua teoria das formas de governo. Políbio descartou as interpretações de Platão e Aristóteles, embora se aproximasse sob alguns aspectos da versão platônica, para identificar seis formas de governo – três boas e três más –, que se sucedem umas às outras, constituindo um ciclo, repetido ininterruptamente: quando um bom regime como a *monarquia* se corrompe com a *tiranía*, a *aristocracia*, constituída pelos “melhores”, toma o poder, mas com o tempo degenera em *oligarquia*; a revolta do povo funda então a *democracia* (governo do povo), que, por sua vez, deturpa-se para a *oclocracia* (governo das massas), dando início a um novo ciclo.

Trata-se de uma concepção fatalista, por situar a história como predeterminada em cada ciclo, de modo que o germe da corrupção se encontra em cada uma das seis constituições, boas ou más.

Concepções de história na modernidade

Na modernidade, período marcado pela ruptura com a tradição aristocrática do Antigo Regime, foram levadas a efeito as revoluções burguesas, no mesmo bojo em que valores do feudalismo eram substituídos aos poucos pelo impacto da Revolução Industrial. Por sua vez, consolidadas as novas ciências, responsáveis pelo incremento de variadas tecnologias, descortinavam-se alterações sociais e políticas jamais suspeitadas. O estudo da história revigorou-se no Iluminismo do século XVIII, quando a concepção cíclica da história foi substituída pela descrição linear dos fatos no tempo, conforme relações de causa e efeito.

No século XIX, o filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831) inovou ao introduzir a noção de que a razão é histórica, ou seja, a verdade é construída no tempo. Trata-se da *filosofia do devir*, do ser como processo, movimento, vir a ser. Desse ponto de vista, para dar conta da dinâmica do real, surgiu a necessidade de criar uma nova lógica que não se fundasse no princípio de identidade – que é estático –, mas no princípio de contradição. A nova lógica é a *dialética*. Ou seja, a história não é a simples acumulação e justaposição de fatos acontecidos no tempo, mas resulta de um processo cujo motor interno é a contradição dialética, movimento da história que ocorre em três etapas – tese, antítese e síntese – em que a *tese* é a afirmação, a *antítese* é a negação da tese, e a *síntese* é a superação da contradição entre tese e antítese. Esta, por sua vez, gera uma nova tese, que será negada pela antítese, e assim por diante. Como se vê, a maneira dialética de abordar a realidade considera as coisas na sua dependência recíproca e não linear.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) apropriaram-se da dialética hegeliana, mas contrapuseram ao idealismo do antecessor a *concepção materialista* da história, que consiste na aplicação dos princípios do *materialismo dialético* ao campo da história. Como o próprio nome indica, o *materialismo histórico* é a explicação da história por meio de sua *infraestrutura* (fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos), portanto a história não se explica pela *superestrutura* (o caráter *político-ideológico* de uma sociedade, isto é, a forma como os indivíduos se organizam por meio de crenças religiosas, leis, literatura, artes, filosofia, concepções de ciência), pois essas expressões culturais refletem as ideias e os valores da classe dominante e, desse modo, tornam-se instrumentos de dominação.

Somente assim Marx e Engels compreendem o embate das forças contraditórias entre proprietários e não proprietários – e entre estes últimos e os seus meios e objetos de trabalho –, a fim de identificar o conflito de interesses antagônicos entre senhor × escravo (na Antiguidade), senhor feudal × servo (na Idade Média), capitalista × proletário (a partir da Idade Moderna).

Sem perder de vista nosso foco, lembramos que Marx examina a educação do ponto de vista dos interesses da classe dominante, o que explicaria a ideologia da exclusão de não proprietários ao acesso pleno à cultura. Nesse sentido, a chamada história oficial silencia o pobre, o negro, a mulher e também os excluídos da escola, porque as interpretações encontram-se vinculadas a valores e interesses dos ocupantes do poder e são elaboradas pelos detentores do saber oficial.

Em outra vertente, está a concepção positivista, iniciada pouco antes pelo fundador da sociologia, Auguste Comte (1798-1857). Os historiadores positivistas não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas acolheram a noção de progresso, compreendido por Comte como “aperfeiçoamento da humanidade”, conforme descreveu nos estados históricos diferentes e sucessivos, o teológico e o metafísico, que o espírito humano teria passado até chegar ao “estado positivo”, caracterizado pelo rigor do conhecimento científico. A história seria, então, a realização no tempo daquilo que já existe em forma embrionária e que se desenvolveria até alcançar seu ponto máximo.

A visão cientificista do positivismo reduz de certo modo as ciências humanas ao modelo do método das ciências da natureza, introduzindo nelas a noção de determinismo, que percebe a liberdade como ilusória. Embora Comte não tivesse se dedicado propriamente ao estudo da história, a corrente positivista inspirou historiadores do final do século XIX e do início do século XX, para os quais a reconstituição do “fato histórico” seria feita por meio de técnicas cientificamente objetivas, decorrentes da crítica rigorosa de documentos. Decorre dessa exigência o recurso a ciências auxiliares que garantam a autenticidade das fontes e que tenham instrumentos para datá-las com precisão.

Uma obra representativa do positivismo foi *Introdução aos estudos históricos*, de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, cuja orientação principal era: “a história não passa da aplicação de documentos”. Posteriormente, foram criticados por tentarem fazer uma história com “ideias descarnadas”, ao mesmo tempo que a noção positivista de progresso era rejeitada, sobretudo pela convicção de que a história realizaria algo já existente em estado latente, em germe, bastando aos atores sociais a atualização do processo. Essa crítica decorreu da constatação de que o positivismo carrega uma ilusão, ao não perceber que o “progresso” traz no seu bojo a violência e, portanto, a barbárie, isto é, o retorno a formas anteriores ao processo civilizatório, forças que convivem dentro dessa própria civilização.

A história no século XX

A fundação da revista francesa *Annales*, em 1929, teve como principais organizadores os franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), que marcaram significativamente o período de formação da revista até a Segunda Guerra Mundial. Com eles começou o movimento da *Escola dos Annales*, do qual participaram diversas gerações de historiadores em busca de intercâmbio da história com diversas ciências sociais e psicológicas, que ampliaram o campo da pesquisa histórica,

ao mesmo tempo que abriram fecundo debate teórico-metodológico para a renovação dos estudos historiográficos. Aglutinaram-se tendências diferentes, algumas delas aparentemente inconciliáveis, mas que coexistiram, mesmo porque o termo “Escola” não deve supor uma teoria monolítica, mas um estímulo a inovações com várias matrizes teórico-metodológicas, desde seu início até hoje.

A Escola colocou-se inicialmente em oposição ao positivismo: diante da busca da objetividade científica, seus seguidores reconheciam o caráter subjetivo do historiador, filho de seu tempo, para admitir que a história é uma ciência em construção; contra a história dos fatos, eles privilegiam a vida, os costumes que se firmam na longa duração; evitam a história como narrativa dos grandes acontecimentos (a breve duração), para encontrar a história como problema; não se prendem apenas a alguns aspectos, como os econômicos, visando abranger diversas expressões da vida social.

Nos anos 1960, a revista contou com a contribuição de Fernand Braudel – vale lembrar que, ainda jovem, ele ocupou a cadeira de professor de história da civilização na Universidade de São Paulo (USP), entre 1935 e 1937; nos anos 1970, Jacques Le Goff deu impulso à Nova História, ampliando o campo de indagações, com destaque para a *História das mentalidades*, tendência que conquistou o grande público, por privilegiar temas antropológicos, como as antigas formas de vida e atitudes coletivas: família, festas, rituais de nascimento, infância, sexualidade, casamento, morte etc. Na mesma linha, os também medievalistas Georges Duby e Philippe Ariès abordaram aspectos da vida cotidiana.

Na década de 1970, teve lugar a Nova História Cultural, que prosseguiu a oposição à tendência positivista, ainda da vertente da Escola dos Annales e de correntes marxistas, as quais se difundiram para novos campos de investigação, como o econômico, o mental, o social e o político, examinando-os a partir da produção cultural.

Historiadores passaram, então, a estudar as classes populares. Desse modo, na historiografia marxista ocorreu uma renovação com os britânicos Eric Hobsbawm (1917-2012) e Edward P. Thompson (1924-1993), que, além de análises com base na infraestrutura e na luta de classes, incluíram outros aspectos culturais do cotidiano relevantes para compreender a construção da consciência de classe, como podemos ver na publicação de *A formação da classe operária inglesa*, em 1963, de Thompson. De maneira semelhante, o brasileiro Edgar Salvadori de Decca deu voz aos perdedores, na obra *1930 – O silêncio dos vencidos*, publicada em 1981.

O que se percebe é que a historiografia contemporânea faz articulações entre a macro e a micro-história, estabelecendo ligações entre a história econômica e o papel dos indivíduos, atuando em segmentos até então pouco estudados.

Pós-modernidade

O francês Jean-François Lyotard (1924-1998) tematizou a questão da pós-modernidade na obra *A condição pós-moderna* (1979). Para ele, o pós-moderno representa a desconfiança diante das grandes narrativas, que se dizem capazes de explicar a realidade de modo absoluto e universal. Tinha sido esse o sonho de Descartes e de todas as teorias radicais, globalizantes, como as construídas por Hegel, Marx, Freud e até pelas grandes religiões. Contrariando-os, a pós-modernidade aceita o fragmentário, o descontínuo, o caótico.

No cenário atual da historiografia continuam as discussões metodológicas, o que nos leva a reconhecer que mais importante do que saber o que o historiador estuda é perguntar-se como ele o estuda, porque em toda seleção de fatos existem sempre pressupostos teóricos, como uma orientação metodológica e uma filosofia da história subjacentes à interpretação.

Diante de um livro de história, portanto, chamamos a atenção para dois aspectos. O primeiro é que a diversidade metodológica não significa fragilidade da história como ciência, mas, ao contrário, esforço para definir caminhos de uma investigação rigorosa. O segundo é que vale conhecer a orientação epistemológica em que se fundamenta o pesquisador, para melhor compreender a interpretação das fontes consultadas e nos posicionar criticamente.

História da educação

O fenômeno educacional desenrola-se no tempo e igualmente faz parte da história. Muito além de simplesmente emprestar o nome à disciplina história da educação, essa teoria constitui uma abordagem científica de um importante recorte da realidade.

A pedagogia tem enfrentado debates diante da dificuldade de sua conceituação, até porque essa definição varia com o tempo, porquanto depende de tendências muitas vezes divergentes entre si – e que podem, ainda, variar num mesmo período. Assim, o conceito de pedagogia tem sido definido, dependendo das divergências entre historiadores, como: ciência da educação, arte de educar, técnica de educação, filosofia da educação, teologia da educação, teoria da educação.

Dermeval Saviani, professor na Universidade de Campinas (Unicamp), sistematizou essa questão e, em uma de suas obras, justifica sua escolha, definindo pedagogia como:

[...] *teoria geral da educação*, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação. [...] Enquanto sistematização *a posteriori* da educação, a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 70-71. (Coleção Educação Contemporânea).

Portanto, a pedagogia é uma sistematização *a posteriori* da educação no sentido de que a teoria se apoia na realidade educacional específica de seu tempo, isto é, o educador precisa ter consciência da realidade em que vai atuar. No mesmo texto, Saviani completa: “a partir da consciência histórica e da reflexão filosófica, podemos perceber as necessidades da realidade, o que nos possibilita estabelecer objetivos para nossa ação educativa”. A fim de estabelecer seus objetivos, a pedagogia surge como ciência, isto é, um saber capaz de se fundamentar em princípios e técnicas cientificamente estabelecidos que darão suporte à metodologia, o que torna o conhecimento pedagógico intencional e coerente.

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre educação e fatos político-sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações estabelecidas em diversos segmentos da sociedade, pois a educação não constitui um fenômeno neutro, já que sofre os efeitos dos jogos de poder, por se encontrar imersa na política. Por isso mesmo, só se investiga a educação em seu desenvolvimento no interior de determinada sociedade.

Estudos sobre história da educação enfrentam as mesmas dificuldades metodológicas já mencionadas a respeito da história geral, com o agravante de que as pesquisas no campo específico da pedagogia são recentes, pois apenas no século XIX historiadores se interessaram por uma história sistemática e exclusiva da educação para permitir que ela deixasse de ser “apêndice” da história geral.

Ainda assim, conhece-se mais intensamente a história da pedagogia ou de doutrinas pedagógicas do que propriamente das práticas efetivas de educação. Neste último caso, alguns graus de ensino (como o médio e o superior) preservaram documentação mais abundante do que, por exemplo, o infantil, o fundamental e o profissional, o que traz dificuldades para sua reconstituição ou interpretação. A situação é mais complexa no Brasil porque, até há bem pouco tempo, a ausência de historiadores da educação de destaque apresentava enormes lacunas a serem preenchidas.

O professor Casemiro dos Reis Filho afirmou:

Com efeito, a síntese histórica da evolução educacional só poderá ser elaborada depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal como foi sendo constituída. Só então, a história da educação brasileira poderá adquirir a função pedagógica de contribuir para a formação da consciência crítica do educador brasileiro.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981. p. 2.

Outra dificuldade decorre da criação relativamente recente de cursos específicos de educação. As escolas normais (de magistério) criadas no século XIX eram poucas, além de contarem com baixa procura de alunos, enquanto a disciplina de história da educação sequer constava do currículo. Quando muito, ofereciam-se história geral e do Brasil, desfocadas do fenômeno exclusivo da educação.

Nesses cursos, a atenção maior centrava-se em matérias de cultura geral, descuidando-se das que poderiam propiciar a formação profissional. Apenas a partir das reformas de 1930 a disciplina de história da educação foi incluída no currículo dos cursos de magistério, embora associada, por muito tempo, à filosofia da educação em cursos de nível médio e superior (magistério e pedagogia), sem merecer a autonomia e o estatuto de ciência já conferidos a disciplinas como psicologia, sociologia e biologia. Além disso, sofria frequentemente com o viés pragmático que enfatizava a missão de interpretar o passado para construir o futuro, com forte caráter doutrinário moral e religioso, em razão da participação significativa de padres, seminaristas e cristãos em geral.

Com a implantação de universidades, nas décadas de 1930 e 1940, as faculdades de educação ofereceram oportunidades para pesquisa e elaboração de monografias e teses. Apesar disso, nem sempre se dispensou à história da educação o número de aulas suficiente para a complexidade da disciplina.

O período da ditadura civil-militar (1964-1985) foi danoso até mesmo para a educação brasileira, com o fechamento de escolas experimentais e centros de pesquisa, além de escolher grupos de forte orientação ideológica para prepararem a lei de reforma do ensino superior em 1968, Lei nº 5.540, e a do curso secundário profissionalizante em 1971, Lei nº 5.692, como veremos no último capítulo.

No entanto, ao mesmo tempo, houve o benefício de favorecer a criação de cursos de pós-graduação responsáveis pela fermentação intelectual que resultou em inúmeras teses, entre as quais as focadas em educação. Educadores aglutinaram-se em centros e associações de pesquisa, seja nas universidades, seja pela iniciativa particular.

A ampliação das discussões de temas educacionais com a criação de centros regionais e congressos nacionais resultou em incremento da produção científica, sobretudo durante as décadas de 1980 e 1990, com acolhimento do mercado editorial, disposto a publicar essas teses e a elaborar coletâneas desses pronunciamentos.

Na obra *Aberturas para a história da educação*, Dermeval Saviani organizou cronologicamente diversos pronunciamentos em diferentes oportunidades, ao longo do período de 1998 a 2013. Em um deles, afirma:

O estágio atual da história da educação brasileira pode ser considerado como tendo completado o processo de formação do campo. A área encontra-se consolidada e com perspectivas, ao menos aparentemente, bastante promissoras de desenvolvimento. Sua consolidação apoia-se num tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a organização do campo. Esses três elementos articulam-se e interdependem entre si, de modo que constituem o movimento da disciplina em seu conjunto, cimentando um bloco dotado de razoável coesão. Não obstante, na trajetória brasileira, esses elementos manifestaram-se precisamente na ordem em que foram aqui dispostos: primeiro o ensino, depois a pesquisa e, por fim, a organização do campo.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 233.

Neste capítulo introdutório, sinalizamos duas das três funções desse tripé: a de ensino e a de pesquisa, que ocorreram em momentos diferentes. A primeira refere-se à história da educação como disciplina de um curso (para cuja proposta desenvolvemos os capítulos subsequentes deste livro), a fim de que os envolvidos com o projeto de educar as novas gerações possam analisar o caminho já percorrido e estabelecer metas de implementação do processo, da maneira mais intencional possível, atentos para as mudanças necessárias. Outra função, bem distinta, mas inegavelmente fruto daquela, é a da história da educação como atividade científica de busca e interpretação das fontes, para melhor conhecer nosso passado e nosso presente, o que constitui uma tarefa contínua.

Por fim, para que essas duas funções da história da educação exerçam fecunda influência na política educacional – sobretudo em situações críticas de reformas educativas, depois transformadas em leis – e a fim de defender a implantação de uma educação pública democrática, universal e de qualidade, falta referirmos ao aprimoramento da organização do campo educacional, o que começou a ocorrer ainda no final da década de 1970 com a fundação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), do CEDES (Centro de Estudos “Educação e Sociedade”) e da ANDE (Associação Nacional de Educação).

Diversas revistas divulgavam os trabalhos do campo da história da educação, bem como Grupos de Trabalho (GTs) que se espalharam pelos diversos estados brasileiros, muitos deles estimulados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), criado em 1986 na Unicamp, além de sociedades de educação, como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999. Entremendo essas atividades, congressos organizados com regularidade estabeleciam conexões entre estados brasileiros, países latino-americanos e ibéricos.

Resta ainda mais uma observação, talvez a mais importante delas, porque as antecede: a da necessidade de estabelecer o *sistema nacional da educação brasileira*, prometido na Constituição de 1988, mas que, apesar de sua urgência, ainda está por se fazer.

O pensamento pedagógico moderno

Século XVII: o século do método

Entre o século XIV e o século XVI, o Renascimento se espalhou pela Europa e transformou a cultura ocidental. O ser humano passou a ser visto como centro do Universo, e a capacidade da razão humana de discernir, distinguir e comparar passou a ser contraposta à fé e à revelação divina. A nova mentalidade crítica negava o dogmatismo e os argumentos de autoridade, que caracterizavam a atividade intelectual durante a Idade Média. Assim como as interpretações religiosas, a filosofia de Aristóteles, que havia sido reinterpretada por Santo Tomás de Aquino para moldar-se aos princípios teológicos da Igreja Católica, também era questionada.

No século XVII, vários campos foram fecundados pelos novos métodos, como: a Revolução Científica, iniciada por Galileu Galilei (1564-1642); os métodos filosóficos decorrentes do problema do conhecimento levantado por Descartes, Bacon e Locke; e o método na pedagogia, com Comênio, que pretendia vivificar a educação com novas orientações educacionais para aprender a partir das próprias coisas, e não de abstrações, e com a busca do realismo na pedagogia. Todos esses projetos colocavam em discussão os procedimentos da razão para investigar a verdade, antes de se permitir teorizar sobre qualquer tema. Nesse mesmo contexto, ocorreu o fortalecimento da burguesia como classe social e, conseqüentemente, o aumento da oposição ao absolutismo monárquico.

No boxe a seguir, são destacados alguns eventos significativos da história da Europa para a compreensão dos caminhos percorridos pela pedagogia no século XVII.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1618-1648: Guerra dos Trinta Anos.
- 1642-1649: Revolução Puritana, guerra civil inglesa.
- Hegemonia marítima da Inglaterra e da Holanda.
- Revolução Científica.
- 1688-1689: Revolução Gloriosa, ocorrida na Inglaterra.

Fortalecimento da burguesia

No século XVII, ainda persistiam contradições decorrentes do processo que dismantelava a ordem feudal, propiciando a ascensão da burguesia, com o consequente desenvolvimento do capitalismo. Ao mesmo tempo, permaneciam elementos da antiga ordem, que seriam desfeitos apenas no século seguinte. Intensificando-se o comércio, a colonização assumia características empresariais, passo a passo com a Europa, inundada por riquezas extraídas das colônias da América e de outras partes do mundo.

O crescimento das manufaturas alterou as condições de trabalho. Os artesãos de produção doméstica perderam seus instrumentos de trabalho para os capitalistas e, reunidos nos galpões onde nasceriam as futuras fábricas, passaram a receber salário para produzirem manufaturas. A nova ordem econômica consolidou-se com o mercantilismo, sistema de controle da economia pelo Estado, que resultou da aliança entre reis e burgueses, financiadores da monarquia absoluta necessitada das forças do exército e da marinha. Não por acaso, esse foi o século em que se formaram as Companhias das Índias Orientais em cada um dos países que lançaram suas frotas aos mares, como Inglaterra, França e, sobretudo, Holanda, aumentando seus impérios coloniais. Em contrapartida, os reis ofereciam vantagens como incentivos e concessão de monopólios, favorecendo a acumulação de capital.

Politicamente, ainda predominava o absolutismo real, fundamentado no “direito divino dos reis”, teoria que estava em seus limites finais, como era possível constatar por conflitos entre nobreza e Parlamento em diversos países europeus. Questões econômicas muitas vezes embaraçavam-se com desavenças religiosas entre protestantes e católicos e mesmo entre orientações diferentes do protestantismo, tendo como pano de fundo as novas tendências do capitalismo nascente. A Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), iniciada na Europa Central, sobretudo nas regiões sob domínio do Sacro Império Romano Germânico, se espalhou para outras nações em momentos diferentes de enfrentamento e refluxo.

Na Inglaterra, durante a Revolução Puritana (1642-1649), confrontaram-se as forças do Parlamento, comandadas por Oliver Cromwell (1599-1658), e as do rei absolutista Carlos I (1600-1649), terminando com a decapitação do rei. Do ponto de vista econômico, entre os valores em pauta destacava-se o repúdio ao controle estatal da economia. Durante o governo de Cromwell, a Inglaterra alcançou a hegemonia do comércio marítimo, superando os holandeses. No final do século, em 1688, a Revolução Gloriosa liquidou o absolutismo e instaurou a monarquia constitucional na Inglaterra.

Na França, o absolutismo alcançou seu auge com Luís XIV, o Rei Sol, epíteto que revela o desejo de estar à frente de uma monarquia desse teor. Em seu longo governo, fortaleceu o exército, reorganizou as finanças do reino e enfrentou diversos conflitos com países vizinhos e ainda uma guerra civil, a Fronde.

Do absolutismo às ideias liberais

No século XVII o absolutismo real enfrentava inúmeros movimentos de oposição, apoiados em ideias liberais nascentes. No plano político, a *teoria do direito divino dos reis* recebia críticas cada vez mais intensas, revelando uma tendência do pensamento à laicização e a outro tipo de representação política. As teorias jusnaturalistas foram importantes no processo de oposição ao absolutismo por

defenderem uma lei universal ditada pela razão humana, distinta do direito positivo, isto é, das leis produzidas por legisladores dependendo do lugar e do tempo e que, portanto, deveriam estar adequadas ao direito natural. Na Idade Moderna, o conceito de jusnaturalismo caracterizou-se pela laicidade, desvinculando-se de preceitos religiosos, o que enfraqueceu o direito divino dos reis.

Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foram pensadores significativos para a elaboração da vertente teórica derivada do jusnaturalismo: o *contrato social*. Com base na hipótese do *estado de natureza*, em que o indivíduo viveria como dono exclusivo de si e de seus poderes, os contratualistas se perguntavam sobre o motivo que teria levado as pessoas a se submeterem a um Estado. Buscavam, desse modo, explicar a origem do Estado, ressaltando que, nesse contexto, o termo “origem” não significa “começo”, no sentido cronológico; refere-se ao sentido lógico, ou seja, como “razão de ser” ou princípio, na tentativa de encontrar o fundamento do Estado. Ao se perguntarem sobre qual seria a base legal do Estado que lhe confere legitimidade de poder, esses filósofos afirmavam tratar-se da *representatividade* e do *consenso*.

Para Hobbes, é de anarquia a situação de indivíduos deixados a si próprios, como se caracteriza o estado de natureza, o que gera insegurança, angústia e medo, porque, onde predominam interesses egoístas, cada um torna-se lobo para outro lobo. As disputas provocam a guerra de todos contra todos, com graves prejuízos para a indústria, a agricultura, a navegação, o desenvolvimento da ciência e o conforto dos indivíduos. Na sequência do raciocínio, Hobbes pondera que o indivíduo reconhece a necessidade de renunciar à liberdade total, contentando-se com a mesma liberdade de que os outros dispõem. A renúncia à liberdade só tem sentido com a transferência do poder por meio de um *contrato social*, um pacto pelo qual todos abdicam de sua vontade em favor de “um homem ou de uma assembleia de homens, como representantes de suas pessoas”.

O poder do soberano deve ser absoluto, isto é, total e ilimitado. Cabe a ele julgar sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, não podendo ninguém discordar, pois tudo o que o soberano faz é investido da autoridade consentida pelos súditos. De acordo com esse ponto de vista, seria contraditório dizer que o governante abusa do poder: não há abuso quando o poder autorizado pelo pacto é ilimitado.

O importante é que, uma vez instituído, não seja contestado. Ser absoluto significa estar “absolvido” de qualquer constrangimento, portanto, o indivíduo abdica da liberdade ao dar plenos poderes ao Estado a fim de proteger sua própria vida e a propriedade individual. O poder do Estado é exercido pela força, pois só a iminência do castigo atemoriza os indivíduos.

É o soberano que prescreve leis, escolhe conselheiros, julga, recompensa e pune, faz a guerra ou a paz e ainda pode censurar as opiniões e doutrinas contrárias a esta. Quando, afinal, o próprio Hobbes pergunta se não é muito miserável a condição de súdito diante de tantas restrições, conclui que nada se compara à condição dissoluta de indivíduos sem senhor ou às misérias da guerra civil.

Assim como Hobbes, Locke considerou as dificuldades de viver em estado de natureza, o que exige a aceitação comum de um contrato social para constituir a *sociedade civil*, pois, de acordo com a teoria contratualista, apenas o pacto torna legítimo o poder do Estado. Diferentemente de Hobbes, Locke não descreve o estado de natureza como um ambiente de guerra e egoísmo, porém, para ele, os riscos das paixões e da parcialidade são muito grandes no estado de natureza e podem desestabilizar as relações entre os indivíduos. Por isso, visando à segurança e à tranquilidade necessárias ao gozo

da propriedade, todos consentem em instituir o corpo político. Como jusnaturalista, Locke estava convencido de que os direitos naturais humanos subsistem para limitar o poder do Estado. Em última instância, justificava até mesmo o direito à insurreição, caso o governante traísse a confiança nele depositada.

O caráter liberal da política de Locke revela-se na distinção que estabeleceu entre público e privado, âmbitos que devem ser regidos por leis diferentes. Assim, o poder político não deve, em tese, ser determinado por condições de nascimento, bem como cabe ao Estado garantir e tutelar o livre exercício da propriedade, da palavra e da iniciativa econômica. Um aspecto progressista do pensamento liberal é a concepção *parlamentar* do poder político, que não depende do arbítrio dos indivíduos, mas das instituições políticas. Nesse sentido, o Poder Legislativo é o poder supremo, ao qual devem subordinar-se todas as demais instituições.

Representante de ideais burgueses, Locke enfatizou a preservação da propriedade – entendida, em sentido amplo, como “tudo o que pertence” a cada indivíduo, ou seja, sua vida, sua liberdade e seus bens. Portanto, mesmo quem não possui bens seria proprietário de seu corpo, de sua vida, de seu trabalho (e, portanto, dos frutos dele), o que pressupõe a recusa de qualquer tipo de escravidão. Essa concepção de liberdade, entretanto, não é ampla no sentido de seu alcance, pois apenas os que possuem riqueza significativa poderiam ter plena cidadania, com direito a votar e ser votados. Ressalta-se, desse modo, o elitismo que persistia na raiz do liberalismo, já que a igualdade defendida era de natureza abstrata, geral e puramente formal. Se apenas os mais ricos gozam de plena cidadania, não existe possibilidade de igualdade real.

Jean-Jacques Rousseau também foi contratualista, mas elaborou uma teoria mais democrática em que o povo é soberano.

Revolução Científica: o método da ciência

Ao opor à ciência contemplativa um saber ativo, o indivíduo não mais se contentava em apenas “saber por saber”, como simples espectador da harmonia do mundo, mas desejava “saber para transformar”. Com o crescimento da nova classe de comerciantes, surgiu a necessidade de novos instrumentos, e estes, por sua vez, revolucionaram a ciência, que passou a ser constituída em outro patamar de rigor de observação e de medida.

Nesse ambiente, ocorreu a Revolução Científica, cujo pilar foi, entre outros pensadores e cientistas, Galileu Galilei, que defendeu a teoria heliocêntrica de espaço infinito, em detrimento da teoria geocêntrica de mundo finito, contribuindo, assim, para alterar o modo como se concebia o Universo.

Diferentemente do discurso formal da física aristotélico-tomista, Galileu valorizou a experiência e o testemunho dos sentidos, desde que fortemente ancorados no novo método, resultado do feliz encontro da experimentação com a matemática, da ciência com a técnica, procedimentos esses que não provocaram uma simples evolução na ciência, mas uma verdadeira ruptura com a tradição, decorrente da nascente linguagem científica e da ascensão de um novo paradigma. Além de descobrir a nova ordem astronômica, Galileu foi responsável pelo nascimento de mais uma ciência,

a física, com características fundamentalmente diferentes da tradição aristotélica. Para observar as manchas solares, aperfeiçoou as lentes da luneta trazida dos Países Baixos e, para estudar a queda dos corpos, utilizou um plano inclinado e concluiu suas experimentações físicas por meio de leis apoiadas na matemática.

A Revolução Científica pode ser compreendida como expressão da ordem burguesa. Os inventos e as descobertas são inseparáveis da nova ciência, já que, para o crescimento da indústria, a burguesia necessitava de uma ciência que investigasse as forças da natureza: queria dominá-las, usando-as em seu benefício. A ciência deixa de ser um saber contemplativo para que, afinal, indissolúvelmente ligada à técnica, servisse à nova classe. Como resultado dessa interdependência entre ciência e técnica, a ação humana sobre a natureza foi ampliada. Chama-se *ideal baconiano* a concepção do filósofo Francis Bacon (1561-1626), para quem o “conhecimento é poder”: o poder de controle científico sobre a natureza.

No século XX, o “ideal baconiano” começou a ser criticado diante dos malefícios decorrentes do desrespeito à natureza, que agravam o desequilíbrio ecológico e comprometem a sobrevivência de vários seres vivos. A ação tecnológica exercida sobre a natureza deveria estar vinculada ao exame cuidadoso dos fins a que se destina, como propôs Max Horkheimer (1895-1973) com a crítica direcionada à redução da racionalidade a uma função meramente instrumental, na obra *Eclipse da razão*, de 1947.

Vale lembrar, porém, que não foi fácil o reconhecimento público da descoberta de Galileu, em função da Inquisição, que condenou o cientista à prisão domiciliar. Habitados com a astronomia copernicana, talvez não sejamos capazes de avaliar com toda a grandeza o impacto dessas transformações sobre os indivíduos da época, que por séculos haviam se acostumado ao sistema ptolomaico. No século II da era cristã, a teoria geocêntrica aristotélica foi retomada por Cláudio Ptolomeu (90-168), até que, no século XVI, o monge Nicolau Copérnico (1473-1543) defendeu o heliocentrismo como hipótese, prevalecendo, no entanto, a explicação ptolomaica durante o período.

Para exemplificar, vejamos algumas descobertas e invenções importantes do século XVII. Johannes Kepler (1571-1630) formulou as três leis fundamentais da mecânica celeste, o que favoreceu a descoberta da gravitação universal por Isaac Newton (1643-1727); William Harvey (1578-1657) estudou a circulação do sangue; Robert Hooke (1635-1703), cientista estudioso de mecânica, realizou várias descobertas importantes, além de aperfeiçoar instrumentos como o barômetro, o higrômetro e o microscópio; o filósofo e matemático Blaise Pascal (1623-1662), ainda jovem, inventou a máquina de calcular, que fazia operações de soma e subtração, para ajudar o trabalho de seu pai, o matemático Étienne Pascal (1588-1651).

É interessante observar o contraste entre a condenação de Galileu, em 1633, e o fato de Newton ter sido sagrado cavaleiro pelo governo inglês, em 1705, honraria até então nunca concedida a um estudioso das ciências. Que revolução ocorrera em tão pouco tempo para se exaltar um cientista de tal maneira? Em primeiro lugar, a visão religiosa do mundo viu-se ameaçada pela nova ciência, na qual

não havia lugar para a causalidade divina. Ao separar *razão* e *fé*, Galileu buscou a verdade científica independentemente das verdades reveladas, o que não significa pregar o ateísmo, mas reconhecer que a fé não era um elemento a se considerar na nova ciência.

A mudança na orientação dos governos em relação às pesquisas científicas justificava-se por numerosas conquistas no campo das ciências, obtidas tanto na formulação de leis naturais do ponto de vista teórico como em sua aplicação em tecnologia. Homens de negócio não ficaram de fora, passando a investir na atividade científica. Foram, então, criados os observatórios de Paris (1667) e de Greenwich (1675), com a intenção prática de ajudar a navegação e o comércio ultramarino. Por outro lado, proliferaram as academias de ciências voltadas para o estudo mais teórico na Itália, Inglaterra, França e Alemanha.

Em razão da decadência das universidades (exceto as da Alemanha), cientistas se associavam a academias científicas para trocar experiências e publicações. Tornaram-se importantes a Academia de Ciências – fundada na França por Luís XIV, por sugestão de seu ministro Colbert, e da qual participaram Descartes, Pascal e Newton – e, ainda no mesmo século, a Real Sociedade de Londres e a Academia de Berlim.

O problema do conhecimento: racionalismo e empirismo

Vimos que Galileu introduziu o novo método científico, responsável por colocar em xeque a física aristotélica, quebrando o modelo de compreensão do mundo que prevalecera até aquele momento. O receio de novos enganos levou os filósofos a levantar o *problema do conhecimento*, o que os obrigou a revisar a metafísica aristotélico-tomista. Vale destacar que na Antiguidade e na Idade Média não havia propriamente uma *teoria do conhecimento*, pois filósofos antigos e medievais ocuparam-se, sobretudo, com o *problema do ser*, perguntando-se: “Existe alguma coisa?”, “Isto que existe, o que é?”. Com exceção dos céticos, entretanto, não questionavam a capacidade humana de conhecer, justamente o tema que se tornaria o principal dos filósofos da modernidade, cujas investigações centravam-se em outro tipo de perguntas: “O que é possível conhecer?”, “Qual é a origem do conhecimento?”, “Qual é o critério de certeza para saber se o conhecimento é verdadeiro?”.

Essas questões epistemológicas, isto é, relativas ao conhecimento, deram origem a duas correntes filosóficas, uma com ênfase na razão e outra voltada para os sentidos: o racionalismo e o empirismo.

- O *racionalismo* engloba as doutrinas que enfatizam o papel da razão no processo do conhecimento. Na Idade Moderna, destacam-se como racionalistas: René Descartes (1596-1650), o principal representante do racionalismo, Baruch Espinosa (1632-1677) e Gottfried Leibniz (1646-1716).
- O *empirismo* é a tendência filosófica que enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento. Destacam-se no período moderno: Francis Bacon, John Locke e, no século seguinte, George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776).

René Descartes é considerado o “pai” da filosofia moderna porque, ao tomar a *consciência* como ponto de partida, abriu caminho para a discussão sobre ciência e ética, sobretudo ao enfatizar a capacidade humana de construir o próprio conhecimento. O propósito inicial de Descartes era encontrar um método tão seguro que o conduzisse à verdade indubitável. Procurou-o, então, no ideal matemático caracterizado pela evidência, pelo pensamento dedutivo e que se expressa por “longas

correntes de raciocínio”. Em outras palavras, o conhecimento da matemática é inteiramente dominado pela inteligência – e não pelos sentidos – e apoiado na ordem e na medida, o que lhe permite estabelecer cadeias de razões para deduzir uma coisa de outra.

Ao procurar uma nova maneira de pensar filosoficamente, realizou uma mudança metodológica, expressa nas obras *Discurso do método*, de 1637, e *Meditações metafísicas*, de 1641. Analisando o processo pelo qual a razão atinge a verdade, recorreu à hipótese da *dúvida metódica*. Começou duvidando de tudo: do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo. Só interrompe a cadeia de dúvidas diante de seu próprio ser que duvida. Se duvido, penso: “Penso, logo existo” (*Cogito, ergo sum*).

A partir da capacidade ordenadora do conhecimento pelo sujeito que conhece, Descartes introduz uma grande modificação no pensamento moderno, qual seja, a de que basta aceitar a autonomia do pensamento, porque a razão bem dirigida é suficiente para encontrar a verdade, afastando-nos de dogmas. A certeza é possível porque o espírito humano já possui ideias gerais claras e distintas, que não derivam do particular, mas são *inatas* (porque inerentes à capacidade de pensar) e, portanto, não sujeitas a erros. A primeira ideia inata é o *cogito*, pelo qual nos descobrimos como seres pensantes; depois, são inatas também as ideias de infinitude e de perfeição (por isso podemos ter a ideia de Deus), as ideias de extensão e de movimento, constitutivas do mundo físico.

O racionalismo de Descartes prioriza a razão, na consciência, como ponto de partida de todo conhecimento, ao passo que Bacon e Locke desenvolvem a concepção empirista. Francis Bacon valoriza a indução e insiste na necessidade da experiência, denunciando o caráter estéril da lógica aristotélica, predominantemente dedutivista.

Na mesma linha de Bacon, Locke afirma que nada está no espírito que não tenha passado primeiro pelos sentidos. Aliás, a palavra *empirismo* vem do grego *empeiria*, que significa “experiência”. Portanto, ao contrário do racionalismo, o empirismo enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento, o que não significa depreciar a razão, mas privilegiar a experiência, subordinando a ela o trabalho posterior da razão. Por isso mesmo, Locke critica a teoria das ideias inatas de Descartes, afirmando que a alma é como uma *tabula rasa* (tábua sem inscrições, como uma folha em branco), pois o conhecimento começa apenas *após a experiência sensível*. Para tanto, porém, deve conduzir-se com método, estabelecendo regras de evidência que nos levem a descobrir ideias inatas, ou seja, as que são inerentes à capacidade de pensar, para apenas depois se ocupar com ideias que vêm de fora ou que são inventadas.

Pedagogia realista

Qual a influência das ideias racionalistas e empiristas na pedagogia? Ainda hoje, mesmo quando o professor não teoriza a respeito do processo do conhecimento, trabalha com pressupostos filosóficos em que pode haver predomínio de uma ou outra tendência. No século XVII, essas ideias, associadas à Revolução Científica, influenciaram os pedagogos, cada vez mais interessados pelo método e pelo realismo em educação. A ênfase maior estava na busca de métodos diferentes, a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática.

Ser realista (do latim *res*, “coisa”) significa privilegiar a experiência, as coisas do mundo e dar atenção aos problemas da época em que se vive. Por isso, cada vez mais os autores usavam o vernáculo: nas escolas, apesar de persistir o ideal enciclopédico do período anterior, a língua materna se sobrepunha ao latim e a educação física era também valorizada. A pedagogia realista recusava a educação antiga, excessivamente formal e retórica, preferindo o rigor das ciências da natureza, a fim de superar a tendência literária e estética própria do humanismo renascentista. Por considerar que a educação deveria voltar-se para a compreensão das coisas e não apenas das palavras, a pedagogia moderna exigiu outro tipo de didática. No trabalho de instauração dessa escola se empenharam educadores leigos e religiosos.

Comênio: fundador da didática moderna

A escola da Idade Moderna, em consonância com seu tempo, propunha-se uma tarefa: se há método para conhecer corretamente, deverá haver algum para ensinar de forma mais rápida e segura. Esse foi o empenho de toda a vida de João Amós Comênio (1592-1670), nascido na Morávia, região que pertencia ao antigo reino da Boêmia, atual República Tcheca. Sua família era de protestantes pertencentes à Igreja dos Irmãos Morávios, e ele próprio frequentou cursos de teologia e foi ordenado sacerdote. Completou sua educação na Universidade de Heidelberg, na Alemanha. Em razão de lutas político-religiosas em seu país e nos demais por onde passou, foi obrigado a mudar-se constantemente, circulando por diversas cidades europeias até exilar-se na Holanda, onde atuou pelo restante de sua vida.

Reconhecido com justiça como o “pai” da didática moderna, trabalhou em sala de aula como professor, além de escritor fecundo de temas pedagógicos, tendo produzido obra sistemática, com destaque para seu principal livro, *Didática magna*, que reúne textos escritos pelo autor entre 1627 e 1642, no qual sugestivamente um dos capítulos tem o longo título de “Como se deve ensinar e aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados”, enquanto outro trata das “Bases para a rapidez do ensino, com economia de tempo e fadiga”.

Attingir o ideal da *pansofia* (do grego *pan*, “tudo”, e *sophia*, “sabedoria”: sabedoria universal), no entanto, não representava para ele erudição vazia. Pensava ser possível criar um inventário metódico dos conhecimentos universais, de modo que o aluno alcançasse um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar. Nos outros graus, o aprofundamento possibilitaria a análise crítica e a invenção, pois a educação permitiria ao aluno pensar por si mesmo, não como “simples espectador, mas ator”. Só assim haveria progresso intelectual, moral e espiritual capaz de aproximar o indivíduo de Deus. O complemento de sua pansofia é a aspiração democrática do ensino, ao qual todos teriam acesso, homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos. Com essas poucas referências, percebemos o caráter inovador do pensamento de Comênio, de sabor muito atual.

Comênio pretendia tornar a aprendizagem eficaz e atraente mediante cuidadosa organização de tarefas. Ele próprio se empenhava na elaboração de manuais – uma novidade para a época – e minuciosamente detalhava o procedimento do mestre, segundo gradações de dificuldade e com ritmo adequado à capacidade de assimilação dos alunos. O ponto de partida da aprendizagem é sempre o conhecido, indo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. O verdadeiro estudo inicia

nas próprias coisas, no “livro da natureza”, o que representa viva oposição ao ensino retórico dos escolásticos. A experiência sensível, como fonte de todo conhecimento, exige a educação dos sentidos. No livro *O mundo ilustrado (Orbis sensualium pictus)*, publicado em 1658, Comênio elaborou um texto em que cada passo se relaciona com figuras. Desse modo, o ensino devia ser feito pela ação e estar voltado para a ação: “Só fazendo, aprendemos a fazer”.

Além de tudo, é importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida. A utilidade a que se refere Comênio faz da pessoa um ser moral, por isso as escolas são “oficinas da humanidade”, uma verdadeira iniciação à vida. Não por acaso, a religiosidade desempenhava papel marcante na visão de mundo desse educador e pastor protestante.

O pedagogo italiano Franco Cambi comenta a importância de Comênio:

No plano estritamente pedagógico, são hoje considerados motivos basilares do seu pensamento o estreito vínculo entre os problemas da educação e as problemáticas gerais do homem, a centralidade da educação no quadro do desenvolvimento social, a existência de um método universal de ensino baseado em processos harmônicos da natureza, o conceito de uma instrução para toda a vida e aberta a todos, a concepção unitária do saber e o empenho por uma educação para a paz e a concórdia entre os povos. Todos esses motivos fazem de Comênio um grande inovador e antecipador de problemas e soluções que são próprios da modernidade.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 283-284.

Locke: a formação do “gentil-homem”

O filósofo inglês John Locke exerceu significativa influência nos séculos seguintes em virtude de suas concepções sobre o liberalismo, a teoria empirista do conhecimento e também merece destaque sua teoria pedagógica, expressa em *Alguns pensamentos sobre educação*, de 1693. Na prática, Locke exerceu a função de preceptor do filho do conde de Shaftesbury.

Ao criticar o inatismo de Descartes, Locke considera que a mente é um papel em que nada está escrito, daí enfatizar a importância da educação para proporcionar experiências fecundas que auxiliem no uso correto da razão. Lamentando a ênfase no ensino de latim e o descaso pela língua vernácula e pelo cálculo, sua pedagogia realista recusa a retórica e os excessos do estudo de lógica, valorizando as disciplinas de história, geografia, geometria e ciências naturais. Como médico e de saúde frágil, elenca inúmeros conselhos para o fortalecimento do corpo, o aumento da resistência e do autodomínio, o que se alcançaria com um bom curso de educação física. Para ele, semelhantemente ao exercício físico, o jogo constitui excelente desafio diante da possibilidade de superar os próprios limites.

Representante de interesses burgueses, valorizou o estudo de contabilidade e escrituração comercial, numa preparação mais ampla para a vida prática. Recomendava a aprendizagem de algum ofício, como jardinagem ou carpintaria – sem que isso significasse exaltar o trabalho manual propriamente –, em razão da necessidade de desenvolver uma atividade qualquer, de acordo com a perspectiva da escola ativa. Como veremos, apenas no século XIX, por influência de ideias socialistas, o trabalho assumiria função de maior destaque na educação.

Locke mostra-se severo quando se trata de pensar a educação para uma criança em idade mais tenra, com o propósito de submetê-la à vontade dos adultos e de torná-la o “espírito dócil e obediente”, contrastando essa austeridade com a recomendação de uma educação alegre, em que o educador nada deva impor. Ao mesmo tempo, adverte serem os castigos ineficazes, tecendo considerações sobre como punir crianças. A respeito desse tema, o pedagogo francês contemporâneo Georges Snyders comenta:

Não se trata, naturalmente, de tachar Locke de contradição e, menos ainda, de incoerência. Tentamos mostrar: Locke encarna um momento de transição que conserva, em grande parte, os valores antigos, ao mesmo tempo que descobre novos pontos de vista; e o que há de característico é que uns se justapõem aos outros, sem que já se sintam as oposições que, no correr da história da pedagogia, não tardarão em estalar.

SNYDERS, Georges. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional, 1974. v. 2. p. 331.

Para Locke, os fins da educação concentram-se no caráter, muito mais importante que a formação intelectual restrita, embora esta não devesse absolutamente ser descuidada. Propõe o tríptico desenvolvimento físico, moral e intelectual, característico do *gentleman* – o homem civil bem-educado. Por isso, aconselha escolher com cuidado preceptores que cuidem da educação da criança dentro de casa, evitando-se a escola, onde ela poderia não ser bem acompanhada nem vigiada nos menores passos.

Percebe-se aí, nitidamente, o dualismo que persistiria nos séculos subsequentes, caracterizado por destinar à classe dominante uma formação diferente e superior à ministrada ao povo em geral. Ao contrário de Comênio, Locke não defende a universalização da educação, pois as formações do segmento de onde sairão os governantes e daqueles que serão governados deveriam ser diferentes, configurando-se mais uma vez o caráter elitista de sua pedagogia.

Fénelon: a educação feminina

Aberta a discussão sobre a liberdade individual e o papel da educação para alcançá-la, tornou-se quase inevitável abordar a formação da mulher. No Renascimento, o filósofo Erasmo de Roterdã (1466-1536) já aconselhara maior cuidado com a educação feminina, assunto ao qual o destacado filósofo espanhol Juan Luis Vives (1493-1540) dedicou uma obra especial. Sem exageros, é bem verdade, pois a perspectiva dessa educação não via a mulher como pessoa autônoma, mas como apêndice em um mundo essencialmente masculino.

No século XVII, Comênio também tratou do assunto, mas foi o bispo francês François Fénelon (1651-1715) que o retomou em *Da educação das meninas*, de 1687. Como preceptor de um dos netos do absolutista Luís XIV, Fénelon viveu tempos na corte, o que lhe permitiu observar com atenção as mulheres daquele contexto, que ele via como superficiais e frívolas, geralmente muito dadas a mexericos e ações tolas. A maioria era semianalfabeta e algumas, precariamente instruídas, tinham a intolerável afetação que resulta da cultura mal digerida. Para Fénelon, esses defeitos advinham da falsa educação, daí o empenho em estabelecer novas diretrizes da educação feminina. Recomendava uma educação alegre, com base mais no prazer que no esforço, para que as moças adquirissem instrução geral: gramática, poesia, história e leitura selecionada de obras clássicas e religiosas.

A formação intelectual da mulher, no entanto, não era absolutamente prioritária, por isso alguns cuidados precisariam ser tomados. Só as moças de tendências excepcionais seriam encorajadas a continuar os estudos, enquanto às demais reservava-se a educação religiosa e moral, para enriquecer a vida doméstica de mães e esposas. De fato, o papel da mulher no lar só poderia ser bem desempenhado se ela fosse preparada para exercê-lo.

Na mesma época, em 1686, como alternativa secularizada aos conventos femininos, excessivamente rigorosos na disciplina moral e negligentes na formação intelectual, Madame de Maintenon (1635-1719), esposa de Luís XIV, fundou o Colégio de Saint-Cyr, para meninas que ingressariam entre 7 e 12 anos e permaneceriam internadas até os 20 anos. Após seis anos de atividade, mesmo perdendo as características liberais, mantinha-se como uma das mais importantes escolas francesas para moças até a Revolução Francesa, em 1789.

Os pensadores que tratavam desse assunto expressavam, na verdade, as exigências que já se faziam sentir naquele século com relação à constituição da família nuclear burguesa e o concomitante interesse pela mulher e pela infância, como veremos no tópico “Modernidade: novas formas disciplinares”.

Educação religiosa

No século XVII, os esforços para institucionalizar a escola, iniciados no século anterior, aperfeiçoaram-se com a legislação que contemplou tópicos sobre obrigatoriedade, programas, níveis de escolarização e métodos. Veremos a seguir como esses esforços se deram na Companhia de Jesus, na Congregação do Oratório e nas escolas jansenistas.

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola e conhecida pela função exercida na catequização dos povos das colônias europeias, continuava atuante e entraria no século seguinte com mais de seiscentos colégios espalhados pelo mundo. Com base no *Ratio atque Institutio Studiorum*, os jesuítas implementaram uma atividade pedagógica planejada solidamente, que deu elementos para o nascimento do modelo de colégio. Apesar de organizados e competentes, os jesuítas representavam o ensino tradicional mais conservador por tomarem por base os métodos de conciliação entre fé e razão promovidos pela Escolástica medieval, além de enfatizarem o ensino do latim e da retórica. Fixaram-se predominantemente no ensino secundário e na formação de uma elite letrada oriunda de camadas sociais superiores. Não que recusassem alunos de classes menos favorecidas, mas alguns mecanismos de aceitação de certo modo dificultavam a admissão dos demais. Por exemplo, a professora brasileira Carlota Boto assinala:

Embora o ensino fosse declarado gratuito, havia um articulado sistema de doações por parte dos familiares, que assegurava uma intermitente arrecadação de subsídios para os colégios. O documento do *Ratio* indicava claramente que ninguém poderia ser vetado à porta do colégio por ser de origem humilde. Contudo, para receber novos alunos, só seriam aceitas crianças que viessem acompanhadas por pais ou responsáveis. Seriam admitidos no colégio apenas aqueles que fossem filhos de pessoas conhecidas ou de cuja família se pudessem obter facilmente informações. A seleção à entrada vinha ainda acompanhada por um prova. Sendo assim, observa-se claramente uma clivagem social muito nítida na porta de entrada da escola.

BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017. p. 213.

Outras escolas religiosas adequaram-se mais rapidamente ao espírito moderno, como as da Congregação do Oratório e as dos jansenistas, ambos os movimentos opositores constantes do sistema jesuítico, e que seriam seus substitutos em decorrência da dissolução da Companhia de Jesus pelo papa, no século XVIII. A ordem dos oratorianos, fundada em 1614, acolheu as novas ciências e a filosofia cartesiana, ensinava o francês e outras línguas modernas, além do latim, estudava história e geografia com o uso de mapas, encorajava a curiosidade científica e utilizava um sistema disciplinar mais brando.

Os jansenistas constituíram outro grupo religioso que também se opôs ferrenhamente aos jesuítas. Reuniam-se na abadia de Port-Royal, perto de Paris, e a partir de 1646, sob a direção de Saint-Cyran, os chamados “solitários de Port-Royal” organizaram as famosas “pequenas escolas”, que em pouco tempo assumiram um importante papel na formação de líderes para a Igreja e o Estado. Inspirados por Cornélio Jansênio (1585-1638), filósofo e teólogo holandês, retomaram os temas agostinianos da graça e do pecado e admitiam uma natureza humana intrinsecamente má. Desejosos de promover a reforma moral e espiritual na Igreja Católica, julgavam que a finalidade da educação era impedir o desenvolvimento da natureza corruptível. Por isso, o número de alunos em cada classe deveria ser pequeno, para permitir a vigilância constante e segura.

Mais interessados na filosofia de Descartes, os jansenistas valorizavam a racionalidade, pois a exigência de rigor e de clareza de ideias seria forte aliada no combate às paixões. De acordo com o método cartesiano, os jansenistas só passavam para o desconhecido por meio do já conhecido e nada ensinavam que não pudesse ser compreendido pela mente em formação da criança. Usavam com frequência ilustrações e mapas. Aplicavam o método fonético na aprendizagem da leitura, ensinando as crianças a conhecer as letras somente pela sua pronúncia real, e não com os nomes pelos quais são designadas. No currículo, o ensino do francês precedia o do latim. Criticavam o verbalismo, a memorização e a erudição estéril, em franca oposição aos métodos dos jesuítas. Escreveram na língua vernácula manuais de lógica, conhecida por lógica de Port-Royal.

É bem verdade que, para eles, também a razão nada era sem a fé, sem a graça divina. Entre seus seguidores, destacou-se o filósofo e matemático Blaise Pascal, que escreveu em seus *Pensamentos*:

É o coração que sente Deus, e não a razão. Eis o que é a fé. Deus sensível ao coração, não à razão.

A fé é um dom de Deus; não imaginai que a consideramos um dom do raciocínio.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 111-112. (Coleção Os Pensadores).

Educação pública

No Renascimento, por inspiração da Reforma, as escolas da Alemanha buscavam a universalização do ensino elementar como instrumento para propagar a fé religiosa. No século XVII, ainda persistia aquela tendência, em oposição ao ensino dos jesuítas, tradicionalmente centrado no nível secundário e mais elitista.

Embora a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) dificultasse a implantação da educação pública, na Europa os alemães foram os que alcançaram melhores resultados. Em 1619, o Ducado de Weimar regulamentou a obrigatoriedade escolar para todas as crianças de 6 a 12 anos. Em 1642, o Ducado de Gota estabeleceu leis para a educação primária obrigatória, definindo os graus, as horas de trabalho, os exames regulares e a inspeção. Em outras localidades, surgiram organizações semelhantes, inclusive voltadas para a formação de mestres. Na França, destacou-se o trabalho do abade Charles Démia (1636-1689), autor de um livro que defendia a educação popular. Sob sua influência e direção, foram fundadas diversas escolas gratuitas para crianças pobres e um seminário para a formação de mestres.

Na opinião do pedagogo francês Gabriel Compayré (1843-1913), essas escolas visavam à instrução religiosa, disciplinar e de trabalhos manuais, de tal modo que “vinham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais” (Ponce, 1986, p. 124-125). De fato, a implantação das escolas ocorreu justamente na cidade francesa de Lyon, importante centro fabril e mercantil – necessitada, pois, de mão de obra com certa instrução – e palco de frequentes revoltas operárias, o que, segundo muitos, exigia maior ação disciplinar.

La Salle e a educação popular

Desde a Reforma, luteranos e calvinistas eram os mais interessados na preparação de escolas elementares, com especial cuidado pela educação popular. Até o século XVIII, porém, encontravam-se raras escolas católicas com projetos semelhantes. A exceção foi a dos Irmãos das Escolas Cristãs, liderados por João Batista de La Salle (1651-1719), nascido em Reims, na França. Após cursar Teologia em Paris e concluir seu mestrado em Artes, abriu em sua cidade natal a primeira escola em 1679, auxiliado por professores leigos (portanto, sem o voto de sacerdócio), e juntos formaram o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs em 1684. As obras de La Salle espalharam-se nos séculos seguintes pelo mundo e foram responsáveis pela ampliação da área de ação pedagógica tanto para o ensino secundário e superior quanto para a formação de professores.

O próprio La Salle inicialmente dedicou-se à formação pedagógica dos mestres e para tanto preparou o *Guia das escolas cristãs*, com orientações necessárias para seu bom desempenho, de modo a estimular os alunos e orientá-los em conjunto nas salas de aula, seguindo a estrutura das escolas nas quais ele foi o mentor principal. Por volta de 1700, havia escolas lassalianas em vinte cidades francesas, num total de 9 mil alunos, com ensino gratuito, primordialmente voltadas para filhos de lavradores, de funcionários públicos e de negociantes, com oferta de ensino elementar, que consistia em ler, escrever, calcular, aprender o catecismo e as boas maneiras, além de reforçar o ensino da língua materna, deixando o latim para estudos posteriores.

Jean Hébrard, historiador da cultura, ressalta que a escola lassaliana também pretendia oferecer instrumentos que servissem a futuros artesãos e mercadores, defendendo a importância de prepará-los para redigir correspondências, livros-caixa, escrituras bancárias e para desenhar manufaturas. Diante da necessidade de se usar material escolar como o papel, a pena de ganso e a tinta, bastante dispendiosos, os professores da instituição introduziram a inovação do uso da lousa, facilitador em função da possibilidade de ser apagada logo após o uso e de todos os alunos poderem nela se exercitar.

Com respeito à disciplina, estimulava-se que o professor agisse pela razão e nunca por impulso, pois a ideia era civilizar e racionalizar a punição, podendo recorrer à repreensão ou a castigos como penitência, palmatória, chicote e até a expulsão da escola. Por outro lado, os que agiam de acordo com as normas poderiam ser premiados. Assim relata Carlota Boto – e ressaltamos que “piedade” no texto é usada no sentido original de devoção, religiosidade.

A escola dava prêmios para os alunos, e esses prêmios seriam de três ordens: por piedade, por capacidade e por assiduidade. Note-se que os prêmios mais importantes seriam aqueles dados pela piedade do aluno. Em seguida, por ordem de importância, vinham os prêmios por assiduidade. Os prêmios menos importantes, portanto, eram exatamente aqueles dados pela capacidade. Nesse sentido, percebe-se a tripla vocação da escola: moralizar, civilizar e instruir.

BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017. p. 213.

A escola moderna, que se configurava apoiada em procedimentos sequenciais, graduados e hierarquizados, desejava também evitar que as crianças pobres continuassem na rua, de certo modo evitando futuras desordens e ações criminosas, ou seja, além de instruir, a organização visava civilizar. Com o tempo, incluíram-se alunos vindos de segmentos de famílias mais abastadas, que procuravam a escola por seu bem avaliado ensino.

Modernidade: novas formas disciplinares

Na modernidade, percebe-se ainda que surgiam novos temas entre aqueles usuais da discussão pedagógica. Um deles é o desabrochar de outro conceito de família, decorrente do olhar diferenciado para as representações da mulher e da infância, com procedimentos que avançariam no século seguinte. Ao lado da escola, da Igreja e das manufaturas, a família se torna o lugar do cuidado, das boas maneiras e da formação moral, o que pressupõe o controle do comportamento por meio da imposição de severa disciplina. Já nos referimos à educação feminina, ainda incipiente, que contara com defensores importantes como Erasmo, Comênio e Fénelon, mas que tomava corpo em virtude do interesse da melhor formação da mulher no lar.

Indicativos da mudança social com relação à infância, além de escolas institucionalizadas para reger o comportamento infantil, havia quem preferisse contratar preceptores, pela restrição ao ambiente doméstico, evitando o distanciamento de crianças do olhar vigilante dos pais. Ainda em casa, o relato de contos de fada, com livros ilustrados, foi comprovado pela intensa produção do francês Charles Perrault (1628-1703), um dos primeiros a obter sucesso com a compilação de fábulas como *A bela adormecida*, *Cinderela*, *Pequeno Polegar*, *Barba Azul*, que seriam abundantemente recontadas nos séculos seguintes. Na mesma linha, seriam retomadas as fábulas de Esopo e Fedro, autores da Grécia antiga, o que estimulou a criação de outras, como as inúmeras publicadas por Jean de La Fontaine (1621-1695), entre as quais, *A raposa e as uvas*, *O lobo e o cordeiro* e *A cigarra e a formiga*, com explícito interesse no ensino moral.

Para adultos, uma série de livros e manuais continuava a ensinar civilidade, prevalecendo a formação do *gentleman*, do cortesão, do modelo de uma nobreza aburguesada e também de um burguês que desejava ser fidalgo. O dramaturgo Molière (1622-1673) foi crítico dos costumes e ironizava os burgueses novos ricos que imitavam os hábitos da nobreza – a maneira de se vestir, o gosto pelas artes e armas etc.

Por outro lado, instituições fechadas surgiram para instalar a nova ordem, fosse para a segurança, como os quartéis, fosse para educar, como as escolas, ou para marginalizar os “diferentes” – vagabundos recolhidos em asilos, loucos em hospícios, prisioneiros em prisões, como analisou o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) na obra *Vigiar e punir*, de 1975.

Franco Cambi ressalta estudos contemporâneos sobre a criação das formas de disciplinamento de comportamentos nos séculos XVII e XVIII:

[...] autores como Foucault e [o sociólogo alemão Norbert] Elias destacaram, de um lado, a institucionalização da sociedade operada no século XVII, processo que submeteu a controle todo aspecto da vida social, eliminando toda forma de marginalidade (seja dos loucos, dos delinquentes, dos doentes etc.), e, de outro, a formação de uma “sociedade civil” com regras e comportamentos definidos e legitimados, que operam como vínculos educativos e vêm estruturar a organização da vida pessoal, sobretudo nas relações sociais, a partir dos gestos, das linguagens etc. Outros historiadores, porém – como Trevor-Roper –, puseram às claras a contradição do século, seu caráter de época ambígua e trágica, saturada de conflitos, de violência, de sem-razão.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 278.

Avaliação de um século contraditório

No século XVII, a Europa ainda se debatia na contradição de uma visão aristocrática da nobreza feudal diante de um mundo que se construía conforme valores burgueses, contradição que, portanto, se refletiu na educação. Por isso, ainda era cedo para se falar em educação universal, como pensava Comênio.

Se por um lado existia a aspiração a uma pedagogia realista e, em alguns casos, até universal, estendida a todos, por outro, para além das discussões de filósofos e teóricos da educação, de maneira geral as escolas continuavam ministrando um ensino conservador, predominantemente nas mãos de jesuítas e de outras ordens religiosas. Na realidade, esboçava-se na educação o dualismo escolar, que iria se manifestar de forma clara no século seguinte, ao se destinar um tipo de escola para a elite e outro para o povo.

Apesar de tudo, é possível reconhecer o nascimento da *escola tradicional*, que se consolidaria no século XIX, sobretudo com Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Essa base aparece, por exemplo, nas atenções de Comênio com o método, a organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático e a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem.

Século XVIII: a pedagogia liberal e laica

Grandes transformações abalaram a Europa no século XVIII. A burguesia ocupara, até então, posição secundária na estrutura da sociedade aristocrática, na qual os privilegiados pertenciam ao clero e à nobreza, esta sustentada por pensões governamentais capazes de garantir a vida parasitária na corte. Além da isenção de impostos, os nobres gozavam o benefício de serem julgados por leis próprias, ao passo que a burguesia, enriquecida pelos resultados da Revolução Comercial, encontrava-se onerada com a carga tributária e, apesar de alçada economicamente pela aliança com a realeza absolutista, ressentia-se do mercantilismo, cada vez mais um entrave à sua iniciativa.

No boxe a seguir, destacamos as principais datas e eventos significativos do período.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- Segunda metade do século XVIII: Início da Primeira Revolução Industrial, com o aperfeiçoamento da máquina a vapor.
- 1756-1763: Guerra dos Sete Anos, entre França e Inglaterra.
- 1773: Dissolução da Companhia de Jesus.
- 1776: Independência dos Estados Unidos.
- 1789: Revolução Francesa.
- 1799-1815: Napoleão Bonaparte toma o poder na França.

Na segunda metade do século XVIII, a entrada da máquina a vapor nas fábricas marcou o início da Revolução Industrial, alterando definitivamente o panorama socioeconômico com a mecanização da indústria. Tornou-se inevitável que a burguesia, já detentora do poder econômico e sentindo-se espoliada pela nobreza, reivindicasse para si o poder político.

Na Inglaterra, já em 1688, a Revolução Gloriosa destronara os Stuarts absolutistas e, no século XVIII, explodiram as revoluções burguesas. As ideias liberais de Locke espalharam-se pela Europa e também pelo Novo Mundo, onde ocorreram movimentos de emancipação, alguns bem-sucedidos, como a Independência dos Estados Unidos (1776), outros violentamente reprimidos, como as Conjurações Mineira (1789) e Baiana (1798) no Brasil.

O acontecimento que mais impactou o Absolutismo foi a Revolução Francesa (1789), que culminou com a deposição da dinastia dos Bourbons. Contra os privilégios hereditários da nobreza, os burgueses defendiam os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”.

Ilustração: o Século das Luzes

O século XVIII é o período conhecido como Século das Luzes, em razão do desenvolvimento do Iluminismo, também designado Ilustração ou *Aufklärung* (em alemão, “Esclarecimento”), época de fortalecimento da esperança na reorganização do mundo humano por meio das luzes da razão.

Desde o Renascimento, desenvolveu-se uma crítica à teoria do direito divino dos reis e a busca pelo reconhecimento de poderes humanos capazes de se orientar por si mesmos, dispensando a tutela religiosa. Livre de qualquer controle externo, sabendo-se capaz de encontrar soluções para seus problemas com base em princípios racionais, o ser humano estendeu o uso da razão a todos os domínios: político, econômico, moral e, inclusive, religioso.

A filosofia do Iluminismo também sofreu a influência da Revolução Científica levada a efeito por Galileu no século XVII. O método experimental recém-descoberto aliou-se à técnica, expediente que deu origem às chamadas *ciências modernas*. Posteriormente, a ciência seria responsável pelo aperfeiçoamento da tecnologia, o que provocou no ser humano o desejo de melhor conhecer a natureza a fim de dominá-la. No Século das Luzes, o indivíduo se descobre confiante, artífice do futuro, e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, preferindo conhecê-la para dominá-la. Era, portanto, uma natureza dessacralizada, ou seja, desvinculada da religião, que reaparecia em todos os campos de discussão no século XVIII.

Vejam as principais tendências do período.

- Na economia, o liberalismo representava aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios, sem a intervenção do Estado mercantilista. De acordo com os teóricos François Quesnay (1694-1774) e depois Adam Smith (1723-1790), a distribuição de riquezas segue leis “naturais”. A expressão “*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*” (“Deixai fazer, deixai passar, o mundo caminha por si mesmo”) configura o pensamento liberal de um Estado não intervencionista.
- Na política, as ideias liberais opunham-se ao absolutismo. As teorias contratualistas, desde o século anterior elaboradas por Locke e outros, garantiam que a legitimidade do poder resultasse do pacto entre indivíduos. No século XVIII, Rousseau retomou a discussão do contrato social numa perspectiva menos elitista e mais democrática, como veremos.
- Na moral também se buscavam formas laicas, que permitissem a naturalização do comportamento humano, fundamentadas na defesa da autonomia do sujeito e na recusa da heteronomia. Assim, Rousseau visava evitar os preconceitos que corrompem a vida moral, ao mesmo tempo que os enciclopedistas Diderot (1713-1784) e Helvétius (1715-1771) recuperaram a importância das paixões como vivificadoras do mundo moral.
- Na religião, o deísmo é uma tentativa de introduzir a “religião natural”, sem lugar para dogmas e fanatismos. Os filósofos deístas não aceitavam a revelação divina nem rituais do culto, admitindo que Deus era apenas o Primeiro Motor, o Criador do Universo, o Supremo Relojoeiro.

Em 1719, o escritor inglês Daniel Defoe publicou o romance *Robinson Crusoe*, no qual descreve os 28 anos que o náufrago, personagem-título da obra, passou em uma ilha. Pode-se interpretar o sucesso da sobrevivência do personagem por sua capacidade de recriar as condições de vida de um cidadão europeu naquilo que seria um ambiente inóspito, demonstrando possuir habilidades e inteligência – o que expressa uma qualidade desejável do individualismo presente nas teorias político-econômicas liberais. Além disso, a relação de superioridade que Crusoe estabelece com um nativo reproduz ideias comuns no período a respeito do homem “civilizado”.

Na França, a *Enciclopédia*, obra de fôlego publicada entre 1751 e 1772, considerada um marco do movimento iluminista, revela o crescente interesse pelas artes e ofícios naquela época, o que representa a valorização do artesão e do trabalho, como indica seu subtítulo “Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios”. Organizada por Denis Diderot e Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783), a *Enciclopédia* contou com mais de cem colaboradores, entre eles figuras importantes como Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794), D’Holbach (1723-1789) e Montesquieu (1689-1755). Nesse grande projeto, destaca-se a esperança depositada nos benefícios do progresso da técnica e no poder da razão de combater o fanatismo, a intolerância (inclusive religiosa), a escravidão, a tortura e a guerra.

Na Inglaterra, os principais representantes do Iluminismo foram Isaac Newton e Thomas Reid (1710-1796), herdeiros de John Locke e David Hume (1711-1776). Na Alemanha, o movimento teve como participantes Christian Wolff (1679-1754), Gotthold Lessing (1729-1781) e Alexander Baumgarten (1714-1762), embora o filósofo por excelência desse período tenha sido Immanuel Kant (1724-1804), com uma obra sistemática que marcaria a filosofia posterior.

O ideal da educação liberal e laica

No contexto histórico do Iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não religiosa), livre (independente de privilégios de classe) e, portanto, universal. Esses pressupostos sugerem a defesa de algumas ideias, nem sempre postas em prática, por exemplo:

- educação ao encargo do Estado;
- obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar;
- nacionalismo, ou seja, recusa do universalismo jesuítico;
- ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim;
- orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, sem privilegiar estudos humanísticos, como anteriormente.

Nesse novo contexto, embora na primeira metade do século XVIII a influência dos jesuítas continuasse presente, com seus colégios espalhados pelo mundo, as críticas à Companhia de Jesus tornaram-se cada vez mais fortes, com denúncias contundentes ao dogmatismo escolástico decadente, acusada de repercutir práticas da sociedade medieval que impediam o progresso da educação e da ciência na busca do conhecimento laico. Governantes de algumas nações e filósofos como Descartes, Bacon e Locke não lhe pouparam críticas de toda natureza, em que pese o fato de essas considerações ultrapassarem limites estritamente pedagógicos, tendo também conotação política e econômica. Tal fermentação cultural e social daria origem a uma nova era histórica que requeria a formação do indivíduo burguês. A situação culminou com a extinção da Companhia de Jesus pelo papa Clemente XIV em 1773, medida que já havia sido imposta em Portugal e no Brasil pelo marquês de Pombal, como veremos adiante.

Contudo, era crítica a situação do ensino na Europa, apesar das discussões avançadas sobre o ideal liberal da educação. Havia queixas com relação ao conteúdo excessivamente literário e pouco científico, à insuficiência das escolas e aos mestres sem qualificação adequada e, conseqüentemente, mal pagos, que

muitas vezes permaneciam nessa profissão até arrumar outra atividade com salário melhor. Em virtude da inexperiência e da formação deficitária, não conseguiam disciplinar as classes nem ensinar de maneira adequada, abusando de castigos corporais. Quase inexistiam escolas elementares, e as de nível secundário eram antiquadas e serviam a segmentos privilegiados. Enredadas no sistema medieval de corporações, as universidades mantinham o ensino escolástico, alheias ao movimento iluminista. Restavam as academias, em que os futuros dirigentes estudavam matérias mais utilitárias, como arte militar, fortificações, balística, e praticavam esgrima e equitação, esportes considerados nobres. Vários projetos para estender a educação a todos os cidadãos não foram suficientes para superar o dualismo escolar, pelo qual destinava-se um modelo inferior de escola para o povo e outro melhor para a burguesia, procedimento aceito com tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários.

Um dos aspectos marcantes do Iluminismo, período muito rico em reflexões pedagógicas, foi a política educacional voltada para o esforço de tornar a escola leiga e sob responsabilidade do Estado, posição defendida pelo jurista francês La Chalotais (1701-1785) no *Ensaio de educação nacional*, de 1763. Também era esse o empenho de Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, marquês de Condorcet (1743-1794), e de Louis-Michel Le Peletier (1760-1793), autores de projetos apresentados à Assembleia Legislativa francesa.

Após a Revolução Francesa, em consonância com as aspirações iluministas, o marquês de Condorcet, eleito deputado da Assembleia Legislativa francesa, defendia os ideais da educação popular, ao lado do também político Le Peletier. Em 1792, redigiram o Plano de Instrução Pública (conhecido como *Rapport*), com a intenção de estender a todos os cidadãos a instrução pública e gratuita e o saber técnico necessário à profissionalização. O plano não foi aprovado, mas inspirou outros projetos. Em 1793, Le Peletier já havia sido morto como vingança de defensores do rei Luís XVI, que fora guilhotinado, mas Robespierre (1758-1794), então deputado, leu na tribuna o plano pedagógico que ele deixara para os revolucionários da Convenção francesa, com a proposta de criar casas de educação nacional onde as crianças recebessem educação integral, inteiramente a encargo do Estado. O Plano Nacional de Educação dava realce ao sistema de educação nacional como mola mestra do novo regime político e social. As ideias de educação universal reapareceriam com mais força nos séculos seguintes.

Os filósofos enciclopedistas, apesar de não serem propriamente educadores, encaravam o ensino como veículo importante das luzes da razão e do combate às superstições e ao obscurantismo religioso, defendendo, portanto, a propagação das “luzes”. No entanto, muitos deles mantiveram um viés aristocrático por acreditarem na capacidade de bem usar a razão como atributo exclusivo da elite intelectual, não desejando que as luzes alcançassem as classes desfavorecidas. Talvez tais posições possam ser compreendidas como expressão do ideal liberal, mas voltado para os interesses da alta burguesia, temerosa de que a educação das massas provocasse o desequilíbrio na ordem que então se estabelecia. Assim Voltaire dizia em uma carta ao imperador da Prússia: “Vossa Majestade prestará um serviço imortal à humanidade se conseguir destruir essa infame superstição [a religião cristã], não digo na canalha, indigna de ser esclarecida e para a qual todos os jugos são bons, mas na gente de peso” (*apud* Ponce, 1986, p. 133).

Ao contrário, Diderot, um dos mais ativos organizadores da *Enciclopédia*, defendia posição mais democrática. Escrevendo à imperatriz Catarina da Rússia, aconselhava a universalização da instrução: “É bom que todos saibam ler, escrever e contar, desde o primeiro-ministro ao mais humilde dos camponeses. [...] Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto” (*apud* Ponce, 1986, p. 133).

Apesar da boa vontade de Diderot, em sua fala como um todo transparece a noção de que os indivíduos estão destinados a diferentes funções, de modo que, ao final, cada um fosse preparado para o lugar social que já lhe estaria reservado por sua classe de origem.

Rousseau: pedagogia

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), natural de Genebra, na Suíça, abandonou sua terra natal aos 16 anos. Levou vida conturbada, andando por diversos lugares, ora por espírito de aventura, ora em virtude de perseguições religiosas. Em Paris, onde fixou residência, adquiriu fama ao participar de um concurso para a Academia de Dijon sobre o tema “O restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aprimorar os costumes?”. Contra as expectativas do pleno alvorecer da razão e das luzes, Rousseau obteve o primeiro lugar ao argumentar pela negativa, o que provocou polêmicas e críticas, ao mesmo tempo garantindo visibilidade e sucesso ao filósofo. Conviveu com enciclopedistas, tornando-se muito amigo de Diderot. Divergia dos demais em muitos pontos e enfrentou inúmeras desavenças com Voltaire, que não lhe poupou comentários ferinos.

De certo modo, deu continuidade à tendência de crítica ao absolutismo real iniciada no século anterior, fundamentando sua teoria política no pacto social que legitima o poder. Ao criar a novidade do conceito de *vontade geral*, distinguiu-se por significativa diferença dos demais. Entre suas obras, destacam-se: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1755) e *Do contrato social* (1762) – ambos sobre política –, *Emílio, ou Da educação* (1762) e *A nova Heloísa* (1761).

O filósofo genebrino, além de ocupar lugar de destaque na filosofia política – suas obras antecipam o ideário da Revolução Francesa –, criou uma teoria da educação que não se restringe apenas ao século XVIII: seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. Diferentemente de Locke, o pensamento pedagógico de Rousseau não se separa de sua concepção política, mais democrática do que a teoria do filósofo inglês.

Rousseau distingue também dois tipos de existência política no corpo social: como soberano, o povo é ativo e considerado cidadão, mas, ao exercer igualmente a soberania passiva, assume a qualidade de súdito. Então, o mesmo indivíduo é cidadão quando faz a lei e é súdito quando a ela obedece e se submete. Liberdade e obediência são polos que devem se completar na vida da pessoa em sociedade. Por aí já podemos antever a importância que Rousseau deposita na educação.

Naturalismo e educação negativa

Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro do Universo, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não no professor, como sempre foi, para ressaltar a especificidade da criança, que não devia ser vista como “adulto em miniatura”. Até então, os fins da educação encontravam-se na formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade, mas Rousseau queria o ser humano integral educado para si mesmo, como destacou: “Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (Rousseau, 1968, p. 15).

Na obra *Emílio*, ele relata de forma romancada a educação de um jovem acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora. O projeto de uma “educação conforme a natureza”, entretanto, não significa um retorno à vida selvagem ou primitiva, e sim a busca da verdadeira natureza, que corresponde à vocação humana.

Vejam os possíveis sentidos do conceito de *natureza* empregados por Rousseau, a fim de entender o que significa para ele a *pedagogia naturalista*. Ao criticar o regime feudal e os costumes da aristocracia, ele preconiza uma educação afastada do artificialismo das convenções sociais, pois, da mesma maneira que o cidadão elabora as leis da sociedade democrática, também a educação deve buscar a espontaneidade original, livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o indivíduo seja dono de si mesmo e aja por interesses naturais, e não por constrangimento exterior e artificial.

A educação natural consiste em recusar o intelectualismo excessivo, que leva fatalmente ao predomínio do ensino formal e livresco, embora o indivíduo não se reduza à dimensão intelectual. A natureza da pessoa não pode definir-se apenas por razão e reflexão, porque antes dos 15 anos, a “idade da razão”, já existe uma “razão sensitiva”: os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos antecedem o pensar elaborado, e essas disposições primeiras são mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento inculcados pela sociedade. Amante da natureza, Rousseau quer retomar o contato com animais, plantas e fenômenos físicos dos quais o indivíduo urbano frequentemente se distancia: “As coisas! as coisas! Nunca repetirei bastante que damos muito poder às palavras”. Desse modo, ele valoriza a experiência, a educação ativa voltada para a vida, para a ação, cujo principal motor é a curiosidade.

Além de naturalista, a educação preconizada por Rousseau é também de início *negativa*, já que, desconfiado da sociedade constituída, Rousseau teme a educação que põe a criança em contato com vícios e hipocrisia, como afirma:

Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere. [...] A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. [...] Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. São Paulo: Difel, 1968. p. 80.

Rousseau desvalorizava o conhecimento transmitido, no sentido de preferir que a criança aprendesse a pensar por meio do desenvolvimento interno e natural, e não em um processo que viria de fora para dentro.

O preceptor: a dialética “liberdade e obediência”

Na pedagogia rousseuniana, é delicada a função do professor, pois, se não deve impor o saber à criança, tampouco pode deixá-la no puro espontaneísmo. Afinal, ela precisa aprender a lidar com os próprios desejos e a conhecer os limites para se tornar um indivíduo adulto dono de si mesmo. Semelhante ao processo de formação da cidadania, em que o cidadão se submete à vontade geral,

também a criança descobrirá por si própria as leis das coisas e das relações interpessoais. Começa, então, a *educação indireta*. Por exemplo, se Emílio quebra a vidraça, deixam-no dormir sob o vento. Se a quebra de novo, é colocado em um quarto sem janelas, dizendo secamente, mas sem raiva: “as janelas são minhas; aí foram colocadas por meus cuidados; quero garanti-las” (Rousseau, 1968, p. 88)

O professor e pedagogo Franco Cambi observa que as aparentes posições antagônicas das duas propostas levaram alguns teóricos a admitir certa incoerência do filósofo, falando de antinomia (contradição entre duas propostas lógicas ou coerentes), ao passo que outros argumentam de maneira diversa, e conclui:

[...] talvez, mais próximos da verdade estejam aqueles intérpretes que viram nessa contradição a consciência precisa da complexidade-**antinomicidade** presente em todo ato educativo, necessária e estruturalmente dividido (e de modo tal que não é possível recompor, já que estamos diante de uma “lei” profunda da educação) entre antinomia e heteronomia, entre autoridade e liberdade.

Antinomicidade: característica da antinomia, uma contradição entre duas proposições igualmente lógicas ou coerentes.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 352-353.

Enquanto sucumbe ao impulso, Emílio é escravo de seu desejo e, quando reconhece que existem leis, sozinho as descobre: a liberdade é, pois, a obediência à lei por ele mesmo aceita. Assim, o aluno vê-se diante dos atos e de suas consequências. Aprendendo a controlar-se no mundo físico e nas relações com as pessoas, aos 15 anos começa para o jovem a educação moral propriamente dita. De posse da verdadeira razão, só então ele poderá observar as pessoas e suas paixões e dar início à instrução religiosa, porque falar precocemente de Deus com a criança apenas lhe ensina a idolatria. Rousseau defende a religião natural, como a do deísmo iluminista, e por isso foi ameaçado de prisão, precisando sair de Paris para se refugiar na Suíça.

Avaliando as críticas a Rousseau

Não resta dúvida quanto ao caráter inovador das ideias de Rousseau, porém muitos lhe dirigem críticas e reservas. Acusam-no de propor uma educação elitista, já que Emílio é acompanhado por preceptor, procedimento próprio dos ricos. Outros se referem à separação entre aluno e sociedade: neste caso, o filósofo estaria defendendo uma educação individualista.

Mesmo se admitíssemos a procedência de algumas críticas, convém não esquecer que Rousseau recorre à abstração metodológica de uma relação ideal, hipotética, a fim de formular a teoria pedagógica. Ou seja, perguntar como seria possível a educação natural de Emílio em uma sociedade corrompida significa tratar do mesmo problema da política, conforme vimos a respeito dos contratualistas ao se perguntarem sobre o *estado de natureza* – o qual, bem sabemos, não se referia a uma situação histórica existente no tempo, mas a uma hipótese para sustentar a argumentação sobre o pacto original. Do mesmo modo, Rousseau também não estaria propondo um ensino centrado apenas na relação professor-aluno. Além disso, o fim do ensino não é educar o solitário Emílio, mas inseri-lo na sociedade. Compreende-se o artifício de Rousseau por viver sob o liberalismo, concebendo a sociedade como uma justaposição de indivíduos, e apenas mais tarde as teorias socialistas fariam a crítica ao individualismo.

Ainda que fundadas as avaliações sobre o caráter a-histórico dessa hipótese, o otimismo exagerado da ação da natureza e o reduzido papel do preceptor, lembramos que Rousseau é um opositor da educação de seu tempo, extremamente autoritária, interessada em adaptar e adestrar a criança e que, ao contrário dele, se apoiava na concepção de uma natureza humana má.

Por fim, pode-se ainda criticar a posição de Rousseau com relação à mulher, que, segundo ele, deve ser educada para servir aos homens. Não seria um anacronismo da parte de quem critica, afirmando ser essa a concepção corrente no tempo do filósofo, visto que, já naquele período, alguns teóricos como Comênio e Condorcet teciam considerações sobre a maior participação da mulher na sociedade.

Basedow e o filantropismo

Johann Bernard Basedow (1724-1790) nasceu em Hamburgo, Alemanha. Seguidor de Rousseau, admitia que a educação tem por fim dar condições para o indivíduo ser feliz, por isso a aprendizagem deve ser prática, agradável e estimular a atividade racional e a intuição, mais do que a memória. Seu interesse pela pedagogia foi despertado após a leitura de *Emílio*, assumindo posição antagônica aos colégios dos jesuítas, pois apresentava a intenção de “educar conforme a natureza”.

Em Dessau (Alemanha), deu início a um importante movimento pedagógico conhecido como filantropismo (de filantropia, amor à humanidade). Fundou, em 1773, uma instituição educativa, o *Filantropino*, na qual as atividades escolares permitiam igual destaque para a educação física, realizada de preferência ao ar livre, com provas de corrida, saltos, natação, patinação, canto, tiro ao alvo, marchas, excursões a pé, além de novas variedades de exercícios e diversos aparelhos de ginástica como balanço, escadas e barras, que seus colaboradores adaptaram para adequá-los às idades dos alunos. No século XIX, algumas escolas, inspiradas nessas atividades, aproximaram a educação física das artes bélicas.

Embora não tenha permanecido muito tempo na direção da escola, Basedow inspirou a fundação de colégios semelhantes em outros locais, o que ajudou a tornar o ensino alemão menos antiquado.

Kant e a pedagogia idealista

Immanuel Kant (1724-1804) nasceu em Königsberg, na Prússia Oriental. Construiu um dos mais importantes sistemas filosóficos no século XVIII, de marcante influência na história do pensamento, com obras como a *Crítica da razão pura*, de 1781, na qual desenvolve a crítica do conhecimento, *Crítica da razão prática*, de 1788, e *Fundamentos da metafísica dos costumes*, de 1785, nas quais analisa a moralidade. O livro *Sobre a pedagogia*, publicado por seu aluno Friedrich Theodor Rink em 1803, resultou de anotações de aulas ministradas em alguns períodos na Universidade de Königsberg, mas a importância atribuída por Kant à educação encontra-se fundamentada em suas obras anteriormente citadas.

A filosofia kantiana é chamada *criticismo* porque, diante da pergunta “Qual é o verdadeiro valor dos nossos conhecimentos e o que é conhecimento?”, Kant coloca a razão em um tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento é infundado. De acordo com o próprio Kant, a leitura da obra de David Hume o despertou do “sono dogmático” em que estavam mergulhados os filósofos que não questionavam se as ideias da razão correspondem mesmo à realidade.

Além disso, Kant pretendia superar a dicotomia *racionalismo-empirismo*: condenou os empiristas (tudo que conhecemos vem dos sentidos), e não concordava com os racionalistas (tudo quanto pensamos vem de nós). Do mesmo modo, não aceitava o ceticismo de Hume. Para superar a contradição entre racionalistas e empiristas, Kant admite que o conhecimento resulta de algo que recebemos da experiência (*a posteriori*), e de algo que já existe em nós mesmos (*a priori*) e, portanto, anterior a qualquer experiência. O que vem de fora é a matéria do conhecimento: nisso concorda com os empiristas. Com os racionalistas, admite que a razão não é uma “folha em branco”, pois o que vem de nós é a *forma* do conhecimento.

Qual é, então, a diferença entre a teoria do conhecimento de Kant e a dos filósofos que o antecedem? É o fato de que matéria e forma *atuam ao mesmo tempo*, isto é, para conhecer as coisas, precisamos da experiência sensível (matéria), mas essa experiência nada será se não for organizada por formas da sensibilidade e do entendimento, que, por sua vez, são *a priori a condição da própria experiência*.

Ética kantiana

Após escrever a *Crítica da razão pura* e concluir pela impossibilidade de conhecer as realidades metafísicas, como a existência de Deus, a imortalidade da alma, a liberdade humana, entre outras, na obra seguinte, a *Crítica da razão prática*, Kant analisa o mundo ético e recupera algumas dessas questões como postulados, ou seja, como pressupostos que permitem explicar a lei moral e seu exercício. Enquanto a razão pura ocupa-se apenas das ideias, a razão prática volta-se para a ação moral, que só é possível porque os indivíduos podem agir mediante ato de vontade e autodeterminação.

Por isso, entre os seres vivos, apenas o ser humano é capaz de vida moral, porque seus atos resultam do exercício de sua vontade e são avaliados por ele mesmo como “bons” ou “maus”. O que caracteriza uma “vontade boa” é que ela aparece como um mandamento, um imperativo. Para agir racionalmente, o ser humano precisa de princípios, que são dados pela nossa “consciência moral”. Analisando esses princípios, Kant recorreu ao conceito de *imperativo*. Na linguagem comum, um imperativo pode ser entendido como um mandamento, uma ordem qualquer: “Faça!”, “Retire-se!”. Ou, então, como algo que se impõe como um dever: “Respeitar as pessoas é um imperativo para mim”. Filosoficamente, o conceito de imperativo significa para Kant um enunciado que declara *o que deve ser*. O filósofo o especifica sob dois aspectos:

- *Imperativo hipotético* – ordena uma ação como meio de alcançar qualquer outra coisa que se queira, ou seja, a ação é boa porque possibilita alcançar outra coisa além dela. Trata-se de agir tendo em vista benefícios como sentir prazer, adquirir coisas, alcançar a felicidade, ter sucesso etc. Por exemplo: “Seja bom, se quiser ser amado!”, “Não roube se não quiser ir para a prisão”; “Não minta, para não perder a credibilidade”.
- *Imperativo categórico* – visa a uma ação como necessária por si mesma, ou seja, a ação é boa em si e não por ter como objetivo outra coisa. Portanto, é assim chamado por ser incondicionado, absoluto, voltado para a realização da ação tendo em vista o dever. Por exemplo: “Seja bom!”, “Não roube!”, “Não minta.”

Para Kant, a vontade humana é verdadeiramente moral apenas quando regida por imperativos categóricos, admitindo que a norma se enraíza na própria natureza da razão. Assim, se aceitarmos o roubo, haverá uma contradição caso elevemos essa máxima pessoal ao nível universal, porque, se todos

podem roubar, não há como manter a posse do que foi furtado. Portanto, as concepções éticas que norteiam a ação moral não se baseiam em condicionantes – imperativos hipotéticos –, como alcançar o céu, ser feliz ou evitar a dor, a prisão ou qualquer outro interesse. Pelo imperativo categórico, o agir moralmente se funda com exclusividade na razão. Não se trata, contudo, de descoberta subjetiva, porque visa à universalidade. Nas palavras de Kant: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1980, p. 129).

A ação moral é autônoma porque o ser humano é o único ser capaz de se determinar segundo leis que a própria razão estabelece, e não conforme leis dadas externamente, como ocorre na heteronomia. Porém, para que a vida moral autônoma seja possível, é preciso ter como pressuposto a liberdade da vontade. Desse modo, os valores morais não estão “fora de nós”, porque somos portadores de uma *vontade livre* e cabe a cada um reconhecer seu dever. Nesse aspecto, apesar de ser uma pessoa religiosa, ao afirmar nossa autonomia Kant rejeita as instâncias externas de mandamentos religiosos, leis ou convenções sociais.

Todo imperativo impõe-se como dever, como exigência livremente assumida pelo sujeito que se autodetermina. A *ideia de autonomia* e de universalidade da lei moral leva a outro conceito: o da dignidade humana e, portanto, do ser humano como fim e não como meio para o que quer que seja. Kant distingue as coisas que têm preço e as que têm dignidade: as que têm preço podem ser trocadas por um valor equivalente, mas as que têm dignidade valem por si mesmas e estão acima de qualquer preço. Portanto, apenas os seres humanos – e qualquer um deles – têm dignidade. “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1980, p. 135).

Ao acentuar o caráter pessoal da liberdade, Kant elaborou as categorias da moral iluminista racional e laica. Sua teoria, porém, sofreu críticas de filósofos posteriores em virtude do formalismo, por se fundar na razão universal e abstrata. Para superar essa limitação, desde o final do século XIX, filósofos orientam-se no sentido de analisar o sujeito concreto da ação moral.

Educação e liberdade

A moral formal, constituída pelo postulado da liberdade e da autonomia, exige a aprendizagem do controle do desejo pela disciplina, a fim de que a pessoa atinja seu próprio governo e seja capaz de autodeterminação. Percebemos então o elo entre os pressupostos da filosofia kantiana e sua concepção pedagógica, cabendo à educação desenvolver a faculdade da razão para formar o caráter moral:

O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber essa educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muitos ruins de seus educandos.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996. p. 15.

À semelhança de Rousseau e de Basedow, dos quais sofreu influência, Kant destaca os aspectos morais sobre os intelectuais na formação dos jovens, como explica:

Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam. Fica, portanto, claro quantas coisas uma verdadeira educação requer! Mas, na educação privada, o quarto ponto [o da moralização] – que é o mais importante – é, de modo geral, descuidado, pois que ensinamos às crianças aquilo que julgamos essencial e deixamos a moral para o pregador [orador religioso]. Mas, como é infinitamente importante ensinar às crianças a odiar o vício por virtude, não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas porque é desprezível por si mesmo!

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996. p. 29.

O importante para Kant é que a educação não adestre a criança à obediência passiva, mas a oriente a agir de modo a submeter a si mesma a uma disciplina, por meio da obediência voluntária, tornando-a capaz de reconhecer que as exigências são razoáveis e não meros caprichos momentâneos. Ainda quando ocorre coerção, esta tem por finalidade propiciar a liberdade do sujeito moral. Em última análise, cabe a cada um proceder à sua própria formação. Ao unir educação e liberdade, Kant redefine a relação pedagógica, reforçando a iniciativa do aluno, que deve aprender a “pensar por si mesmo”. O mesmo princípio de conduta moral vale para o saber, que deve ser igualmente um ato de liberdade, porque nenhuma verdade vem de fora – não é transmitida nem deve ser imposta –, mas é construída pelo sujeito.

Coerente com o conceito de autonomia do pensar e do agir, Kant destaca a liberdade de credo e valoriza a tolerância religiosa. Embora tenha sido educado sob severa disciplina do *pietismo*, movimento religioso originário da Igreja Luterana, preocupa-se – à semelhança de Rousseau – com os riscos de superstições inculcadas desde cedo nas crianças. A pessoa moralmente livre é um fim em si mesmo, e não meio para coisa alguma, para ninguém, nem mesmo para Deus. Com essas afirmações, Kant mostra-se mais uma vez um representante do Iluminismo, ao buscar os fundamentos de uma educação laica.

Os princípios kantianos foram reexaminados no século XX por diversos autores na área da moral e da educação, como Jean Piaget (1896-1980), Lawrence Kohlberg (1927-1987) e Jürgen Habermas (1929), teóricos que seguiram rumos diferentes, mas utilizaram amplamente os parâmetros do filósofo alemão.

Despotismo esclarecido

A Ilustração marcou presença em países como Prússia, Áustria, Rússia e Portugal, nos quais persistia o absolutismo, então chamado de *despotismo esclarecido* – ou *absolutismo ilustrado* –, porque os reis se faziam cercar por pensadores e adotavam o discurso dos filósofos iluministas, procurando criar a imagem de racionalidade e tolerância, o que dissimulava o caráter absoluto do poder.

Para o absolutismo clássico do século XVII, a legitimidade do poder real fundava-se no direito divino dos reis – premissa que fora rechaçada pela política liberal dos pensadores contratualistas –, ao passo que os déspotas esclarecidos mantiveram o absolutismo, pelo menos na aparência, mas esvaziado de seu fundamento religioso, embora não de maneira homogênea. O que se defendia era o poder absoluto fundado no direito natural e, portanto, constituinte de um Estado leigo, secularizado, disposto a intervir em diversas áreas, inclusive na educação, até então privilégio das instituições religiosas ou de preceptores particulares. Nesse sentido, pregava-se a modernização do país, que seria alcançada pelo progresso científico e pela difusão do saber dos pensadores modernos.

Portugal e a reforma pombalina

Em Portugal, as mudanças na educação ocorreram no tempo do rei D. José I (1714-1777), que reinou de 1750 a 1777, por meio da atuação de seu primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o marquês de Pombal. No período de sua influência sobre o rei, promoveu reformas importantes para incrementar a produção nacional, incentivar as manufaturas e desenvolver o comércio colonial, além de ter se empenhado na reconstrução de Lisboa, devastada pelo terremoto de 1755.

A interferência pombalina na escolarização se deu em várias frentes, a começar pela expulsão dos jesuítas de Portugal no ano de 1759 e, por consequência, do Brasil (antecipando a decisão do papa Clemente XIV, que a extinguiu em 1773). Naquele mesmo ano instituiu a educação leiga, com responsabilidade total do Estado, fazendo com que Portugal se tornasse pioneiro nessa intenção, pois a estatização do ensino ocorreu na Prússia somente em 1763 e, na Saxônia, em 1773. Na França, ainda na década de 1790 – portanto, após a Revolução Francesa –, ainda continuavam os debates na Assembleia Legislativa.

Como veremos no próximo tópico, “Pedagogia em Portugal”, as ideias iluministas penetraram em Portugal levadas por portugueses denominados “estrangeirados” pelo fato de residirem no exterior – entre eles o futuro marquês de Pombal. Segundo o professor e filósofo Dermeval Saviani, eles

[...] defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 80. (Coleção Memória da Educação).

Pombal instituiu as aulas régias – “régias” no sentido de resultarem da vontade do rei, do Estado, e não da Igreja, inicialmente estruturando os chamados Estudos Menores, que correspondiam à atual educação básica. A segunda fase começou em 1772 com a Reforma dos Estudos Maiores, com a reestruturação da Universidade de Coimbra e a introdução do estudo de ciências empíricas, distinguindo dois tipos diferentes de cursos que visavam atender, um deles à burguesia mercantil, e o outro aos nobres, dada a importância do conhecimento dos interesses mercantilistas da Coroa.

Afastada a Companhia de Jesus, assumiu a educação a Ordem do Oratório – que recebera proteção do rei em 1740 –, por ser reconhecida pela visão mais avançada, aberta às ideias iluministas. Na reformulação do ensino de filosofia e letras, optou-se pela língua moderna (em detrimento do latim), pelas matemáticas e ciências da natureza e procedeu-se à atualização dos estudos jurídicos. Instituiu-se o *subsídio literário*, imposto destinado a financiar as reformas projetadas, o que valia igualmente para o Brasil. Dessa forma, os professores eram selecionados e pagos pelo Estado, tornando-se funcionários públicos. Embora a escola fosse leiga em sua administração, o ensino da religião católica continuava obrigatório, mantendo-se severo controle da Inquisição sobre a bibliografia utilizada.

Apesar da intenção de espalhar “as luzes”, Pombal rejeitava os pejorativamente denominados “abomináveis princípios franceses”, em especial as ideias republicanas que solapavam o Antigo Regime e outras teorias perigosas à religião. É preciso lembrar que o despotismo esclarecido queria modernizar o país, mas também preservar a monarquia absolutista e a religiosidade. Desse modo, obras de Hobbes, Diderot, Rousseau, Voltaire, La Fontaine, Espinosa etc. eram sumariamente queimadas em grandes fogueiras em Lisboa, uma vez que esses pensadores representariam o risco de “contaminar” o país com ideias de deísmo, ateísmo e materialismo, além de serem críticos do absolutismo.

Pedagogia em Portugal

Já vimos o que significou a reforma do ensino em Portugal, sob a orientação do marquês de Pombal. Trataremos agora de lembrar alguns teóricos que refletiram sobre os novos rumos da pedagogia naquele país, não propriamente para se dedicarem exclusivamente a essa temática, porque o interesse pela educação decorria do desejo de implantar ideias iluministas nas novas gerações. Por serem portugueses que passaram a morar no exterior – geralmente em razão de desavenças e perseguições, especialmente da Inquisição –, esses intelectuais se tornaram conhecidos como “estrangeirados”.

D. Luís da Cunha (1662-1749) viveu no tempo de D. João V (1689-1750), que reinou de 1706 a 1750, a quem serviu como diplomata em várias capitais da Europa, como Londres, Madri e Paris, onde sofreu influência de ideias iluministas. Comparando a estagnação de Portugal com aqueles países em que a economia se desenvolvia, D. Luís analisou suas causas em *Testamento político*, de 1749, dedicado ao príncipe herdeiro, o futuro D. José, acusando a ação intolerante da Inquisição que perseguia judeus e hereges, ao mesmo tempo que afastava indivíduos produtivos. Além disso, D. Luís reconhecia que os protestantes eram mais avançados do que os conservadores católicos.

António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), médico renomado, atuou na corte da Rússia e conviveu com iluministas em Paris, ocasião em que Diderot o convidou para participar da *Enciclopédia*, além de corresponder-se com a elite intelectual europeia. Com a atenção voltada para aspectos da medicina social, escreveu *Método para aprender e estudar a medicina*, de 1763, e, na área da pedagogia, elaborou *Cartas sobre a educação da mocidade*, de 1760. Ribeiro Sanches era cristão-novo (judeu cristianizado) e criticou acerbamente a intolerância religiosa que impedia a prosperidade de Portugal, bem como denunciou a atuação compacta da Companhia de Jesus, com seu “poder excessivo e pernicioso”.

Ribeiro Sanches defendia o ensino público, totalmente administrado pelo Estado, porém com uma particularidade: em nenhum momento se negou a frisar que seria melhor excluir os mais pobres de qualquer tipo de educação. Em *Cartas sobre a educação da mocidade*, ele se pergunta “que filho de pastor quereria ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?”, para concluir: “e esta é a origem por que os filhos dos lavradores fogem de casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares” (Saviani, 2010, p. 102).

Formado em direito, Luís António Verney (1713-1792), padre da Congregação dos Oratorianos, viveu na Itália, onde escreveu *O verdadeiro método de estudar*, de 1746, na língua materna e, para evitar represálias, sob pseudônimo. A professora Carlota Boto assim resume suas propostas:

Verney – como D. Luís da Cunha e Ribeiro Sanches – irá atentar para os grandes óbices colocados à sociedade portuguesa pela ação da Companhia de Jesus e pela tradição inquisitorial de intolerância religiosa. Sob tal perspectiva, ele sugere: secularização dos tribunais da Inquisição pelo poder real; ampliação da defesa dos réus; restrição da tortura; abolição de autos de fé públicos; rejeição da crença na possibilidade de pactos demoníacos. Verney manifestará, sob tal aspecto, nítidas preocupações quanto à necessidade de restrição da fiscalização eclesiástica a propósito da censura de livros.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 165.

Com respeito à educação, ao sugerir a formação de indivíduos para a pátria e para a religião, Carlota Boto prossegue:

Essa conjugação entre intentos civis e religiosos parece ser [...] a tônica predominante da Ilustração portuguesa. Não se pode confundir, então, as severas críticas imputadas ao clero com apressadas e impróprias inferências acerca do cariz laico [aparência não religiosa] do movimento iluminista em Portugal. Já à partida, demarca-se o território do discurso pedagógico, pontuando a diferença em relação à metodologia do ensino jesuítico que acentuava, desde o princípio do aprendizado, o latim como linguagem fundadora. A proposta de Verney, ao contrário, salienta o valor básico da gramática nacional: a língua de origem, como referência de comunicação verbal, deve constituir o princípio dos estudos da gramática. Ao criticar os castigos corporais, os exercícios de memória e as práticas afetadas da conversação em latim, Verney aborda temas relativos ao aprendizado da retórica, de suas regras e a questões de estilo como veículos privilegiados de expressão do discurso.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 165.

A esse propósito, Verney critica severamente a estética barroca e teoriza sobre o neoclássico. Além dessas discussões, ele preconiza a educação da mulher, para que ela aprenda bem a língua e se ocupe com atividades distanciadas da frivolidade habitual, mesmo porque as futuras mães são as primeiras educadoras. Embora nem sempre essas ideias fossem levadas a efeito na prática, muitas delas mereceram a atenção do governo ao promulgar leis que esboçaram mudanças a serem cumpridas ao longo do século seguinte.

Novos sonhos de mudança

As mudanças nas relações entre os indivíduos – sociais, políticas, econômicas – exigem transformações da educação, em vista de diferentes metas a serem alcançadas. Desde o Renascimento, lutava-se contra a visão de mundo feudal, aristocrática e religiosa, à qual se opunha a perspectiva burguesa, liberal e leiga. Como vimos, esse movimento se fez em meio a ambiguidades e contradições, e muitas vezes a educação ministrada de fato desmentiu as aspirações teóricas. Apesar disso, ideias eram aos poucos incorporadas, alimentando novos sonhos de mudança.

O Século das Luzes expressou, no pensamento controvertido de Rousseau, anseios que animariam as reflexões pedagógicas no período subsequente. Atacando o ideal de pessoa “bem-educada”, de corteção ou de gentil-homem, Rousseau propôs o desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança. Como afirma o professor, filósofo e historiador polonês Bogdan Suchodolski:

Deste modo, a pedagogia rousseauiana foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. p. 40.

Nesse sentido, essas ideias influenciaram as mais diferentes correntes, sobretudo de tendências não diretivas do século XX. O pensamento de Kant igualmente se inseriu no movimento de crítica à educação dogmática, aberto pela Ilustração. Embora não concebesse as normas e os modelos conforme a própria existência concreta e variável, mas a partir de um sujeito universal, nem por isso o filósofo admitiu o modelo tradicional de ideal, que se imporia exteriormente ao indivíduo. Para ele, são as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática que constroem o conhecimento e a lei moral, o que representa a valorização definitiva do sujeito como ser autônomo e livre, para o qual tanto o conhecimento como a conduta são obras suas. Por fim, as ideias pedagógicas dos “estrangeirados” levaram para Portugal os sopros do Iluminismo europeu, que forneceram o substrato teórico para importantes reformas no ensino.

Século XIX: a organização da educação pública

A Revolução Industrial começou a alterar a fisionomia do mundo do trabalho no século anterior, porém as mudanças foram percebidas de modo mais nítido no século XIX. Novas máquinas a vapor modificaram profundamente as relações de produção com a passagem da manufatura para a produção em grande escala e com a divisão do trabalho no sistema fabril.

As novas técnicas agrícolas e a aplicação de conhecimentos científicos ampliaram a produtividade, além de provocar uma revolução nos transportes, como no caso dos navios a vapor e da construção de rodovias e ferrovias. Fontes de energia derivadas do petróleo e da eletricidade substituíram o carvão, acentuando o deslocamento da população do campo para as cidades, que passaram a concentrar grande massa trabalhadora.

Do ponto de vista político, se na primeira metade do século XIX os burgueses ainda lutavam contra as forças reacionárias da nobreza desejosa de restauração, a partir de 1848 eles se instalaram no poder em toda a Europa. O liberalismo democrático configurou-se diante de novas exigências de igualdade, que consistiam em estender a liberdade a um número cada vez maior de pessoas, por meio da legislação e de garantias jurídicas.

Reivindicações de igualdade manifestaram-se das mais variadas maneiras, como na defesa do sufrágio universal contra o voto censitário – que excluía os não proprietários das esferas de decisão –;

nas pressões para reformas eleitorais; na exigência de liberdade de imprensa; e na implantação da escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, objetivo que alcançou sucesso na Europa e nos Estados Unidos.

Após 1870, o aumento da produção alterou o capitalismo liberal, substituindo a livre concorrência pelo moderno capitalismo de monopólios, com a formação de trustes poderosos e eficientes no campo empresarial, bem como o forte monopólio de bancos.

Em busca de matéria-prima e visando garantir mercado para a absorção de excedentes da indústria, o capitalismo expandiu-se dando início ao imperialismo neocolonialista. Nessa fase, países como Inglaterra, França, Bélgica, Itália e Alemanha retalharam a África e a Ásia em colônias.

O contraste entre riqueza e pobreza era cruel nesse século em que a jornada de trabalho se estendia de 14 a 16 horas, incluindo mão de obra infantil e feminina. Para enfrentar essas dificuldades, o proletariado fortaleceu-se como classe revolucionária, opondo aos interesses burgueses suas próprias reivindicações. Organizados em sindicatos e influenciados por ideias socialistas e anarquistas, os proletários reivindicavam salários mais dignos e melhores condições de trabalho e moradia.

Na onda do nacionalismo do século XIX, a Europa presenciou a unificação da Alemanha e a da Itália, ambas em 1870. Na América, as colônias espanholas e portuguesa (Brasil) tornaram-se independentes. O quadro a seguir sintetiza os principais acontecimentos e processos históricos do período:

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1815: Congresso de Viena.
- 1830-1848: Levantes populares na Europa.
- 1832: *Reform Act* na Inglaterra.
- 1848: Congresso de Viena e publicação do *Manifesto Comunista*.
- Segunda metade do século XIX: Conquistas trabalhistas dos operários ingleses.
- 1870: Unificação da Itália e da Alemanha.
- 1871: Comuna de Paris.
- Fim do século XIX e início do século XX: Neocolonialismo.

Características gerais do período

Enquanto as famílias ricas matriculavam seus filhos em escolas tradicionais religiosas, o Estado se esforçava para oferecer ensino gratuito aos pobres. À medida que ocorria a urbanização e a industrialização dos grandes centros, buscava-se o “controle do corpo infantil”, a fim de evitar problemas sociais. Além da exigência de educação para todos nem sempre efetivada, tornava-se preocupante o fenômeno de crianças na rua, fato que sensibilizou o escritor inglês Charles Dickens (1812-1870). Ele é autor do célebre romance *Oliver Twist*, de 1838, que narra as desventuras de um garoto órfão em meio à delinquência criada pelas condições precárias da Inglaterra da primeira metade do século XIX.

Apesar das críticas de religiosos à educação laica, lentamente os governos conseguiam intervir inclusive em escolas particulares, mediante legislação que buscava uniformizar o calendário escolar, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando assim os “sistemas educativos nacionais”. Nesse período, verificou-se nítida separação entre pedagogos e educadores propriamente ditos, que exerciam seu mister nas salas de aula, dando início a uma grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas também na ampliação da escola elementar, da rede secundária e superior, além da novidade da pré-escola.

A reorganização da rede secundária manteve a dicotomia entre elite e trabalhadores, destinando-se a formação clássica e propedêutica à burguesia, ao passo que aos trabalhadores da indústria e do comércio reservou-se a instrução técnica. Para o ensino universitário, ampliado e reformulado, as escolas politécnicas visavam atender às necessidades decorrentes do avanço da tecnologia. Iniciados por Friedrich Froebel (1782-1852), surgiram os “jardins da infância”. O interesse pela educação estendeu-se às escolas normais, denominação genérica dada aos cursos de preparação para o magistério.

Os cuidados com a metodologia, que se acentuavam desde a Idade Moderna, tomaram contornos mais rigorosos em virtude das novas ciências humanas, sobretudo da psicologia.

Ao lado da expansão da rede escolar, outro objetivo dos educadores era formar a consciência nacional e patriótica do cidadão. Até aquele momento, a educação tivera um caráter geral e universal; entretanto, a maior ênfase dada à formação cívica ocorria certamente em razão das tendências nacionalistas da época.

Ideário pedagógico no século XIX: influência do romantismo

Além de sofrer influência das alterações econômicas e sociais, o pensamento pedagógico do século XIX precisa ser compreendido com base no estágio em que se encontravam naquele momento a filosofia e as ciências, bem como dependia da revolução cultural caracterizada pelos ideais românticos, os quais se opunham de certa forma ao racionalismo iluminista. Se na Ilustração a razão era tudo, para os românticos ela é apenas um dos aspectos da força espiritual humana, que se compõe também de imaginação, incerteza e contradição.

Nascido na Alemanha, o romantismo estético espalhou-se depois pelo restante da Europa, exaltando os sentimentos, a individualidade, a espiritualidade, a vida nos seus aspectos de paixão, tragédia, heroísmo e mistério. Ao mesmo tempo, influenciou a exploração de temas como povo, história, nação, ou seja, o conjunto dos indivíduos unidos pela mesma língua e por laços comuns de origem, crença e tradição.

O conceito de *Bildung*

O romantismo alemão alargou a noção de *Bildung*, conceito complexo que representa mais do que o simples significado literal de “formação humana”. A *Bildung* corresponde à ampla visão de um desenvolvimento espiritual por meio da cultura.

Para o historiador da educação Franco Cambi,

[...] [a *Bildung*] aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 430.

Para examinar a influência da filosofia na pedagogia, lembramos que no século anterior Immanuel Kant (1724-1804) desenvolvera uma importante reflexão a respeito das possibilidades e limites da razão para conhecer a realidade, o que firmou o caráter idealista de sua teoria. Como essas ideias repercutiram na definição do projeto educacional voltado para a construção de um agir e de um pensar autônomos, seria natural e esperado que continuassem como objeto de análise.

Os filósofos do século XIX interpretaram de muitas formas o pensamento kantiano. Por questões didáticas, destacaremos apenas três das principais tendências: positivismo, idealismo e materialismo.

- O *idealismo* (Johann G. Fichte, Friedrich Schelling e Georg W. F. Hegel) destacou a capacidade que Kant atribuía à razão de impor formas *a priori* ao conteúdo dado pela experiência.
- O *positivismo* (Auguste Comte) levou às últimas consequências as críticas kantianas à metafísica ao afirmar que não cabe ao filósofo teorizar sobre “ideias sem conteúdo”. Assim, o trabalho da filosofia reduz-se à mera síntese das diversas ciências particulares.
- O *materialismo* (Ludwig Feuerbach), crítico do idealismo, influenciou a vertente socialista, representada sobretudo por Karl Marx e Friedrich Engels.

Organização escolar alemã

Desde a época de Martinho Lutero (1483-1546), a Alemanha dera atenção à educação elementar. Porém, a derrota infligida por Napoleão aos alemães, no começo do século XIX, prejudicou bastante a organização escolar, cuja reconstrução coube ao ministro da Prússia, Wilhelm von Humboldt, filósofo e linguista. Suas reformas enfatizaram a integração dos graus de ensino, visando a uma escola unificada, aberta e acessível a todos.

A reformulação da escola elementar sofreu influência do suíço-alemão Johann Heinrich Pestalozzi, ao passo que a secundária manteve o caráter nitidamente humanista e erudito. O coroamento do processo completou-se com a criação da Universidade de Berlim em 1810, símbolo da nova cultura germânica. Grandes pensadores, como Johann Gottlieb Fichte e Friedrich Schleiermacher, dela fizeram parte, imprimindo-lhe forte tendência para a discussão filosófica e a cultura geral.

Os principais pedagogos cujas ideias fertilizaram o século XIX foram, além do suíço-alemão Pestalozzi, os alemães Friedrich Froebel e Johann F. Herbart, este último responsável por desenvolver a pedagogia como ciência ao buscar maior rigor de método. Além deles, no final do século, os filósofos Wilhelm Dilthey e Friedrich Nietzsche anteciparam a crítica à escola tradicional.

Vejamos mais detalhadamente algumas dessas contribuições, seja na reflexão antecipatória, seja em ações efetivadas.

Hegel: idealismo dialético

Em filosofia, o conceito de *idealismo* não se confunde com o sentido comum do termo, que identifica a atitude de pessoas com um grande ideal moral ou intelectual. Do ponto de vista da teoria do conhecimento, *idealismo* é o nome genérico de diversos sistemas filosóficos segundo os quais o ser ou a realidade são determinados pela consciência: são as ideias que produzem a realidade, porque “ser” significa “ser dado na consciência”.

Georg W. F. Hegel (1770-1831), o mais importante dos pensadores idealistas do século XIX, criticou a filosofia transcendental de Kant por ser muito abstrata e alheia às etapas da formação da autoconsciência do indivíduo e deste na sua cultura. Atribuiu sentidos radicalmente novos a conceitos tradicionais do pensamento ocidental, como *ser*, *lógica*, *absoluto* e *dialética*, o que tornou a filosofia hegeliana às vezes hermética, de difícil interpretação. Por exemplo: o conceito de *ser* não é o *ser* da metafísica tradicional, mas designa uma realidade em processo, uma estrutura dinâmica, pela qual nenhum conceito é examinado por si mesmo, mas sempre em relação a seu contrário: ser-nada, corpo-mente, liberdade-determinismo, universal-particular, Estado-indivíduo.

Hegel introduziu a noção nova de que a razão é histórica, ou seja, a verdade é construída no tempo. Trata-se de uma filosofia do devir, do ser como processo, como movimento, como vir a ser. Desse ponto de vista, para dar conta da dinâmica do real, surgiu a necessidade de criar uma nova lógica que não se fundasse no princípio de identidade – que é estático –, mas no princípio de contradição. A nova lógica é a dialética, que corresponde a um processo racional que nos permite superar as contradições.

Em sua principal obra, *Fenomenologia do espírito*, o termo *fenomenologia* remete à noção de fenômeno como aquilo que nos aparece, que se manifesta, na medida em que é um objeto distinto de si, porque nele descobrimos a contradição, a qual, por sua vez, será superada em um terceiro momento. Por isso, na filosofia do devir, a racionalidade “é o próprio tecido do real e do pensamento”, enquanto o mundo é a manifestação da ideia. Por esse movimento, a razão passa por todos os graus, desde a natureza inorgânica, a natureza viva, a vida humana individual, a social até as mais altas manifestações da cultura.

Da abordagem dialética deriva um novo conceito de razão e de história: se os filósofos anteriores estavam preocupados em afirmar ou rejeitar a capacidade da razão para alcançar a verdade eterna e imutável, Hegel argumentava que a razão é histórica, em que o presente é visto como resultado de longo e dramático processo. Portanto, a história não se faz linearmente, como acumulação e justaposição de fatos no tempo, mas por verdadeiro engendramento, cujo motor interno é a contradição.

Hegel atribui uma importância muito grande ao Estado quando afirma que, em determinado momento do processo de sua formação, ao superar a contradição entre o privado e o público, ele realiza uma das mais altas sínteses do Espírito objetivo, o que permite a superação da subjetividade egoísta, a fim de vivermos melhor em sociedade.

Para Hegel, a educação é um meio de espiritualização humana, cabendo ao Estado incentivar esse processo. De acordo com o Iluminismo, a educação é um aperfeiçoamento linear em direção à formação do indivíduo; em contrapartida, Hegel aplica a dialética para entendê-la. Em *Princípios de filosofia do direito*, de 1820, argumenta que a educação envolve a superação da natureza e a conversão da ética na segunda natureza do indivíduo.

Assim explica Michael Inwood, estudioso de Hegel:

[...] o ensimesmamento da criança é interrompido por sua percepção consciente de um mundo externo, o qual, no começo estranho, se torna cada vez mais familiar com sua crescente exploração. Suas inclinações naturais são submetidas às normas éticas e sociais, as quais, estranhas e repressivas no início, acabam por tornar-se uma segunda natureza. [...] O jovem perde a satisfação ingênua da criança com o seu meio social e rebela-se contra ele; irá reconciliar-se finalmente com ele num contentamento mais ponderado e reflexivo. A ruptura da unidade primitiva é frequentemente impiedosa e difícil, e requer esforço e disciplina. Mas o produto final, o homem culto, embora tenha absorvido plenamente a cultura de sua sociedade, tem mais independência de pensamento e de ação do que a criança ou o jovem, em virtude do seu estoque de “concepções universais”.

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 87. (Dicionários de filósofos).

Idealismo: pedagogia e neo-humanismo

Contemporâneo de Hegel e já conhecido anteriormente nos meios intelectuais europeus, o filósofo idealista Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) valorizava sobremaneira a educação. Ele partiu da ideia de que a natureza humana não nos é dada: a humanização ocorre na medida em que nos afirmamos como sujeitos capazes de consciência de si e de atividade livre. A educação, portanto, não se restringe a formar “alguma coisa no homem”, mas a formar o “homem ele mesmo”.

Envolvido com as questões políticas de seu tempo, após a derrota infligida pelos franceses aos prussianos, nos famosos e inflamados *Discursos à nação alemã* (1808), Fichte destaca a educação como indispensável para o renascimento e a grandeza da Alemanha. Para ele, era tarefa do Estado instaurar a escola nacional e unificada.

À parte Fichte, os filósofos Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e Wilhelm von Humboldt, além dos poetas Wolfgang von Goethe (1749-1832) e Friedrich Schiller (1759-1805), representam a pedagogia do neo-humanismo, sustentada sobre o conceito de *Bildung*.

Humboldt: a reconstrução do ensino secundário

Wilhelm von Humboldt (1769-1859) defendia o direito de todos à escola de formação geral e argumentava que a procura por escolas profissionais deveria depender apenas da vontade de cada um, e não decorrer necessariamente da situação de pobreza. No entanto, apesar de seus esforços, não tornou essa possibilidade uma realidade. Ainda assim, era boa a oferta de escolas profissionais destinadas a preparar para as tarefas de oficina, comércio e agricultura. Os patrões eram obrigados a facilitar o horário de trabalho para que operários frequentassem os cursos.

Esse período culminou com a unificação dos Estados alemães em 1870, sob a liderança da Prússia. Até o final do século XIX, inúmeras e efetivas reformas conduziram a Alemanha a um ensino secundário eficiente, rigoroso e disciplinado, com baixo nível de analfabetismo e invejável posição de progresso técnico e administrativo.

É bem verdade que se tratava de uma escola excessivamente autoritária e disciplinar, que mereceu a crítica de defensores da liberdade e da autonomia na educação, mas sem efeito naquele momento.

Pestalozzi: reformulação da escola elementar

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), suíço-alemão nascido em Zurique, atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são *Leonardo e Gertrudes* (1781) e *Gertrudes instrui seus filhos* (1801).

Estudioso de Jean-Jacques Rousseau e de Johann Bernhard Basedow, Pestalozzi sempre se interessou pela educação elementar, sobretudo de crianças pobres. Em 1774, fundou em Neuhof uma escola para órfãos, mendigos e pequenos ladrões. Com avançada concepção pedagógica, que aliava formação geral e profissional, tentou reeducá-los recorrendo a trabalhos de fiação e tecelagem. A experiência durou apenas cinco anos, porque o jovem educador não conseguiu mantê-la financeiramente.

Em 1799, em um castelo perto de Berna, fundou um internato, depois transferido para Yverdon, onde funcionou de 1805 até 1825. De toda a parte, estudiosos e autoridades vinham conhecer esse trabalho.

Pestalozzi é considerado um dos defensores da escola popular extensiva a todos. Reconhecia firmemente a função social do ensino, não restrita à formação do gentil-homem, como no século anterior. Além disso, ao povo não se reserva apenas a simples instrução, mas a formação completa, pela qual cada um é levado à plenitude de seu ser.

Como bom discípulo de Rousseau, estava convencido da inocência e bondade humanas. Por isso, é tarefa do mestre compreender o espírito infantil, a fim de estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, atitude que o distancia do ensino dogmático e autoritário. A psicologia proposta por Pestalozzi era ainda incipiente e ingênua, mesmo porque em seu tempo essa disciplina ainda não tinha se constituído como ciência, embora sua tentativa indicasse uma direção que seria constante na pedagogia daí em diante.

Para Pestalozzi, o indivíduo é um todo cujas partes devem ser cultivadas: a unidade espírito-coração-mão corresponde ao importante desenvolvimento da tríplice atividade conhecer-querer-agir, por meio da qual se dá o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica. Daí a importância dos métodos para a organização do trabalho manual e intelectual: segundo ele, deve-se partir sempre da vivência intuitiva, para só depois introduzir os conceitos. Em depoimento, um aluno de Pestalozzi descreve o procedimento da passagem da experiência concreta para a abstrata:

Para os primeiros elementos de geografia éramos levados ao ar livre. Começavam por conduzir nossos passos na direção de um vale afastado, perto de Yverdon, ao longo do qual flui o Büron. Devíamos olhar para esse vale como um todo em suas diversas partes, até que tivéssemos dele uma impressão exata e completa. Então nos era dito, a cada um de nós, que devíamos cavar certa quantidade de barro, que havia em camadas de um lado do vale, e, com isso, enchíamos grandes folhas de papel, trazidas para esse fim.

Quando chegávamos à escola, éramos postos ao redor de grandes mesas, que eram divididas, e cada criança devia, com o barro, construir, na parte que lhe fora destinada, um modelo do vale que havíamos recentemente observado... Então, e somente então, olhávamos para o mapa, pois só agora havíamos adquirido a capacidade de interpretá-lo corretamente.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1962. p. 394.

A criança tem potencialidades inatas, a serem desenvolvidas até a maturidade, tal como a semente que se transforma em árvore. Semelhante a um jardineiro, o professor não pode forçar o aluno, mas ministrar a instrução “de acordo com o grau do poder crescente da criança”. Ou seja, o método para educar funda-se em um princípio simples: seguir a natureza.

A família constitui a base de toda educação por ser o lugar do afeto e do trabalho comum. Também é positiva a experiência religiosa íntima e não confessional, que diz respeito à pessoa e, portanto, não se submete a dogmas nem a seitas. Em outras palavras, despertar o sentimento religioso na criança não significa fazê-la memorizar o catecismo.

Pestalozzi exerceu profunda influência em vários países da Europa, e suas ideias chegaram até os Estados Unidos.

Froebel: jardins de infância

Friedrich Froebel (1782-1852) nasceu na Turíngia, região da Alemanha. Aprendeu com os filósofos idealistas e, no campo da pedagogia, seguiu muitas ideias de Pestalozzi. Uma visão mística marca seu pensamento e obra.

A principal contribuição pedagógica de Froebel resulta da atenção para com as crianças na fase anterior ao ensino elementar, ou seja, a educação da primeira infância. Pioneiro, fundou os *Kindergarten* (jardins de infância), em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos são básicos para a formação humana.

Froebel privilegiava a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sensório-motor, e inventou métodos com o intuito de aperfeiçoar habilidades. Estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança a aceitar o trabalho de forma mais tranquila.

A fim de estimular os impulsos criadores na atividade lúdica, arquitetou um cuidadoso equipamento, utilizado de acordo com a fase de cada criança. As construções da primeira série foram por ele chamadas *dons*, como se fossem “dádivas divinas”. Os dons são materiais destinados a despertar a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria. O primeiro e mais universal “dom” é a bola; o segundo, a bola, o cubo e o cilindro; o terceiro é formado pela divisão de cubos desmontáveis.

Além dos dons, Froebel destaca as *ocupações*, de modo especial a tecelagem, a dobradura e o recorte. O canto e a poesia também são prestigiados, sobretudo para facilitar a educação moral e religiosa.

Embora a fundamentação teórica de sua psicologia tenha sido objeto de críticas severas, é inegável a influência da pedagogia de Froebel, expressa na difusão dos jardins de infância pelo mundo. Vale notar que essa expansão contou com um novo elemento, a saber, o interesse das mulheres como mestras e mesmo como fundadoras de escolas.

Herbart: o rigor do método

O alemão Johann F. Herbart (1776-1841) trouxe grande contribuição para a pedagogia, entendida como uma ciência e, portanto, sob a exigência de princípios e métodos. Segundo ele, a criança ainda não tem regras e, para atingir o objetivo de formação do indivíduo, necessita de governo e disciplina. Por isso as atenções dele estavam focadas nos aspectos psicológicos e éticos.

Pode-se ainda dizer que Herbart foi precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Mesmo que essa psicologia ainda apresentasse resquícios de metafísica e utilizasse uma matematização de valor discutível, constituiu um avanço sobre seus antecessores. Destacamos a teoria de educação da vontade e o método de instrução desse pensador, que estava consciente de ter elaborado uma pedagogia como ciência da educação.

Psicologia herbartiana

Herbart desenvolveu uma pedagogia social e ética com finalidade de formar o caráter moral por meio do esclarecimento da vontade, que se alcança pela instrução. Para ele, a educação moral (formação da vontade) não se separa da instrução (esclarecimento intelectual), o que pressupõe uma unidade das atividades mentais (querer e pensar). Por isso, é preciso examinar alguns aspectos de sua psicologia.

Rejeitando a clássica doutrina das faculdades isoladas da alma, Herbart compreende a vida psíquica como uma unidade nas suas operações básicas de conhecer, sentir e querer. Assume, porém, uma posição intelectualista, que privilegia o conhecimento, por considerar o sentir e o querer como funções secundárias e derivadas do processo ideativo.

Esse processo pode ser mais bem entendido se levarmos em conta a novidade introduzida por Herbart nos conceitos de *consciência*, *limiar da consciência* e *inconsciente*. Para ele, o fluxo da consciência é oscilante, já que várias representações dos objetos permanecem algum tempo na consciência, com intensidades diferentes, algumas no limiar, subindo para o foco de atenção ou desaparecendo depois, temporariamente, no inconsciente. A grande massa submersa não é esquecida, podendo voltar à consciência a qualquer momento e, aliás, está sempre tentando voltar. O esforço para retornar à consciência provoca sentimentos de prazer ou dor, que resultam do aparecimento daquelas representações na consciência ou da submersão no inconsciente.

Processa-se dessa forma o “círculo de pensamento”: dos pensamentos saem sentimentos e, destes, princípios e modos de ação. Assim o desejo é transformado em volição, isto é, em vontade que possibilita sua concretização. Ora, se os sentimentos e as volições derivam secundariamente do conflito entre as representações, torna-se enorme a importância do professor, que educa os sentimentos e os desejos dos alunos por meio do controle de suas ideias – veja adiante a noção de interesse. Daí a importância da instrução, caminho para a moralidade.

Herbart critica Rousseau e todos os pedagogos que desvalorizam a instrução, da mesma forma que recrimina a educação tradicional por ensinar muita coisa inútil à ação. Reconhece, porém, a importância de utilizar o rigor de um método para a educação da vontade.

Educar a vontade

Segundo Herbart, a conduta pedagógica segue três procedimentos básicos: o *governo*, a *instrução* e a *disciplina*.

O *governo* é a forma de controle da agitação infantil, levado a efeito inicialmente pelos pais e depois também pelos mestres, a fim de submeter a criança às regras do mundo adulto e tornar possível o início da instrução. Além de vigilância constante, caso necessário, pode-se recorrer a proibições, ameaças e punições, evidentemente evitando excessos contraproducentes e com os cuidados de combinar autoridade e amor, além de manter a criança sempre ocupada.

A *instrução*, procedimento principal da educação, visa ao desenvolvimento dos interesses. O conceito de interesse adquire para Herbart um sentido básico e muito específico, com base na referida tendência íntima do indivíduo de poder trazer ou não um objeto de pensamento à tona. O movimento de retorno à consciência pode ser estimulado pelas leis de frequência e associação, que levam à formação do hábito. Por isso, o interesse é um poder ativo que determina quais ideias e experiências receberão atenção.

Assim explica o professor e historiador da educação estadunidense Frederick Eby:

A suprema arte do educador é, por conseguinte, trazer constantemente para a atenção aquelas ideias que ele deseja que dominem a vida de seu aluno. Controlando, assim, a experiência da criança, o instrutor constrói massas de ideias que, por sua vez, se desenvolvem pela assimilação de novos materiais. Os interesses de um médico estão na medicina e na cirurgia; os de um banqueiro, no dinheiro; os de um teólogo, na religião. A diferença de conteúdo mental é devida ao fato de que, através dos anos, cada um vem construindo uma diferente massa de ideias.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1962. p. 412.

Para Herbart, a instrução é compreendida como construção – aliás, é este o sentido etimológico do termo –, o que o leva a não separar instrução intelectual e moral, porque uma é condição da outra. Para formar moralmente uma criança, é preciso educar sua vontade e haver maior clarificação das representações e do crescimento das ideias. É assim que Herbart julga possível trazer à mente, com frequência, as representações mais adequadas, visando ao controle do interesse. Alerta ainda para estimular o aparecimento de interesses múltiplos que tornem a educação completa. É essa a finalidade dos cinco passos formais examinados mais adiante.

A *disciplina* é o terceiro procedimento básico da conduta pedagógica que mantém firme a vontade educada no propósito da virtude. Enquanto o governo permanece exterior e heterônomo – portanto, mais adequado a crianças pequenas –, a disciplina tem em vista a autodeterminação típica do amadurecimento moral, que atende melhor à proposta de formação do caráter.

Método de instrução

Herbart atribuía a precária assimilação do que se ensinava nas escolas à inadequada aplicação de métodos, incapazes de relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência do indivíduo, o que resultava em material inutilmente memorizado e logo esquecido. Para evitar novos insucessos e propiciar o desenvolvimento do aluno, Herbart propôs *cinco passos formais*:

- *preparação*: o mestre recorda o já sabido, para que o aluno traga à consciência a massa de ideias necessária para criar interesse pelos novos conteúdos;
- *apresentação*: do conhecimento novo, sem esquecer a clareza, que significa sempre partir do concreto;
- *assimilação* (ou associação ou comparação): capacidade de comparar o novo com o velho, percebendo semelhanças e diferenças;
- *generalização* (ou sistematização): além de experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, alcançando concepções gerais, passo importante sobretudo na adolescência;

- *aplicação*: por meio de exercícios, o aluno mostra que sabe aplicar o que aprendeu em exemplos novos; só assim a massa de ideias adquire sentido vital, deixando de ser mera acumulação inútil de informação.

Avaliação da pedagogia herbartiana

Numa rápida avaliação da teoria de Herbart, é possível considerá-la a primeira a elaborar a pedagogia como uma *ciência da educação*. O caráter de objetividade de análise, a tentativa de psicometria, o rigor dos passos seguidos e a sistematização são aspectos que determinam sua grande influência no pensamento pedagógico.

Os cinco passos formais marcaram de maneira vigorosa o ensino expositivo da escola tradicional, que adquiriu um caráter de rigor por emprestar do método científico a indução, isto é, o caminho do raciocínio que vai do concreto ao abstrato. Os cinco passos revelam também os pressupostos epistemológicos do empirismo, subjacentes ao método de Herbart. Para ele, o conhecimento é oferecido pelo mestre ao aluno, que só posteriormente o aplica à experiência vivida.

Sua psicologia, no entanto, sofreu as restrições a que já nos referimos de início. Embora tenha corretamente refletido sobre a unidade da vida psíquica, exagerou ao admitir que impulsos e desejos pudessem nascer das ideias. O caráter excessivamente intelectualista de seu projeto, por admitir a intenção de controlar o sentir e o querer – o que denotava demasiado otimismo no poder da educação –, é o foco sobre o qual incidem as principais críticas de seus pósteros, sobretudo a Escola Nova, movimento de educação que teve início no final do século XIX. Esse mesmo poder significa, de certo ponto de vista, a diminuição do campo de atuação livre do educando, ou seja: o controle excessivo tornaria viável a passagem do governo para a disciplina? Veremos, mais adiante, como Nietzsche criticou esse tipo de educação.

França: em defesa da educação pública

Desde a Revolução de 1789, os franceses já defendiam a educação pública e gratuita. No começo do século XIX, porém, Napoleão adotou uma política autoritária e centralizadora, voltando sua atenção sobretudo para a universidade e o ensino secundário – os liceus –; o ensino elementar ficou, assim, a cargo de ordens religiosas e, portanto, sem a gratuidade tão defendida no século anterior.

Após a queda de Napoleão, e restabelecidas as relações com a Inglaterra, os franceses aproveitaram-se das técnicas do ensino mútuo, ou monitorial – já instalado na Inglaterra, como veremos adiante –, a fim de atender às reivindicações de educação para as crianças da classe trabalhadora. Essa experiência de ensino elementar de massa teve momentos de pleno sucesso – de 1815 a 1820, abriram-se mil escolas mútuas, reunindo 150 mil alunos. Depois de algum recesso e de novo florescimento, o projeto extinguiu-se por volta da década de 1870.

Após a derrota da França pela Prússia, no período conhecido como Terceira República (1870-1940), os franceses retomaram a discussão sobre a necessidade da escola pública e muito elogiaram a figura do mestre-escola alemão. Uma lei de 1882 instituiu novamente a escola laica, gratuita e obrigatória, tendo a Alemanha como modelo. Além da formação de professores, reorganizou-se o ensino técnico, diante da necessidade de formar “chefes de oficina e bons operários”.

Naquele período, a universidade liberou-se do monopólio instaurado ainda no tempo de Napoleão e os cursos tornaram-se mais didáticos – abandonando o estilo de preleções para ouvintes, como era antes –, com sensíveis mudanças pedagógicas, que atraíram um número maior de estudantes.

Do ponto de vista de influências ideológicas, notam-se tendências opostas, como as tradicionalistas e espiritualistas, mas também as inovações do liberalismo, voltadas para a sociedade moderna, e a valorização da liberdade individual, defendida pelo político e escritor suíço-francês Benjamin Constant (1767-1830). Outra orientação bastante forte expressou-se pelos adeptos do positivismo, como veremos a seguir.

Positivismo e ciência

O francês Auguste Comte (1798-1857), iniciador da corrente positivista, viveu no período em que ciência e técnica tornaram-se aliadas, provocando mudanças jamais suspeitadas. A exaltação diante dos novos saberes levou à concepção do *cientificismo*, que se caracteriza pela excessiva valorização da ciência, considerada o único conhecimento possível. Nascido nesse ambiente, o próprio filósofo ajudou a exacerbar a valorização da ciência. Em sua obra *Curso de filosofia positiva*, de 1830, Comte examina como teria ocorrido o desenvolvimento da inteligência humana desde os primórdios, a fim de estabelecer diretrizes para melhor pensar, valendo-se do progresso da ciência.

Afirmou, então, ter descoberto uma grande lei fundamental, segundo a qual a humanidade – e o próprio indivíduo, em sua trajetória pessoal – passa por diversos estágios até alcançar o *estado positivo*, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano. O termo *positivo* designa o real, em oposição às formas anteriores de explicação do mundo, predominantes até então na filosofia. Para Comte,

Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados. Essa máxima fundamental é evidentemente incontestável, se for aplicada, como convém, ao estado viril de nossa inteligência.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 11. (Coleção Os Pensadores).

O que o filósofo quis dizer significa que, por meio de observação e raciocínio, o indivíduo é capaz de descobrir relações invariáveis entre os fenômenos, ou seja, suas leis efetivas. E, desse modo, revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: “Saber é poder”. O método das ciências da natureza – com base em observação, experimentação e matematização – deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas.

Outra decorrência do positivismo é a concepção determinista, que atribui ao comportamento humano as mesmas relações invariáveis de causa e efeito que presidem as leis da natureza. Por exemplo, para Hypolite Taine (1828-1893), um dos seguidores de Comte, o ato humano não é livre, já que determinado por causas das quais não pode escapar, como a raça (determinismo biológico), o meio (determinismo geográfico) e o momento (determinismo histórico). Por considerar os princípios da experimentação e da matematização inerentes ao conceito de ciência, os positivistas concluíram que esses princípios também se aplicariam às ciências humanas, caso estas pretendessem ser reconhecidas como ciências. Ou seja, a sociologia, a psicologia e a economia deveriam usar um método semelhante,

a fim de alcançar rigor e objetividade. Comte definia a sociologia como uma *física social*, aplicando-lhe os modelos da biologia para explicar a sociedade como um organismo coletivo. Submetido à consciência coletiva, resta ao indivíduo poucas possibilidades de intervenção nos fatos sociais. Na mesma linha, ao desenvolver o método sociológico, Émile Durkheim (1858-1917) recomendava que os fatos sociais fossem observados como coisas.

Igual intenção orientou o método da psicologia – apesar de o próprio Comte admitir ser impossível contornar seu caráter subjetivo –, e a psicologia experimental firmou-se no final do século XIX. Os primeiros psicólogos abandonaram as especulações de caráter filosófico – por exemplo, sobre a origem, o destino ou a natureza da alma ou do conhecimento – e, seguindo a tendência naturalista do positivismo, aplicaram o método experimental voltando-se para os aspectos do comportamento que podiam ser verificados exteriormente, como a percepção visual, por se tratar de fenômenos mensuráveis.

Apenas posteriormente surgiram teóricos de outra tendência – genericamente chamada de *humanista* –, que, ao criticar o positivismo, procurava garantir a especificidade do objeto das ciências humanas, distinguindo-as das ciências da natureza.

Positivismo e educação

A ênfase positivista privilegiava o método científico restrito às ciências humanas como o único a deter o rigor necessário, e aos poucos estendeu-se também à compreensão de fatos pedagógicos. No empenho de construção de uma ciência da educação, os currículos passavam a se estruturar mediante um aporte das ciências biológicas e das humanidades.

Fiel às suas concepções, Comte convencera-se de que o educador deveria projetar, em cada indivíduo, as etapas que a humanidade percorrera: o pensamento fetichista da criança seria superado pela concepção metafísica, e esta, finalmente, pela positivista, no momento em que atingisse a idade madura.

O positivismo permeou de maneira eficaz a pedagogia, ora de maneira explícita, ora pressuposta. Entre os seguidores mais próximos, dois se interessaram especificamente pela educação: Herbert Spencer (1820-1903) e John Stuart Mill (1806-1873), que assimilaram as ideias positivistas sob o crivo das teorias utilitaristas típicas do pensamento anglo-saxão.

O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No século XX, ainda permaneceu viva essa influência. No Brasil, o positivismo influenciou medidas governamentais no início da República, no final do século XIX, e também na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista.

Inglaterra: criação de *public schools*

No século XIX, a Inglaterra era considerada o país mais poderoso do mundo, em virtude da expansão do império colonial britânico pelos diversos continentes. Vivia-se o apogeu da Revolução Industrial, que criou a ordem propriamente contemporânea, com novos parâmetros econômicos e sociais.

Do ponto de vista de medidas educacionais, a situação na Inglaterra foi um pouco diferente das demais nações, em decorrência da tradição britânica de pouca intervenção do Estado, por isso a educação continuou por um tempo como responsabilidade da sociedade civil, subvencionada por igrejas ou fundações particulares.

A partir de 1830, o Estado implantou uma série de medidas para exercer maior controle sobre o ensino público, criando então as *public schools*. De início, foram mais frequentadas por crianças de classes ricas, até que, em meados do século XIX, tornou-se mais clara a obrigatoriedade do ensino e a exigência de gratuidade, concedendo-se auxílio a essas escolas, mas restrito ao apoio econômico e à supervisão de atividades pedagógicas do Estado. Apenas em 1899 foi criado o Ministério da Educação (*Board of Education*).

Do ponto de vista do ideário daquele período, destacou-se a corrente do utilitarismo, que veremos na sequência.

Utilitarismo: felicidade para todos?

A Inglaterra sempre gozou de uma tradição filosófica em que prevalece o empirismo. Desde a Idade Média, a Universidade de Oxford fora palco de estudos inovadores em que, à revelia de proibições da Igreja, eram realizados experimentos que de certo modo prenunciavam as ideias renascentistas sobre o método científico. Por conta dessa tradição, o materialismo positivista de cunho social obteve acolhida, porém com modificações significativas que resultaram na corrente do *utilitarismo*.

Tal como Comte, os utilitaristas valorizam a ciência positiva, a ser estudada a partir dos fatos. Porém, enquanto o pensamento comtiano mantinha-se mais racionalista, com os utilitaristas prevaleceu o empirismo, no sentido de não aceitarem conclusões definitivas, já que para eles a compreensão dos fatos depende das finalidades civis e políticas de natureza liberal e democrática. Em linhas gerais, eles eram mais sensíveis às desigualdades sociais.

Os principais representantes do utilitarismo foram Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873). Na busca por um instrumento de renovação social, Bentham criticou as resoluções liberais que levam ao egoísmo e elaborou sua teoria de acordo com o “princípio de utilidade”: o único critério para orientar o legislador é criar leis que promovam a felicidade para o maior número de cidadãos. Para favorecer a igualdade, Bentham afirmava ser importante garantir subsistência, abundância e segurança, assim como eleições periódicas, sufrágio livre e universal e liberdade de contrato.

Stuart Mill introduziu modificações, interpretando o liberalismo de acordo com uma aspiração mais democrática: defendeu a coparticipação de trabalhadores nos lucros da indústria, bem como a representação proporcional na política, a fim de permitir a expressão de opiniões minoritárias. Acirrado defensor da absoluta liberdade de expressão, do pluralismo e da diversidade, valorizava o debate de teorias conflitantes. Desse modo, o ideal utilitarista se configura na felicidade geral e não se resume à felicidade pessoal. Sempre interessado em melhores condições de vida, destacou-se como batalhador pela emancipação das mulheres, casou-se com Harriet Taylor (1807-1858), que reivindicava o voto da mulher e defendia outras causas femininas.

Herbert Spencer (1820-1903), além da influência positivista, incorporou o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), ao afirmar que a educação, como tudo no mundo, sofre um processo

evolutivo em que o ser revela suas potencialidades. Essa convicção baseia-se na ideia de *progresso*, cara ao ideário positivista, que parte do pressuposto de que as coisas têm em germe aquilo que elas serão, bastando existir condições para serem desencadeadas.

Imbuído da concepção científicista, Spencer escreveu a obra *A educação intelectual, moral e física*, de 1863, que obteve expressiva popularidade, na qual defende o ensino das ciências como centro da educação, não só em termos de transmissão de conhecimentos, como de formação efetiva do espírito científico. Entre as ciências, a física, a química e a biologia seriam as mais importantes.

Fiel às concepções do utilitarismo, Spencer condena o rigor da educação tradicional por ser autoritária e enfadonha e contrapõe a aprendizagem da autodisciplina às coações exteriores: é sempre melhor estar apto para governar-se do que ser governado por outros. Ao criticar a disciplina das *public schools* inglesas, destaca que castigos não educam, mas ressalta a satisfação que brota do interesse despertado em crianças e jovens; daí a importância dos jogos, capazes de expandir uma energia vital e propiciar a educação física.

Ensino mútuo ou monitorial

Vimos que as *public schools* inglesas foram criadas na década de 1830, de início recebendo mais alunos de famílias burguesas, mais abastadas. No entanto, diante da necessidade de ampliar a alfabetização em uma sociedade em pleno crescimento industrial, bem antes surgiram propostas as mais diversas.

Foi singular a experiência do ensino mútuo (ou sistema monitorial) aplicada pelo anglicano Andrew Bell (1753-1832), ao inaugurar o método em sua escola e publicar *Um experimento de educação*, em 1796. Atividade semelhante foi desenvolvida pelo *quaker* Joseph Lancaster (1778-1838) em sua escola, destinada a crianças pobres, que já contava com cerca de 700 alunos em 1804.

A divisa de Lancaster era: “Um só mestre para mil alunos”, porque a preleção do professor não visava alcançar todos os alunos, mas preparar apenas os melhores, que por sua vez atenderiam grupos de colegas. De fato, o sistema de monitoria consistia em reunir grande número de alunos em um galpão, agrupados de acordo com seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o professor ensinava os mais adiantados, que seriam monitores e se incumbiriam de diversos grupos de acordo com seu nível de conhecimento. À medida que cumpriam uma etapa, eram transferidos para o grupo de grau mais elevado e assim por diante. As “classes” não eram as mesmas para leitura e aritmética, porque um aluno podia estar mais adiantado em uma delas e não na outra.

Para que o sistema funcionasse, havia rígida disciplina. Os alunos entravam em fila organizada, após o toque do sino, e um apito chamava a atenção de indisciplinados. Falava-se baixo, havia cartazes e quadros, bem como cartões de sinalização para indicar a sequência dos trabalhos, cumpridos por todos da mesma “classe” ao mesmo tempo. Do alto de um estrado, o único professor supervisionava o andamento das aulas e interferia quando necessário.

Esse processo barateava os custos e conseguia impor rígida disciplina, porém os resultados não eram dos melhores, como se pode imaginar, já que os monitores eram escolhidos entre os alunos. Assim comenta a professora Maria Helena Camara Bastos a esse respeito:

As críticas formuladas ao método monitorial/mútuo centram-se na incompetência dos monitores, na maioria das vezes incapazes de fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão de seus colegas; no sistema *empírico e prático*, baseado em *procedimentos mecânicos*, portanto, desprovido de valor educativo; na inculcação de fórmulas e receitas; na transmissão de conhecimentos *superficiais e sem valor*, que não leva os alunos à reflexão e não desenvolve a inteligência. O aluno é a grande vítima da mecânica do ensino monitorial/mútuo: está preso a um verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente. O francês Michel Foucault considera o ensino mútuo uma máquina de quebrar os corpos e as inteligências.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2. p. 40.

Em todo caso, fora da Inglaterra, a ideia entusiasmou muita gente por algum tempo, em países como França e Estados Unidos. No Brasil, várias leis de diversos estados estimularam a adoção do método, durante o período monárquico.

Em outra linha de atuação, o socialista utópico Robert Owen (1771-1858), impressionado com as condições de vida de operários ingleses, fundou escolas para os filhos dos trabalhadores, como veremos no tópico “Ideias socialistas”.

Ideias socialistas

Vimos que o desenvolvimento do capitalismo provocou o crescimento da classe proletária, porém, sem dar-lhe acesso a benefícios da nova ordem econômica. Ao contrário, eram terríveis as condições de moradia de famílias amontoadas na periferia de grandes cidades, que, após extensas jornadas de trabalho mal pago, eram alojadas em locais insalubres.

No século XIX, foram criadas organizações de trabalhadores para defender seus interesses contra a exploração dos donos do capital.

Socialismo utópico

Os socialistas utópicos foram pensadores que elaboraram teorias distintas propondo soluções para a desigualdade social e a pobreza do proletariado. O título de *utópicos* teve de início conotação pejorativa, ao ser atribuído a eles por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais, apesar de reconhecerem a importância dessas teorias como precursoras e por terem auxiliado a conscientização do proletariado, não lhes pouparam severas críticas, porque não viam nelas condição alguma de reverter o quadro de injustiça e exploração vigentes, já que as consideravam reduzidas a ações filantrópicas e paternalistas.

Os principais representantes foram os franceses Henri de Saint-Simon (1760-1825) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), que preconizou a autonomia da classe operária, expressando significativa desconfiança em relação ao Estado e a qualquer tipo de autoridade, como a Igreja – por isso, costuma-se considerá-lo inspirador do anarquismo.

Por sua vez, Charles Fourier (1772-1837) elaborou uma crítica arguta e impiedosa ao sistema capitalista e à cobiça de comerciantes, inspirando a criação de uma associação voluntária, o *falanstério* – pequena unidade social abrangendo de 1,2 mil a 5 mil pessoas vivendo em comunidade.

Em 1865, o industrial francês Jean-Baptiste André Godin (1817-1888), seguidor das ideias de Fourier, fundou uma escola ao lado de um núcleo habitacional, que denominou *famelistério* (“lugar de reunião de famílias”), para alojar seus operários com cuidados de salubridade, iluminação e conforto. Essa experiência, exemplo raro de atendimento a filhos de operários, sofreu pesadas críticas de liberais, temerosos de influência socialista.

O britânico Robert Owen (1771-1858) tinha a convicção de que a instrução seria um meio para restituir a dignidade a operários. Já no seu tempo, criticou a divisão do trabalho, que começava a ser aplicada nas fábricas, acusando esse procedimento de causar fraqueza física e mental. Em contraposição a esse estado de coisas, propôs a instrução geral de todas as crianças, iniciativa que as tornaria “aptas para os fins da sociedade”, uma vez que faria surgir “uma classe trabalhadora cheia de iniciativas de úteis conhecimentos”.

Ele mesmo criou uma comunidade em uma fábrica de sua propriedade, na Escócia, onde instalou um armazém com preços acessíveis, e, em 1816, fundou uma escola maternal, a fim de tornar realidade o seu projeto. Em seguida, aliou-se ao filósofo utilitarista Jeremy Bentham (1748-1832) para, juntos, criarem outra comunidade operária. Reconhecidos seus feitos, mudou-se para os Estados Unidos com o intuito de disseminar suas ideias e montou uma nova comunidade, que, após fracassar, empobreceu-o.

Marx e Engels: materialismo e dialética

Os alemães Karl Marx e Friedrich Engels escreveram juntos algumas obras e sempre estiveram um ao lado do outro por convicções de pensamento e por amizade. Engels, rico industrial, muitas vezes atendeu Marx e a família em momentos de dificuldade financeira.

Atentos a seu tempo, observaram que o avanço técnico aumentara o poder humano sobre a natureza e fora responsável por gerar riquezas e engendrar progressos, mas com isso trouxera também, contraditoriamente, a escravização crescente da classe operária, cada vez mais empobrecida. Aproveitaram de Hegel o conceito de dialética, porém, perceberam que a teoria hegeliana do desenvolvimento geral do espírito humano não conseguia explicar a vida social. Dando sequência às críticas feitas por Ludwig Feuerbach (1804-1872) ao idealismo, Marx e Engels realizaram uma inversão, ao assentar as bases do *materialismo dialético*. Engels afirma que:

[...] a dialética de Hegel foi colocada com a cabeça para cima ou, dizendo melhor, ela, que se tinha apoiado exclusivamente sobre sua cabeça, foi de novo reposta sobre seus pés.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã.
In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Antologia filosófica*. Lisboa: Estampa, 1971. p. 136.

De acordo com o materialismo, o movimento é a propriedade fundamental da matéria e existe independentemente da consciência. Como dado primário, a matéria é a fonte da consciência, e esta é um dado secundário, derivado, pois é reflexo da matéria. No contexto dialético, porém, a consciência humana, mesmo historicamente situada, não é pura passividade: o conhecimento das relações determinantes possibilita ao ser humano agir sobre o mundo, até mesmo no sentido de uma ação revolucionária.

O materialismo é dialético por reconhecer a estrutura contraditória do real, que no seu movimento constitutivo passa por três fases: a *tese*, a *antítese* e a *síntese*. Ou seja, explica-se o movimento da realidade pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser

superada pela síntese. Desse modo, todos os fenômenos da natureza ou do pensamento encontram-se em constante relação recíproca, não podendo ser compreendidos isoladamente fora dos fenômenos que os rodeiam. Os fatos não são átomos, mas pertencem a um todo dialético e, como tal, fazem parte de uma estrutura.

Socialismo e educação

As ideias socialistas provocaram grandes alterações nas concepções pedagógicas. Do ponto de vista epistemológico, rejeitaram os pressupostos idealistas, além de contraporem a dialética ao materialismo tradicional. Do ponto de vista político, denunciaram a exploração de uma classe por outra e defenderam a educação universal e politécnica, esta última entendida pela articulação entre o trabalho manual e o intelectual.

De acordo com o materialismo dialético, é ilusório pensar que a educação, por si só, seja capaz de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo:

- luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única, isto é, não dualista, sem distinção entre formação geral e profissionalização;
- valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo e vice-versa;
- desmistificação da alienação e da ideologia, decorrente da conscientização da classe oprimida.

Estados Unidos da América

Diferentemente das *public schools* inglesas, nos Estados Unidos a designação de *common schools* visava distinguir-se daquelas, por estas serem mais abrangentes, destinadas que eram a todas as crianças, e gratuitas, já que havia imposto reservado para a educação, coletado pela comunidade local, independente, portanto, do governo central.

A instalação da escola pública estadunidense, bem no início do século XIX, atingiu inclusive o ensino universitário, com a fundação da primeira universidade estatal da Virgínia, em 1819, exemplo seguido por outros estados. Desde 1820 inúmeras instituições politécnicas destinadas ao ensino profissional orientado para a indústria, a agricultura e o comércio contribuíram rumo ao crescimento econômico do país. Na década seguinte, a atenção concentrou-se no ensino primário e, por volta de 1850, no secundário. Naquela época, vários estados possuíam departamentos para organizar e supervisionar a educação.

É bem verdade, as classes sociais privilegiadas preferiam que seus filhos frequentassem “escolas públicas particulares”, financiadas pelo governo e destinadas a alunos que visavam cursar universidades. No extremo oposto, permaneciam as dificuldades para a educação de crianças negras, segregadas pelo *apartheid*, pois tanto o Ato de Emancipação assinado pelo presidente Abraham Lincoln, que entrou em vigor em 1863 declarando livres todos os escravizados dos estados confederados, quanto a 13ª Emenda Constitucional, de 1865, que proibiu oficialmente a escravidão, não foram capazes de suplantar as assimetrias entre negros e brancos na sociedade estadunidense.

Horace Mann (1796-1859), ao se tornar superintendente de educação no estado de Massachusetts em 1837, criou escolas urbanas e rurais, escolas normais, bibliotecas e incentivou a expansão da educação pública para além das fronteiras de seu estado. Segundo Mann, a empreitada abriria horizontes otimistas para as classes oprimidas e se tornaria um eixo de equilíbrio na sociedade democrática. Como veremos, essas ideias divulgavam a crença na função equalizadora da educação, que mais tarde animaria os adeptos da Escola Nova. Com a criação de escolas normais estatais para a formação de mestres, delineava-se o quadro da educação estadunidense, já bem configurado em meados do século XIX.

Outro movimento importante foi o de aplicação do método intuitivo, herdado da Europa de segmentos diferentes, como a influência suíço-alemã de Pestalozzi e a francesa de Célestin Hippeau (1808-1883) e Ferdinand Buisson (1841-1932). Aqui, nos abstermos de relatar aspectos do método, reservados para o próximo capítulo, quando trataremos de sua aplicação em escolas brasileiras.

A divulgação mundial do método intuitivo se concretizou por meio de Conferências e Exposições Internacionais. A primeira delas ocorreu em Londres, em 1851, depois houve a de Viena, em 1873, e a de Paris, em 1878. No entanto, a de Filadélfia, intercalada em 1876, foi especialmente importante para o Brasil, pois, entre outros representantes da pedagogia mundial, recebeu a comissão brasileira designada pelo Governo Imperial. Da bibliografia estadunidense sobre o método, bastante substancial, constavam várias obras de Norman Allison Calkins (1822-1885), que teve as *Primeiras lições de coisas*, de 1861, traduzidas para o português por Rui Barbosa, entusiasta do método intuitivo.¹

Educação e cultura: a crítica de Nietzsche

Friedrich Nietzsche (1844-1900) usou em seus escritos o recurso de aforismos, cuja força se encontra no conteúdo questionador e provocativo. De forma contundente e crítica, o filósofo examina a cultura de seu tempo e lamenta o estilo de educação que prevalecia: em toda a sua obra condena a erudição vazia, a educação intelectualizada, separada da vida.

A obra *Assim falou Zaratustra*, de 1833, de Nietzsche, é um poema que remete à vida do persa Zaratustra (século VII a.C.), profeta de uma religião que admitia o Bem e o Mal como princípios criadores e em luta entre si, no mundo e em cada um de nós. Esse dualismo seria rejeitado por Nietzsche em sua obra, na qual explicita os movimentos para reverter os falsos valores e alcançar a superação. No entanto, sua empreitada não tem sucesso diante de uma civilização que prefere a felicidade apoiada em conforto e segurança materiais.

Nietzsche, em alguns trechos da obra citada, explicita as mudanças possíveis do espírito humano: de camelo, pode se fazer leão, e, de leão, pode se transformar em criança. Afirma que a educação tem nos transformado em camelos obedientes, cheios de conhecimentos desligados da vida, prontos para negar nossos impulsos vitais. Agimos de acordo com o “você deve” e não

¹ Para saber mais sobre o método intuitivo, sugerimos consultar o artigo “Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX”, de Anaete Regina Schelbauer, professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), publicado no *site* do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Anaete_R_Schelbauer2_artigo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024).

com o “eu quero”. A posição reativa do leão é intermediária porque ousada, mas negativa: o leão apenas conquista a liberdade de criação, continuando ressentido e niilista (do latim *nihil*, “nada”). Nietzsche entende o niilismo como negação dos valores dados, por serem decadentes; é a fase que leva a novos valores que sejam “afirmativos da vida”. Quem pode criar, no entanto, é a criança.

Assumindo o tom profético de Zaratustra, Nietzsche quer destruir a antiga ordem que aprisiona o espírito, mas não sem apresentar a esperança da criação de novos valores que sejam “afirmativos da vida”: a criança simboliza o começo, a possibilidade de recuperação das energias vitais abafadas pela longa trajetória da educação greco-judaico-cristã.

Ao criticar os “homens cultos” da Alemanha, Nietzsche os vê imbuídos de uma cultura livresca – que não passa de um “verniz”, de um adorno –, os quais acumulam conhecimentos alheios e imitam modelos de maneira artificial. Condena também a escola utilitária e profissionalizante, bem como os riscos de um ensino submetido à ideologia do Estado. Mais ainda, acusa de “filisteus da cultura” aqueles que a tornam venal, ou seja, que transformam toda produção cultural em mercadoria, objeto de venda, de consumo.

Educação e bem-estar social

No decorrer do século XIX, com a expansão das escolas públicas, o Estado assumiu, cada vez mais, o encargo da escolarização. Outro fato importante foi a atenção à educação elementar, contrária à tendência até então voltada para o nível secundário e superior. O cuidado com o método de ensino, com base na compreensão da natureza infantil, identificava a intenção de aplicar a psicologia à educação.

Mesmo que tenha persistido a tendência individualista, própria do liberalismo, surgiram preocupações com os fins sociais da educação e com a necessidade de preparar a criança para a vida em sociedade. Enfatizou-se a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Daí o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas.

Além disso, ao se nacionalizar a educação, demonstrava-se o interesse de formar o cidadão. Pensadores socialistas, como Owen e Fourier, destacaram a necessidade de educação integral e politécnica e a de democratização do ensino, nem sempre alcançadas. No entanto, em pleno século de valorização das ciências, do progresso e da exaltação da técnica, vozes dissonantes, como a de Nietzsche, advertiam sobre o excesso de disciplina e os riscos de uma civilização excessivamente pragmática.

Brasil: catequese e início da colonização

No retrospecto do pensamento medieval, não se encontram propriamente pedagogos, no sentido estrito da palavra. Aqueles que refletiam sobre questões pedagógicas foram movidos por outros interesses, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna. Apoiado em ideais ascéticos, o ser humano deveria manter-se distante dos prazeres e das preocupações terrenas, com o objetivo de atingir a mais alta espiritualidade.

Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal determinou cada vez mais os passos do trabalho escolar. O historiador Paul Monroe critica esse costume que prevaleceu durante séculos, já que a ideia de organizar o estudo conforme o desenvolvimento mental do estudante surgiu muito tempo depois (Monroe, 1984). No final da Idade Média, com a expansão do comércio e por influência da burguesia, a partir de meados do século XV, sopraram novos ventos, orientando os rumos da ciência, da literatura, da educação. Realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina anunciavam o período humanista renascentista que se aproximava. No entanto, analisadas as contradições do período medieval, resta lembrar que a herança cultural medieval chegou a nós, na medida em que o humanismo clássico (a *paideia* grega), transformado pelo cristianismo, foi apropriado pelos jesuítas, primeiros formadores da educação no Brasil.

No boxe a seguir, destacamos algumas fases e eventos marcantes da educação no Brasil Colônia, do século XVI à primeira década do XVIII.

CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

- 1549-1570: Fase inicial – catequese.
- 1570-1759: Fase de consolidação – expansão do ensino secundário nos colégios.
- 1749-1808: Reformas pombalinas – instrução pública.

A situação de Portugal e sua relação com o Brasil

A história do Brasil no século XVI não pode ser desvinculada dos acontecimentos da Europa, já que a colonização resultou da necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a Revolução Comercial. As colônias valiam não só por proporcionarem a ampliação do comércio, como também por fornecer produtos tropicais e metais preciosos para as metrópoles. No caso do Brasil, a colonização assumiu aspectos que dependeram da posição de Portugal e Espanha no quadro do desenvolvimento econômico e cultural europeu.

Enquanto França e Inglaterra incentivaram as manufaturas, a burguesia portuguesa permaneceu atrelada aos interesses do absolutismo real, que ainda refletiam a consciência medieval. De fato, desde o século XV, diferentemente dos demais países, Portugal tinha suas fronteiras definidas, o que prolongou o poder centralizado, impedindo a autonomia econômica. O interesse comum de ampliação dos territórios colonizados estimulou a expansão ultramarina, fazendo a Coroa portuguesa investir mais nesses empreendimentos, o que, a longo prazo, tornou o país refém daqueles que haviam protegido a expansão do mercado, como França, Holanda e, especialmente, Inglaterra.

Por se tratar de um país católico, que resistiu ao movimento protestante, iniciado no século XVI e contra o qual a Igreja Católica reagiu por meio da chamada Contrarreforma (1540-1700), Portugal condenava os juros, o que restringiu a acumulação de capital e retardou a implantação do capitalismo. Por outro lado, mantinha os privilégios da nobreza, que onerava os cofres públicos e dificultava a aliança do rei com a burguesia. Além disso, ao passo que a Europa renascentista se preparava para o livre-pensar a ser consolidado no Iluminismo do século XVIII, Portugal permanecia cioso da herança cultural clássica-medieval, preservando o latim, a filosofia e a literatura cristãs.

Por levar mais tempo para encontrar metais no Brasil, de início os portugueses restringiram-se à extração do pau-brasil e a algumas expedições exploratórias. A partir da década de 1530 teve início a colonização, com o sistema de capitânias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar – formas de economia pré-capitalistas com grandes proprietários de terra –, o que resultou em novo descompasso entre os ventos da modernidade que exorcizavam a tradição medieval na Europa. A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente de nativos e, depois, de negros africanos. *Latifúndio, escravatura, monocultura*, eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor de engenho.

Convém não esquecer que o Brasil era uma colônia de economia agrícola, em que o lucro se destinava aos comerciantes na metrópole, o que caracteriza uma economia de *modelo agrário-exportador dependente* – modelo referente ao desenvolvimento econômico do Brasil pré-industrial, em que a região era dependente (não autônoma) e exportava apenas matérias-primas. No entanto, ainda que Portugal tivesse o monopólio da produção de açúcar brasileiro, não havia refinarias naquele país, mas sim na Holanda, Inglaterra e França.

Nesse contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir

que os colonos se desviassem da fé católica, conforme orientações da Contrarreforma. A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. A Igreja portuguesa, submetida ao poder real, constituía instrumento importante para garantir a unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência, facilitando sobremaneira a dominação metropolitana. Nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador.

De acordo com a historiografia tradicional, no Brasil foram os jesuítas que obtiveram resultado significativo, não só por estarem em maior número e de desempenho mais efetivo, mas também por se empenharem na atividade pedagógica, para eles de importância primordial, apesar da relevância de outras ordens religiosas, como as de franciscanos, carmelitas e beneditinos.

A chegada dos jesuítas ao Brasil

Após a Reforma, o Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563, empreendeu a Contrarreforma, destinada a impedir a propagação da dissidência religiosa representada pela religião protestante. Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega (1517-1570). Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”, dando início ao processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal.

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram massivamente a catequese de indígenas, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. Era difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e de povo tribal. De um lado, os indígenas de língua e costumes desconhecidos e, de outro, os colonizadores portugueses, que para cá vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos religiosos. Os jesuítas eram conhecidos por sua flexibilidade em se adequar aos novos costumes, e embora recebessem formação rigorosa e orientação segura do *Ratio Studiorum*, enfrentaram sérios desafios para se adaptar às exigências locais.

A expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* acima citada significa “Organização e plano de estudos”, publicado em 1599 pelo padre italiano Claudio Acquaviva (1543-1615). Obra cuidadosa – com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos – destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor. Os alunos dos colégios jesuítas eram distribuídos em classes, observando-se a idade e o grau de instrução. O rigor da aula era acompanhado da constante fixação pela memória dentro e fora das classes, o que era mais fácil orientar nos internatos. Mesmo no caso de externato, ou no período de férias, eram fortes as recomendações de ocuparem-se com estudos continuados.

Ao se deslocar da Bahia para o Sul, fundaram o Colégio de São Vicente, no litoral, depois transferido para Piratininga, no planalto, onde, a partir do Colégio, em 1554, surgiu a vila de São Paulo. Vale lembrar que este colégio chamava-se Santo Inácio e funcionava mais como uma “casa de meninos”. O padre Manuel da Nóbrega organizou as estruturas do ensino, atento às condições novíssimas

aqui encontradas. O primeiro jesuíta a aprender a língua dos indígenas foi João de Azpilcueta Navarro (1520-1557), também pioneiro na penetração nos sertões em missão evangelizadora. A essas duas figuras veio se juntar, em 1553, o noviço José de Anchieta (1534-1597), de apenas 19 anos, que mais tarde se destacaria no trabalho apostólico.

Fernando de Azevedo, educador e sociólogo brasileiro, refere-se a essa “trindade esplêndida – Nóbrega, o político, Navarro, o pioneiro, e Anchieta, o santo” – como símbolo da “atividade extraordinária dos jesuítas no século XVI, a fase mais bela e heroica da história da Companhia de Jesus” (Azevedo, 2010, p. 543).

Fase inicial: a catequese

A fase inicial da missão jesuítica durou dos anos de 1549 a 1570, data da morte do padre Nóbrega. Nesse período, os padres aprenderam línguas tupi-guarani e elaboraram textos para a catequese, ficando a cargo de Anchieta a organização de uma gramática tupi.

Diante das críticas e das defesas da ação catequética dos jesuítas no Novo Mundo, nunca é demais lembrar que, embora a etnologia contemporânea tenha uma compreensão diferente sobre o contato de culturas tão diversas, aqui enfocaremos essa ação a partir do conceito que dela tinham os próprios missionários. Desse modo, retomemos o impacto sentido por europeus ao conhecer povos tão “rudes”, “sem lei” e “sem fé”. Muitos chegavam a pensar na impossibilidade de conseguir algum sucesso no processo “civilizatório” dos nativos, enquanto para outros, incluindo aí os missionários, os indígenas seriam como filhos menores, uma “folha em branco” sobre a qual poderiam inculcar os valores da civilização cristã europeia. Nesse sentido, convictos de que o cristianismo representava uma vocação humana universal que implica integração e unidade, lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças – todos eram seres humanos – e apagar as diferenças.

Vale destacar o trabalho do antropólogo Franz Boas (1858-1942) ao realizar pesquisas de campo de povos tribais que o levaram a defender a especificidade de cada cultura, rejeitando, portanto, teorias que tinham por base as noções de progresso, evolução e superioridade como parâmetros para avaliar o estágio de uma cultura. Esse conceito teve importância para a crítica ao *eurocentrismo*, pelo qual os costumes de outros povos eram interpretados com base no modelo de valores europeus. Em decorrência, a desvalorização dos demais povos, tidos como “exóticos” e “inferiores”, justificava indevidamente a imposição dos próprios valores como “civilizados”.

Começaram por tentar a conquista do chefe da tribo e a “desmascarar” o pajé, mas logo perceberam que a ação mais eficaz seria atuar sobre os filhos dos indígenas, os curumins (também *columins* ou *culumins*), alunos prediletos, porque sobre eles ainda não se sentia de maneira arraigada a influência do

pajé. Inicialmente os curumins aprendiam a ler e a escrever ao lado dos filhos dos colonos. Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Aos poucos, pelo teatro e dança, os meninos aprendiam a moral e a religião cristã. O sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, na obra *Casa-grande e senzala*, de 1933, diz que os primeiros missionários substituíam as “cantigas lascivas”, entoadas pelos indígenas, por hinos à Virgem e cantos devotos, condenavam a poligamia, pregando a forma cristã de casamento. Dessa maneira, iniciaram a aculturação dos jovens e um abalo no sistema comunal primitivo.

Tornara-se tão comum falar na “língua geral” – mistura de tupi, português e latim – que os padres a usavam no púlpito, para se fazerem entender, até que as autoridades passaram a exigir exclusividade para a língua portuguesa, temerosas de que a nativa predominasse.

O fato é que o indígena se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta almejava convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo no trabalho como escravizado.

As missões

Após um período de *pregação* em que permaneciam um tempo nas tribos e realizavam batismos e casamentos, os religiosos seguiam para outro local, mas logo descobriram que as conversões não se consolidavam, além de se tratar de empreitada perigosa. Para que a ação missionária se concretizasse com menos riscos e as conversões se fortalecessem, foram criadas *missões*, situadas no sertão, longe dos colonos ávidos de escravizados. As principais instalaram-se ao norte do México, na orla da Floresta Amazônica e no interior da América do Sul, e receberam missionários jesuítas portugueses e espanhóis. Além destas, os religiosos constituíram outras no território brasileiro de norte a sul, sendo que as primeiras surgiram na Bahia.

Vejamos as mudanças propostas pelos missionários para europeizar e cristianizar os nativos. Surpreenderam-se de início com o fato de cem a duzentas pessoas viverem na mesma oca, sem divisões que preservassem a intimidade das famílias nem repartição de funções e tarefas, porque ali dentro tudo se fazia. Por isso, os jesuítas deslocaram os nativos para outras áreas, nas quais criaram as aldeias reunindo várias etnias, designadas por eles, de modo homogêneo, como o “gentio”. Ali foram construídas casas, onde se alocava cada família, a unidade social. O antropólogo Luiz Felipe Baêta Neves assim relata: “Na aldeia cada coisa deve ter seu *lugar* e sua *hora*. Há um local para o trabalho, outro para o descanso, outro para o culto, outro para a família” (Neves, 1978, p. 130).

Mudaram as práticas nômades, vistas como bárbaras, e estabeleceram um sistema agrícola restrito a áreas determinadas, onde se fazia a divisão de tarefas e observavam-se os “momentos de semear, podar, colher, queimar”. Desse modo, os missionários convenciam-se de prestarem um serviço civilizatório ao retirar os nativos da “ociosidade”, da “preguiça”, da “indisciplina” e da “desorganização”. Introduziram regras de higiene, maneiras de comer, condenaram a antropofagia, a embriaguez, o adultério. Lutaram também contra a nudez, suprimindo aos poucos os adornos “deformadores”, definindo uma “geografia do corpo” segundo a qual havia partes que poderiam ser mostradas e outras a serem cobertas. Por julgarem que os nativos viviam a “infância da humanidade”, os jesuítas se achavam no

direito de agirem como “pais”, devendo, portanto, corrigir e proteger. Trouxeram para a colônia o uso de sanções violentas, hábito europeu naqueles tempos, e as penalidades variavam conforme a gravidade da culpa, usando-se o açoite, o tronco e até mutilações, cuja execução devia ser pública, para que servissem de exemplo.

As missões prosperaram de modo significativo. Além da atividade agrícola, conforme o lugar havia criação de gado, artesanato, fabricação de instrumentos musicais, construção de templos, tudo administrado pelos padres, sem intervenção externa. Porém, a segregação de tribos inteiras nas missões, esse “ambiente de estufa”, fragilizava ainda mais os indígenas, porque o confinamento facilitava aos colonos capturar tribos inteiras. Durante o século XVII, os grupos de homens e mulheres conhecidos como bandeirantes, em busca de riquezas minerais e de mão de obra escravizada, realizaram diversas expedições de apresamento e destruíram muitas povoações, inclusive as dirigidas por jesuítas espanhóis.

Após a expulsão dos jesuítas (século XVIII), desmoronou-se a estrutura criada pelos padres, e os indígenas aculturados não conseguiram mais subsistir moral e economicamente.

Período de consolidação: a instrução da elite

Vimos que as primeiras escolas reuniam os filhos de indígenas e de colonos, embora a tendência da educação jesuítica que se confirmou fosse separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então a cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias, ao passo que, para os filhos dos colonos, a educação poderia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que de fato ocorreu a partir de 1573.

Para enfrentar o senhor da casa-grande, os jesuítas conquistavam seus elementos considerados por eles como passivos: a mulher e a criança. Educando as crianças, conseguiam manter viva a religiosidade da família. Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herdava o patrimônio do pai e continuava seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, frequentava o colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro encaminhava-se para a vida religiosa. Os jesuítas agiam sobre os dois últimos, porque, mesmo quando os filhos não eram enviados aos colégios, recebiam educação na própria casa-grande, ficavam aos cuidados de capelães e tios-padres. Outro modo de ação cumpria-se no confessionário, ocasião em que o padre ouvia os pecados e assim modelava o pensar dos colonos. Em casos extremos, negar a absolvição de pecados revelados no confessionário era uma maneira de pressionar pela mudança de comportamentos considerados imorais ou ímpios.

No campo da educação propriamente dita, desde o século XVI os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar” nos colégios: letras humanas, filosofia e ciência (ou artes), teologia e ciências sagradas – cursos destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

No curso de humanidades, de grau médio, ensinavam latim e gramática para os meninos brancos e mamelucos (descendentes de branco e indígena). Em alguns colégios, como o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, eram oferecidos também outros dois cursos, de artes e de teologia, mas já de grau superior.

Terminado o curso de artes, apresentavam-se ao jovem duas alternativas:

- estudar teologia, opção que ajudava a manter viva a obra dos jesuítas no tempo, formando-se padre ou mestre;
- preparar-se para as carreiras profanas de profissões liberais, como direito, filosofia e medicina; nesse caso, encaminhava-se para uma das diversas faculdades europeias – os brasileiros procuravam sobretudo a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Para esse programa, os jesuítas foram apoiados oficialmente pela Coroa, que também lhes concedia generosas doações de terras, pois o governo de Portugal reconhecia a importância da educação como meio de domínio político e, portanto, não intervinha nos planos dos jesuítas.

Outras ordens religiosas

Embora tenha sido costume enfatizar-se a ação dos jesuítas na educação da colônia, outras ordens aqui estiveram com o mesmo propósito. A diferença da quantidade de informação entre a Companhia de Jesus e outras ordens deve-se a diversos motivos. A Companhia de Jesus deixou abundante documentação, porque os padres deviam prestar contas frequentes aos seus superiores, e suas cartas permaneceram como registros importantes, inclusive pela imprensa. Acresce o fato de que os jesuítas não só atuavam nas missões, convertendo os indígenas, como também nas cidades e junto aos engenhos de açúcar, ocupando-se, portanto, com a educação da elite.

A pouca visibilidade dos franciscanos, por exemplo, decorria de procurarem “os povoados dependentes da caridade dos filhos de São Francisco”, com menor visibilidade de sua atuação. Além disso, privilegiavam os cursos das primeiras letras e só voltaram a atenção ao ensino secundário no século XVIII, após a expulsão dos jesuítas.

O professor Luiz Fernando Conde Sangenis ressaltou a importância da atuação franciscana, muitas vezes silenciada pela historiografia, o que o levou a uma alentada pesquisa sobre a participação da ordem na área da educação desde a Idade Média e em várias regiões brasileiras, “contribuindo decisivamente na formação da nossa cultura” (Sangenis, 2005, p. 96). O professor esclarece que em 1585 foi criada a Custódia de Santo Antônio do Brasil, em Olinda, onde, no ano seguinte, franciscanos recém-chegados fundaram um internato para os curumins, a fim de ensinar o catecismo, bem como a ler, escrever e contar. Depois se estenderam pelo Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba, Grão-Pará e Maranhão. Na região Sul, realizavam missões-volantes, sem estabelecer residência permanente nas aldeias. Sangenis explica que os franciscanos também se dedicaram ao ensino superior, fundando em 1608 o convento-universidade de Santo Antônio, já em pleno funcionamento em 1650 com as Cadeiras de Altos Estudos de Teologia e Filosofia, antecipando, portanto, a instituição dos cursos superiores ocorrida no Brasil somente no século XIX.

Além dos franciscanos, frades de outras ordens religiosas, como as de carmelitas, oratorianos e capuchinhos, atuaram na área de educação; no entanto, sem a relevância que representou a influência dos inacianos, como confirma o professor Dermeval Saviani:

[...] essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais. Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 41. (Coleção Memória da Educação).

Culturas silenciadas

Por mais que muitos autores já tenham considerado admiráveis a coragem, o empenho e a boa-fé desses missionários, hoje, à luz dos estudos de antropologia, é inevitável admitir que a desintegração da cultura indígena começou com eles. Lembrando os versos irreverentes do poeta modernista Oswald de Andrade – em que lamenta o fato de o descobrimento do Brasil não ter sido em um dia de sol, para que os indígenas despissem os portugueses –, os padres vestiram literalmente os indígenas, para que se envergonhassem da nudez. Também os “vestiram” simbolicamente de outros valores, de cultura diferente: impuseram-lhes outra língua, outro Deus, outra moral e até outra estética.

Convém, no entanto, considerar a percepção que os europeus tinham naquela época dos povos “selvagens” e o intuito de homogeneização que comandava todo o processo educacional. Para eles, “civilizar” os povos era fazer o possível para igualá-los aos “melhores”, por isso desenvolveram um processo de silenciamento das culturas tidas como “estranhas”. Pela atuação constante até o século XVIII, não só entre os nativos, mas sobretudo na sociedade colonial, podemos dizer que os jesuítas imprimiram de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e consequentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a República, no final do século XIX.

O Brasil do século XVII

No século XVII, os países europeus davam continuidade à política absolutista e ao mercantilismo. De 1580 a 1640, Portugal esteve sob domínio espanhol, período em que teve início sua decadência política e econômica, com a perda de domínios na África e na Ásia, represália de países contra os quais a Espanha estava em guerra. Como colônia mais importante, o Brasil sofreu com o enrijecimento da política mercantilista e a exclusividade do monopólio comercial, passando a ser vigiado mais atentamente. Além disso, Portugal dependia cada vez mais da Inglaterra, potência em ascensão.

Ao contrário da Europa, em que o capitalismo florescia pela expansão do comércio e a instalação de manufaturas, o Brasil permanecia na fase pré-capitalista. O modelo econômico da colônia era *agrário-exportador dependente*, com base na produção de cana-de-açúcar e emprego de mão de obra escravizada, em que a matéria-prima, enviada a Portugal, era revendida a outros países. Com frequência, no período de dominação espanhola, o Brasil sofria ataques de inimigos da Espanha, como franceses, ingleses e holandeses. A mais importante e duradoura dessas invasões foi a dos holandeses, em Pernambuco (1630-1654).

O quadro a seguir sintetiza os principais acontecimentos do período:

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1580-1640: Portugal sob domínio espanhol.
- 1630-1654: Holandeses em Pernambuco.
- 1684: Revolta de Beckman.
- 1695: Morte de Zumbi (Quilombo dos Palmares).

No interior da colônia, prosseguia a expansão territorial levada a efeito pelos bandeirantes, para além do Tratado de Tordesilhas. Aventureiros que saíam em busca de metais preciosos e apresamento de indígenas, com o propósito de empregá-los como mão de obra escravizada, às vezes capturavam aldeias inteiras, sobretudo nas missões, onde os jesuítas promoviam a aculturação de indígenas e os protegiam, na medida do possível, da cobiça de colonos.

A intensificação do controle de Portugal sobre o Brasil provocou os primeiros conflitos nativistas – como a Revolta de Beckman no Maranhão em 1684 –, em função do acirramento da contradição entre interesses da metrópole e da colônia, uma vez que as restrições ao comércio prejudicavam os colonos brasileiros. Foram muitos os embates contra os jesuítas, por causa da proteção dada aos indígenas, até que colonos enriquecidos começassem a substituir indígenas por escravizados africanos.

Quanto às contradições internas, ocorreram conflitos entre senhores de engenho de açúcar e escravizados negros. Um dos mais importantes núcleos de resistência foi o Quilombo dos Palmares (1630-1694). Liderado na fase final pelo conhecido líder quilombola Zumbi (1655-1695), chegou a abrigar cerca de 30 mil escravizados, que se refugiavam nas matas da Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas, para escapar da condição a eles imposta e opor resistência ao sistema escravagista. Outros quilombos se formaram em Minas Gerais, província enriquecida pela descoberta de ouro e pedras preciosas, no final do século XVII. Com a contribuição mineira, o eixo econômico da colônia começava, então, a se deslocar do Nordeste em direção ao Sudeste.

Fortalecimento das missões

Desde o século XVI e durante o XVII, o modelo de catequese dos indígenas alterava-se com o confinamento em *reduções* ou *missões*, povoados com organização bem complexa, que incluía conversão religiosa, educação e trabalho. As missões da Amazônia e, ao sul, as da região do Rio da Prata foram as mais destacadas, ao passo que na Amazônia as missões dos carmelitas e dos franciscanos instalaram-se na margem esquerda do Rio Amazonas, e na margem direita, para o sul, acomodaram-se os jesuítas. Entre estes, a atuação do Padre Antônio Vieira (1608-1697) ficou na história em razão de sua eloquência, muito evidente nos *Sermões*, publicados em volumes a partir de 1679, verdadeiras peças literárias representativas do período barroco.

O *Sermão da Sexagésima* – o termo “sexagésima”, na liturgia católica, designa o domingo datado aproximadamente de sessenta dias antes da Páscoa – é um dos mais conhecidos de Padre Vieira. Escrito em 1655, defende a importância do discurso argumentativo, capaz de converter os ímpios à religião católica, ou resgatar os cristãos que debandaram para as religiões protestantes; valia também no Brasil, onde atuou na conversão de indígenas.

A luta de Vieira contra os colonos que escravizavam os nativos foi cheia de percalços, desde a primeira vez em que esse missionário, conselheiro do rei português D. João IV (1604-1656), chegou ao Brasil, em 1653, com a tarefa de evangelizar, erguer igrejas e realizar missões entre indígenas do Maranhão. Vencido pelos colonos, por duas vezes precisou se retirar, retornando em 1680, ao recuperar seu prestígio. A essa altura, as missões jesuíticas já eram bastante ativas, com criação de gado e plantações de cana, algodão e cacau.

Sabe-se que os jesuítas conseguiram tornar as missões autossuficientes, ensinando os indígenas não só a ler e escrever, mas a se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além, é claro, de submetê-los à conversão religiosa. Os indígenas aprendiam as práticas agrícolas e de criação de gado, bem como a fabricação de instrumentos musicais, artigos em couro, embarcações, sinos, relógios, cerâmica, tecelagem etc. A aldeia organizava-se em torno de rigorosa administração, fortalecida durante os séculos XVII e XVIII e sustentada por invejável infraestrutura. Além da igreja, havia hospital, asilo, escola, casas etc.

Os jesuítas e a educação da elite

No século XVII, o ensino no Brasil não apresentou grandes diferenças com relação ao do século anterior. O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pela Revolução Científica, estudada no capítulo anterior. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes.

A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição. Era literária, abstrata – além de dogmática –, afastada dos interesses materiais, utilitários, e até estranha, por tentar trazer o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural. Com o tempo, a educação atendia a um segmento novo, o da pequena burguesia urbana que aspirava à ascensão social.

O intelectual, professor e político com forte atuação na história da educação no Brasil Fernando de Azevedo (1894-1974) comenta:

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a Igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010. p. 561.

A única saída dos brasileiros que desejavam seguir carreiras profanas, como as profissões liberais, era o estudo na metrópole, mesmo porque o Colégio da Bahia teve negado o pedido de equiparação à Universidade de Évora (Portugal), em 1675. A maioria dos estudantes dirigia-se para a Universidade de Coimbra, também confiada a jesuítas, a fim de estudar ciências teológicas ou jurídicas. Outros escolhiam Montpellier, na França, para especialização em medicina.

Embora recebessem educação padronizada, os brasileiros entravam em contato com outros estilos de vida e traziam as aspirações da civilização urbana mais avançada vislumbrada no Velho Mundo para contrapor ao modo de vida rural e patriarcal da colônia. Esses elementos de diferenciação fizeram germinar ideais políticos e sociais reveladores da insatisfação com o *status quo*. As universidades europeias, sobretudo as portuguesas, ao reunir os estudantes, desempenharam papel importante no alargamento de horizontes, inclusive favorecendo o nascente sentimento nativista, cujas primeiras manifestações surgiram no século XVII, intensificando-se no século seguinte.

Outro foco de alteração no panorama da tradição colonial ocorreu com a invasão de Pernambuco pelos holandeses em 1630, após terem ocupado Salvador entre 1624 e 1625. A criação de uma colônia holandesa no Nordeste do Brasil se dava em razão do interesse na produção dos engenhos de açúcar da região. Instalando-se inicialmente em Olinda e Recife (cidade que se tornou a capital), expandiram suas conquistas em direção a Sergipe e ao sul, e aos atuais estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, ao norte. Em 1637, a administração colonial holandesa foi entregue a Maurício de Nassau (1604-1679), jovem nobre alemão posto à frente da Companhia das Índias Ocidentais (WIC).

Visão etnocêntrica

No século XVII, os núcleos urbanos ainda eram pobres e dependentes das atividades do campo, onde se concentrava a maior parte da população. Por se tratar de sociedade agrária e escravista, não havia interesse na educação elementar, resultando dessa política a grande massa de iletrados. As mulheres estavam excluídas do ensino, do mesmo modo que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres, diferentemente do que acontecera com os curumins. Apenas os filhos de negros e brancos, um pouco mais tarde, começaram a reivindicar espaços na educação, diante da importância que se dava aos graus acadêmicos para a classificação social, fazendo aumentar a procura da escola por parte dessas pessoas, o que provocou, em 1689, um incidente conhecido como “questão dos moços pardos”: os colégios dos jesuítas haviam proibido a sua matrícula “por serem muitos e provocarem aruaças”, mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória, tendo em vista os subsídios que recebiam, por serem escolas públicas (Ribeiro, 2001, p. 24).

A visão etnocêntrica que motivava a educação europeia na colônia fez com que sempre se desprezasse a cultura popular, influenciada por indígenas e negros e que permaneceu marginal, condenada à expectativa de homogeneização, uma vez que a cultura erudita e europeizada era o modelo a ser seguido. Mais ainda, os colonizadores de início concebiam os indígenas como seres inacabados, que mereciam o “aperfeiçoamento” pela educação. E depois, na medida em que os temiam, os segregavam como “ferozes” e “inferiores”, o que justificaria sua submissão à força. Menosprezo semelhante ocorria com os saberes, a religião e a música da cultura negra, em que pese a influência exercida por essas culturas, recusa que até hoje tem promovido a exclusão explícita desses segmentos da educação formal.

Crítica à uniformização do pensamento

Um olhar crítico sobre o Brasil do século XVII nos revela o profundo fosso entre a vida da colônia e a da metrópole, em razão de intenções de exploração portuguesa no Brasil. Por isso, manteve-se a economia agrária dependente, fundada na escravidão e à margem das mudanças implantadas na Europa.

No campo da educação, na Europa prevalecia o confronto entre o ideal da pedagogia realista e a educação conservadora, ao passo que no Brasil a atuação da Igreja permaneceu muito mais forte e duradoura. Segundo Fernando de Azevedo, esse ensino promoveu a uniformização do pensamento brasileiro “do Norte e do Sul, do litoral e do planalto”, impondo a religiosidade cristã sobre as contribuições do judeu, do indígena e do negro. Se o catolicismo difundido pela Companhia de Jesus foi o “cimento da nossa unidade”, de acordo com a visão contemporânea, democratizar a educação não significa homogeneizar culturas nem neutralizar as diferenças.

O Brasil na era pombalina

No primeiro capítulo deste livro, vimos que, no século XVIII, a Europa enfrentava a crise do Antigo Regime, em que os ideais liberais se opunham ao absolutismo e ao mercantilismo, situação que culminaria nas revoluções burguesas. A Inglaterra, antecipando as alterações políticas e econômicas, surgiu como grande potência transformadora da economia europeia, dando início ao capitalismo industrial.

No boxe a seguir, destacamos as principais datas e eventos significativos do Brasil colônia no século XVIII.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- Final do século XVII a meados do XVIII: início e auge da produção aurífera nas Minas Gerais.
- 1720: Revolta de Filipe dos Santos em Vila Rica.
- 1747: Destruição de oficina tipográfica no Rio de Janeiro.
- 1755: Terremoto devasta Lisboa.
- 1759: Expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil.
- 1772: Implantação do ensino público oficial.
- 1776: Independência dos Estados Unidos da América.
- 1785: Proibição das atividades manufatureiras no Brasil.
- 1789: Conjuração Mineira.
- 1798: Conjuração Baiana.

Portugal, que até então tivera um poderio decorrente das colônias de além-mar, achava-se em franco declínio e se submetia a tratados comerciais lesivos para si e para a colônia, em troca de proteção da Inglaterra. O Tratado de Methuen (Tratado de Panos e Vinhos), de 1703, por exemplo, obrigava os portugueses a comprarem a produção dos lanifícios ingleses, o que impedia o desenvolvimento de sua indústria

manufatureira e também afetava a colônia, porque as riquezas naturais daqui eram levadas à Inglaterra para pagamento de dívidas. Mesmo quando o país tentava superar o atraso pelo fortalecimento do Estado, expresso pelo despotismo esclarecido do rei D. José I (1714-1777), não se conseguia acompanhar as transformações das forças produtivas na Europa. O gestor da reorganização administrativa e econômica do país foi o primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), marquês de Pombal, que procurou modernizar o reino a fim de manter o absolutismo real. Para tanto, combateu qualquer forma de oposição.

E no Brasil, o que estava ocorrendo? As plantações de cana-de-açúcar do Nordeste sofreram rude golpe com a concorrência estrangeira. Com a descoberta das minas de ouro, porém, o centro econômico deslocou-se para o sul de Minas Gerais e região Sul. As primeiras minas de ouro de Minas Gerais foram descobertas no final do século XVII, e a exploração aurífera atingiu seu auge por volta de 1760. No final do século XVIII, a maioria das minas já se encontrava esgotada. Durante o predomínio da cultura canavieira, a estrutura social teve por base a classe dominante dos senhores de engenho, cujo poder se fundava na propriedade da terra e na exploração agrícola por meio de trabalho escravo. A mineração, por outro lado, gerou uma organização social diferente, estimulada pelo processo de urbanização, que foi responsável pelo crescimento da população nas cidades, dando início a uma pequena burguesia dedicada ao comércio interno. A administração mais complexa da cidade exigia a expansão dos quadros do setor terciário, como lojas, armazéns, hospedarias etc. De acordo com o historiador Nelson Werneck Sodré (1970, p. 21): “[...] a população da colônia, do início para o fim do século XVIII [passou] de 300.000 habitantes para 3.300.000, na maior parte concentrados nos altiplanos das Gerais”.

Novos ventos sopravam na cidade, reunindo gente de toda parte, desejosa de enriquecimento, notando-se mesmo certa mobilidade social. Valores mais flexíveis opunham-se à rigidez dos padrões da aristocracia agrária, tornando compreensível a eclosão cultural na sociedade das Gerais, que nos legou o barroco das igrejas, a música sacra, os poetas da Arcádia Mineira.

Quando a extração do ouro diminuiu, aumentou a opressão do reino com a temível “derrama”, uma forma de cobrança de impostos instituída por D. José I, pela qual, sob proteção de tropas, se exigia que a arrecadação de uma cidade atingisse um mínimo estabelecido. Esse procedimento arbitrário e violento gerou um ambiente de tensão, ampliado pelo desagrado com diversas outras medidas, como a criação das companhias para controlar o monopólio do comércio e a proibição de qualquer atividade manufatureira no Brasil (alvará de 1785, de D. Maria I, a Louca). Outro fator de descontentamento decorria da crescente centralização político-administrativa, que distanciava ainda mais a colônia da metrópole.

Não por acaso, também explodiram na região movimentos contra a opressão colonial: em 1720, a Revolta de Filipe dos Santos foi reprimida de forma violenta em Vila Rica. Posteriormente, em 1789, a Conjuração Mineira reivindicava reformas, porém, mais do que isso, contestava o pacto colonial, embora não conseguisse impor a nova ordem. De modo semelhante, foi sufocado um movimento ainda mais radical, a Conjuração Baiana, em 1798.

Aldeias missioneiras

De acordo com o historiador Arno Alvarez Kern, o propósito principal dos missionários era evangelizar pela pregação e elevar os povos indígenas da “barbárie” à civilização, pois, aos olhos deles, apenas assim o indígena se transformaria em um “homem completo”, impedindo ao mesmo tempo sua escravização pelos colonos.

Em que pesem as dificuldades e contradições ocorridas nesse longo processo de transculturação, muitas vezes entremeado por sincretismos religiosos, vale destacar que naquele período os indígenas se mantiveram livres do genocídio e da miscigenação, embora seja preciso reconhecer que perderam muito de sua cultura tradicional, especialmente quando a expulsão dos jesuítas de terras brasileiras os deixou à própria sorte.

No século XVIII recrudesceram as dissidências entre Portugal e Espanha sobre as fronteiras das Sete Missões, na região do Prata, as quais resultaram na Guerra Guaranítica (1753-1756), conflito que opôs populações guaranis de missões jesuíticas, de um lado, e tropas portuguesas e espanholas, de outro, com vitória dos segundos.

José Basílio da Gama (1740-1795) era um noviço no Colégio dos Jesuítas no Rio de Janeiro quando ocorreu a expulsão dessa Ordem, o que motivou sua ida para Roma, onde se tornou poeta arcadista. Protegido pelo marquês de Pombal, escreveu o poema épico *O Uruguai* (1769), no qual descreve a bravura dos nativos guaranis para manter as terras missioneiras diante do interesse de portugueses e espanhóis em tomar posse delas, na região que corresponde ao atual estado de Rio Grande do Sul. No início do poema, além de outras dedicatórias, o autor homenageia o conde de Oeiras, futuro marquês de Pombal, ao passo que no relato das lutas tece críticas aos jesuítas, apresentados como vilões.

Reforma pombalina no Brasil

Além da atuação nas missões, os jesuítas exerceram influência na educação dos filhos de colonos, com foco voltado para o que hoje chamamos de ensino médio, já que o governo de Portugal não permitia a criação de universidades na colônia e impunha outras medidas cerceadoras de nossa emancipação intelectual, como a destruição de uma oficina tipográfica em 1747, no Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, crescia a animosidade contra a Companhia de Jesus. O governo temia seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais ao modelar-lhes a consciência e o comportamento. Além disso, desde os tempos do padre Manoel da Nóbrega, a Coroa se comprometera a destinar à Companhia uma taxa especial de 10% da arrecadação dos impostos, além da doação de terras. Com todos esses benefícios, sem contar a produção agrária das missões, altamente lucrativa, a Companhia tornara-se então muito rica.

Entre as muitas alegações políticas às intromissões dos jesuítas, Pombal atribuiu à Companhia o interesse de formar um “império temporal cristão” na região das missões. Por ocasião do decreto de expulsão dos jesuítas, em 1759 – antecipando, portanto, a decisão similar do papa (1773) –, apenas na colônia a Companhia possuía “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (Azevedo, 2010, p. 585).

De acordo com a historiografia tradicional, o marquês de Pombal não conseguira de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil após ter desmantelado a estrutura jesuítica, abandonando os indígenas à sua própria sorte, o que teria provocado o retrocesso de todo o sistema educacional

brasileiro. Essa interpretação pessimista prevaleceu ao ser divulgada na importante obra de Fernando de Azevedo – *A cultura brasileira*, publicada em 1944 –, na qual ele afirma que “a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia” e que, após a expulsão dos jesuítas, teria havido “meio século de decadência e transição”.

Embora seja correto admitir o protagonismo dos padres jesuítas na educação da colônia, é possível reconhecer que não foram os únicos educadores, pois outras ordens de franciscanos, beneditinos, carmelitas, oratorianos atuavam especialmente no ensino primário. Com essa estrutura já montada, esses religiosos assumiram os cursos secundários, até então preferidos pelos jesuítas.

Paralelamente, as ideias iluministas eram divulgadas por lojas maçônicas e academias literárias, inúmeras delas espalhadas na colônia. Por fim, muitos desses intelectuais conhecedores de bibliografia atualizada (sobretudo de conhecimentos sobre ciência moderna, filosofia, matemática e retórica) atuaram como professores das *aulas régias*, modalidade de ensino instituída a partir de 1759 que substituiu o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, pelo oferecimento de aulas isoladas, conforme ocorrera na metrópole. Assim como em Portugal, houve a implantação do *ensino público oficial* com o pagamento dos professores por meio de impostos conhecidos como “subsídio literário” (estabelecido em 1772).

As vantagens proclamadas pelo ensino reformado decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria e ciências naturais, no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica.

No final do século XVIII, em 1798, o bispo Azeredo Coutinho (1742-1821) abriu o Seminário de Olinda, em Pernambuco, sob a inspiração das ideias iluministas que absorvera como aluno da Universidade de Coimbra. Nesse Seminário, destinado à formação de padres e educadores, deu-se destaque ao ensino das ciências, das línguas vivas e da literatura moderna. Cuidou-se também de uma nova metodologia de ensino, distinta daquela tradicional baseada em castigos físicos e na memorização.

É interessante lembrar que não podemos imaginar alunos assistindo a aulas em prédios escolares, como hoje, porque os lugares de estudo eram improvisados. Além da educação doméstica, em que os mais abastados pagavam preceptores para seus filhos, reuniam-se as crianças nas igrejas, em salas das prefeituras e de lojas maçônicas ou na casa dos professores, que podiam ser nomeados pelo governo ou contratados por particulares. Ademais, outras ordens religiosas continuaram atentas à educação, tais como carmelitas, beneditinos e franciscanos, estes últimos bem informados sobre as ideias iluministas.

Ensino profissionalizante

A mentalidade escravocrata desprezava a atividade manual, considerada “trabalho desqualificado”, e por isso os artesãos aprendiam o ofício pela educação informal, sem que houvesse a intenção de lhes destinar escolas.

Na primeira metade do século XVIII, a Companhia de Jesus dispunha de algumas oficinas em que mestres jesuítas, muitos deles vindos do exterior, ensinavam os ofícios mais necessários. Depois, com o desenvolvimento da economia e a intensificação da urbanização, aumentou a demanda de artesãos. Foram criadas várias lojas de ofícios – no final do século XVIII havia 631 delas –, dando

continuidade ao mesmo sistema de corporações existente na metrópole, nas quais os mestres registravam os aprendizes, que, depois de quatro anos ou mais, recebiam o certificado de oficiais, após exame devidamente supervisionado. De acordo com o sociólogo Luiz Antônio Cunha:

A intensificação das atividades econômicas, o crescimento das vilas e núcleos urbanos, ao longo do litoral, e a necessidade de defesa da colônia fizeram aumentar a importância, nas cidades, da burocracia do Estado (a administração, o Exército, a Justiça). Gerou-se, assim, uma nova demanda de artesãos de todos os tipos para a construção, reparação de equipamentos e prestação de serviços aos funcionários do Estado, comerciantes e seus empregados. [...] Instalaram-se olarias, caieiras para a fabricação de cal a partir das ostras de sambaquis, cerâmicas para a fabricação de ladrilhos, e artefatos domésticos (moringas e louças), curtumes e oficinas para a fabricação dos mais diferentes produtos necessários às atividades de cultivo, da mineração, transporte, comércio, construção de edifícios rurais e urbanos, e artefatos para a vida cotidiana nas fazendas e cidades.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 51.

O contraste entre Brasil e Europa

No século XVIII, permanecia grande o contraste entre a Europa e o Brasil. Apesar das grandes transformações no Velho Mundo – sociais (ascensão da burguesia), econômicas (liberalismo) e políticas (revoluções para destituir reis absolutistas) –, o Brasil continuava com a aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submissão à política colonial de opressão.

As consequências para a cultura e a educação são previsíveis. Persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas era voltada à educação da burguesia e das classes dirigentes, além de exercerem o papel de missionários entre os indígenas. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravizados, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Durante o longo período do Brasil Colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta.

Essa tradição de três séculos acentuou o gosto pelo “anel de doutor”, a pose e o discurso empolado, como relata o sociólogo Gilberto Freyre:

Daí a tendência para a oratória, que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferência ao efeito literário, o tom de conversa em vez do discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito de muito latim de frade; de muita retórica de padre.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Nacional, 1936. p. 269.

Embora a reforma pombalina não tivesse repercutido de imediato na colônia, foram lançadas as sementes de um novo processo que iria amadurecer aos poucos a partir do século seguinte.

Brasil: de colônia a Império

No ano de 1808, em decorrência das invasões napoleônicas na Península Ibérica, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil com a ajuda britânica. A mudança da sede do império português para a América acarretou inúmeras transformações, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, que precisou adaptar-se rapidamente ao grande número de cortesãos que invadiram suas casas e as ruas antes pacatas. A vinda de D. João VI ao Brasil exigiu modificações consideráveis: a abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas significaram, de certa forma, uma ruptura do pacto colonial. Eram alguns passos sugestivos em direção a um país independente, embora se tornasse mais nítida e direta a vinculação brasileira ao governo britânico, que se fizera presente desde o século XVII.

No boxe a seguir, sintetizamos uma breve cronologia que vai desde a vinda da família real para o Brasil, ainda no período colonial, até a Proclamação da República, percorrendo, portanto, boa parte do século XIX.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1808: Vinda da família real para o Brasil.
- 1817: Revolução Pernambucana.
- 1822: Independência do Brasil.
- 1822-1831: Primeiro Reinado (D. Pedro I).
- 1831-1840: Período Regencial.
- 1840-1889: Segundo Reinado (D. Pedro II).
- 1864-1870: Guerra do Paraguai.
- 1888: Lei Áurea (abolição da escravatura).
- 1889: Proclamação da República.

Brasil Império: esboço introdutório

Com o fim do domínio napoleônico na Europa e a realização do Congresso de Viena (1815), que definiu os termos de pacificação no continente, as pressões pelo retorno do rei a Portugal aumentaram. Além disso, internamente, a tensão entre a aristocracia rural e os ricos comerciantes portugueses criava um clima de instabilidade que culminaria na declaração de Independência do Brasil.

Em razão de turbulências em Portugal, D. João VI retornara à metrópole, deixando aqui o príncipe que, assessorado por José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), proclamou a Independência em 1822, assumindo o trono como D. Pedro I. Esse movimento significou a vitória do partido brasileiro, dos moderados, constituído pelos grandes proprietários de terra, defensores da manutenção do escravismo, bem como de liberais conservadores. Contudo, enquanto na Europa o liberalismo

caminhava a passos largos para a industrialização, no Brasil a independência política não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas, pois, com a manutenção do regime monárquico, o Estado brasileiro estava comprometido com a garantia dos privilégios de uma elite.

Em 1831, com a imagem desgastada por uma grave crise econômica e política, D. Pedro I abdicou para assumir a Coroa em Portugal, como Pedro IV. Em razão da menoridade de seu filho, o governo do Brasil ficou a cargo de regentes desde aquela data até 1840, quando se iniciou o Segundo Império, com D. Pedro II (1825-1891). A Regência foi um período conturbado por revoltas em diversas províncias e críticas ao escravismo.

Na segunda metade do século XIX, a expansão da produção cafeeira no Oeste Paulista, atendendo ao aumento da demanda do mercado internacional, impulsionou a economia nacional. Por volta de 1880 o café correspondia a 61% das exportações do país. O desenvolvimento da economia cafeeira foi decisivo para o fomento das relações assalariadas e para o desenvolvimento industrial e urbano do país, pois parte do capital acumulado pela produção do café foi investido em outros setores. Dessa maneira, ao lado do *modelo agrário-exportador dependente*, teve início a consolidação do *modelo agrário-comercial-exportador dependente*.

Apesar da boa fase econômica, a partir da década de 1870, a crise do império brasileiro podia ser percebida por uma série de sintomas: o crescimento dos movimentos abolicionistas, atritos do monarca com o Exército e a Igreja e o surgimento do movimento republicano. Com a abolição da escravidão em 1888, a monarquia brasileira perdia o seu último apoio: o da oligarquia escravista cujas fortunas estavam em declínio. No ano seguinte, a república seria proclamada no Brasil.

A propósito do conservadorismo brasileiro, comentou o historiador Sérgio Buarque de Holanda:

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. p. 119-120.

Em seguida, Buarque de Holanda destaca como os movimentos da Independência e da República partiram de cima para baixo, citando o testemunho de Aristides Lobo – um dos integrantes da conspiração que provocou a queda do Império – a respeito dos acontecimentos de 1889, segundo o qual o povo teria assistido a tudo “bestializado, atônito, surpreso”, mesmo porque, naquele momento, “a cor do governo” era “puramente militar” e “a colaboração do elemento civil foi quase nula”.

Educação no período joanino

No período em que D. João VI ainda se encontrava no Brasil, as inovações no campo cultural foram as seguintes:

- Imprensa Régia (1808): até então as publicações eram proibidas; sob proteção oficial, surgiram: a *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808) e, na Bahia, *A idade de ouro no Brasil* (1811); já o *Correio Braziliense*, impresso em Londres, era o único jornal de oposição à política de D. João VI.

- Real Biblioteca (1810): futura Biblioteca Nacional, composta por 60 mil volumes trazidos por D. João VI; franqueada ao público em 1814.
- Jardim Botânico do Rio (1810): para incentivar estudos de botânica e zoologia, fez o levantamento de variedades de plantas e animais e estimulou expedições científicas.
- Missão cultural francesa (1816): organizada por Joaquim Lebreton, com convite para os artistas franceses Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, o arquiteto Grandjean de Montigny e outros, que influenciaram a criação da Escola Nacional de Belas Artes. Apesar do valor dessa obra, vale lembrar que a estética estrangeira neoclássica firmou-se à revelia do estilo barroco brasileiro, interrompendo a tradição da arte colonial.
- Museu Real (1818): depois Museu Nacional, inicialmente com material fornecido pelo rei, mais tarde recebeu a coleção mineralógica de José Bonifácio, além de várias coleções de zoologia doadas por naturalistas estrangeiros em viagem pelo Brasil.

A primeira medida referente à educação, tomada por D. João VI assim que chegou ao Brasil, em 1808, foi a criação de escolas de nível superior para atender às necessidades do momento, ou seja, formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia, bem como engenheiros militares, médicos, além de abrir cursos especiais de caráter pragmático. Vejamos algumas dessas realizações.

- Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810): foram unificadas após 1832, compondo uma instituição de engenharia militar, naval e civil, a Academia Militar e da Marinha. Após sucessivas junções e desmembramentos desta instituição, foram organizadas a Escola Militar (1858) e a Escola Politécnica (1874), como instituições que, respectivamente, preparavam para a carreira militar e para formar engenheiros civis.
- Cursos médico-cirúrgicos: a partir de 1808, na Bahia e no Rio; visavam à formação de médicos para a marinha e o exército.
- Diversos cursos avulsos de economia, química e agricultura, também na Bahia e no Rio.

As faculdades propriamente ditas, tais como as de ensino jurídico, foram criadas no período do Primeiro Império.

Política educacional: primeiras providências

No século XIX, ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada. As primeiras resoluções tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. Quando a família real chegou ao Brasil, persistiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, de início as superiores, como vimos, a fim de atender às necessidades do momento.

Examinando os dois primeiros níveis de ensino nos períodos do Primeiro e do Segundo Império, notam-se dificuldades de sistematização, mas a situação era mais caótica no ensino elementar. As dificuldades do ensino secundário decorriam do frequente prevalectimento do objetivo propedêutico, por se encontrar atrelado a interesses de ingresso em cursos superiores. Veremos, em cada um dos níveis – elementar, secundário e superior –, as respectivas medidas assumidas ou abandonadas e as esperanças depositadas em metodologias raramente aplicadas de fato.

Não existia o que se poderia chamar de *pedagogia brasileira*, no entanto, alguns intelectuais, influenciados por concepções europeias e estadunidenses, ensaiavam novos rumos para a educação, ao apresentarem projetos de leis e criarem escolas, além de debates abertos com a sociedade civil.

Tratava-se de uma atuação irregular, fragmentária e quase nunca com resultados satisfatórios, em virtude da distância entre a teoria e a prática efetiva, exemplificada por situações contraditórias, na lenta passagem de uma sociedade rural-agrícola para a urbano-comercial. Forças conservadoras de uma tradição agrária sustentada por escravizados resistiam às ideias liberais implantadas na Europa, onde a economia capitalista se encontrava em expansão e as ideias iluministas já eram aplicadas.

Ecletismo espiritualista: a política de conciliação

O ecletismo foi um tipo de filosofia espiritualista que ressurgiu na França com Victor Cousin (1792-1867), professor da Universidade de Paris e da Escola Normal Superior. O termo ecletismo é aplicado, desde a Grécia antiga, às teorias que se caracterizam pela junção de diversas concepções, em que se escolhe o melhor de cada uma delas. Estudioso de Descartes, Kant e Hegel – tendo conhecido este pessoalmente –, Cousin buscou reunir o que considerava verdadeiro nos sistemas vigentes naquele período, como o sensualismo, o idealismo, o ceticismo e o misticismo.

Essas ideias foram disseminadas no Brasil por Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), lisboeta que, no período em que ainda se encontrava em Portugal, lecionou na Universidade de Coimbra, tendo sido obrigado a abandonar a cátedra abruptamente em virtude de dissidências atribuídas às suas ideias inovadoras, em que reinterpretava Aristóteles distanciado da tradição Escolástica medieval e conectado às concepções empiristas de John Locke e Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780). Ocupou cargos importantes em diversas cidades europeias até retornar a Lisboa sem riscos de novas perseguições, ocasião em que se juntou à esquadra de D. João VI, como conselheiro do rei.

Chegando ao Brasil, como filósofo e político exerceu vários cargos importantes ligados a economia, filologia, direito e pedagogia, além de produzir extensa bibliografia, apoiado em uma perspectiva liberal inovadora. No período de 1813 e 1821, iniciou significativo debate de ideias, em que defendia um liberalismo moderado e conservador, com base no ecletismo, tendência que favorecia a política de conciliação mantida até 1830, quando ocorreram revoltas nas províncias, desejosas não apenas de independência, além da reivindicação de bandeiras antiescravagistas. A reação do governo fortaleceu a orientação conservadora, encerrando a tendência da política de conciliação.

Mesmo que Silvestre Ferreira tenha retornado a Portugal em 1822, o ecletismo continuou influente entre intelectuais durante as décadas de 1830 a 1850. Adotado como filosofia oficial no Colégio Pedro II, por consequência, seu pensamento seguiu sendo modelo nas demais escolas de ensino secundário.

Brasil Império: Lei de 1827

Logo após a Independência, D. Pedro convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, em cuja Comissão atuou Martim Francisco Ribeiro d'Andrada (1775-1844), que apresentou um projeto de organização da instrução nacional pública, dividida nos três graus, elementar, secundário e

superior. Na verdade, essas ideias tiveram inspiração em uma obra do marquês de Condorcet (1743-1794), apresentada no século anterior à Assembleia Legislativa da França, em pleno Iluminismo.

É interessante destacar a distinção feita por Condorcet entre instrução pública e educação nacional, esclarecida por ele na obra *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de 1791, mencionada por Dermeval Saviani:

Na primeira memória sobre a instrução pública, Condorcet apresenta três razões, em defesa da tese de que “a educação pública deve se limitar à instrução”. À parte a segunda razão atinente aos direitos dos pais e a terceira, referida à independência de opiniões, a primeira razão apontada diz respeito à diferença necessária dos trabalhos e das poses que impede que se dê à educação pública a maior amplitude. Argumenta, então, que, embora sendo todos os homens livres e possuindo os mesmos direitos, uma grande parte dos filhos dos cidadãos é destinada a ocupações duras que tomarão todo o seu tempo; uma outra parte, cujos recursos dos pais permitem destinar mais tempo a uma educação mais extensa, tem acesso a profissões mais lucrativas; por fim os que, nascidos com uma fortuna independente, podem dedicar-se inteiramente a uma educação que lhes assegure os meios de uma vida feliz. Conclui, assim, que é “impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente”. Portanto, a educação pública deve limitar-se à instrução, já que esta é passível de ser graduada, escalonada, ao passo que uma educação comum tem que ser completa; caso contrário, ela será nula e até mesmo prejudicial.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

A distinção feita por Condorcet entre instrução pública e educação completa, levada a cabo na primeira das *Cinco memórias sobre a instrução pública*, destinou a primeira ao povo simples e a segunda à elite. Para esse entusiasta dos ideais da Revolução Francesa, nem tudo ocorreria, então, em pé de igualdade, chegando a declarar o contraditório enunciado segundo o qual a igualdade absoluta na educação poderia existir apenas em sociedades que têm seus trabalhos exercidos por pessoas escravizadas. Numa sociedade inteiramente composta de pessoas livres, as necessárias ocupações penosas – impostas aos desfavorecidos – impediriam que estes tivessem a mesma educação que os demais. Há, assim, sob essa perspectiva, uma diferenciação de tratamentos concedidos a pessoas com “destinações” distintas. Fazendo um paralelo com nossos dias, será que o tratamento dispensado a um jovem que conclui o ensino médio visando ao mundo do trabalho equivale àquele conferido a quem pretende fazer dessa etapa de estudo um caminho para cursar a faculdade? Ou teríamos aí uma confirmação da desigualdade, ao adequar os estudos conforme os recursos materiais dos estudantes?

As discussões na Assembleia Constituinte de 1823 voaram alto demais. Motivados pelos ideais iluministas da Revolução Francesa, os deputados brasileiros aspiravam a um sistema de educação que resultou em lei nunca cumprida, até porque a Assembleia Constituinte foi dissolvida por D. Pedro e a Constituição, outorgada pela Coroa. Mantiveram-se o princípio de liberdade de ensino sem restrições e a intenção de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Finalmente, foi instituída a lei de 1827, a primeira genuinamente brasileira. O fato de a primeira lei sobre educação ter sido aprovada em 15 de outubro de 1827 inspirou a escolha da data para a comemoração do Dia do Professor.

Conforme comenta Fernando de Azevedo:

[...] a única [lei] que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. I) e, no art. XI, “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”. Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo o território, em 1832, não passavam de vinte, [...] e na esperança ilusória de se resolver o problema pela divulgação do método de Lancaster ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor, transcorreram quinze anos (1823-1838) até que se dissipassem todas as ilusões...

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010. p. 606.

Sem a exigência de conclusão do curso primário para acesso a outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com preceptores. Outras vezes, os pais, em comum acordo, contratavam professores para aulas em algum lugar escolhido, portanto, sem vínculos com o Estado. Aos demais segmentos sociais, restava a oferta de poucas escolas cujas atividades se restringiam à instrução elementar: ler, escrever e contar.

Ensino superior

Para frequentar os cursos superiores, os jovens brasileiros atravessavam o Atlântico em direção a instituições europeias, sobretudo de Coimbra e de Évora, em Portugal, embora no Brasil já existissem cursos superiores, como os seminários, contudo destinados à formação de padres.

Já nos referimos a alguns cursos de nível superior criados no Brasil ainda no período joanino, cuja instalação ligava-se intimamente à defesa militar da colônia e ao atendimento dos interesses da família real aqui sediada. Apenas depois da Independência foram disponibilizados dois cursos jurídicos: um deles na cidade de São Paulo (no Largo de São Francisco) e outro em Recife. Fundados em 1827, passaram a faculdades em 1854.

Mesmo quando transformados em faculdades, os cursos superiores permaneceram como institutos isolados e apenas no século XX surgiu o interesse de formação de universidades. De qualquer maneira, a atenção especial dada ao ensino superior reforçava o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, por privilegiar o acesso a nobres, proprietários de terras e a uma camada intermediária, decorrente da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos.

Para Fernando de Azevedo, por se tratar de uma sociedade de economia apoiada no latifúndio e na escravidão, parecia evidente o descaso pela educação popular, visto o interesse voltado para atividades públicas, administrativas e políticas, nas quais prevalecia a valorização de bacharéis e doutores. Os cursos jurídicos eram os que mais atraíam os jovens na segunda metade do século XIX, época de ouro do bacharel, cujo prestígio vinha sobretudo do uso da tribuna. Já a camada intermediária procurava esses cursos não só para seguir a atividade jurídica, mas para ocupar funções administrativas e políticas ou dedicar-se ao jornalismo. Além disso, o diploma exercia uma função de “enobrecimento”. Letrados e eruditos, com ênfase na formação humanística, cada vez mais se distanciavam do trabalho físico, “maculado” pelo sistema escravagista.

Método monitorial

Do ponto de vista pedagógico, o método de ensino mútuo ou monitorial, inspirado na obra do pedagogo inglês Lancaster – como vimos no capítulo anterior –, foi o primeiro a ser aplicado nas escolas, com o objetivo de instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. O método foi adotado por decreto em 1827 e arrastou-se sem muito sucesso provavelmente até 1854. Mesmo depois, ainda aparecia em alguns lugares geralmente mesclado a outros métodos ou em seu formato original.

O fracasso da experiência deveu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios escolhidos, sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava, ainda, material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de criarem-se escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, nem sempre os professores se sentiam bem preparados, além de descontentes com a remuneração. Os resultados da experiência, medíocres e artificiais, ancoravam-se na atividade de monitores, ou seja, dos próprios colegas de 10 ou 12 anos, incumbidos de repassar o aprendido aos demais.

É lamentável notar que, no texto de nossa primeira lei sobre instrução pública de 1827, houvesse a seguinte explicitação:

Art. 5º. Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, *irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.* [Grifo nosso]

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827.* Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1m/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

Descentralização do ensino

Pelo Ato Adicional de 1834, de emenda à Constituição, descentralizou-se o ensino elementar, o secundário e o de formação de professores, isto é, o governo federal passou a responsabilidade desses setores para a iniciativa das províncias, permanecendo apenas o curso superior a encargo do poder central. Desse modo, a educação do povo foi confiada às províncias, com suas múltiplas e precárias orientações.

Contudo, ocorreu uma *pseudodescentralização*, pois em 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II, que permaneceu sob a jurisdição da Coroa. Destinado a educar a elite intelectual e a servir de padrão de ensino para os demais liceus do país, esse colégio era o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso a cursos superiores. Essa distorção retirou do ensino secundário o foco da formação global dos alunos para tornar-se ainda mais propedêutico. Como agravante, os demais liceus provinciais precisavam adequar seus programas aos do colégio-padrão, inclusive recorrendo aos mesmos livros didáticos. Muitas vezes, sequer havia currículo nessas escolas, reduzidas a aulas avulsas de disciplinas que seriam objeto de exame. Além disso, muitos decretos e projetos de lei apresentados às câmaras legislativas transformavam-se rapidamente em letra morta.

Reforma Couto Ferraz

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz, batizada com o nome do Ministro dos Negócios do Império do Brasil, Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), que a assinou, deu início a uma série de reformas sobre a organização do ensino a que se sucederam discussões sobre metodologia. O minucioso documento propôs a regulamentação da instrução primária e secundária do Município da Corte, com as seguintes iniciativas: adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino, com multas para pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos fora da escola; inspeção escolar não só do regime disciplinar de professores, como de diretores de escolas e criação de professores adjuntos. Esta última providência tinha por objetivo dispensar a criação de Escolas Normais, desativando-se a já existente em Niterói. Os adjuntos seriam docentes auxiliares escolhidos por concurso aberto para discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas a serem reavaliados a cada triênio. Para aqueles com mais de 18 anos haveria a possibilidade de passarem de adjuntos a professores.

Muitas das orientações não se cumpriram, inclusive a do fechamento de escolas normais, pois a de Niterói, inativada em 1849, foi reaberta 10 anos depois. Além disso, apesar da obrigatoriedade do ensino, segundo o relatório de Liberato Barroso (1830-1885) de 1867, apoiado em dados oficiais, apenas 10% da população em idade escolar se matriculara em escolas primárias.

Por ocasião da mesma reforma, foram instituídas as *conferências pedagógicas*, com a intenção de difundir ideias novas para professores e público interessado. No entanto, as conferências se realizaram apenas a partir de 1873. Até 1886, apenas na Corte organizaram-se nove delas, enquanto diversas outras províncias ofereceram conferências a um público ávido de novidades vindas de outros países. Além de métodos possíveis de serem implantados, discutiam-se outros assuntos, como higiene escolar, castigos corporais, atuação do Estado na educação, formação de professores, escola popular etc.

Outras medidas, como o Congresso da Instrução, em 1883, decorreram de iniciativa do próprio imperador Pedro II. A abertura de debates já era comum em outros países na época, bem como de exposições pedagógicas, o que estimulou também aqui a instalação de museus de educação, não só para mestres, mas alguns para o público em geral. Bibliotecas, publicações diversas e livros propunham disseminar questões educacionais, enquanto a imprensa – sobretudo os jornais *A Província de S. Paulo* (fundado por Rangel Pestana e hoje *O Estado de S. Paulo*) e a *Gazeta de Campinas* – comprometeu-se com o objetivo de ampliar a instrução popular na divulgação das novas ideias.

Pouco antes, em 1882, o conselheiro Rodolfo Dantas (1854-1901) apresentara ao Parlamento um projeto de reforma, estudado por comissão especialmente nomeada, tendo como relator Rui Barbosa (1849-1923), famoso pela erudição e eloquência, e que elaborou extenso parecer de análise da situação do ensino no Brasil. Apesar do levantamento cuidadoso do ensino em países mais adiantados, resultou desse empenho “um plano ideal e teórico”, distante da realidade brasileira – portanto, incapaz de soluções eficazes.

De qualquer maneira, a fermentação de ideias continuou alimentando durante muito tempo as esperanças de transformação da sociedade por meio da educação universal, no espírito que mais tarde iria caracterizar o otimismo da Escola Nova, confiante no caráter de democratização da educação.

Assim diz a professora Maria Helena Camara Bastos, em um artigo que, não por acaso, se chama “A educação como espetáculo”:

As conferências populares, públicas, literárias, pedagógicas ou de professores são reconhecidas como fator relevante para o progresso e melhoramento da instrução primária. Têm caráter educativo e modernizante de vulgarização do conhecimento; têm uma perspectiva de atualização, de continuação dos estudos depois da formação, de vulgarização e aperfeiçoamento dos métodos de ensino das diferentes matérias, língua francesa, cálculo, métodos de leitura e escrita, métodos de geografia e história.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 2. p. 117.

Reforma Leôncio de Carvalho, 1879

Na segunda metade do século XIX ocorreram mudanças significativas no Brasil: surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, aceleração das políticas imigratórias, abolição da escravatura e, por fim, queda da monarquia e proclamação da República.

No campo das ideias, o então dominante pensamento católico começava a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga, que exerceram forte influência na libertação dos escravizados e na proclamação da República. Na esfera educacional, a orientação positivista do ensino intensificava a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências. Não se pode negar, portanto, que nas últimas três décadas do século XIX tenha fermentado o debate sobre questões propriamente metodológicas.

Entre as reformas, destaca-se a de Leôncio de Carvalho (1847-1912), caracterizado por Fernando de Azevedo como “o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império”. Isso porque Leôncio de Carvalho estabeleceu normas para o ensino primário, secundário e superior na reforma de 1879. Nessa lei, estabeleceu a liberdade de ensino – inclusive sem a fiscalização do governo –, liberdade de frequência, de credo religioso (os não católicos estavam desobrigados de assistir às aulas de religião), a criação de escolas normais (formação de professores) e o fim da proibição de matrícula de escravizados. Estimulou ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como, por exemplo, os de tendência positivista, que, por valorizarem as ciências, talvez pudessem superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Outra iniciativa sua foi sugerir a adoção do método intuitivo ou de lições de coisas, que veremos a seguir. Porém, nem todas essas propostas se efetivaram.

A reforma de Leôncio de Carvalho esteve em vigor por pouco tempo, embora a discussão sobre a interferência ou não do Estado continuasse acesa. Por exemplo, Rui Barbosa atribuía ao Estado a obrigação de tomar para si os cuidados com a educação, porque, entre outras coisas, as escolas particulares se orientavam pelas leis do mercado. Essas discussões repercutiriam de maneira mais efetiva nos primeiros anos da República.

Método intuitivo

Após o fracasso da implantação do método monitorial lancasteriano, na primeira metade do século XIX, a grande discussão pedagógica na sua segunda metade deu-se em torno do *método intuitivo e lições de coisas*. Essas ideias surgiram pela divulgação do pensamento dos franceses Célestin Hippeau (1808-1883) e Ferdinand Buisson (1841-1932) na América Latina e também nos Estados Unidos.

Ao participar da Exposição de Paris, em 1878, Buisson referiu-se aos antecessores desse método: os empiristas John Locke e Étienne Bonnot de Condillac; a defesa da “razão sensitiva” de Jean-Jacques Rousseau; a valorização da educação popular por Pestalozzi, defensor do desenvolvimento espontâneo do aluno, com base na intuição psicológica; o equipamento lúdico para o desenvolvimento sensório-motor das crianças na primeira infância inventado por Froebel. Contudo, Buisson reconheceu em Marie Pape-Carpantier (1815-1878) – pedagoga e feminista – a popularização mais recente do método e a criação de material didático, como a Caixa de Lição de Coisas e a Lanterna Mágica, aparelho para projetar figuras com forte apelo visual.

A ênfase do método está em reconhecer que os sentidos são a porta para todo conhecimento. Ao contrário da tradição, que valoriza o ensino discursivo, que atua por raciocínio lógico e, portanto, é abstrato, busca-se iniciar a instrução primária educando a sensibilidade, pela qual percebemos cores, formas, sons, luz etc. É ela que prepara e antecipa a intuição intelectual, quando então percebemos as relações (de igualdade, causalidade etc.) entre as coisas. Ou seja, rejeitando a educação livresca, a criança deveria aprender a ler o mundo visível, pela observação e percepção das relações entre os fenômenos.

Embora a expressão “lição de coisas” servisse para indicar o método intuitivo aplicado em todas as disciplinas, com frequência ela designava o ensino elementar de ciências da natureza, isto é, restringia-se a uma das disciplinas do currículo. Buisson mesmo reconheceu essas duas possibilidades, mas ressaltava ser importante compreender “lição de coisas” como método constituinte de todo programa de ensino. Rui Barbosa considerava importante a divulgação do método intuitivo entre os professores e, para tanto, traduziu *Primeiras lições de coisas*, de 1866, do professor Norman Calkins (1822-1895), que ocupava o cargo de superintendente de escolas públicas de Nova York e foi o criador de métodos de educação difundidos na época.

O método intuitivo contou com o entusiasmo de diversos intelectuais dedicados à educação, fossem eles fundadores de escolas, professores ou conferencistas. Além do próprio Leôncio de Carvalho, Américo Brasiliense (1833-1896) e Rangel Pestana (1839-1903), vale citar João Köpke (1852-1926), intelectual reconhecidamente culto, de ideias positivistas e republicano ativo. Inicialmente formado em direito, exerceu por pouco tempo a função de magistrado, tornando-se educador. Em São Paulo, abriu em 1884 a Escola Primária Neutralidade, em que a escolha do nome indicava a orientação positivista que se pretende neutra, imparcial, sem compromisso com qualquer crença e focada no ensino da ciência. Posteriormente, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde fundou um instituto de educação e uma associação de professores. Escreveu extensa obra com tratados de pedagogia e livros para crianças e jovens. A excelência de suas atividades no magistério foi oficialmente reconhecida por meio de declaração do governo imperial.

Escolas particulares no final do século XIX

Após a visão geral sobre os métodos de ensino e as reformas propostas pelo Estado, vejamos alguns temas específicos, como as escolas particulares, a formação de professores, o ensino técnico e a educação da mulher.

Na segunda metade do século XIX, discutiu-se a necessidade de prédios adequados para o ensino, o que recebeu muitas críticas em jornais e assembleias a respeito das precárias instalações oferecidas aos alunos pelo Estado. Contudo, quando se fala de escolas particulares, é bem outra a realidade.

O Seminário de Olinda, em Pernambuco, fundado ainda em 1798 pelo bispo Azeredo Coutinho, constituiu notável exceção à tradição humanista e literária. Sob a inspiração das ideias iluministas, que impregnavam as reformas pombalinas na Universidade de Coimbra, aquele colégio deu destaque ao ensino de ciências, línguas vivas e literatura moderna, sem se descuidar da aplicação de uma nova metodologia. No mesmo espírito inovador, Azeredo Coutinho fundou o primeiro colégio para as meninas de casa-grande e de sobrado, isto é, para as filhas de senhores de engenho e para as da elite urbana.

A partir de meados da década de 1860 novos debates tomaram conta das assembleias e da sociedade, no sentido de imprimir nas escolas o viés mais liberal de defesa das ideias de liberdade de ensino e de consciência, em implantação nos Estados Unidos, bem como das novidades pedagógicas que circulavam no exterior.

A tendência de criar escolas religiosas no Brasil do século XIX era oposta à do resto do mundo, em virtude da laicização que se tornava cada vez mais exigida. Entre nós, predominava ainda a ideologia religiosa, sobretudo a católica. No período de 1860 a 1890, a iniciativa particular organizou-se, criando importantes colégios, inclusive de jesuítas, que retornaram oitenta anos após sua expulsão. Um exemplo foi o Colégio São Luís, fundado na cidade de Itu (SP), em 1867, e depois transferido para a cidade de São Paulo, em 1917. Em Minas Gerais, o Colégio Caraça, fundado em 1820, passou em 1856 para a direção de padres franceses lazaristas, de metodologia avançada.

Também os protestantes trouxeram inovações da educação estadunidense para o Colégio Mackenzie (1870), em São Paulo, o Colégio Americano (1885), em Porto Alegre, o Colégio Internacional (1873), em Campinas (SP), entre outros.

Destacaram-se, no entanto, importantes iniciativas leigas, como é o caso da Sociedade Culto à Ciência, de Campinas, fundada por maçons. Com pressupostos de inspiração positivista, oferecia o estudo de ciências, menosprezado pela tradição humanística. No Rio de Janeiro e na Bahia, surgiram outras escolas leigas, criadas geralmente por iniciativa de médicos e engenheiros, com cuidado na contratação de mestres competentes.

Os colégios leigos da época eram os mais progressistas e renovadores. Acrescentando-se a estes os já referidos colégios religiosos, percebe-se que grande parte da elite se dirigia às escolas particulares. Além disso, os poucos liceus provinciais fundados pela iniciativa pública enfrentavam dificuldades diversas, decorrentes da falta de organização e de recursos, corpo docente mal habilitado e até de insuficiente número de alunos, o que levou muitos a fecharem as portas.

Formação de professores

Retomando a polêmica sobre as escolas para formação de mestres, a Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, fundada em 1835, fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar às atividades somente 10 anos depois. Além das escolas normais de Minas Gerais (1836, instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846), por volta das décadas de 1860 e 1880 outras tantas foram criadas, no entanto, com duração instável, fechando e retornando às atividades.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, apoiada no pressuposto de ser desnecessária a escolha de um método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo – a Escola Normal de Niterói fora fundada em 1835 para que os mestres aprendessem a aplicar o método lancasteriano do ensino mútuo –, iria predominar ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do próprio professor no dia a dia.

Além disso, era grande a distância entre o discurso de valorização da profissão docente e a sua prática efetiva, porque o próprio governo não oferecia adequado apoio didático às escolas e ainda selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional.

Cursos profissionalizantes

O ensino técnico no período do Império era bastante incipiente. O governo se desinteressava pela educação popular e também pela formação técnica, para privilegiar as profissões liberais destinadas à minoria. Da mesma forma, até pouco tempo a historiografia voltava as atenções para a formação das elites políticas e intelectuais, enquanto recebia menor atenção esse segmento da educação.

Nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava a educação voltada para problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho manual, tendo-o como humilhante e inferior. É preciso ficar claro, porém, que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravizados se ocupavam – como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões – decorria não tanto do tipo de trabalho em si, mas do fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social desprivilegiada de quem os exercia.

Já dissemos que as primeiras medidas de D. João VI privilegiaram cursos de formação superior, com exceção do Colégio das Fábricas, criado em 1809 e destinado a ensinar ofícios aos órfãos que aqui chegaram com a comitiva real e aprendiam com artífices, também trazidos de Portugal. A aprendizagem ocorria nos próprios locais de trabalho, como cais, hospitais, arsenais militares e da marinha, sem precisar de escolas. Apenas mais tarde é que cuidaram de ensinar as primeiras letras a esses jovens. Como os homens livres desprezassem esses ofícios, o governo usou de subterfúgios para conseguir formar artífices, confinando desocupados e miseráveis para aprendizagem compulsória em guarnições militares e navais.

Entre 1840 e 1856, as Casas de Educandos Artífices, caracterizadas pela disciplina militar, foram criadas em dez províncias.

Organizações da sociedade civil estimulavam a aprendizagem de ofícios, geralmente com apoio do governo para tais empreendimentos. Foi o caso da fundação dos Liceus de Artes e Ofícios: o primeiro deles surgiu em 1858 no Rio de Janeiro, posteriormente o de Salvador (1872) e o de São Paulo (1882), até se completarem oito deles no país.

Além de formação para o trabalho qualificado, essas escolas expressavam um cunho assistencialista que não se desvinculava do interesse em disciplinar os segmentos populares, em razão do temor da elite diante de movimentos de oposição à ordem política, então frequentes na Europa.

Veremos posteriormente como as ideias positivistas fortaleceram a importância da formação técnica, recrutando não apenas os “desvalidos”, mas também aqueles que se achavam vocacionados para essas atividades.

Educação da mulher

A maioria das mulheres não escravizadas e brancas no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, embora seu destino se restringisse sobretudo às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa. O objetivo era sempre prepará-las para o casamento e, quando muito, procurava-se dar um “verniz” para o convívio social, daí o empenho em lhes ensinar piano e línguas estrangeiras, de preferência o francês.

Em 1825, D. Pedro I autorizou o funcionamento do Seminário de Educandas de São Paulo (ou Seminário da Glória), que diferia dos antigos asilos para meninas órfãs ou desamparadas pelo fato de que a iniciativa cabia ao Estado e não às ordens religiosas, como era costume. De início, na verdade, abrigava as filhas de militares em serviço, bem como as órfãs daqueles que haviam morrido nas lutas da Independência. Outra serventia estava na guarda de meninas que precisavam ser afastadas temporariamente de suas famílias, e que aí aprendiam a ler, escrever, contar, bordar, cozinhar e eram “protegidas dos vícios” e da “depravação dos costumes”, como exigia a moralidade da época.

No entanto, apenas com a lei de 1827, pela primeira vez se determinaram aulas regulares para as meninas, embora ainda se justificasse que sua educação tinha por objetivo o melhor exercício das “funções maternais” que um dia haveriam de exercer. Essas aulas, ministradas por “senhoras honestas e prudentes”, das quais não se exigiriam grandes conhecimentos, uma vez que, em aritmética, por exemplo, bastava ensinar as quatro operações. O problema, porém, decorria da impossibilidade de conseguir mulheres com um mínimo preparo, e, quando dispunham ao menos de um pouco, não seriam aceitas caso não tivessem as “artes da agulha”. De acordo com dados de 1832, “por falta de professorado idôneo, não atraído pela remuneração parca”, em todo o Império o número de escolas para meninas não chegava a vinte.

Com a criação da seção feminina na Escola Normal da Província, em 1875, as moças poderiam se profissionalizar na carreira do magistério. Contudo, diante da precariedade desses cursos que, conforme já vimos, ora abriam, ora fechavam, o resultado era ruim, insatisfatório; além disso, apenas no final do século a classe docente começou a se tornar predominantemente feminina.

Na falta de ensino público secundário para as moças, elas frequentavam as aulas em escolas particulares confessionais protestantes ou católicas, caso pertencessem a família de posses. De qualquer modo, as mulheres continuavam excluídas do acesso a cursos superiores, mesmo quando preparadas adequadamente em escolas particulares ou com preceptores, porque, embora não fossem exigidos diplomas, os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II destinavam-se exclusivamente ao público masculino.

Consta que a primeira mulher a se matricular na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Ambrozina de Magalhães, em 1881. No ano seguinte, mais duas se matricularam – uma delas assistia às aulas acompanhada pelo pai e a outra por uma senhora idosa, o que demonstrava o temor provocado pela exposição pública da mulher e, enfim, pela emancipação feminina.

No entanto, a educação das mulheres esperou a fase pré-republicana do final do século para despertar maior interesse, quando então, no burburinho das ideias inovadoras, começou a se falar em coeducação e se passou a oferecer também a mulheres os estudos antes reservados a rapazes. Apesar disso, a controvérsia era grande: os mais conservadores, temendo o desmonte do sistema patriarcal e a dissolução da família, usavam como argumentos a “natureza” inferior da inteligência feminina e seu destino doméstico; outros, mais liberais, destacavam a importância da sua educação para o exercício das funções de esposa e mãe; os mais avançados, como Tobias Barreto (1839-1889) e Tito Lívio de Castro (1864-1890), porém, percebiam que a educação da mulher exercia papel central de um programa de reformas sociais, imbuídos de que

[...] a crença inabalável do poder da educação como fator de mudança social, de um lado, e, de outro, como fator de justiça social, constituía, por assim dizer, a questão-chave de cuja solução dependia o progresso da sociedade brasileira.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969. p. 223.

Aos poucos surgiram escolas voltadas para a educação feminina, sobretudo por instituições mantidas por religiosas francesas. Se em 1832 havia vinte escolas primárias femininas em todo o Império, em 1873 apenas a província de São Paulo contava com 174 unidades. Merece destaque o Colégio Piracicabano, internato feminino fundado em 1881 no interior da província de São Paulo e dirigido por Martha Watts (1845-1910), missionária estadunidense que implantou um ensino avançado. De origem leiga, destaca-se também o Colégio para Meninas, em São Paulo, sob a direção de Rangel Pestana, que ali imprimiu o ensino de lições de coisas.

Privilégio de classe

Eram muitas as contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial e fazia as primeiras tentativas de industrialização. Debatiam-se, por um lado, os segmentos renovadores – que aspiravam aos ideais liberais e positivistas da burguesia europeia – e, por outro, as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata.

Como vimos, o poder da reação manteve o privilégio de classe ao valorizar o ensino superior em detrimento dos demais níveis, como o elementar e o técnico, sem falar evientemente da desprezada educação da mulher.

Ainda que no final do Império surgissem algumas esperanças de mudança no quadro educacional, em virtude de intenso debate sobre a educação, a situação do ensino continuava muito precária.

Do totalitarismo às transformações sociais

O período que pretendemos abordar neste capítulo compreende o século XX e as primeiras décadas do século XXI, que, por terem adquirido grande complexidade, dificultam a breve análise dos inúmeros vetores que os caracterizam.

O século XX foi a época das revoluções socialistas – ainda que muitos dos projetos tenham fracassado nas décadas finais, por exemplo, com a desagregação da União Soviética. Foi o tempo dos horrores do totalitarismo e do holocausto de judeus, ciganos e homossexuais. Mesmo com o relativo sucesso do combate à violência contra minorias na metade do século, ela tem dado sinais de retorno com manifestações neonazistas, recrudescidas com a crise de migrações de populações empobrecidas ou que fogem de guerras civis e buscam os centros onde há mais oportunidades, acirrando a intolerância xenófoba daqueles grupos.

Esse foi o século da luta contra o *apartheid*, com inúmeras conquistas de direitos por negros e indígenas, enquanto se presencia também o recrudescimento de ódios étnicos, seja de radicais islâmicos responsáveis pelo terrorismo, seja de nações ocidentais ditas “civilizadas”, que respondem com a violência da guerra e a ameaça de desrespeito a direitos humanos fundamentais. Em contrapartida, ocorreram avanços científicos e tecnológicos, em que progresso e conforto se expressaram pelo refinamento da racionalidade técnica – mas, ao mesmo tempo, de uma racionalidade que despreza valores vitais, quando permite o prevalectimento do interesse econômico e a visão estritamente utilitarista e consumista.

No século XX e nas primeiras décadas do XXI, a vida política e cultural passou a ser marcada por fenômenos de massas, seja nos projetos de reivindicação de direitos, seja no consumo e no lazer. Pode-se dizer que essas massas são *produzidas*. Como diz Franco Cambi:

[...] a contemporaneidade produz as massas, mas também os mecanismos para o seu controle, desde as ideologias até as associações, a propaganda, o uso do tempo livre, os meios de comunicação; e neste binômio dinâmico de massificação e de regulamentação das massas se exprime uma das características mais profundas, mais constantes do tempo presente.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 380.

Veremos como essas ambiguidades têm mobilizado e desafiado os estudiosos da educação. No quadro a seguir, sintetizamos os principais acontecimentos do período.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1914-1918: Primeira Guerra Mundial.
- 1917: Revolução Russa: União Soviética.
- 1922-1945: Fascismo na Itália.
- 1929: Quebra da Bolsa de Nova York.
- 1932-1974: Portugal: ditadura salazarista.
- 1933-1945: Nazismo na Alemanha.
- 1939-1945: Segunda Guerra Mundial.
- 1939-1975: Espanha: ditadura franquista.
- 1945: Bombas atômicas – Hiroshima e Nagasaki.
- 1945: Criação da ONU.
- 1949: Revolução Chinesa.
- 1959: Revolução Cubana.
- Descolonização da África e da Ásia.
- 1955-1975: Guerra do Vietnã.
- 1989: Queda do Muro de Berlim.
- 2001: Atentado terrorista em Nova York.
- 2003: Guerra contra o terror: invasão do Iraque.
- 2008: Primavera árabe.
- 2008: Crise econômica.
- 2011*: Guerra civil na Síria.
- 2012*: Guerra civil na República Centro-Africana.
- 2014*: Guerra civil no Iêmen.
- 2020-2022: Conflito na Etiópia.
- 2022*: Invasão da Ucrânia pela Rússia.
- 2023*: Guerra civil no Sudão.
- 2023*: Guerra Israel-Hamas.

*Ano de início do conflito. Até o fechamento desta edição o conflito ainda estava em curso.

Ao analisar a história do século XIX, vimos que a colonização da África e da Ásia decorreu da política imperialista do capitalismo. No continente europeu, no início do século XX, a livre concorrência foi substituída pelo capitalismo de monopólios, acentuando a concentração de renda e as disparidades sociais. Choques entre potências imperialistas culminaram no conflito armado da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ao mesmo tempo que outro fato importante abalava o mundo: a Revolução Russa, de 1917, responsável por instaurar o primeiro governo socialista, após a deposição e morte do czar Nicolau II.

Em 1929, a quebra da Bolsa de Nova York provocou falências, retração de mercado e desemprego em massa, bem como a pauperização da classe média e uma severa degradação do proletariado, além de gerar impacto mundial. A gravidade da depressão econômica da década de 1930 obrigou o Estado a intervir na economia e substituir o capitalismo liberal pelo capitalismo de organização. Os Estados Unidos criaram o *Estado de bem-estar social* (*Welfare State*), pelo qual o *Estado benfeitor* implantou medidas de controle da economia, de estímulo à produção, garantindo a distribuição de bens e serviços sociais.

Em alguns países, o clima de insegurança e insatisfação auxiliou a expansão de ideologias de extrema direita: na Itália, o fascismo triunfou em 1922 com Benito Mussolini, e em 1933 Adolf Hitler e o nazismo chegaram ao poder na Alemanha. A guerra civil na Espanha (1936-1939) resultou na imposição da ditadura de Francisco Franco, e Portugal sofreu sob a ditadura de Antônio Salazar e Marcello Caetano, finda com a Revolução dos Cravos (1974). Vale lembrar que a Alemanha nazista foi responsável pelo holocausto, com a instalação de campos de extermínio que culminaram com a morte de judeus, ciganos e homossexuais, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ao seu término, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) com esperança de garantia da paz mundial e dos direitos humanos. Dentre seus diversos órgãos especializados, destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), por ter um dos seus focos na educação.

No pós-guerra, instaurou-se a Guerra Fria, na qual duas superpotências passaram a se contrapor. No polo capitalista, os Estados Unidos assumiram posição hegemônica, reforçada pelo poderio atômico – demonstrado no lançamento da bomba atômica sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945 – e pelo crescimento da indústria bélica, que desencadeou a corrida armamentista. No polo socialista, a União Soviética expandia sua zona de influência, também com seu poder bélico e atômico. A tensão entre as duas potências aumentou com a adesão ao comunismo de países asiáticos como o Vietnã do Norte (1945), Coreia do Norte (1948), a China de Mao Tsé-Tung (1949), o Laos e o Camboja (Campuchea). Em 1959 foi a vez de Cuba, com Fidel Castro, país que começou a transição para a economia capitalista em 2018.

A queda do Muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, levou à paulatina desintegração da União Soviética, incapaz de manter unidas as Repúblicas constituídas por diferentes nacionalidades. Países de economia capitalista, como Estados Unidos e Inglaterra, expandiram as práticas do neoliberalismo em meio a uma economia cada vez mais globalizada, favorecendo acordos entre nações: um exemplo foi a União Europeia, que instituiu o euro como moeda única, procedimento que se encontra em crise desde o final da segunda década do século XXI, com a saída da Inglaterra do bloco. Contudo, por privilegiar interesses dos países hegemônicos, a globalização recebeu críticas de grupos da sociedade civil, na defesa de uma solução alternativa, mais democrática, que não se cumprisse à custa dos países periféricos, como costuma ocorrer. Essas alianças não prevalecem apenas no campo da economia, mas também da política, valendo para a resolução comum de problemas que afetam a todos, bem como para o combate articulado de crimes como narcotráfico, lavagem de dinheiro, atentados a direitos humanos, crime internacional organizado, terrorismo etc.

A crescente globalização acelerou movimentos migratórios de países pobres em direção aos mais ricos, acirrando sentimentos de xenofobia. Filhos e netos de imigrantes, mesmo quando nascidos e considerados cidadãos dos países de adoção, ocupam funções de trabalho precarizadas, vivendo em

subúrbios muitas vezes esquecidos pelo Estado. Outro fato que revela xenofobia é a pouca aceitação de costumes trazidos pela cultura imigrante, como religião e vestimenta.

Após conquistas de direitos relacionados a gênero iniciadas na década de 1960 em alguns países, seria hora de pensar no reconhecimento de diferentes identidades culturais em uma sociedade cada vez mais globalizada. Basta lembrar que nas décadas de 1970 e 1980 consolidaram-se diversos movimentos de minorias – mulheres, negros, homossexuais, indígenas – que aspiravam à universalização dos direitos individuais, embora muitos esforços devam ainda ser mobilizados para assegurá-los e ampliá-los, diante das formas de violência ainda ativas.

Além da preocupação com o modo como as sociedades se organizam, é urgente a necessidade de posturas efetivas para conter a ação humana irresponsável sobre a natureza, apesar de advertências nesse sentido existirem há décadas. Como contraponto da evolução tecnológica, a destruição ambiental ameaça a qualidade de vida no planeta, revelando a lógica da economia, em que o interesse privado geralmente não coincide com o bem coletivo.

Do ponto de vista da ciência e da tecnologia ocorreram notáveis transformações dos séculos XIX até o XXI: novas fontes de energia (elétrica, petrolífera, nuclear); crescente processo de urbanização; automação nas fábricas e no campo; desenvolvimento da medicina avançada, sobretudo bioengenharia (sequenciamento do genoma, experiências com clonagem e células-tronco); revolução nos transportes e nas comunicações – telégrafo, telefone, rádio, cinema, televisão, *laptop*, *tablet*, redes sociais, *smartphone*; e o impacto dos meios de comunicação de massa. Vivemos a época da sociedade de informação.

Com relação ao crescimento industrial, no final do século XX, surgiram as novidades da robotização. Sob os efeitos da cibernética, a sociedade industrial encontra-se em transformação para a pós-industrial, caracterizada pela predominância das atividades do setor de serviços, com incremento do setor de entretenimento e lazer, ainda que em contradição com o desemprego estrutural, os bolsões de pobreza nos países ricos e a miséria em países periféricos. Na virada do século, as diferenças sociais se acentuaram no mundo capitalista, com aumento da desigualdade social.

O fenômeno da globalização e da sociedade da informação, estimulado por avanços tecnológicos, mudou a face do mundo, provocando alterações no trabalho, na família e, conseqüentemente, exigindo um novo tipo de escola.

A propósito de ciências e pedagogia

A produção pedagógica contemporânea, especialmente no final do século XIX e início do século XX, sofreu forte influência das ciências humanas, ênfase que continuou na sequência das pesquisas nesse setor. O interesse pela natureza da criança, pelos processos de aprendizagem e pela busca de métodos adequados encontrou na psicologia uma preciosa auxiliar. Evidentemente, a abordagem tem sido feita de acordo com as tendências naturalista ou humanista, que os psicopedagogos imprimem em suas pesquisas, aspecto que explica a diferença de orientação de pedagogias centradas na contribuição de outras áreas da ciência, seja do behaviorismo, seja da *Gestalt* e da psicanálise, entre outras, como veremos no decorrer do capítulo.

Do mesmo modo, a sociologia ajudou a compreender melhor a educação como instrumento de desenvolvimento da sociedade, tanto para formar cidadãos e prepará-los para participar produtivamente das atividades sociais como para discutir outros modos de recusa do conformismo. Decorre dessa última orientação não só o interesse pelo ensino relacionado a tecnologias, como também pela educação para o trabalho, o que pressupõe inclusive a crítica à escola dualista. Do mesmo modo, é variável a maneira pela qual os pedagogos se valem da sociologia conforme se apoiem na perspectiva positivista de Durkheim, na dialética de Marx, na teoria crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, no neokantismo, na linha crítico-reprodutivista etc.

Além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras ciências, como a economia, a linguística, a antropologia etc., a pedagogia tem acentuado a exigência que vem desde a Idade Moderna, qual seja, a de inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser transmitido às novas gerações. Do mesmo modo, a sociologia ajuda a compreender melhor a educação como instrumento de desenvolvimento da sociedade, quer para formar bons cidadãos e prepará-los para a participação produtiva nas atividades sociais, quer para discutir outros modos de recusa do conformismo.

Vejamos então o percurso das ciências humanas desde seus primeiros momentos. Desde muito cedo, assuntos referentes ao comportamento humano foram objeto de estudo da filosofia, até que no final do século XIX as ciências humanas começaram a buscar seu próprio método e um objeto que as diferenciava entre si, além de distingui-las das ciências da natureza. O caráter relativamente tardio de sua constituição atribui-se a diversos fatores. Um deles, decorrente de transformações ocorridas no século XIX em diversos setores, tais como o fortalecimento do capitalismo industrial e a consolidação da burguesia no poder. O crescente êxodo rural e a urbanização acelerada decorrentes do novo modo de produção instaurado pelas atividades fabris criaram a figura do operário, ao passo que, em outras frentes, o capitalismo expandia o mercado, dando início ao novo processo da colonização europeia – o chamado *neocolonialismo*, o colonialismo anterior havia ocorrido entre os séculos XV e XIX –, em extensas regiões dos continentes africano e asiático.

Os contatos entre burgueses e operários, de um lado, e povos colonizadores e colonizados, de outro, sinalizavam o confronto latente, prestes a eclodir, entre interesses opostos. A intenção de expandir o capitalismo entrava em choque com as culturas subjugadas, que relutavam diante das condições impostas. Nesse contexto, surgiram as ciências humanas, como expressão da necessidade de compreender não só as relações entre os indivíduos, mas também entre as diferentes culturas, como foi o caso da etnologia e da antropologia científica.

Tendências naturalista e humanista das ciências

Para que as ciências humanas se constituíssem, seria preciso definir com rigor o método e o objeto específico de cada uma delas. Nas primeiras tentativas, notou-se profunda influência do método utilizado pelas ciências da natureza, aproximação compreensível, visto que a aliança entre ciências da natureza e técnica rapidamente apresentara resultados surpreendentes. Contudo, como aplicar o método da física ao elemento humano, considerando tratar-se de procedimentos subjetivos, tanto do ponto de vista do sujeito investigado como do investigador? E não só: os experimentos com humanos exigem cautelas de natureza moral, em razão de restrições àqueles que eventualmente

causariam danos ao sujeito investigado; por se tratar de seres livres, os resultados teriam mais chances de serem falseados, visto não se apoiarem no determinismo da natureza; pelo caráter qualitativo de seus comportamentos, dificultariam a matematização; além de se tratar de fenômenos extremamente complexos.

Apesar dessas dificuldades, as ciências humanas foram constituindo seus métodos de acordo com tendências diferentes. De um modo geral destacam-se dois tipos de orientação: a *naturalista* e a *humanista*, embora essa divisão não signifique uma dicotomia rígida.

Tendência naturalista

A tendência naturalista foi influenciada pelo positivismo, teoria criada por Auguste Comte (1798-1857) – examinado no capítulo 1 –, cujas ideias repercutiram inicialmente na sociologia e na psicologia, ao enfatizar a experimentação e a medida com o objetivo de estabelecer leis e rejeitar aspectos qualitativos comprometidos com a subjetividade. A intenção do método seria a de *explicar* sobre eventos, considerando-os sempre previsíveis e resultantes de “leis causais”. Portanto, ele recupera o suporte determinista das ciências da natureza, apoiado em fenômenos que se repetem de maneira necessária e constante.

Como resgatar então a ideia de ser humano livre, já que pelo determinismo tudo resultaria de causas que antecedem as ações? Os representantes dessa corrente recorrem a resultados probabilísticos estabelecidos por meio de estatísticas, a fim de quantificar os fenômenos, o que ocorre, por exemplo, ao tentar identificar os motivos que levam um segmento social a votar em X e não em Y.

Tendência humanista

A tendência humanista busca um método distanciado das preocupações de exatidão, por reconhecer o caráter complexo da realidade humana, o que pede uma *compreensão interpretativa*, em razão de seu objeto – a natureza humana – ser constituído de individualidade, consciência e liberdade. Por isso, o filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911) vale-se do conceito de *significado*, entendido como “categoria peculiar à vida e ao mundo histórico”, ambas as instâncias compreensíveis apenas pela aplicação de conceitos como *finalidade* e *valor*, ausentes no mundo físico.

Para exemplificar, o professor britânico Martin Hollis (1938-1998) afirma que a maneira mais nítida de tornar o significado algo central é propor o problema da mente alheia. Como saber o que se passa na mente dos outros? Hollis explica que esse desafio implica uma dupla hermenêutica (do grego *hermeneus*, “arte de interpretar” textos e o sentido das palavras), uma para identificar o comportamento e outra para atribuir significado à ação. É completa:

Considere-se, por exemplo, pestanejar e piscar. Não há uma diferença física óbvia ou imediata. No entanto, o pestanejar pertence inteiramente a um gênero de resposta fisiológica a estímulos, ao passo que o ato de piscar constitui um veículo de informação – insinuações, ressalvas, conspiração, avisos; eles são, em suma, atos de fala. Como distinguimos um pestanejar de uma piscada, e como identificamos exatamente o que uma piscada transmite?

HOLLIS, Martin. Filosofia das ciências sociais. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (org.). *Compêndio de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 412-413.

A ciência sociológica

Os principais responsáveis pelo nascimento das ciências sociais ao longo do século XIX e no início do século XX foram Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920). Esses pensadores, sem exceção, dedicaram grande esforço às novas metodologias. De início, destacou-se a influência positivista, lembrando que foi Comte o responsável por dar o nome de *sociologia* a uma nova ciência que ele próprio caracterizou inicialmente como “física social”, pois, à semelhança da física, a nova ciência deveria se apoiar em leis comprovadas por fatos concretos. Do ponto de vista social, se queremos entender os problemas da sociedade, precisamos ter como modelo o método das ciências naturais, isto é, descobrir suas leis, o que só é possível por meio da observação, do experimento e do método comparativo.

Veremos a seguir um exemplo de tendência naturalista, expressa no positivismo da sociologia de Émile Durkheim.

Émile Durkheim

O sociólogo francês Émile Durkheim iniciou suas reflexões inspirando-se no pensamento de Comte, convicto de que um método realmente adequado exigiria o contato com os fatos sociais por meio de observação e experimentação indireta, isto é, pela comparação. Dessa maneira, o método constituiria a prática efetiva do pesquisador.

Por exemplo, às vezes ele recorre ao método estatístico, outras vezes manipula dados etnográficos e da história para estudar as “relações necessárias” que se estabelecem entre grupos diferentes a fim de alcançar generalizações seguras. A etnografia é utilizada, sobretudo, por antropólogos, mas Durkheim também aproveitou esse fecundo recurso.

O caráter naturalista do método sociológico ficou claro na proposta de estudar a sociologia como ciência objetiva que examinasse os fatos sociais como “coisas”, afirmação que causou polêmica. Durkheim argumentou, porém, que não se tratava de reduzir fatos sociais a coisas materiais, mas que, na sociologia que se quer científica, os fatos sociais devem ser abordados com os mesmos procedimentos das ciências da natureza. E completa:

Em que consiste, então, uma coisa? A coisa opõe-se à ideia como o que conhecemos do exterior se opõe ao que conhecemos do interior.

É coisa todo objeto de conhecimento que não é naturalmente compenetrável pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos ter uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito só consegue compreender na condição de se extroverter por meio de observações e de experimentações [...]. Tratar certos fatos como coisas [...] é ter para com eles uma certa atitude mental; é abordar o seu estudo partindo do princípio de que se desconhecem por completo e que as suas propriedades características, tal como as causas de que dependem, não podem ser descobertas pela introspecção, por mais atenta que seja.

DURKHEIM, Émile. Prefácio da segunda edição. In: DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 378. (Coleção Os Pensadores).

Por exemplo, em seu livro *O suicídio*, de 1897, apesar de descrever um fato marcado por elementos psicológicos, Durkheim preferiu enfatizar aspectos de pressões sociais, o que tornaria o fenômeno sociologicamente determinado. E em suas reflexões sobre educação, prevaleceu do mesmo modo a concepção determinista pela qual a sociedade impõe padrões de comportamento.

Durkheim e a educação

Além de desenvolver a ciência da sociologia sob diversos aspectos, Durkheim inovou em sua obra *Educação e sociologia*, publicada em 1922, após a morte do autor. Antes dele, a teoria da educação assumia orientação predominantemente intelectualista, por demais presa à visão filosófica idealista e individualista. Durkheim introduziu a atitude *descritiva*, voltada para o exame dos elementos do fato da educação, aos quais aplicou o método científico. Como sociólogo, enfatizou a origem social da educação, daí a sua clássica definição:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 53-54.

Durkheim continua: “a educação satisfaz acima de tudo necessidades sociais” (Durkheim, 2011, p. 56). A vantagem da perspectiva durkheimiana encontra-se no mérito de ter acentuado o caráter social dos fins da educação, além de instituir a pedagogia como disciplina autônoma, desligada da filosofia, da moral e da teologia. Os limites dessa abordagem encontram-se na sua parcialidade. Ao enfatizar a origem social da educação, Durkheim desenvolveu uma concepção determinista, segundo a qual a sociedade impõe padrões de comportamento. E, por fim, ele situa a escola não apenas em determinado contexto social, mas a vê como um grupo social complexo, cuja estrutura interna precisa ser estudada.

Desde Durkheim até hoje, tem sido grande a contribuição da sociologia não só à análise das relações entre escola e meio social, como também à melhor compreensão dos problemas educacionais. Além disso, comprometida com a crítica à ideologia, a sociologia pode auxiliar a pedagogia a teorizar sobre caminhos alternativos, que não sejam apenas os de adaptação e conformidade.

Psicologia experimental

Como as demais ciências humanas, a psicologia como ciência surgiu no final do século XIX. Seu berço foi a Alemanha, com o trabalho de diversos médicos empenhados em questões relativas ao fenômeno da percepção. Os métodos da nova ciência configuraram-se de acordo com a influência positivista, predominante naquele período, por isso se tratava propriamente de uma *psicofísica*, cujo método quantificava e generalizava a relação entre mudanças de estímulo a fim de verificar os efeitos sensoriais correspondentes.

Entre os pesquisadores, destacou-se Wilhelm Wundt (1832-1920), fundador do primeiro laboratório de psicologia na cidade de Leipzig, em 1879, onde realizou processos de controle experimental.

No livro *Elementos de psicologia fisiológica*, de 1874, Wundt expôs o conceito de método, no qual a psicologia imita claramente a fisiologia, por isso ele não se aventura na investigação de processos mais complexos do pensamento, por serem inacessíveis ao controle experimental. Volta-se à observação da percepção sensorial, principalmente a visão, estabelecendo relações entre fenômenos psíquicos e seu substrato orgânico, sobretudo cerebral.

De maneira diferente, mas com resultado semelhante, o médico russo Ivan Pavlov (1849-1936) encontrava-se mais interessado no funcionamento dos fenômenos de digestão e salivação, quando suas experiências com cães o levaram à descoberta de um fenômeno psicológico que ele reconheceu posteriormente como *reflexo condicionado*.

Pavlov sabia que a visão ou o aroma do alimento provoca salivação, do mesmo modo que o som de uma campainha faz o cão ficar com as orelhas em pé: em ambos os casos, trata-se de *reflexo simples*, portanto *incondicionado*, porque não aprendido. Por acaso, percebeu que a salivação também ocorria em situações que antes não provocavam salivação, o que o levou a realizar experimentos controlados em laboratório. Resolveu então associar o alimento ao som de uma campainha sempre que o cão fosse alimentado, e, após algumas repetições, observou que bastava soar a campainha para o cão salivar, concluindo que o som, antes um estímulo *neutro* para a salivação, tornou-se um estímulo eficaz: criou-se o *reflexo condicionado* clássico, depois denominado *respondente* por resultar da associação entre um estímulo externo ao qual se segue uma resposta.

O estímulo alimento é chamado *reforço positivo*, pois é ele que torna a reação mais frequente, garantindo a manutenção da resposta. Se o reforço não for mais apresentado, a tendência será a *extinção* da resposta, isto é, o reflexo condicionado se desfaz.

Psicologia comportamental: Skinner

No início do século XX, ampliaram-se os estudos de psicologia nos Estados Unidos, sobretudo com a psicologia comportamental ou behaviorismo, denominação escolhida pelo precursor John Broadus Watson (1878-1958). A fim de atingir o ideal positivista de objetividade focado no comportamento, Watson abandonou discussões a respeito da *consciência*, conceito filosófico considerado impróprio para uso científico, por ser inatingível mediante observação e experimento. Rejeitou igualmente os dados recolhidos por introspecção. O método dessa corrente de psicologia privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos.

A teoria behaviorista alcançou novo impulso com Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que escreveu *Ciência e comportamento humano*, de 1953, e, além de outras obras científicas, o romance *Walden II*, de 1948, em que descreve uma sociedade utópica na qual as pessoas seriam educadas cientificamente, por meio de reflexos condicionados.

Skinner continuou a aceitar como objeto de investigação apenas dados comportamentais, apoiando-se inicialmente na experiência sobre reflexo condicionado realizada por Pavlov, embora tenha ampliado a técnica com pesquisas sobre o reflexo condicionado operante, mais complexo que o respondente. Trata-se do *condicionamento instrumental*, também chamado *skinneriano* ou *operante*, por ser determinado por suas consequências – e não por um estímulo que o precede. Exemplificando:

um animal faminto é colocado na “caixa de Skinner” e, após esbarrar casualmente diversas vezes em uma alavanca, percebe que, sempre que a aciona, o alimento aparece, o que o leva a associar alavanca e alimento. Apertar a alavanca é a resposta dada *antes* do estímulo, que é o alimento. Skinner criou inúmeras variantes dessas caixas, inclusive aquelas em que o animal age visando evitar uma punição, como saltar para outro local depois de “avisado” por um sinal luminoso ou sonoro, antes que um choque elétrico seja acionado.

A contribuição skinneriana influenciou fortemente a pedagogia. Com base na teoria do reforço (positivo e negativo), desenvolveu-se a técnica de instrução programada, pela qual, no texto apresentado ao aluno, uma série de espaços em branco devem ser preenchidos, em crescente grau de dificuldade. Se o aluno receber um reforço a cada passo do processo, imediatamente após o ato, poderá conferir o erro ou acerto de sua resposta. O processo foi aperfeiçoado para criar a “máquina de ensinar”.

As suas descobertas foram amplamente utilizadas nos Estados Unidos em diversos campos da atividade humana, em especial a instrução programada, que, em tese, ele esperava substituir o professor em várias etapas da aprendizagem. Técnicas skinnerianas também podem ser utilizadas na educação infantil, visando criar bons hábitos e corrigir comportamentos inadequados; por exemplo, no tratamento psicológico de certos distúrbios, a terapia comportamental ou reflexologia tem por objetivo descondicionar maus hábitos. Processos semelhantes podem ajudar pessoas que têm medo de voar de avião ou dirigir veículos; ou um alcoólatra pode ser levado a deixar de ingerir bebida alcoólica. Quando utilizados em empresas, sua aplicação tem o intuito de estimular o aumento da produção, ao atribuir pontos ao funcionário em cada meta atingida, de modo a transformar os pontos acumulados em benefícios.

Assim afirma Skinner:

Treinar um soldado é em parte condicionar respostas emocionais. Se retratos do inimigo, sua bandeira etc. forem associados a histórias ou fotografias de atrocidades, uma reação agressiva semelhante provavelmente ocorrerá quando o inimigo for encontrado. As razões favoráveis são obtidas em geral da mesma maneira. Respostas a alimentos apetecíveis são facilmente transferidas para outros objetos. [...] O vendedor bem-sucedido é aquele que convida [seu cliente] para jantar. O vendedor não está apenas interessado nas reações gástricas, mas sim na predisposição favorável do cliente a seu respeito e com relação ao seu produto.

SKINNER, Burrhus F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 62.

Muitas foram as controvérsias, sobretudo em razão do caráter mecanicista desse processo e da programação excessivamente rígida, geralmente motivadores de críticas de psicólogos que destacavam a função globalizante da aprendizagem e, por isso, recusavam a explicação associacionista do comportamento levada a efeito pelo behaviorismo. Vários filósofos se opuseram ao positivismo, que, por ser reducionista e cientificista ao eleger o método das ciências da natureza como modelo de cientificidade, reduz o ser humano, objeto próprio das ciências, à realidade observável, ao fato positivo. Além disso, a defesa do comportamento condicionado pressupõe admitir que o indivíduo deva adquirir conhecimentos e competências para se adaptar ao meio social em que vive.

Tecnicismo: tecnocracia na organização escolar

O longo processo de adaptação do liberalismo aos novos tempos implicou aspectos bastante específicos, sobretudo em busca de maior produtividade e consumo. Por exemplo, o engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915) criou um método de organização do trabalho conhecido como *taylorismo*, que visava a um controle científico de medição por meio de cronômetros para tornar a produção fabril cada vez mais simples e rápida.

A mesma intenção de aumentar a produtividade por meios científicos levou o também estadunidense Henry Ford (1863-1947) a introduzir o uso de esteira na linha de montagem e a padronização da produção em série na sua fábrica de automóveis. A divisão de tarefas reduz as atividades a gestos mínimos, aumentando a produção de maneira notável, o que causou grande impacto para a época. No trabalho “em migalhas”, porém, cada operário passa a produzir cada vez mais apenas uma parte do produto. Um dos problemas desse processo é a fragmentação do conhecimento, além da monotonia existente no fato de reduzir a ação a operações simples. O antigo artesão cuidava de todas as etapas da confecção de um produto, ao passo que o operário perde a noção do todo e, com isso, o conhecimento prático da fabricação de um objeto.

A aparente neutralidade desse processo mascara o conteúdo ideológico eminentemente político: trata-se, na verdade, de uma técnica social de dominação. Com o *taylorismo*, a coação visível de um chefe é substituída por maneiras mais sutis de constrangimento que facilitam a submissão do operário, pois tornam impessoais as orientações vindas do setor de planejamento. Ao retirar o poder de iniciativa do operário, esse modelo controla seu corpo segundo critérios exteriores, “científicos”, fazendo que o dominado interiorize a norma. A chamada *racionalização do processo de trabalho* desvaloriza o ritmo do corpo, o sentimento, a imaginação, a inventividade. O *taylorismo* obteve aceitação em diversos países, independentemente de ideologia, inclusive por Lênin (1870-1924), na União Soviética, ao recorrer ao modelo capitalista da grande indústria mecânica, o que representou uma contradição diante da teoria marxista, ainda que se alegasse ter em vista acelerar a industrialização do país e, portanto, se tratar de uma forma transitória de preparação ao socialismo.

Conforme opinião do sociólogo estadunidense James Burnham (1905-1987), no início da década de 1940 já se podia falar em uma “era dos gerentes”, ao se estabelecer uma nova hierarquia social decorrente da capacidade de coordenar o conjunto e dirigir o todo, já que “os seres humanos são instrumentos de produção tão importantes quanto as máquinas e é preciso saber manejá-los” (Burnham *apud* Châtelet, 1985, p. 336). Essa tendência baseia-se em pressupostos positivistas, e, em nome de um saber científico pretensamente neutro e objetivo, exerce uma função de controle e oculta o caráter político de dominação, o que se torna evidente ao se dar conta de que uma minoria controla e o restante é controlado.

O processo organizacional, típico de empresas de indústria e serviços, acabou por se estender à escola quando, por volta da metade do século XX, a Escola Nova frustrou as esperanças nela depositadas. Então, a partir das décadas de 1960 e 1970, começou a se esboçar a *tendência tecnicista*, de influência estadunidense, cuja proposta tinha o intuito de tornar a aprendizagem “mais objetiva”: planejamento

e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo a várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar, ensino por televisão. No Brasil, a tendência tecnicista foi imposta no período da ditadura civil-militar, como veremos no próximo capítulo.

Outra influência da tendência tecnicista aplicada à educação encontra-se na Teoria do Capital Humano (TCH), divulgada sobretudo pelo economista estadunidense Theodore Schultz (1902-1998), autor de *O valor econômico da educação*, de 1963. Para ele, as escolas poderiam ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática exige planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, operacionalização dos objetivos, parcelamento do trabalho com a devida especialização de funções e burocratização, com o intuito de alcançar mais eficiência e produtividade.

Como todo processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho: os técnicos tornam-se responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é intermediário entre eles e os professores reduzem-se a simples executores. Com isso, o plano pedagógico submete-se ao administrativo. Veremos no próximo capítulo também essa orientação foi implantada na escola pública brasileira no final da década de 1960 e início de 1970, no período da ditadura civil-militar.

Entretanto, não convém situar essa tendência apenas restrita à década de 1970, porque o fortalecimento do ideário liberal tende a encarar a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado.

Tendências humanistas: influência da fenomenologia

A fenomenologia é uma filosofia e um método que surgiram no final do século XIX, tendo sido o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) o responsável pela formulação de suas principais linhas, abrindo caminho para filósofos como os alemães Martin Heidegger (1889-1976) e Karl Jaspers (1883-1969), os franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e o austríaco Martin Buber (1878-1965).

Vimos que os primeiros estudiosos da psicologia comportamental se restringiram aos fenômenos concretos, por serem mensuráveis. Os adeptos da corrente humanista seguiram em outra direção, especialmente aqueles influenciados por pensadores da teoria fenomenológica, para os quais não há fatos objetivos, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados. Ao contrário, o que cada um percebe é um mundo para ele, daí a importância do sentido, da rede de significações que envolve os objetos percebidos: a consciência “vive” imediatamente como doadora de sentido.

Para a fenomenologia, não há pura consciência, separada do mundo, porque *toda consciência é intencional*, isto é, visa ao mundo. Do mesmo modo, não há objeto em si, independente da consciência que o percebe, porque o objeto é um *fenômeno* – etimologicamente, “algo que aparece” para uma consciência.

Por exemplo, os fenomenólogos criticam o uso da terapia reflexológica na reeducação de uma criança manhosa porque a manha *não é*, ela *significa*, ou seja, é pela emoção que a criança se exprime na totalidade de seu ser. Ela quer dizer coisas com o choro, e esse choro precisa ser interpretado. Do mesmo modo, sabemos que certos estímulos externos produzem respostas que nem sempre são as mesmas para todas as pessoas. Em cada uma, exercem influência de maneira singular. À relação mecânica estímulo-resposta, estabelecida pelo comportamentalismo, a fenomenologia contrapõe o sinal e o símbolo. Enquanto o sinal faz parte do mundo físico do ser, o símbolo é parte do mundo humano do sentido.

Como doadora de sentido, como fonte de significado para o mundo, a consciência não se restringe ao conhecimento intelectual, mas é geradora de intencionalidades não só cognitivas como afetivas e práticas. O olhar sobre o mundo é o ato pelo qual o experienciamos, percebendo, imaginando, julgando, amando, temendo.

Entre as expressões da tendência humanista, destacaremos na sequência a psicologia da forma, ou *Gestalt*, e a psicanálise, esta última com os dois tipos de influência. *Gestalt* é uma palavra alemã que significa “forma”, “configuração”, termo que, no contexto, identifica a teoria que considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, ou seja, como configurações.

Psicologia da forma: *Gestalt*

Teóricos da psicologia da forma, ou *Gestalt*, foram explicitamente influenciados pela fenomenologia e, como tal, opuseram-se às psicologias de tendência positivista. Entre os principais representantes destacam-se os alemães Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). Vejamos como a *Gestalt* descreve a percepção e o comportamento.

De acordo com algumas teorias empiristas anteriores, o mundo percebido seria inicialmente uma grande confusão de sensações, cujos fragmentos se organizariam pelo processo de associação, por meio do qual resultam as percepções e, depois, as ideias. Contrapondo-se a essa interpretação, o gestaltismo afirma que não há excitação sensorial isolada, já que não se percebe o objeto em suas partes para depois organizá-lo mentalmente, uma vez que ele se apresenta primeiramente na sua totalidade e configuração, para só depois perceber os detalhes. No dia a dia encontramos inúmeros exemplos de tendência à configuração: sempre vemos formas nas nuvens (rosto, gato, colinas); as constelações representam a cruz, o escorpião.

Para a teoria da forma, o conjunto é mais que a soma das partes e cada elemento depende da estrutura a que pertence. Por exemplo, ao ouvirmos uma melodia, não percebemos inicialmente as notas que a compõem, mas, se uma só nota for alterada, altera-se o todo, ao passo que em casos de transposição para outro tom, será fácil reconhecê-la caso a estrutura da melodia permaneça a mesma. A *Gestalt* estuda figuras ambíguas nas quais, dependendo da função dada às linhas, altera-se a relação entre figura e fundo, o que depende da *pregnância* – a estabilidade de uma percepção –, ou seja, em cada momento nosso olhar dá destaque a uma figura. Por exemplo, quando observamos uma sala repleta de gente, o ambiente é percebido como uma unidade, mas alguns aspectos sobressaem e outros ficam em segundo plano, ocorrendo o que explicamos como figura e fundo. Essa perspectiva pode ser alterada se outros aspectos passarem a ser *pregnantes*, situação em que a forma do ambiente se altera, dependendo do interesse despertado em nós.

Toda abordagem sobre percepção vale para o comportamento de animais e pessoas. A ação depende da correlação entre organismo e meio, de tal modo que o ambiente se apresenta como um campo total, mas um mesmo espaço estrutura-se de modo diferente se a pessoa o percorre como faminta, fugitiva ou artista. Assim, entre diversas experiências realizadas por Köhler e Koffka com chimpanzés, o desafio de alcançar uma banana inacessível é resolvido pelo chimpanzé quando ele sobe em um caixote para pegar a fruta, ou quando usa um bambu para derrubá-la. Segundo Köhler, o chimpanzé percebe como um todo o campo onde se situa, ou seja, ele só tem o *insight*, termo inglês que significa “iluminação súbita”, “clarão”, quando estabelece a relação fruta-caixote ou fruta-bambu. Dá-se então o “fechamento”, ou seja, a predominância de determinada forma sobre outras.

Gestaltterapia

A psicologia da forma foi adaptada pelo alemão Friederich Perls (1893-1970), mais conhecido como Fritz Perls, ao desenvolver a gestaltterapia, por volta dos anos 1940-1950, ao lado de sua esposa Laura Perls (1905-1990) e de outros teóricos de diversas tendências. Reuniram-se inicialmente na Alemanha e depois nos Estados Unidos, em Nova York e na Califórnia, para desenvolver a nova terapia, influenciada por diversas teorias, como a fenomenologia e o existencialismo, além da psicologia da forma.

O próprio Fritz Perls já atuara como psicanalista, mas rompeu com essa prática por estar mais atento em privilegiar o que acontece “aqui e agora”, e não a um retorno à história passada, como na psicanálise, que estudaremos no próximo tópico. Perls focou na experiência de viver no presente, porque a ação humana é entendida como uma totalidade, em que ações mentais e físicas se entrelaçam, assim como o organismo e o ambiente que o circunda. O ser humano é, portanto, um ser de relação. Ciente de que o neurótico não se sente como uma pessoa total, a terapia visa recuperar seu sentido de totalidade, já que o equilíbrio psíquico é quebrado pela neurose, impedindo que o indivíduo se autorregule. O tratamento gestáltico consiste em encaminhá-lo à integração com os outros e o ambiente, restabelecendo a sua capacidade de discriminar, ao facilitar que *Gestalten* inacabadas emerjam à consciência e possam ser completadas. No Brasil, um dos importantes representantes da gestaltterapia foi o psiquiatra e escritor Roberto Freire (1927-2008). A técnica tem seguidores em várias partes do mundo.

O russo Hilarion Petzold (1944), radicado na Alemanha, começou suas atividades como gestalt-terapeuta, ao lado de Perls, e posteriormente criou a gestaltpedagogia, em 1977, na tentativa de aplicar suas experiências e seus conhecimentos no contexto da educação, sobretudo tendo em mente as noções de totalidade, das inter-relações humanas e destas com o ambiente em que se vive.

Freud: fundador da psicanálise

O médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939) viveu em Viena e trabalhou inicialmente como neurologista. Posteriormente, aperfeiçoou sua compreensão a respeito de doenças psíquicas até criar a *teoria psicanalítica* com base na hipótese do inconsciente. Para a psicanálise, todos os nossos atos têm uma realidade exterior representada na conduta externa, mas também carregam significados ocultos que podem ser interpretados. Usando de uma metáfora, pode-se dizer que a vida consciente é apenas a ponta de um iceberg, cuja parte submersa (de maior volume) simboliza o inconsciente.

Outra inovação da psicanálise encontra-se na compreensão da natureza sexual da conduta humana. A energia que preside os atos humanos é de natureza **pulsional**, que Freud denomina **libido**, embora a sexualidade não se reduza à genitalidade – isto é, aos atos que se referem de modo explícito à atividade sexual propriamente dita –, porque seu significado é muito mais amplo, abarcando toda e qualquer forma de gratificação ou busca do prazer.

Em virtude de sua formação médica, há nos trabalhos de Freud elementos que denotam influências das tendências naturalistas na constituição da nova ciência, sobretudo pela proximidade conceitual com a biologia e a fisiologia. Conceitos de aparelho psíquico semelhantes a aparelhos fisiológicos e ideias de força, atração e repulsão, inspiradas pelo princípio da conservação da energia, bem como pela busca de causas que comprovassem certas reações psíquicas, são elementos indicativos desse alinhamento às ciências naturais, como ocorria em outros estudos da psicologia. Além disso, Freud cercou-se de estudiosos de outras áreas (por exemplo, cientistas da natureza e neurologistas) e sabemos como ideias positivistas permeavam o ambiente intelectual do final do século XIX, o que orientou a adequação da nova ciência à metodologia das ciências da natureza, condição várias vezes explicitada – e desejada – pelo fundador da psicanálise como maneira de aceitação da cientificidade de sua teoria.

Existem, porém, elementos destoantes da orientação naturalista de Freud que aparecem de modo evidente com a publicação de *A interpretação dos sonhos*, em 1899, em que o termo *interpretação* já configura o elemento hermenêutico da psicanálise, centrada na busca do “sentido” do sonho. O mesmo ocorre quando Freud desenvolve o conceito de sintoma neurótico, cujo sentido será preciso interpretar, bem como nas referências à sexualidade, em nenhum momento entendida como puramente biológica.

Ao descrever o aparelho psíquico, Freud delimita três instâncias diferenciadas: id, ego e superego. O *id* (do latim, “isto”) constitui o polo pulsional da personalidade, o reservatório primitivo da energia psíquica; seus conteúdos são inconscientes, alguns inatos e outros recalçados. O *ego* (do latim, “eu”) é a instância que age como intermediária entre o id e o mundo externo. Em contraste com o id, que contém as pulsões, o ego enfrenta conflitos para adequá-las pela razão às circunstâncias, por isso o ego é também a sede do superego. O *superego* (ou “supereu”) é o que resulta da internalização das proibições impostas pela educação, de acordo com os padrões da sociedade em que se vive.

As forças antagonicas que agem no ego exigem do indivíduo um ajuste regulador, o *princípio de realidade*, pelo qual equaciona a satisfação imediata dos desejos, adequando o *princípio do prazer* às condições impostas pelo mundo exterior. Assim, quando o conflito é muito grande e o ego não suporta a consciência do desejo, este é rejeitado, o que provoca o *recalque* (ou recalçamento), processo que ocorre inconscientemente e não se confunde com a repressão, que é consciente, como veremos adiante. No entanto, o que foi recalçado não permanece no inconsciente, pois, sendo energia, precisa ser expandido, reaparecendo na forma de sintomas, que podem ser decifrados em sua linguagem simbólica. Caso os sintomas permaneçam obscurecidos pelo desconhecimento das causas, as consequências são as neuroses ou até desordens psíquicas mais graves. Caberia à prática psicanalítica aplicar seu método para que o próprio paciente faça essa descoberta por meio da associação livre.

Pulsional: relativo à pulsão; no contexto, pulsões são forças internas que provocam tensões, como as de natureza sexual e a de autoconservação.

Libido: “desejo”, “vontade”; na psicanálise, entendida como manifestação dinâmica da pulsão sexual na vida psíquica.

Freud delineou ainda outros mecanismos de reação quando o ego se defronta com conflitos. Um deles é a *sublimação*, que consiste na busca de modos socialmente aceitáveis de realização das pulsões do id, ou de pelo menos parte delas. É o que ocorre quando o indivíduo realiza desejos que não visam explicitamente a sexualidade, mas que podem lhe dar prazer, como a criação artística, a investigação intelectual ou quando se dedica a atividades valorizadas pela cultura em que vive, seja no trabalho, seja na religião etc.

Já a *repressão* não se confunde com o recalque, apesar de esses conceitos serem muitas vezes usados como sinônimos. No entanto, vimos que o recalque é um processo inconsciente, ao passo que a repressão resulta de um ato consciente, seja do próprio indivíduo – quando reprime seus desejos por considerá-los contrários a seus valores ou simplesmente impróprios –, seja o ato de uma autoridade externa, como pais, professores, polícia etc. Como ser consciente, é o sujeito que de modo autônomo “censura” o desejo em razão de motivações morais, é ele que obedece a agentes externos “repressores”.

Outro exemplo revelador da aproximação freudiana das ciências humanas encontra-se na relação estabelecida entre psicanálise e cultura na obra *O mal-estar na cultura*, de 1930 – que alguns traduzem como *O mal-estar na civilização* –, na qual Freud reflete sobre o efeito da repressão dos instintos agressivos e sexuais e seus resultados na cultura, capazes de provocar perigoso estado de frustração. Ao observar que as forças agressivas e egoístas precisam ser controladas para permitir o convívio humano e a vida moral, Freud se pergunta em que medida essa renúncia pode ser autodestrutiva a ponto de comprometer a felicidade. Conclui com pessimismo que é alto o preço pago pelo indivíduo para tornar-se civilizado. Mas pondera:

O programa que o princípio do prazer nos impõe, o de sermos felizes, não é realizável, mas não nos é permitido – ou melhor, não nos é possível – renunciar aos esforços de tentar realizá-lo de alguma maneira. Para tanto, pode-se escolher caminhos muito diversos, colocando em primeiro lugar o conteúdo positivo da meta, o ganho de prazer, ou o negativo, o de evitar o desprazer.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 76.

Psicanálise e educação

É verdade que Freud não escreveu especificamente sobre educação, embora tenha feito referências pontuais, chegando a criticá-la como causadora de neuroses. No entanto, é possível encontrar elementos importantes para orientar as relações entre professores e alunos, uma vez que esse encontro se reveste de afetos conflitantes de amor e ódio, muitas vezes reproduzindo frustrações e desejos de lado a lado, que remetem a confrontos já existentes da vida familiar e nas condições sociais vividas.

Se observarmos as instâncias do aparelho psíquico e o desalento de Freud diante do “mal-estar na cultura” por constatar as dificuldades do controle de forças agressivas e egoístas que muitas vezes impedem o convívio humano e a vida moral, vale pensar que a educação, quando bem orientada, tem condições de exercer importante papel no sentido de oferecer condições mínimas que atenuem esse impasse. A educação pode ser um momento de tomada de consciência, de maneira autônoma, a respeito do que realmente precisa permanecer sob controle. O próprio Freud se refere à *sublimação* da libido associada à pulsão de saber, por meio da qual é possível alcançar o prazer em diversos setores da vida,

e a educação pode muito bem ser o instrumento para ampliar e viabilizar essas realizações pessoais. Outro aspecto é o da *transferência*, processo que, segundo Freud, ocorre durante o tratamento, quando o analisando dirige ao psicanalista afetos antigos de amor e hostilidade não percebidos como tais, o que permite a vivência de novas experiências fecundas para a elucidação do que foi ocultado. Do mesmo modo, poderíamos pensar nesse conceito aplicado na relação professor-aluno, quando este último desenvolve afetos de admiração ou de recusa diante do professor. É comum alunos terem lembranças afetuosas de professores que foram importantes em suas vidas, reorientando-as de algum modo, seja por palavras ou por textos significativos.

Todos esses procedimentos são de mão dupla, porque o professor que tenha sido psicanalizado talvez seja capaz de demonstrar mais maturidade para lidar com conflitos em sala de aula. Aliás, em circunstâncias diferentes, o psicólogo Lawrence Kohlberg – que veremos em tópico adiante –, ao implantar um curso sobre educação de valores, também percebeu que precisaria começar pela instrução dos professores.

Sartre e o existencialismo

A fenomenologia também se encontra na base do existencialismo francês, que teve Jean-Paul Sartre (1905-1980) como o mais conhecido intérprete e que sofreu forte influência de Edmund Husserl (1859-1938) e da filosofia de Martin Heidegger (1889-1976). A teoria sartriana gerou uma “moda existencialista” pelo fato de Sartre ter se tornado renomado romancista e teatrólogo, além de sua atuação política como cidadão.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Resistência Francesa inspirou sua concepção política de “engajamento”, termo que significa a necessidade de se voltar para a análise da situação concreta, como responsável pelas mudanças sociais e políticas de seu tempo. A respeito desse aspecto, a liberdade deixaria de ser apenas imaginária porque o indivíduo compromete-se na ação. Em suas obras, Sartre ocupa-se com a questão crucial da liberdade, justamente o que distingue o ser humano dos animais.

Para melhor entendermos a concepção sartriana de liberdade, comecemos pela análise das concepções tradicionais que qualificam o ser humano como possuidor de uma essência, uma natureza humana universal, do mesmo modo que todas as coisas teriam uma essência. Por exemplo, a essência de uma mesa é aquilo que faz que ela seja mesa e não cadeira, ou seja, é o *ser* mesmo da mesa, não importa que ela seja de madeira, fórmica ou vidro, grande ou pequena, mas que tenha as características que nos permitam reconhecê-la e usá-la como mesa. Sartre destaca uma situação radicalmente diferente, porque, para ele, no caso do ser humano, *a existência precede a essência*, ao contrário do que ocorre com as coisas e os animais.

Qual é a diferença entre o ser humano e as coisas? É a liberdade, porque o ser humano nada mais é do que seu projeto, ou seja, o ser que age tendo em vista o que virá. Portanto, só o ser humano existe – *ex-siste*, do latim *existere* ou *existō*, no sentido primitivo de “elevar-se para fora de”. Por ser consciente, é um ser-para-si, já que a consciência é autorreflexiva, pensa sobre si mesma, é capaz de pôr-se *fora* de si. É a consciência que distingue o ser humano das coisas e dos animais, que são em-si, ou seja, não são capazes de se colocar *do lado de fora* para se autoexaminarem.

O que acontece ao indivíduo quando se percebe para-si, aberto à possibilidade de construir ele próprio sua existência? Descobre que não há essência ou modelo para orientar seu caminho e, por isso, seu futuro encontra-se disponível e aberto; ou seja, ele está irremediavelmente “condenado a ser livre”. Eis que, ao experimentar a liberdade e ao sentir-se como um vazio – a consciência é nada –, o indivíduo vive a angústia da escolha. Muitas pessoas não suportam essa angústia, fogem dela e fingem escolher, sem na verdade escolher. Trata-se de uma forma de “autoengano” daquele que imagina já ter seu destino traçado, que aceita as verdades exteriores, “mente” para si mesmo e simula ser ele próprio o autor de seus atos, já que aceitou sem críticas os valores dados.

O indivíduo não pode negar o impulso pelo qual ele próprio constrói a existência, sob pena de tornar sua vida inautêntica, o que ocorre quando vive de acordo com valores dados e não escolhidos. Ao contrário, deve enfrentar o desafio de construir seu próprio destino. Aquele que recusa a liberdade, porém, torna-se desonesto, desprezível, pois nesse processo recusa a dimensão do ser-para-si e torna-se ser-em-si, semelhante às coisas. Sartre chama de *espírito de seriedade* o comportamento de recusa da liberdade para viver o conformismo e a “respeitabilidade” da ordem estabelecida e da tradição. Vale lembrar que Sartre não reduzia o existencialismo ao individualismo, pois toda decisão pressupõe responsabilidade, o que significa “responder” por todas as pessoas.

O método fenomenológico e a filosofia existencialista muito auxiliaram a discussão contemporânea sobre a metodologia das ciências humanas. Colocando-se contra a tendência positivista, esses pensadores interferiram diretamente em diversas concepções pedagógicas. Por reconhecerem o educando como criador de sua própria essência, cabe ao educador despertá-lo para assumir sua liberdade, contra as forças alienantes da cultura que o desumanizam e o encaminham para a vida inautêntica. A marca fenomenológica e existencialista na pedagogia contemporânea encontra-se, portanto, em questões antropológicas decorrentes da concepção de que cada pessoa é única, deve criar-se a si mesma em comunicação com as outras, com as quais estabelece a intersubjetividade.

Pragmatismo: representantes

Pragmatismo é um termo que veio do grego *prágma*, “ato”, “ação”, de que deriva *pragmatikós*, “relativo aos fatos, aos negócios”. Na linguagem comum, pragmático é o que é suscetível de aplicação prática, o que visa ao útil; não é este, porém, o sentido do pragmatismo filosófico. Como teoria, o pragmatismo desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos, seguindo a tradição empirista da Grã-Bretanha, que valoriza a experiência, embora essa tradição tenha passado por revisões no final do século XIX e no século XX com o pragmatismo estadunidense. Apresentando pontos de convergência com diversas outras correntes contemporâneas, trata-se de uma teoria que se opõe a toda filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico, por ser anti-intelectualista e privilegiar a prática e a experiência.

Do ponto de vista filosófico, a noção de *experiência* pode ser entendida como um conjunto de relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o entorno. A experiência seria então uma atividade conceptual capaz de guiar as ações futuras na nossa relação com o ambiente e que estabelece o critério para distinguir o que é verdadeiro, apresentando uma visão de conhecimento em que os conceitos não são ideias abstratas, mas instrumentos que orientam a ação. A definição de experiência, embora varie entre os pragmatistas, teria algo em comum. Como diz o historiador da filosofia Nicola Abbagnano:

Para o pragmatismo, a experiência é substancialmente abertura para o futuro: uma característica básica será a possibilidade de fundamentar uma previsão. [...] Nesse sentido, a tese fundamental do pragmatismo é a de que toda a verdade é uma regra de ação, uma norma para a conduta futura.

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa: Presença, 1976. v. 11. p. 7.

Charles Sanders Peirce (1839-1914), estudioso de lógica simbólica e semiótica (teoria dos signos), foi quem elaborou as bases teóricas do pragmatismo. Para sua teoria, ele propôs o conceito de *falibilismo*. Observe que o termo indica em sua raiz a noção de algo “falível” – característica do que é incerto, que pode “falhar”. Portanto, segundo o falibilismo, não podemos estar absolutamente certos de nada. Como saber algo, então? Ao analisar a linguagem, Peirce observa que o pensamento produz “hábitos de ação”, e estes derivam de crenças, as quais, por sua vez, tranquilizam nossas dúvidas. Mas como saber se essas crenças são válidas?

Nem todas as crenças nos levam a bons resultados, mas apenas aquelas que conduzem à ação de forma eficaz. Entre estas, as mais sólidas são as que se originam da ciência e podem ser confirmadas pela experiência. Mesmo assim, nenhuma prova científica é “para sempre”, porque a qualquer momento poderá ser contestada por algum “fato surpreendente”, ou seja, por um fato problemático que exigirá novas experiências. Não por acaso, Peirce define sua filosofia como “uma filosofia da pesquisa e da experimentação continuada”.

O principal divulgador do pragmatismo, William James (1842-1910), disse em uma de suas conferências:

O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. [...]

Ao mesmo tempo não pretende quaisquer resultados especiais. É somente um método. [...] Desdobra-se, então [o método pragmático] menos como uma solução do que como um programa para mais trabalho, e mais particularmente como uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser *modificadas*. As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar.

JAMES, William. *Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 12. (Coleção Os Pensadores).

Em outras palavras, uma proposição é verdadeira quando “funciona”, isto é, permite que nos orientemos na realidade, levando-nos de uma experiência a outra. A verdade não é, desse modo, rigidamente estabelecida de uma vez por todas, mas está sempre se fazendo. E, como tudo se baseia na experiência, nada é estável, mas está em constante movimento. Quando o pragmatista reduz o verdadeiro ao útil, compreende a utilidade em sentido amplo. Não só a utilidade como satisfação das necessidades materiais, mas como tudo quanto sirva para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Nesse sentido, a religião é verdadeira: William James, dotado de espírito religioso, desenvolveu o pragmatismo para aplicá-lo à religião.

Mesmo que as crenças não se fundem em bases lógicas e racionais, ninguém duvida da sua utilidade na vida prática, como guia da ação. No campo moral das relações humanas, são valiosas as forças

da simpatia, do amor e, ao contrário da tradição racionalista da filosofia, para William James é normal e benéfica a manifestação do desejo e da vontade, por determinar escolhas conforme as exigências da vida prática.

Dewey e a escola progressiva

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), influenciado pelo pragmatismo de William James, preferia usar as expressões *instrumentalismo* ou *funcionalismo* para identificar a sua teoria. Defendia que as ideias estão ligadas à prática, elas são propriamente instrumentos para resolver problemas, portanto a relevância (ou não) e a eficácia para alcançar este fim garantem sua validade. Por decorrência, as ideias não são verdades ou falsidades absolutas, podendo ser corrigidas ou aperfeiçoadas. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação, portanto, têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana.

Tornou-se um dos maiores pedagogos estadunidenses e contribuiu de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova. Para divulgar essa pedagogia, entre os anos de 1920 e 1940 visitou vários países proferindo palestras ou permanecendo em longas estadas, como na China, onde viveu mais de dois anos. Esteve também no México, na Turquia, no Japão, na União Soviética, em vários países europeus, e sua obra foi bastante traduzida, fecundando as mais diversas aplicações práticas de seus princípios. Vários desses seguidores iniciaram os estudos com a pedagogia diferencial – que tem por objeto crianças com algum tipo de deficiência –, e só depois estenderam suas descobertas para um universo maior da educação. Como pedagogo, escreveu obras como *Meu credo pedagógico*, de 1897, *A escola e a sociedade*, de 1899, e *Democracia e educação*, de 1916.

Ao fundar uma escola experimental na Universidade de Chicago, no final do século XIX, Dewey desenvolveu curta experiência concreta, pela qual pretendia estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo. Enfatizou então o trabalho, dando destaque especial a atividades manuais por apresentarem problemas concretos, tais como cozinhar ou ocupar-se com tecelagem, fiação e carpintaria, ofícios que, além de favorecer o espírito de comunidade e a divisão das tarefas, estimulam a cooperação e o espírito social.

Dewey criticou severamente a educação tradicional, sobretudo em razão da predominância do intelectualismo e da memorização. Nesse sentido, rejeitou a educação pela instrução defendida por Johann Herbart (1776-1841), opondo-lhe a educação pela ação. O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si mesma os problemas enfrentados. Apoiado na noção central de *experiência*, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida, por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação *progressiva* consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que ampliamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela.

As reflexões de Dewey a respeito do interesse, na tentativa de superar a velha oposição entre interesse/esforço e interesse/disciplina, são também valiosas, já que para ele o esforço e a disciplina

são produtos do interesse. Por isso, é importante para o educador a descoberta dos reais interesses da criança e só avançar na ampliação de sua potência apoiando-se nesses interesses, já que apenas assim a experiência adquire valor educativo e não se reduz a um artificialismo inócuo. Nesse contexto, as ciências humanas tornam-se valiosas auxiliares da pedagogia, para que se possa melhor compreender o mundo infantil, tão diverso do mundo adulto.

Para ele, a escola deve ter a criança como centro – lembrar a “revolução copernicana” preconizada pela educação ativa desde Rousseau – e, portanto, oferecer espaço para o desenvolvimento dos principais interesses da criança: “conversação ou comunicação”, “pesquisa ou a descoberta das coisas”, “fabricação ou a construção das coisas” e “expressão artística”. Desse modo, também muda o papel do professor, que deixa de ser central para acompanhar o trabalho dos alunos e animar as atividades escolares. Ao contrário da educação tradicional, que valoriza a obediência, Dewey destaca o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a democracia não é apenas um regime de governo, mas uma forma de vida, em que, pela educação, criamos significados coletivos, em um processo que nunca termina. Marcado pelos efeitos da Revolução Industrial e pelo ideal da democracia, Dewey queria preparar o aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência democrática. A escola seria o instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizante da educação de equalizar as oportunidades.

Veremos adiante como aí se encontra o germe da “ilusão liberal” ou o “otimismo pedagógico” da Escola Nova. Nesse sentido, o projeto de Dewey seria utópico ao imaginar a escola como um território neutro, quando na verdade ele está permeado por todas as contradições sociais e políticas de seu contexto. De certo modo, sua pedagogia reforça a adaptação do aluno à sociedade, que, como tal, não é questionada em momento algum. Trata-se de uma teoria que representa plenamente os ideais liberais, sem colocar em xeque os valores burgueses. Por exemplo, sua noção de trabalho não apresenta as características fundamentais que aparecem nas pedagogias socialistas.

A pedagogia de Dewey é rica em aspectos inovadores, e sua principal marca encontra-se na oposição à escola tradicional, na relação estreita entre teoria e prática, na valorização das ciências experimentais, não apenas para fundamentar a psicologia infantil, mas como conteúdo cognitivo importante para as atividades escolares. Dewey desempenhou ainda um papel notável como pedagogo e educador incansável e até sua morte, aos 92 anos, recebeu discípulos em sua residência. Para William Kilpatrick (1871-1965), um dos seus mais importantes seguidores, o principal foco da educação encontra-se na formação para a democracia em uma sociedade em constante mutação.

Mais adiante, no tópico “Neopragmatismo: Richard Rorty”, veremos as ressonâncias atualizadas do pensamento de Dewey na reflexão de Richard Rorty, principal representante dessa tendência.

Pedagogia da Escola Nova

Com as transformações trazidas pela Revolução Industrial, que se iniciou no século XVIII, a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação. O escolanovismo representou a tentativa de superação da escola tradicional excessivamente rígida, centrada na transmissão de conhecimentos realizada pelo professor, voltada para a memorização de

conteúdos. Pedagogos como Feltre, Basedow e Pestalozzi, de certo modo, podem ser vistos como precursores da Escola Nova, por preconizarem métodos ativos de educação, também voltados para a participação mais efetiva do aluno. No entanto, cuida-se não propriamente de ensinar a democracia, mas de reconstruir processos democráticos em sala de aula para que se possa exercitar a forma democrática de vida. Assim, a escola tradicional privilegia as aulas expositivas, ao passo que a Escola Nova desfoca a ideia de *ensino* para a de *aprendizado*, o que faz com que nenhum conteúdo seja transmitido de fora para dentro do aluno, mas que ele mesmo seja livre para começar pelas suas experiências.

Vimos que a pedagogia do pragmatista estadunidense John Dewey foi significativa para divulgar ideias da Escola Nova e que várias cidades de seu país realizaram igualmente experiências importantes nessa direção. Na Europa, o movimento escolanovista configurou-se definitivamente no final do século XIX e início do XX, tendo como pioneira a escola de Abbotsholme, na Escócia, Reino Unido, em 1889, para em seguida replicar pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Escolas públicas adotaram os novos métodos, por exemplo, os de Roger Cousinet e Célestin Freinet, na França, e o de Georg Kerschensteiner, na Alemanha.

Em 1899, por iniciativa de Adolphe Ferrière (1879-1961), foi fundado o Bureau Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra, tendo em vista a criação de inúmeras escolas novas com tendências diferentes, o que exigia normatizar suas características fundamentais. Em 1919, foram aprovados trinta itens básicos da nova pedagogia. Para pertencer ao movimento, uma escola deveria cumprir pelo menos dois terços deles. De acordo com esse padrão, resumimos as principais características da Escola Nova: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado.

Esse projeto exige métodos ativos, com mais ênfase nos processos do conhecimento do que propriamente no produto. Para tanto, as atividades, centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa, exigiam a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida. Para superar o viés intelectualista da escola tradicional, valorizaram-se os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento de motricidade e de percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades. Voltam-se também para a compreensão da natureza psicológica da criança, a fim de orientar a busca de métodos que estimulassem o interesse sem cercear a espontaneidade.

Montessori e Decroly

A italiana Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher formada em medicina pela Universidade de Roma, tornou-se assistente na clínica neuropsiquiátrica daquela instituição, o que lhe permitiu fazer observações importantes sobre psicologia infantil, experiência que resultou em grande interesse para a educação de crianças com deficiência. Conciliando espírito científico e misticismo – era católica fervorosa –, escreveu extensa obra, o que facilitou a difusão de seu método no mundo inteiro. Em 1907, abriu em Roma a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), destinada a filhos de operários.

Empenhada na individualização do ensino, Montessori estimulava a atividade livre concentrada, apoiada no princípio da autoeducação. Nesse método marcadamente ativo, o aluno usa o material na ordem que escolher, cabendo ao professor dirigir a atividade, e não propriamente ensinar. As crianças cuidam da higiene pessoal e da limpeza das salas, recolocando em ordem todo o material usado. A atenção ao ritmo de cada um, no entanto, não prejudica a socialização, antes facilita a integração no grupo.

A pedagogia montessoriana leva em conta o ambiente (mesas, estantes, quadros, banheiros etc.), para adequá-lo ao tamanho das crianças. O rico e abundante material didático acha-se voltado para a estimulação sensório-motora: cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas.

Além disso, Montessori prioriza a escrita, que, segundo ela, deveria preceder a leitura, já que esta última exige maior abstração, ao passo que a escrita começa com a preparação da mão e dos sentidos em geral, permitindo que o desenvolvimento da psicomotricidade evite qualquer aprendizagem mecânica. A educadora recebeu algumas críticas de quem considerava exagerada a atenção dada a esses aspectos, o que teria tornado a teoria montessoriana fundamentada em uma concepção sensualista, atomística e associacionista da aprendizagem, já que, ao privilegiar a educação dos sentidos, teria criado materiais que isolavam as sensações, o mesmo acontecendo com a aprendizagem da escrita, ao partir de letras isoladas, ou ainda da aritmética, que requeria o uso de pauzinhos de diversas cores.

O médico belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932), auxiliado por sua esposa, fundou em 1907 a Escola da rua Ermitage, em Bruxelas, inicialmente interessando-se por crianças com deficiências intelectuais. Em suas observações percebeu, de maneira pertinente, que, se o adulto é capaz de analisar, separar o todo em partes, a criança tende para representações globais, de conjunto, isto é, percebe os fatos e as coisas como um todo. Além disso, o indivíduo aprende como uma totalidade que percebe, pensa e age conjuntamente. Tais ideias mantêm afinidade com a teoria da *Gestalt* e se contrapõem às tendências associacionistas da aprendizagem, inclusive a montessoriana.

Era comum naquela época o ensino da leitura ser realizado inicialmente com letras isoladas, depois reunidas na formação de palavras e, após isso, na construção de frases, mas Decroly inverte o processo, sugerindo a iniciação à leitura por frases inteiras. O mesmo procedimento acompanha a escolha da programação montada em torno de centros de interesses, que visam à apreensão globalizadora: a criança e a família, a criança e a escola, a criança e o mundo animal e assim por diante.

Escola do trabalho: Kerschensteiner e Freinet

Uma das características da Escola Nova foi a preocupação com o trabalho, aspecto enfatizado por alguns educadores, como o alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932) e o francês Célestin Freinet (1896-1966), cujas experiências seriam aproveitadas também na escola pública de seus países.

Kerschensteiner sofreu a influência de Pestalozzi e de Dewey e criticou severamente a escola tradicional por ser livresca e voltada para a memorização, contrapondo a ela a escola ativa, cujos pilares são o trabalho, a cooperação e o autogoverno. Para ele, como para Dewey, a educação é um produto da sociedade e tem função social, embora se deva começar pelo desenvolvimento da individualidade e pelo cultivo dos valores espirituais que caracterizam o ser humano. Propõe então um método de acordo com os estágios do desenvolvimento do interesse, por meio da aquisição de técnicas elementares de ler, escrever e calcular, desde que se destaque a atividade manual em primeiro plano. Critica as abordagens diletantes do trabalho, por considerá-lo fundamental para o autocontrole e o autoexame de quem o exerce com seriedade. O trabalho na escola, no entanto, não

se reduz a simples profissionalização, porque está inserido na proposta de formação humana mais abrangente, voltada para valores individuais e, sobretudo, sociais. Para Kerschensteiner, as três tarefas da escola são: educação profissional, moralização da profissão e, conseqüentemente, moralização da sociedade.

Célestin Freinet escreveu *A educação do trabalho*, de 1949, enfatizando que a verdadeira fraternidade é a que nasce do trabalho que, por sua vez, valoriza a atividade manual e a de grupo, a fim de estimular a cooperação, a iniciativa e a participação. Na longa atividade como professor primário, lutou contra práticas tradicionais do ensino público francês, uma preocupação com a educação popular que bem poderia colocá-lo ao lado de pedagogos socialistas. O fato de não ter conseguido melhores resultados com seu método deve-se especialmente às limitações do ambiente em que suas experiências eram levadas a efeito.

A aprendizagem da gramática e dos conteúdos a serem pesquisados era feita de maneira original, porque seu método estava centrado no projeto de imprensa na escola. Eliminados os manuais escolares, aprende-se a composição para a imprensa e cultiva-se a expressão por meio do texto livre. Supondo que o conhecimento verdadeiro é sempre recriação, Freinet estimula a exploração da curiosidade, a coleta de informações – por alunos e professores –, valoriza o debate e, por fim, a expressão escrita. Além disso, as comunicações diversas, trocadas entre alunos de classes diferentes a propósito das pesquisas, estimulam a correspondência interescolar. Para a montagem do texto a ser impresso, os alunos se responsabilizam pelos cálculos necessários e pelas ilustrações.

Avaliação do escolanovismo

A Escola Nova foi objeto de críticas de diferentes naturezas, tanto positivas como negativas. Veremos adiante como os teóricos das tendências crítico-reprodutivistas revelaram o caráter excessivamente otimista do projeto escolanovista. Resta lembrar outros riscos dessa proposta: se a escola tradicional era magistrocêntrica, por valorizar demais o papel do professor, o escolanovismo minimizava esse papel – quase nulo nas formas mais radicais do não diretivismo –, para tender ao puerilismo (ou pedocentrismo), que supervalorizava a criança; a atenção excessiva voltada a aspectos psicológicos da aprendizagem intensificaria o individualismo; e, se a oposição ao autoritarismo da escola tradicional resultara em ausência de disciplina, a ênfase no processo da autonomia do aluno descuidava da transmissão de conteúdo.

Na obra *Entre o passado e o futuro*, de 1961, Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã radicada nos Estados Unidos, critica severamente a pedagogia renovada, sobretudo em seus princípios. Para ela, os escolanovistas imaginam o mundo infantil como autônomo em relação ao mundo adulto e, desse modo, ao retirar a autoridade do adulto, esquecem que persiste a autoridade do grupo de crianças, com todos os riscos de tirania. Quanto ao aspecto de descuidar do conteúdo, Arendt adverte que a crise da autoridade na educação tem conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude diante do passado, que tem sido de rejeição. Apesar disso, seria ofício do professor “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. E mais adiante completa:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação não é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 247.

Educação socialista na União Soviética

Os teóricos que repensaram Marx e Engels no século XX o fizeram a partir da experiência concreta da Revolução Russa de 1917, quando não mais se tratava de elaborar um projeto de revolução, mas de enfrentamento dos problemas decorrentes da implantação do posteriormente denominado “socialismo real”. Nesse processo, destacou-se a contribuição de Lênin (1870-1924), pseudônimo de Vladímir Ilyich Ulyanov, revolucionário que não separava o ativismo exercido como líder da facção bolchevique do trabalho propriamente teórico. Contrapondo-se às teses revisionistas, Lênin restabeleceu a ortodoxia da concepção de Marx e Engels, configurando a doutrina oficial conhecida como marxismo-leninismo.

A União Soviética passava por um momento decisivo na sua história, em que predominou o entusiasmo pela educação diante da necessidade de formar o novo cidadão da sociedade revolucionária. Lênin ligou a pedagogia a uma estratégia política que, se por um lado defendia a importância de não se desprezar a cultura do passado burguês, especialmente as conquistas da ciência e da tecnologia, por outro lado visava reforçar a consciência da luta de classes e priorizar a instrução politécnica, voltada para o trabalho.

Nessa fase, destacaram-se o ministro da educação Anatóli Vasilevitch Lunatchárski (1875-1933), junto com a pedagoga Nadejda K. Krupskáia (1869-1939), companheira de Lênin. Mais tarde, os educadores Anton Makarenko (1888-1939) e Moisey Pistrak (1888-1937) introduziram profundas alterações nas concepções pedagógicas, a fim de enfrentar o desafio de uma nação com 80% de analfabetos. Durante a implantação da política educacional, prevaleceu a orientação voltada exclusivamente para a doutrinação do marxismo-leninismo, com exclusão radical do ensino religioso. Ao mesmo tempo, Lênin criou a polícia secreta, a Tcheka, responsável pela violência contra dissidentes. Após o sucesso da revolução, ocupou o poder até a doença que o acometeu por dois anos e levou à sua morte precoce em 1924.

Josef Stálin (1878-1953) venceu a disputa com Leon Trotsky para se tornar líder da União Soviética e transformá-la em uma superpotência industrializada, tendo antes resolvido problemas sociais como moradia, saúde e educação. Sem nos esquecermos das condições semifeudais da Rússia pré-revolução, é surpreendente constatar como se conseguiu erradicar o analfabetismo. No entanto, o partido único impedia o pluralismo, impossibilitando a crítica ao sistema, tendo sido responsável por massacres, expurgos, execuções sumárias e a criação de *gulags*, campos de trabalhos forçados nos quais, em sua grande maioria, os prisioneiros eram dissidentes da política implantada.

Em qualquer um dos países alinhados à revolução socialista, o interesse pela educação popular mostrou-se prioritário, tanto em termos de elaboração de teorias fundadas no marxismo, como pela garantia da universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória. Logo de início, arregimentou-se

toda a sociedade no esforço comum de alfabetização e no estímulo ao trabalho coletivo, à auto-organização dos estudantes, à ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual.

Na época de Stálin ocorreram mudanças significativas. A prioridade dada à formação cultural e científica provocou o afastamento do ideal da relação estreita entre trabalho e educação, descuido que fez a escola voltar a ser intelectualista, adequando-se ao modelo tradicional com horários, programas, provas, disciplina, manuais e, mais ainda, com prevalecimento do dualismo escolar, com a criação de escolas profissionais separadas das escolas de formação. Mais tarde, na era Kruchev (1953-1964), desencadeou-se o processo de “desestalinização”, cuja principal característica era a crítica ao culto do personalismo stalinista, além de se tentar a retomada da união entre trabalho intelectual e manual.

Outros países socialistas

Os países socialistas do Leste Europeu – Hungria, Albânia, Alemanha Oriental, Romênia, Bulgária, Tchecoslováquia, Iugoslávia – seguiram de início as orientações da União Soviética, para depois passarem por diversificações, conforme as necessidades de cada um deles.

A China, após a revolução de 1949 liderada por Mao Tsé-Tung (1893-1976), dedicou especial atenção à educação, radicalizando o processo após a chamada “revolução cultural”, na década de 1960, a qual, segundo eles, repudiava a influência burguesa desagregadora na nova sociedade revolucionária, ao mesmo tempo que expurgos de intelectuais acusados de traição eram levados a efeito pela Guarda Vermelha.

Em Cuba, após a revolução de Fidel Castro (1926-2016) em 1959, responsável por introduzir o socialismo, o Estado passou a oferecer a todos condições de acesso à escola. De início, em razão de problemas econômicos, 20 mil estudantes secundaristas, professores e funcionários foram deslocados para a colheita da cana-de-açúcar, ao mesmo tempo em que se intensificavam as atividades escolares. Com a universalização da escola elementar, foram abertas mais de 10 mil salas de aula, para atender 90% das crianças de 6 a 12 anos, o que modificou significativamente a realidade de Cuba da época do ditador Fulgêncio Batista (1901-1973), quando metade da população de crianças em idade escolar permanecia fora da escola.

O Estado construiu instalações escolares, além de converter quase setenta quartéis militares em escolas. A educação foi levada a lugares mais distantes, o que reduziu a taxa de analfabetismo a 1,9%, mediante a arregimentação de professores voluntários, com a divisa do movimento: “*Si sabes, enseña; si no sabes, aprende*” (Se você sabe, ensine; se não sabe, aprenda). Foram criados semi-internatos com bolsas e alojamentos, ensino técnico e profissional, creches para acolher crianças de mães trabalhadoras, escolas para pessoas com deficiência, tudo isso acompanhado do esforço de formação de professores em todas as províncias, além do barateamento de livros e demais materiais didáticos. A reformulação dos currículos apoiou-se na discussão entre grupos de professores e em função da perspectiva socialista.

Na África, especialmente entre os anos 1950 e 1970, vários países se descolonizavam, aderiam ao socialismo e introduziam processos semelhantes de reformulação da educação. Sofreram, porém, dificuldades decorrentes da extrema miséria, da variedade de dialetos e das diferenças culturais entre as etnias que compunham cada nação. O pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e sua equipe viveram essa experiência na ex-colônia portuguesa da Guiné-Bissau, onde o projeto de alfabetização foi precedido por intenso trabalho de conscientização e elaboração crítica do fazer dos trabalhadores.

Em 1989, com a queda do Muro de Berlim, na Alemanha, o socialismo real entrou em colapso, acelerando-se o processo de desagregação das repúblicas socialistas, que pouco a pouco aderiram à economia de mercado.

Pedagogos socialistas

De modo geral, as teorias socialistas relacionam dialeticamente educação e sociedade, isto é, não separam a educação do indivíduo de sua inserção na sociedade. Reconhecem ainda a estreita ligação entre educação e política, não só para incentivar a crítica à alienação e à ideologia, como também para encorajar a práxis revolucionária nos países em que o socialismo teria chances de ser implantado, ou ainda para mantê-la ativa naqueles que já haviam passado pela revolução. Outro aspecto é a centralidade do trabalho, elemento fundamental para a formação humana, não apenas como atividade em classe para desenvolver a habilidade manual do estudante, mas no sentido de trabalho real, em oficinas, desde que, obviamente, seja uma atividade produtiva conjugada com formação cultural.

Pistrak e Makarenko

Moisei Pistrak (1888-1940) realizou atividade pioneira na Escola P. N. Lepechinsky, uma escola-comuna dirigida por ele. Essa instituição de ensino era um tipo de internato igual a outros criados entre 1918 e 1925 para elaborar uma escola do trabalho. Apoiado nessa experiência, escreveu *Fundamentos da escola do trabalho*, obra publicada em 1925, em que apresenta sua teoria pedagógica social, cuja contribuição se destaca no contexto da Revolução de 1917 na União Soviética. Para melhor desempenhar o papel destinado ao mestre, buscava o engajamento dos alunos e o estudo da atualidade. Defendia a escola dinâmica, ativa, que prepara para a ação, apoiada na auto-organização de estudantes, sem que isso significasse, no entanto, desvalorizar o papel do professor.

Nesse processo, a educação para o trabalho aparece como fundamental. A proposta de superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual, no entanto, só se torna possível com a teoria pedagógica social, que acompanha dialeticamente a prática educativa. Em outras palavras, essa teoria ainda não estava escrita, e, segundo Pistrak, apenas naquele momento começava a surgir, guiada pelo marxismo. Ao contrário de muitas escolas que se utilizavam do trabalho para fins pedagógicos, ele adverte que o trabalho deve ser real, e não simbólico, por não se tratar de qualquer trabalho, mas daquele socialmente útil, objetivado nas mercadorias produzidas e pelo qual se estabelecem relações humanas. Sugere vários tipos de trabalho, como o doméstico, o das oficinas, o agrícola e o chamado trabalho improdutivo (atividades burocráticas), conforme a condição explícita de que tudo esteja a serviço do estudo sobre o trabalho e, ao mesmo tempo, útil e necessário.

Anton Makarenko (1888-1939), outro importante pedagogo soviético, foi encarregado, em 1920, de dirigir a Colônia de Trabalho Gorki, instituto de reabilitação de adolescentes delinquentes, que abrigava órfãos de guerra, toxicômanos e desempregados. Entre outros escritos, defendeu suas ideias na obra mais famosa, *Poema pedagógico*, de 1933. Embora sua pedagogia estivesse centrada em uma proposta democrática, de início Makarenko exerceu uma autoridade não vacilante, às vezes enfrentando alunos corpo a corpo e não raro recorrendo a castigos físicos. Justificava o caráter momentâneo da violência por entender que o choque entre as individualidades gerava conflitos nos quais imperava a lei do mais forte, porém,

antevendo que essa violência poderia ser superada, pois a intenção explícita era levar o grupo a formar uma comunidade. Para tanto, a autoridade do professor deveria ser firme e não arbitrária, reeducando para a vida em coletividade, na qual os principais valores eram o trabalho, a disciplina e o sentimento do dever.

Nas condições históricas revolucionárias vividas por Makarenko, a educação exercia importante papel de politização, especialmente diante do imperativo de industrialização do país, que valorizava a formação politécnica, não como estreita profissionalização, mas na tentativa de unir o pensar e o agir. Ou seja, à medida que trabalhavam, os alunos teriam condições de conhecer as bases científicas das principais atividades produtivas. Apesar do controle externo aparentemente severo, o projeto de Makarenko visava promover a autogestão educativa e assim foi reconhecida sua atuação. Segundo o sociólogo francês Georges Lapassade, o pedagogo soviético foi um exemplo do que se poderia chamar paradoxalmente de “autogestão autoritária”, pois, embora os modelos fossem impostos, eram dadas condições de agir à própria coletividade.

De fato, nas colônias criadas por Makarenko, os alunos trabalhavam quatro horas diárias e dedicavam cinco horas às atividades escolares. Por conta disso, as instituições por ele dirigidas tornavam-se autossuficientes, porque o produto do trabalho efetivo era vendido e o que sobrava era encaminhado para os cofres do Estado, como ocorria em uma das comunas em que foi montada uma fábrica de furadoras elétricas e outra de câmeras fotográficas Leica. Vale notar que a pedagogia de Makarenko seguia na contramão das ideias escolanovistas, em virtude do rigor militar imposto ao ritmo dos trabalhos e às exigências com a disciplina, o que o distanciava da educação centrada no educando.

Gramsci: os intelectuais orgânicos

No campo teórico, como crítico do marxismo oficial, o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), um dos fundadores do Partido Comunista Italiano em 1921, desenvolveu importantes reflexões para compreender o papel do intelectual na cultura em geral e especificamente na educação. Preso por onze anos (1926-1937) durante a ditadura fascista de Mussolini, escreveu muito, mesmo no cárcere, e até sua morte, que ocorreu pouco tempo após ter sido libertado. Durante o período na prisão, escreveu diversos cadernos, que foram publicados alguns anos após sua morte, como, por exemplo, *Os intelectuais e a organização da cultura*, publicado em 1949, e *Literatura e vida nacional*, em 1950.

Uma de suas contribuições originais destaca-se com o conceito de *hegemonia* – etimologicamente, dirigir, guiar, conduzir. De acordo com Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão, tarefa de intelectuais que elaboram um convincente sistema de ideias pelo qual se conquista a adesão até da classe dominada. Basta constatar como a escola burguesa é classista, pois, além de preparar seus intelectuais, infiltra-se nas classes populares para cooptar os melhores elementos, que, assimilados, passam a aderir a valores burgueses.

A classe dominada, por sua vez, sem conseguir organizar sua própria visão de mundo, permanece desestruturada e passiva, motivo pelo qual eventuais rebeliões tornam-se ineficazes. Gramsci convenceu-se da necessidade de os operários continuarem organicamente ligados à sua origem social, de maneira a elaborarem a experiência proletária, coerente e criticamente. De fato, os conflitos entre burgueses e proletários exigem destes últimos a elaboração intelectual de seus próprios valores – diferentes, portanto, dos que lhe são impostos –, uma vez que a ideologia vigente reflete os interesses da classe dominante. Enquanto intelectuais tradicionais geralmente pertencem à burguesia, o proletariado precisará

de *intelectuais orgânicos*, assim chamados porque surgem “organicamente” de suas próprias fileiras. São eles que podem constituir coerentemente a concepção de mundo dos dominados e assumir “a consciência de sua missão histórica”.

Nesse processo, Gramsci avalia que a consciência de classe elaborada pelo intelectual orgânico seria mais bem desenvolvida entre grupos de pressão formados na sociedade civil, como sindicatos e partido dos trabalhadores, que, capazes de criar uma contra-hegemonia, resistem à inculcação ideológica da escola e podem atrair intelectuais até então comprometidos com o sistema.

Tudo que foi dito, porém, não desconsidera o importante papel da escola no projeto de democratização da cultura e do saber. A educação proposta por Gramsci está centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular. Para tanto, a escola classista burguesa precisaria ser substituída pela escola unitária, oferecendo a mesma educação para todas as crianças, a fim de desenvolver nelas a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente. Nesse caso, entrar em contato com a técnica de seu tempo não significa deixar de lado a cultura geral, humanista, formativa.

Sob esse aspecto, Gramsci avalia criticamente as teses marxistas: concorda que o trabalho constitui fator central na educação, o que não significa, porém, tornar a escola uma fábrica, mas o local privilegiado da atividade pedagógica. Preparar o homem novo, portanto, pressupõe a construção da hegemonia cultural e só depois a hegemonia política, não o contrário. A hegemonia cultural se constrói por meio de instituições educativas, que transmitem criticamente a herança da cultura histórica e científica, a fim de preparar o intelectual hegemônico. A ênfase nos conteúdos delinea o novo humanismo socialista, diferente do humanismo greco-latino tradicional, na medida em que a escola unitária visa à formação, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de trabalho manual e intelectual.

O historiador italiano Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), um de seus estudiosos, explica:

Ele [Gramsci] pode assim falar de “unificação cultural do gênero humano”, onde a unificação ou o “conformismo” (termo usado intencionalmente para provocar) não é massificação, mas é a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingido pela humanidade na sua história. Para ele, a personalidade humana livre e plena não pode ser absolutamente obtida pelo “desenrolamento” espontâneo de qualidades inatas, mas é sempre o resultado de um processo “histórico”, penosamente conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 334.

Até hoje Gramsci exerce influência na pedagogia e, como veremos adiante, a teoria progressista deve a ele seus fundamentos.

Totalitarismo: um desvio de poder

A democracia não dispõe de um modelo a ser seguido por ser construída pelo enfrentamento de opiniões divergentes, com base em situações concretas e tendo em vista o bem comum. Em razão disso, o equilíbrio das forças políticas é sempre instável, o que exige atenção constante para evitar os

riscos de desvio de poder. Além disso, a democracia está sempre “por se fazer” e justamente por isso é frágil, fragilidade essa que não é propriamente “fraqueza”, porque ela não se move pela imposição e pelo autoritarismo, mas está aberta à discussão, ao pluralismo, ao conflito não violento, o que representa sua maturidade política.

Ao mesmo tempo, encontra-se com frequência ameaçada pela intolerância dos que desejam se impor pela força. Sempre haverá aqueles que pretendem homogeneizar pensamentos e ações, favorecendo determinados grupos que se propõem a “restabelecer a ordem” e a hierarquia, o que ocorreu em meados do século XX, quando surgiram formas de poder que não se confundem com expressões tradicionais de despotismo e de tirania, por apresentarem características especiais. São os casos das experiências de totalitarismo que representaram um fenômeno político responsável por mobilizar grande parte da sociedade de alguns países, de início no período das décadas de 1920 e de 1930, para depois se estenderem por mais tempo.

Fascismo na Itália, com Mussolini, que governou entre 1922 e 1943; nazismo na Alemanha, com o governo de Adolf Hitler, entre 1933 e 1945; stalinismo na União Soviética (totalitarismo de esquerda), entre 1927 e 1953; ao passo que na Península Ibérica as ideias nazifascistas inspiraram a ditadura de Salazar, em Portugal, entre 1933 e 1974; o governo do general Franco, na Espanha, entre 1939 e 1975; e no continente asiático, o maoísmo chinês, entre 1949 e 1976.

Esses movimentos apresentavam algumas características principais em comum:

- Interferência do Estado em todos os setores: na vida familiar, econômica, intelectual, religiosa e no lazer. Com a intenção de difundir a ideologia oficial, nada restava de privado e autônomo.
- Partido único: rigidamente organizado e burocratizado, promovia a identificação entre o poder e o povo, recusando o pluralismo partidário, característica básica da democracia liberal.
- Criação de organismos de massa sob a tutela do Estado: sindicatos de todos os tipos, agrupamentos de auxílio mútuo, associações culturais de trabalhadores de diversas categorias, organizações de jovens, crianças e mulheres, círculos de escritores, artistas e cientistas.
- Concentração pelo Estado de todos os meios de propaganda: com o objetivo de veicular a ideologia oficial às massas, forjava convicções inabaláveis, manipulando a opinião pública para garantir a base de apoio popular.
- Formação da polícia política, que controlava enorme aparelho repressivo: Gestapo, na Alemanha; Organização para a Vigilância e a Repressão ao Antifascismo (Ovra), na Itália; e a Tcheka, na União Soviética.
- Inúmeros campos de concentração (de trabalho forçado), como o de Dachau, na Alemanha, e os campos de extermínio, como Treblinka e Auschwitz, na Polônia; na União Soviética, havia campos de trabalho forçado, como os *gulags*.
- Censura de notícias e da produção artística e cultural.
- Valorização de disciplinas de educação moral e cívica para crianças e jovens: estímulos à força de vontade, à disciplina, ao amor à pátria.

- O nazismo alemão teve conotação fortemente racista, fundamentada em teorias supostamente científicas para valorizar a “raça” ariana: pessoas brancas, altas, fortes e inteligentes constituiriam um grupo “mais puro” e superior. Desse modo, justificaram-se a perseguição e o genocídio de judeus e ciganos, considerados “raças” inferiores, e de homossexuais, adjetivados como “degenerados”.

É importante ressaltar que o nazismo nasceu de uma concepção extremada de nacionalismo, decorrente do desejo de revanche da humilhação sofrida com a derrota alemã na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Hitler tinha o propósito de construir a “Grande Alemanha” por meio de um Estado forte: “Um Povo, um Império, um Guia”.

Nazismo e fascismo são avessos à teoria, e se vangloriam de um anti-intelectualismo fundado no primado da ação. Mais do que ideias, a eles interessam a retórica e seus efeitos de doutrinação, que levam à obediência e à disciplina. É possível, no entanto, encontrar a influência de alguns teóricos, como o jurista alemão Carl Schmitt (1888-1985), que em 1928 acusava o liberalismo como incapaz de evitar a fragmentação da sociedade civil causada por conflitos individualistas; por isso, em contrapartida, ele procurava justificar a preeminência do todo sobre o indivíduo. Para ele, o Estado não se funda no direito, mas, ao contrário, o direito procede do Estado, cuja vontade política se expressa no chefe, a alma do todo, o que de certo modo se reflete nos epítetos de Hitler e de Mussolini, respectivamente *Führer* e *Duce*, ambos os termos com o mesmo significado de “condutor”, “guia”. Ainda que mais tarde os nazistas recusassem a teoria de Schmitt, ela serviu para colocar o Estado como instância hierarquicamente superior à comunidade, sem precisar de nenhuma legitimação para exercer sua soberania absoluta.

Na Itália, Giovanni Gentile (1875-1944), nomeado por Mussolini ministro da instrução pública de 1922 a 1925, procedeu a uma reforma do ensino que acentuou o dualismo escolar, um retrocesso tendo em vista a tendência em outros países de universalização da escola pública de qualidade. Ainda mais, com a instituição do exame de Estado para avaliar os alunos ao final do curso, tornou o ensino secundário cada vez mais seletivo, o que correspondia à intenção de criar “poucas escolas, mas boas”. Essas medidas faziam sentido no contexto mais geral, apoiado na concepção aristocrática de privilegiar a formação da classe dirigente.

Além disso, Gentile participou de um grupo de estudiosos neo-hegelianos, que acabaram por fazer uma apropriação indevida e apressada dos conceitos do idealismo hegeliano, com a exacerbação da ideia de Estado como a suprema e mais perfeita realidade. Como vimos no capítulo 1, Hegel desenvolveu a dialética idealista, pela qual o Estado realizaria a síntese da totalidade dos interesses contraditórios entre os indivíduos em uma realidade coletiva, ou seja, o Estado representaria a unidade final e mais perfeita que superava a contradição entre o privado e o público. Gentile, ao se dar conta dos caminhos tomados por Mussolini, afastou-se do governo que apoiara de início.

Escolas de governos totalitários representaram um desvio e um retrocesso, além de evidente violência simbólica. As disciplinas de educação moral e cívica visavam formar o caráter, a força de vontade, a disciplina e o amor à pátria. Especial atenção dedicada à educação física tinha em vista atender ao ideal de corpos sadios e rígidos (o endurecimento do corpo exige rigor militar), e ao mesmo tempo prevalecia evidente desprezo por atividades intelectuais e por qualquer teoria, lembrando que

o primado da ação consistia na meta explícita de Mussolini. O totalitarismo de direita fazia a crítica ao comunismo e ao caráter individualista do liberalismo, desprezava a democracia, valorizando, ao contrário, o papel do mais forte, da elite dirigente. A educação assumiu caráter privilegiado de controle e difusão da ideologia oficial. Vimos, no tópico sobre educação socialista, que no totalitarismo de esquerda de Stálin, além do abandono dos ideais socialistas da educação politécnica, tanto a escola como o controle do tempo livre encaminhavam as crianças e os jovens para a formação do “cidadão comunista”, o que significava a imposição da ideologia a fim de impedir dissidências.

Nada disso pode ser considerado educação propriamente dita, no sentido pleno da palavra, mas sim doutrinação e adestramento, cujos efeitos nefastos atingiram o movimento da Escola Nova, que tinha por ideal educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática. O governo italiano determinou o fechamento de escolas montessorianas; na Espanha do general Franco, exigiu-se maior rigidez no ensino; e na França do general Pétain, que foi chefe de Estado da França entre 1940 e 1944, quando o país estava dominado pela Alemanha, suprimiram-se a escola única e a gratuidade do curso secundário. A valorização da cultura física em detrimento da intelectual, com maior imposição das ideias de hierarquia e obediência, completava a nova receita desse período. Ao findar a guerra, em 1945, depois de tão rigoroso adestramento, ocorreu um lento processo de descondicionamento, não só de alunos, como também de professores.

Fora da escola, procedeu-se à manipulação das consciências, buscando enquadrar a juventude na ideologia do regime, por meio da adesão a organizações extraescolares, que administravam o tempo livre de jovens e os condicionavam à obediência e à hierarquia. Em todas as atividades da comunidade predominavam técnicas de psicologia coletiva que promoviam a manipulação das massas: *slogans*, símbolos, repetição, discursos eloquentes e inflamados, violência sensorial – grandes paradas militares, símbolos do regime reproduzidos em enormes painéis, músicas do partido. Exacerbadas ao máximo, as emoções facilitavam a adesão quase física aos “ideais coletivos”.

A banalidade do mal

Desde a publicação de sua obra *Origens do totalitarismo* (1951), a filósofa Hannah Arendt (1906-1975) se debruçou sobre esse fenômeno na tentativa de compreendê-lo. Em 1961, foi a Jerusalém para assistir ao julgamento do carrasco alemão Adolf Eichmann, que durante o governo nazista tivera participação ativa no extermínio de judeus. Suas impressões e reflexões sobre o caso, registradas no livro *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal*, publicado em 1963, dividiu opiniões e indispôs contra ela os que a acusavam de ter renegado a própria origem judaica. No entanto, suas ideias amadureciam desde mais tempo, pois os alemães já haviam vivenciado o totalitarismo de Hitler e constatado que a sua veracidade se cumprira no horror do Holocausto.

O que ela interrogava, no entanto, era o contraste entre aquela figura de Eichmann, aparentemente apagada e equilibrada de um homem comum que, no entanto, fora capaz de tantas atrocidades. O que levaria pessoas sem qualquer predileção para o atroz a se engajarem em uma política que exige obediência absoluta? O que as faz cumprir essas ordens? Arendt acredita que elas pertencem às massas politicamente neutras e indiferentes que constituem a maioria, fato que, por si só, não seria causa

suficiente para desencadear o totalitarismo. A situação modifica-se, porém, quando elas se sentem pressionadas por crises econômicas, como inflação e desemprego. Nesse caso, mesmo não comprometidas com a política, tornam-se insatisfeitas e caem na desesperança quanto ao futuro. Para Hannah Arendt, é fundamental compreender essa condição do aparecimento do “homem de massa” na Europa (e acrescentamos que inclusive até hoje):

As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto.

[...] Essa massa de homens insatisfeitos e desesperados aumentou rapidamente na Alemanha e na Áustria após a Primeira Guerra Mundial, quando a inflação e o desemprego agravaram as consequências desastrosas da derrota militar, despontou em todos os Estados sucessórios e apoiou os movimentos extremistas da França e da Itália desde a Segunda Guerra Mundial.

[...] Os movimentos totalitários são organizações massivas de indivíduos atomizados e isolados. Distinguem-se dos outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual.

ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 361, 365, 373.

Hannah Arendt criou o conceito de “banalidade do mal” não para negar o horror do Holocausto ou formas institucionalizadas do terror – pois nenhum mal é banal –, mas para expor que o mal cometido pode aparecer como se fosse banal. Eichmann cumpria ordens como funcionário dedicado, com total submissão a valores externos, não questionados. Ou seja, quanto menos politizados e críticos forem os indivíduos, mais completamente se deixarão sujeitar às regras cujos fundamentos não buscam conhecer.

Além de Hannah Arendt, filósofos da Escola de Frankfurt, entre outros, refletiram sobre as causas do totalitarismo, na tentativa de compreender e evitar que a humanidade passasse de novo por esse horror. Como Theodor W. Adorno (1903-1969) afirma:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...]

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos [genocídio em campos de extermínio], é preciso revelar tais mecanismos a elas próprias, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119; 121-122.

Em linhas gerais, precisamos estar atentos aos destinos de uma sociedade burocratizada e hierarquizada, que a fim de manter a ordem está sempre pronta para aderir a um “pai forte”, bem como atentos à sociedade injusta na qual predomina a exclusão, relegando seus membros à impotência e, portanto, ao conformismo. Não por acaso, nacionalismo e racismo têm ressurgido em movimentos neonazistas contra migrantes que, movidos pela fome ou fugindo de guerras civis, buscam uma vida melhor em países adiantados e são duramente repelidos, seja por racismo ou por temor ao terrorismo. Esse fenômeno recrudescer na Europa e nos Estados Unidos, nas duas primeiras décadas do século XXI. O enfrentamento desses e de outros problemas exige providências no plano político, econômico e educacional, a fim de evitar que continuem existindo causas sociais e pretensas soluções que levam à barbárie.

Confronto de ideologias

Durante a Guerra Fria (1947-1989) defrontaram-se duas potências, Estados Unidos e União Soviética, desde o final da Segunda Guerra até o colapso soviético. Enquanto durou, disputaram a hegemonia política, econômica e militar, estabelecendo, de ambos os lados, um viés maniqueísta no esforço de difundir um modelo de sociedade e, portanto, de humanidade. A esse respeito, diz Franco Cambi:

Na luta entre civilizações que mantinham a Guerra Fria (dada como luta mortal, pelo menos no curso dos anos 1950) opunham-se Oeste e Leste, democracia e socialismo, liberdade e totalitarismo (ou alienação e emancipação, segundo a frente marxista), capitalismo e economia planejada; opunham-se o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, segundo um dualismo testemunha de uma ideologia elementar e propagandística.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 601.

Essas duas visões de mundo antagônicas orientaram de maneira significativa a pedagogia dos diferentes blocos, conforme estivessem alinhados ao capitalismo liberal ou ao socialismo. Se nos países do Leste a doutrinação da juventude adquirira forte caráter de adesão a valores socialistas, no Ocidente, em que pese a influência da Escola Nova, com seu ideal de autonomia e individualidade, os países capitalistas se ressentiram do impacto da ideologia anticomunista, que teve seu auge durante o período do macartismo. O termo *macartismo* remete a Joseph McCarthy (1908-1957), senador estadunidense que deu início ao movimento de perseguição a supostos comunistas infiltrados na década de 1950, inaugurando uma época cinzenta de intimidações, delações, verdadeira “caça às bruxas” visando funcionários públicos, artistas e intelectuais. Ainda que o termo se restrinja àquele período, nada impede recorrer ao termo para nos referirmos a momentos em que recrudescer a paranoia diante da “ameaça do inimigo”, com cerceamento de liberdades e instauração da censura.

O temor à difusão do comunismo levou os Estados Unidos a apoiarem diversos golpes militares na América Latina, incluindo o Brasil, com posterior orientação pedagógica com base na tendência tecnicista.

Paris: maio de 1968

A partir da Segunda Guerra Mundial, as universidades europeias enfrentaram problemas decorrentes do processo de massificação, que fizera crescer enormemente a população estudantil. A situação tornou-se mais aguda na década de 1950, entre outros motivos, porque o maior acesso às universidades não significou verdadeira democratização, já que o mercado de trabalho não conseguia assimilar adequadamente os diplomados.

A “revolução” de maio de 1968, acontecimento marcante do século XX, teve início na Universidade de Nanterre, em Paris, e em parte foi reflexo dessa crise. De cunho anárquico e, portanto, antiautoritário, esse movimento espontâneo provavelmente teria começado com questões internas de crítica ao sistema de exames, estendeu-se em razão da punição de alguns alunos e recrudescceu com os protestos contra a separação dos alojamentos femininos, o que significava também reivindicação de liberdade sexual e crítica à moralidade burguesa. Ao se ampliar, o conflito atingiu a Universidade de Sorbonne e, em seguida, o bairro Quartier Latin, onde fica a universidade. Ali, os estudantes enfrentaram a polícia com barricadas de carros tombados, árvores, paralelepípedos, caixotes incendiados. Os estudantes reivindicavam maior participação na educação e nos diversos setores da política. Denunciavam o afastamento do cidadão comum dos centros de decisão, daí as palavras-chave serem autonomia, autogestão e diálogo. O movimento recebeu a adesão de operários, e os sindicatos deflagraram uma greve que paralisou a França, o que tomou grandes proporções, atingindo a maior parte dos países, inclusive o Brasil, em um momento de agudização das forças da ditadura militar que atuavam também contra manifestações estudantis.

As alterações realizadas nas universidades em razão dessa crise, no entanto, não ocultavam uma rachadura mais funda, enraizada nos alicerces da nossa sociedade industrial, porque não eram exigidas apenas reformas momentâneas, antes, questionava-se a própria estrutura escolar. Não por acaso, na década de 1970 apareceram as mais virulentas análises, desde a do pensador austríaco Ivan Illich (1926-2002), que propôs a desescolarização da sociedade, passando por outras propostas alternativas, até a dos teóricos crítico-reprodutivistas, ao destacarem o caráter ideológico da educação, como veremos um pouco adiante.

Alguns intérpretes da famosa “revolução” recusam reduzir as explicações à exigência de educação menos arcaica e de melhor adequação do ensino à oferta de empregos, mesmo que inúmeras críticas tenham sido dirigidas à educação, afirmando que a revolta contestava profundamente a civilização do bem-estar e do consumo, alicerces da vida moderna. As acusações orientavam-se para a sociedade produtivista, aparentemente racional, mas que exigia um trabalho embrutecedor, alienante e que se sustenta na repressão dos desejos. É possível perceber tal inconformismo nos inúmeros grafites por toda a Paris: “É proibido proibir”, “A felicidade é o poder estudantil”, “A imaginação no poder”.

Mais do que uma “revolta juvenil”, maio de 1968 significou uma “revolução cultural”. Basta lembrar que, concomitantemente a esses eventos, se desenvolvia a contracultura juvenil, em que uma de suas expressões era o movimento *hippie*, na defesa de “paz e amor”, na divulgação da cultura da não violência e na recuperação do erótico na vida cotidiana.

Diversos intelectuais e artistas apoiaram o movimento. O filósofo Herbert Marcuse (1898-1979), egresso da Escola de Frankfurt e radicado nos Estados Unidos, elaborara dura crítica à sociedade burguesa em obras como *Eros e civilização*, de 1955, e *A ideologia da sociedade industrial*, de 1964, com base na revisão do pensamento de Marx e de Freud e na aproximação das teorias desses autores. Em outra obra, *O homem unidimensional*, também publicada em 1964, criticou a sociedade industrial avançada em seu caráter repressivo por usar de persuasão para manipular as massas ao estimular “falsas necessidades em função dos interesses do capital”. Traduzida para o francês um mês antes da revolta dos estudantes, foram vendidos cerca de mil exemplares por semana, o que demonstra a influência de tal pensador naquele momento histórico. O próprio Marcuse interessou-se pelo movimento, avaliando que a consciência dos problemas da sociedade seria um feito dos estudantes das universidades, e não dos operários, que, já contando com o benefício de bens materiais, não se arriscariam a iniciar um protesto, embora tenham posteriormente aderido ao processo.

Aliás, vale destacar a conexão anterior de Marcuse com estudantes, lembrando o exemplo da filósofa e escritora Angela Davis (1944), uma de suas alunas, também ativista do movimento Panteras Negras e militante pelos direitos das mulheres contra a discriminação social e racial. Ela já havia se envolvido em atividades anteriores nos Estados Unidos, nas quais conheceu Marcuse, continuando a atuar intensamente na década de 1970.

Em Paris, o filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) esteve presente naqueles acontecimentos e conversou com estudantes, mas confessou mais tarde não ter entendido o que eles de fato queriam, o que não significa desprezar o movimento, mas reconhecer sua complexidade e múltipla potencialidade. Outros membros da intelectualidade daquele período apoiaram as ideias que circulavam, por exemplo, expoentes da *Nouvelle Vague* francesa como os cineastas Jean-Luc Godard e François Truffaut, além de todos que valorizavam a riqueza de reivindicações que tinham por base a democracia, a emancipação de mulheres e homossexuais e, portanto, a aceitação da diversidade, temas que atravessaram os debates do período.

Tendências pedagógicas não diretivas

A primeira metade do século XX viu desabrocharem inúmeras teorias pedagógicas não diretivas, que levaram às últimas consequências a crítica ao autoritarismo da escola tradicional, exacerbado, nesse mesmo período, pela experiência nazifascista e pelo totalitarismo soviético. Rousseau, no século XVIII, foi o primeiro a promover a “revolução copernicana”, pela qual a criança foi deslocada para o centro da aprendizagem, antes fixado no professor. Ao admitir a bondade original do ser humano, o filósofo genebrino via o ensino tradicional como degeneração da natureza por ser inibidor da espontaneidade infantil. Da mesma maneira, as teorias não diretivas rejeitam o autoritarismo, por temer o risco sempre presente de doutrinação, que assalta até o professor compreensivo e leva-o a persuadir a criança a agir como ele quer, sem deixar espaços para a iniciativa do aluno.

De acordo com as teorias não diretivas, o professor acompanha o aluno sem dirigi-lo, o que significa oferecer condições para que o estudante desenvolva sua experiência e se estruture por conta própria. A função docente é, portanto, a de facilitar a aprendizagem: usando a linguagem da química, o mestre seria um catalisador do processo. Teorias antiautoritárias, sejam liberais, sejam anarquistas, fornecem vasto material de reflexão a respeito dos desvios do poder. Denunciam também as formas camufladas pelas quais uma autoridade anônima, dissimulada, se introduz nas relações humanas do mundo contemporâneo.

Seguem representantes da tendência antiautoritária em diversos países.

Carl Rogers

Nos Estados Unidos, foi importante a contribuição de Carl Rogers (1902-1987), psicólogo que transplantou para a pedagogia técnicas de trabalho com grupos utilizadas em terapia. Suas observações se baseiam na dinâmica de grupos *T-groups* (*training groups*, grupos de treino), em que dez a quinze pessoas interagem sob a observação de um auxiliar do professor, com a função de intervir o menos possível, dissolvendo as relações de autoridade que decorrem da compulsão de mandar ou obedecer.

Segundo Rogers, o ato educativo é essencialmente relacional e não individual, portanto é a própria interação entre pessoas que promove o crescimento de cada uma delas. O intercâmbio enriquece as experiências, e o grupo, incluído aí o professor, transforma-se em uma “comunidade de aprendizagem”.

Neill: a Escola Summerhill

Na Inglaterra, destacou-se a longa e polêmica experiência do escocês Alexander S. Neill (1883-1973). Pedagogo sensível à temática socialista, mais propriamente libertária, Neill reconhecia o viés autoritário da escola inserida no sistema capitalista. Sofreu influência de Wilhelm Reich (1897-1957), psicanalista alemão que concilia Freud e Marx para criticar formas atuantes de repressão da vida sexual.

Em 1921, Neill fundou a escola Summerhill, na costa sul da Inglaterra, onde recebia crianças do mundo inteiro, experiência relatada em seu livro *Liberdade sem medo*, de 1960, seguido posteriormente por outro, *Liberdade sem excessos*, de 1966, a fim de explicar que a sua escola não era uma comunidade sem regras. Ao contrário, ele confiava na possibilidade de desenvolver a capacidade de autorregulação individual e de autogoverno coletivo. Seus livros foram traduzidos em vários idiomas, e entre as décadas de 1960 e 1970 a fama de Neill foi tão grande que houve época em que chegou a solicitar que não se visitasse Summerhill, tal era o número de pessoas que desejavam conhecer aquele experimento ímpar e alternativo.

Ao todo, a escola reunia cerca de setenta alunos, na época de sua fundação. Esse número variou pouco no correr dos anos e até hoje essa instituição encontra-se sob a direção de Zoë Readhead (1946), filha de Neill. Muitos alunos vivem em sistema de internato, poucos moram nas redondezas, e o motivo principal da procura dessa escola deve-se ao fato de os pais admirarem a orientação pedagógica de Neill. Os exames e a obrigatoriedade de assistir às aulas foram suprimidos, e não se dá ênfase à instrução. As questões de disciplina são resolvidas pela Assembleia Geral da Escola, em que os próprios alunos decidem sobre as regras da comunidade. Algumas vezes a escola enfrentou dificuldades com o governo inglês, em razão da ausência de parâmetros exigidos pela lei.

Avesso às maneiras de sufocar os instintos e as emoções, Neill ocupou-se mais “com o coração do que com a cabeça”, o que justifica a pouca atenção dada ao conteúdo das informações e a consequente valorização dos processos que encaminham as crianças para a vida mais livre e mais feliz. Suas ideias se espalharam por inúmeras escolas da Europa.

Ivan Illich: sociedade sem escolas

Ivan Illich (1926-2002) nasceu em Viena, Áustria. Autodidata e escritor fecundo, interessou-se pelos mais diversos assuntos, sempre de modo apaixonado e libertário. Estudou História e Teologia no Vaticano e exerceu a função de padre, inicialmente em Nova York. Já em Cuernavaca, no México, fundou o Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), onde durante dez anos realizou pesquisas sobre educação e cursos para missionários, tendo recebido como colaborador o educador Paulo Freire (1921-1997), de quem sofreu significativa influência. Após divergências com o Vaticano em razão de críticas feitas à Igreja, abandonou o sacerdócio e, conforme discussão com interessados no projeto, o Centro foi fechado em 1976. Na década seguinte, viajou muito para várias cidades dos Estados Unidos, México e Europa como professor e também com o intuito de estabelecer contatos para ampliar a análise das instituições, inclusive sobre a escola.

Em meio a críticas, Illich publicou em 1970 o livro *Sociedade sem escolas*, no qual se pergunta por que não “desescolarizar” a sociedade, pois cada vez mais os indivíduos perdem a capacidade de decidir por si próprios, nesse mundo institucionalizado em que saúde, nutrição, educação, transporte, comunicação etc. encontram-se nas mãos de especialistas e tecnocratas para “proteger” e “orientar”. Illich não confiava na possibilidade de crianças aprenderem qualquer coisa de valor na escola, que em sua visão criaria expectativas prejudiciais, por prometer o que não é capaz de cumprir. Afastada da realidade da produção, a escola vive o paradoxo de querer preparar para o mundo ao mesmo tempo que corta os contatos com ele.

Embora reconheça que a vida em sociedade seria impossível sem as instituições, Illich faz uma distinção entre as instituições *manipulativas* e as *conviviais*. As primeiras são as que merecem suas críticas, por não estarem a serviço das pessoas, mas contra elas, voltadas para interesses econômicos de alguns privilegiados, ao passo que as segundas seriam interativas, permitindo o intercâmbio entre indivíduos, com a condição de todos manterem sua autonomia. Por ter convivido com os primeiros passos da internet, Illich chama de *convivialidade* a criação de “redes de comunicações culturais” que facilitariam o encontro de pessoas interessadas no mesmo assunto. Então, o contrário da escola seria possível, pois essas redes não teriam programas preestabelecidos como em uma instituição nem a figura do professor, servindo para proporcionar apenas a troca de experiências, com base na aprendizagem automotivada, como explica:

Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, de convocar uma reunião. Esse direito foi drasticamente diminuído pela institucionalização das reuniões. “Reunião” significa originalmente o ato individual de juntar-se. Agora, significa o produto institucional de alguma agência.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 153.

O indispensável recurso ao computador facilitaria o encontro de parceiros de acordo com interesses comuns, inclusive com acesso a bibliotecas ou consulta a educadores em geral, então despojados de seu autoritarismo e limitados ao importante papel de aconselhamento e orientação. Haveria também o auxílio do sistema de correios, bem como de uma rede de boletins informativos ou anúncios classificados de jornais.

Educação anarquista

É comum as pessoas identificarem *anarquismo* com “caos”, “bagunça”. Na verdade, não se trata disso, pois o princípio que rege o anarquismo é a preferência pela organização voluntária do poder em oposição ao Estado, para os anarquistas, nocivo e desnecessário. O Estado e a propriedade podem ter contribuído em determinado momento histórico para o desenvolvimento humano, mas depois passaram a restringir sua emancipação. Além do Estado, os anarquistas repudiam a estrutura hierárquica da Igreja, defendendo o ateísmo como condição de autonomia moral do ser humano, liberto dos dogmas e da noção de pecado.

Por se tratar de organização não coercitiva, regida pela cooperação, pela aceitação dos membros da comunidade e pela ausência de instituições autoritárias, os libertários previam que as tendências cooperativas humanas teriam condições de excelência para florescer, desenvolver-se e realizar a ordem social. Na sociedade estatal, ao contrário, a ordem social é artificial, já que estabelecida sobre uma

pirâmide de poder, cuja estrutura da sociedade se apoia em decisões hierárquicas, impostas de cima para baixo, ao passo que na sociedade anarquista, com autodisciplina e cooperação voluntária, a ordem social expressa-se naturalmente. Repudiam, portanto, a criação de partidos, por prejudicarem a espontaneidade de ação, pois tendem a se burocratizar e a centralizar o poder, assim como temem estruturas teóricas. Por isso, seus representantes apreciam o movimento vivo, e não tanto a doutrina.

A intenção dos movimentos anarquistas está focada na inversão da pirâmide de poder do Estado por meio do princípio de descentralização, possível nas formas mais diretas de relação, como o contato “cara a cara”, pois a responsabilidade surge nos núcleos vitais das relações sociais, como locais de trabalho, bairros e escolas antiautoritárias, sempre com o objetivo de manter a participação, a colaboração e a consulta direta entre pessoas envolvidas. Contemporâneos de Marx, dele se distanciaram por recusarem a teoria da ditadura do proletariado, que, segundo eles, criaria uma rígida oligarquia de funcionários públicos e tecnocratas perpetuados no poder – o que, na história posterior do “socialismo real” soviético, confirmou-se.

Entre teóricos anarquistas, destacaram-se Piotr Kropotkin (1842-1921) e, antes, Mikhail Bakunin (1814-1876), o mais conhecido deles. Filho de ricos aristocratas russos, tornou-se revolucionário graças à influência do francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), um dos chamados socialistas utópicos. Participou de rebeliões e esteve preso por um tempo na Sibéria. Produziu uma obra vigorosa e apaixonada, porém mal organizada, por ser especialmente um ativista. O anarquismo ressurgiu timidamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e recrudescu na década de 1960 com jovens de vários países das Américas e da Europa, inclusive no movimento estudantil de 1968, em Paris.

Os teóricos mais significativos da tendência anarquista na educação foram os franceses Michel Lobrot (1924-2019), Fernand Oury (1920-1998) e Paul Robin (1837-1912), a venezuelana Aïda Vasquez (1937-2015) e o catalão Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909). A principal diferença entre eles e os pedagogos liberais enraizava-se na convicção de que a escola antiautoritária requer uma ação revolucionária mais ampla, capaz de implantar a nova ordem política, motivo pelo qual Ferrer i Guàrdia, depois de fundar a Escola Moderna de Barcelona, enfrentou dificuldades com setores conservadores, culminando com seu fuzilamento.

Significativo foi o trabalho de Paul Robin, na direção de um orfanato nos arredores de Paris, transformado em escola libertária. Seus preceitos de educação integral englobavam as três dimensões da educação: intelectual, moral e física. O primeiro aspecto sustentava-se no processo de indagação e confronto com o saber já socializado, a educação moral se voltava para o estímulo à cooperação e à vivência coletiva responsável, ao passo que a educação física não se restringia apenas a jogos e recreação, estendendo-se a atividades manuais, inclusive com instalação de oficinas voltadas para a educação profissional politécnica. Seus livros tiveram repercussões no Brasil e, assim como Ferrer i Guàrdia, Robin influenciou a formação de professores em escolas voltadas para esse ideário.

Para esses teóricos, a temática da autogestão torna-se fundamental, não propriamente como costuma ser pensada entre pedagogos da não diretividade, em que o professor se afasta para que o aluno por si mesmo desabroche as faculdades que lhe seriam naturais. Ao contrário, no conceito anarquista, a liberdade é a meta a ser aprendida e construída por meio de relações entre indivíduos, portanto, o professor intervém para alcançar esse propósito, uma vez que a criança é um ser em formação e, mesmo que a escola não seja uma função do Estado, ela dependerá sempre da responsabilidade da comunidade.

Avaliação da educação não diretiva

Para críticos das teorias antiautoritárias, de certa forma elas seriam ingênuas e românticas, por sonhar com uma “ordem natural” em que tudo seguiria seu curso espontâneo, como se fosse possível deixar as crianças livres de qualquer constrangimento. Nesse sentido, o pedagogo francês Georges Snyders (1917-2011) critica a proposta de Ivan Illich de desescolarizar a sociedade, por duvidar que a criança, livre diante de seus desejos, seja capaz de enfrentar sozinha preconceitos e condicionamentos ideológicos da cultura a que pertence. Para Snyders, trata-se de uma visão estreita do conceito de liberdade, por conduzir a uma percepção muito individualista do mundo e das relações humanas.

O ideal de convivialidade, segundo o qual a desigualdade existente no nosso sistema de escolarização seria substituída pelo ensino em rede igualitária, repousa na ingenuidade de supor que o sistema de redes escaparia à pressão e às contradições dos interesses estabelecidos. O grande risco do não diretivismo e do ideal de convivialidade decorre do abandono dos alunos a formas de pensar e viver impregnadas da ideologia dominante. Para evitar isso, apenas um corpo docente crítico e experiente teria condições de provocar um questionamento radical, ainda que mais demorado. As tendências não diretivas, ao descuidarem intencionalmente da transmissão da cultura, provocam sérios problemas que carecem de avaliação mais cuidadosa. Um dos riscos é abandonar à sua própria sorte segmentos populares e de excluídos, sem condições de superar a situação de dependência em que se encontram.

Se para muitos as pedagogias não autoritárias não teriam mesmo condições de serem aplicadas como foram pensadas, não resta dúvida de que elas nos trouxeram elementos preciosos para discutir questões como autoritarismo, doutrinação e individualismo, que frequentemente prevalecem na herança da escola tradicional, impedindo a democratização da escola, não só na ampliação de seu alcance (uma educação igual para todos) como na sua própria gestão (uma autogestão pedagógica). Destacam-se nesta avaliação da educação não diretiva elementos que já tinham sido levantados por críticos da Escola Nova.

Escola de Frankfurt: teoria crítica

A Escola de Frankfurt surgiu na Alemanha em 1925, tendo como principais representantes Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940), Erich Fromm (1900-1980) e Jürgen Habermas (1929), este último pertencente à “segunda geração” da Escola. Eles trataram de temas de natureza sociológico-filosófica, como autoridade, autoritarismo, totalitarismo, família, cultura de massa, liberdade, o papel da ciência e da técnica na vida contemporânea.

A filosofia dos frankfurtianos é conhecida como *teoria crítica*, em oposição à *teoria tradicional*. Nela, incluem a herança marxista e diversas interpretações desse pensamento, que criticam tanto o dogmatismo de leninistas e stalinistas como a concepção naturalista da história, por serem teorias deterministas e evolucionistas, posição típica do positivismo predominante no final do século XIX. Eles criticam a visão marxista determinista, segundo a qual, em dado momento o capitalismo produziria de maneira irreversível a alienação e a pauperização crescente da classe operária, até que explodiria

a revolução e a vitória inevitável do socialismo. Desse modo, a violência seria elemento necessário e constitutivo do progresso, com a qual passaríamos de um estágio “inferior” para outro necessariamente “melhor”, o do socialismo e, depois, o do comunismo.

No entanto, os frankfurtianos criticam a noção de progresso e condenam a violência. Analisando as sociedades tecnocráticas, altamente tecnicizadas e racionalizadas, denunciam a perda da autonomia do sujeito, docilizado tanto pela sociedade industrial totalmente administrada como pelas extremas regressões à barbárie representada pelos Estados totalitários na Alemanha e na União Soviética. Sob esse aspecto, vale lembrar que foi essa a pressão vivida por muitos dos frankfurtianos, que, por serem judeus, precisaram exilar-se para escapar do totalitarismo nazista, ameaça que ainda hoje não pode ser descartada.

No processo de recuperação da razão, os frankfurtianos reformulam o conceito de indivíduo e reivindicam a autonomia e o direito à felicidade. Nesse sentido, dizem “não” ao sacrifício individual das gerações presentes e criticam o revolucionário que exalta o sofrimento do povo ao mesmo tempo que o submete à mais cruel opressão, como é o caso de Robespierre – durante o período de Terror por ele instaurado entre 1793 e 1794 na Revolução Francesa – e de todos os revolucionários que, contraditoriamente, se dizem “democráticos”.

Vejamos como Max Horkheimer distingue dois tipos de razão, a *cognitiva* e a *instrumental*, em sua obra *Eclipse da razão*, de 1947:

- A *razão cognitiva* busca conhecer a verdade. Diz respeito ao saber viver, aos fins propriamente humanos, à sabedoria. Essa razão regula as relações entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza.
- A *razão instrumental* propõe agir sobre a natureza e transformá-la, por isso visa à eficácia, à produtividade e à competitividade.

Para Horkheimer, os dois tipos de racionalidade coexistem, embora o desenvolvimento das ciências e sua aplicação à técnica tenham levado o progresso da tecnologia a patamares jamais alcançados, de maneira que a razão instrumental tomou tal vulto que se sobrepôs à razão cognitiva. Para os frankfurtianos, a origem do irracional deve-se ao predomínio da razão instrumental e ao descaso pela razão cognitiva. Em última análise, a proposta desse tipo de racionalidade é a dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital, como vimos no tópico “Tecnicismo: tecnocracia na organização escolar”.

Habermas: racionalidade e ação comunicativa

Jürgen Habermas (1929) é um dos principais representantes daquela que ficou conhecida como segunda geração da Escola de Frankfurt. Assistente de Adorno antes de trilhar os próprios caminhos de investigação filosófica, escreveu *Conhecimento e interesse*, de 1968, *A teoria do agir comunicativo*, de 1981, *O discurso filosófico da modernidade*, de 1985, entre outros. Habermas continuou a discussão a respeito da razão instrumental, iniciada pelos frankfurtianos. Vivendo em época posterior a eles, encontrou diante de si uma realidade diferente, representada pela sociedade industrial do capitalismo tardio – o capitalismo contemporâneo de tecnologia avançada, produção em escala e consumo em massa. Esse novo contexto o levou a elaborar uma teoria social com base no conceito de racionalidade comunicativa, para se contrapor à razão instrumental. Vejamos como Habermas distingue o agir instrumental da ação comunicativa.

O *agir instrumental* diz respeito ao *mundo do trabalho*, setor em que aprendemos a desenvolver habilidades baseadas em regras, o que Habermas chama de “agir racional-com-respeito-a-fins”, ou seja, um saber empírico que visa a objetivos específicos e bem definidos, orientados para o sucesso e a eficácia da ação. Desse modo, na economia, o valor é o dinheiro; na política, o poder; na técnica, a eficácia.

O *agir comunicativo* diz respeito ao *mundo da vida* e se baseia nas regras de sociabilidade. As tarefas e as habilidades repousam principalmente sobre regras morais de interação. Por meio da comunicação isenta de dominação, as pessoas buscam o consenso, o entendimento mútuo (diálogo), expressando sentimentos, expectativas, concordâncias e discordâncias e visando ao bem-estar de cada um. Trata-se do modo que deveria reger as relações em esferas como família, comunidades, organizações artísticas, científicas, culturais etc.

Essa “pluralidade de vozes” não paralisa a razão no relativismo, uma vez que, por meio do procedimento argumentativo, o grupo busca o consenso em princípios que visam assegurar sua validade. Portanto, a verdade não resulta da reflexão isolada, no interior de uma consciência solitária, mas é exercida por meio do diálogo orientado por regras estabelecidas pelos membros do grupo, em uma situação dialógica ideal. A *situação ideal de fala* consiste em evitar a coerção e dar condições para todos os participantes do discurso exercerem os atos de fala. Interlocutor ativo dos teóricos da filosofia analítica da linguagem, para Habermas, o critério da verdade não se fundamenta na correspondência do enunciado com os fatos, mas no *consenso discursivo*. Essa postura o encaminha para elaborar a *ética do discurso*, tendência da qual também fazem parte Karl-Otto Apel (1922-2017) e Ernst Tugendhat (1930-2023), com os quais desenvolveu a “ética do discurso”.

Para eles, o problema surge quando a racionalidade instrumental se estende para outros domínios da vida pessoal nos quais deveria prevalecer a ação comunicativa. Nesses casos, ocorre o empobrecimento da subjetividade humana e das relações afetivas, porque a razão instrumental não avalia as ações por serem justas ou injustas, mas pela sua eficácia. As ações orientam-se pela competição, pelo individualismo, pela obtenção de rendimento máximo. A saída, porém, não está em recusar a ciência e a técnica, mas em recuperar o agir comunicativo naqueles espaços em que ele foi “colonizado” pelo agir instrumental. Do ponto de vista político, isso significa, para Habermas, que a emancipação não mais depende da revolução violenta, como propôs Marx, mas do aperfeiçoamento dos instrumentos de participação dentro da sociedade, respeitando-se o estado de direito.

Oponentes da teoria habermasiana denunciam a impossibilidade de se alcançar esse ideal, mesmo que o tenham como horizonte do discurso. No entanto, se pensarmos nas discussões atuais sobre ética aplicada, diante dos problemas comuns a todos os que habitam este planeta, é possível compreender cada vez mais a necessidade de rever comportamentos e buscar soluções, ainda que as conclusões exijam reavaliações frequentes.

A ética aplicada é um ramo contemporâneo da filosofia que tem por objetivo deliberar eticamente sobre problemas práticos que exigem justificação racional tendo em vista decisões morais. A possibilidade da manipulação genética, propiciada pelos avanços da biologia e da engenharia genética, apresenta questões éticas inéditas. Problemas como degradação do ambiente, pobreza, injustiça social e exploração do trabalho também estimularam o debate público e as polêmicas entre conservadores e radicais.

Os frankfurtianos criticam a exaltação ao progresso e desmistificam esse conceito por nos dar a ilusão de aperfeiçoamento espontâneo, quando, na verdade, em situações nas quais a ideia de progresso é fator principal, os fins propriamente humanos são substituídos por outros que excluem a compaixão e levam ao ódio primitivo e à violência. No mundo “desencantado” – por ser regido pelo cálculo, pelo lucro, pelos negócios –, impera a razão instrumental sem lugar para afetos, paixões, imaginação, enfim, para a subjetividade. Afinal, não se pode conceber uma civilização da opulência, tão desenvolvida nas suas expressões da ciência e da técnica, que permita a coexistência de tantos excluídos, condenados à fome, à ignorância e submetidos à violência de toda sorte. Do mesmo modo é difícil explicar que o nazismo se fez totalitário na Alemanha, tão culta e educada. Para os frankfurtianos, no entanto, criticar a razão não significa enveredar pelos caminhos do irracional, mas recuperá-la a serviço da emancipação humana.

Essas discussões interessam à reflexão pedagógica e muito contribuem para a avaliação do papel da educação na sociedade contemporânea, justamente porque é preciso recuperar o indivíduo autônomo, consciente dos fins a que se propõe, o que será possível apenas se for resolvido o conflito entre a autonomia da razão e as forças obscuras que invadem essa mesma razão, como vimos no tópico “Totalitarismo: um desvio de poder”.

Teorias crítico-reprodutivistas

Os diversos teóricos da tendência crítico-reprodutivista têm em comum a análise dos efeitos sobre a educação nas sociedades marcadas pela desigualdade. Ao mesmo tempo, de maneira igual, essas teorias não apresentam propostas pedagógicas propriamente ditas, pois durante as décadas de 1960 e 1970, por diferentes caminhos, eles chegaram à seguinte conclusão: a escola está de tal forma condicionada pela sociedade dividida que, em vez de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*. Essas teorias são conhecidas como *crítico-reprodutivistas*, justamente por denunciar a ingenuidade das concepções vigentes segundo as quais ampliar oportunidades de escolarização seria a esperança de democratizar a sociedade. Longe desse otimismo, a escola não democratiza, pois estatísticas de qualquer país, mesmo dos mais adiantados, confirmavam a persistência de altos índices de exclusão, evasão e repetência, reproduzindo a desigualdade.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930) escreveram juntos *Os herdeiros*, de 1964, e *A reprodução*, de 1970, e analisaram o conceito de *violência simbólica*, pela qual o sistema de ensino institucionalizado e burocratizado permite que a ação pedagógica, sustentada pela autoridade pedagógica, continue impondo a cultura da classe dominante a todos os segmentos sociais, o que se faz pelos *habitus*, inculcados desde a infância, interiorizando em cada indivíduo as normas de conduta desejadas pela sociedade. Como as escolas trabalham com o modo de vida típico de famílias burguesas, as crianças vindas de segmentos desfavorecidos enfrentam dificuldades que as levam ao insucesso. Essas desigualdades, no entanto, são dissimuladas pela autoridade pedagógica, que, em última análise, aplica sanções e obriga o reconhecimento da pretensa “universalidade” dos valores da cultura dominante.

Em 1969, o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990) publicou *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, apoiado na teoria marxista, para demonstrar a exploração de uma classe por outra mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são universalizados e

assimilados pelo proletariado. Para ele, o Estado, além de criar um aparelho repressivo que assegura a ordem capitalista por meio da violência (exército, política, tribunais, prisões etc.), dispõe de *aparelhos ideológicos*, constituídos por instituições da sociedade civil que impõem os valores vigentes, por meio de igreja, escola, família, sistema jurídico, político, sindical, de informação e cultural. Dentre estes, Althusser destaca a escola, por desempenhar o papel de inculcar a ideologia e impedir iguais chances a todos, reproduzindo a divisão social.

Ainda na França, Christian Baudelot (1938) e Roger Establet (1938), marxistas de linha maoísta, publicaram, em 1971, *A escola capitalista na França*, obra na qual afirmam que “escola única” é, na verdade, uma escola dualista. Para eles, há duas grandes redes de escolaridade chamadas SS (secundária superior) e PP (primária profissional), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado, uma vez que burgueses alcançam a escolarização completa, incluindo a formação superior, ao passo que o proletariado é encaminhado para a profissionalização precoce. O principal argumento destes autores justifica-se pelo fato de que a divisão das duas redes já vem determinada desde o início da escolarização. Isto é, a escola impede que os filhos dos proletários continuem os estudos, já que eles se destinam a compor a força de trabalho. Vale lembrar que a teoria defendida pelos autores vai além dessa conclusão, porque admite também existir a *ideologia do proletariado*, criada fora da escola, no seio das massas operárias e em suas organizações.

Teorias progressistas

O italiano Gramsci e os (então) soviéticos Makarenko e Pistrak foram precursores da teoria progressista a que, posteriormente, acrescentou-se a contribuição do francês Georges Snyders, do polonês Bogdan Suchodolski (1930-1992) e de outros, como os franceses Bernard Charlot (1944) e Michel Lobrot (1924-2019), do estadunidense Henry Giroux (1943), bem como do italiano Mario A. Manacorda (1914-2013). Não é fácil estabelecer as linhas de força desse movimento, que apresentou as mais diversas nuances. A própria denominação *progressista*, inspirada em um dos livros de Georges Snyders, não foi assumida por todos os que, porventura, se aproximaram dessa tendência. No próximo capítulo, veremos a fecunda repercussão dessa teoria no Brasil.

Georges Snyders, filósofo e educador francês, escreveu *Pedagogia progressista*, de 1971, *Escola, classe e luta de classes*, de 1976, e *Para onde vão as pedagogias não diretivas?*, de 1985, obras em que critica a escola contemporânea e constrói uma pedagogia social e crítica, com realce para a conquista pelo aluno da alegria de aprender. Contra as pedagogias não diretivas, defende o papel do professor, a quem atribui função política, e condena também a proposta de desescolarização de Ivan Illich, demonstrando que a escola e os mestres têm importante tarefa a cumprir. Na mesma linha, embora reconheça a crítica apresentada pelos teóricos reprodutivistas, ressalta que a escola possui um caráter contraditório que, dependendo de sua orientação, pode implementar a contraeducação, evitando assim a reprodução inevitável do sistema. Ele critica a Escola Nova, em razão do excessivo interesse pelo processo da aprendizagem, atitude responsável por descuidar do conteúdo, uma vez que não se pode esquecer da transmissão da cultura dominante, já que a emancipação das crianças do povo passa pela apropriação do saber burguês.

Por esses motivos, um dos pontos de destaque da teoria progressista revela-se na ênfase aos conteúdos do ensino, o que resgata a dimensão da escola tradicional mais criticada pela Escola Nova. No entanto, Snyders ressalva o caráter socialista dessa recuperação, que recusa o ensino de todo saber abstrato, desvinculado do vivido. Ao contrário, a decisão sobre o que saber, o que fazer e para quê depende do reconhecimento das necessidades sociais, analisadas sempre de acordo com a situação histórica vivida. Segundo Snyders, diante da força da ideologia, não convém abandonar alunos à mercê de sua espontaneidade, mas cabe ao mestre encaminhá-los “a noções, a formas de ação e a atitudes às quais eles não chegariam por si mesmos”.

Outro desafio proposto pela teoria progressista destaca-se pela superação da clássica dicotomia entre trabalho manual e intelectual, buscando não só maneiras de ensinar as técnicas de seu tempo, mas também a compreensão mais ampla desses procedimentos.

Teorias construtivistas

As teorias construtivistas representam um esforço na busca de caminhos que deem conta da complexidade do processo de conhecimento. Apoiam-se em pesquisas científicas – da psicologia, da psicologia social, da psicanálise, da medicina, da biologia, da cibernética, da linguística, entre outras – para melhor compreender o funcionamento da mente infantil e do desenvolvimento cognitivo. Embora os construtivistas tenham atuado em locais e épocas diferentes, percorrendo caminhos originais, é possível estabelecer algumas linhas comuns, sobretudo se examinarmos os pressupostos filosóficos de suas teorias.

Do ponto de vista antropológico, para os construtivistas o ser humano tem uma existência histórico-social que determina a maneira de se situar no mundo, por meio de um processo dinâmico que se expressa de modos diferentes no decorrer do tempo e em diferentes espaços. A história é entendida como a experiência da pessoa ou do grupo de modo que, ao surgirem fatores novos, as antigas estruturas lógicas se desfazem lentamente, para depois alcançar nova equilíbrio. Em outras palavras, os construtivistas recusam a concepção de uma natureza humana universal, essencial e estática, herança da metafísica tradicional, já que o ser humano se faz e se refaz pela interação social e por sua ação sobre o mundo.

Do ponto de vista epistemológico, para os construtivistas o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e descoberta. Essa explicação supera as duas tendências que marcaram a modernidade, o racionalismo e o empirismo, no momento em que filósofos da Idade Moderna como aqueles estudados no capítulo 1 discutiam sobre a origem, a natureza e os limites do conhecimento humano. Assim, segundo a tendência racionalista, herdada de Descartes, prevalece o inatismo, pelo qual o sujeito que conhece seria o polo mais importante no processo do conhecimento, ao passo que, de acordo com a tendência empirista, iniciada com Bacon e Locke, o sujeito que conhece é passivo, recebendo de fora – da experiência – os elementos para a elaboração do conteúdo mental.

Os construtivistas superam essa dicotomia ao admitir que o conhecimento não é inato nem apenas dado pelo objeto, mas antes se forma e se transforma pela interação entre ambos, ou seja, o construtivismo também pode ser visto como uma *concepção interacionista* da aprendizagem. Como

consequência para a educação, a criança não é vista como um ser passivo nem o professor se reduz a simples transmissor de conhecimento. Outra característica desse modelo epistemológico decorre da constatação de que o conhecimento se produz a partir de um desenvolvimento por etapas ou estágios sucessivos, nos quais a criança organiza e reorganiza o pensamento e a afetividade.

Essa nova atitude recusa o *objetivismo*, porque o mundo conhecido não aparece para nós tal como é, mas depende de como nós o vemos; recusa o *realismo* (o pensamento não é o espelho do mundo); aceita o princípio da *auto-organização*: todo conhecimento resulta de organizações e reorganizações sucessivas em níveis de complexidade cada vez maiores. O construtivismo realça justamente a capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condições para que o processo de amadurecimento não seja ilusório, o que acontece quando resulta de pressões externas sem a “gestação” por parte do sujeito.

Dentre os representantes mais conhecidos dessa tendência, destacamos Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Lev Vygotsky. Inúmeros outros fazem parte dessa orientação, como o francês Henri Wallon, os russos Alexander Luria e Alexei Leontiev, estes últimos divulgadores do socioconstrutivismo, colaboradores e continuadores de Vygotsky. Posteriormente, embora por caminhos diferentes, destacam-se Lawrence Kohlberg, Edgar Morin e Phillippe Perrenoud.

Piaget: epistemologia genética

O psicólogo suíço (e também filósofo) Jean Piaget (1896-1980) elaborou a teoria conhecida como *psicologia genética*, que trata do estudo do desenvolvimento individual, da gênese da lógica, das percepções, das normas, que não são inatas, mas resultam de uma construção progressiva, base para a aplicação de fecundas práticas pedagógicas. De acordo com essa teoria, a razão, a afetividade e a moral avançam progressivamente em estágios sucessivos nos quais a criança organiza o pensamento e o julgamento, por isso sua teoria e as que dela derivam são chamadas de *construtivistas*, já que o saber é construído pela criança. Dedicou-se ao estudo à observação do desenvolvimento infantil, cujos resultados publicou em numerosas obras, das quais podem ser mencionadas *A construção do real na criança*, de 1937, *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, de 1945, *A gênese das estruturas lógicas elementares*, de 1959, *Psicologia e pedagogia*, de 1969.

O desenvolvimento mental é estudado sob três pontos de vista: da inteligência (lógica), da afetividade e da moral, processo que ocorre em quatro estágios, classificados por idades. Vale lembrar, no entanto, que as referências às idades se basearam em padrões de Genebra, cidade suíça onde Piaget realizou suas observações e experiências. Deve-se ter em mente que, dependendo do grupo social a que pertença a criança, é provável que variem as faixas etárias, e pode ser que as últimas etapas nem sejam atingidas na fase adulta.

Segundo Piaget, o processo dinâmico da inteligência e da afetividade depende de uma estrutura concebida como uma totalidade em equilíbrio. À medida que a influência do meio altera esse equilíbrio, a inteligência, que exerce função adaptativa por excelência, restabelece a autorregulação. As mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, o que Piaget analisa ao descrever a construção do real na criança nas fases do processo do desenvolvimento mental, processo

possível pelo mecanismo de *organização* e de *adaptação*. A adaptação, por sua vez, inclui dois processos interligados, a *assimilação* e a *acomodação*. Pela assimilação, a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo, ao mesmo tempo que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes.

Vejam os quatro estágios do desenvolvimento mental.

Estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos)

Nesse estágio predomina o desenvolvimento das *percepções sensoriais* e dos *movimentos*.

- Do ponto de vista da inteligência, não se pode ainda dizer que a criança pensa, mas a inteligência do bebê evolui à medida que aprende a coordenar as sensações e os movimentos.
- Quanto à afetividade, prevalece a indiferenciação, porque a relação do bebê com as pessoas ainda não é percebida como de separação entre ele e o mundo. Quando ele começa a olhar com atenção a própria mão, tem início a descoberta gradativa de seu corpo.
- Do ponto de vista moral, a vida do bebê é pré-moral e, portanto, nele predomina a anomia, isto é, a ausência de lei, de normas.

Estágio intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos)

O segundo momento tem início quando a lógica infantil realiza um salto com a descoberta do *símbolo* e a *aprendizagem da fala*.

- Nesse estágio, a inteligência é intuitiva porque ela não se separa da experiência vivida, isto é, a criança não transpõe abstratamente o que foi vivenciado pela percepção. Por exemplo: mesmo sabendo ir até a casa da avó, a criança ainda é incapaz de representar o caminho em um esquema ou pequeno mapa. Isso acontece porque suas lembranças são motoras, e a representação implica descentralização da experiência, ainda centrada no próprio corpo da criança quando ela caminha de fato em direção à casa da avó. Trata-se de uma forma de *inteligência egocêntrica*, entendida não como um defeito, mas decorrente da própria condição humana nesse estágio, pois a criança é seu próprio ponto de referência.
- O egocentrismo também está presente nas relações afetivas. A criança percebe o mundo girando em torno dela, conseqüentemente ela exige mais atenção, não sabe dividir brinquedos, deseja a satisfação de todos os seus desejos. Nas conversas não interage propriamente, tem dificuldade de discutir e de ouvir o outro e isso é perfeitamente perceptível nos encontros entre crianças, em que ocorrem verdadeiros “monólogos coletivos”.
- Do ponto de vista moral, não se pode dizer de início que as regras de convívio social já estejam introjetadas, havendo relutância em sua aceitação. É interessante observar como a criança ainda não está pronta para os jogos com regras. Após os 3 ou 4 anos, é que começa propriamente a fase heteronômica, de aceitação da norma, tornando-se mais sociável. Mesmo quando desobedece, sabe que transgride as normas, e por isso tem receio de ser descoberta e sofrer punição. Embora a heteronomia seja típica do mundo infantil, ela persiste em muitos adultos, quando se submetem aos valores da tradição e obedecem passivamente aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade.

Estágio das operações concretas (de 7 a 12 anos)

O terceiro estágio é mais longo e representa o grande salto da ação por meio de *operações mentais concretas*, que se baseiam diretamente nos objetos e não em hipóteses, habilidade que só será conquistada no estágio final.

- A lógica deixa de ser puramente intuitiva e passa a *operatória*. A criança *interioriza a ação* – o que não ocorria no exemplo da visita à casa da avó. Desse modo, aprende as operações matemáticas, a consultar um mapa, percebe a relação lógica do sistema de parentesco, faz classificações, torna as intuições reversíveis.
- A percepção é reversível quando a criança é capaz de operacionalizá-la. Por exemplo, se estamos frente a frente com a criança e levantamos a mão direita, pedindo a ela que faça o mesmo, se ela já for capaz de reversibilidade, levantará a mão direita, o que significa inverter mentalmente a nossa posição. A operacionalização no terceiro estágio, porém, ainda é concreta, por depender de certa maneira das percepções intuitivas e da experiência vivida. Mesmo assim, o pensamento já se organiza de modo mais coerente e permite construções lógicas mais aprimoradas. A força do egocentrismo diminui, porque o discurso lógico tende a ser mais objetivo, por estabelecer o confronto com a realidade e com os outros discursos, além de alicerçar-se em provas que se afastam das explicações mitológicas da fase anterior.
- Do ponto de vista afetivo, os progressos na sociabilidade são percebidos na formação de grupos: se no estágio anterior prevalecia a contiguidade – ou seja, as crianças apenas encontram-se lado a lado –, agora os laços expressam companheirismo ou antipatia. A nova organização é coesa sob a ação de líderes e em confronto com grupos antagônicos.
- Sob o aspecto moral afirma-se a heteronomia, com a introjeção das normas da família e da sociedade. Nos jogos, essa tendência revela-se na aceitação das regras: no basquete ou no futebol as normas são seguidas rigorosamente; em lutas como as do judô, aprendem-se regras que valem inclusive para fora do tatame: as habilidades são usadas apenas para a defesa, e não para a agressão.

Estágio das operações formais (na adolescência)

Finalmente, o último estágio é o da adolescência, quando amadurecem as *características da vida adulta*.

- O pensamento lógico atinge o nível das *operações formais* ou *abstratas*. Além de interiorizar a ação vivida, como ocorria na fase anterior das operações concretas, o adolescente é capaz de distanciar-se da experiência: é o amadurecimento do *pensamento formal* ou *hipotético-dedutivo*. A reflexão torna possível o pensamento científico, matemático e filosófico. Exemplificando: as discussões entabuladas pelos jovens a respeito da família podem surgir das experiências pessoais, mas se orientam para a generalização e a abstração da família como instituição. A teorização leva à crítica da própria vivência e à elaboração de projetos de mudança – o plano de vida. Os debates organizam-se por meio da argumentação apoiada em conceitos. O processo de desprendimento da própria subjetividade é sinal de que o egocentrismo intelectual está em vias de ser superado.

- Afetivamente, a superação do egocentrismo realiza-se pela aprendizagem da *cooperação* e da *reciprocidade*. Os grupos do terceiro estágio, que se organizavam em torno de uma liderança, são substituídos por outros, que acolhem a discussão e o consenso.
- A capacidade de reflexão dá condições para o amadurecimento moral, pela *organização autônoma das regras* e pela livre deliberação. Enquanto no estágio anterior prevalece o respeito unilateral, fundado em uma moral de coação, heteronômica, ao entrar na vida adulta torna-se possível o exercício do respeito mútuo, não hierárquico, típico de relações autônomas. A autonomia, porém, não nega a influência externa, mas destaca no indivíduo a capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas, com base nas quais reorienta a ação para superar os condicionamentos. Portanto, quando decide por cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, sua própria consciência moral. Autonomia é autodeterminação.
- Reflexão (inteligência), reciprocidade (afetividade) e autonomia (moral) são termos do desenvolvimento mental que aqui se encontram enlaçados. *Refletir* é desdobrar o pensamento, pensar duas vezes: ao refletirmos, trazemos o outro para dentro de nós, por isso, refletir é discutir interiormente. Essa atitude é possível porque de fato descobrimos o outro como um *alter ego* – um outro eu – exterior a nós, capaz de argumentação, que aprendemos a respeitar. A *discussão* é a exteriorização da reflexão e pressupõe *reciprocidade*: disponibilidade para ouvir o outro, mas também preservação de individualidade e *autonomia*.

Vygotsky: pensamento e linguagem

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia czarista e com Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979) desenvolveu uma teoria original e fecunda. Intellectual de ampla formação, além do curso de direito e de psicologia, realizou estudos de filosofia, filologia, literatura e pedagogia. Atento às anomalias físicas e mentais, assistiu a aulas de medicina, acabando por se dedicar ao ensino, à pesquisa e a organizar um laboratório de psicologia para crianças com deficiência. Apesar da morte precoce, aos 37 anos, produziu volumosa obra escrita, além de ter se aplicado a múltiplas atividades. Os acontecimentos políticos da Revolução Russa de 1917 repercutiram em seu pensamento por meio da influência marxista do método dialético. Tomou conhecimento das experiências da psicologia da *Gestalt* e foi crítico da tendência naturalista das ciências humanas, principalmente do behaviorismo.

Desejando ir além na discussão das características da inteligência humana, privilegiou o estudo das operações superiores, como pensamento abstrato, atenção voluntária, memorização ativa e ações intencionais. Para Vygotsky, o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início nas interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança até adquirir a capacidade de formular conceitos. Analisou fenômenos da linguagem e do pensamento, buscando compreendê-los dentro do processo sócio-histórico como “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”.

Para explicar as operações superiores, Vygotsky recorre ao conceito de *mediação*, segundo o qual a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas mediada por instrumentos técnicos (por exemplo, as ferramentas, desde as mais simples até as mais refinadas) e por sistemas simbólicos, como a

linguagem, na qual se espelha a cultura a que se pertence. No processo de internalização é fundamental a interferência do outro – a mãe, os companheiros de brincadeira e estudo, os professores – para que os conceitos sejam construídos e passem por constantes transformações. Por esses motivos, o construtivismo de Vygotsky é mais conhecido como *socioconstrutivismo* ou *sociointeracionismo*. A mediação também é importante no que se refere ao pensamento e à linguagem. O entendimento entre as mentes é impossível sem a expressão mediadora da fala humana, cujo componente essencial é o significado, que pressupõe a generalização. Por exemplo, a palavra *casa* não é um som vazio que se identifica apenas a uma determinada casa concreta, mas se aplica à noção de casa em geral.

Geralmente costumamos avaliar as crianças pelo seu *desenvolvimento real*, porém, existe um estágio anterior a esse nível, chamado por Vygotsky de *zona de desenvolvimento potencial* (*próximo* ou *proximal*, conforme o tradutor), caracterizado pela capacidade de resolver problemas sob a estimulação de um adulto ou em colaboração com os colegas. A ênfase nesse estado potencial, em que uma função ainda não amadureceu, mas se encontra em processo, é de grande valia para o educador, porque o auxilia a enfrentar mais eficazmente os desafios da aprendizagem do aluno. Além disso, a fase de colaboração traz a vantagem de estimular o trabalho coletivo, necessário para transformar uma ação interpessoal – portanto social – em um processo intrapessoal, isto é, de internalização. A importância dessa passagem é alcançar a independência intelectual e afetiva, já que a discussão constitui uma etapa para o desenvolvimento da reflexão.

Outro teórico marxista foi o médico neurologista e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), que orientou suas observações sobre as anomalias psicomotoras de crianças doentes. Desenvolveu uma teoria para explicar o processo realizado desde os movimentos mais simples até o ato mental, desde o mais automático reflexo, passando pelos gestos de apelo dirigidos às pessoas, pela mimese, até chegar à ideia.

Emilia Ferreiro: a psicogênese da escrita

Emilia Ferreiro (1937-2023), argentina radicada no México, estudou na Suíça com Piaget. Assim como o mestre, evitava o “adultocentrismo”, que erroneamente compreende a criança à semelhança do adulto. Analisou a construção do conhecimento, destacando-se seus valiosos estudos de linguística para observar como se realiza a construção da linguagem escrita.

Muitos educadores explicam as dificuldades e insucessos da alfabetização pela ineficiência dos próprios mestres, pela ineficácia dos métodos ou do material didático. Emilia Ferreiro, no entanto, desloca a questão para outro campo. Primeiramente, se a invenção da escrita alfabética resultou de um processo histórico que envolveu a humanidade por longo tempo, isso nos faz reconhecer como é difícil para a criança perceber com rapidez a natureza da escrita. A alfabetização levanta, antes de tudo, um problema epistemológico fundamental: “Qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?”. Essa questão provocou a revolução conceitual da alfabetização.

Realizou diversas experiências com crianças a fim de investigar a psicogênese da escrita, quando percebeu que elas de fato reinventam a escrita, no sentido de que precisam inicialmente compreender seu processo de construção e suas regras de produção. Mesmo antes do ensino formal, a criança já

construiu interpretações, elaborações internas, que não dependem da interferência do adulto e não devem ser entendidas como confusões perceptivas. As garatujas nunca são simples rabiscos sem nexo, por isso cabe ao professor observar o que o aluno já sabe, atento para o modo como ele interpreta os sinais ao seu redor, e não para aquilo que a escola pensa que ele deve saber.

Diz Emilia Ferreiro:

É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988. p. 102.

As teorias de Emilia Ferreiro foram desenvolvidas em conjunto com Ana Teberosky (1943-2023), pedagoga da Universidade de Barcelona, e produziram um efeito revolucionário nas propostas de superação das dificuldades enfrentadas por crianças em relação à aprendizagem.

Kohlberg e a educação de valores

Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo e filósofo estadunidense, lecionou na Universidade de Harvard e dedicou-se ao estudo da teoria piagetiana, centrando suas atenções na questão moral. Suas principais obras foram *O desenvolvimento dos modos de pensamento e opção moral entre dez e dezesseis anos* (tese de doutorado defendida na Universidade de Chicago em 1958) e *Ensaio sobre o desenvolvimento moral*, publicada em 1981, em três volumes, além de outros livros, artigos e conferências, até onde sabemos sem tradução para o português. Ao fazer a explicitação dos fundamentos filosóficos de suas atividades, dialogou com Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel, filósofos da ética do discurso que dedicaram amplos capítulos ao exame de aspectos filosóficos de sua teoria.

Kohlberg investigou o desenvolvimento do comportamento moral de grupos os mais diversos, em escolas de diferentes segmentos sociais, como prisões, quartéis e *kibutz* (colônias coletivas em Israel). Acompanhou por vários anos diversos grupos entrevistados em que aplicava seus *dilemas morais*, além de participar, em escolas alternativas, da experiência das “comunidades justas”, que visavam promover a participação democrática e a maturidade moral de seus membros. Essa intensa atividade de pesquisa o levou por vários anos a diversas partes do mundo, como cidades dos Estados Unidos, Turquia, Israel e Taiwan, a fim de contatar grupos entrevistados em que aplicava seus *dilemas morais*.

Uma das diferenças do trabalho de Kohlberg em relação ao de seu mestre é que ele rejeita a teoria do paralelismo entre o amadurecimento do pensamento lógico e o da moralidade, preconizada por Piaget. Para Kohlberg, o desenvolvimento lógico não provoca automaticamente o amadurecimento moral, pois o pensamento lógico formal é condição *necessária* para a vida moral plena, mas não *suficiente*. Suas observações e experimentações comprovaram que a maturidade moral geralmente só pode ser alcançada pelo adulto, cerca de dez anos depois da adolescência e, mesmo assim, dependendo de determinadas condições que serão examinadas pouco mais adiante. Seus experimentos levaram à conclusão de que o nível mais alto de moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que

aquelas do pensamento formal, o que o obrigou a reformular a teoria dos estágios morais piagetianos para distinguir três grandes níveis de moralidade: o *pré-convencional*, o *convencional* e o *pós-convencional*, cada um deles composto de dois estágios.

Níveis da moralidade segundo Kohlberg

O eixo do processo é o *convencional*, isto é, o conjunto de normas aceitas e desejáveis de uma sociedade. No período *pré-convencional* – que o antecede – a criança adentra lentamente o mundo das normas morais. O último estágio, o *pós-convencional*, depende de crescente maturidade moral, que eventualmente admite transgredir certas normas, em nome de princípios fundamentais, como a justiça ou a integridade da vida humana.

- O *nível pré-convencional* caracteriza-se pela moralidade heterônoma. No primeiro estágio desse nível, as regras morais são dadas pela autoridade e aceitas de modo incondicional; a criança obedece a fim de evitar castigo ou para merecer recompensa. Sob a perspectiva sociomoral, predomina o ponto de vista egocêntrico. No segundo estágio desse mesmo nível, inicia-se o processo de descentração, com o reconhecimento de que, ao lado do interesse próprio, outras pessoas também têm interesses que devem ser respeitados. Mas, como a moral ainda é individualista, busca-se estabelecer trocas e acordos.
- O *nível convencional* supera a fase anterior, ao valorizar-se o reconhecimento do outro. Pertencem a esse nível o terceiro e o quarto estágios. No terceiro estágio, predominam as expectativas interpessoais e a identificação com o grupo a que se pertence, expressando confiança e lealdade aos parceiros. O grupo tem prioridade sobre o indivíduo e as regras são seguidas para garantir o desempenho do papel de “bom menino” e de “boa menina”, pois há preocupação com as outras pessoas e seus sentimentos. Nesse estágio, prevalece a “regra de ouro” segundo a qual devemos ser bons porque gostaríamos que o outro agisse do mesmo modo se estivesse em nosso lugar. No quarto estágio, as relações individuais organizam-se do ponto de vista do sistema, das instituições, da manutenção da ordem social e da sociedade concreta, com suas regras, papéis e leis que garantem seu funcionamento, tendo em vista o bem-estar da sociedade ou de grupos.
- O *nível pós-convencional* é o mais alto da moralidade e compreende o quinto e o sexto estágios. Chama-se *pós-convencional* porque nele a pessoa começa a perceber os conflitos entre as regras e o sistema. No quinto estágio, ainda prevalece a perspectiva do sistema, típica do nível convencional, em virtude da forte incorporação do contrato social que apela à obediência, às regras e às leis. No entanto, é reconhecida a enorme variedade de valores e opiniões e, muitas vezes, ocorrem conflitos inconciliáveis entre o legal e o moral – em especial sobre valores e direitos como vida e liberdade –, em contraposição às normas estabelecidas. No sexto e último estágio, os comportamentos morais regulam-se finalmente por princípios. Os valores independem dos grupos ou das pessoas que os sustentam, porque são princípios racionais e universais de justiça: igualdade de direitos humanos, respeito à dignidade das pessoas, reconhecimento de que elas são fins em si e precisam ser tratadas como tal. Não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos porque se apoiam em princípios.

Com as pesquisas empíricas, Kohlberg constatou que um percentual baixíssimo de cidadãos atinge o nível de moralidade pós-convencional, o que se deve a inúmeros motivos. Em primeiro lugar, partindo do pressuposto de que não nascemos morais, mas que o comportamento moral evolui por etapas, precisamos ter oportunidade de conviver de modo solidário, porque esse exercício facilita que ocorra a superação do egocentrismo. Também se espera que pais e professores já estejam maduros moralmente para auxiliar as crianças nesse processo e, mais ainda, que a atmosfera moral do ambiente em que elas vivem propicie condições de mobilidade de um estágio a outro. Kohlberg admitiu, porém, serem muitas as dificuldades em encontrar professores que o auxiliassem nessa tarefa. Por isso, ocupava-se primeiro com a formação deles, antes de aplicar seu projeto a crianças e adolescentes. De fato, se examinarmos o comportamento dos adultos à luz dos três níveis de moralidade, encontramos alguns deles no nível convencional e outros até no pré-convencional, tipicamente infantil.

Por exemplo, espera-se que alguém não transgrida o sinal de trânsito por respeito à própria vida e à vida alheia, além de participar de regras coletivas, mas há motoristas que agem como se estivessem no primeiro estágio, quando obedecem ao sinal apenas por temor à multa; ou transgridem a lei na ausência de vigilância, seja de policial, seja de radar eletrônico. E quantos outros agem apoiados no critério do “toma lá, dá cá”? Se faço o bem a quem me faz o bem e o mal a quem me faz o mal, permaneço no nível pré-convencional, no estágio de trocas e acordos. E o que dizer do corporativismo daqueles que protegem seus pares de maneira benevolente e permanecem indiferentes aos que não pertencem a seu grupo, à sua família, à sua religião, à sua pátria? De acordo com esses exemplos, se os próprios adultos nem sempre atingem os níveis mais altos da moralidade, como se empenhariam adequadamente na educação moral dos jovens?

As teorias de Piaget e Kohlberg sofreram influência de vários filósofos, embora encontre-se em Immanuel Kant (1724-1804) o fundamento do conceito de justiça que orienta as práticas educativas desses pensadores. Quando Kohlberg definiu o estágio 6, explicitou os princípios universais de justiça: a igualdade de direitos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos. Também compreendeu a passagem de um estágio para outro como aprendizagem e, portanto, um aperfeiçoamento moral.

Em palestra proferida em Tóquio, Japão, em 1985, Kohlberg fez um levantamento de seus questionamentos sobre os princípios que fundamentam a moral, e concluiu:

A afirmação de Kant, do princípio básico do imperativo categórico “trate todo ser humano como um fim em si mesmo, não apenas como um meio”, parecia extremamente fundamental. Respeito igual pela dignidade humana parecia-me ser a essência da justiça.

KOHLBERG, Lawrence. Minha busca pessoal pela moralidade universal. In: BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 93. (Coleção Logos).

A ética kantiana, porém, resulta numa concepção *monológica* da racionalidade, que é formalista, porque fundada na razão universal, abstrata. Kohlberg vai além de Kant com a concepção ética *dialógica*. De fato, vimos que para Kohlberg a maturidade moral é alcançada pelo diálogo, pela argumentação, pelo levantamento de razões que justifiquem a ação mais justa. Por se tratar de uma teoria que tem por base a autonomia da razão – a sua herança kantiana –, a proposta de Kohlberg é conhecida por sua natureza cognitivista, ao privilegiar a argumentação racional para justificar uma ação e condenar outra. As tendências cognitivas de educação em valores sofreram críticas por parte daqueles que as consideram excessivamente racionalistas, além de buscarem uma duvidosa universalização dos princípios morais, embora existam muitas discordâncias no terreno da ética contemporânea.

Morin e o pensamento complexo

Não é fácil inscrever em grandes linhagens o pensamento do francês Edgar Morin (1921), intelectual que não se enquadra em uma só linha teórica, em razão da multiplicidade de interesses que orientam suas pesquisas e atuações. Ainda jovem, matriculou-se na Universidade de Sorbonne simultaneamente nos cursos de história, geografia e direito, tendo frequentado também as disciplinas de ciências políticas, sociologia e filosofia. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), participou da Resistência na França ocupada pelos alemães, fez parte durante um tempo do Partido Comunista Francês e, de 1973 a 1989, participou de trabalhos do Centro de Estudos Transdisciplinares (sociologia, antropologia e política) da École de Hautes Études en Sciences Sociales (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais).

A introdução serve para apresentar essa figura multifacetada, cuja *teoria do pensamento complexo* deixa entrever o caminho singular por ele percorrido. Além de inúmeras conferências (muitas delas no Brasil), entrevistas e artigos, escreveu vários livros, dentre os quais destacamos *O enigma do homem: para uma nova antropologia*, de 1973, *Ciência com consciência*, de 1982, *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, de 1999, e sua obra principal, *O método*, publicado entre 1977 e 2004, em seis volumes.

Morin encontra-se atento às características do final do século XX, em que se percebe o questionamento do pensamento racionalista, cientificista e, portanto, redutor, típico do paradigma que surgiu na Idade Moderna, ou seja, desde meados do século XV, aspectos criticados pela nova epistemologia, a qual descarta certezas absolutas, para viver as contradições, a imprevisibilidade e os elementos de incerteza como parte de um outro modelo de concepção de mundo. Nesse sentido, Morin se refere a uma *crise planetária* que nos coloca diante de perigos que exigem nossa atuação, não no sentido de negar a incerteza, o caos, a desordem, mas para incorporá-los como elementos constituintes do conhecimento.

Sabemos que o conceito de *crise* vem do grego *krísis*, “ação ou faculdade de distinguir, decisão”; portanto, toda crise exige de nós criticar, escolher, para que as transformações iminentes sejam contornadas ou impulsionadas por nós. Todo momento crítico exige sabedoria, e é o que recomenda Morin ao constatar que o progresso conquistado pela nossa civilização tecnológica, com o desenvolvimento da ciência, da razão e da técnica, trouxe benefícios incalculáveis, ao mesmo tempo que prejuízos que exigem nossa atenção consciente e determinada para superar essa “agonia planetária”, que nos mergulha na atomização de indivíduos que perderam as solidariedades antigas.

No que se refere à educação, Morin observa o risco do conhecimento compartimentalizado, cuja expressão mais clara é a divisão do currículo em disciplinas estanques e incomunicáveis. Assim, explica:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

MORIN, Edgard. Le doigt dans l'Émile: notes éparées pour um Emile contemporain (O dedo no Emílio: notas esparsas para um Emílio contemporâneo) *apud* PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 68-69.

Diante dessa crítica, Morin preconiza não a recusa das disciplinas, mas um outro olhar do educador e do educando: é preciso “ecologizar” as disciplinas, “levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. [...] É preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (Morin, 2002, p. 115).

Romper com a ideia do saber parcelado nos coloca diante da relação entre o *todo* e a *parte*, que pode ser compreendida na noção de *complexidade*. Em latim, *complexus* é o que abrange muitos elementos ou várias partes: o todo é uma unidade complexa, o que não quer dizer que o todo seja a simples soma das partes. Por outro lado, também as partes, se reconhecemos nelas a sua singularidade e especificidade, modificam-se na relação com o todo. Um exemplo simples é a música, cuja complexidade não se reduz a um amontoado de notas distintas, mas resulta da combinação dos sons a partir do ritmo, da melodia e da harmonia.

O mesmo ocorre com o sujeito: cada indivíduo tem sua singularidade, como também as semelhanças com sua etnia, a sociedade e a cultura em que vive; portanto, a concepção do “eu” é complexa, porque para se constituir ele precisa do “tu”, assim como “nós” pertencemos ao mundo. Dizendo de outro modo, as qualidades das partes, inicialmente virtuais, apenas se atualizam por meio das inter-relações com outras pessoas e com o ambiente.

Retomando a ideia de que vivemos uma “crise planetária”, Morin explica que essa agonia não decorre apenas da soma de conflitos tradicionais, mas “é um todo que se nutre desses ingredientes conflituosos, de crise e de problemas, englobando-os, ultrapassando-os e, por sua vez, alimentando-os”. Se o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nos propiciou conforto e bem-estar, por outro lado, as pessoas se tornaram egocêntricas, individualistas, perdendo a capacidade de solidariedade. É nesse sentido que a educação surge como importante processo de reflexão sobre a complexidade da realidade que vivemos. Complexa, por admitir que “o todo tem suas qualidades próprias”, que “o todo está também em cada parte”, que “distinguir e associar” não é o mesmo que “disjuntar e reduzir” e que “enriquecer-se pelo sistema” não significa “ser reduzido ao sistema”. Morin sinaliza constantemente a importância da ética, para que não se percam as preocupações consigo mesmo, com o outro e com o meio.

É bem verdade que a atuação dos professores, no momento de crise em que vivemos, exige o enfrentamento do desafio de mudar a mentalidade da escola, quando eles próprios ainda sofrem o impacto das contradições do modelo antigo.

Perrenoud e a construção de competências

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1944) interessou-se pela pedagogia na tentativa de entender por que a escola mantém a desigualdade e é responsável pelo fracasso, constatado por altos índices de evasão e de repetência. Do mesmo modo que Morin, Perrenoud retoma a expressão do filósofo Montaigne (1533-1592), que já no longínquo século XVI comentava em seus *Ensaio*s, de 1580: “mais vale uma cabeça benfeita do que uma cabeça bem-cheia”. O mesmo filósofo refletia também que, ao avaliar as pessoas, “cumprir indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais”. Portanto, Perrenoud se pergunta: “para que serve ir à escola, se não se adquire nela os meios para *agir no e sobre o mundo*?”.

A partir desse impasse, Perrenoud afirma que a melhoria do sistema educacional se fará pelo desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola. E explica o conceito de *competência* como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas. Não se trata, portanto, de saberes ou atitudes, porque as competências “mobilizam, integram e orquestram tais recursos”. Para evitar mal-entendidos, Perrenoud lembra, em *Construir as competências desde a escola* (1999), que desenvolver competências não significa desistir de transmitir informações, mas trabalhá-las a fim de privilegiar um “pequeno número de situações fortes e fecundas que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos”.

Assim, um bom médico identifica e mobiliza conhecimentos científicos em uma situação concreta: se, por um lado, os conhecimentos adquiridos – de física, biologia, anatomia, fisiologia, farmacologia etc. – são importantes, por outro, são insuficientes para que se faça um diagnóstico diante de situações singulares, envolvendo aquele doente concreto e não outro. O médico deve “fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (Perrenoud, 1999, p. 8). Dizendo de outra maneira, para desenvolvermos as competências na escola, é preciso construí-las à medida que as exercitamos em situações complexas, ou seja, não se trata de propor aos alunos problemas artificiais e descontextualizados e tampouco de insistir no sistema de séries anuais, em que as avaliações são feitas muito rapidamente. Perrenoud propõe a criação de ciclos plurianuais de aprendizado, que garantam a continuidade de um processo por pelo menos três anos.

Adverte que trabalhar com situações-problema pressupõe mudar o sistema de aula professoral e instigar atividades em grupo e realizar projetos, a fim de superar de alguma maneira a tradição das disciplinas que fragmentam o currículo escolar e buscar formas de inter-relacioná-las, atenuando as divisões rígidas que costumam existir entre elas. Do mesmo modo, desenvolver competências não é um objetivo apenas para alunos, mas é de supor que também professores desenvolvam “competências para ensinar”, inventário que Perrenoud faz em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, de 1999, no qual pretende “orientar a formação contínua [para o ofício de professor] para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo”.

Resta dizer que as ideias de Perrenoud tiveram ampla divulgação no Brasil, tendo influenciado sobremaneira a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996. Apesar disso, alguns críticos veem a adaptação de suas ideias nos Parâmetros como uma aproximação da noção de competência aos princípios do mercado, estabelecidos na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Ou seja, estimula-se uma “orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho” (Lopes, 2002).

Ao comentar a conferência proferida por Perrenoud na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, em novembro de 2001, a educadora portuguesa Isabel Alarcão refere-se a um aspecto inovador:

[Perrenoud] Idealizou uma nova organização do trabalho na escola, baseada em objetivos (e não tanto em programas), em ciclos de aprendizagem plurianuais (em vez de ciclos anuais), em grupos flexíveis (em vez de turmas imutáveis), em módulos intensivos (em vez de grelhas horárias do tipo *zapping*), em projetos pluridisciplinares (em vez de capelinhas disciplinares), em tarefas escolares à base de problemas e de projetos (em vez dos exercícios clássicos).

Eu afirmei que Perrenoud idealizou, porque o autor, ele próprio, reconheceu as dificuldades de implementar essas novas formas de organização sem romper com o paradigma vigente e, muito realisticamente, apontou as dificuldades de se romper com esse paradigma. Concordo com o sentido de realidade que o autor imprimiu ao seu discurso e acho que poderia ser perigoso para o sistema educativo e para a educação em geral uma ruptura brusca com o *status quo*. Mas considero inevitável um afastamento progressivo do *status quo* se efetivamente queremos mudar a cara da escola.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 90.

Neopragmatismo: Richard Rorty

No século XX, o neopragmatismo teve seu principal expoente no estadunidense Richard Rorty (1931-2007), que construiu suas teorias a partir de John Dewey, Martin Heidegger (1889-1976) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951), além de ter debatido com filósofos de diversas tendências, nas quais predomina a problemática epistemológica, tais como Donald Davidson (1917-2003) e Jürgen Habermas.

A trajetória de Rorty distingue-se por duas fases, separadas por um divisor de águas, a sua obra *A filosofia e o espelho da natureza*, publicada em 1979, embora a separação entre as duas fases não represente propriamente ruptura, porque, em seus livros e artigos, transitam conceitos tanto de um período como de outro. Na primeira fase, o filósofo alinha-se à tradição analítica de Wittgenstein e, na segunda, assume uma filosofia própria, ao integrar conceitos dos filósofos com os quais dialogou para desenvolver as ideias mais importantes de sua teoria. Escreveu neste período as obras *Contingência, ironia e solidariedade*, de 1989, *Objetividade, relativismo e verdade*, de 1990, *Filosofia e esperança social*, de 1999, entre outras.

A filosofia rortiana continua a tradição de crítica à epistemologia ao recusar a busca da “verdade objetiva” típica da teoria do conhecimento tradicional, segundo a qual a mente humana teria a capacidade de espelhar a natureza e atingir sua representação precisa. Como os demais pragmatistas, rejeitou o fundacionismo. Denomina-se *fundacionismo* ou *fundacionalismo* a tendência epistemológica que entende a verdade como “crença justificada”, ou seja, o conhecimento é compreendido como uma estrutura e a base dessa estrutura é constituída de fundamentos certos e seguros, como ocorre nas teorias da metafísica tradicional, que justificam uma crença com base em outra, em outra e mais outra, até chegar a uma que constitua o ponto de partida capaz de sustentar as demais, ou seja, algo que funciona como uma “fundação”. Se usarmos a metáfora de um edifício, todas as colunas se sustentam pela fundação. Portanto, ao contrário, Rorty propôs uma nova concepção de filosofia, não essencialista, sem verdades absolutas.

Enquanto a “experiência” era a principal referência para os pragmatistas clássicos, os contemporâneos deslocaram sua atenção para a *linguagem*, mas não se trata da linguagem que, na concepção tradicional, é um véu que se interpõe entre nós e o objeto, ocultando o que as coisas são em si, mas a linguagem como um meio de ligar objetos uns aos outros. Por exemplo: não podemos saber o que é uma mesa sem ligá-la a conceitos, como ser de madeira, castanha, velha ou dura (esbarrar nela pode nos machucar); do mesmo modo, o número 10 só tem sentido na sua relação com outros: está entre o 9 e o 11, é a soma de 6 e 4, é divisível por 2.

A tentativa de atribuir à noção de verdade um papel explicativo foi abandonada de vez por Rorty porque, para ele, a racionalidade aperfeiçoa-se na comunidade, pela troca de versões e de crenças, e

o significado está sempre em aberto, mantendo-se por meio da reflexão que não dispensa o diálogo permanente, da “grande conversação” capaz de buscar novas crenças e novas descrições de um mundo em constante mutação. Um exemplo de que não se pode jamais “colocar fim” na conversação humana está na ciência, que não dá espaço para fatos objetivos “indiscutíveis”. De fato, a ciência pode ser vista como uma prática cultural ou social semelhante a outros acordos entre os homens, ou seja, também no caso dela, trata-se de um jogo de linguagem. Aliás, sabemos hoje que a “verdade” científica é uma construção, desde que a comunidade científica aceite as alterações de paradigmas científicos.

Para Rorty, a disposição para a conversação que nunca tem fim é tão importante que o filósofo chega a criticar a tentativa de “sair da linguagem”, de colocar-se “fora de debate”, pois esse comportamento sempre visou encontrar enunciados “indiscutíveis”, “verdadeiros”, independentes de discussão anterior, o que resulta em posturas dogmáticas, totalitárias e repressivas. Em última análise, “sair da linguagem” seria o mesmo que “sair da condição humana”, isto é, como um ser de conversação.

Rorty e a pedagogia

Quais as consequências desses posicionamentos para a pedagogia? Segundo o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior, tradutor e divulgador das ideias de Rorty no Brasil, podemos entender o seu pensamento “como uma filosofia da educação”, concordando com autores que situam essa teoria em uma transição de paradigmas, como “a passagem de um paradigma epistemológico – a filosofia como fundamentação do conhecimento – para um paradigma pedagógico – a filosofia como conversação contínua e plural visando à edificação das pessoas” (Ghiraldelli Júnior, 1999, p. 67).

Ao pensar a educação, Rorty enfatiza a socialização e a individualização, que, para ele, são ambas importantes, como duas forças igualmente valiosas, uma que visa à integração e outra à crítica, posição que se distingue de teóricos para os quais esses dois movimentos estariam separados dependendo da faixa etária. De acordo com essa convicção, caberia ao educador da escola fundamental proceder à socialização do aluno a partir das verdades que devem ser inculcadas nas novas gerações, ao passo que o papel do educador universitário seria estimular o processo de crítica do sistema, para garantir a individualização.

Diferentemente, Rorty reconhece como indissociáveis os dois polos da educação – socialização e individualização, ou seja, integração e crítica –, devendo o tempo todo animar a ação de qualquer professor, desde o ensino básico. Desse modo, um professor de história, por exemplo, pode mostrar às crianças que os fatos ocorrem em um processo não acabado, sempre deixando um espaço pessoal de interferência e possibilidade de esperança. Usando expressões de Rorty, Ghiraldelli diz que a educação deve transmitir “mais a esperança que a verdade”, porque ele acredita que na sociedade liberal é “razoavelmente fácil reunir o ensino dos fatos históricos com o ensino da esperança social”. Assim, os professores podem conciliar socialização e individualização, ao acenarem para o desejo de mudanças e de aperfeiçoamento moral e social. Aliás, essa ideia serve para toda a vida do indivíduo, já que, ao se considerar o ser humano fundamentalmente plástico, a educação é um processo contínuo, que nunca termina.

Um aspecto importante destacado por Rorty em *Contingência, ironia e solidariedade* é a valorização do comportamento humano de solidariedade, que não será “ensinada” por meio de inculcação de regras morais teóricas e distantes das realidades vividas, porque a solidariedade não se aprende por teoria ou simples reflexão, mas pela imaginação. Nesse sentido, o romance, o

filme, a reportagem jornalística, a história em quadrinhos, o teatro-verdade e o programa televisivo substituíram o “sermão” porque “nos fazem conhecer de modo detalhado diversas formas de sofrimento sentidas por pessoas às quais antes não havíamos prestado atenção”. Do ponto de vista do educador, identificamos nessa advertência o reconhecimento de instrumentos que facilitem o acesso à cultura, nem sempre suficientemente realçado em programas escolares.

Como herdeiro do pragmatismo, Rorty não busca a pretensa “objetividade” da verdade, mas para ele o ser humano está sempre aberto à intersubjetividade, pela qual encontramos soluções para problemas, mesmo que em seguida nos coloquemos diante de novos problemas que aguardam outras soluções.

Pós-modernidade

Não é fácil a definição do conceito de pós-modernidade, pois há diferentes explicações para o fenômeno. Geralmente, trata-se de pensadores que se destacaram no debate a partir de meados do século XX, abrangendo vários campos do saber. De comum entre eles, há o estado de espírito que desconfia da herança do Iluminismo: não existe mais a esperança depositada no progresso, tampouco faz sentido a ilusão de que a razão haveria de nos orientar em direção a uma sociedade mais harmônica. Tudo parece envelhecido e ultrapassado, cada vez mais distante do sonho iluminista da libertação humana pelo conhecimento.

Os motivos da descrença na razão iluminista encontram-se em exemplos como os da Alemanha letrada, de onde emergiu o Holocausto, e na constatação de que o mais alto conhecimento da física contemporânea foi capaz de gestar as bombas que destruíram Hiroshima e Nagasaki; ou, ainda, na constatação de como os princípios morais absolutos e universais se dissolveram na diversidade de valores relativos e subjetivos. O pós-modernismo também promoveu mudanças no campo da arte: as vanguardas artísticas perderam sua força de escândalo. Na filosofia, o pensamento “pós-moderno” sofreu influência do perspectivismo de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e de vários filósofos que desvendaram as ilusões do conhecimento, denunciaram a razão emancipadora, incapaz de ocultar sua face de dominação, e questionaram a possibilidade de alcançar a verdade. No entanto, desde a década de 1980, outros expressaram de maneira significativa essas rupturas, por meio de um processo de “desconstrução” da metafísica tradicional, principalmente do conceito de sujeito e de sua pretensa autonomia.

O filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) criou a expressão “mestres da suspeita” para designar a repercussão do pensamento de Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud. Para Ricoeur, com esses três pensadores, a dúvida especulativa, em vez de focalizar as coisas, dirigiu-se à própria consciência, que deixou de ser domínio de um saber cristalino e autofundante para tornar-se terreno de múltiplas interpretações, muitas vezes colocadas em conflito. Em outras palavras, o conceito de luta de classes criado por Marx, o perspectivismo nietzschiano e o inconsciente freudiano teriam destituído o poder esclarecedor da razão para evidenciar um lado conflitante da existência, em que não há saber absoluto.

Será preciso, porém, advertir não ser tranquila a inserção de filósofos contemporâneos como pós-modernos, uma vez que ainda não há distanciamento suficiente para conclusões mais seguras, mesmo porque alguns deles não são propriamente pós-modernos, embora se ocupem de analisar as

características desse novo modo de pensar e agir. Há ainda os que recusam explicitamente a concepção de pós-modernidade, como Jürgen Habermas que, em *A modernidade, um projeto inacabado*, obra baseada em uma palestra proferida pelo autor em 1980, colocou-se contra o movimento pós-moderno, já que, para ele, a tarefa iniciada por Immanuel Kant – de superação da incapacidade humana de se servir de seu próprio entendimento e ousar servir-se da própria razão – ainda deverá ser completada como tarefa a ser refeita a cada momento, com base no exercício da *razão crítica*.

Já o francês Jean-François Lyotard (1924-1998) tematizou a questão da pós-modernidade na obra *A condição pós-moderna* (1979). Para ele, o pós-moderno representa a incredulidade diante das grandes narrativas, que se dizem capazes de explicar a realidade de modo absoluto e universal. Tinha sido esse o sonho de Descartes e de todas as teorias radicais, globalizantes, como as construídas por Friedrich Hegel e até pelas grandes religiões. Contrariando-os, a pós-modernidade aceita o fragmentário, o descontínuo, o caótico. Entre pensadores que, de certa maneira, representam as perplexidades desse período se destacam Michel Foucault, Jacques Derrida (1930-2004), Gilles Deleuze, Gianni Vattimo (1936-2023), Giorgio Agamben (1942), Jean Baudrillard (1923-2007), Gilles Lipovetsky (1944) e Slavoj Žižek (1949). Na sequência, trataremos de Foucault e Deleuze, pois, embora não tenham elaborado uma pedagogia, suas teorias oferecem subsídios para reflexões sobre escola e educação.

Foucault: verdade e poder

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) desenvolveu um método de investigação histórica e filosófica em que o ponto de partida de sua pesquisa se encontra na mudança de comportamentos ocorrida na Idade Moderna, desde a segunda metade do século XVII, sobretudo em instituições prisionais e hospícios. Suas principais obras são *Arqueologia do saber*, de 1969, *História da loucura na era clássica*, de 1961, *As palavras e as coisas*, de 1966, *Vigiar e punir*, de 1975, *História da sexualidade*, de 1976, e *Microfísica do poder*, de 1978.

Foucault pretendia entender como as ideias de loucura, disciplina e sexualidade foram construídas historicamente em um período que se estende do século XVII ao XIX. Suas reflexões o levaram a apresentar uma teoria em que estabelece um nexos entre saber e poder, que inverte a explicação tradicional da modernidade, segundo a qual o saber antecede o poder, porque primeiro buscar-se-ia a verdade essencial, da qual decorre a ação. Para Foucault, porém, o saber não se encontra separado do poder e é justamente o poder que gera o que se passa a considerar como verdade. Para justificar seu ponto de vista, pesquisou historicamente o período em que ocorreram mudanças na maneira de pensar e nas regras de conduta que constituem um “sistema de pensamento”. Em seguida, completou a investigação para tentar explicar as mudanças ocorridas, a fim de saber como a verdade foi produzida no âmbito das relações de poder.

Por exemplo, Foucault examinou as condições do nascimento da psiquiatria e levantou a hipótese de que o saber psiquiátrico não se constituiu para entender o que é a loucura, mas como instrumento de poder que propiciou a dominação do louco e seu confinamento em instituições fechadas. Não por acaso, também os mendigos eram recolhidos em asilos, o que representou uma tática de “exclusão que separa o louco do não louco, o perigoso do inofensivo, o normal do anormal”. Segundo o filósofo, a mudança resultou da ascensão da burguesia que, ao se constituir como classe dominante, precisou de uma disciplina que excluísse os “incapazes” e “inúteis para o trabalho” (loucos e mendigos, entre outros).

Com o desenvolvimento do processo de produção industrial, a nova classe interessou-se por mecanismos de controle mais eficazes, a fim de tornar os corpos dóceis e os comportamentos e sentimentos adequados ao novo modo de produção. Em *História da loucura*, Foucault relata que, entre os séculos XV e XVI, uma das mais recorrentes expressões literárias e pictóricas sobre a loucura foi a da “nau dos loucos” (ou “nau dos insensatos”), em que eles eram transportados para lugares distantes ou deixados à deriva, assombrando a imaginação das pessoas. No entanto, na Idade Moderna, aos poucos a loucura foi reduzida ao silêncio, para não mais comprometer as relações entre a subjetividade e a verdade. Além de expulsa por uma razão dominadora, a loucura passou a ser vista como doença a ser controlada em instituições fechadas que se espalharam pela Europa nos séculos XVII e XVIII: a nau transformara-se em hospício. O mesmo tratamento foi dado a pobres e desocupados.

Nos séculos XVII e XVIII, os processos disciplinares assumiram a fórmula geral de dominação exercida em diferentes espaços além do hospício, como colégios, hospitais, quartéis, oficinas, família. O controle do espaço, do tempo e dos movimentos, submetido ao olhar vigilante, por sua vez, introjetou-se no próprio indivíduo, complementado pela extensão progressiva de dispositivos de disciplina ao longo daqueles séculos, incluindo o controle da sexualidade. Sua multiplicação no corpo social configurou o que se chama *sociedade disciplinar*, exercida conforme uma “microfísica do poder”, conceito usado por Foucault para identificar o poder disseminado em uma rede de instituições disciplinares e não mais exercido de um ponto central como qualquer instância do Estado: pois são as próprias pessoas, nas relações recíprocas (pai, professor, médico), que fazem o poder circular. Cabe ao estudo da origem do saber investigar como e por que esses discursos se constituíram, que poderes estão na origem deles, ou seja, *como o poder produz o saber*.

Como dissemos, a noção de verdade para Foucault encontra-se ligada a práticas de poder disseminadas no tecido social (os micropoderes). Esse poder não é exercido pela violência aparente nem pela força física, mas pelo adestramento do corpo e do comportamento, com a finalidade de “fabricar” o indivíduo normatizado ou o tipo de trabalhador adequado para a sociedade industrial capitalista. É ainda Foucault que afirma em outra obra:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 127.

Gilles Deleuze: a educação e a diferença

O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) foi professor em diversas universidades, inclusive na Sorbonne, em Paris. Escreveu monografias sobre filósofos como Espinosa, Nietzsche e Bergson, nas quais identificamos suas preferências e reinterpretações. São de sua autoria, entre outras, as obras *Lógica do sentido*, de 1969, *Diferença e repetição*, de 1968, e, em parceria com o psicanalista Félix Guattari (1930-1992): *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, de 1972, *O que é a filosofia?*, de 1991, e *Mil platôs*, de 1980.

Para Deleuze, a vida e o mundo encontram-se em constante processo de criação do novo: a vida é acontecimento, devir, um fazer-se contínuo. Por isso, ele critica a noção metafísica de *conceito* e recusa as definições tradicionais de filosofia como contemplação, reflexão, diálogo ou comunicação para considerá-la “a arte de formar, de inventar, de *criar* conceitos”. Aos filósofos não interessam modelos estáticos

nem o comportamento passivo de seguidores. Compreende-se, com essas afirmações, que os conceitos mudam e recebem constantes reinterpretações, pois, ao escrever sobre determinado filósofo, Deleuze identifica e clarifica os conceitos criados e explicita o problema que o levou a inventar aquele conceito.

A influência de Espinosa e de Nietzsche pode ser notada em análises pontuais de Deleuze sobre educação. De fato, atualmente há todo um movimento de descoberta da “pedagogia” deleuziana, o que contradiria o pensamento do filósofo caso fosse apresentada como um “modelo” a ser seguido. Suas observações esparsas, mas incisivas, denotam a prevalência da vida, da alegria, da invenção, ou seja, a defesa de uma educação capaz de desenvolver as forças afirmativas sem sucumbir a um poder externo, como na escola tradicional, pois esse poder emanaria dos modelos de “bom professor” e de “bom aluno”, que instauram uma identidade e anulam as diferenças. Ao contrário, em sua filosofia da *diferença*, Deleuze aponta para a multiplicidade.

A professora Sandra Mara Corazza, estudiosa de Deleuze, qualifica o verbo “artistar” para designar o fazer didático:

Para artistar a infância e sua educação, é necessário fazer uma docência à altura, isto é, uma docência artística. Modificar a formação do intelectual da educação, constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista da cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente [...]. Docência que, ao exercer-se, inventa. Reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. [...] Dispersa a mesmice e faz diferença ao educar as diferenças infantis.

CORAZZA, Sandra Mara. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 184.

É a constatação da diferença que nos leva a estabelecer a relação entre o sentir e o pensar, pois é a experiência do *encontro* que força a pensar a diferença: “O pensamento nada é sem algo que force a pensar, que faça violência ao pensamento”. O encontro se dá com algo que vem de fora do pensamento, a que Deleuze designa como *intercessor*: por exemplo, o conceito de outro filósofo, um artista (cinema, teatro, pintura, música), um cientista. Muitos foram seus intercessores: na literatura, Proust, Kafka; na pintura, Francis Bacon; no cinema, Jean-Luc Godard. Todos esses encontros liberam a criação de conceitos.

Reflexões sobre o século XXI: novos temas para a pedagogia

A educação e a pedagogia no mundo contemporâneo precisarão se reinventar diante de intensas transformações em que não faltam ambiguidades, contradições e perplexidades. No início deste capítulo, fizemos um resumo de significativas mudanças econômicas, políticas e éticas que sacudiram nosso tempo. Revoluções implantaram o socialismo e também sua derrocada, sem que pudéssemos, ao mesmo tempo, aplaudir o liberalismo como mentor de um plano capaz de democratizar a sociedade, incluindo a educação. Mais ainda, o capitalismo fortaleceu-se com o recrudescimento do ideário neoliberal e o processo de globalização, ao passo que promessas do século XIX para implantar a escola pública, única e universal não se cumpriram de fato. Ao contrário, persiste o risco de a educação permanecer atrelada a interesses do capital, preparando indivíduos pouco críticos para o mercado de trabalho. Após duas guerras

mundiais, governos totalitários assombraram a Europa, ao passo que ditaduras grassaram na América Latina nas décadas de 1960 a 1980. Para completar, o modelo da escola tradicional passou por inúmeras críticas, sem que teorias mais contemporâneas tenham conseguido superá-las. Além de tentativas infrutíferas na aplicação de novas metodologias, é a própria instituição escolar que se acha em crise, mesmo porque, neste século XXI que caminha para a terceira década, está sendo questionado o nosso modo de pensar, sentir e agir, o que exige uma revisão da pedagogia e de formas de educar. Significativas alterações sociais e culturais já se faziam sentir desde a década de 1980, aceleradas nas duas primeiras décadas do presente século por “novas emergências”, como sintetiza Franco Cambi:

O primeiro fenômeno foi o do feminismo, o segundo foi aquele ligado à emergência do problema ecológico, produzido pela industrialização descontrolada e pela ideologia do domínio/exploração da natureza, o terceiro liga-se ao crescimento de etnias presentes nos países desenvolvidos e aos problemas multiculturais que tal presença provoca. A esses deveria ser acrescentado também aquele ligado à terceira idade, surgido nestes anos como problema social e pedagógico, capaz de redescrever o papel e o território social da pedagogia. Todas essas emergências transformaram as conotações sociais da pedagogia, recolocando-a de maneira nova no âmbito da sociedade e enfatizando os aspectos sociológicos (e políticos) do seu saber.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 638.

Cada um desses fenômenos provocou respectivos desdobramentos, como o conceito de gênero, que, ao colocar em questão o modelo tradicional do “masculino” e “feminino”, trouxe à tona reações homofóbicas; a urgência do respeito à natureza confrontou-se com a recusa de implementação de soluções necessárias de sustentabilidade; a temática da tolerância à diversidade, que repudia o racismo e o etnocentrismo, vê-se violentada por crescente xenofobia; além de a requalificação da velhice como período da vida ainda ativo em seus vários aspectos não encontrar eco nem reconhecimento em muitas partes do globo.

Entremeando essas contradições, suficientes para levantar inúmeras temáticas que serviriam para a reflexão pedagógica e o empenho em novo tipo de educação, acrescenta-se a cultura do medo despertada por ameaças e realizações efetivas de atos terroristas que, se já se apresentavam de tempos em tempos, passaram a ser frequentes após a destruição das torres gêmeas em Nova York, em 2001, sobretudo com a atuação sempre midiática do Estado Islâmico.

Novos tempos, nova escola?

Partindo do pressuposto de que a educação só pode ser compreendida em determinado contexto histórico, torna-se evidente a atenção aos novos rumos a serem perseguidos daqui em diante. Percebe-se não se tratar de simples desvios de percurso ou de pequenas reformas, como acontece em crises menores, porque o momento exige invenção, ousadia de imaginação para criar o novo. O modelo da escola tradicional há muito tempo se mostrou anacrônico, percepção acentuada à medida que novas tecnologias alteraram a face do mundo e, portanto, exigiram propostas inéditas para ensino e aprendizagem, capazes de um aproveitamento mais efetivo, universal e democrático, sem desprezar aspectos imprescindíveis para a formação humana integral.

Não custa lembrar que um dos paradoxos da educação para o século XXI encontra-se, de um lado, na discussão sobre as tecnologias de ponta que exigem a mudança de paradigma da escola tradicional e, de outro, na constatação de que muitos nem sequer tiveram acesso às primeiras letras.

O Brasil entre oligarquias, ditaduras e democracia

Neste capítulo, abordaremos os desafios da educação no Brasil contemporâneo, bem como a extensa elaboração teórica a respeito do assunto, às vezes sob a influência direta de pedagogias europeias e estadunidenses, mas não raro com reflexões originais apoiadas em nosso contexto histórico. Veremos como, no alvorecer do século XXI, os referenciais pedagógicos afro-brasileiros e indígenas começaram a ser incorporados à legislação educacional do país. Como vimos no capítulo anterior, o século XX foi marcado por transformações cruciais de todos os pontos de vista – social, político, econômico, cultural –, além das novidades tecnológicas que nos introduziram na sociedade da informação e do conhecimento. Essas novidades ampliaram-se significativamente nas duas primeiras décadas do século XXI.

Talvez o principal desafio pedagógico ainda seja o de criar um sistema educacional brasileiro para que se tenha condições de estender a educação unitária e leiga a toda a população.

O quadro a seguir sintetiza os principais acontecimentos do período.

BREVE CRONOLOGIA DO PERÍODO

- 1889: Proclamação da República.
- 1889-1930: Primeira República.
- Revolução de 1930.
- 1930-1945: Era Vargas.
- 1932: Revolução Constitucionalista.
- 1937-1945: Estado Novo.
- 1945-1964: República liberal
- 1964-1985: Ditadura civil-militar.
- 1985: Redemocratização – Nova República.
- 1988: Promulgação da Constituição Federal.

Com a queda da monarquia em 1889, teve início no Brasil a Primeira República, estendida até 1930. A Constituição de 1891 instaurou um modelo representativo, um sistema federativo e um regime presidencialista de governo. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o modelo econômico agrário-exportador sofreu uma lenta mudança quando um surto industrial deu início à nacionalização da economia, com redução de importações, fazendo nascer uma burguesia industrial urbana, ao passo que o operariado, recrutado sobretudo entre imigrantes italianos e espanhóis, organizava os sindicatos sob influência da ideologia anarquista.

Em 1929, a quebra da Bolsa de Nova York afetou o mundo inteiro, desencadeando no Brasil a crise do café, com consequências que, de certo modo, foram benéficas ao abrir oportunidades para a indústria brasileira por meio do estímulo ao crescimento do mercado interno e da queda de exportações. A Revolução de 1930 instalou Getúlio Vargas (1882-1954) no Governo Provisório (1930-1934), estendido até o início do Estado Novo (1937-1945). Vargas deixaria o poder com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Após a queda de Vargas, teve início o período da República liberal (1945-1964) com o governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), de 1946 a 1951, seguido por Getúlio, dessa vez eleito pelo voto democrático, governando de 1951 a 1954, porém, pressionado por integrantes da UDN (União Democrática Nacional) e denúncias de corrupção por parte de pessoas de seu entorno, o presidente Vargas optou pelo suicídio. Após período tumultuado, novas eleições democráticas deram o poder a Juscelino Kubitschek (1902-1976), que realizou a mudança da capital do país do Rio de Janeiro para o interior de Goiás, com a construção de Brasília, obra realizada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Nesse mesmo período, com a supremacia da economia internacionalizada dos Estados Unidos, instalou-se no Brasil a indústria automobilística.

Na sequência, o curto mandato de Jânio Quadros (1917-1992), de janeiro a agosto de 1961, e a ascensão do vice João Goulart (1919-1976), de 1961 a 1964, que focou seu governo nas reformas de base para atenuar as desigualdades sociais, culminaram na crise que abriu espaço para o conservadorismo e para a ditadura civil-militar (1964-1985), com uma sequência de presidentes que governaram mediante atos institucionais. O autoritarismo da ditadura atingiu seu ápice no governo de Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), de 1969 a 1974. No final da década de 1970, começaram as campanhas pela abertura política do regime autoritário, conclamando o retorno ao estado de legalidade.

Educação e pedagogia na Primeira República

No início da República, quando a democracia ainda não estava bem assentada no Brasil e o poder estava nas mãos da elite econômica do país, além da tendência mais antiga da “filosofia cristã”, herdeira do tomismo, como é conhecida a doutrina de Santo Tomás de Aquino, alguns intelectuais sofreram influência do ecletismo, forma de pensar resultante da reunião de diversas teorias filosóficas, entre as quais se privilegiam os meios de interpretar a realidade e agir sobre ela, como foi o caso do jurista Rui Barbosa (1849-1923) e do médico Caetano de Campos (1844-1891), administrador que empreendeu a reforma da Escola Normal de São Paulo, em 1890. Nesse mesmo final do século XIX,

outras influências identificavam o colonialismo intelectual brasileiro, retomadas de matrizes europeias, como analisa o filósofo brasileiro João Cruz Costa (1904-1978):

[...] até 1922, esta foi, mais ou menos, a situação da filosofia no Brasil. Não existindo universidades, centros informadores que funcionassem como aferidores de qualidade para as ideias, as portas da alfândega continuavam abertas a todas as doutrinas, a todos os autores, colocando-se umas e outras, para os autodidatas, em um só plano. Existiam, na época, apenas as escolas de Direito, de Engenharia e de Medicina e quase toda a produção filosófica – nem sempre de boa qualidade – delas derivava.

COSTA, João Cruz. *Panorama da filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1960. p. 68.

Veremos a seguir a teoria positivista e as de tendências anarquistas mais significativas para a educação do período em questão.

Projeto positivista

Retomamos aqui alguns tópicos referentes à concepção positivista sobre a pedagogia do século XIX, bem como à repercussão dessas ideias entre nós. Não há como negar a influência paulatina do positivismo em diversos segmentos sociais que de certo modo se opunham à monarquia e desejavam uma nova ordem social, assentada no ideal do progresso. Embora as ideias positivistas não chegassem a penetrar no ideário da população, elas foram disseminadas pelos *clubes republicanos* e pela Sociedade Positivista do Rio de Janeiro (fundada em 1878), alcançando intelectuais e professores que lecionaram em diversas instituições do Rio de Janeiro, como o Colégio Pedro II, a Escola Militar, a Escola Naval, a Escola de Medicina e também escolas secundárias que seguiram de perto os parâmetros positivistas, como o Colégio Culto à Ciência, fundado por membros da Sociedade Culto à Ciência, em 1874, em Campinas.

As gerações mais novas de oficiais formados pela Escola Militar, fundada em 1874, foram as principais simpatizantes da tendência positivista no Brasil, uma vez que o currículo da academia, voltado para ciências exatas e engenharia, distanciava-se da tradição humanista e acadêmica. Além disso, os oficiais sentiam-se atraídos pela moral severa e a disciplina típicas das teorias de Auguste Comte. Não por acaso, os dizeres de nossa bandeira republicana, “Ordem e Progresso”, resultaram de inspiração positivista.

Benjamin Constant (1836-1891), um dos ilustres professores da Escola Militar, embora inicialmente desinteressado de assuntos políticos, envolveu-se no movimento que culminou com a proclamação da República. Escolhido ministro da Instrução, Correios e Telégrafos do novo governo, empreendeu a reforma educacional de 1890. Abrangendo estranhamente assuntos tão díspares, esse ministério durou apenas dois anos, ao fim dos quais a educação passou para a pasta do Interior e da Justiça. Somente em 1930 seria criado o Ministério da Educação e Saúde.

Além de Benjamin Constant, outros adeptos do positivismo, como Miguel Lemos (1854-1917) e Teixeira Mendes (1855-1927), influenciaram o pensamento pedagógico. Tobias Barreto (1839-1889), da Escola de Recife, aderiu por pouco tempo ao positivismo, para depois se encaminhar para o pensamento da bem-sucedida escola alemã, sobretudo com Hegel. Divulgou autores alemães no campo jurídico e pedagógico, com esperança de aplicar as novas ideias no Brasil, mas sem sucesso.

Contudo, na Europa, o positivismo de Augusto Comte, coerente com a exaltação à tecnologia, privilegiou a ciência como forma superior de conhecimento, ao passo que, no Brasil, a tentativa de superar a predominância do ensino de caráter humanístico e literário não alcançou seus objetivos. Resta ressaltar que mesmo os positivistas divergiam entre si, além de não haver opinião unânime sobre o tipo de educação a ser implementada. Por exemplo, embora estivessem de acordo com a separação entre Estado e Igreja – o que pressupõe o ensino laico –, alguns defendiam a prevalência da escola pública sustentada pelo Estado, enquanto outros, como Miguel Lemos (1854-1917), preconizavam o ensino livre, de iniciativa particular e sem privilégios acadêmicos, como a exigência de diploma, não cabendo, portanto, ao governo a missão de educar.

Assim comenta o historiador Elomar Tambara:

Na prática, [os positivistas] defendiam que nem ao governo estadual cabia competência para agir sobre a esfera da educação, uma vez que isto seria interferir na “liberdade espiritual”, na liberdade de consciência. Cabia, portanto, à iniciativa particular agir de forma que melhor lhe conviesse nesta área. Era a assunção da máxima positivista, tão cara aos republicanos positivistas: “ensine quem quiser, onde quiser e como puder”.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 2. p. 177.

É bem verdade que Miguel Lemos reconhecia a dificuldade de implantar o ensino livre, embora advertisse que esse ideal deveria permanecer como horizonte constante. Os efeitos da influência positivista da Primeira República no plano educacional foram passageiros, além de vários projetos nem sequer terem sido implantados. Alguns intelectuais, como Rui Barbosa, acusavam os positivistas de conhecerem superficialmente as teorias pedagógicas de Comte. De fato, por introduzir as ciências físicas e naturais nas escolas de nível elementar e secundário, a reforma contrariava a orientação comtista, que as recomendava apenas para maiores de 14 anos. A propósito, o educador Fernando de Azevedo afirma que, ao sobrecarregar o ensino normal e secundário de disciplinas como matemática, astronomia, física, química e biologia,

[...] rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010. p. 658.

Experiências anarquistas

Nas primeiras décadas da República ocorreram diversas tentativas para implantar uma educação não atrelada a interesses capitalistas, mas articulada a trabalhadores em geral e a seus filhos, em uma tentativa de afastar-se da ideologia burguesa. Ainda na Primeira República, ideias socialistas e anarquistas influenciaram a organização de grupos de defesa dos direitos dos trabalhadores, desde a formação de sindicatos e partidos políticos, até a realização de reuniões e congressos, fomentando greves e reivindicações.

Ao passo que os socialistas demandavam maior empenho do Estado para estender a educação a todos, os anarquistas, conhecidos críticos das instituições, rejeitavam os sistemas públicos por vê-los como ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Portanto, a tarefa de educar caberia à comunidade anarquista, atribuindo-se a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação. As ideias anarquistas, trazidas por imigrantes italianos e espanhóis, deram força intelectual para as primeiras greves operárias, além de desenvolverem um intenso trabalho de conscientização por meio de panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudos, peças de teatro e festas, ao longo das décadas de 1910 e 1920. Foram criadas também ligas operárias de assistência e colônias comunitárias, entre as quais a precursora Colônia Cecília, instalada no interior do estado do Paraná, que durou poucos anos, entre 1890 e 1894.

Em quase todos os estados brasileiros, os anarquistas fundaram várias “escolas operárias” reconhecidas como *escolas modernas* ou *escolas racionalistas*, títulos de referência explícita às denominações usadas pelo pedagogo catalão Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909). Ao introduzirem a coeducação, buscavam reafirmar a importância do convívio entre meninos e meninas, além de misturarem crianças de diversos segmentos sociais, para estimular a convivência entre diferentes. Defendiam a instrução científica e racional, a educação integral, a ênfase no ensino laico e o combate a toda expressão de religiosidade, além de atuarem para a ampla politização do trabalhador. Em geral, essas escolas duravam pouco tempo por serem fechadas pela polícia sob a acusação de propagarem ideologia “exótica” e “perturbadora da ordem”.

Evidentemente, a ação desses grupos de esquerda ficou sujeita à repressão legal e policial, até a aprovação, em 1907, da lei que determinou a expulsão de estrangeiros acusados de pôr em risco a segurança do país. Na ótica do poder, ideologias de inspiração socialista e libertária eram vistas como subversivas, o que explica igualmente o fato de o Partido Comunista ter desfrutado de poucos e breves períodos de legalidade.

Entre teóricos e ativistas, destacou-se José Oiticica (1882-1957), punido com a expulsão do Rio de Janeiro em decorrência de intenso ativismo político e por ter organizado um levante anarquista. Professor universitário, também lecionou no Colégio Pedro II, na mesma cidade. Além de obra de cunho libertário, escreveu poemas, contos, peças de teatro e ocupou-se com importantes questões linguístico-filológicas. Em 1925, numa obra escrita para difundir o anarquismo entre os trabalhadores, José Oiticica afirmou:

A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, à força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certas ideias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas ideias, preconceitos, vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjetivos. [...] Essa idolatria embute no espírito infantil os chamados deveres cívicos: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada etc.

OITICICA, José. *Doutrina anarquista ao alcance de todos*. 2. ed. São Paulo: Econômica, 1983. p. 30.

De acordo com o professor Sílvio Gallo, estudioso da educação anarquista, aumentou na década de 1980 o interesse acadêmico pelas pesquisas sobre o anarquismo, revitalizando as ideias pedagógicas anarquistas, embora admita ser difícil repetirem-se, no âmbito da educação básica, experiências tão intensas semelhantes às ocorridas na Primeira República.

Hélio Oiticica (1937-1980), neto do anarquista José Oiticica, teve sua formação fortemente influenciada pelo avô. Por opção da família, não frequentou escola até os 10 anos, para ser educado pela mãe. Como pintor, escultor, artista plástico e *performer*, obteve reconhecimento internacional. Participou do Grupo Frente, marco da arte concreta no Brasil.

Organização da escola republicana

Uma das características da atuação do Estado na educação teve início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século seguinte, em que se esboçou um modelo de escolarização apoiada na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos e instalações adequadas em prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os de *grupos escolares*.

Evidentemente, essas edificações visavam atestar o interesse do governo pelo ensino público, embora representassem um desvio substancial na aplicação das minguadas verbas para o ensino efetivo. Ao mesmo tempo, os novos espaços organizados representavam o esforço de implantar a ordem e a disciplina. Assim relatam os professores e pesquisadores Faria Filho e Gonçalves Vidal:

Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir o respeito aos ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais –, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados/Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), n. 14, p. 25, maio-ago. 2000.

Em conjunto com essas iniciativas, cresceu o interesse pela formação de professores. Em virtude da descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais dependia da iniciativa pioneira de alguns estados, como a da Escola Normal criada pelo educador Caetano de Campos (1844-1891) em 1890, na cidade de São Paulo. Essa escola – como a do Rio de Janeiro, então Distrito Federal – serviu de modelo para a instalação dos cursos nos demais estados, graças à participação de paulistas no governo federal, naquele momento.

O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, com ensino para todos. É bem verdade que se tratava ainda de uma escola dualista, por reservar para a elite a continuidade dos

estudos, sobretudo o ensino focado nas ciências – já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista –, ao passo que a educação para o povo se restringia ao ensino elementar e profissional.

A Constituição republicana de 1891 reafirmou a descentralização do ensino, atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária. Por outro lado, reservou o ensino fundamental e profissional aos estados, reforçando, desse modo, o viés elitista, já que a educação elementar tradicionalmente recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico, propedêutico – voltado para a preparação ao curso superior – e humanístico, apesar dos esforços de pensadores positivistas para a reversão desse quadro. Persistia, portanto, o sistema dualista e tradicional de ensino.

A maioria das reformas propostas deixaram de ser feitas em razão da ausência de infraestrutura adequada, apesar do esforço citado de construção de prédios e da intenção de formar professores. Além disso, a Igreja Católica reagia de forma negativa às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, por estabelecer na Constituição a separação entre Igreja e Estado e a laicização do ensino em estabelecimentos públicos.

Desde a década de 1870, durante o Império, o jornalista Francisco Rangel Pestana (1839-1903) vinha atuando na criação de cursos voltados para a educação popular e na implantação de escolas femininas, além de cursos profissionalizantes. Essas iniciativas influenciaram outras que repercutiram nas primeiras reformas realizadas no período republicano. Assim comenta a professora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf:

[...] a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem *todo* o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as *instituições*, da escola infantil ao ensino superior (jardins de infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a *pedagogia* que nelas será praticada (a pedagogia moderna em confronto com a pedagogia tradicional).

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 66.

Não se deve pensar, porém, que o país estaria em vias de democratizar o ensino, pois as poucas vagas das escolas eram disputadas pela classe média – e não pelos mais pobres –, ao passo que os filhos da elite continuavam a ser educados em casa, com preceptores. Acrescente-se também que a rede escolar brasileira apresentava variações, entre as quais se destacava o estado de São Paulo como o mais favorecido.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), formou-se uma nova burguesia urbana decorrente da industrialização e da recente urbanização, em que estratos emergentes de uma pequena burguesia exigiam acesso à educação. Retomando, porém, valores da oligarquia, esses segmentos desprezavam a formação técnica, vista como inferior, e aspiravam à educação acadêmica e elitista. Por outro lado, o operariado precisava de um mínimo de escolarização e pressionava pela expansão da oferta de ensino. A situação era grave, já que na década de 1920 o índice de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais era de 65%. O conflito dessas forças emergentes foi responsável por muitos movimentos políticos e culturais. Ao mesmo tempo, na educação, a efervescência da discussão pedagógica era ímpar.

A Era Vargas

A fim de contextualizar as próximas discussões sobre pedagogia e educação no período de 1930 a 1945, estenderemos a exposição sobre os fatos históricos daquele período. A oposição às forças conservadoras da aristocracia rural recrudesciu com a Revolução de 1930, que aglutinou grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média, até ocorrer o golpe do Exército que destituiu o presidente Washington Luís.

Desta situação valeu-se Getúlio Vargas para tornar-se chefe do Governo Provisório (1930-1934), aproveitando para centralizar o poder com o fechamento do Legislativo e com a substituição de governadores por interventores federais, normalmente militares, tendo em vista o enfraquecimento das oligarquias e dos coronéis. O clima de tensão alcançou elevados níveis na província de São Paulo, desejosa de autonomia política e de uma nova Assembleia Constituinte, o que desencadeou a chamada Revolução Constitucionalista de 1932, finalizada com o fracasso dos paulistas. Uma nova Carta promulgada em 1934, apesar de fortalecer o poder Executivo, trouxe ganhos sociais, com a instituição do voto secreto e do voto feminino.

Para entender os confrontos ideológicos do período, vale lembrar que em 1932 foi fundada em São Paulo a Ação Integralista Brasileira (AIB), que se colocava contra o liberalismo e o socialismo, além de criticar o capitalismo financeiro internacional, supostamente em mãos de judeus. Exaltavam, por outro lado, os princípios unificadores “Deus, Pátria e Família”, o lema do movimento, atraindo significativo número de adeptos. Assim comenta o historiador Boris Fausto:

Integralistas e comunistas se enfrentaram mortalmente ao longo dos anos 30. Os dois movimentos tinham entretanto pontos em comum: a crítica ao Estado liberal, a valorização do partido único, o culto da personalidade do líder. Não por acaso houve certa circulação de militantes que passaram de uma organização para outra. Seria errôneo, porém, pensar que a guerra entre os dois grupos resultou de um mal-entendido. Na realidade, eles mobilizaram sentimentos muito diversos. Os integralistas baseavam seu movimento em temas conservadores, como a família, a tradição do país, a Igreja Católica. Os comunistas apelavam para concepções e programas que eram revolucionários, em sua origem: a luta de classes, a crítica às religiões e aos preconceitos, a emancipação nacional obtida através da luta contra o imperialismo e a reforma agrária. [...] Além disso, eles refletiam a oposição existente na Europa entre seus inspiradores: o fascismo de um lado e o comunismo soviético de outro.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p. 356.

A fecundidade dos debates no início da década arrefeceu com o golpe do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945 e deu início ao período mais autoritário de Vargas, com a centralização do governo e marcante influência das doutrinas totalitárias vigentes na Europa. O forte controle estatal no Brasil favoreceu o crescimento da indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia. Conhecido como “protetor dos trabalhadores”, “pai dos pobres”, Getúlio, coerente com a tendência autoritária do seu governo, na verdade controlava a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado, terreno fértil para o populismo.

O *populismo*, fenômeno típico da América Latina, surgiu no período entreguerras (1918-1939), com a emergência das classes populares urbanas resultantes da industrialização, no momento em que o modelo agrário-exportador era substituído aos poucos pelo nacional-desenvolvimentismo. Confrontado por operários insatisfeitos com suas condições de vida e trabalho, o governo revelava-se ambíguo: se por um lado reconhecia os anseios populares e reagia sensivelmente às pressões, por outro desenvolvia uma “política de massa”, procurando manipular e dirigir essas aspirações.

Vargas orientou sua política trabalhista com a instituição da Justiça do Trabalho, a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), da Carteira de Trabalho, do salário mínimo e do descanso semanal remunerado. Manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura, ao mesmo tempo que sufocava a oposição com prisões, tortura e exílio. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) terminar com a derrota do nazifascismo, o Estado Novo chegou ao seu final.

Principais repercussões do Estado Novo na educação

Veremos a seguir as principais medidas com objetivos educacionais, não só do ponto de vista do governo, mas também do esforço de educadores que movimentaram o debate pedagógico e foram responsáveis por realizações de envergadura em benefício da educação brasileira.

Reforma Francisco Campos

A partir da década de 1930, a educação despertara maior atenção, graças aos movimentos de educadores, de iniciativas governamentais ou ainda pelos resultados concretos efetivamente alcançados. É possível compreender essas mudanças analisando o contexto político, social e econômico a que já nos referimos. Com a crise do modelo oligárquico agroexportador e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, exigia-se escolarização mais abrangente, sobretudo para segmentos urbanos – tecnocratas, militares e empresários industriais.

Em 1930, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Escolhido para o cargo de ministro, Francisco Campos (1891-1968) já era conhecido por sua atuação no estado de Minas Gerais como adepto da Escola Nova, conseguindo imprimir uma orientação renovadora em diversos decretos de 1931 e 1932, embora, por ser um conciliador, tivesse atendido também a interesses que não correspondiam a anseios escolanovistas, como veremos adiante.

Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional, já que reformas anteriores haviam se restringido ao âmbito estadual. Decretos que efetivaram a reforma Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário

e do comercial. O novo estatuto das universidades brasileiras propôs a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, “incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras”. Esta última, evidentemente, voltava-se para a premente necessidade de formação do magistério secundário.

O ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Pretendia-se, assim, evitar a permanência do ensino secundário meramente propedêutico e descuidado da formação geral do aluno. Todas as escolas se equipararam ao Colégio Pedro II, até então aceito como modelo, além de serem estabelecidas normas de admissão de professores e de inspeção do ensino ministrado.

Apesar de algum avanço, restavam críticas procedentes ao total descaso pela educação fundamental, além de a proposta de formação de professores não ser concretizada, fatos esses que representaram um empecilho para a real democratização do ensino. No ensino profissionalizante foi regulamentada a atividade de contador, ao passo que o curso comercial mereceu maior atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura econômica então delineada.

Por fim, a falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, acrescida do enciclopedismo dos programas de estudo e da rigorosa avaliação, elementos que mantinham o ensino altamente seletivo e elitizante.

As primeiras universidades

Sabemos que as universidades surgiram na Europa ainda na Idade Média e que muitas delas foram reformuladas na época contemporânea, nos moldes dos interesses da economia industrial capitalista e das novidades científicas. No entanto, se por um lado a Espanha permitira a criação de universidades em suas colônias na América Latina, constatamos que, no período colonial, os brasileiros encaminhavam-se a Portugal e França para diplomação universitária. Mesmo admitindo que colégios jesuítas e seminários do país fossem vistos como instituições similares a cursos superiores estrangeiros, o certo é que eles se destinavam estritamente à formação de padres.

A partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, criaram-se vários cursos superiores, tais como Escola Politécnica (engenharia civil), Academia Militar, cursos médico-cirúrgicos, de química, de agricultura, de economia, além de cursos avulsos, tais como, por exemplo, matemática superior, retórica e filosofia, desenho e história. Embora na época do Primeiro Reinado, em 1827, tenham sido instalados cursos jurídicos em Recife e São Paulo, ao longo daquele período, vários projetos de formação de universidades foram sempre recusados.

Em que pesem as dificuldades, na década de 1930 destacou-se o empenho do Estado na organização das universidades. Os decretos de Francisco Campos imprimiram nova orientação, tendo em vista maior autonomia didática e administrativa, ênfase na pesquisa, difusão da cultura, e ainda o benefício da comunidade. É verdade que já existiam algumas universidades, mas elas não passavam de simples agregação de faculdades, que funcionavam de forma isolada e autônoma em questões de ensino, como era o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), fundada em 1920, e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fundada em 1927. Já a Universidade de São Paulo (USP) resultou da incorporação de diversas faculdades: a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade

de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Medicina Veterinária. Implementada pelo governo de São Paulo em 1934, tornou-se a primeira universidade com o novo tipo de organização, de acordo com o decreto federal. Como parte da universidade, foi estabelecida também a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), na rua Maria Antônia, para a qual foram contratados treze professores estrangeiros (seis franceses, quatro italianos e três alemães).

Em 1935, instalou-se no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal – naquela época, a capital federal era o Rio de Janeiro –, tendo à frente o incansável pedagogo Anísio Teixeira, responsável pela aglutinação de cinco faculdades e pela contratação de professores estrangeiros. Em 1936, o governo federal reconheceu a Faculdade de São Bento (curso de Filosofia), em São Paulo, fundada em 1908 pela Ordem Beneditina e que desde 1911 se agregara à Universidade Católica de Louvain (Bélgica).

Merece registro o impulso no campo de formação do magistério, com a reorganização de algumas escolas secundárias existentes. Também na recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, os alunos formados obtinham complementação pedagógica no Instituto de Educação. Em 1937, diplomaram-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Diz Fernando de Azevedo:

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010. p. 818.

Reforma Capanema

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), o ministro Gustavo Capanema (1900-1985) empreendeu outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 que compuseram Leis Orgânicas do Ensino. Em 1942, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, assinou-se a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A reforma do ensino primário só seria regulamentada após o Estado Novo, em 1946, com a introdução de diversas modificações. A criação do ensino supletivo de dois anos, por exemplo, foi importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo adolescentes e adultos que não conseguiram se escolarizar no tempo previsto. Nos termos da lei, a influência do movimento renovador se fez presente, estipulando o planejamento escolar, além de propor a previsão de recursos para implantar a reforma. Do mesmo modo, cuidou-se da estruturação da carreira docente, bem como da melhoria da remuneração do professor.

Se a lei despertava otimismo, os fatos, nem tanto. Inúmeras dificuldades para sua aplicação decorriam, muitas vezes, da inadequação à nossa realidade, bastando ver que, apesar da expansão das escolas normais, continuava alto o número de professores não formados, e o índice de professores

leigos continuou aumentando de 1940 em diante. A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores. Embora as escolas normais existissem desde o século XIX, elas pertenciam à alçada dos estados, ao passo que a nova lei propunha a centralização nacional das diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como um rígido critério de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto de moças de classe média em busca da “profissão feminina”.

O curso secundário, reestruturado, passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, por sua vez dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e curso científico (com foco nas matemáticas e ciências da natureza). A lei do ensino secundário, em seu artigo 1º, especificava que as finalidades desse ensino eram “formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” e, ainda, segundo o artigo 25º, “formar as individualidades condutoras”.

Em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica, tanto é que os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão e as escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social, e que, por isso mesmo, preferiam os “cursos de formação”, desprezando os profissionalizantes. Acrescente-se o fato de continuarem existindo exames e provas, que mantinham o ensino cada vez mais seletivo e, portanto, não democrático. Outro aspecto discriminador, que contrariava a bandeira de coeducação dos escolanovistas, estava na recomendação explícita na lei de encaminhar mulheres para “estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”.

Ensino profissional

No início do período republicano ainda havia poucas iniciativas voltadas ao ensino profissional; quando muito, a necessidade da ampliação desse tipo de educação dependia de justificativas ideológicas, como preparar jovens para o trabalho a fim de evitar a ociosidade nos segmentos mais pobres, bem como a desordem pública, sobretudo em razão da influência de “agitadores” – referência aos anarcossindicalistas. Outras vezes, argumentava-se sobre a importância de adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, decorria do desenvolvimento industrial.

Em 1909, o governo federal criou dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado. No entanto, por prevalecerem interesses políticos, a dispersão das escolas não resultou da escolha de locais adequados, uma vez que as indústrias estavam se concentrando no centro-sul, sobretudo em São Paulo. Além disso, na maioria delas eram ensinados ofícios artesanais – marcenaria, alfaiataria e sapataria – e não os manufatureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era uma das poucas escolas que procuravam atender às exigências da produção fabril, oferecendo ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade.

A sistematização desse ensino, porém, só ocorreria em 1942, com a reforma educacional do ministro Capanema, quando definiu, pela Lei Orgânica, a criação de dois tipos de ensino profissional. Um deles, mantido pelo sistema oficial, e o outro, paralelo, pelas empresas, embora supervisionado pelo Estado. Assim, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, oferecendo cursos para aprendizagem,

aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional. Pelo mesmo procedimento, em 1946 – já após o Estado Novo – surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontrou boas condições de estudo nesses cursos, mesmo porque os alunos eram pagos para aprender, o que justifica o atrativo do empreendimento particular paralelo para as classes populares. Mesmo reconhecendo o êxito do Senai e do Senac, é preciso identificar nesse sistema a manutenção do sistema dual de ensino.

Pedagogia no Estado Novo: o escolanovismo

A principal tendência pedagógica iniciada no Estado Novo foi o escolanovismo. Vimos no capítulo anterior que o ideário da Escola Nova foi criado na Europa e nos Estados Unidos, em busca de alternativas para a escola tradicional. No Brasil, recuando um pouco no tempo, sobretudo na década de 1920 da Primeira República, constatamos que diversos interesses se opunham, sobretudo entre liberais e conservadores, entre grupos da esquerda socialista e anarquista e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação. Veremos adiante que os conservadores eram representados por católicos defensores da pedagogia tradicional. Em meio a esse debate, muitas vezes áspero, o governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias quanto desejado.

Era possível notar-se a participação dos chamados “profissionais do ensino” nas discussões do período, em sua maioria com formação pedagógica, que escreviam artigos de jornais e publicavam livros sobre educação, além de participarem de movimentos em defesa da área, ocuparem cargos públicos e realizarem reformas de ensino. Vale lembrar o caráter científico das novas técnicas, amparadas em conhecimentos de sociologia, psicologia, biologia e pedagogia moderna. Muitos deles, como liberais democráticos, simpatizavam com a Escola Nova, imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, tentavam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita.

Antes mesmo que o ideário da Escola Nova se tornasse bem conhecido, diversos estados empreenderam reformas pedagógicas calcadas nas propostas daqueles que seriam os expoentes do movimento escolanovista na década seguinte. Foram as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Além dessas, em 1920, Sampaio Dória tentou implementar em São Paulo uma reforma mais ampla, na esperança de que também se estendesse a todos. Ele instituiu uma primeira etapa, de dois anos, gratuita e obrigatória, a fim de garantir a universalização da alfabetização de todas as crianças; no entanto, o projeto foi interrompido.

Entre outras contribuições, destacou-se a do filósofo e pedagogo Anísio Teixeira (1900-1971), que, após uma viagem aos Estados Unidos, voltou entusiasmado com o pensamento de John Dewey, a ponto de se tornar responsável pela disseminação das ideias do pragmatismo no Brasil. Outro nome importante foi o de Fernando de Azevedo (1894-1974), sociólogo influenciado por Émile Durkheim, intelectual francês responsável por criar a metodologia da sociologia

científica. Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1897-1970) participaram dos movimentos de reforma do ensino e encabeçaram os documentos em favor da escola pública de 1932 e, posteriormente, os de 1959.

No conflito acirrado entre católicos e escolanovistas, com frequência estes últimos eram acusados de “ateus e comunistas”. No entanto, com exceção de Paschoal Lemme (1904-1997) e Hermes Lima (1902-1978), talvez nenhum deles fosse comunista, mas, bem ao contrário, representavam o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão. Embora fizessem oposição aos valores ultrapassados da velha oligarquia, não questionavam o sistema capitalista como tal.

De acordo com Jorge Nagle, em *Educação e sociedade na Primeira República*, de 2001, as características dos anos 1920 foram o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, promovidos por aqueles intelectuais e educadores que empreenderam debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro e que gestaram movimentos similares nas décadas seguintes.

Atuação da ala católica

Em oposição aos escolanovistas, os representantes da ala católica expressavam-se na revista *A Ordem*, fundada em 1921 pelo filósofo Jackson de Figueiredo (1891-1928), no Centro de Estudos D. Vital (1922) e, posteriormente, na Liga Eleitoral Católica (LEC) e na Confederação Católica de Educação. Suas diretrizes tinham por base princípios da chamada “filosofia perene” de Tomás de Aquino (1225-1274), monge dominicano que no século XIII adaptou o pensamento aristotélico à teologia cristã. Esta filosofia ressurgira no final do século XIX, com o movimento neotomista, por iniciativa do papa Leão XIII. Entre nós, o pensador Alceu Amoroso Lima (1893-1983) – também conhecido como Tristão de Athayde, seu nome literário – exerceu forte influência na defesa dessas ideias.

Os pensadores católicos criticavam a tendência laica instalada pela República e preconizavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas, convencidos de que a verdadeira educação está atrelada à orientação moral cristã e, por isso, as escolas leigas “só instruem, não educam”. Além de politicamente representarem uma força conservadora, comprometida com a antiga oligarquia, eles expressavam ferrenho anticomunismo. Convém lembrar que, no final do século XIX, muitas das mais conceituadas escolas pertenciam a religiosos e ofereciam um ensino humanístico restrito às elites, situação que continuou semelhante no século seguinte.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Entre os movimentos da década de 1920, encontramos a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, entidade da qual participavam vários grupos e que promoveu importantes debates. Em sua primeira fase, a ABE sofreu forte influência da militância católica, e só após 1932 os escolanovistas fizeram prevalecer sua presença naquela entidade. De fato, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1931, foi anunciado o projeto de publicação para o ano seguinte de um manifesto que apresentaria diretrizes para a educação brasileira.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga

como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, por destinar a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Portanto, propunha a escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional. Este propósito, entre outras reivindicações, não foi acolhido na Constituição de 1934.

Os escolanovistas realçavam o fato de que, passadas quatro décadas da proclamação da República, não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta a todos. Receavam, porém, que o governo – começava a era getulista –, embora pedisse sugestão de diretrizes para a melhoria do ensino, talvez até já tivesse definido de fato o teor da reforma. Além disso, temiam a força da militância católica, que insistia em instituir o ensino religioso nas escolas, convicta de que a verdadeira educação seria apenas aquela apoiada em princípios cristãos. Também nesse quesito os escolanovistas foram derrotados na Constituição, que instituiu o ensino religioso, embora facultativo.

Dessa maneira, os escolanovistas queriam fixar seu Manifesto como um “divisor de águas”, reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento nacional.

República liberal

A República liberal foi assim denominada em razão de o país retornar ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo, após o autoritarismo do Estado Novo. No entanto, recebeu também outras denominações, como de República democrática (por suceder a um período autoritário) e de República populista (porque, à semelhança do populismo anterior, teve alguns governantes carismáticos que cativavam a confiança popular como instrumento político de ampliação do poder, como Vargas em seu segundo governo, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros).

O novo período, de quase 20 anos, teve como primeiro presidente o Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), sucedido por Getúlio Vargas, que retornava ao poder pelo voto popular, de 1951 a 1954. Em seu segundo governo, Vargas estabeleceu o monopólio estatal do petróleo com a criação da Petrobras, de acordo com o espírito nacionalista da época, que reconhecia o papel regulador da economia investindo em áreas estratégicas como siderurgia, transportes e comunicações. Contudo, desagradou uma parcela do empresariado brasileiro contrária à estatização. Após outras medidas e acontecimentos políticos diversos, sob denúncias de atuações corruptas de pessoas do seu entorno, não resistiu à pressão de forças conservadoras, optando pelo suicídio.

No período do pós-guerra, cristalizou-se a supremacia econômica dos Estados Unidos, cuja atuação internacional se chocava com o modelo nacionalista adotado pelo Brasil naquele momento. De fato, o desenvolvimentismo no Brasil, até então caracterizado pelo nacionalismo, começou a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, por ocasião de se instalarem no país as empresas multinacionais – entre elas, do ramo automobilístico – no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961).

O crescimento decorrente da entrada do capital estrangeiro foi multifacetado, pois ampliou e diversificou o parque industrial, ao mesmo tempo em que cresceram disparidades regionais, centros urbanos começaram a inchar, deu-se a alta da inflação e a pobreza se agravou, face às distorções da concentração de renda.

Após Juscelino, o populismo expressou-se na liderança de Jânio Quadros, eleito mediante discursos anticorrupção e de moralização do serviço público. Durante seu governo (1961), assumiu condutas polêmicas tanto na política interna (proibições consideradas esdrúxulas, como do uso de biquínis na praia), como na política externa, com gestos de aproximação de países comunistas, até renunciar antes de completar o primeiro ano de mandato, alegando que “forças terríveis” o levaram ao ato. Segundo alguns intérpretes, a renúncia acenava com a esperança de voltar ao poder fortalecido, o que não ocorreu.

O vice de Jânio era o herdeiro político de Vargas, João Goulart – conhecido como Jango. Essa origem provocava a rejeição de diversos setores, o que trouxe empecilhos para que ele assumisse, enfrentando tentativas de diminuição do poder como presidente, inclusive com um breve período em que o Brasil tornou-se parlamentarista. Ao recuperar o presidencialismo, Jango tentou introduzir reformas de base (agrária, fiscal, universitária, bancária, administrativa) que atenuassem as desigualdades sociais, mas seu empenho em implementar a reforma agrária repercutiu negativamente na oligarquia latifundiária, provocando forte reação.

Forças conservadoras e anticomunistas influenciaram segmentos sociais temerosos da instauração de uma “nova Cuba” ou uma “nova China”, facilitando a deposição de Jango com o golpe civil-militar de 1964. Hoje, documentos à disposição da historiografia brasileira nos oferecem provas da participação dos Estados Unidos, que deram apoio logístico e financeiro ao ato com seu programa Aliança para o Progresso, na mesma linha realizada em países latino-americanos como Chile, Argentina e Uruguai, cujos governos democráticos foram substituídos por ditaduras entre as décadas de 1970 e 1980.

Lei de Diretrizes e Bases de 1961

O ano de 1945 representou não só o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o rearranjo entre as nações, mas também o fim do Estado Novo no Brasil e o avanço de uma expectativa com relação à educação, voltada para a defesa da escola pública, movimento criticado pelas escolas particulares, muitas delas de orientação religiosa.

A Constituição de 1946 refletia o processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada em 1937, os “pioneiros da educação nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente. Em 1948, o ministro Clemente Mariani (1900-1981) apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apoiado em um trabalho de que participaram educadores, sob a orientação de Manuel B. Lourenço Filho (1897-1970). Além dos escolanovistas, participaram católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca (1893-1948) e Alceu Amoroso Lima.

O percurso do projeto foi longo e tumultuado, até 1961, data da sua promulgação. As primeiras divergências surgiram com a crítica dos escolanovistas à descentralização do ensino, porém, o auge do acirramento dos ânimos ocorreu quando o deputado Carlos Lacerda (1914-1977), político de discurso inflamado e representante dos interesses conservadores, deslocou a discussão para o aspecto da “liberdade de ensino”, ao apresentar, em 1959, um substitutivo em defesa da iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares.

No entanto, a maioria das escolas particulares de grau secundário pertencia tradicionalmente a congregações religiosas em que o ensino ministrado sempre favorecera segmentos privilegiados. Por isso, os religiosos católicos assumiram o debate, retomando o argumento de que a escola leiga não educava, apenas instruía. Opondo-se a um pretense monopólio do Estado – já que este nunca tivera condições de assumir a educação de fato –, defendiam a “liberdade” das famílias de escolher a melhor educação para seus filhos. O que os católicos criticavam era o tema republicano da laicidade do ensino e, desse modo, representavam as forças conservadoras, por defenderem uma posição elitista: sob a temática da liberdade de ensino, de fato retardavam a democratização da educação.

Do outro lado dessa tendência conservadora, posicionaram-se os “pioneiros da educação nova”, que, apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, deram início à Campanha em Defesa da Escola Pública. Dela fizeram parte: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José Garcia Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros. O movimento culminou com o manifesto de educadores *Mais uma vez convocados: manifesto ao Povo e ao Governo* (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas, o qual diferia do anterior *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, por enfatizar questões de política educacional. Seus signatários continuavam defendendo as mesmas diretrizes pedagógicas, mas queriam esclarecer que concordavam com a existência das duas redes de ensino – a particular e a oficial –, desde que as verbas públicas fossem exclusivas da educação popular.

Por todos esses percalços, quando a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada. Nesse meio tempo, o país, até então não muito urbanizado e de economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses. Vejamos alguns desses aspectos.

De certo modo, não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a reforma Capanema, com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos, o que quebrou a rigidez do sistema ao facilitar a mobilidade entre eles. Outros avanços notaram-se no ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas, ao passo que, atenuada a padronização, permitiu-se a pluralidade de currículos em termos federais.

Todavia, inúmeras desvantagens decorriam da nova lei. Apesar das pressões sobre o Estado para destinar recursos apenas para a educação pública, a lei atendia também escolas privadas. Dizia o artigo 95, no item c:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

[...] c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios ou *particulares*, para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [s. d.] Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 ago. 2024. (Destaque nosso).

Em decorrência da LDB, Anísio Teixeira participou da criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Estes últimos, além de serem responsáveis pelas instituições de ensino primário, médio e superior do estado, ficam igualmente encarregados de normatizar e fiscalizar as escolas municipais quando as cidades não possuem um órgão próprio. O educador esteve atuante em 1962 na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, que definia metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino no período de 1963-1970, mas que foi interrompido com o golpe militar de 1964.

Retomada do escolanovismo

Após as dificuldades enfrentadas durante a década de 1930, os educadores comprometidos com a pedagogia nova voltaram a conquistar aceitação vinte anos depois, como afirma Dermeval Saviani:

E [os escolanovistas] foram bem acolhidos pelas autoridades governamentais em função de seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública, de modo geral. Passo importante nesse processo foi a fundação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), concebido e estruturado por Lourenço Filho e por ele dirigido até 1947. No âmbito do Inep criou-se, em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Numa análise dos primeiros 140 números dessa revista, publicados entre 1944 e 1976 [...], constata-se que apenas dois artigos se situam nitidamente no interior da concepção humanista tradicional, ambos do padre Leonel Franca.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 299. (Coleção Memória da Educação).

Na sequência dessa informação, Saviani constata a predominância significativa de artigos “introduzidos ou realçados pela concepção pedagógica renovadora”. O exemplo serviu para notar que, ao mesmo tempo, modificava-se a relação com a pedagogia católica, até porque estava em vias de ocorrer sua adesão ao novo ideário. De fato, a Associação de Educadores Católicos (AEC) promoveu Semanas Pedagógicas em 1955 e 1956 para divulgar as ideias de Maria Montessori e Hélène Lubienska (1895-1972), fazendo surgir uma espécie de “Escola Nova Católica”. O jesuíta francês Pierre Faure (1904-1988) palestrou em São Paulo, no Colégio Sion e depois nos Colégios Santa Cruz e Madre Alix, e também no Rio de Janeiro, no Colégio Sacré Coeur, fazendo ampliar em todo o Brasil a rede particular de escolas confessionais católicas que aderiram à nova orientação pedagógica, até porque esta passava a ser do interesse de famílias da elite econômica e cultural, bem como da classe média.

Vejam os um pouco a respeito da crise do escolanovismo e algumas das críticas que foram dirigidas aos seus procedimentos. Lembramos que a proposta inicial da Escola Nova era de um método que alcançasse a todos, com base em uma orientação democrática da educação, junto com a valorização de uma visão centrada no aluno. Ou seja, em razão de ter se envolvido fortemente com a contribuição das ciências na educação, o escolanovismo interessou-se pelo estudo sobre diferenças individuais, no sentido de estender a educação de modo que ninguém permanecesse marginalizado.

A análise que se pode fazer é a de que esses dois polos tiveram consequências negativas porque a Escola Nova persistia na “ilusão liberal” de uma escola para todos, sem perceber que essas escolas eram procuradas pelos filhos da elite e da classe média, enquanto a escola popular não acolhia os conteúdos da Escola Nova por não dispor dos materiais que se fariam necessários, nem continuava com o ensino tradicional em função das críticas sobre suas deficiências.

Essa crítica não visa desconsiderar a importância do esforço realizado pelos escolanovistas ou desprezar suas conquistas, que foram muitas, mas refletir sobre o fato de que não se cumpriu a democratização da sociedade porque, em vez disso, deu-se continuidade à escola seletiva, confinada em pequenos núcleos bem equipados ou em escolas experimentais. Além disso, houve interesse maior pelos aspectos técnicos do novo método, desviando-se do foco principal, que seria a universalização da educação popular. Outra crítica à Escola Nova encontra-se na valorização excessiva da pesquisa, do debate em sala de aula e o destaque dado para o “aprender a aprender”, às vezes descuidando da transmissão de conteúdo, como se este fosse um ranço da escola tradicional. Na verdade, o saber acumulado é uma herança que também precisa ser levada às novas gerações.

Paulo Freire: a trajetória de um educador

Paulo Freire nasceu em Recife em 1921 e morreu na cidade de São Paulo em 1997. As primeiras experiências educacionais de Paulo Freire começaram em 1962, em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde trezentos trabalhadores do campo se alfabetizaram em apenas 45 dias, mediante aplicação de seu método. Tão grande impacto desse resultado estimulou Miguel Arraes, então governador de Pernambuco, a autorizar atuação semelhante em favelas de Recife e, em seguida, em todo o estado. Interessado no projeto, o governo federal (João Goulart) pretendia organizar 20 mil “círculos de cultura”, procedimento de seu método de alfabetização, a fim de alcançar cerca de 2 milhões de adultos por ano. Freire participou do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, até que, em 1964, o governo militar interrompeu suas atividades determinando a prisão do educador. Viveu exilado alguns anos no Chile e posteriormente como cidadão do mundo.

Sua formação intelectual alterou-se com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo, para percorrer em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo. Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1965), apresenta ainda a visão idealista marcada pelo pensamento católico, ao passo que em *Pedagogia do oprimido* (1970) realiza uma abordagem dialética da realidade, com determinantes apoiados em fatores econômicos, políticos e sociais. Ao retornar ao país em 1980, publicou, entre uma vasta produção intelectual, *A importância do ato de ler*, em 1981, *A educação na cidade*, em 1991, *Pedagogia da esperança*, em 1992, e *Pedagogia da autonomia*, em 1996. Muitos de seus livros foram traduzidos e comentados em vários países.

Além das atividades de escritor e debatedor, Freire assumiu cargos nas universidades e foi secretário municipal da Educação em São Paulo (1989-1991). Em *Pedagogia da esperança* faz um relato de sua trajetória intelectual e retoma os temas da democratização da educação como modo de consciência crítica do contexto vivido, reforçando a necessidade da esperança e do sonho para melhor enfrentar os obstáculos. Nesse sentido, faz sérias críticas aos empecilhos antepostos pelo neoliberalismo.

A fértil produção de Freire o tornava conhecido em toda parte. Em decorrência de seu trabalho, o Chile recebeu uma distinção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – antes da ditadura do general Augusto Pinochet (1973-1990) – como um dos cinco países que mais contribuíram para superar o analfabetismo. Em Genebra, Suíça, com outros exilados brasileiros, fundou em 1970 o Idac (Instituto de Ação Cultural), para prestar assessoria a movimentos bem diversos, como sindicatos de operários italianos; de mulheres, ao lado do movimento feminista da Suíça; de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau (ex-colônia portuguesa); de atividades similares em outras jovens nações africanas como Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, bem como na Nicarágua, na América Central.

Enquanto isso, no Brasil, em 1967 o governo militar criava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), numa pretensa campanha nacional, aplicando o método Paulo Freire, mas, por vê-lo como subversivo, usavam apenas as fichas de leitura, excluindo o processo inicial de conscientização, sem perceber tratar-se de passo fundamental do método. Aplicado como mera técnica de alfabetização, os resultados foram incipientes.

Concepção problematizadora da educação

A pedagogia do dominante apoia-se em uma concepção “bancária”, centrada predominantemente na narração. Paulo Freire afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 66-68.

As práticas derivadas dessa concepção são verbalistas, voltadas para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. O resultado é que o professor “deposita” o saber e o “saca” por meio do exame, o que define uma relação de verticalidade (o saber doado de cima para baixo) e de autoritarismo (quem sabe manda). Fica assim caracterizada a passividade do educando, tornado objeto, e o paternalismo do educador, único sujeito do processo. Essa educação parte do pressuposto da existência de um mundo estático e harmônico, isto é, sem contradições, de modo a garantir a concepção “bancária” de educação, que mantém a ingenuidade do oprimido e o acomoda em seu mundo de opressão: eis a educação como prática da dominação.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, enraíza-se em outra compreensão da consciência e do mundo, típica da fenomenologia, ao admitir que o conhecimento não pode ser o ato

de uma “doação” do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido, sem esquecer que este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação. A educação mais fecunda supera a relação vertical entre educador e educando e instaura uma relação dialógica: o diálogo pressupõe troca, não imposição. Afirma Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que na prática “bancária” são possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 78-79.

É crítico o conhecimento que resulta desse processo, porque autenticamente reflexivo, e implica o ato do constante desvelar a realidade e nela se posicionar. Esse saber, que se acha entrelaçado com a esperança de transformar o mundo, faz com que os indivíduos se descubram como seres históricos, inacabados e inseridos em uma realidade também histórica e inacabada. Por isso mesmo, a educação é um “quefazer permanente”. Também por esse motivo, nas sociedades em que prevalecem privilégios costuma-se ver a pedagogia como “perigosa”, na medida em que nenhuma “ordem” opressora suporta que os oprimidos se tornem capazes de pensamento crítico.

Ditadura civil-militar

Diversos historiadores optam pela expressão ditadura civil-militar para referir-se ao período de 1964 a 1985 no Brasil, pois argumentam que a ditadura teve um apoio importante de setores da sociedade civil, como empresários e parte da classe média, que lhe deu sustentáculo. Contudo, outros estudiosos discordam dessa leitura. Durante as décadas de 1960 e 1970, estabeleceram-se ditaduras militares na América do Sul: Brasil (1964-1985), Uruguai (1973-1985), Chile (1973-1990) e Argentina (1976-1983). Vários fatores explicam esses movimentos, que surgiram em função da situação política e econômica mundial. Vivia-se em plena Guerra Fria, período que teve início após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando se configuraram as duas principais forças, a dos Estados Unidos e a da União Soviética, representantes do capitalismo de um lado e do socialismo do outro.

As demais nações se alinharam como puderam, mas, à medida que ocorreu a Revolução Cubana (1953-1959), com Fidel Castro, e o socialismo se instalava em outros países da África e da Ásia, os Estados Unidos procuravam combater o que designavam como o “perigo vermelho”, atuando no próprio território estadunidense e fora dele. Com o tempo, essa vigilância tomou corpo, levando o governo dos Estados Unidos a instituir a Aliança para o Progresso (1961), a fim de promover o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos, no esforço de evitar a adesão deles ao ideário socialista. Ainda que esses programas tivessem fortalecido a economia, os índices sociais não obtiveram o mesmo sucesso.

No início da década de 1960, o Brasil atravessava um período de séria contradição entre ideologia política e modelo econômico: de um lado, o nacionalismo populista buscava a identidade do povo brasileiro e sua independência; de outro, tendia a ceder à internacionalização, submetendo-se

ao controle estrangeiro. Quando o presidente João Goulart se empenhou nas reformas de base para enfrentar a desigualdade social, foi deflagrado o golpe militar de 1964. A ditadura optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. Uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o Executivo ao passo que fragilizava o Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, censura dos meios de comunicação e de expressões culturais, cassação de direitos políticos, exílio etc.

O primeiro presidente militar, entre 1964 e 1967, foi o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967), responsável por baixar o Ato Institucional nº 1 (1964). Entre outras providências, este Ato concedeu ao presidente o poder de suspender direitos políticos e cassar mandatos legislativos sem apreciação judicial. Por sua vez, o Ato Institucional nº 2 (1965) instituiu o bipartidarismo, reorganizando os partidos existentes na Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O primeiro representando o governo e o segundo a “oposição”, embora este último fosse manipulado pelo poder centralizado. Extinto o estado de direito – segundo o qual todo julgamento só pode ser realizado de acordo com as leis vigentes, e todos, inclusive os mandatários, estão submetidos à legislação – fortaleceu-se o Executivo que, doravante, governaria apoiado em atos institucionais, que transformavam em leis impostas as decisões não previstas na Constituição, chegando ao ponto de contrariá-la.

Em 1968, durante o governo do General Costa e Silva (1899-1969), entre 1967 e 1969, foi decretado o Ato Institucional nº 5, inaugurando o período mais duro do poder de exceção. No ano de 2018, cinquenta anos após o AI-5, lemos no jornal *O Estado de S. Paulo*:

O que tornava o AI-5 diferente dos Atos anteriores não era a licença para cassar mandatos e direitos políticos ou para aposentar compulsoriamente magistrados, professores, militares, mas a suspensão de garantias, como a do *habeas corpus*, para acusados de delitos políticos e econômicos, além de retirar da Justiça a possibilidade de apreciar quaisquer atos do governo baseados no AI-5. Dezesseis ministros assinaram o documento, além do presidente Costa e Silva. Era a reação de um governo acuado por protestos estudantis, greves operárias e críticas da imprensa.

GODOY, Marcelo; PEREIRA, Pablo. Reação ao AI-5 leva à democracia e à Constituição. *O Estado de S. Paulo*, 9 dez. 2018. Política, A12.

A repressão recrudesciu, com torturas e mortes, além de “desaparecimentos” e “suicídios”, aumentando o risco de qualquer oposição ao regime.

A recuperação econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favoreceu uma camada restrita da população e submeteu os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos com dignidade, fazendo surgir sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com altos índices de miserabilidade. A vinculação ao capitalismo internacional beneficiou as multinacionais, ao passo que pequenas e médias empresas sofreram prejuízos, mais ainda em virtude de recessão, endividamento externo e inflação. Esse modelo econômico, conhecido como “industrialização excludente”, garantia o desenvolvimento, embora com distorções de arrocho salarial e perversa concentração de renda, criando uma situação adversa que não tardou a provocar tensões sociais, sempre sufocadas por repressão policial.

A partir de 1978, movimentos populares organizados por diversos segmentos da sociedade civil cada vez mais exigiam abertura política e retorno ao estado de legalidade. As campanhas das chamadas Diretas Já, clamando por eleições civis diretas, encheram as praças no país, reunindo em abril de 1984 cerca de 1,5 milhão de pessoas no Vale do Anhangabaú, em São Paulo.

Controle da ditadura sobre a educação

A repercussão imediata do governo autoritário na educação se fez sentir na representação estudantil. Em 1967, foram postas fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a fim de evitar sua representação em âmbito nacional, permitindo, porém, a atuação do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), para cada universidade. Mesmo assim, estava vetada qualquer tentativa de ação política, como explicita o mote “Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar”.

A intenção explícita da ditadura em “educar” politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, aquela denominação era alterada para Organização Social e Política Brasileira (OSP) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo, transparecia o caráter ideológico dessas disciplinas.

As escolas do grau médio sofreram controle, com seus grêmios transformados em *centros cívicos*, submetidos à orientação de um professor de Educação Moral e Cívica, cargo ocupado por pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava a comprovação de não ter passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protesto, fichando como comunistas as consideradas subversivas.

A extinta UNE, no entanto, continuou a agir clandestinamente e em outubro de 1968 realizou um congresso em Ibiúna, no interior do estado de São Paulo, ocasião em que cerca de novecentos estudantes de várias partes do país foram presos e interrogados. A situação explosiva e a repressão provocaram a radicalização do movimento estudantil, que reivindicava urgente reforma universitária.

A reação da ditadura recrudesciu diante desses movimentos. Em dezembro de 1968, o já citado Ato Institucional nº 5 (AI-5) retirou todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concedeu ao presidente da República poderes para atuar como Executivo e Legislativo. Em fevereiro de 1969, o Decreto-lei nº 477 proibia toda e qualquer manifestação de caráter político a professores, alunos e funcionários das escolas. Como se vê, os conflitos eram “resolvidos” pelo expediente do decreto-lei, solução autoritária típica de ditaduras. Com o pretexto de averiguar atividades subversivas, instalou-se o terrorismo nas universidades, por meio de processos sumários e arbitrários que demitiam ou aposentavam professores. Muitos se exilaram em países latino-americanos, na Europa e nos Estados Unidos. Além desse êxodo, os profissionais remanescentes trabalhavam sob o risco de censura e delação, o que sem dúvida prejudicou, e muito, a vida cultural e o ensino no Brasil.

Por conta da ampliação do mercado de trabalho – uma decorrência da instalação das empresas multinacionais –, ampliou-se a demanda de escolarização, embora a antiga universidade não

apresentasse condições de atender à procura, o que criou o sério problema de alunos excedentes dos exames vestibulares. Sem acesso à faculdade, depois de aprovados em exame vestibular, os estudantes pressionavam o governo por mais vagas. O Decreto nº 68.908, de 1971, pôs fim à crise dos excedentes, criando o vestibular classificatório, em que o critério deixava de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatas condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação.

Reforma tecnicista e acordos entre Estados Unidos e Brasil

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, com base na “racionalização”, como foi analisado no capítulo anterior. Um dos objetivos de teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Ou seja, investimentos em educação significariam possibilidade de crescimento econômico.

No Brasil, introduzida no período da ditadura civil-militar, nas décadas de 1960 e 1970, a tendência tecnicista prejudicou sobretudo as escolas públicas, uma vez que muitas escolas particulares “contornaram” essas exigências, mantendo o currículo tradicional. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, porque, para controlar as atividades escolares, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. Evidentemente, o tecnicismo ignorava o processo pedagógico em sua própria especificidade de jamais permitir a separação rígida entre concepção e execução do trabalho. O professor não deveria ser reduzido a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento, tampouco seria possível imaginar que a excelência dos meios técnicos pudesse tornar secundária a sua função de ensinar.

Citando o escritor belga Armand Mattelart, o professor Dermeval Saviani concluiu a respeito das decisões educacionais no período:

[...] [o prejuízo atingiu principalmente a América Latina], já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se ainda que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinha atrás de si outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 12-13.

Para instalar o projeto de educação proposto, o governo militar não revogou a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), mas introduziu alterações e atualizações. Aquela lei fora antecedida por amplo debate na sociedade civil, diferentemente do que aconteceu com a Lei nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei nº 5.692/71 (para o 1º e 2º graus), impostas por militares e tecnocratas. O que não se sabia era que, desde o golpe de 1964, militares já estabeleciam acordos com o governo dos Estados Unidos que só viriam a público em novembro de 1966. Eram os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma.

A partir dessa situação, desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política estadunidense para a América Latina. Vale lembrar que os militares atuaram no interior das universidades, silenciando o debate e intervindo de forma violenta nos *campi*, ao cassar professores e desarticular movimentos estudantis.

A reforma assentava-se em três pilares:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança: formação do cidadão consciente, relacionada às disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

Reforma do 1º e do 2º graus de 1971

A reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, de 1969 a 1974. Dela participaram membros do grupo de estudos escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho, então ministro da Educação. Dizia o artigo 1º da Lei nº 5.692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [s. d.]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2024.

Para levar a efeito esse objetivo, a lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, de modo a aglutinar o antigo primário com o ginásial e suprimir os exames de admissão, responsáveis por seletividade e desistências. A criação da escola única profissionalizante representou a tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, uma vez que, terminado o 2º grau, o aluno poderia ter uma profissão. Para aqueles que não conseguiam concluir os estudos regulares, foi reestruturado o curso supletivo.

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedeceram aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade garantia a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau, ao passo que, pelo princípio da terminalidade, após concluir cada um dos níveis, o aluno estaria capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário.

Diversos pareceres regulamentaram o currículo, composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Em tese, essa última devia ser programada conforme a região, a fim de oferecer sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). Para se ter uma ideia, apenas para

o 2º grau havia uma lista de 130 habilitações. Como matérias obrigatórias, foram incluídas Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião, esta última obrigatória para o estabelecimento e optativa para o aluno.

Em decorrência das alterações curriculares, algumas disciplinas desapareceram “por falta de espaço”, como Filosofia, no 2º grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que constituíram os Estudos Sociais, no 1º grau. Outro prejuízo inestimável deveu-se à desativação da antiga Escola Normal, destinada à formação de professores para o ensino fundamental. Com a nova denominação “Habilitação magistério”, e incluída no rol de profissões esdrúxulas, perdeu sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função. Elencamos algumas críticas dos professores Carlos Luiz Gonçalves e Selma Garrido Pimenta (1990, p. 108) à nova habilitação de magistério:

- apresentou-se esvaziada de conteúdo, pois não propiciava a formação geral adequada nem a formação pedagógica consistente;
- de “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de acesso a cursos de maior *status*;
- sem articulação didática de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante;
- conforme definida na lei, não permitia a formação do professor e menos ainda do especialista (4º ano). A formação era toda fragmentada.

Reformas de ensino da ditadura: avaliação

Os efeitos das reformas de ensino no período da ditadura foram desastrosos para a educação brasileira. Trataremos primeiro das aparentes vantagens da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, relativa aos 1º e 2º graus:

- extensão da obrigatoriedade do 1º grau (1ª a 8ª séries);
- escola única: superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar, já que não mais haveria separação entre o ensino secundário e o técnico;
- profissionalização de nível médio para todos: superação do ensino secundário propedêutico, pois passou a existir a terminalidade;
- integração geral do sistema educacional do nível primário ao superior (continuidade);
- cooperação das empresas na educação.

A situação, porém, não era bem essa, e hoje podemos dizer que a reforma não foi apenas um fracasso, como provocou prejuízos inestimáveis. Vejamos alguns aspectos do que realmente ocorreu. A obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, por não dispor de recursos materiais e humanos para atender à demanda. A profissionalização não se efetivou, em razão da ausência de professores especializados e da falta de infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. Dessas dificuldades surgiu o subterfúgio de recorrer ao setor terciário (de serviços e comércio de produtos), cuja instalação era menos onerosa.

Sem adequada preparação para o trabalho, lançava-se no mercado um “exército de reserva” de mão de obra desqualificada e barata, o que manteve nossa dependência em relação aos países desenvolvidos. Além disso, a introdução de disciplinas sobre civismo impostas pela ideologia da ditadura, atitude reforçada pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, foram responsáveis por exercer a diminuição do senso crítico e da consciência política da situação vivida naquele momento histórico.

Por outro lado, escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, apresentaram um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais, sem se submeterem à letra da lei, para dar continuidade ao trabalho efetivo voltado para a formação geral e preparação para o vestibular. Portanto, a escola da elite continuava propedêutica, ao passo que as oficiais aligeiravam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. Dessa maneira, continuava a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades, sobretudo das públicas. Como consequência, a reforma não desfez o dualismo escolar, antes o aprofundou.

Outras tendências pedagógicas durante a ditadura

Apesar das dificuldades impostas pela censura durante a ditadura, alguns intelectuais continuaram repensando nossa educação.

Vejam os alguns deles, a começar por trabalhos de Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), que atuou em vários segmentos da educação e da pedagogia. Na segunda metade da década de 1950, como inspetor seccional do Ceará, desenvolveu atividades com uma equipe da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), criada em 1953 para elevar o nível do ensino secundário. Suas atividades com o grupo e os trabalhos redigidos na época deram elementos para a redação do livro *A escola secundária moderna*, publicado em 1962.

Oliveira Lima também foi importante divulgador da teoria psicogenética de Jean Piaget, que influenciou de modo significativo a pedagogia contemporânea, possibilitando uma melhor compreensão dos estágios do desenvolvimento mental desde a infância até a adolescência. Naquela época, a teoria piagetiana era estudada sobretudo em seus aspectos psicológicos – nem tanto os epistemológicos –, tendo sido bem incorporada às tendências da Escola Nova, vigente no período.

O escolanovismo piagetiano de Lauro de Oliveira Lima se apresentou, no entanto, multifacetado. Ao fazer a crítica à escola tradicional, divulgou as ideias de desescolarização de Ivan Illich, introduziu certas características do não diretivismo, de técnicas de dinâmica de grupo e mostrou afinidades com o tecnicismo pedagógico em via de implantação. Participou a vida toda de atividades educacionais em locais como o Ceará, seu estado natal, passando também por Rio de Janeiro e São Paulo. Fundou escola, trabalhou em instituições públicas de educação e publicou extensa bibliografia. Perseguido pela ditadura, tornou-se nos últimos anos de vida diretor de pesquisas do Centro Educacional Jean Piaget, circunstância em que podia aplicar o método de dinâmica de grupo criado por ele próprio no treinamento de professores, técnicos e empresários.

Na década de 1970 fizeram sucesso no Brasil as traduções de obras pedagógicas de educadores não diretivistas, dentre elas *Sociedade sem escolas* (1970), de Ivan Illich, e *Liberdade sem medo* (1960), de Alexander Neill, fundador de Summerhill, ambas contrastando com o tecnicismo implantando em nossas escolas pela ditadura. Neste mesmo período, a produção teórica dos crítico-reprodutivistas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que contestavam as ilusões da escola como veículo da democratização, nos ajudavam a repensar o nosso fracasso escolar.

Muitos outros enriqueceram o debate: Barbara Freitag analisou a educação de 1964 a 1975 com base nas teorias de Louis Althusser e Antonio Gramsci; Maria de Lourdes Deiró Nosella elencou livros didáticos para investigar a ideologia a eles subjacente; Luiz Antônio Cunha criticou a escola liberal, sobretudo a Escola Nova, denunciando a política que leva à discriminação e à falência educacional no Brasil.

Com o incremento dos cursos de pós-graduação na década de 1970, vários trabalhos de pesquisa histórica sobre educação brasileira supriram algumas lacunas da escassa produção anterior. Dentre os antigos, destacam-se os citados pedagogos da Escola Nova, Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972) e Jorge Nagle (1929-2019). Posteriormente, autores como Otaíza de Oliveira Romanelli (1944-1978), Casemiro dos Reis Filho (1927-2001), Maria Luísa Santos Ribeiro, além de outros, investigaram períodos específicos. Nos estudos sobre educação popular, destacaram-se Celso Rui Beisiegel (1935-2017), Vanilda Pereira Paiva (1943-2023) e Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023). Especial foi a contribuição de Paulo Freire, a que já dedicamos atenção. Voltado para a educação popular e em defesa da escola do trabalho, Maurício Tragtenberg (1929-1998) sofreu influência do pensamento antiautoritário de Michel Lobrot (1924-2019) para denunciar formas de poder na escola.

O sociólogo e educador Florestan Fernandes (1920-1995), ante a pressão das escolas particulares, sempre lutou pela destinação exclusiva das verbas públicas para a educação pública, expondo suas ideias em livros e jornais, além de participar ativamente como deputado da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88, defendendo a democratização do ensino. Crítico da escola liberal, Moacir Gadotti (1941) desenvolveu a pedagogia do oprimido, inspirando-se em Paulo Freire.

Mais adiante daremos atenção a Dermeval Saviani, principal representante da tendência histórico-crítica. Muitos desses pedagogos, embora tenham iniciado seus trabalhos no período da ditadura civil-militar, continuaram posteriormente com sua produção intelectual.

Transição democrática

Retomemos aqui as análises sobre as ações do regime civil-militar, que, na proximidade da década de 1980, dava sinais de enfraquecimento e iniciava lento processo de democratização. A sociedade civil, a classe política e as organizações estudantis posicionavam-se de modo mais contundente contra o autoritarismo, na tentativa de recuperar espaços perdidos.

A Lei da Anistia Política, promulgada em 1979, durante o governo do presidente João Baptista Figueiredo, o último militar a governar o Brasil, entre 1979 e 1985, reverteu punições a cidadãos considerados criminosos políticos pelo regime militar, permitindo que exilados políticos anistiados retornassem ao Brasil. No entanto, pela Lei da Anistia o Brasil aceitou a cláusula pela qual os autores das violências

cometidas também fossem anistiados, diferentemente de outros países sul-americanos que sofreram com ditaduras militares, como Chile, Argentina e Uruguai, que julgaram e prenderam militares acusados de assassinato, tortura e ocultamento de cadáveres, com a alegação de tratar-se de “terrorismo de Estado”.

Posteriormente, instaurada a Comissão Nacional da Verdade (2011-2014) para analisar o período de 1946 a 1988, que incluía a ditadura civil-militar, tentou-se investigar as violações cometidas contra os Direitos Humanos, ocasião em que foram revelados muitos acontecimentos de nossa história, até então desconhecidos, e que facilitou a localização de restos mortais de assassinados, embora muitas outras buscas ainda permaneçam inconclusas.

No plano da educação, na década de 1980 já se reconhecia o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, orientando para a retomada da ênfase na formação geral. Nos debates intensificou-se a luta pelo retorno da Filosofia ao currículo, até que no Parecer nº 342/82 o Conselho Federal da Educação acenou com um tímido recomeço, em que a Filosofia ressurgiu como disciplina optativa. Nesse processo todo, nada foi alcançado sem esforço, mas com trabalho intenso, publicações e pressão da sociedade civil.

Em 1985 chegamos ao primeiro governo civil depois da ditadura, ainda com inúmeros políticos remanescentes da fase autoritária. À revelia dos movimentos populares, especialmente da campanha das Diretas já, foi mantida a eleição indireta para a presidência da República. Naquele momento crucial, ocorreu o infortunado falecimento do presidente eleito, Tancredo Neves (1910-1985), abrindo espaço para o vice-presidente José Sarney (1930), que começou em 1985 o governo civil como um político imposto pela aliança que tornara possível sua vitória. Saído das fileiras do Partido Democrático Social (PDS) – e fiel à ditadura –, no ano anterior (1984) Sarney votara contra a emenda que propunha restabelecer as eleições diretas.

Com a abertura política, partidos extintos voltaram à legalidade, bem como os organismos de representação estudantil (UNE, União Estadual dos Estudantes etc.). Abrandada a censura, com algumas recaídas, é bem verdade, o debate político retornou à cena, não só na “praça pública” como nas salas de aula. Fortaleciam-se diversos grupos representativos da sociedade civil: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), da oposição, e os sindicatos.

Após a análise do período da ditadura, apresentava-se como urgente não só a valorização do magistério, mas a necessária recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida naqueles anos todos. O debate propriamente pedagógico foi bastante reativado em cinco Conferências Brasileiras de Educação (realizadas de 1980 a 1988), pela circulação de cerca de sessenta revistas especializadas em educação – as primeiras delas *Educação & Sociedade* e *Ande* – e por uma fecunda produção de teses universitárias voltadas para a investigação dos problemas da área.

Redemocratização: a Nova República

Em 1985, após 21 anos, terminou o governo militar e iniciou-se a chamada Nova República, o que se deu por eleição indireta, por meio de um colégio eleitoral que escolheu Tancredo Neves,

advogado e político opositor do governo, com boa margem de votos. Às vésperas da posse, porém, ele não resistiu a uma cirurgia de urgência, que culminou com sua morte, acontecimento que alçou o vice José Sarney à posição de primeiro presidente civil desde 1964.

No entanto, era pesada a herança da ditadura. A crise política e econômica desafiava soluções frente à inflação, à enorme dívida externa – sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI) –, ao arrocho salarial e à crescente pauperização da classe média. Na sequência, vários planos de estabilização econômica tentaram, sem sucesso, mudar a moeda e congelar preços. A pobreza e a violência recrudesceram no campo, atingindo níveis preocupantes nas cidades. Após inúmeras dificuldades diante do choque entre forças conservadoras expresso em diversos momentos, principalmente sobre questões sociais e reforma agrária, em 1988 foi promulgada a nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, por conta de inúmeras leis voltadas para a área social. No entanto, os avanços alcançados estavam muito aquém das esperanças nela depositadas por setores mais progressistas.

Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente civil eleito pelo voto popular, com a promessa de “combater os marajás” – termo que designava funcionários públicos que acumulariam vencimentos exorbitantes – governou apenas por dois anos e meio (1990-1992). Um dia após sua posse, confiscou os depósitos bancários e cadernetas de poupança da população, ato que representou evidente desrespeito às reservas econômicas de todos os cidadãos. Entre outras ineficazes medidas econômicas que levaram o país à hiperinflação e a inúmeros escândalos, o governo sofreu denúncias de corrupção, o que provocou intensa mobilização popular até seu *impeachment*.

Abrimos aqui parênteses para registrar que este foi o período da queda do Muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, seguida pela derrocada do Leste Europeu, constituído por diversos países até então dominados pela União Soviética, e o fracasso do chamado “socialismo real”. Em decorrência, o ideário neoliberal que se impunha desde a década de 1970 adquiriu mais força, com reflexos no Brasil. Em 1995, atingimos o recorde de mais alta concentração de renda do mundo, situação que persistia de acordo com dados divulgados em 2017 na Pesquisa Desigualdade Mundial, segundo a qual 1% dos brasileiros mais ricos detêm 28,3% da renda total do país.

Após a queda de Fernando Collor, assumiu o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), que enfrentou enorme desemprego e altas taxas de inflação, esta última debelada a partir de 1994 com o Plano Real, que, entre diversas medidas econômicas, criou a moeda do real. Era ministro da Fazenda o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e ele se elegeu presidente da República para o mandato de 1995-1998. Na sequência, Cardoso deu início a reformas estruturais de gestão pública para garantir a estabilidade econômica, recorrendo a privatizações de setores estatais, como Vale do Rio Doce, Embratel e Companhia Siderúrgica Nacional, à venda de bancos de diversos estados e à permissão da entrada de capital estrangeiro no país, medidas que representaram para alguns segmentos sua adesão ao neoliberalismo. Após o Congresso aprovar o dispositivo de reeleição, Cardoso assumiu um segundo mandato (1999-2002) enfrentando, porém, problemas de altos índices de desemprego e endividamento externo do país, o que provocou sua impopularidade e a multiplicação de movimentos sociais contra a pauperização das camadas de baixa renda.

Luiz Inácio Lula da Silva, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), elegeu-se para assumir a presidência em 2003, tendo sofrido oposição em razão de sua origem operária e pelo

fato de grande parte de militantes de seu partido ter participado de movimentos de esquerda durante a ditadura. Ao contrário das expectativas de muitos, no plano econômico apresentado foi de certo modo mantido o programa do governo anterior, continuando as altas as taxas de juros e o grande desemprego. O foco inicial do seu primeiro mandato (2003-2006) foram os projetos “Fome Zero” e “Bolsa Família”, que visavam atender famílias em situação de extrema pobreza. No seu segundo mandato (2007-2010) a inflação foi controlada e houve diminuição dos índices de desemprego, além da redução da pobreza e da desigualdade social. Seu governo manteve a estabilidade econômica e a retomada do crescimento, terminando com aprovação superior a 80%.

Na sequência elegeu-se Dilma Rousseff em 2010, obtendo aprovação de 59% no final do primeiro mandato. Eleita para o segundo mandato em 2014, enfrentou movimentos de rua em 2013, iniciados por grupos que se reuniam para criticar o preço de transporte coletivo, a que outros aderiram no sentido de reivindicar pautas políticas de diversos teores. O índice inicial de aprovação da presidente foi diluído pela significativa adesão às manifestações, que culminaram com o seu *impeachment*, em 2016, sob acusação de ter ferido a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Responsabilidade Fiscal. Esse evento político provocou polêmica no país em virtude da oposição entre aqueles que apoiavam o impedimento e outros que o viam como alegação frágil, forjada para destituir a presidente eleita.

De 2016 a 2018, durante o governo do presidente Michel Temer (1940), vice de Dilma, foram aprovadas várias pautas, como a da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que suspendeu os gastos públicos dos três poderes por 20 anos, o que trouxe dificuldades maiores a serem enfrentadas na Saúde, na Educação e também na Cultura, essa pasta que com frequência deixa de merecer um ministério exclusivo e chega a ser diluída em outro, descuidando-se de sua importância.

Em 2018, chegou à presidência Jair Bolsonaro, deputado federal havia quase 30 anos. Filiado ao Partido Social Liberal (PSL), partido até então com pouca representatividade, conseguiu se eleger principalmente em função de sua estratégia de mobilizar redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. Já nas eleições de 2022, o PT voltou ao poder, com a terceira vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições.

Iniciativas oficiais pós-ditadura

Destacamos aqui algumas das inúmeras iniciativas oficiais voltadas para resolver a questão premente do ensino público, reconhecendo a necessidade de buscar soluções corajosas e não meramente paliativas ou eleitoreiras. Na década de 1980, as escolas públicas já estavam há algum tempo recorrendo a expedientes – como quermesses e Associações de Pais e Mestres – a fim de arrecadar dinheiro para reformas ou atendimento de outras necessidades. A remuneração do professor continuava ínfima e aviltante.

Após o fracasso do Plano Cruzado (1986), durante o governo de José Sarney, o congelamento forçado da mensalidade na escola particular, seguido por uma explosão de preços, provocou maior elitização do ensino, sobretudo porque a escola paga se tornava inacessível também à clientela habitual de determinados segmentos da classe média. O que salta à vista é a continuada elitização da educação, com a escola de qualidade cada vez mais restrita a poucos, ao passo que a pública não recebe investimento suficiente para sua universalização

Formação para o magistério: os Cefams

Diante do estrago provocado pela lei do ensino profissionalizante (Lei nº 5.692/1971), os debates se concentraram na reestruturação dos cursos de formação de professores de grau superior (Pedagogia e Licenciatura), bem como do secundário (Habilitação Magistério). Nesse sentido, foi significativo o esforço para reformular a habilitação específica de 2º grau para o magistério, a começar pelo governo estadual de Minas Gerais. Conforme orientação do Plano Mineiro de Educação (1984/87), 31 escolas normais foram transformadas em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). O primeiro grupo de professores desses centros frequentou cursos de especialização promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de “tomar contato com o que havia de mais atualizado em sua respectiva área de atuação, [e] pudesse disseminar os novos conhecimentos e práticas pelos colegas” (Cunha, 1995, p. 183).

No estado de São Paulo, desde 1988 implantaram-se Cefams que ofereciam cursos em período integral, com direito a bolsas de estudos para alunos, que também recebiam salários durante os quatro anos de frequência na escola. Os professores eram remunerados não só pelas aulas dadas, mas pelas horas-aulas reservadas para correção de provas, preparação de aulas e reuniões pedagógicas. Veremos no tópico “A nova LDB de 1996” uma modificação mais radical, orientada para a lenta desativação dos cursos de magistério de nível médio, na expectativa de serem substituídos paulatinamente pela formação superior de Pedagogia com licenciatura plena.

O término do programa de formação de professores foi lamentado por aqueles que reconheceram o esforço que atingiu em alguns momentos uma educação de qualidade tanto na teoria como na prática. Para outros, porém, apesar de bem-intencionada, a proposta não atingiu o Brasil como um todo, por não levar em consideração as especificidades de cada região.

A experiência dos Cieps

No estado de São Paulo, foi instituído em 1988 o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que buscava oferecer jornada de tempo integral para as classes de 1º grau (atual Ensino Fundamental) com a finalidade de resolver problemas de evasão e de repetência. Em uma situação de abandono das crianças e dos riscos de violência nas ruas, a escola “protetora” funcionaria como local de segurança, fornecendo também alimentação e atendimento médico. Depois de inúmeras dificuldades, o projeto foi desativado pelo governo seguinte e mantida apenas a proposta de aumento da jornada nas primeiras séries. A principal crítica decorreu da ausência de estrutura adequada à implantação, já que 40% das escolas funcionavam em regime de quatro turnos, engano que denota o caráter precário de “reformas de gabinete”, que descuidam das reais condições de implantação dos projetos.

Outra solução para o problema teve o apoio de Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo indianista e defensor da escola pública. Como secretário da educação do governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) durante a década de 1980. Concebidos pelo arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012) e construídos com blocos pré-fabricados, os prédios poderiam acomodar mil crianças em horário integral de dois turnos. Implementadas com intenção de ministrar ensino de boa qualidade, as escolas, espalhadas por todo o estado,

ofereciam infraestrutura composta de bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, vestiário, gabinete médico e odontológico.

Esse projeto, envolto em ampla propaganda, provocou reações contraditórias de aplausos e rejeição. Pelo fato de existirem inegáveis intenções eleitoreiras, nem sempre as críticas eram desapaixoadas. Posteriormente, distante daqueles acontecimentos, pôde-se avaliar a iniciativa de forma mais isenta, percebendo que os frutos do empreendimento não condizem com a agitação de 1985, no momento em que foi inaugurado o primeiro Ciep. Resumimos a seguir as principais críticas, elencadas por Luiz Antônio Cunha (1995, p. 129 e 162).

Os prédios escolares, em que pese a notoriedade de Niemeyer, tiveram a construção encarecida em razão de exigências de adaptação aos terrenos. A pressa em concretizar o projeto antes das eleições de 1986 – nas quais Darcy Ribeiro era candidato a governador – acarretou problemas posteriores como afundamentos, vazamentos, rachaduras e isolamento acústico precário. Embora o objetivo declarado fosse atender às necessidades de áreas carentes, alguns prédios, construídos à margem de rodovias ou em cruzamentos, pareciam ter a intenção de facilitar sua visibilidade.

Sem muita clareza de metodologia e de pressupostos teóricos, além da dificuldade de preparar professores para a consecução efetiva do projeto, criticava-se ainda o assistencialismo da proposta, que atribuía à escola o papel de resolver problemas sociais, como a infância abandonada, a carência de alimentação e o tratamento de saúde. Em fins de 1987, apesar da intenção de oferecer aos pobres uma “escola de ricos”, dos 500 Cieps prometidos apenas 117 entraram em funcionamento, atendendo à ínfima porcentagem de 3% do alunado estadual e municipal, e não ao mínimo de 20% anunciado. Mais ainda, o alto investimento provocara uma distorção, ao concentrar recursos para poucos, desqualificando o ensino da maioria. De novo, a dualidade no ensino público contrariava a meta de democratizar a educação.

Projetos arquitetônicos e pedagógicos desse porte seduziram a administração da prefeita Marta Suplicy, na cidade de São Paulo, por ocasião da implantação do Centro Educacional Unificado (CEU) em diversos bairros da periferia a partir de 2003, programa posteriormente replicado por outros prefeitos, mas com outras denominações. Aliás, esse tipo de projeto fora apresentado pela primeira vez por Anísio Teixeira, na Bahia. O problema desses investimentos é o de serem onerosos, não atenderem a totalidade do alunado e geralmente sofrerem solução de continuidade, sobretudo do ponto de vista pedagógico, quando muda a gestão do governo.

A propósito da última crítica, lembramos a reflexão de Luiz Antônio Cunha a respeito da dificuldade de implantar e manter diretrizes pedagógicas no Brasil:

Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração “zigue-zague”: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de Educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou do prefeito.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 474-475.

Constituição de 1988

A questão da escola pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/88. Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive de escolas particulares, desejosas de manter o acesso às verbas públicas garantidas pela Constituição anterior.

A seguir, alguns pontos importantes da nova Constituição em relação à educação:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- atendimento em creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos;
- acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, sujeita a sofrer processo;
- valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público;
- autonomia universitária;
- aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino;
- distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do Plano Nacional de Educação;
- recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada finalidade não lucrativa;
- Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida a partir das linhas mestras dessa Lei Magna.

1996: a nova LDB

Aprovada a Constituição em 1988, restava elaborar a lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Havia motivos de preocupação a respeito de sua regulamentação, se lembrarmos que a LDB anterior levara treze anos para ser aprovada (de 1948 a 1961), oferecendo no final um texto já envelhecido. No entanto, em dezembro de 1996 foi publicada a Lei nº 9.394.

O primeiro projeto da nova LDB resultou de amplo debate por 8 anos, não só na Câmara, mas na sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto original exigiu do relator Jorge Hage – que deu nome ao substitutivo – um trabalho de finalização importante,

já que, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional.

Porém, com apoio do governo e do ministro da Educação (Paulo Renato Souza), o senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996. Defensores deste segundo projeto, viam defeitos no substitutivo apresentado, como muito detalhista, em seus 172 artigos, e corporativista, porque interessado em defender determinados setores. Em contraposição, o projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omissivo em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade.

Comentários sobre a LDB

Vejam os alguns pontos que mereceram maiores críticas, tanto positivas como negativas, a respeito da LDB. Recordemos que, apesar de sancionada em 1996, ela passou por reformas ao longo do tempo. Para a ampliação do debate, sugerimos consultar Demerval Saviani, *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (Campinas: Autores Associados, 1997) e Pedro Demo, *A nova LDB: ranços e avanços* (17. ed. Campinas: Papirus, 1997).

Caracterizada como neoliberal, de modo geral, a lei não garantia a esperada democratização da educação, especialmente porque o Estado delegara ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. No parágrafo único do artigo 36-A, lemos:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

Em seguida, diz o artigo 40:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

Desse modo, proliferaram as “escolas técnicas” geralmente privadas e interessadas em atender às demandas do mercado e, por isso mesmo, mais voltadas para o adestramento, ao contrário do primeiro projeto encaminhado à Câmara, em que a educação profissional estava articulada à formação geral e humanística.

Questão discutida desde longa data, a destinação de recursos públicos já alcançara avanços em relação à lei anterior – que oferecia subvenção, assistência técnica e financeira, inclusive para a iniciativa privada “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e

equipamento”. A lei atual, porém, restringiu essa destinação apenas às escolas públicas, embora pudesse atender a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não lucrativa (art. 77). É bem verdade que ela destina recursos de bolsas de estudo para alunos da educação básica, em caso de falta de vagas na rede pública, desde que demonstrem insuficiência de recursos, proposta criticada por educadores para os quais seria coerente aplicar as verbas para ampliar a rede pública. Uma vantagem da nova lei, ainda nesse quesito, é ter esclarecido sobre o que *não* constitui despesa de manutenção do ensino, evitando assim o desvio de recursos para construção de pontes e pavimentação de ruas, sob a alegação de facilitarem acesso para alguma escola.

Ainda com relação ao ensino privado, o *lobby* dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência que constava do projeto de um corpo docente formado na sua maioria por mestres e doutores, reduzindo essa cota para um terço “pelo menos”.

Com respeito ao ensino religioso em escolas públicas, novamente permanecia a pressão para sua inserção no currículo, afinal aprovada no artigo 33, com a ressalva da matrícula facultativa.

A educação infantil (artigos 29 a 31), sem obrigatoriedade, não é assegurada a todas as crianças, que muitas vezes sofrem com a carência de creches.

Em janeiro de 2006, o Senado aprovou projeto de lei que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso de crianças a partir de 6 anos de idade.

No artigo 36, § 1º, inciso III, que estabelece para o ensino médio o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, depara-se com uma incoerência, já que essas disciplinas não eram obrigatórias, continuando como optativas, na expectativa de retorno às grades curriculares: que profissionais, portanto, seriam responsáveis pelo cumprimento da lei? Porém, este artigo foi alterado em 2008 pela Lei nº 11.684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/2017), cuja versão definitiva foi publicada em 2018, a lei de 2008 foi revogada, e estabeleceu-se que “estudos e práticas” de filosofia e sociologia devem estar presentes nos currículos de ensino médio.

A formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. Constituiu também um avanço a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação. Resta saber como serão realizados, ainda mais que no artigo 62 há a ressalva de se admitir, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Ou seja, como não fica claro que essa exceção seria permitida apenas nos locais que ainda não oferecem institutos superiores de educação, os cursos de magistério continuam existindo em diversos estados brasileiros. Essa questão foi discutida no tópico “Formação para o magistério: os Cefams”.

Um elemento de flexibilidade da lei ocorre no artigo 23, que permite a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos etc., o que pressupõe ampla autonomia de cada escola, desde que se tenha em vista a avaliação da aprendizagem. Enfim, essa foi a lei possível de ser aprovada, sobretudo se considerarmos o aspecto conservador que ainda persiste nos quadros de nosso Legislativo.

Teóricos do construtivismo

A teoria de Piaget, que embasa o construtivismo, já era conhecida pelos escolanovistas, principalmente em seus aspectos psicológicos, desde a divulgação de Lauro de Oliveira Lima, como vimos no tópico “Outras tendências pedagógicas durante a ditadura”. Na década de 1980, passaram a ser enfatizados também os pressupostos epistemológicos do construtivismo, acrescentando-se a esses estudos a contribuição do russo Lev Vygotsky e da argentina Emilia Ferreiro.

Teorias construtivistas influenciaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados em 1997, após a LDB de 1996, no sentido de recomendar que a formação do aluno não se reduzisse à acumulação de conhecimentos, objetivo comum da pedagogia tradicional, advertindo igualmente sobre os enganos da assimilação inadequada do construtivismo, no caso de descuidar dos conteúdos, já que o compromisso da instituição escolar é “garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente” e “estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico”.

Ainda nos Parâmetros, destacou-se a questão dos temas transversais – especificados como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e temas sociais locais – que não constituem disciplinas inseridas na grade curricular, mas “atravessam” os diferentes campos do conhecimento a fim de facilitar o trabalho de modo contínuo e integrado às diversas áreas do saber:

Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir de Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Naquele período tornou-se abundante a indicação bibliográfica de teóricos que, mesmo não sendo propriamente construtivistas, tinham afinidades com essa tendência, como o filósofo Jürgen Habermas, remanescente da Escola de Frankfurt e representante da “ética do discurso”, que dialogou explicitamente com o psicólogo Lawrence Kohlberg. Essa fecunda interação foi registrada no Brasil por Barbara Freitag, que apresentou a trajetória intelectual e a prática de Kohlberg, também examinada por Angela Biaggio, em *Ética e educação moral* (São Paulo: Moderna, 2002). Nessa linha, destacaram-se igualmente psicólogos e pedagogos catalães, como Josep Maria Puig (1951) e Montserrat Moreno (1937), entre outros.

A partir dos anos 1990, a discussão direcionou-se para o *construtivismo pós-piagetiano* e, posteriormente, o *pós-construtivismo*. De fato, se antes a ênfase do estudo do construtivismo focava na *psicogênese do conhecimento*, isto é, na maneira pela qual a criança constrói o conhecimento, foi preciso acrescentar a essas teorias epistemológicas as descobertas realizadas durante a própria atividade da *aprendizagem* infantil. A questão principal passou a ser, portanto, a didática: como fazer com que a criança aprenda? Este enfoque decorreu de estudos da brasileira Esther Pillar Grossi (1936) e de Gérard Vergnaud (1933-2021), psicólogo e educador que visitou o Brasil algumas vezes para dar cursos e conferências sobre pós-construtivismo, teoria que não desconsidera tópicos importantes da concepção piagetiana, sobretudo seus aspectos psicológicos, reconhecendo que Piaget, por não ser educador, não tivera a vivência de sala de aula, na qual o professor enfrenta o desafio de alcançar bons resultados na aprendizagem dos seus alunos.

Vergnaud inicialmente acompanhou a orientação de Vygotsky e Wallon (1879-1962), que destacaram a importância do outro no processo educativo, mas foi além dos mestres: o pós-construtivismo, amparado nos estudos de antropologia, psicanálise, ciências políticas e filosofia, alcançou uma visão mais abrangente da aprendizagem, entendida então como fenômeno grupal: não observa apenas o desenvolvimento mental (da inteligência e da afetividade) do sujeito que aprende, mas, para enfatizar sua interação com o outro, examina o educando como sujeito-em-situação, inserido em determinado contexto histórico e cultural, uma vez que a aprendizagem só progride quando leva em conta aspectos da realidade concreta.

Democracia e inclusão

Ao percorrer a história da educação, constata-se, em todas as épocas, uma escola seletiva, como privilégio de poucos. Ainda que, no século XVII, Comênio já defendesse “ensinar tudo a todos” e, no século XIX, muitas nações começassem a implantar a escola pública, gratuita e laica, o Brasil está longe de atingir a universalização efetiva desse propósito. Basta verificar que segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quando muito, dependendo das necessidades econômicas, tem-lhes sido permitido frequentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar. Mas não só. Lembramos que em grande parte da história da humanidade as mulheres foram excluídas da educação ou encaminhadas para atividades condizentes com sua “natureza feminina” de esposas e mães, confinadas no espaço doméstico. Apenas a partir do final do século XIX a coeducação deu os primeiros passos, embora o acesso da mulher a cursos superiores permanecesse muito restrito por algum tempo. Paralelamente, a conquista da cidadania pelo direito de votar só ocorreu para as mulheres na primeira metade do século XX. No Brasil, isso se deu em 1934.

Além da exclusão de pobres e mulheres, também eram tratados como “inferiores” as pessoas com deficiência e os imigrantes, sem contar a desvalorização social e cultural dos afrodescendentes e dos indígenas. São excluídos também aqueles que abandonam cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo de escola implantado, por serem indisciplinados ou por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. O que se verifica, afinal, é uma escola excludente e, portanto, não democrática.

Apenas muito recentemente tem havido maior empenho em universalizar a educação, inicialmente pela defesa da *integração* dos diferentes e, mais recentemente, pela sua *inclusão*. Embora esses dois conceitos eventualmente possam ser aceitos como sinônimos, a professora Maria Teresa Eglér Mantoan os distingue, atribuindo ao primeiro um tipo de inserção que mantém o diferente segregado, ou seja, criam-se salas especiais, separadas das aulas regulares destinadas aos alunos “normais”. E completa:

[...] o radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 25.

Vimos que, de acordo com a mentalidade quinhentista, tanto o reino português como a Igreja Católica atuavam no sentido de *homogeneizar as diferenças*, nivelando a todos pelo que se considerava verdadeiro e superior: a cultura cristã europeia. A catequese, então, constituiu um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças, pela qual os jesuítas buscavam transformar o “selvagem” em “civilizado” e o não cristão em cristão, para que todos fossem o mais iguais possível. Nessa linha de pensamento, o objetivo era silenciar a cultura indígena, abrangendo religião, língua e costumes.

Atualmente, porém, conforme estudos atuais de etnologia e antropologia, a tendência tem sido a de valorizar as diferenças e aceitar a presença múltipla das diversas etnias. Desse modo, a pluralidade cultural não constitui deficiência, mas riqueza a ser preservada, não no sentido de um multiculturalismo em que cada cultura “permaneça intocada”, mas com a possibilidade de discussão *intercultural*, de defesa das identidades linguísticas e étnicas, sem que os grupos percam de vista a conexão entre si.

Nas últimas décadas do século XX, várias foram as medidas de cunho jurídico, político e institucional visando reverter aquela visão antiga, ancorada na hierarquização de poderes que se reduzia à incorporação do diferente ou à sua exclusão. Em 1953, a Unesco iniciou os trabalhos de mudança desse paradigma, ressaltando, entre outras providências, a preservação das línguas maternas, ou seja, a alfabetização bilíngue desses povos. Existem hoje no Brasil mais de 200 etnias indígenas, além de 55 grupos indígenas isolados, que falam pelo menos 180 línguas (na época da descoberta, estima-se que eram cerca de 1.300 línguas), pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diferentes.

No Brasil, perdurou ainda um bom tempo a visão do indígena como alguém a ser tutelado pelo Estado, tendo em vista a sua lenta aculturação, tal como explicitava o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973). No entanto, a Constituição de 1988 inovou no sentido de garantir as especificidades de cada sociedade, como consta no artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília (DF): Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

No parágrafo 2º do artigo 210, lemos:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília (DF): Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

As disposições, detalhadas nos artigos 78 e 79 da LDB de 1996, ao mesmo tempo que destacam os objetivos de recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas, valorizar suas línguas e ciências, garantem também o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Além disso, há intenção expressa, entre outras, de formar pessoal especializado para a educação escolar nas comunidades indígenas, bem como de utilizar material didático específico elaborado pelos próprios indígenas.

Reflexões finais

No final da década de 2010, vivemos tempos difíceis diante de ameaças à democracia e à Declaração Universal dos Direitos Humanos – que no ano de 2018 comemorou os setenta anos de sua assinatura. Não só no Brasil, mas no mundo, recrudescem expressões políticas de ultradireita, ao mesmo tempo que a grande onda de migrantes em busca de melhores condições de vida, de trabalho ou fugindo de guerras em seus territórios, enfrenta recusas de acolhimento em meio a manifestações de xenofobia.

Por outro lado, o século XXI vive uma mudança de paradigma em função da revolução tecnológica, com evidentes consequências na cultura e na educação. No entanto, o Brasil ainda se encontra diante de problemas como o analfabetismo, já resolvido no século XIX por diversos países. De acordo com dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda existem no Brasil cerca de 11,8 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Além disso, persistem o analfabetismo funcional e a evasão escolar, tendo como pano de fundo a desigualdade social e problemas sociais como a gravidez na adolescência, que obrigam muitos jovens a trocar a escola pelo trabalho ou pelo cuidado dos filhos.

Sem a intenção de apresentar uma lista exaustiva dos tópicos mais importantes para a implantação da escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade, destacamos alguns pontos que merecem nossa reflexão:

- instaurar uma política educacional que destine as verbas públicas para o ensino público, com diretrizes educacionais coerentes e continuidade de implantação, evitando os desencontros das políticas governamentais;
- valorizar o professor (salário, concurso de ingresso, carreira, formação continuada), o que certamente manteria na ativa os profissionais de qualidade e haveria de atrair outros;
- instituir escola para todos, resguardando a qualidade de ensino, rede escolar suprida de bibliotecas (sejam elas de livros físicos e/ou digitais), obras de referência, instalações adequadas, condições reais de reuniões educacionais e pedagógicas.

Seria ainda mais simples dizer que, para atingir esses fins, necessitaríamos desenvolver uma *ação educativa intencional*, possível apenas quando se dispõe de um *sistema de educação em âmbito nacional*, como explica Dermeval Saviani:

Assim, a educação sistematizada, para ser tal, deverá preencher os requisitos apontados em relação à atividade sistematizadora em geral. Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação (estrutura) educacional (a), capta seus problemas (b), reflete sobre eles (c), formula-os em termos de objetivos realizáveis (d), organiza meios para alcançar os objetivos (e), instaura um processo concreto que os realiza (f) e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (g).

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 84.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa: Presença, 1976.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 2. p. 117.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2. p. 40.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Logos).
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017.
- BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 158-178.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF): Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2024.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [s. d.]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [s. d.]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1978.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CHÂTELET, François *et al.* *História das ideias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores).
- CORAZZA, Sandra Mara. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.
- COSTA, João Cruz. *Panorama da filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1960.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo/Brasília: Unesp/Flacso, 2000.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1962.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados/Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), n. 14, p. 25, maio-ago. 2000.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp/Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

- FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Nacional, 1936.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-72.
- GODOY, Marcelo; PEREIRA, Pablo. Reação ao AI-5 leva à democracia e à Constituição. *O Estado de S. Paulo*, 9 dez. 2018. Política, A12.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- HOLLIS, Martin. Filosofia das ciências sociais. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (org.). *Compêndio de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 412-413.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. (Dicionários de filósofos).
- JAMES, William. *Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KOHLBERG, Lawrence. Minha busca pessoal pela moralidade universal. In: BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.
- MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez; Anpuh-SP, 2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Antologia filosófica*. Lisboa: Estampa, 1971.
- MONROE, Paul. *História da educação*. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- OTICICA, José. *Doutrina anarquista ao alcance de todos*. 2. ed. São Paulo: Econômica, 1983.
- PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1968.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Franciscanos na educação brasileira*. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1, p. 93-107.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 70-71. (Coleção Educação Contemporânea.)
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).
- SKINNER, Burrhus F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- SNYDERS, Georges. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (org.). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional, 1974. v. 2.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história de cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2, p. 166-179.
- ZEQUERA, Luz Helena Toro. *História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina*. Campinas: Alínea, 2007.





ISBN 978-85-16-14173-8



9 788516 141738