
A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ESBOÇO DE INTERPRETAÇÃO¹

L'ÉDUCATION CONTEMPORAINE: CROQUIS D'INTERPRÉTATION

José Misael Ferreira do Vale²

RESUMO: O artigo é estudo preliminar sobre questões da educação contemporânea sob o ponto de vista filosófico, histórico e social. Evidencia que a História da Educação além de ter como objeto de estudo a análise da prática pedagógica das escolas e professores deverá elaborar, também, sínteses compreensivas provisórias que, por meio da reflexão, pensem o futuro da educação.

Palavras-chave: Filosofia e História da Educação; Formação do ser humano; Educação multilateral; Processo de conscientização; Emancipação humana.

RÉSUMÉ: L'article est étude préliminaire sur sujets de l'éducation contemporaine sous le point de vue philosophique, historique et social. Il évidences que l'Histoire de l'Éducation plutôt avoir comme étude l'analyse de la pratique pédagogique d'écoles et professeurs devra, aussi, élaborer des synthèses compréhensives temporaires qui, par la réflexion, pensez l'Éducation du futur.

Mots-clef: Philosophie et histoire de l'éducation; La formation de l'être humain; Éducation multilatérale; Processus compréhensif; Émancipation humaine.

“A destruição do passado _ ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas _ é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX.” (Hobsbawm, Eric J., **Era dos Extremos**, 1995: 13).

O conceituado historiador Eric J. Hobsbawm, no início de a **Era dos Extremos**, lamenta o fato de os jovens de hoje, em sua grande maioria, crescerem “numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Daí, Hobsbawm afirmar a importância de o historiador ser alguém encarregado de “lembrar o que os outros esquecem”. O historiador seria o intelectual da memória, encarregado de registrar e resgatar os fatos importantes ocorridos em determinado espaço sócio-temporal e, assim, possibilitar a leitura criteriosa dos acontecimentos e eventos livre de anacronismos e mistificações.

O historiador inglês evidencia, por exemplo, como no “breve século XX”, demarcado entre 1914 e 1991, isto é, entre a eclosão da 1.ª Guerra Mundial e o fim da União Soviética, “apesar das megamortes” ocorridas nas duas grandes guerras, que, na década de 1990, “a maioria das pessoas era mais alta e pesada que seus pais, mais bem alimentada e muito mais longeva, embora, talvez, as catástrofes das décadas de 1980 e 1990 na África, na América Latina e na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) tornem difícil acreditar nisso”. Não fora assim, argumenta Hobsbawm, não se teria conseguido alimentar uma população global muitas vezes maior que a existente no início do século XX. Chegou-se a pensar, durante algumas décadas, nos meados do século XX, que aconteceria a distribuição mais justa da riqueza produzida pelos trabalhadores nos países de capitalismo desenvolvido (como os Estados Unidos da

1 Este artigo publicado primeiramente no livro História da Educação, São Paulo: Avercamp, 2006, foi alterado para publicação em *Ciência Geográfica*, Bauru (SP): AGB, Seção Bauru, em 2012.

2 Professor Assistente Doutor aposentado do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP, Câmpus de Bauru (SP). Ex-Diretor da FC/Bauru no período de 1997 a 2001 e Docente de seu Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e do Curso de Pedagogia. Docente aposentado da FFC do Câmpus de Marília (UNESP). Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru. E-mail: jmisael.vale@terra.com.br.

Artigo recebido em janeiro de 2012 e aceito para publicação em março de 2012.

América do Norte, Inglaterra, Japão, países escandinavos e Europa Central) embora a desigualdade voltasse a se manifestar nos ex-países socialistas e periféricos. Mas, uma coisa seria possível afirmar, segundo Hobsbawm, “a humanidade era mais culta que em 1914”. Eis o ponto que pretendo desenvolver. **Tenho por pressuposto teórico-prático que a Educação, como prática social, não será suficientemente compreendida sem que se considere a sua articulação com a prática política, a prática econômica e a prática cultural de um país, nação, continente ou da totalidade mundo.**

Começamos, pois, com a transcrição importante dos estudos de Hobsbawm sobre o “breve século XX”:

“Na verdade, talvez pela primeira vez na história, a maioria dos seres humanos podia ser descrita como alfabetizada, pelo menos nas estatísticas oficiais, embora o significado dessa conquista estivesse muito menos claro no final do século do que estaria em 1914, em vista do fosso enorme — talvez crescente — entre o mínimo de competência oficialmente aceito como alfabetização, muitas vezes descrito como “analfabetismo funcional” e o domínio da leitura e da escrita ainda esperado nas camadas de elite.” (1995:21-2).

Hobsbawm entende que no final do “breve século XX” o mundo poderia ser descrito como qualitativamente diferente do início do século XX. Deixara, por exemplo, de ser “eurocêntrico” com a ascensão dos Estados Unidos da América do Norte como potência mundial hegemônica. A “economia nacional”, tomada isoladamente, perde terreno para as atividades transnacionais com o aumento de tensão entre o processo de globalização à toque de caixa e a resistência das instituições públicas e das pessoas a se adaptarem à nova situação. Pela primeira vez o Estado Nacional é, em alguns casos, suplantado pelas Organizações Transnacionais com sede em países desenvolvidos do norte industrializado. O desenvolvimento industrial seguido da revolução tecnológica digital permitiu a comunicação instantânea reduzindo a dimensão espaço-tempo tradicional. Por fim, “o breve século XX” foi abalado por uma nova visão de mundo, uma nova “cosmovisão” ou “mundividência” centrada em um “individualismo associal absoluto” articulado visceralmente ao “capitalismo sem fronteiras” do empresariado transnacional que “seleciona aspectos do passado para uso próprio”. Mas é bom ressaltar que a nova visão de mundo voltada para a internacionalização da economia nunca deixou de lado certas orientações valorativas de fundo, próprias da ética protestante, ligadas ao caráter disciplinador do “trabalho árduo”, o “tempo visto como dinheiro”, “a riqueza como dádiva”, “a recusa da satisfação imediata”, “a luta contra o desperdício”, a “educação como dever e responsabilidade da família”, “o respeito à autoridade constituída”, tudo isso em contraposição a qualquer orientação que levasse os indivíduos a contestarem a ordem social e as forças dominantes da economia e da política. Hobsbawm constata:

“No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela via individual e coletiva não mais representavam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos.” (1995:25)

O historiador inglês acredita, entretanto, que um mundo melhor deveria surgir “dos escombros do período que acaba de chegar ao fim”. Tem consciência, porém, que o “velho século não acabou bem” (1995:25-6). Não acabou bem porque o final do século, após a “era de ouro” (1947-1973) o mundo aumentou a população em vários bilhões de seres humanos orientados pela “busca de desejo individual, incluindo desejos até então proibidos ou malvistas, mas agora permitidos — não porque se houvessem tornado moralmente aceitáveis, mas porque tantos egos os tinham “como forma de desafio às normas e aos princípios de uma sociedade tida como conservadora em contraste ao desejo sempre crescente de liberdade a qualquer preço”. A desmedida passou a ser a marca registrada da desobediência contra os valores tradicionais. Hobsbawm declara que a partir de 1990 desenvolveu-se, em todo mundo, o mercado para a cocaína e pela primeira vez na história o crime, “o ilícito penal”, transformou-se em grande negócio chegando a desafiar o estado tradicional em todo o mundo (1995:327). Diríamos que assim como o “capital não possui pátria” também o narcotráfico atual age para além das fronteiras nacionais não encontrando barreiras à sua expansão.

No plano cultural o fim do século XX caracterizou-se como o triunfo do individual sobre o social, a supremacia do “eu” em relação ao “nós”. Os fios que ligavam o sujeito às texturas sociais romperam-se permitindo a emergência de um clima de anomia, de desordem moral e social, com a perda dos referenciais orientadores da conduta. Paralelamente o Estado entendido como “a nação politicamente organizada” perde o caráter de síntese de sociedade política e sociedade civil. Age, agora, como Estado da classe empresarial empenhado em fortalecer o privado a qualquer custo com base nos valores de eficiência e eficácia, competição, competência, racionalidade instrumental, produtividade, custo-benefício, empréstimo seletivo, desregulamentação fiscal, exportação gerando superávit na balança comercial, prioridade ao “setor produtivo”, favorecimento “às classes produtoras”, redução da previdência social, revisão dos direitos trabalhistas, etc. As relações pessoais já não são previstas em termos de padrões esperados. As relações entre o capital e trabalho se alteram e os valores econômicos da livre empresa reforçam o individualismo no plano cultural. O “choque de gerações” torna-se inevitável porque os jovens vivendo numa sociedade

anômica não sentiram o peso dos valores tradicionais vividos pelas pessoas de idade. O clima de “pós-modernidade” coloca por terra todas as “verdades” e todos “os valores arcaicos”. O passado perde o seu espaço no presente. O presente basta-se a si mesmo. A insegurança permeia a trama de relações sociais e, mais do que nunca, o “ser humano passa a desconfiar do ser humano”. Não há regras confiáveis. Nada é sólido, “tudo se desmancha no ar”. A burguesia age, agora, no plano global e o capital se move em função de interesses internacionais. A privatização torna-se a palavra de ordem no processo de desmonte do Estado liberal tradicional. A par do processo de tornar o Estado liberal, um Estado mínimo, sem ligações diretas com iniciativas econômicas, a iniciativa privada, após a queda do muro de Berlim, acentuou o processo de adequação organizacional da empresa capitalista, ao mesmo tempo que aproveitava a ocasião, para dispensar grande número de trabalhadores, tornando frágeis as respectivas entidades representativas. A vitória política da chamada “direita”, com a derrocada interna da União Soviética, deu ao mundo ocidental capitalista a oportunidade de reforçar, ainda mais, a sua hegemonia e confirmar a sua supremacia. O Estado neoliberal, militar, aliado ao capitalismo financeiro e ao grande empresariado industrial, será intervencionista, corporativista, “privatista”, reformista e cosmopolita. O imperialismo econômico, financeiro e político divide o mundo entre o norte rico e industrializado e o sul pobre e dependente, como alertara, em artigo esclarecedor, o pedagogo Mário A. Manacorda.

Como sempre, os pobres serão as vítimas de um mundo que solapa constantemente as relações sociais estáveis e fundamentais. Contando apenas como a sua força de trabalho e com reduzida capacidade de se aprimorar educacional e culturalmente num mundo altamente competitivo, as camadas populares se transformam em presa fácil do capital agora aliado à inovação tecnológica geradora de “mais valia relativa”. Em tal circunstância fica fácil transformar a vítima em réu. O trabalhador se torna responsável pelo seu desemprego. O não educado, não treinado, não “reciclado”, não instruído fica, agora, a mercê do mundo industrializado especializado que o descarta como incapaz. A educação agora será acionada como diferencial num mundo regido por leis econômicas impostas por uma classe dominante sem pruridos morais. O trabalhador será uma peça descartável no interior da prática econômica capitalista. A insegurança se instala no coração do trabalhador.

Os laços familiares embora tensos durante todo o século XX serviam, pelo menos até a década de 1960, para congregar os esforços da constelação familiar para a sobrevivência econômica, uma vez que a rede de parentesco, os laços comunitários, as relações de vizinhança se constituíam em oportunidade de apoio material e espiritual diante de um mundo em constante mudança, mas sem a velocidade própria dos tempos neoliberais atuais. A expansão do neoliberalismo, com

a priorização de valores como mercado e lucro, a emergência da economia de escala, altamente competitiva e tecnológica, centrada na lógica de circulação da mercadoria, baseada na quantidade e qualidade da produção, encorajou o individualismo econômico despreocupado com as conseqüências sociais de sua ação racional, direcionada para fins estritamente de domínio econômico e político. Compreende-se porque a primeira ministra britânica Margareth Thatcher dizia alto e bom som: “Não há sociedade, só indivíduos”. E, ao indivíduo ou agente econômico, toda a liberdade de ação. A liberdade dos agentes econômicos passa a ser “a medida de todas as coisas”. A iniciativa privada é a única via para o desenvolvimento contínuo da sociedade. Todos os valores se reduzem, pois, a um único denominador comum, “a liberdade” dos agentes econômicos individuais que não devem e não podem ser coagidos por regulamentações, normas e determinações de um Estado burocrático, coercitivo, considerado perdulário, inchado e corrupto e que, mesmo assim, mantém o poder político burguês, embora não favoreça, como deveria, a acumulação do capital. A reforma do Estado é, portanto, crucial para os interesses do capital internacional preocupado em derrubar as barreiras alfandegárias (dos Estados dependentes), esmaecer os limites territoriais (dos Estados subordinados), destruir as regulamentações de proteção à produção nacional (dos Estados em desenvolvimento), questionar, enfim, toda e qualquer barreira à economia de mercado. Esta política de liberação dos espaços sociais ao capital internacional acentua a desigualdade econômica, social e política porque no ponto de partida não há igualdade de oportunidades em decorrência de níveis diferentes de desenvolvimento econômico entre regiões e nações.

Analisar a Educação Contemporânea Ocidental equivale a evidenciar a evolução da prática social no interior de “uma civilização capitalista em termos de economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e, também, com o progresso material...” (1995:16).

O “longo século XIX”, de 1789 a 1914, segundo o historiador Hobsbawm, construiu a hegemonia burguesa com o advento da Revolução Francesa, amortecida, historicamente, pela Revolução Industrial inglesa de caráter, também liberal, nitidamente imperial colonialista. Nesse período dilatado, a burguesia revolucionária em sua origem, dominou econômica e politicamente o cenário mundial conquistando o poder, “o coração e as mentes” da Europa e do mundo até então conhecido, ao expandir a ideologia liberal-burguesa. Na ilha (Grã-Bretanha) o capitalismo industrial, contraponto econômico da revolução política do continente, inaugura a “era do capital” (1848-1875) criando as bases materiais e militares para a expansão colonial inglesa, tão vasta que nela “o sol nunca se escondia” em decorrência de

sua extensão, ao abarcar, sob tutela do Reino Unido, o ocidente e o oriente.

Com a Primeira Grande Guerra, em 1914, o mapa geopolítico do mundo começa a alterar. As pessoas do século XIX que adentraram ao século XX sentiram forte impacto quando os valores e as instituições criadas pelo liberalismo tradicional, tanto inglês como francês, foram questionados e postos ao chão. Os valores longamente elaborados, como respeito a uma constituição, a desconfiança em relação aos governos ditatoriais ou absolutos, o domínio da lei, a observância dos direitos individuais, a liberdade de expressão, publicação e associação, a prevalência da razão no debate político, a educação pública, gratuita, laica e democrática, a organização e aplicação da justiça, a necessidade da saúde pública, etc. foram, de repente, contestados e postos abaixo pela intransigência e incompreensão de Estados movidos por interesses políticos e econômicos nem sempre explícitos. A Primeira Grande Guerra pôs fim à “gloriosa era da ciência, democracia e reforma social” afirma o historiador Edward McNall Burns, em a História da Civilização Ocidental (1971:831). O período compreendido entre 1830 e 1914, segundo Burns, ao mesmo tempo que significou progresso político, social e intelectual foi, também, a época do imperialismo. Em outras palavras, a contradição estava presente na então prática social. Leiamos o texto abaixo.

“A despeito dos notáveis avanços no campo da ciência e da educação, superstições cruéis e insensatas continuaram a medrar onde menos seria de se esperar. O nacionalismo agressivo e belicoso alastrou-se como uma peste. Líderes intelectuais da França, inclusive o romancista Zola, instigaram um ódio apaixonado contra a Alemanha. Do outro lado do Reno, poetas e professores divinizavam o espírito alemão e cultivavam um arrogante desprezo pelos eslavos. Ensinava-se aos ingleses que eles eram o povo mais civilizado da terra e que o seu direito de estabelecer “o domínio sobre palmeiras e pinheiros” provinha de uma autoridade nada menos que divina. Diante disso, não parecerá talvez estranho que os Jovens Turcos, educados nas universidades da Europa Ocidental, tivessem, de volta à sua pátria, massacrado o “gado cristão” do sultão na Macedônia.”(Burns, 1971,831)

A Primeira Guerra Mundial evidenciou como os conflitos radicais entre as nações resultaram de causas econômicas, sociais, políticas e culturais (dentre as quais cumpre ressaltar o papel da educação). Assim, por volta de 1870, a rivalidade industrial e comercial entre a Alemanha e a Inglaterra era enorme, particularmente após a fundação do império alemão em 1871, quando os alemães produziram um desenvolvimento econômico “pouco menos que milagroso”. Burns afirma, inclusive, que em 1914 a Alemanha estava produzindo “mais ferro

e aço do que a Inglaterra e a França juntas” (1971: 832). A constatação “era de que os produtos alemães desalojavam os congêneres ingleses de quase todos os mercados da Europa continental bem como do Extremo Oriente e da própria Inglaterra”. Talheres de origem alemã eram vendidos até em Sheffield, “o maior centro de cutelaria inglesa, e lápis fabricados na Baviera eram encontrados nas mesas da Câmara dos Comuns”, escreve Burns. E o pior, o império dos kaisers tinha começado a desafiar a supremacia naval britânica com reflexos diretos no domínio estratégico dos mares.

A competição econômica com a França não era menor. Os franceses estavam alarmados com a expansão industrial alemã. Em 1870, por ocasião da Guerra franco-prussiana, a França perdera para a Alemanha as províncias da Alsácia e da Lorena, ricas em depósitos de ferro e carvão. A derrota militar e a anexação das províncias francesas contribuíram para o crescimento industrial da Alemanha fomentando, entre os franceses, o nacionalismo e o movimento de revanche. O nacionalismo francês tomou um rumo perigoso após a derrota sofrida em 1870. Havia na França o desejo de vingar a derrota sofrida na guerra franco-prussiana. Na imprensa e nos bancos escolares era servida uma iguaria explosiva, a necessidade de revanche, idéia combatida pelos socialistas e muitos líderes liberais, embora Raymond Poincaré, conhecido político da época, dissesse “não ver razão para que a sua geração continuasse a viver, a não ser a de reaver as províncias perdidas da Alsácia e da Lorena” (1971:837).

O **nacionalismo** foi fruto da Revolução Francesa que atingiu força no final do século XIX e começo do século XX. O nacionalismo, no decorrer de sua história, passou a assumir formas perigosas. Na França, o nacionalismo adquiriu “a cara da desforra” através do “movimento de revanche”. Na Alemanha cresceu o movimento “pangermânico”. O plano da Grande Sérvia se articulou como o movimento “pan-eslavo” na Rússia. O assassinato do herdeiro do trono austríaco, Arquiduque Francisco Fernando, em 28 de junho de 1914, na cidade de Sarajevo, foi apenas o estopim de interesses conflitantes. A guerra, então iniciada, tomou proporções gigantescas quando uma contenda local entre a Áustria e a Sérvia adquiriu dimensões globais por meio do sistema de alianças. A Rússia interveio a favor da Sérvia. Imediatamente a Alemanha se sentiu no dever de ajudar a Áustria. Em seguida a França entra no conflito contando com o apoio da Inglaterra contra a Alemanha. Rapidamente o conflito toma dimensão mundial. Com o desfecho da Primeira Guerra Mundial a Alemanha entrega a Alsácia-Lorena à França. O Tratado de Versalhes penalizará fortemente a Alemanha e seus aliados, a Áustria, a Hungria, a Bulgária e a Turquia. No futuro a Alemanha tentará, a partir de 1937, a revanche sob a égide do nacional-socialismo o qual, de certa forma, recuperará os alvos da Liga Pangermânica fundada por volta de 1895 com a proposta de expansão alemã e

incorporação de todos os povos teutônicos da Europa Central. Os limites do império alemão “seriam estendidos até abranger a Dinamarca, a Holanda, o Luxemburgo, a Suíça, a Áustria e a Polônia, até Varsóvia” (1971: 837). Embora a Liga Pangermânica fizesse muito ruído na época, dificilmente poderia alimentar a pretensão de representar a nação alemã. Segundo Burns, em 1912, a Liga não contava com mais de 17.000 membros. A radicalidade da Liga não era bem recebida. Contudo, o seu programa de ação refletia uma cultura latente no povo alemão expressa, por exemplo, na filosofia, sobre a superioridade espiritual e cultural do povo alemão. Os conceitos de arianismo e supremacia do povo nórdico marcaram a idéia de predestinação do povo alemão que, na década de 1930, exigiria, através de líder carismático, “um lugar ao sol” para a nação alemã. Filósofos como Heinrich von Treitschke criaram uma cultura que divinizava o Estado como expressão do poder necessário para fazer valer a política nacional-socialista dura, centrada na crença no direito de a Alemanha exercer o domínio de boa parte da Europa. O futuro viria mostrar que o crescimento do estado alemão nacional-socialista, após 1933, seria inseparável de uma visão autoritária de educação, política, economia e cultura.

Verifica-se que a Europa é, no início do “breve século XX”, o coração do mundo, centro da cultura, da ciência, da educação, da economia, da arte, mas é, ao mesmo tempo, o espaço da guerra, o local das “megamortes”, como dizia Hobsbawm, com mais de 20 milhões de vítimas na Primeira Guerra e mais de 50 milhões na Segunda (1939-1945).

Com o fim da Primeira Grande Guerra alterações políticas, sociais, econômicas e culturais importantes mudaram o panorama do mundo. Novas realidades tornam corpo e novos problemas se apresentam à humanidade. Um novo mundo, mais complexo, exigirá a formação de um ser humano mais preparado, mais culto, mais crítico, mais sintonizado com os problemas sociais, políticos, culturais e ambientais. A Educação será acionada como prática social capaz de criar as condições materiais e espirituais necessárias para enfrentar o desafio contemporâneo de atender, com qualidade, enormes contingentes das camadas populares em ambientes escolares preocupados com o conhecimento humano em suas diferentes manifestações.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SUAS RAÍZES HISTÓRICO-SOCIAIS

Para entender a educação contemporânea é preciso compreender o papel central da revolução política ocorrida na França no período de 1789 a 1799 e, antes da Revolução Francesa, o impacto da **Revolução Protestante** e da **Contra-Reforma** no panorama cultural e educacional da humanidade.

A **Revolução Protestante**, que muitos a chamam de a Reforma, iniciou-se na Alemanha, em 1517, e se

expandiu por outros países da Europa. Contribuiu para por fim à Renascença. Foi resultado do individualismo religioso, do nacionalismo, da tecnologia (tipográfica), do mercantilismo e da revolução comercial que subverteram a economia estática das corporações medievais gerando um regime dinâmico de operações mercadológicas dirigidas para fins lucrativos. Nesse período de capitalismo incipiente surgiram governos absolutos e estados nacionais em substituição ao regime feudal descentralizado da Idade Média. No âmbito estritamente religioso, a Revolução Protestante ao privilegiar o “livre exame” das escrituras sagradas, portanto, a leitura livre dos textos bíblicos, valorizou o ensino da leitura e da escrita pondo em marcha uma “cultura grafocêntrica” centrada no domínio de um código lingüístico e da mensagem. Não é sem razão que Lutero providenciou a tradução da Bíblia para a língua alemã e a partir de então surgiria a preocupação pedagógica com o processo essencialmente escolar, sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. A alfabetização, doravante, passa a fazer parte das preocupações dos educadores modernos e contemporâneos interessados em identificar o melhor método para dotar o aluno dessa mediação simbólica importante que permite às novas gerações entrarem em contato com a cultura erudita, chamada letrada, produzida pelo ser humano ao longo de sua trajetória histórica e cujo exemplo mais notório seria a Bíblia. A apropriação desse instrumento social, a leitura e a escrita, vem desde então sendo objeto de estudos e pesquisas a começar pelas preocupações de Comenius voltadas para “ensinar tudo a todos”, através de uma Didática Magna.

Burns diz,

“A Renascença, com seu interesse absorvente pelos clássicos, tivera o infeliz resultado de perturbar o currículo das escolas, dando exagerada importância ao grego e ao latim e restringindo a educação à aristocracia. Os luteranos, os calvinistas e os jesuítas mudaram tudo isso. Desejosos de propagar as suas respectivas doutrinas, fundaram escolas para as massas, nas quais até o filho do sapateiro ou do camponês podia aprender a ler a Bíblia e os opúsculos teológicos. Estudos práticos foram muitas vezes introduzidos em lugar do grego e do latim, e é significativo que algumas dessas escolas tenham por fim aberto suas portas à nova ciência.” (1971: 482)

Vale lembrar, também, que a Companhia de Jesus foi, sem comparação, a mais batalhadora das ordens religiosas católicas inspiradas pelo zelo espiritual do século XVI que, dialeticamente, se opôs à Revolução Protestante.

“Não era uma simples sociedade monástica, mas um regimento de soldados que havia jurado defender a fé. Como armas, não tinham balas nem

lanças, mas a eloquência, a persuasão, a instrução nas verdadeiras doutrinas e, se necessário, a espionagem e a intriga. (...) Outra atividade importante dos soldados de Loyola foi a educação. Fundaram, aos milhares, colégios e seminários na Europa e na América e insinuaram-se também em instituições mais antigas. Durante séculos tiveram o monopólio da educação na Espanha e quase monopólio na França. O fato de haver a igreja católica recuperado muito de sua força a despeito da secessão protestante deveu-se, em grande parte, às atividades múltiplas e dinâmicas dos jesuítas.” (Burns,1971: 480-1).

A **Revolução Francesa**, revolução eminentemente política, foi capaz de promover uma “viragem” histórica no campo da Educação contrapondo-se, com base nos ideais da Ilustração, à Educação de base religiosa, quer católica, quer protestante. Coube à Revolução Francesa a proposta revolucionária de uma educação laica. Com a Revolução Francesa, a Educação Pública, sistemática, obrigatória, não-discriminatória, comum aos sexos, separada da religião, toma corpo como dever do Estado e direito do cidadão. A burguesia revolucionária se contrapõe à religião, à visão católica, escolástica, tradicional de educação. O espírito laico da educação francesa permanecerá como marca indelével da Revolução até nossos dias. Recentemente o governo Chirac contrapôs-se, como representante maior do Estado francês, às alunas mulçumanas que insistiam em freqüentar a aulas com o tradicional lenço cobrindo a cabeça, marca de sua opção religiosa no interior de um estado leigo. A “direita” francesa deu, nesse episódio, exemplo de coerência ideológica com o ideário de 1789, reafirmando o caráter laico da educação pública francesa.

A **Revolução Francesa**, inspirada nos ideais do Iluminismo, define-se como materialista e laica e, como tal, propõe a criação de Estados Nacionais que formem o cidadão instruído capaz de senso crítico e agente do progresso mediante a aplicação da razão e da ciência na solução dos problemas sociais. Os jacobinos serão os grandes defensores da educação pública popular mantida pelo Estado. Le Peletier (1760-1793), um representante jacobino, apresenta à Assembléia revolucionária um projeto que “teoriza uma educação masculina (dos cinco aos doze anos) e a feminina (dos cinco aos onze anos) em colégios de Estado (“casas nacionais”), separando as crianças das famílias e pondo-as numa comunidade que deveria formá-las segundo modelos de virtude civil e de nítida oposição à “sociedade corrupta” da época. “ (Cambi, 1999:366). Não há como não sentir na proposta ecos da República de Platão no sentido de um projeto político-social direcionado para a ação educativa coletiva.

O projeto foi duramente criticado por ser “artificial e complicado”, violar “as leis naturais e os “mais sagrados direitos da família”, mas exprimia o radicalismo da pedagogia jacobina, herdeira da **Luzes**, do **Contrato**

Social de Rousseau e da onda revolucionária que invadia a sociedade civil francesa no sentido de operar uma “completa regeneração” do tecido social. Com o Termidor, em 1794, o ímpeto revolucionário decaiu e começa uma série de intervenções que brecam as mudanças radicais, mas permanece a preocupação com a elaboração de programas de reforma escolar e de intervenções legislativas acompanhadas da preocupação de por em ação um “trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer a um Estado, de sentir-se **cidadão** de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos”. Surgiram os “Catecismos laicos” com o objetivo de difundir uma visão não-religiosa de mundo, uma ética civil baseada nos princípios de tolerância e compromisso social, em oposição aos catecismos católicos. A Revolução “presa da tradição racionalista à maneira de Descartes e iluminista à maneira de Bayle, procurou criar uma “religiosidade civil” capaz de descristianizar o povo e alterar o seu imaginário” (Cambi,1999:367). Com Napoleão Bonaparte os princípios da instrução pública, obrigatória e gratuita foram difundidos em toda a Europa. A escola pública mantida pelo Estado torna-se realidade social. E o Brasil, com a República, não escapará ao ideário que via na escola pública estatal uma maneira de vencer o atraso escolar legado da Colônia e do Império (Mariotto Haidar, 1972). Basta dizer que por volta de 1889 a nação brasileira contava com cerca de 13-14 milhões de habitantes dos quais 80-85% eram analfabetos, gente escrava ou desvalidos de toda ordem sem qualquer possibilidade educacional num país comandado pela aristocracia rural conservadora.

A educação estatal financiada com recursos públicos será a bandeira dos republicanos autênticos preocupados em manter a instrução pública para todos, sem distinção de nascimento, raça e sexo. A burguesia revolucionária francesa de 1789 quer ser a classe social intérprete e representante do gênero humano ao articular **ideologia** (princípios político-filosóficos) à **ação prática** (organização das instituições sociais). Sua prática social aspira à universalidade como toda classe hegemônica no poder. O sistema escolar orgânico e uniforme, caracterizado pelos princípios de laicidade e de engajamento civil, será difundido como a marca registrada de um novo mundo a criar um novo ser humano. A visão burguesa faz-se hegemônica e através de “intelectuais orgânicos” dissemina os ideais da nova ordem sócio-econômica e sócio-política. Muitas serão as conquistas teóricas e práticas da burguesia revolucionária no campo da instrução: universalidade, laicidade, estabilidade, renovação cultural, valorização do trabalho, da literatura e dos aspectos considerados fundamentais à boa educação, __ formação intelectual, científica, física, moral e cívica A Educação é vista, agora, como **prática social** que poderá resgatar a humanidade através de uma nova consciência civil baseada nos direitos do homem e do cidadão e numa concepção científica do mundo. O novo homem educado será livre, crítico, fraterno e igualitário.

A História demonstraria que os ideais revolucionários de 1789-1795 foram, até 1914, início da Primeira Grande Guerra, o espaço do nacionalismo militante, do individualismo econômico, do aparecimento das massas questionadoras, da democracia política e da gradativa ascensão da classe média. Cumpre observar, entretanto, que, no período de 1789-1914, a humanidade foi, por outro lado, radicalmente condicionada pela **Revolução Industrial** (iniciada por volta de 1760 na Inglaterra) a qual se prolonga até nossos dias com resultados importantes para a vida moderna como: a) urbanização da vida social, b) a emergência de novas classes sociais, c) aparecimento de novas filosofias e políticas sociais, d) o renascimento do imperialismo, e) melhoria geral dos padrões de vida e f) maior produção cultural, científica e tecnológica.

É inequívoco que a Revolução Industrial, suporte do capitalismo industrial, permitiu que os países sustentassem uma população cada vez maior em decorrência do desenvolvimento da agricultura, do conhecimento agrônomo, capaz de gerar alimentos para o maior número de pessoas. Basta dizer que os historiadores estimam que a população européia, em 1914, ultrapassava, em dobro, a de 1789. No futuro a produção de alimentos seria ampliada com o advento do trator e da mecanização geral do trabalho rural, pondo por terra a teoria malthusiana.

A Revolução Industrial, ao mesmo tempo que cria novo cenário político-social, amortece, na Grã-Bretanha, os efeitos da Revolução Francesa; mas, cria, contraditoriamente, as bases do movimento operário urbano que, aos poucos, organiza-se e passa a exigir direitos sociais inalienáveis, como a sindicalização e a educação que terão peso social real. O aparecimento do tear mecânico fez da indústria têxtil a ponta de lança do capitalismo industrial e o espaço onde a exploração do trabalho se manifestou de modo duro com mulheres e crianças em jornada de dez ou mais horas de trabalho diário. O desenvolvimento social gerado pelo capitalismo industrial foi contemporâneo da exploração dos operários, tensão entre contraditórios até hoje ainda não superada de todo.

No Brasil, por exemplo, no final do século XIX e no início do XX, com a vinda dos imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis, mão-de-obra para as fazendas de café, criou-se, com o abandono da zona rural pelos imigrantes insatisfeitos, uma camada urbana popular constituída de operários e trabalhadores de pequenos ofícios e artífices (tipógrafos, alfaiates, sapateiros, tintureiros, jornaleiros, comerciários, balconistas, maquinistas, ferreiros, etc) que, aos poucos, foi sendo politizada pelo movimento anarco-sindicalista responsável pelas primeiras reuniões gerais de trabalhadores (com a criação da Confederação Operária Brasileira-COB), as primeiras greves de trabalhadores urbanos em terras brasileiras (de 1903 a 1917) e a publicação de inúmeros jornais operários (*A Plebe* para

citar apenas um exemplo), veículos de propaganda das classes trabalhadoras.

O movimento libertário (anarco-sindicalista) no Brasil se enfraquece após a década de 20 quando as suas lideranças serão literalmente cassadas pela *igreja*, pela *polícia*, pela *política* “*café-com-leite*” e pelos *partidos políticos* que assomavam à vida social brasileira. Em Educação os anarco-sindicalistas, centrados na radical idéia de **liberdade**, que recusava toda e qualquer forma de autoridade instituída (papal, eclesiástica, governamental, estatal, partidária, professoral, etc) propunham uma educação mantida pelo próprio movimento, com professores próprios formados nos ideais anarquistas, educação de caráter comunitário, centrada na formação científica e moral que reforçaria os laços de fraternidade no interior das colônias, pensadas como células de produção comum.

Flávio Luizetto demonstra, por exemplo, como era vivo o interesse do movimento anarquista em relação à educação. Para o movimento libertário,

“a educação não seria o único nem o principal agente responsável pelo desencadeamento da revolução; mas era evidente para eles que sem, a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, mudanças provocadas em grande parte *por intermédio da educação*, a revolução poderia não alcançar o êxito desejado. Tal posicionamento dos anarquistas em face da educação deriva de um princípio doutrinário básico, *o princípio da liberdade* tão evocado por seus adeptos.” (1987:45)

Bakunin é, sem dúvida, o grande crítico da educação burguesa, educação dual, que sacramenta dois tipos de educação, uma dedicada aos burgueses e outra apoucada, aligeirada, destinada aos trabalhadores. Essa duplicidade jogava, segundo Bakunin, contra a emancipação das camadas populares porque estabelecia diferenças e sacramentava privilégios tornando as massas operárias menos preparadas e sem a retaguarda de uma educação completa. Bakunin percebe claramente que a posse do conhecimento é um fato político importante, pois “a pessoa que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos”. Daí, a sua defesa intransigente da **educação integral** (física, intelectual e moral) proposta, inicialmente, por Paul Robin e ampliada por Francisco Ferrer (republicano espanhol) que defendia a adoção da **educação racionalista** fundamentada na razão e em conformidade com a ciência, **mista**, centrada na co-educação sexual numa comunhão constante, fraternal entre meninos e meninas (articulada à co-educação social) e essencialmente **libertária** dirigida à formação de pessoas livres que respeitem e amem a liberdade alheia.” (1987:49).

Proudhon falece em 1865 e Bakunin em 1876. O movimento continuará com Elisée Reclus, Kropotkin e

Malatesta ao longo das duas décadas iniciais do século XX, no caso brasileiro. As “Escolas Modernas”, “Livres” ou “Racionalistas” se desenvolveram em vários países da Europa e na América Latina, inclusive no Brasil. Em suma, o movimento anarquista procurou, segundo Malatesta, realizar a síntese de três forças: a educação, a propaganda e a rebelião. Marca um dos momentos de contestação da educação burguesa e da educação religiosa dominantes no século XIX e início do XX.

AS ORIENTAÇÕES POLÍTICO-FILOSÓFICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA TENTATIVA DE CATEGORIZAÇÃO

Tratar da **Educação Contemporânea** sob o ponto de vista histórico-crítico significa perceber que até a Revolução Francesa, a educação dominante, hegemônica, é a **Educação Tradicional** que se materializa sob a forma de:

a) **a vertente religiosa** (Educação Jesuítica gerada pela Contra-Reforma e a Educação Protestante calvinista ou luterana que sobrepõe ao Renascimento, ambas interessadas, por motivos religiosos, na educação escolar do povo) e

b) **a vertente aristocrática de cunho privado** (Educação tutorial ou do preceptor contratado como pedagogo para atender individualmente os filhos da elite dominante).

Com a Revolução Francesa **a instrução pública** adquire fundamental importância e as preocupações com a **educação popular** tomam impulso com a formação dos Estados Nacionais. A Educação Tradicional, na vertente jesuítica, sobrevive à tempestade revolucionária, criando, gradativamente, sua própria rede de escolas confessionais. Outras ordens religiosas (maristas, salesianos, franciscanos, dominicanos, etc.) desenvolverão seus projetos pedagógicos ao lado da frente jesuítica. Com o decorrer dos anos a Educação Tradicional de vertente religiosa, no Brasil, especializou-se no ensino médio formando quadros para a classe média alta dirigente. Muitos políticos que atuarão, por exemplo, no período ditatorial brasileiro (tanto em 1937, quanto em 1964) tiveram formação média em colégios religiosos católicos.

A Educação Tradicional, na vertente protestante puritana, com seu individualismo religioso e valorização da riqueza não terá dificuldade em se articular ao individualismo econômico e à liberdade de iniciativa do sujeito econômico, próprios do “espírito capitalista”. O calvinismo, no plano religioso, como percebera Max Weber (2003), terá profunda vinculação ideológica ao capitalismo. A doutrina da predestinação e o consequente sucesso do êxito material como garantia da graça divina, fez do protestantismo a linha avançada do capitalismo. Como dirá Max Weber, há algo no estilo de vida daqueles que professam o protestantismo que

favorece o “espírito do capitalismo”.

Weber escreverá:

“Trabalhe com vigor em tua vocação” era a receita contra as dúvidas religiosas e o sentido de indignidade moral.”(...) “Mas a coisa mais importante era que, acima de tudo, o trabalho veio a ser considerado em si, a própria finalidade da vida. As palavras do apóstolo Paulo, “quem não trabalha não deve comer” valem incondicionalmente para todos. A falta de vontade de trabalhar é sintoma da falta de graça.” (2003:119)

Mas Weber vai além em sua análise e diz que neste ponto o pensamento calvinista difere do ponto de vista medieval e luterano. Embora Tomás de Aquino tenha dado a mesma interpretação às palavras de Paulo, o trabalho para ele (Tomás) era necessário só *naturali ratione* para a manutenção do indivíduo e da comunidade. “Quando tal finalidade fosse atingida, o preceito deixaria de ter qualquer significado” (2003:120). Ao contrário de Lutero, para Calvino “a vocação que a Providência divina reservou para cada um não é um destino ao qual se deva submeter e sair-se o melhor possível, mas um mandamento de Deus ao indivíduo para que trabalhe para a glória divina”. O que Deus requer não é o trabalho em si, mas um trabalho racional na vocação. Weber afirmará:

“No conceito puritano de vocação, a ênfase recai sempre nesse caráter metódico do ascetismo laico, e não, como em Lutero, na aceitação do destino designado irremediavelmente por Deus.” (2003:121-2).

O puritanismo, em suma, inaugura uma nova ética.

“A riqueza seria eticamente má apenas à medida que viesse a ser uma tentação para um gozo da vida no ócio e no pecado, e sua aquisição seria ruim só quando obtida com o propósito posterior de uma vida folgada e despreocupada. Mas como desempenho do próprio dever na vocação, não só é permissível como realmente recomendada.” (2003: 122)

O protestantismo, na sua vertente puritana, calvinista, viria, como percebera Gramsci, a exercer o papel ideológico de amortecimento do ímpeto renascentista, constituindo-se na força transformadora do século XVI.

A Educação Tradicional, em sua vertente protestante, nos séculos seguintes, conviverá, cada vez mais, com a estrutura política da nova formação sócio-econômica que se estrutura na Europa mercantilista. Prática econômica e prática religiosa se reforçam mutuamente, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América do Norte, formando um “bloco histórico” (**estrutura econômica**

articulada à **supraestrutura ideológica**) que cimentará, gradativamente, a dominação econômico-social e político-cultural da burguesia. Em suma, com o puritanismo as bênçãos de Deus recaem sobre os seus, nesta vida, sob a forma de sucesso material.

No Brasil, nação de formação ibérica, o domínio da igreja católica, amorteceu, ao contrário, o surgimento do “espírito capitalista” moderno, ao reforçar uma estrutura econômica rural centrada na dominação patriarcal, conservadora. Por outro lado, a dominação patriarcal favoreceu diretamente a emergência de uma educação aristocrática articulada à exploração da escravatura como meio de produção e riqueza para poucos. No ambiente desigual da Colônia, o iletrado, como o escravo, tratado como coisa, não tinha condições de aspirar ao domínio da cultura e do conhecimento. Os filhos dos senhores de engenho na Colônia e posteriormente os dos comerciantes bem sucedidos e da aristocracia rural cafeeira eram educados no exterior principalmente na Universidade de Coimbra, em Portugal. Nosso atraso, em grande parte, ocorreu em decorrência da pouca ressonância, no Brasil, dos ideais da Revolução Francesa.

A vinda da Família Real portuguesa, em 1808, transferindo a administração real lusitana para a Colônia, reforçou o **modelo centralizador português** que privilegiou, por razões pragmáticas, a Educação Superior em terras brasileiras, formadora futura de recursos humanos para coroa portuguesa. Com bem viu Caio Prado Júnior (1957), D. João VI dotou o novel Reino Unido a Portugal e Algarves de uma supraestrutura jurídica, educacional e cultural importante em paralelo às medidas de ordem econômica, infra-estruturais, como a abertura dos portos às nações amigas, a criação do Banco do Brasil, liberação de importações (principalmente de produtos ingleses), criação da Casa da Moeda etc. Como se pode depreender dos fatos conhecidos, a invasão de Portugal pelas tropas de Junot, general de Napoleão Bonaparte, trouxe, indiretamente para o Brasil, benefícios institucionais e culturais sem, contudo, como era de esperar, propagar os ideais da Revolução contra os quais se opunha a real coroa portuguesa, aliada da Inglaterra, contra o expansionismo do Imperador francês. Muito tardiamente os ideais da Revolução Francesa chegaram a ter ressonância no império brasileiro centralizador e conservador. A Instrução Pública Primária, reconhecida como necessária, tomou alento após a Independência mediante a Lei de 15 de outubro de 1827. Contudo, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição de 1824, em 1834, a descentralização proposta pela Corte redundou em verdadeiro “presente de grego” para as Províncias que, sem recursos para implementar a instrução primária, receberam a delegação de poder, como castigo. Não seria surpresa, portanto, que o Império tivesse legado à República, uma nação de iletrados.

DUAS REVOLUÇÕES BURGUESAS E A EDUCAÇÃO

Como se disse anteriormente, a emergência da **Revolução Francesa**, coloca em destaque o pensamento pedagógico de Rousseau e põe em marcha, no continente europeu, a **Visão Liberal de Educação**, orientação que engloba:

a) **a vertente religiosa** proveniente da Pedagogia da Reforma (com Lutero, Calvino, Zwinglio, Melancton, Comenius etc) e

b) **a vertente laica “escolanovista”** e seus desdobramentos a partir dos meados do século XIX, em contraposição à **Pedagogia Tradicional**.

c) **a vertente positiva** de orientação materialista que, indiretamente, tratou da Educação, como no caso de Comte e outros.

d) **a vertente empirista** de orientação inglesa cuja origem remota está em Bacon e Locke e que, no início do século XX, chega pelo pragmatismo de Dewey, aos educadores brasileiros como Anísio S. Teixeira e Darcy Ribeiro.

A Pedagogia Tradicional, de longo passado histórico, envolve:

a) **a vertente religiosa**, identificada com a Pedagogia Católica, compreenderá a tradição escolástica de orientação tomista, a educação jesuítica originária da Contra-Reforma e as demais iniciativas da igreja no âmbito da educação. Educação centrada em conteúdos, ensino com forte apelo disciplinar, rigor intelectual e submissão às verdades eternas de caráter religioso.

b) **a vertente laica** voltada para a formação militar, médica, agrônoma, etc em academias ou instituições escolares específicas, de caráter superior profissionalizante que lhe confere positividade e relativa independência em relação aos valores religiosos e

c) **a vertente tecnicista**, mais recente, influenciada pelas idéias de programação da área administrativa e, no ensino, por meio da “instrução programada” de origem skinneriana. Ampliou seu raio de ação no campo educativo com o desenvolvimento espetacular dos multimeios (a partir do rádio e do cinema) para chegar, atualmente, nas multimídias eletrônicas com formas, cada vez mais amplas, de comunicação a distância, com o uso de videoconferências, teleconferências e educação a distância.

Tanto a Pedagogia Liberal como a Tradicional são pedagogias conservadoras na medida que não concebem a Educação como prática social com poder transformador das estruturas sociais geradoras das diferenças sociais, como a exclusão, a miséria, a injustiça social e a sonegação de direitos sociais. Ambas têm uma visão funcionalista dos problemas sociais os quais poderão ser resolvidos pela ação de programas e reformas pontuais

desencadeados por especialistas sociais.

A Educação Contemporânea nascerá da conjunção dessas duas orientações conservadoras acontecidas no continente europeu, articuladas com os reflexos da educação insular ocorrida na Inglaterra sob a influência de Bacon, Locke e da Revolução Industrial.

O SENTIDO SÓCIO-POLÍTICO, SÓCIO-ECONÔMICO E SÓCIO-EDUCACIONAL DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A **Revolução Industrial**, acontecida na ilha (isto é, na Grã-Bretanha) tem a lhe anteceder no terreno da Educação o pensamento de Locke, o seu expoente maior, a impulsionar uma **Visão Empirista de Educação**, também de cunho liberal, mas inseparável, segundo Deleuze (1967), de uma visão de ensino e aprendizagem centrada no **conceito de experiência** que privilegia a dimensão subjetiva, psicológica na ação pedagógica. A orientação empirista será absorvida, posteriormente, pelo Utilitarismo e pela Escola Nova na sua **orientação pragmática norte-americana**, principalmente com Dewey.

A Revolução Industrial gerou, no seu interior, a contradição, **a classe operária**, que, aos poucos, ganhou força política passando a exigir direitos, consubstanciados em bens sociais como a educação primária pública, caixas previdenciárias, redução de horas de serviço para homens, mulheres e crianças e outros benefícios. Assim, a educação primária popular adquire a dimensão de direito e bem social.

Locke é o teórico do liberalismo clássico, o defensor da propriedade privada, legitimada pelo trabalho, guardião dos direitos individuais e da liberdade de iniciativa dos agentes sociais. Rousseau é o teórico da liberdade, do naturalismo pedagógico, da educação negativa e do contrato social como instrumento de regulação da vida social. Ambos entendem que ao Estado cabe a responsabilidade de tarefas inalienáveis que a sociedade civil, através da iniciativa particular não poderá exercê-las substantivamente porque universais, isto é, para todos. Ambos percebem que a vida coletiva pressupõe o domínio de uma cultura básica comum indispensável para o progresso social. A Educação será, sem dúvida, a prática social acionada para a construção da sociedade burguesa centrada no individualismo, na liberdade, na igualdade de oportunidades, na família, na propriedade privada, no contrato social e no trabalho, considerado este a fonte de todo valor, ideia esta geradora da **teoria do valor** elaborada, posteriormente, por Ricardo, economista inglês prestigiado por Marx. Pode-se dizer que a revolução política (francesa) e a revolução industrial (inglesa) se articulam em função do projeto burguês de sociedade que nasce em meados do século XIX.

Rousseau e Locke são construtores da ordem liberal burguesa ao perceberem, claramente, **o caráter**

mediador da Educação na formação do cidadão necessário para a nova ordem político-social. A **ideologia** se torna inseparável do projeto pedagógico da nova sociedade. A Educação é vista como salvadora ou redentora da humanidade para o espírito republicano que se constituía como força hegemônica. A Europa, tanto continental como insular, domina política e culturalmente o mundo disseminando a sua versão política, burocrática de Estado (napoleônico) e a versão manufatureira, liberal, industrial e econômica do empreendimento industrial privado de orientação inglesa capitalista.

A dominação política se articula à dominação econômica tendo a Educação como mediação para a formação do cidadão consciente dos direitos e deveres e ente livre e empreendedor capaz de gerar riquezas ao invadir o mundo para colonizá-lo. Não é de espantar que, no século XIX a Inglaterra e alguns Estados europeus tomassem territórios alheios, na África e Ásia, movidos por “nobres intuítos civilizadores”, com a criação de impérios ultramarinos só desfeitos, em sua maioria, após a Grande Guerra de 1939-45 ao cederem espaço ao expansionismo imperialista norte-americano.

Mas, como se sabe, a dominação político-econômica é sempre acompanhada da *dominação ou invasão cultural*, de caráter ideológico, que reflete, como diria Durkheim, “modos de pensar, agir e sentir”. Assim, o avanço das forças produtivas significará, no limite, o desenvolvimento da força de trabalho mediante a formação “intelectual e moral” de um novo ser social, **o cidadão**, síntese dinâmica de ser produtivo e ser instruído, livre para vender a sua força de trabalho, um ser cívico, capaz de construir e defender a nação.

A Revolução Francesa e a Revolução Industrial criam “um novo ser social”, **resultado de novas relações sociais**, que nega os valores da aristocracia e reafirma novos valores para um novo tempo. Taylor quer trabalhadores capazes de execução rigorosa do trabalho planejado pela direção do empreendimento industrial. Taylor quer obediência e eficiência. Fayol quer uma administração racional que leve o empreendimento a atingir os objetivos estabelecidos previamente. Henry Ford quer um trabalhador casado, com vida regrada, sem problemas existenciais profundos, sem problemas de moradia, que receba salário adequado para que a produção não sofra descontinuidade. Gramsci percebeu, muito bem, que o “fordismo” criara um novo modo de vida dentro da sociedade norte-americana.

Todos se alinham à premissa de Taylor: “a administração científica” deverá dar ao empresário o que ele mais quer, **o lucro**, e ao trabalhador o que ele mais deseja, **altos salários**. Fica descartada, portanto, a necessidade de mudar as estruturas sociais. O importante será evitar o desperdício e investir no **treinamento dos trabalhadores** a fim de que eles sejam capazes de execução rigorosa das tarefas previamente determinadas pelos superiores. A educação será instrumental, meio de preparar o operário para a vida produtiva, sem questionar

a ordem social vigente.

A Educação é, nesta perspectiva, fator de produção. É preciso contar, para serviços industriais **mais especializados**, com trabalhadores que tenham um mínimo de escolaridade em termos de cultura geral (matemática, língua materna, língua estrangeira em países dependentes, ciências e tecnologia, etc) que permita “treinamento em serviço” para atender a especificidade da indústria empregadora.

Nos países socialistas, após a Revolução de Outubro de 1917, surge aquilo que se poderia chamar de a **Pedagogia Social do Trabalho**. Lênin tem plena consciência de que o novo Estado Socialista necessita de profissionais qualificados que só a Educação pode formar. Uma sociedade socialista não poderá prescindir de engenheiros, médicos, cientistas, professores, tecnólogos além de trabalhadores em todos os setores da vida social. Ele conhece a importância da formação superior profissionalizante ocidental, que deverá ser orientada, porém, em função de nova axiologia. A racionalidade “taylorista” não será descartada, mas posta em função de um projeto político, com sinal trocado, para criar uma base industrial que permita tirar a Rússia e seus aliados do atraso secular e socializar os benefícios advindos da produção coletiva. Os meios devem estar subordinados ao fim maior, a criação de uma sociedade igualitária que jamais poderia dispensar a indústria, a ciência e a tecnologia, o conhecimento, os profissionais qualificados e a escola, todos direcionados no sentido da construção de uma sociedade voltada para a justiça social e o trabalho não-alienado. Infelizmente para muitos e felizmente para outros, a morte prematura de Lênin abortou a oportunidade de se levar a cabo uma experiência social inovadora dentro de uma perspectiva verdadeiramente socialista.

No terreno da Educação a construção de uma sociedade socialista exigia uma Pedagogia Socialista diretiva, centrada no **saber científico e tecnológico** e no **trabalho como princípio educativo**. Krupskaya, Makarenko, Pistrak, dentre outros, eram pedagogos interessados na organização de um sistema escolar que deveria ter como objetivo a **formação integral** de jovens, centrada:

a) **no trabalho**, considerado a realidade ontológica do ser social e

b) **na instrução científica**, instrumento para a criação de uma nova sociedade.

É interessante observar que os novos pedagogos do leste europeu não desprezaram, de início, a tradição pedagógica ocidental, “escolanovista”, tanto européia como norte-americana, no plano dos métodos escolares. Não abandonaram, entretanto, a orientação básica de Marx de “união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico” que

elevaria a classe operária acima das classes superiores e médias. Assumindo a realidade irreversível da industrialização, o marxismo admitirá a incorporação de crianças e adolescentes de ambos os sexos na força de produção, desde que isso acontecesse de modo adequado às forças infantis. Marx admitirá que a criança, a partir dos nove anos, deverá participar do trabalho produtivo como maneira de articular efetivamente o **trabalho cerebral** ao **trabalho manual**. Citando Robert Owen, Marx dirá, em O Capital, que do sistema da fábrica nascerá o germe da instrução do futuro,

“que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não somente como método para aumentar a produção social, mas também como único método para formar homens plenamente desenvolvidos.” (O Capital, I, XIII, 451)

Desenvolver **o intelecto e as mãos**, a união da instrução intelectual com o trabalho industrial, com o objetivo de formar o *bomem omnilateral ou multilateral*, coloca Marx em oposição a Rousseau, porque o mundo moderno exige uma pedagogia severa oposta a “toda reminiscência romântica anti-industrial” e a recusa determinada de toda Didática baseada no jogo e em atividades centradas exclusivamente no interesse da criança. Assim, a Pedagogia Social do Trabalho, em oposição à Educação negativa de Rousseau, exigirá, desde cedo uma educação austera como forma de enfrentar as graves tarefas que esperam os homens na luta solidária para o domínio comum da natureza. Como se vê a Educação socialista estará calcada no esforço, no empenho e no rigor da ação. Rejeitará, neste ponto, os métodos pedagógicos fundamentados na Psicologia Infantil propostos pela Escola Nova que reforçam a visão individual do processo de aprendizagem. Daí, a orientação posterior da Educação soviética em evidenciar que toda aprendizagem é antes de tudo uma aprendizagem social mediada pela linguagem, resultado, portanto, de “relações sociais” que não poderão ser esquecidas ou relegadas a plano subordinado. Leontiev, Luria e Vigotski serão psicólogos que darão fundamento psicossocial à ação pedagógica evidenciando o caráter social de todo e qualquer saber humano.

A **Escola Nova** que surgiria, na Europa, em meados do século XIX, como reação ao pensamento e prática da Escola Tradicional, centrou atenção no processo de aprendizagem e na pesquisa de **métodos ativos** que enfatizavam a construção do conhecimento pelo sujeito. Centrada numa visão “pedocêntrica”, isto é, num entendimento que a verdadeira Educação deve colocar a criança no centro da ação pedagógica, elegeu a Psicologia como base da prática educativa, como ciência que permitiria conhecer a criança na sua especificidade e no seu desenvolvimento. A Escola Nova é, como já

se disse, caudatária da idéias de Rousseau em relação à importância que confere à infância. É preciso conhecer e compreender a criança na sua especificidade natural para melhor educá-la em oposição consciente à teoria do homúnculo. Kant, leitor de Rousseau, dirá que o filósofo genebrino realizara a “revolução copernicana”, passando a criança, doravante, a ser o alvo da boa Educação.

Com a Escola Nova, a Pedagogia perde, em grande parte a sua qualidade de ciência social com especificidade própria. A Didática passa a ter uma fundamentação psicológica empirista e naturalista. Claparède e Piaget tornam-se referências e outros profissionais não ligados diretamente à Educação, como Montessori e Decroly, propõem métodos pedagógicos baseados numa visão psicológica do aluno como se a aprendizagem não fosse um dado ontológico ao ser social humano, fruto de “relações sociais”, fato este que os psicólogos soviéticos jamais deixaram de considerar no plano da relação ensino e aprendizagem. Vale observar, entretanto, que grandes educadores, precursores da Escola Nova, embora colocassem a Psicologia no centro do processo educativo, como é o caso de Pestalozzi, que elege a intuição como método de aprendizagem, têm o cuidado de considerar a Educação como **prática social**, isto é, como formação do cidadão, como estratégia social para reabilitar os deserdados ou acolher os pobres expropriados dos direitos e dos bens sociais. A Educação tem um fim eminentemente social e as aprendizagens de conteúdos são meios para integrar as pessoas a uma **cultura mínima** que lhes permita compreender a vida em sociedade.

Com Decroly começa, no interior da Escola Nova, a secundarização do conteúdo em relação à forma (método). A técnica do “centro de interesse” marca o viés psicológico que rompe com o currículo tradicional linear por disciplinas autônomas. Não interessa a profundidade do conhecimento, mas o relacionamento de múltiplos saberes, numa perspectiva globalizadora. Perde-se, portanto, a idéia de conhecimento sistemático, estruturado, organizado e logicamente articulado. Paulo Freire e Freinet, o primeiro com adultos analfabetos e o segundo com crianças pobres, propõem, no caso do primeiro, uma Pedagogia Libertadora e uma Didática Dialógica que permita ao adulto a “aprender e apreender o conhecimento” e, o segundo, a fazer da “tentativa experimental” a base do *método natural* que permitiria a criança, com o mestre orientador, escolher livremente os conteúdos que deveria aprender. Nos dois casos, a idéia de currículo previamente estabelecido em função de conteúdos essenciais, perde sentido. Ambos propõem uma Pedagogia Transformadora, mas não defendem a necessidade de sistematização do conhecimento relevante e apropriação da “cultura historicamente acumulada” como elementos essenciais à libertação política. Ambos, ancorados no princípio de liberdade e autonomia do sujeito que aprende, fazem, como diz Saviani (1992) uma “escola nova popular” sujeita, na prática, à não-sistematização dos conteúdos científicos, estes tão

necessários à formação contemporânea. Com isso, corre-se o risco de se “fazer uma escola pobre para o pobre”, enquanto a elite investe numa educação voltada para o conteúdo, sistematizada, avançada, centrada na idéia de apropriação particular dos diferentes instrumentos simbólicos criados pela inteligência humana.

A Pedagogia Social do Trabalho irá, em contraposição à Escola Nova, valorizar o **conteúdo** como elemento de luta, mas jamais cairá na perspectiva da Escola Tradicional de tomar “o conhecimento pelo conhecimento”, “o conteúdo pelo conteúdo”, separado do contexto, um saber separado da teleologia, isto é, da finalidade (social) dos conteúdos.

A Educação soviética, no seu início, não desprezou a pedagogia burguesa. Decroly e Dewey foram estudados e aplicados, assim como Taylor foi utilizado, de início, no processo de industrialização soviético. Mas uns e outros não foram analisados e implementados numa perspectiva do individualismo burguês. Serviram com ponto de partida para a elaboração posterior de uma pedagogia que foi tomando forma com o estudo dos textos de Marx e Engels sobre Educação. Aos estudos voltados para o trabalho didático em sala de aula, a Pedagogia Social do Trabalho iniciou, também, uma reflexão crítica sobre os condicionamentos da Educação. Neste sentido os estudos, por exemplo, de Snyders diferem dos estudos de Manacorda. Snyders (1989) procura refletir criticamente sobre uma possível pedagogia progressista que tenha como pressuposto a importância política dos conteúdos historicamente elaborados e dê guarida a uma pedagogia centrada no conhecimento científico-tecnológico. Ao analisar a educação como prática social Snyders utiliza-se de categorias como **quantidade e qualidade, continuidade e ruptura, conteúdo e forma** para evidenciar a importância de se pensar por contradição e não apenas a contradição. Por outro lado, Snyders mostra como o domínio do conhecimento, do saber acumulado, é importante para entender a relação dominador-dominado. O saber dominado pelo dominador precisa ser apropriado pelo dominado para que subalternos entendam a cultura do dominador e a revolucionem. Desta forma, o conteúdo adquire dimensão política além de seu valor gnosiológico e pedagógico.

Manacorda analisa a prática pedagógica numa perspectiva interna ao processo de escolarização que acontece num determinado espaço específico, o ambiente escolar. Evidencia como as práticas pedagógicas se alteraram em função do desenvolvimento histórico do trabalho humano tomado como *princípio educativo*. São abordagens diferentes que abordam o fenômeno educativo: a) numa perspectiva dialética da realidade interna à prática educativa (é o caso de Manacorda) e b) numa perspectiva dialética que privilegia a reflexão pedagógica numa dimensão externa, política, do fenômeno educativo ao comparar a orientação diretiva de educação (de cunho socialista) à orientação não-diretiva de educação, de cunho liberal, “escolanovista”(é o caso

de Snyders). **Em suma, temos análises diferentes que se completam formando um todo, uma síntese compreensiva de considerações que explicam a riqueza da relação teoria-prática no âmbito da Educação Escolar.**

Da tradição marxista, permanece, até nossos dias, a proposta de um novo princípio educativo, que articula a *atividade intelectual* à *atividade manual* através do **trabalho**. A “escola única”, obrigatória para todos até aos 14 anos, fugiria do “espontaneísmo pedagógico” e do puramente lúdico para caminhar no sentido do “empenho” e do “esforço” do estudante. O estudo não se reduz a uma brincadeira. Exige dedicação. Em suma, a educação, nessa perspectiva, deveria fazer de cada indivíduo um “intelectual orgânico” de modo que cada pessoa cidadã pudesse ter uma formação crítica que o habilitasse ser, ao mesmo tempo, um “governante” e um “governado” conforme a circunstância, capaz de exercer a cidadania plena.

Bem diferente da educação socialista, a proposta de educação nazi-fascista, marcou um momento do século XX. Com o nazismo e o fascismo a educação atingiu, certamente, a sua força máxima em termos de formação política e ação social. Os filmes recuperados sobre a Segunda Grande Guerra demonstram de modo alarmante como a educação da juventude foi acionada, a par da propaganda do partido para dar corpo ao projeto, tanto nazista como fascista. Ao Estado caberia ditar os rumos da educação segundo o lema “Nada fora do Estado, tudo dentro do Estado, tudo pelo Estado”. O indivíduo nada seria, sem o Estado. Antes do indivíduo, o Estado. É o Estado que determina a importância do indivíduo e não o contrário. Nesse sentido, o Estado “todo-poderoso” passa a ser um “organismo” compacto, ideologicamente orientado, rigidamente estruturado, policialesco, militarizado e refratário à democracia representativa, liberal, nos moldes da tradição ocidental. A Educação não se organiza apenas na escola, mas em associações infantis e juvenis com sistema rígido de disciplina tendo por objetivo exaltar a nação e o partido colocando-os acima de qualquer realidade. Os discursos políticos são sempre discursos à nação ou ao povo e não aos indivíduos isolados. O coletivo como realidade maior reduz o individual à quantidade. A Educação popular será a educação de massa, voltada para a criação de um povo forte e sadio, consciente de sua missão no mundo. Na forma mais radical, a educação nazista seguirá o lema “solo e sangue”, com trágicas consequências históricas, a começar pela conhecida invasão “relâmpago” de países como a Polônia. A noção de “espaço vital” justificou a invasão militar de enormes áreas sob o pretexto de apropriação de matéria prima para o estado alemão.

O exercício físico terá papel relevante nos regimes fortes voltados para a politização da educação. A raça dominante será a raça forte. A ideologia do mais forte será caminho para a eugenia. Os princípios morais e

políticos comandarão o comportamento da juventude e a lealdade ao condutor (ou ao líder) será valor determinante dentro da nova ordem. A Educação totalitária será rigorosa em termos morais. Theodor Adorno, em famoso artigo, permite-nos deduzir de seu escrito o fato de que quem é duro para consigo mesmo será duro para com os outros. O condutor tem o projeto na cabeça e não arredará pé em termos de sua realização. Todos deverão compartilhar do grande projeto de nação. A educação como prática social fundamental será o braço direito do estado nacional-socialista. A educação baseada no rigor excessivo gera o risco da desumanização. E a Segunda Grande Guerra foi o máximo de desumanização possível. A partir dela não se fará mais a distinção entre o militar e o civil. Bombardeiam-se as cidades para aniquilá-las por inteiro. A Ética, pós 1945, será a ética da retaliação, tão antiga, e que perdura até nossos dias. Mas tudo o que ultrapassa o limite do bom senso se transforma em negação do que se pretende afirmar. A autoridade sem limite se transforma em autoritarismo, a democracia em democratismo, a moral em moralismo, a liberdade em libertinagem e assim por diante.

O filósofo adverte que o esforço educativo do Ocidente, após a Segunda Grande Guerra, deveria caminhar no sentido de se evitar um novo Auschwitz, lembrança do extermínio de 6 milhões de judeus e do sacrifício do povo russo, calculado grosso modo, em mais de 20 milhões de mortes em decorrência da invasão alemã ao território russo. O fundamental para Adorno será pensar a educação como processo de emancipação do ser humano, ser consciente, livre da opressão e da alienação e voltado essencialmente para a paz. Tarefa enorme para uma sociedade que, nos nossos dias, perdeu a noção dos valores fundamentais e se sente desorientada diante do processo de fragmentação e exagerada especialização do conhecimento, incapaz de forjar uma narrativa global para o ser humano, uma narrativa que articule o conhecimento e a justiça social num espaço solidário. Nesse sentido, como bem lembra Hobsbawn, os socialistas estão presentes em toda parte para lembrar ao mundo que em primeiro lugar vêm as pessoas e não a produção. É sempre bom lembrar que a humanidade não poderá ser sacrificada em nome da mercadoria.

Por último, na América do Norte, **o pragmatismo** aparece como força filosófica e pedagógica importante no século XX. Dewey é, certamente, o grande nome do pensamento norte-americano que articula a reflexão filosófica à prática pedagógica. O **naturalismo experimental** de Dewey valoriza a **experiência**. Dentro de sua **metafísica empírica** o filósofo norte-americano irá conceber a experiência indicativa como valiosa para a filosofia porque evidencia que, em última análise, dependemos do método da indicação ou assinalação. Em suma, há em Dewey uma teoria da realidade que não depende de preferências pessoais, nem temperamentais do pensador ou da sociedade. A realidade é aquilo que se apresenta denotativamente, matéria, movimento

e “aspectos de nossa experiência como a devoção, a piedade, o amor, a beleza e o mistério”. Essas **experiências humanas**, uma vez experimentadas, devem ser consideradas tão precisas e reais como qualquer experiência relativa às coisas materiais.

No plano da educação, Dewey argumenta que a experiência educativa é uma experiência inteligente que envolve o pensamento e permite que o sujeito cognoscente perceba relações e continuidades antes não percebidas. Educar-se, na perspectiva de Dewey, significa crescer, não no sentido fisiológico, mas em sentido espiritual de **enriquecimento constante da experiência**. Daí ser possível definir, com Dewey, a Educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência” que possibilitará, num processo contínuo, progressivo, comandar o curso das experiências futuras. Em oposição à Pedagogia centrada unicamente no esforço, Dewey, como adepto da Escola Nova, mostrará a importância do interesse na educação do aluno e a possibilidade de integração do interesse e esforço em função de uma atividade unificada vital. Educação para Dewey não é preparação para a vida, nem conformidade com a vida. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. Assim, o processo educativo não tendo nenhum fim além de si mesmo, passa a ser o processo contínuo de organização, reconstrução e transformação da experiência vital.

No Brasil, o pensamento de Dewey foi difundido pelo seu discípulo Anísio Spinola Teixeira, um “clássico da educação brasileira” e difusor da Escola Nova.

A Escola Nova, através da vertente laica, a partir do “Manifesto dos Pioneiros” se opôs política e ideologicamente à vertente religiosa na sua expressão católica. Liberais e Católicos dominaram todo o panorama educacional do Brasil republicano chegando essa disputa até nossos dias. Mas numa análise objetiva não se poderia deixar de registrar que, em termos de Brasil ___ como afirma Jayme Abreu __ a História da Educação pátria demonstra que, desde a Colônia, a

“nossa educação é, quase totalmente, uma história da educação confessional católica e não conseguiu ganhar maior consolidação, no tempo, o ímpeto republicano, essencialista secular em educação como corpo de doutrina, mesmo da escola pública, o qual vem sendo gradativamente anulado” (1968: 40).

Seria interessante observar, entretanto, que o desenvolvimento e organização da escola pública no Brasil é obra da República com bem escreve Vanilda Paiva (1989). Contudo, é bom dizer, também, que o projeto laico republicano vem sendo gradativamente solapado pela infiltração das confissões religiosas e dos organismos financeiros internacionais no sistema escolar e, mais diretamente, nas escolas públicas do país. Em ambos os casos, a nação brasileira se rende à religião

e ao capital internacional. O espírito republicano é negado justamente por aqueles que deveriam zelar pela sua observância. Basta entrar numa repartição pública e deparar com símbolos religiosos no alto da parede a nos lembrar que o estado laico não se realiza, de fato, em terras brasileiras. Pior, ainda, quando a própria justiça brasileira não cumpre a Constituição e permite no seu interior a manifestação simbólica de uma religião em detrimento de outras, ao arrepio do princípio da laicidade do estado brasileiro.

O QUE PERMANECE EM ABERTO

Bogdan Suchodolski (1978) em *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas* mostra que a Educação Contemporânea vive uma aporia: há tendências da educação que colocam como objetivo a satisfação das necessidades do indivíduo, indo no sentido do **naturalismo pedagógico** característico das **Pedagogias da Existência** como no caso da **Escola Nova**. Outras tendências estabelecem valores universais e permanentes como fim de sua ação pedagógica, indo no sentido do **idealismo pedagógico** característico das **Pedagogias da Essência**, como no caso da **Escola Tradicional de base religiosa**. Num caso, como no outro, estabelece-se uma contradição entre duas posições, pois não há possibilidade de passagem da pedagogia da existência para o “mundo ideal” dos valores, da mesma forma que não há caminho aberto que permita o trânsito da pedagogia da essência, ligada a valores eternos e imutáveis, à vida individual. Como diz Suchodolski:

“A crítica existencialista às duas visões de educação é justa: nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem “em carne e osso”, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual. Esta pedagogia preocupava-se unicamente com o que constitui uma espécie de “luxo” intelectual ou espiritual. Unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal__ ou definir um ideal tal que a vida real não seja necessária __, eis os dois extremos do pensamento pedagógico da nossa época .”(1978: 113)

Na época contemporânea houve esforços para vencer a contradição entre a visão individualista da Pedagogia da Existência (Pedagogia Liberal “escolanova”) e a visão universalista da Pedagogia da Essência (Pedagogia Tradicional religiosa). Foi o caso__

diz Suchodolski__

“de correntes nacionalistas de diversos países e mais tarde com o fascismo e o nazismo. Conquistaram adeptos mais pela sua crítica às concepções individualistas e universalistas do que devido a proposições positivas. Muitos pedagogos recusaram-se a aceitar o programa educativo fascista e hitleriano; todavia a crítica ao naturalismo pedagógico e à pedagogia universalista pareceu convincente a vastas camadas de educadores. Era precisamente este fato que dava uma força perigosa a estas tendências que pretendiam unir a pedagogia da existência à pedagogia da essência. Beneficiaram da insatisfação provocada pela ausência de qualquer direção na pedagogia da existência, devido às suas tendências superficiais e naturalistas, e tiravam proveito do descontentamento suscitado pela pedagogia da essência, devido ao seu caráter abstrato e metafísico, separado das realidades.” (1978: 114-5)

O pensador polonês entendia que, nas condições burguesas, postas pelo capitalismo, seria impossível conseguir uma síntese das Pedagogias da Existência e da Essência. Quando se tenta tal projeto o aspecto interessante da Pedagogia da Existência (como o desenvolvimento livre do indivíduo criador) se anula diante das condições sociais adversas geradas pela sociedade capitalista. De igual modo, o aspecto interessante da Pedagogia da Essência (como a realização de uma educação baseada em valores universais e permanentes) será negado pela prática social burguesa que privilegia o particular, o terreno, mediante a desvalorização dos aspectos universais da realidade humana.

A Pedagogia, na perspectiva de Suchodolski deveria ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta **síntese** exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche no momento histórico. Para que a síntese se realize, como concreto, será necessário que se elevassem, para todos, as condições da vida quotidiana além do nível atual. Seria preciso, também, ficar atento para que o ideal não sancione conservadoramente a vida atual, nem os valores postos como essenciais sejam estranhos à vida humana individual e coletiva.

Na trilha proposta pelo pedagogo polonês entendemos que a Educação Contemporânea terá que caminhar no sentido de pensar uma **Pedagogia que procure criar para o ser humano as condições matérias e espirituais de uma existência rica e plena, omnilateral, que torne fonte e matéria-prima de sua essência**. Nesta perspectiva não há como aceitar as desigualdades sociais que jogam contra a plena realização do ser humano na história. Daí, também, a necessidade de o Educador partir da **prática social presente** e propor um **projeto futuro** à medida do ser

humano como dizem os filósofos da práxis. É preciso entender, com Suchodolski, que

“a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização de nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. (...) O fetichismo do presente, que não tolera a crítica da realidade existente e que, por esse motivo, reduz a atividade pedagógica ao conformismo, é destruído pela educação direcionada para o futuro.” (1978:118-9)

Uma Pedagogia voltada para o futuro comportará, certamente, um olhar prospectivo a partir da realidade presente, um programa-de-ação no presente, marcado pela transformação da realidade social de acordo com as exigências humanas. O programa-de-ação, na medida que se apresenta como possibilidade ainda não realizada, permitirá a crítica do presente e balizará a caminhada no sentido de tornar o ideal em realidade existencial efetiva. Se quisermos educar a juventude como artífices de um mundo humano será necessário mostrar que um mundo melhor somente tomará forma se os jovens quiserem que o mundo se transforme num mundo melhor. O futuro melhor será, portanto, resultado do trabalho presente pensado em função da totalidade do ser humano no futuro. A radicalidade está em pensar um mundo futuro que assegure **para todos** a qualidade de vida social, natural e material compatível com a dignidade do ser humano. Para tanto, será preciso cuidar da formação da juventude como prioridade. Mas o cerne da questão se resume na **questão da travessia**. Como **superar o momento histórico atual**, essencialmente desigual, fragmentado, excludente, centrado no mercado e na mercadoria, voltado para o lucro, preocupado com a eficiência e a competência, neoliberal na sua essência, seletivo, quando multidões jazem à margem da história?

Não há como tirar da cartola, num passe de mágica, a solução para tão complexo problema. É possível sim indicar algumas medidas para a **longa travessia** (a exigir superação da injustiça social) de um sistema hegemônico que parece impenetrável à mudança. Eis algumas sugestões para um programa-de-ação voltado para a tentativa de transformação inicial da “realidade rebelde” que nos desafia incessantemente:

1) **valorização material e espiritual da escola pública** encarregada da formação intelectual e moral da juventude. É preciso ter em mente que a escola pública estatal é, atualmente, o único espaço possível de cultura inicial para milhões de filhos das camadas populares. Evitar por todos os meios de se fazer uma escola pobre para o pobre. Aceitá-la significa aumentar as distâncias sociais. Não basta atender a quantidade (as camadas populares). É preciso atendê-las com qualidade e qualidade de tal modo que

qualquer pessoa da sociedade possa frequentá-la. Mas atender a toda sociedade, inclusive as camadas populares, com qualidade, diz respeito, diretamente, à qualidade de formação do professor. Sem formação inicial de qualidade para o professor não acontecerá a educação popular de qualidade no âmbito da escola pública estatal. Investir na qualidade da formação do professor significa, no limite, investir na formação intelectual e moral dos alunos. Em relação aos pontos acima indicados não poderá haver complacência ou acomodação. A **radicalidade** na exigência de qualidade na formação docente significará tornar possível uma Educação voltada para o futuro que resgate a possibilidade de criar um **coletivo instruído e educado** capaz de dar um salto qualitativo na História;

2) **valorização do processo de leitura e escrita** como ponto inicial indispensável, numa sociedade “grafocêntrica”, para a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade ao longo da temporalidade. Não será possível mudar um mundo com um povo analfabeto e inculto. No processo de formação humana é necessário que todos tomem conhecimento da experiência humana acumulada em livros, documentos e registros que resistiram ao tempo e que constituem avanços culturais notáveis. A juventude não precisará refazer o caminho trilhado pela humanidade na construção dos saberes, mas a escola poderá dotar os alunos de ferramentas simbólicas importantes que permitam o desenvolvimento intelectual, moral, social e humano das pessoas, elevando-as a patamares cada vez mais altos de desenvolvimento, entendimento e compreensão da sociedade e do mundo. Sem o domínio e apropriação dos instrumentos simbólicos a humanidade não atingirá a maioridade cultural necessária ao salto qualitativo na História;

3) **valorização da instrução politécnica, essencialmente científica e tecnológica**, que faz do conhecimento e seu ensino e da pesquisa básica e aplicada a maneira contemporânea de decifrar racionalmente a realidade natural, social e humana. A instrução politécnica não se reduz à profissionalização embora possa pressupô-la. A instrução politécnica visa a formar um ser humano com visão ampla, global, das possibilidades da ciência e da tecnologia na solução dos problemas humanos. Nesse sentido, a instrução politécnica deverá ser inseparável de uma formação social e política que dê ao conhecimento científico e tecnológico um endereço social e uma finalidade especificamente humana. A socialização do conhecimento e sua democratização, conhecimento hoje na mão de cientistas e do empreendimento privado, serão o grande desafio futuro no sentido da plena realização humana. Sem o domínio da ciência e da tecnologia pelo todo da sociedade não haverá possibilidade de solucionar muitos dos problemas que afetam a humanidade porque o conhecimento e a ciência na mão de grupos restritos gera poder particular, interessado na manutenção

da desigualdade social. Uma educação científica e tecnológica (que não exclui, jamais, a subjetividade humana) será importante para levar o esclarecimento, a racionalidade e a objetividade indispensáveis à resolução dos problemas humanos;

4) **valorização do meio ambiente, em termos planetários**, a começar pela educação ambiental e pelo envolvimento das universidades, institutos de pesquisa e a sociedade na questão da sustentabilidade em relação à natureza que se degrada com a ação impensada do ser humano, afoito para produzir, a qualquer preço, segundo a lógica capitalista de desenvolvimento. Será preciso educar as novas gerações na direção de estabelecer relações adequadas com a natureza com a preocupação ética de deixar um mundo tão bom ou melhor do que aquele que encontramos ao nascer. É preciso ter em mente que não se trata de transformar a natureza em santuário, uma vez que a existência humana é inseparável da relação dialética com a natureza. Não há como o ser humano sobreviver sem recorrer à natureza para gerar meios de subsistência para si e para os outros. A questão é identificar as formas de relação entre o ser humano e a natureza que privatizam os recursos e os bens naturais e contabilizam os danos e perdas ambientais para a maioria desprotegida;

5) **valorização do comportamento ético necessário a uma vida cotidiana coletiva** que conduza à solidariedade. A educação moral, tão combatida pelos crápulas, se revela importante porque diz respeito à vida coletiva concreta. A educação moral é uma **prática social** ligada diretamente ao ser humano que pensa e sente, que vive e avalia responsabilmente a conduta própria e do semelhante. Sem um mínimo de moralidade não será possível organizar a ação coletiva e fazer opções difíceis diante de situações e circunstâncias inéditas da vida social. A educação voltada para o futuro terá que realizar algo no sentido de desenvolver na juventude a capacidade de julgar a conduta moral numa perspectiva social com base na razão e no sentimento. A educação moral, que desde tenra idade precisa ser exercitada, terá que evidenciar a indignidade de muitas condutas que têm curso no meio social. Positivamente, muitos comportamentos sociais que a permissiva sociedade burguesa admite por interesse, complacência ou mesmo covardia, são profundamente deseducativos porque não levam em conta os danos sociais e pessoais de atitudes que acirram ainda mais a contradição entre a existência social do ser humano com a sua essência voltada para a produção e reprodução da própria existência através do trabalho e da procriação. Não há cultura que se sustente sem um mínimo de consciência moral coletiva e individual;

6) **valorização da luta política no sentido de a construção de uma sociedade justa e humana.** Luta

que pressupõe suplantar as condições de miserabilidade do povo, melhoria de seu poder aquisitivo mediante inserção das camadas populares excluídas na produção social material e não-material da nação e acesso à cultura através da escolarização plena em patamares cada vez mais altos de todos os brasileiros. Sem as condições infraestruturais mencionadas será difícil, impossível mesmo, realizar a *travessia* que supere a indigência material e espiritual das populações historicamente relegadas à inferioridade.

Muito mais se poderia dizer sobre a Educação Contemporânea. Muitos aspectos relevantes não foram sequer mencionados. Exemplos ficaram de fora em decorrência da necessidade de ser breve. Não se fez a análise imanente das diferentes vertentes pedagógicas mencionadas. O texto permite inúmeros desdobramentos teórico-práticos além dos realizados com a intenção de caracterizar o espírito educacional do tempo histórico que vivemos. Não nos foi possível pensar a Educação neoliberal e suas conseqüências em tempos de globalização. Cabe apenas, para finalizar, pedir, ao possível leitor deste texto, a tarefa de retificar e ampliar, por conta própria, a lista de sugestões práticas voltadas para a educação direcionada para o futuro. Fica, entretanto, uma observação importante: _ os estudos de Filosofia e História da Educação serão importantes na formação dos professores quando articularem, num todo orgânico, a *prática escolar aos estudos que evidenciem uma possível visão futura de mundo*. Ação sem narrativa torna a educação uma prática inconsequente, sem finalidade social. *Teoria e prática* formam um par dialético fundamental para a análise e compreensão das práticas sociais.

Por último, vai um lembrete: a Educação é um *concreto*, isto é, “síntese de múltiplas determinações”. Ela é, como prática social, ao mesmo tempo, *formação* da pessoa humana, fonte para aquisição de *conhecimento* e *saber*, espaço para a *conscientização* dos problemas que afligem o mundo e meio para a *emancipação* da pessoa.

Referências

- ABREU, Jayme. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Vol.8, 1968.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental**. Porto Alegre: Globo, 1971 (2 volumes).
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.
- COMENIUS. J.A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Kulbekian, 1957.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira** – católicos e liberais. São Paulo: Cortez:Morais, 1978.
- DELEUZE, Gilles. **Empirisme et subjectivité**. Paris: PUF, 1953.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre: Globo, 1962.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino primário na colônia. In: BREJON, Moisés, **Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- HERBART, J.F. **Pedagogia general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones de La Lectura, s/d.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978..
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOBBSBAMW, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KLEIN, Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.
- LASKI, Harold J. **El liberalismo europeo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- LUIZETTO, Flávio. O tema da Educação na história do pensamento e do movimento anarquista. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 12 (1): 45-52, jan./jun.,1978.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Depoimento. In **Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)**, Ano 5, N.º 10, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MAYER, M.H. e FITZPATRICK, E.A. **A Filosofia da educação de S. Tomás de Aquino** (“De Magistro”). São Paulo: Odeon, 1935.
- MORENTE, Manuel Garcia. **Lecciones Preliminares de Filosofia**. Buenos Aires: Losada, 1962 (Lección XII – El empirismo ingl
- PAIVA, Vanilda. Cem anos de educação republicana. In: **Pro-Posições**. Campinas (SP) Unicamp, Faculdade de Educação, vol.1 (2), julho/1990, pág. 7-18.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990 (volumes 2
- RESWEBER, Jean-Paul. **Pedagogias novas**. Lisboa:

- Teorema, s/d.
- ROSSI, Wagner G. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROUSSEAU, J-J **Emílio** ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Democracia e Sociedade**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa: Moraes, 1987.
- SNYDERS, Georges. Escola e democratização do ensino. In: **Educação em Questão**, Natal, 3(2): 86-103, jul.-dez., 1989.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.
- VALE, José Misael Ferreira do e outros. **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.
- _____. A globalização e seus reflexos no ensino brasileiro. In: **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 1998.
- _____. Geografia e poesia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC – INEP, volume 88, número 219, maio/ago. 2007, pág. 274- 290.
- _____. Ensino e Gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. In: **Ciência Geográfica**, Bauru (SP): AGB (seção Bauru), Ano IV, N.º 10, 1998, pág. 62-66.
- _____. A pedagogia de Paulo Freire: a busca de unidade de pensamento e ação. In: **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo EDUNESP, 1989.
- _____. Construindo a escola: o desafio continua. In: **Ciência Geográfica**, Bauru (SP): AGB (seção Bauru), N.º 06, abril de 1997, pág. 43-49.
- _____. Educação e cidadania: que parceria é essa? In: **Ciência Geográfica**, Bauru (SP): AGB (seção Bauru), N.º 03, abril de 1996, pág. 47-48.
- _____. Educação Urgente: para quê? In: **Ciência Geográfica**, Bauru (SP): AGB (seção Bauru), N.º 04, dezembro de 1996, pág. 45-47.
- VOVELLE, Michel. **Jacobinos e jacobinismo**. Bauru (SP): EDUSC, 2000.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.