

DIVERSIDADE E ADVERSIDADE: A EVOLUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LIBERAL-ILUMINISTA

Felipe Augusto de Luca¹

RESUMO

O intuito deste trabalho é analisar o conceito de educação e sua relação com o conceito de cidadania dentro do período iluminista, momento que traz de forma nítida os contornos do regime econômico liberal, cujos ideais de racionalidade e livre concorrência passam a ditar as normas de comportamento da sociedade como um todo. Por um lado, observaremos que desta relação derivam ideias de um sistema educacional livre, laico e gratuito – vislumbrando o desenvolvimento pleno do educando – mas, por outro lado, o estímulo ao individualismo e à competição fará com que este sistema muitas vezes seja caracterizado como elitista, conservador e dominado pelo livre jogo do mercado, o que para nós entra em contradição com a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência cidadã. Rousseau surgirá neste período iluminista como restaurador da relação entre educação e cidadania, ou melhor, abrirá as portas da educação para uma revisão pedagógica que, de modo estrito, visou o desenvolvimento bilateral entre os aspectos individual e comunitário; entretanto, será ainda a influência do regime liberal na educação que trará uma rápida transformação *técnica* da educação: educadores e educandos, agora sob forte racionalização dos conteúdos escolares nos parecem refletir uma educação para o *ajustamento* e não para a emancipação e exercício da cidadania, o que também nos remete no momento atual a observar a tendência trans-épocal de buscar o *esclarecimento* visando combater o mito e o poder, ou seja, *o mesmo projeto do século das luzes*

Palavras-chave: Educação. Iluminismo. Rousseau. Cidadania, Diversidade

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the concept of education and its relation to the concept of citizenship within the Enlightenment period, a moment that brings vividly the contours of liberal economic regime, whose ideals of rationality and free competition are to dictate behavioral norms of society as a whole. On the one hand, we will observe from this relationship derive ideas of a free educational system, secular and free – glimpsing the full development of the student – but on the other hand, stimulating individualism and competition will make this system be characterized as elitist, conservative and dominated by the free market, which for us is contrary to the idea of an education for the development of social consciousness. Rousseau will appear in this Enlightenment period as restoring the relationship between education and citizenship, or rather, will open the doors of education for a pedagogical review that, strictly speaking, had been aimed bilateral development between the individual and community aspects; however, is still the influence of the liberal regime in education that will bring rapid technical transformation of education: teachers and students, now under strong rationalization of subjects seems to reflect an education for adjustment and not for the emancipation and citizenship, which also remit in the present moment to observe the trans-epochal tendency to seek clarification to combat the myth and power, or, the same project of the Enlightenment period.

Keywords: Education. Iluminism. Rousseau. Citizenship. Diversity.

¹ Mestre em Filosofia pela USP. E-mail: luckdelucca@usp.br.

1. INTRODUÇÃO E PRIMEIROS TÓPICOS

É consenso na sociedade contemporânea a ideia de *educação* como mola propulsora não só de novos conhecimentos como também de gradual autonomia dos indivíduos; que para ser efetivada, depende de métodos, objetivos, resultados concretos. Contudo, apesar desta ideia de educação não nos parecer errada, ela não tem nos mostrado de maneira clara a sua conexão com uma consciência *cidadã*, isto é, que vai além dos seus saberes particulares integrando-os num sentimento de participação ativa junto ao coletivo em que está inserida.

Neste trabalho, temos como meta identificar algumas das ideias intrínsecas ao conceito de educação mas nos delimitando a um período que parece, conforme tradicionalmente se vê nos livros de História, como sobremaneira preocupado com os rumos da educação: o período iluminista, que consensualmente se estende de 1740 a 1840, que buscou não só sedimentar as bases de um processo educativo organizado e progressista mas também conectar a instituição escolar a diversas outras instituições sociais, ressaltando o valor da educação como atrelado ao da participação social.

O processo educativo neste período se insere em um contexto bem diferente dos séculos anteriores. É um momento que traz de forma nítida os contornos do regime econômico liberal, cujos ideais de racionalidade, controle e concorrência passam a ditar as normas de comportamento da sociedade como um todo. É também nesse momento que se percebe que sob a influência desses ideais, que posteriormente ficarão sob o controle da economia de mercado, que o conceito de educação se tornará emblemático. A própria relação entre instituição escolar e alunos ficará marcada, por um lado, pela consolidação do sistema educacional livre, laico e gratuito, e por outro lado, pelo estímulo ao individualismo, à competição e à manutenção do *status quo*.

Antes de nos aprofundarmos no tema nos colocamos algumas questões simples porém decisivas e que também se inserem nos dias de hoje: que ideias ou ideais são mantidos como parâmetros da escola na formação dos seus alunos? O reconhecimento da diversidade, o estímulo da conquista da liberdade e da autonomia, a conscientização dos problemas históricos e da importância da participação foram temas definitivamente abordados pela escola? Nossa hipótese nesse início de pesquisa foi de certa forma otimista: ao menos parcialmente, o sistema educacional no ocidente buscou não somente desenvolver o intelecto dos alunos mas, principalmente, uma consciência cidadã, isto é, que não se limita a receber passivamente os conteúdos mas busca através da atividade de crítica e cultivo da sensibilidade

reafirmar a existência humana como singular no desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Esta hipótese surge exatamente em consonância à leitura das políticas educacionais da atualidade que vemos, pelo menos teoricamente, sendo implementadas. Em um primeiro momento, portanto, exercendo o olhar filosófico, podemos encontrar a definição do termo *educação* no dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano Há duas definições importantes, sendo que a primeira:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico [...]².

Ora, a definição de Abbagnano é importante porque nos remete a entender que todo o aprendizado está ligado a cultura, quer dizer, educação é um processo de aperfeiçoamento individual ou coletivo, passado através de gerações, como forma de garantir o desenvolvimento teórico, prático e técnico que até então foi alcançado. Entretanto, a segunda definição de educação presente no Dicionário é a seguinte:

[...] No segundo conceito de educação, a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da *iniciativa* dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo [...] definida como *formação do homem, amadurecimento individual*, consecução de sua forma completa ou perfeita, etc.; portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas *livre* – da potência ao ato dessa forma realizada³.

Temos aqui, então, uma sutil diferença: se no primeiro sentido a educação é um processo social de transmissão de conhecimentos, no segundo sentido, é um processo de aperfeiçoamento da própria individualidade, ou seja, uma internalização significativa de um saber que torna o indivíduo capaz de rever e reelaborar suas práticas.

Estas duas definições de educação que aparecem no dicionário de Nicola Abbagnano chamam a atenção, portanto, para o processo gradativo de emancipação dos indivíduos através da razão, o que para este trabalho é coerente com a busca da sociedade atual, que sobrevaloriza o intelecto, a lógica, a desmitificação⁴ da realidade, o controle e distribuição de informações, etc. E ao que parece, segundo os próprios historiadores, somente uma outra época se aproxima dessa exaltação da razão: o século XVIII, chamado também de “século das

² ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. p. 305

³ Idem, ibidem. Grifo nosso

⁴ Aqui já se põe um problema importante mas que não abordaremos aqui: ao se apoiar no cientificismo a sociedade atual já não estaria criando outro mito, a crença na infalibilidade da ciência?

luzes”. Neste período os processos de transformação das sociedades europeias nos seus aspectos econômicos, científicos e políticos criava uma ruptura com as formas clássicas de se conceber o homem e a sua preparação para o futuro. Entendo por “formas clássicas” a preponderância de determinadas instituições tradicionais na delimitação de sentidos e narrativas sobre o mundo. A educação ou a forma de educar, por exemplo, era uma das esferas que ficava ora sob a tutela da Igreja e do sistema escolástico que imprimia um ensino orientado pela teologia, ora sob a tutela de classes privilegiadas que intervinham sobre o que era ou não importante a ser ensinado para os populares, e assim, protegiam a educação de sua classe segundo suas necessidades, seu estilo, seu consumo.

Considera-se aqui o Iluminismo, Ilustração ou Esclarecimento (do alemão *Aufklärung*) como momento histórico importante primeiramente pela sua definição: segundo o dicionário de conceitos históricos⁵, o conceito foi criado pelo filósofo alemão Immanuel Kant, em 1784, para definir a filosofia dominante na Europa ocidental no século XVIII. Em suma, por Iluminismo o filósofo alemão escreve que “é a saída do homem do estado de minoridade que ele deve imputar a si mesmo”, ou seja, designa a condição para que tanto os homens como a humanidade buscassem a autonomia: usar sua própria razão, isto é, como ressaltado no próprio lema do movimento iluminista, “*Sapere Aude!*” ou “tem a coragem de servir-te de tua própria inteligência!”

Para os partidários do movimento iluminista, assim como para Kant, o exercício de uma razão decidida, e não ingênua, poderia libertar progressivamente a consciência humana dos dogmas metafísicos e religiosos que regravam – muitas vezes pela superstição, pelo medo e pela força – a vida dos homens em sociedade.

Embora não fosse o único movimento cultural da época, o movimento iluminista se tornou hegemônico porque se articulava melhor entre os níveis político, científico e pedagógico, conquistando cada vez mais as camadas mais cultas e ativas da Europa. Tratava-se da confiança na razão humana como libertação em relação aos vínculos cegos e absurdos da tradição nestes níveis sociais para ascender a melhores condições espirituais e materiais da humanidade e que poderia ampliar o conhecimento científico e o controle das técnicas.

Mas embora se considere o iluminismo como ápice da maturidade intelectual e racional do homem devemos perceber aqui alguns fatores importantes de cunho social. Em primeiro lugar, podemos dizer que o movimento iluminista é um movimento otimista porque acreditava que a história em sua constante mudança caminharia definitivamente para o

⁵ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 2ª edição e 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 210.

melhor, isto é, para o progresso. Trata-se de uma visão que traz consigo a ideia de que o homem tem uma capacidade infinita para se aperfeiçoar, o que lhe permite também reformar o seu mundo, a sua sociedade através de sua razão esclarecida. Entretanto, conforme Giovanni Reale⁶, não podemos ser inocentes quanto às suas investidas sendo importante perceber que o movimento se adentra em várias esferas da sociedade. O desenvolvimento do iluminismo se entrelaça com o desenvolvimento gradual e variado da burguesia nos vários países europeus: realizam-se, neste século XVIII, significativas transferências de riquezas de um lugar ao outro, surgem novos empreendimentos econômicos, o comércio se expande, reorganiza-se e consolida-se a exploração dos povos coloniais⁷. Essas novas iniciativas, não tolerando mais obstáculos para o crescimento, passavam a entrar em conflito com as instituições tradicionais que mantinham monopólio do poder. Conforme L. Geymonat, o “avanço da burguesia, aumento da produção, confiança nas iniciativas humanas e laicização da cultura, são fenômenos que, todos juntos, caracterizam o grandioso e complexo desenvolvimento da sociedade europeia no século XVIII”⁸.

Embora o desenvolvimento destes fatores se desse em nível diferenciado em cada nação, o interesse dos intelectuais sobre eles e sobre a classe burguesa foi intenso; percebem que a posse de terra ainda era a principal fonte de riqueza da época, mas o que se fazia nestas terras estava se alterando drasticamente: o artesanato ia se transformando em indústria; a indústria incrementava o comércio; o comércio contribuía para estabilidade financeira e para a conquista de novas liberdades.

O movimento iluminista então insere o estandarte da razão e do progresso e redefine de fato as aspirações e projetos dos indivíduos no campo da ciência – que em séculos anteriores se pautavam na convergência com a fé, com o misticismo, com a religiosidade – para um nível de ordens e regras dos quais não se pode escapar, e isso até os dias atuais. Sob a tutela da razão e da bandeira do progresso, nações como Alemanha, Itália, França, Escócia, Inglaterra, entre outras passavam a fazer, por exemplo, no campo da ciência e da tecnologia, o uso da análise e da comparação de ideias tendo o cuidado de não se desprender da realidade ou da experiência. Quer dizer, longe de se perder em questões clássicas sobre a essência das coisas, a razão dos iluministas está sempre formulando questões a partir do contato com o

⁶ REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia vol. II: do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.

⁷ Cf. Idem, ibidem, p. 681

⁸ GEYMONAT, L. apud REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia vol. II: do humanismo a Kant. 1990, p. 681

mundo e com a natureza para buscar os princípios e leis que regem seu funcionamento, e atentando fundamentalmente para as provas.

Outra dimensão que recebeu forte influência do movimento iluminista foi a Jurisprudência. O século XVIII é o momento em que o racionalismo iluminista estabelece a razão como fundamento das normas jurídicas e das concepções de Estado a ponto de romper definitivamente com os amparos teológicos construídos no passado. Isso que dizer que o Direito e a Política passam a estar fundamentados na razão “natural” que prevalece contra uma razão, digamos, “sobrenatural” e que poderia se personificar como um governo absolutista⁹. Nesse ponto é importante ressaltar que a influência do iluminismo na Jurisprudência do século XVIII, possibilitou não apenas a clara oposição da burguesia, já em ascensão na França, por exemplo, contra o absolutismo, mas, e principalmente, elaborar a doutrina e posteriormente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que em 1789 salvaguardava como direitos naturais a liberdade, a igualdade, a propriedade e a segurança. Como afirma Giovanni Reale sobre a ênfase dessa declaração:

A lei é igual para todos e estabelece limites precisos ao poder executivo, a fim de proteger a liberdade pessoal, de opinião, de religião e de palavra. A lei é expressão da vontade geral, sendo feita com o concurso dos cidadãos ou através dos representantes de todos os cidadãos¹⁰.

Neste mesmo viés, segundo Maria Lucia Aranha, em seu livro *Filosofia da Educação*, a classe burguesa sob influência dos ideais iluministas alcançou a hegemonia porque aqueles direitos naturais salvaguardados ressignificavam a concepção de homem e de vida em sociedade. A *liberdade* passa a ser vista como liberdade individual, onde “a liberdade de cada um vai até onde começa a do outro [...] em outras palavras, espera-se que o sucesso de cada indivíduo seja garantia para o crescimento da sociedade como um todo”¹¹; a propriedade também, “no sentido amplo de que todo indivíduo é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho e, no sentido estrito, de seus bens e patrimônio” acaba por desembocar numa concepção de essência humana que é de “ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício de posse”¹²; com a igualdade, em contraposição à servidão de tempos antigos, se funda a ideia de que todos seriam iguais perante a lei e a todos seria oferecida igualdade de *oportunidades*; e finalmente, com relação à segurança, a concepção de justiça se centraria na valorização da lei em detrimento do arbítrio,

⁹ Op. cit, pp. 675-677

¹⁰ REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia vol. II: do humanismo a Kant. 1990, p. 689.

¹¹ ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 2ª edição e 2ª reimpressão. São Paulo: Moderna. 1990, p. 137

¹² Idem, ibidem.

o que garante proteção a pessoa, seus direitos e propriedades¹³. Entretanto, ainda segundo a autora, os resultados desse projeto iluminista também levaram o homem a se ver excessivamente dependente de suas próprias forças; a ênfase no indivíduo, segundo Aranha, parecia se sobrepôr cada vez mais ao social, tanto que embora as ideias estivessem redefinindo dimensões da sociedade, o movimento em si não penetrava nas verdadeiras massas populares; mantinha-se intensamente elitista, pois se voltava para um público instruído, proveniente de classes financeiramente privilegiadas e capazes de sustentar uma carreira de estudos mais longa, e não ao povo e aos trabalhadores em geral. Essa situação para nós parece criar uma primeira contradição: os ideais do iluminismo parecem se configurar como valores *formais* e não de *fato*¹⁴.

Embora aspirasse pela democracia, o liberalismo [defendido pela classe burguesa e agora iluminista] desde o início se apresenta *elitista*, porque a igualdade defendida é de natureza abstrata, geral e puramente formal, não excluindo a convicção de que as pessoas são diferentes nos talentos, o que justificaria o sucesso desigual entre os membros da sociedade¹⁵.

Dessa forma, no mesmo sentido da autora, observa-se que embora se defenda que todos sejam livres e proprietários assim como pertencentes à sociedade civil, apenas os mais privilegiados teriam capacidade suficiente de *perceber e orientar* os destinos da comunidade e das instituições sociais. E já que estas instituições deveriam cada vez menos receber intervenção do Estado, aqueles interesses da classe dominante ficavam, por meio de uma legislação específica, resguardados.

Estamos, portanto, dentro do contexto do período Iluminista que a passos largos foi introduzindo e ampliando a ideia de liberdade em todas as dimensões da sociedade. E quando a defesa da liberdade passa a se cristalizar em um movimento político que defende a não transgressão desse bem supremo, seja por outros indivíduos, seja pelo Estado, passamos a chamá-lo de *liberalismo*.

Essa implantação, como já esboçamos, não se deu apenas no campo da Ciência e da Jurisprudência, mas, como veremos na próxima seção, também se implantou na esfera educacional. Mas o que é importante até aqui é a centralidade do movimento iluminista na história, que sem sombra de dúvida contribui de modo fundamental para uma nova percepção de homem e de mundo.

¹³ Idem, *Ibidem*.

¹⁴ Cf. Idem, *Ibidem*, pp. 137-138

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 138

Na obra *As razões do iluminismo*, de Sérgio Paulo Rouanet, este movimento de *esclarecimento* do século XVIII é tratado como uma “tendência trans-épocal”, como realização que não terminou com a chamada “pós-modernidade”, mas continua mobilizado a acender as luzes da crítica tanto para o nosso presente quanto para o passado, para a própria época iluminista. Quer dizer, podemos criticar o movimento iluminista do século XVIII o quanto quisermos, mas ao fazer estamos ainda usando dessa tendência trans-épocal que é buscar o esclarecimento visando combater o mito e o poder, *o mesmo projeto do século das luzes*¹⁶. A diferença, segundo Rouanet estaria na atualidade desse novo iluminismo:

A razão do novo iluminismo não pode mais ser a do século XVIII, que desconhecia os limites internos e externos da racionalidade e não sabia distinguir entre razão e ideologia. A nova razão [...] capaz de crítica e autocrítica, [está] apta a devassar em suas verdadeiras estruturas as leis e instituições, armada para desmascarar os discursos pretensamente racionais e consciente de sua vulnerabilidade ao irracional¹⁷.

Assim, equipado com um novo modelo de razão – consciente dos conteúdos ideológicos que se ocultam nos discursos – o objetivo geral pós-iluminista continua o mesmo: assegurar a autonomia e a cidadania de modo integral e para todos.

1.1 A EDUCAÇÃO ILUMINISTA

Antes de abordar essa questão, um breve esclarecimento: não há exatamente *uma* educação iluminista como conjunto único e sistemático de ensino que se mantém igual nas diferentes nações europeias, mas existe uma configuração de ideias, valores e sentidos que se assemelham e convergem para um contorno mais preciso do que foi a educação na concepção liberal e iluminista. E podemos dizer aqui que a educação também foi concebida como um bem, uma propriedade que se manteve reservada à elite, e que mesmo com situações de protesto onde se exigiam maiores benefícios à classe trabalhadora como a ampliação da rede escolar leiga e gratuita, a esfera da educação pouco se pautou na equalização de oportunidades. Como indica Aranha:

Porque, à medida que o desenvolvimento do comércio e da indústria exige maior escolarização, as crianças proletárias frequentam escolas que em tudo diferem daquelas reservadas às classes dominantes [...] são encaminhados para a formação

¹⁶ Cf. ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 28-29

¹⁷ Idem, *Ibidem*, p. 31

global, para a estrita profissionalização técnica ou, ainda, para a simples iniciação ao ler, escrever e contar¹⁸.

O que queremos dizer aqui é que o sentido do esclarecimento no século XVIII foi aos poucos sendo apropriado e dirigido pela dimensão econômica.

A partir do movimento iluminista, e principalmente da Revolução Francesa, as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade passam a se adentrar no campo da pedagogia minando os privilégios de uma educação para poucos. A educação associada e sustentada pela jurisprudência iluminista se torna direito de todos, que em suma busca livrar a todos da superstição e do mito, dar-lhes as luzes da razão e da ciência, erradicar o obscurantismo e, enfim, conquistar almas¹⁹.

Considerando que o movimento iluminista se insere no campo da pedagogia observando a escola como meio de concretizar um Estado nacional livre e amplamente letrado, mas ao mesmo tempo forte em relação ao progresso econômico, acreditamos que é neste século XVIII que se dissemina o modelo de escola pública que prevaleceria nos séculos vindouros: laico, livre, obrigatório e gratuito. E para nós, um dos avanços importantes nessa direção é quando são retomadas as orientações de um antigo pensador da educação: Comênio.

Para nós, Comênio é importante porque contribui, digamos “tecnicamente”, para a posterior escolarização pública. A observação de Comênio da divisão do trabalho e da organização manufatureira de sua época o leva a reconsiderar o trabalho pedagógico até então executado e pensar uma maneira dos conteúdos serem mais facilmente sintetizados e repassados para os educandos: criam-se os *manuais didáticos*.

Quanto à sua forma e função, essa nova tecnologia educacional distinguia-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados [...] o manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem [...] ao realizar um certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino [...]²⁰.

Essa solução pensada por Comênio ainda no século XVII parece-nos fundamental porque concretiza o ideal de universalização da educação no século XVIII e também para os

¹⁸ ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 1990, p.138.

¹⁹ Cf. MARRACH, Sonia. Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 39.

²⁰ ALVES, A. 2001 apud LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (orgs.) Liberalismo e Educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 65

níveis que vemos hoje, expandidos através dos meios de comunicação de massa, da automatização e da informática – para uma *tecnologia educacional*.

Mas de volta ao movimento iluminista podemos ver que, além da contribuição de Comênio – os manuais, que abordaremos novamente quando oportuno – que aos poucos vinha se difundindo, outras contribuições que também foram importantes. Pensadores como Condorcet, por exemplo, expressaram a necessidade vital de a República se constituir de cidadãos plenos. A sua redação de um projeto orgânico de reordenamento da instrução pública tinha como base uma escola que desenvolvesse as capacidades do aluno, que estabelecesse uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realizasse uma completa liberdade de ensino e que valorizasse a cultura científica²¹. Mas isso não demandaria apenas a construção de mais escolas públicas, mas a imperativa substituição de educadores religiosos por *educadores leigos*; religiosidade neste momento estava sendo vista por Condorcet como instrumento difusor de superstições e comprometida com preconceitos que deveriam ser evitados, pois se atavam a um passado ingênuo e místico da humanidade. E é exatamente aqui que o movimento de “liberação da educação”, se afirma e se consolida como responsável pela difusão de uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica.

Nasce nesse momento um novo tipo de intelectual que se diferencia daquele mestre, sábio e distante, de épocas anteriores; quem contribui para a formação do educando tem plena noção do seu papel central para “iluminação” da sociedade:

[...] usam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças, mas ao mesmo tempo, delineiam um novo panorama do saber reformulado sobre bases empíricas e científicas e se tornou saber útil para o homem e para a sociedade. [...] difundem suas ideias através de uma riquíssima articulação de meios [...] são intelectuais socialmente engajados que dialogam com o poder político, do qual ambicionam tornar-se conselheiros²².

O engajamento do “mestre” como intelectual iluminista preocupado com a educação, segundo Franco Cambi, acaba tendo uma dupla dimensão: torna-se central no papel educativo porque promove o progresso, estimula ao novo, difunde suas sementes ideais, com seus mitos, modelos, *slogans* etc., mas, por outro lado, também faz convergir as massas – amortecidas dos conflitos sociais, dos contrastes de grupos e ideologias – *para* o poder, assumindo o papel um tanto paternalista da educação social²³.

²¹ Cf. CAMBI, Franco. História da Pedagogia [trad. Álvaro Lorencini] São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999, pp. 366

²² CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, pp. 324-325.

²³ Idem, *ibidem*, p. 325.

Ora, o papel que é delegado à educação é a tarefa de recuperar todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, emancipá-los da condição em que se encontram e torná-los “civilizados” e “produtivos” socialmente. Como salienta Cambi sobre este momento:

A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas²⁴.

Neste novo clima cultural que se caracteriza principalmente pela laicização dos intelectuais e pela educação pública o sentido de “formação para a cidadania”, para nós, se traduz em *cosmopolitismo*: emancipação intelectual do homem que se torna capaz de “fazer sua própria fortuna”, isto é capaz de atribuir a si mesmo o papel de guia de sua formação, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela seu valor final e supremo, deixando para o seu íntimo o problema da moral e da religiosidade²⁵.

1.2 A FORÇA DO LIBERALISMO ECONÔMICO

Mas um problema segue de perto. Com o regime liberal se estendendo pelas nações europeias – menor intervenção do Estado no comércio, na religião e na educação – vai se estabelecendo uma incontestável hegemonia da ideia de acumulação de capital em detrimento àqueles ideais implícitos do movimento iluminista: liberdade, igualdade e fraternidade.

O que queremos dizer aqui é que, num primeiro momento, a diminuição da intervenção do Estado nas *coisas públicas* criou um descomprometimento com a proposta de financiamento da instrução pública e com o conjunto das despesas essenciais à criação e manutenção dos serviços escolares. Sob a tutela do liberalismo, o Estado concebeu como sua responsabilidade apenas o oferecimento de espaços físicos para que o professor pudesse ministrar suas aulas²⁶. Mas por quê isso? Vejamos rapidamente três casos.

Em primeiro lugar, é nítido que as ideias iluministas do século XVIII em torno da educação foram intensas e até mesmo radicais. A França, por exemplo, é um dos principais cenários onde se estabelece uma “educação nacional” administrada pelo Estado, ativa na

²⁴ CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 326

²⁵ Cf. Idem, Ibidem, p. 326-328.

²⁶ Cf. ALVES, A. 2001 apud LOMBARDI, J. C. (org.) Liberalismo e Educação em debate. p. 69

formação do cidadão através de programas e currículos escolares mais atentos às ciências, à história, às línguas modernas, e em suma, mais utilitarista, em contraposição aos colégios jesuítas e seu ideal formativo. A defesa de um programa educativo “mais útil” aqui, encosta nos modelos nutridos pelo “espírito burguês” das escolas militares, principalmente entre as fases jacobina (últimos anos da Revolução Francesa) e napoleônica (1804-1814), de caráter fortemente estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros-texto²⁷.

Já na Alemanha, predomina um fervor reformador: criam-se cada vez mais escolas técnicas e profissionais, levam-se em consideração as condições psicológicas do educando na aprendizagem; através de Frederico II se organiza um “sistema completo de instituições educativas” que não só cataloga as condições da educação pública, mas passa a ser controlada por uma “comissão superior de instrução pública” que também ficará responsável por controlar o acesso à universidade através de exames.

Na Itália o problema pedagógico ocupa um papel importante, mas não central: desenvolve-se uma série de projetos de reforma dos estudos, procurando adequar o *curriculum* escolar às exigências postas em circulação pelo nascimento da ciência modernas da sociedade burguesa. Entre estes projetos se destaca Gaetano Filangieri (1752 – 1788) que expõe um plano de educação “pública, universal “mas não uniforme”. Observando duas classes em diferentes e nítidas posições, a produtiva (trabalhadores) e a não produtiva (administradores e intelectuais), Filangieri estabelece um plano diferenciado na qual a formação dos primeiros se orienta pelo saber “ler, escrever fazer contas e ao conhecimento de normas civis. Tal escola deverá formar cidadãos laboriosos e atentos ao respeito das leis, além de bons pais e bons soldados”²⁸. Quanto à classe não produtiva, esta “terá uma educação predominantemente humanística” e que “se articule em educação da percepção, da memória, da imaginação e da razão”²⁹. O planejamento de Filangieri para a educação social italiana tem então como principal objetivo “a formação de uma rigorosa consciência moral, que só é possível se realizar numa sociedade bem ordenada, devendo ser produzida pela aquisição das cognições das luzes”³⁰.

Embora hajam progressos concretos em relação a educação no século XVIII nestes países, ao nosso ver, os sistemas e modelos educativos passam a estar sempre à serviço de um

²⁷ Cf. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, pp. 337-338

²⁸ CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 340.

²⁹ Idem ibidem.

³⁰ Idem, ibidem.

Estado, que não aplica a fundo e completamente estes projetos porque está prestes a ruir pela dissonância com o regime liberal, que é diverso e multifacetado. Quer dizer, nesse momento os Estados aderem cada vez mais ao modelo liberal de regime político fundamentado na ideia de conceder espaços à iniciativa e à autonomia individuais – desde que respaldados por normas legais –, e as consequências disso serão a menor intervenção do Estado e o avanço avassalador da burguesia expansionista³¹, principalmente no sistema educacional como ponto estratégico³². Aqui está posto o conflito, a saber, de como atender à demanda por “bens públicos”, como a educação, respeitando a fronteira entre o público e o privado. Parece-nos aqui que nesse momento, apesar dos ideais de universalização terem sido defendidos a todo custo, a opção de fato foi pelo Estado mínimo, isto é, que este

deveria se encarregar exclusivamente das atividades que só ele pode cumprir, como a defesa e a segurança pública, não intervindo em aspectos como a saúde e a educação, considerados campos para o investimento privado³³.

A partir disso percebemos que o jogo de forças pelo poder e pelo ponto estratégico de manutenção do sistema liberal, a educação, passou a oscilar entre implementações puramente formais que visavam um modelo de indivíduo cosmopolita mas que, em suma, formavam um indivíduo com “noções” da sua participação na dinâmica político-econômica em vigor. A fundação de escolas cada vez mais especializadas, politécnicas, distantes da tradição humanística, se expandiram para formar técnicos em um período em que a divisão do trabalho se tornava gradualmente mais sofisticada.

2. POR UMA EDUCAÇÃO SENSISTA: ROUSSEAU

Na seção anterior fizemos um breve retrato do que consideramos ser a base da educação iluminista, mas ressaltamos de antemão que não houve um conjunto sistemático único e coeso de ensino, e sim práticas em torno de valores iluministas de razão e de progresso que acabaram por ressaltar uma preocupação com o social (igualdade de oportunidades) mas de um ponto de vista individualista muito mais formal que de fato. Neste

³¹ Cf. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos, 2009, p. 259-260.

³² “Em contextos de otimização e valorização da qualidade, o setor particular tendeu a investir no ensino com mais determinação, pois que era preferencialmente procurado [...] os estratos sociais pelo seu poder de compra queriam distinguir a formação de seus filhos [...]”. MAGALHÃES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. p. 254

³³ Idem, ibidem, p.261.

capítulo o foco é compreender um pensador chave que surge dentro do período iluminista mas contribui de maneira diferente para o alcance daqueles ideais. Estamos falando do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau que em 1762, no ápice do movimento iluminista aparece com críticas ao movimento e uma fundamentação pedagógica que ecoará até os dias atuais. Um modelo de educação que tentou ultrapassar a fronteira imposta pelas condições socioeconômicas e que tentava romper com a ideia tradicional de se buscar a todo custo o desenvolvimento intelectual em detrimento a uma educação “natural”, isto é, de caráter moral, responsável e, acima de tudo, cidadão.

No livro intitulado “Emílio ou Da Educação” de Jean-Jacques Rousseau³⁴ observa-se que o autor teve como meta principal analisar as diferenças e identificar as reais necessidades que o indivíduo tem para seu aperfeiçoamento. Assim como em outros escritos, Rousseau elaborou um novo projeto de educação baseado na perspectiva *otimista* da natureza do homem, e acreditamos aqui ser importante tomar as bases de seu pensamento para desembocar na sua concepção de educação.

Segundo Rousseau, as primeiras necessidades do homem são todas retas, ou seja, tratam-se de instrumentos de liberdade e de conservação da espécie:

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante sua vida, é o amor de si mesmo; paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão modificações³⁵.

Conforme Rousseau, o “amor de si mesmo” constitui a base para a conservação e para a liberdade do homem. Mas devemos ressaltar, *de cada homem*, e não da sociedade. Isso quer dizer que, numa abstração filosófica, em *estado de natureza* o homem é bom, está fortalecido pela sua própria independência, pelos frutos de seu próprio interesse e se mantém construtor de sua própria identidade. Contudo, para alcançar ordem e liberdades *maiores*, ele se adentra no *estado civil*, relaciona-se com outros indivíduos, e disso decorrem “modificações” no seu caráter autônomo, que Rousseau identifica como hierarquias,

³⁴ Filósofo que viveu entre 1712 e 1778 e cujas ideias influenciariam posteriormente os ideais da Revolução Francesa. Sua obra *Emílio ou Da Educação*, foi composta no curso de oito a dez anos, começando em 1753. Seu tema fundamental consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal, dando centralidade às necessidades mais profundas e essenciais da criança, respeito pelos seus ritmos de crescimento e valorização das características específicas da idade do educando.

³⁵ ROUSSEAU, J.-J. Discurso que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão, proposta pela mesma academia: o restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes? p. 204.

concorrências e aspirações a valores supérfluos, paixões fictícias sem fundamento verdadeiro na natureza³⁶; gera-se então um indivíduo artificial que

[...] sempre em contradição consigo próprio, hesitando sempre entre suas inclinações e seus deveres, ele não será jamais, nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si nem para os outros. Será um desses homens de nossos dias; um francês, um inglês, um burguês; ele não será nada³⁷.

Ora, não se quer dizer aqui que Rousseau condena tudo o que em sociedade pode ser conquistado, mas sim que uma sociedade só encontra sua legítima unidade moral e civil quando prescreve, a partir de uma *educação pública*, a direção que o “amor de si”, individual, deve tomar para se tornar útil ao todo social, pois

O homem natural é tudo para si mesmo: ele é a unidade numérica, o inteiro absoluto que só tem relação com ele próprio ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que depende do denominador cujo valor está em sua relação com o inteiro, que é o corpo social. As boas instituições são aquelas que melhor sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para lhe dar uma relativa, e transportar o eu para a unidade comum: de tal modo que cada particular não se creia mais um, mas parte da unidade, e apenas seja sensível no todo³⁸.

Aqui a posição de Rousseau se faz original e inovadora: frente às ideias de educação do século XVIII que cultuavam a erudição, a sua proposta é a de que a instituição responsável pela educação deveria estabelecer as condições reais de correspondência entre o *homem* e o *cidadão*, ou melhor, *formar no homem o cidadão*; a educação comprometida com a comunhão espiritual plena dos indivíduos deveria visar antes a autêntica conversão das vontades particulares para uma vontade geral que resultaria na construção de uma consciência autenticamente cidadã. No exemplo de Rousseau:

Se as crianças são educadas em comum no seio da *igualdade*, se estiverem imbuídas das *leis* do Estado e das máximas da *vontade geral*, se forem instruídas no sentido de respeitá-las acima de todas as coisas, se estiverem cercadas de exemplos e de objetos que incessantemente lhes digam da terna mãe que os alimentou, do amor que tem por eles, dos bens inestimáveis que recebem dela e da retribuição que lhe devem, não duvidemos que desse modo aprendam a se querer mutuamente como *irmãos*, a não querer senão o que a sociedade deseja, a substituir o estéril palavrorio dos

³⁶ Cf. ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 191-193

³⁷ ROUSSEAU, J.-J. Emílio ou Da educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira; introdução de Michel Launay. São Paulo: Martins Fontes, 1995., p. 249-250

³⁸ Idem, ibidem. p. 249

sofistas pelas ações de homens e de cidadãos e a se tornarem um dia os defensores e os pais da pátria de quem por tanto tempo foram filhos³⁹.

A preocupação de Rousseau, como estamos vendo, é de manter conectadas as concepções de indivíduo “natural”, com a sua intrínseca singularidade, e a de indivíduo social, que se baseia na identificação do indivíduo com seus semelhantes e no exercício de papéis e funções coordenadas com o todo que é a sua comunidade. E para o autor, o papel da educação – diferentemente da concepção jesuíta com sua artificialidade intelectualística e livresca, autoritária e pedante; diferentemente da concepção aristocrática/burguesa de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação⁴⁰ – seria exatamente de enxergar esta relação entre natural e social, entre bom e útil, e construir métodos que garantissem a formação plena de um *cidadão sensível e participativo* em seu contexto. Nas palavras do próprio Rousseau:

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, admito, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será antes de tudo um homem: tudo aquilo que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, neste caso, como qualquer um; e por mais que a fortuna possa fazê-lo mudar de condição, ele se encontrará sempre na sua⁴¹.

2.1 APRENDER A SER CIDADÃO. OU: POR QUE A RACIONALIDADE NÃO PODE SE SEPARAR DA SENSIBILIDADE

Mas por que Rousseau aposta tanto na sensibilidade e na natureza do indivíduo enquanto os iluministas em geral estão convencidos de que é através do exercício da razão que se alcança o progresso? A resposta pode ser encontrada em toda a sua obra *Emílio*.

Segundo Rousseau, o conhecimento, que tem início desde o nascimento, ainda que não comece por compreensão de lições, já se instrui pela experiência. Daí a necessidade de se atentar para o que e como apresentar objetos às crianças, pois, sendo a memória e a imaginação ainda inativa ou precária nesses, “só se presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento”⁴². Assim, segundo o filósofo, seria tolo querer desenvolver a razão

³⁹ ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a economia política e Do contrato social. Tradução de Maria Constança Peres Pissara; prefácio de Bento Prado Jr. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 291.

⁴⁰ Cf. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 348

⁴¹ Emílio, ou Da Educação, p. 15

⁴² Emílio, ou Da Educação, p. 174

antecipadamente, por ser ela uma faculdade composta de todas as sensibilidades e só tardiamente desenvolvida.

Ela [a criança] quer meter a mão em tudo, tudo manejar. Não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. Assim é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as qualidades sensíveis, os olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos⁴³.

Os primeiros ensaios do homem acabam sendo, na definição de Rousseau, uma espécie de “física experimental”, pois a primeira razão do homem é uma razão perceptiva (formação de ideias simples mediante sensações) que prepara as bases para uma razão intelectual (formação de ideias complexas mediante várias ideias simples).

O papel da linguagem nesse processo que levará a socialização do indivíduo também é destacado por Rousseau. O filósofo afirma que embora já exista uma espécie de linguagem não articulada verbalmente, que está atrelada a expressão corporal se constituindo como uma linguagem natural, o aprender a falar nada mais é do que um processo de substituição gradual dessa linguagem natural por uma socialmente aceita. Isto significa que antecipar essa substituição não seria em absoluto um progresso individual pois as consequências do saber falar sem as noções sensíveis que acompanham as palavras e os conceitos apenas formariam obstáculos para a formação da consciência individual e coletiva do indivíduo, ou como salienta o filósofo:

O mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restringimos o outro, pois é de sua diferença que nascem todas as penas que nos tornam realmente desgraçados⁴⁴.

Para Rousseau é importante destacar que é partindo da experimentação linguística, isto é, da construção de palavras e conceitos a partir da experiência, que se fortalece a *consciência de si mesmo* (identidade), a *memória* (como lembrança de experiências e verdades constatadas), a *imaginação* (como elaboração de medidas e possibilidades) e a *consciência da realidade* (condição em que o indivíduo se encontra socialmente). Mas indo mais além do conhecimento físico ou das relações entre os objetos sensíveis, Rousseau se mostra atento ao desenvolvimento moral dos indivíduos, quer dizer, do conhecimento de sua existência *em relação aos outros*. Esse passo para o filósofo é importante e decisivo porque se

⁴³ Emílio, ou Da Educação, p. 45

⁴⁴ Emílio, ou Da Educação, p. 63

trata da conservação e projeção da integridade da natureza humana através da educação para uma possível expressão dos seus valores nas várias dimensões da vida social. Em outras palavras, está na educação o papel de recuperar os atributos naturais dos indivíduos para que eles próprios tenham autonomia para construir uma sociedade livre porém consciente de sua participação e responsabilidade como um todo.

Bem, a palavra que define isso é *cidadania* e Rousseau a pensa também como moralização pública da imagem do homem. Nesse sentido, o papel dos indivíduos dentro da sociedade passa a ser mais dinâmico após o cultivo da educação: por um lado, cada indivíduo, agora consciente de sua participação, se torna responsável pela manutenção da ordem enquanto obedece as leis em vigor; por outro lado, as leis a que obedecem não são frutos do poder absoluto da pessoa do monarca ou de qualquer outro, mas sim fruto de convenções que emanam da vontade geral, isto é, o substrato comum que perpassa todas as vontades individuais.

Afirmo, pois, que a soberania, não sendo senão o exercício da Vontade Geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo⁴⁵.

Além disso, ainda ressalta:

Que será, pois, um ato de soberania? Não é uma convenção entre o superior e o inferior, mas uma convenção do corpo com cada um de seus membros: convenção legítima por ter como base o contrato social, equitativa por ser comum a todos útil por não poder ter outro objetivo que não o bem geral, e sólida por ter como garantia a força pública e o poder supremo⁴⁶.

Veja-se aqui que a ênfase nas palavras “coletivo” e “geral” se vinculam à ideia de “convenção”, o que é bem diferente da intenção iluminista de progresso social que se esvai quando se pronuncia a palavra “propriedade”. O que se destaca aqui é que a observação da vontade geral não se desvia para beneficiar os membros individualmente.

Com essas observações, Rousseau mostra que há, em primeiro lugar, uma nítida ligação entre *educação* e *cidadania*. Essa ligação não se baseia na proposta iluminista de busca excessiva da razão, que chega a tocar a erudição, porém, se tornando desvinculada das reais necessidades coletivas; como ressalta Franco Cambi, o projeto de Rousseau é

⁴⁵ ROUSSEAU, J.-J. Do Contrato Social. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 44-45

⁴⁶ Idem, ibidem, p. 45

a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades “opulentas”, ricas e dominadas por falsas necessidades [...] e identifica as causas do mal na sociedade (pelo seu afastamento do estado de natureza intervindo com a divisão do trabalho e com a afirmação da propriedade particular), mas nela - e só nela – reconhece também a via do remédio, desde que se reorganiza segundo a ideia do “contrato” (igualitária e comunitária, animada por uma única e coletiva vontade geral, que está na base do governo e das leis) e reative, também na sociedade doente, a possibilidade de construir um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo⁴⁷.

Para o filósofo suíço, a ligação está baseada na passagem ordenada do homem, do estado natural, dirigido pelos instintos e vontades particulares, que através da educação progressiva dos instintos e desejos até a alcançar razão se torna consciente não só de sua identidade, de suas possibilidades e de seus limites, mas, sobretudo consciente de que sua expressão é parte ativa da sociedade em que vive *com os outros*. E é nessa ligação que, em segundo lugar, se coloca a originalidade de seu pensamento que afirma que “cada um [consciente de sua cidadania], unindo-se a todos, obedeça, porém, apenas a si mesmo e permaneça tão livre como antes”⁴⁸.

2.2. A SISTÊMICA DO EDUCAR

Como vimos até aqui, a escola evolui no período iluminista mas se mantém mergulhada em um paradoxo: preparar para o futuro, mas preservar a tradição e a norma como referência. E neste processo, novas didáticas são implantadas na tentativa de equilibrar as duas referências. Desse modo, se na primeira seção ressaltamos o contexto da educação iluminista e sua ligação com o aspecto socioeconômico (liberal), nesta segunda seção ressaltamos que o modelo rousseauiano, visando o desenvolvimento do que é *necessário*, percebe que a conquista da autonomia e da participação efetivamente cidadã depende fundamentalmente do triângulo natureza, indivíduo e sociedade. Foi o que consideramos também uma visão orgânica da educação. Neste sentido, faremos agora um percurso que, ao nosso ver, destaca a transformação do processo educativo em um emblemático processo sistêmico, isto é, complexo e interdependente, que se realiza dentro do matriz estatal e em conjunção com outros setores.

⁴⁷ CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 343

⁴⁸ ROUSSEAU, J.-J. Do Contrato Social. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 27

Ao estabelecer o princípio de que o sujeito se forma no coletivo e que, historicamente, o processo de esclarecimento e conquista da autonomia cresce não somente com o desenvolvimento intelectual mas com a prática, com a observação de regras e convenções, começa-se a intuir que a mobilização sociopolítica e a conscientização cultural dependem em alto grau do exercício do educar.

[...] a escola desenvolveu um aparato material e organizativo, com vocação universal e funcionamento sistêmico; sintetizou e consolidou uma ciência e um conhecimento básicos e estruturantes; criou e adequou uma linguagem e uma escrita sagístico-jurídico-capacional, que lhe conferiu autenticidade e veracidade⁴⁹.

A forma como a escola do século XVIII fundamentada pelos ideais iluministas se revelou ao público estimulou no imaginário popular a possibilidade de um destino significativamente melhor tanto no plano antropológico quanto sociológico. Mas isto também teve seu lado negativo: conferiu-se à escola o estatuto ora de “laboratório”, ora de “oficina” onde um conjunto de operações programadas e controladas por agentes legitimados/habilitados em plena função laboral de produção (de um homem novo)⁵⁰. A escola passava aqui a ter centralidade no processo de evolução social e a ser elo de ligação entre indivíduos e instituições. Segundo Justino Magalhães:

A escola emergia como instância de cidadania. Por sua vez, a cidadania como representação e função tornara-se determinante no futuro individual, grupal societário, nacional, humanitário. A cultura escolar constituiu-se como arquétipo e arquitecção [...] e reificou-se na aplicação de uma pedagogia normalizada e na projeção de um perfil humano, politicamente informado, socialmente integrado, economicamente produtivo, portador de uma mente letrada e cumpridor de uma cidadania⁵¹.

O que se quer dizer aqui é que a instituição escolar começa a receber a imagem de um núcleo formativo, informativo e organizativo, capaz de racionalizar por si mesma cada segmento da demanda social e implementar métodos e técnicas padronizadas: alfabetização, instrução primária, ensino secundário, ensino superior; Neste sentido, a educação escolar, como instância de alcance progressivo da cidadania, foi ficando “verticalizada, universalizada

⁴⁹ MAGALHAES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. p. 49

⁵⁰ Cf. Idem, ibidem, p.55

⁵¹ Idem, ibidem, p. 58

e fechada”. Instituindo-se como estrutura, a escola se torna o centro do sistema educativo (composto por outros sistemas, como o político e o jurídico) contribuindo decisivamente para a transformação do todo social. Se o acesso à cultura escolar (leitura, escrita), portanto, foi se intensificando ao longo do século XVIII, o sentido utilitário dessa cultura sobrepôs-se como capacidade prática para tomar decisões, inventar estratégias para a economia urbana e mercantilizada, controle de informação, etc. É nesse momento que se multiplicam agendas e diários pessoais, receituários, formulários econômico-financeiros, tabuadas, compêndios, manuais⁵².

Mas o que é importante para nós aqui é que estes últimos, os manuais, não foram importantes apenas para a universalização do ensino e uniformização metodológica; percebe-se também que perfizeram um avanço técnico, constituído por uma racionalidade prática que visava tornar o próprio “mestre” em um oficial doutrinado pelo sistema educacional. Mas andemos devagar sobre isso.

Segundo Justino Magalhães, na segunda metade do século XVIII, a normalização curricular cuja meta era a formação do educando na leitura, escrita e cálculo, gerou transformações sociais radicais: em primeiro lugar, se no Antigo Regime a família, ou mais exatamente, a figura do pai, tinha poder e responsabilidade absoluta sobre a educação dos filhos, com a consolidação da imagem da escola como proto-sistema de instrução, a esfera pública da escola, conseqüente e coerente com as prerrogativas do Estado, vai se sobrepondo à esfera privada da educação familiar⁵³. Em segundo lugar, a multiplicação de segmentos socioculturais capacitados para a prática da grafia e dos registros, bem como a emergência de novos profissionais da escrita, como por exemplo, os profissionais do secretariado, empenhados na administração e na comunicação da escrita no domínio público e privado – somados, é claro, a eclesiásticos, militares, demais comerciantes e leigos – instaurou um perfil diferente também do Antigo Regime; o *súdito* vai progressivamente se tornando *cidadão*⁵⁴. Em terceiro lugar, e talvez aqui esteja a grande fronteira entre a educação sob o modelo orgânico e sob o modelo sistêmico, é que a constituição da escola como uma nova estrutura e um novo pilar de sociabilidade no espaço público, requereu uma normatividade técnico-administrativo estatal capaz de delimitar sua funcionalidade, organização espacial,

⁵² Cf. MAGALHAES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. p. 106. “O ensino e o acesso às capacidades de leitura e de escrita diversificaram-se, mediante circunstâncias, necessidades, categoria social. Cada um lia e escrevia em conformidade com a sua representação social, com a oportunidade e com a experiência”.

⁵³ Cf. Idem, *ibidem*, pp. 154-155

⁵⁴ Um cidadão cosmopolita

público alvo, meios didáticos, método, materiais, matérias, etc⁵⁵. Quer dizer, aqui a combinação *horizontal* que surgirá entre o processo educacional e os processos políticos e administrativos resultará no que chamaremos de *operacionalização sistêmica*. Essa combinação foi necessária, pois

Enfrentando a diversidade e a especificidade do educacional escolar, na congruência do nacional e na ordenação do social, os agentes de informação, decisão e ação configuraram uma administração pública que correspondesse ao desafio e às circunstâncias históricas da educação e da escolarização, e que constituísse ossatura para a regeneração e o progresso dos indivíduos e das nações. Estava em estrutura a burocracia escolar⁵⁶.

Ora, não podemos esquecer que o funcionamento do regime liberal dependia de uma cidadania alfabetizada, com capacidade de acesso a informação normalizada. A alfabetização e o letramento, neste sentido, legitimava a participação cívica, mas era a escola que assegurava – formalmente – a representação e as prerrogativas do Estado⁵⁷. A uniformização de um currículo básico, a normalização e a oficialização da função docente e a aplicação normativo-pedagógica e jurídico-funcional trazia a necessidade da especialização técnica e a criação de órgãos de governo próprios, que poderiam dotar o sistema de uma estrutura orgânica e de uma racionalidade burocrática e funcional. Como salienta Justino Magalhães:

A escola transformava-se internamente e em interação com a sociedade, para o que foram criados órgãos específicos [...]. A modernização da escola tinha repercussão direta na comunidade envolvente (pela modelação, preparação científica e técnica de agentes instruídos) e pela idiossincrasia orgânico-funcional com as dinâmicas sociais e empresariais⁵⁸.

É neste sentido que o aparelho pedagógico-administrativo se ampliou exponencialmente no século XIX, por consequência do estímulo da iniciativa privada como benefício público e com o intuito lucrativo, multiplicando os agentes e abrindo a escola para a contribuição de outras ciências.

Mas em relação às características fundamentais dessa combinação sistêmica entre a esfera educacional e a esfera administrativa, surgem normas funcionais que se materializam em diversos componentes: cadastros, inventários, planificação curricular, horário, registros de

⁵⁵ Cf. Idem, *ibidem*, p. 196

⁵⁶ MAGALHAES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. p. 242

⁵⁷ Cf. Idem, *ibidem*, p. 238

⁵⁸ Idem, *ibidem*, p. 247

frequência e aproveitamento, cadernos escolares, instrumentos de avaliação; isso tudo conjugava a racionalidade com a prática modernizando a atuação pedagógico-didática e transformando o antigo “mestre” numa identidade profissional.

A própria cultura escolar se coadunou em uma cultura da leitura e da escrita – principal meio de formação e reconhecimento do ofício escolar e indispensável como forma de intervenção social e política – que se impunha como condição de cidadania. O conhecimento proveniente do senso comum passou a ser substituído pela nomenclatura científica das coisas – apresentado principalmente nas enciclopédias – desvelando-se suas utilidades nos campos geográfico, biológico, físico-químico, assim como o cálculo era aprendido em função de uma contabilidade prática e útil no cotidiano⁵⁹. Em grandes proporções a instituição escolar em si sedimentava-se na ministração de conhecimentos e nas vivências que transmitiam saberes, capacidades, atitudes e valores; a escola convertia-se em

laboratório e miniatura da vida, tendo (devendo ter), em tese e em projeto, espaços diversificados (serviços, aulas, laboratórios, canteiros, hortas, viveiros); gerando e confiando aos alunos a gestão de pequenas economias; diversificando-se quanto a órgãos e funções⁶⁰.

Mas na questão docente, o antigo mestre-pedagogo, via-se agora, mergulhado num aparato organizacional e técnico, assim como numa burocracia que só daria resposta através da racionalidade administrativa; quer dizer, se antes havia maior participação sociopolítica do mestre e por conseguinte este se tornava portador de um estatuto e de uma representação social superior ao comum dos cidadãos, com a normalização das tecnologias da educação, uma das características fundamentais da profissionalização docente foi a de levar o professor a experimentar, treinar, executar, organizar e avaliar, com perícia e maestria, as atividades a que deveria sujeitar seus alunos; foi, enfim, torná-lo funcionário oficial da educação⁶¹.

Estes processos instaurados pelo liberalismo-iluminista e aperfeiçoado no século XIX foram eficazes porque congregaram, em suma, *finalidade* e *meio*, fazendo da educação um *instrumento* de mobilização e integração nos níveis local, regional e nacional, assim como elemento *constitutivo* das identidades. Não obstante, a sociabilidade e o exercício de funções objetivas nestas mais variadas instâncias do processo educativo concretizou-se numa

⁵⁹ MAGALHAES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. p. 272. Segundo Magalhães, “também os conhecimentos e as práticas agrícolas foram convertidas em objeto pedagógico-didático de racionalidade escrita, contabilidade, planejamento [...] o modelo, a meta-escola continuou, porém, a ser o urbano”.

⁶⁰ Idem, *ibidem*, p. 277

⁶¹ Cf. Idem, *ibidem*, p. 278

sociabilidade profissional e numa cidadania ativa que reorientava racionalmente os destinos pessoais, comunitários e pátrios⁶². Assim, podemos dizer que as instituições educativas constituíram-se complexidades organizacionais, dinâmicas e detentoras de progressiva autonomia⁶³.

2.3. DA PEDAGOGIA ILUMINISTA ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XX – PRINCIPAIS CRÍTICAS

Do período iluminista do século XVIII até os dias atuais muita coisa mudou: desenvolvimentos científicos, tecnológicos, políticos; revisão dos dogmas da Igreja e do Direito; avanços na área da saúde, da segurança e dos transportes. Com a educação não foi diferente. A abordagem sobre a identidade da pedagogia assim como a renovação de seus limites teóricos e práticos levou a transformação mundial do conceito de educação. Segundo Franco Cambi, da pedagogia, estudada a fundo no século XVIII, passou-se à ciência da educação, isto é, de um saber unitário e de certa forma “fechado” a um saber plural e aberto que se constitui de colaborações de diversos olhares⁶⁴. Essa evolução, ao nosso ver, pode ter sido acelerada pelo advento de uma sociedade que cada vez mais se abria para a dinâmica de formação de homens-técnicos, e que por conseguinte, exigia novos saberes pedagógicos, mais empíricos, problemáticos e autocríticos.

Ainda sob a perspectiva de Cambi, a pedagogia entrou num momento de crise quando foi fragmentada pelos saberes especializados que acabaram por reescrever sua identidade interna. Isso, por um lado, contribuiu para o sistema educativo no sentido de transpor a voz única do filósofo ou do cientista do século XVIII, responsável por coordenar o ensino de maneira *teoricamente* coerente, para *uma das diversas áreas* que contribuem para a orientação do processo educativo, com seus métodos e objetivos próprios; a pedagogia, a partir de então, se elevou para um nível nunca antes visto: após a empreitada do século XVIII, foi necessário

ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, que se referem a sujeitos agindo numa sociedade, imersos numa tradição, que crescem e se

⁶² E isso se refletia nas assimetrias sócio-econômicas exteriores à escola.

⁶³ Cf. Idem, *ibidem*, p. 313

⁶⁴ Cf. CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. 1999, p. 595

desenvolvem, que devem aprender técnicas, que se colocam em instituições formativas, as quais tem uma história, etc. [...] a figura do pedagogo (como especialista da educação e dos seus problemas em geral) [...] transcrita para a do técnico [...] à luz de uma ciência empírica da educação que se edifica, em relação a problemas específicos [...]⁶⁵.

O que Cambi salienta, portanto, é que o processo educativo tem sua imagem transformada e configurada num saber hipercomplexo, dado pelo pluralismo e dinamismo de setores que o compõe, e que nesse momento atual é capaz de se coordenar conforme o diálogo entre *saberes empíricos* e a *orientação filosófica à valores*. Foi este *diálogo* que adicionou à imagem da pedagogia o crescimento e a autocompreensão como saber e como práxis⁶⁶.

É importante ressaltar que esse diálogo não foi conquistado de forma simples e pura. A segunda metade do século XX, por exemplo, foi um momento de central no qual a educação passou a caminhar de mãos dadas com o cientificismo e as conotações ideológicas. A Guerra Fria, por exemplo, pode ser caracterizada como momento marcante onde a difusão de modelos de cultura, de sociedade e de homem, apontavam para duas direções, dois universos ideológicos bem diferentes em suas descrições, contradições e limites⁶⁷. A pedagogia, em plena construção de seus alicerces mais modernos, se via intérprete das duas concepções do mundo que se contrapunham radicalmente:

A Oeste, a pedagogia envolveu-se na defesa dos princípios da democracia liberal e da organização capitalista (isto é, da propriedade privada, do mercado, da concorrência, da liberdade de imprensa), da autonomia do indivíduo e da liberdade de povos, classes, grupos, minorias [...] e colocou-se, nos Estados Unidos e na Europa, na Alemanha ou na Itália, sobretudo a serviço desses princípios da educação liberal-democrática. A Leste, elaborou-se uma pedagogia de Estado, fixada a partir dos clássicos do marxismo, muitas vezes rigidamente dogmática, ainda que – na ação e nas instituições – submetida a muitas correções e a sensíveis transformações⁶⁸.

A situação da educação pós-guerra fria pode ser definida como de avanço para os dois lados: pelo lado capitalista, os laico-progressistas acabaram por delinear uma pedagogia ativista, atenta às contribuições das ciências, como também ao empenho político e à transformação da escola e da didática, objetivando a preparação do educando como personalidade democrática, capaz de comunicar-se e colaborar com os outros por um projeto comum, assim como de emancipar-se dos preconceitos e de comportamentos irracionais

⁶⁵ CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 597.

⁶⁶ Cf. Idem, ibidem, p. 599.

⁶⁷ Cf. Idem, ibidem, pp. 600-601.

⁶⁸ Idem, ibidem, p. 601.

através do estudo das ciências e do exercício do trabalho científico⁶⁹. Por outro lado, o panorama da frente marxista de educação manifestou algumas sensíveis inovações que marcariam a pedagogia contemporânea; em linhas gerais, cria-se “uma escola obrigatória de oito anos (e não mais de sete) e se tende a reintroduzir o trabalho manual junto ao exclusivamente cultural, além de orientar-se para uma seleção escolar mais igual e democrática”⁷⁰. Nessa pedagogia marxista, China e Cuba se destacaram; a primeira sob a diretiva de Mao, buscou a harmonia e o equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho manual chegando inclusive a enviar estudantes e professores às comunidades agrícolas para desenvolvimento da ideologia e difusão da revolução cultural. A segunda, após a revolução de 1962, lança uma campanha de alfabetização para sanar com as condições de pobreza, inclusive cultural, que se enraizou durante o clima colonial mantido pelo governo de Fulgêncio Batista. O método de ensino simultâneo da escrita e da leitura, permeada de *slogans* dos revolucionários, como por exemplo, “estudar mais para servir melhor nossa pátria socialista”, foi fundamental para transformar a escola e a cultura, mas também lhe deu um aspecto ideológico, cultural e científico bastante relativo⁷¹.

Observamos aqui que quase toda a pedagogia, nas perspectivas acima expostas, ficou subordinada a interesses de classe e tornada ainda mais ideológica pelos seus ideais de “emancipação” que ocultavam as “razões” políticas de uma educação “neutra”. Mas essa suposta neutralidade, a partir de 1968, passa a ser desmascarada e posta em xeque pelos movimentos de protesto que passam a fazer fortes críticas à ideologia dos saberes e das instituições sociais, para operar uma renovação radical da sociedade. A base dos movimentos era ainda fundamentalmente marxista, mas tendia a delinear um novo modo teórico-prático de enfrentar os problemas da educação, das relações entre escola e família e de elaborar reflexões pedagógicas que fixavam mais claramente o papel social e político do cidadão. Como salienta Franco Cambi:

A pedagogia – como saber institucionalizado e como saber *tout court* – também é desmontada nos seus condicionamentos e no seu papel ideológico. Foi desmitificada, foi desmascarada nos seus processos, atitudes e valores autoritários, na sua colocação à serviço da sociedade como ela é (e portanto como espelho e regulador da ideologia), na sua configuração como ciência entre outras ciências, todas elas carregadas de ideologia [...]⁷².

⁶⁹ Cf. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, p. 602

⁷⁰ Cf. Idem, ibidem, p. 604

⁷¹ Cf. Idem, ibidem, p. 606

⁷² Cf. Idem, ibidem, p. 620

Nesse clima de tensão e revisão da pedagogia, modelos alternativos surgiram e se colocaram em contraposição aos existentes: pedagogias da autogestão e pedagogia libertária (ambas na França e tendo como norte a crítica e a antirrepressão contidas nos escritos de Marx e Freud), pedagogia do oprimido (no Brasil, baseada em Paulo Freire), pedagogia da diferença (modelo italiano inspirado em Nietzsche e sua valorização da criatividade existencial, inquieta, original, aberta à mudança e à discordância)⁷³ entre outras.

O que queremos dizer é que o ano de 1968 se coloca como um marco histórico para a educação no qual um amplo movimento educativo, escolar e pedagógico revê o que foi feito e o que há para ser renovado; e este movimento, talvez com a mesma força das ideias iluministas, consegue alcançar diversas áreas geográfico-culturais incidindo sobre a identidade da pedagogia nestes locais. Em suma, esclareceu que educar, ensinar e pensar a educação são atividades sociais que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos específicos, ligados a valores, concepções de mundo, interesses sociais, etc.; também esclareceu que a pedagogia pode e deve ser revista criticamente, pondo às claras suas insuficiência e condicionamentos, sobretudo ideológicos, mas com o cuidado de não cair também no mito de uma ciência neutra.

Nesse sentido, o que podemos ver atualmente, com toda essa revolução por trás, é que a instituição-escola, principalmente nos países industrializados e socialmente mais avançados, passou a ter um papel social mais aberto, dinâmico e que tenta manter sintonia com uma sociedade, em seus aspectos políticos, econômicos, científicos, em rápida transformação. Após a II Guerra, segundo Cambi, pode-se dizer que as massas puderam ter acesso concreto à escola até a pré-adolescência, assimilando comportamentos cognitivos, informações e habilidades que as tornariam mais conscientes de seu papel ativo e responsável, o que permitiu reconfigurações no próprio esquema de classes.

o “povo” elevou-se a condições de cidadania, tornou-se a pleno título protagonista político e social: a escolarização opera uma ascensão social, numa sociedade que se tornou cada vez mais móvel e num mercado de trabalho que se tornou cada vez mais articulado e em expansão/transformação. Nas sociedades industriais e democráticas as competências profissionais favorecem uma passagem entre os grupos e até entre as classes sociais [...]”⁷⁴.

Esse novo momento da educação atual, em conclusão, mostra a dupla instância em que a escola está submetida: por um lado, ela é central na difusão de cultura, capaz de formar e nutrir a inteligência e a pessoa, de conscientizá-las da responsabilidade de sua atuação em

⁷³ Cf. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 1999, pp. 620-624

⁷⁴ Idem, ibidem, p. 626

nível local, regional e mundial; mas por outro, ela é central também na criação de perfis profissionais, orientadas para um objetivo, a papéis produtivos que são requeridos pela sociedade. Neste sentido, portanto, a escola é e continuará sendo uma instituição aberta e que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas e plurais, desde que evitando não sobrevalorizar uma instância à outra.

CONJECTURAS E CONSIDERAÇÕES

Ao final deste trabalho podemos considerar que o conceito de educação se relaciona de modo muito diverso (*diversidade*) com as práticas educativas; com o Iluminismo, a ênfase nas ideias de liberdade e igualdade como condições inegociáveis de progresso humano se adentram em todas as áreas do saber, principalmente na educação, criando uma proposta de universalização do conhecimento através de uma instituição pública e laica; um projeto tipicamente iluminista.

Por um lado, vimos que a dinâmica instaurada pelo movimento iluminista – elevar o conhecimento e a cultura a patamares superiores – acabou por se desprender da realidade dos próprios educandos; quer dizer, visando a universalização do conhecimento de qualidade acabou por realizar este projeto de “erudição” apenas com as camadas superiores da sociedade. Nesse sentido, coube a Rousseau perguntar: que educação seria esta que ensina a as técnicas para a erudição, mas se esquece do sentido mais íntimo da educação que é educar moral e civicamente, isto é, saber reconhecer a si mesmo no seu próximo? Contra essa amnésia da educação iluminista, que projeta um cidadão erudito mas insensível, Rousseau se coloca como precursor de uma educação natural, que entende o educando a partir do seu próprio mundo de sentido e gradualmente o estimula a pensar coletivamente; mas aqui é útil ressaltar: Rousseau não pretende anular o individual em prol do coletivo, e sim ampliar e valorizar a autonomia do indivíduo de modo que esta coadune com as outras, o que segundo ele formará futuros cidadãos respeitadores das instituições sociais e do Estado, independentemente de seu grupo ou função. Portanto, formar cidadãos responsáveis pela manutenção da ordem democrática, implica as ideias de liberdade e igualdade, e claro, acesso à totalidade de bens públicos, como por exemplo, o conhecimento – esse foi o objetivo do filósofo suíço.

Embora Rousseau se destaque como voz da democracia e de um novo modelo educacional/pedagógico, a efetiva influência dos ideais iluministas amparados pelo liberalismo *econômico* alterou muito mais a educação do que se podia imaginar. Por um lado, as escolas sob o regime liberal puderam avançar e muito no processo de ensino-aprendizagem porque inseriram técnicas e instrumentos que mediavam o conhecimento de forma mais controlada e produtiva do que antes. Por outro lado, a elaboração destas técnicas e a inserção destes instrumentos não foram necessariamente feitas pelos atores do processo educativo, mas sim técnicos e administradores; estes embora preocupados com a cidadania, se adentram no sistema educacional a partir de um modelo econômico liberal que visa produtividade, e esta entrada negligencia o direito dos próprios atores no processo de participarem/contribuírem na elaboração, tornando-os meros executores.

Em suma, nossa conjectura se dirige a este modelo de educação que deriva do projeto iluminista de esclarecimento e se encontra em vigor nos dias de hoje: nossa preocupação se dá sobre a influência do regime liberal desmedido na educação, que traz uma rápida transformação *técnico-produtiva*, porém coloca educadores e educandos sob forte racionalização dos conteúdos escolares, o que reflete uma educação para o *ajustamento* e não para a emancipação e exercício da cidadania; assim, consideramos aqui ser *útil* e de significativo valor humano, a indignação de Rousseau sobre o tipo de cidadão que se tem *reproduzido*: “sempre em contradição consigo próprio, hesitando sempre entre suas inclinações e seus deveres, ele não será jamais, nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si nem para os outros. Será um desses homens de nossos dias; um francês, um inglês, um burguês; ele não será nada”

Esta indignação, ao nosso ver, incita a colocar sob vigilância não só os métodos cristalizados de ensino que se dão atualmente, mas, e principalmente, aqueles que se colocam como únicos ou melhores no desenvolvimento da autonomia e da consciência cidadã; é preocupante restringir o ensino ao esclarecimento racional, uma vez que a moralidade tem uma dimensão mais extensa, a qual não se limita à razão, mas abarca os sentimentos e os afetos, que são, por sua vez, característicos do agir racional.

Tendo isso em vista, acreditamos que esta situação nos remete necessariamente também a defender a tendência trans-épocal de buscar o *esclarecimento*, visando combater o mito, a ficção e as instrumentalizações que estão por trás do ensino, o mesmo projeto já iniciado no século das luzes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 2ª edição e 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia vol. II: do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.
- ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 2ª edição e 2ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 1990
- Rouanet, Sergio Paulo. As Razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987
- MARRACH, Sonia. Outras histórias da educação: do iluminismo à indústria cultural. São Paulo: Ed. UNESP, 2009
- ALVES, A. 2001 apud LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (orgs.) Liberalismo e Educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia [trad. Álvaro Lorencini] São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999
- MAGALHÃES, Justino. Da cadeira ao banco: escola e modernização [XVIII-XX]. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. 2010
- ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008
- ROUSSEAU, J.-J. Emílio ou Da educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira; introdução de Michel Launay. São Paulo: Martins Fontes, 1995