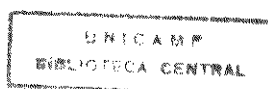


LEVINO BERTAN n/461/


**ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO IDEAL DE LIBERDADE
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
1930 - 1990**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1994**



Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Herino Bastan
e aprovada pela Comissão Julgadora em 11/10/1994.

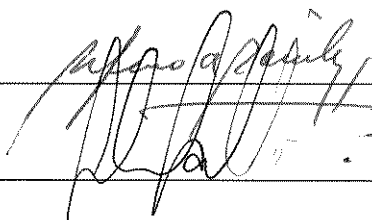
Data: 11/10/1994.

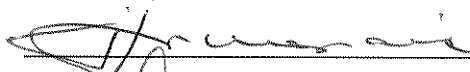
Assinatura: 

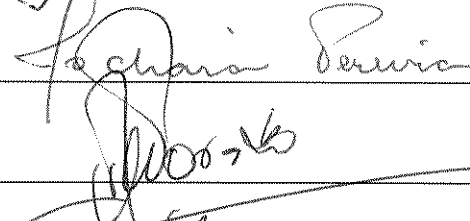
Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor na área de Filosofia e História da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. (João) (Francisco) Regis de [Morais.

marcius, Regis de, 1940—

COMISSÃO JULGADORA







À minha esposa, Tereza;
a meus filhos, Helder e
Larissa.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Prof. Dr. João Francisco Regis de Moraes, pelo incentivo e orientações precisas.

À CAPES, à UEL e ao Departamento de Educação, pelo apoio institucional.

Aos professores, colegas e funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela prontidão no encaminhamento das questões acadêmicas, especialmente à Nadir, pelo atendimento gentil e simpático.

Aos professores Silvio A. S. Gamboa e Augusto J. C. Novaski, pelas valiosas contribuições dadas ao encaminhamento e aprofundamento teórico do trabalho.

À professora Maria Regina Clivati Capelo, amiga e companheira, pela leitura e discussão deste texto.

À Tereza Canhadas Bertan, esposa, exemplo de fé e tenacidade, corajosa e dedicada companheira de todas as horas.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o trabalho pudesse ser realizado.

RESUMO

A pesquisa situa-se na área da Filosofia e História da Educação, interpretando os aspectos da trajetória do ideal de liberdade na educação brasileira, no período de 1930 a 1990. O primeiro capítulo, *Perspectiva Ontológica da Liberdade*, parte da premissa de que existe empiricamente um valor universal para a nossa consciência histórica que é a idéia de valor da liberdade. Apesar de todos os condicionamentos, dificuldades e ameaças, a liberdade, característica básica do ser humano, existe não como algo dado, mas como conquista do homem, de um povo e de uma nação. A liberdade é considerada de forma efetiva, concreta, pertencente ao homem, como atributo inerente à imanência do seu ser, na sua existência, captada, transcendentemente, como parte do sujeito ôntico, isto é, do existente como ele é. É a liberdade vivida e real, presente na vida do homem brasileiro.

O segundo capítulo, *A Liberdade na Legislação da Educação*, demonstra que as disposições legais da educação brasileira têm como pano de fundo o liberalismo. O liberalismo que passa a ser um fato, um dado, não só da lei, como também convicção da maioria do povo brasileiro. A concepção da liberdade nada mais é do que o reflexo dos condicionantes históricos, políticos e econômicos. A prática escolar é consequência de uma doutrina liberal, que defende a liberdade e os interesses individuais, numa sociedade em que se direciona para os meios de produção, como justificativa do sistema capitalista. A filosofia liberal trabalha o conceito de liberdade, abstrata e metafisicamente, como característica natural, comum a todos os homens, onde a garantia é dada através da lei: "Todos os homens são livres e iguais perante a lei".

O terceiro capítulo, *A Liberdade nas Tendências da Educação Brasileira*, focaliza as tendências: tradicional, escola nova, tecnicista, libertária, libertadora e histórico-crítica. Essas tendências mostram que, embora haja aspectos comuns a algumas delas, ou aspectos que se completam, existem pontos divergentes quanto à interpretação da liberdade. Todas as práticas pedagógicas refletem uma concepção de liberdade, consequência da visão de homem que cada uma delas procura transmitir e formar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DA LIBERDADE	06
1.1 - Condicionamento da Liberdade	15
1.2 - A Liberdade no Contexto Brasileiro	20
CAPÍTULO 2 - A LIBERDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	25
2.1 - As Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema.....	25
2.2 - A Lei 4024/61 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	32
2.3 - A Lei 5540/68 - A Reforma Universitária.....	36
2.4 - A Lei 5692/71 - O Ensino de 1º e 2º Graus.....	38
2.5 - A Liberdade nas Constituições a partir da Década de 60	42
CAPÍTULO 3 - A LIBERDADE NAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
3.1 - A Pedagogia Tradicional	51
3.2 - A Pedagogia Liberal.....	58
3.2.1 - A Pedagogia da Escola Nova.....	58
3.2.2 - A Pedagogia Tecnicista	65
3.2.3 - A Pedagogia Libertária: metafísica-idealista.....	71
3.3 - A Pedagogia Progressista	76
3.3.1 - A Pedagogia Libertária: praxis sócio-política	76
3.3.2 - A Pedagogia Libertadora	83
3.3.3 - A Pedagogia Histórico-Crítica	94
A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	102
BIBLIOGRAFIA.....	109

INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto em liberdade do homem como atualmente. É um dos temas que mais preocupa o homem moderno. Entretanto, a cada momento, surgem novas formas de escravidão social. Será porque, em nossos dias, há mais liberdade, ou porque há menos liberdade? Na prática, pode-se afirmar que a liberdade do homem, seja no campo individual e coletivo, seja no campo sócio-econômico, está cada vez mais reduzida, por uma série de condicionamentos impostos pelo Estado, como, controle econômico, burocracia, tributos, ou por determinadas teorias de caráter político-ideológico.

As investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana partem do fato e da evidência da liberdade do homem, na sua forma viva, concreta, social e existencial. O modelo de desenvolvimento econômico adotado a partir de 1930, mais especificamente a partir de 1945, marca profundamente o binômio liberdade e educação. O desenvolvimento teve como objetivo básico a industrialização do país, adotando como estratégia a intervenção do Estado, principalmente através das empresas estatais e multinacionais. O modelo econômico desenvolvimentista, nacional-populista que vigorou até 1964, cedeu lugar ao modelo técnico-burocrático-autoritário, que permaneceu até o final da década de 70. A década de 80 é a da crise deste modelo, como concluiu Pellanda:

"A instalação de um modelo autoritário de governo comprometido com o capital internacional e favorecendo a uma parcela muito pequena da sociedade exigiu da classe no poder um aparato ideológico muito complexo para manter e justar o novo estado de coisas. Este aparato atingiu a educação que passou a ser controlada rigidamente"¹.

¹ Nilze M. Campos PELLANDA, Ideologia e Educação: repressão no Brasil, p. 5.

A educação foi repensada sob a égide do autoritarismo, ajustado ao novo modelo econômico adotado, "associado-dependente"². Estabeleceu-se uma política educacional circunscrita às elites das classes dominantes, excluindo a grande massa da população da escolaridade obrigatória. A educação é compreendida como meio indispensável para o desenvolvimento constante de cada pessoa para participar da vida comunitária e social, para o exercício da cidadania, segundo o modelo proposto.

Ao longo de nossa história, os fatos demonstram que poucos tiveram a possibilidade do exercício da cidadania, que obedeceu à lógica da exclusão baseada no analfabetismo, na perpetuação de privilégios, no monopólio da política pelas elites e na redução das classes operárias, como meras fornecedoras da força de trabalho. A dinâmica da exclusão consolida-se, tanto pelas formas de repressão, quanto pelo incentivo da prática de princípios individualistas, defendidos pelo liberalismo e fartamente apregoados pelos meios de comunicação de massas.

Vivemos numa sociedade de conflitos e contradições sociais, políticos, econômicos, éticos e ideológicos. Neste contexto conflitivo, a educação é exercida e por ele influenciada: miséria crescente, ao lado da concentração de riquezas; desejo de participação popular, ao lado de tendências ao nepotismo político; e centralização do poder, desemprego, violência e grandes favelas, ao lado de enormes e bem protegidas mansões.

Entretanto, verifica-se a atuação de educadores que, sem ignorarem e nem acirrarem os conflitos, orientam a prática educativa, visando à construção de uma nova sociedade. Estudos teóricos têm mostrado que grupos de educadores estão conseguindo romper toda a cultura que norteou sua formação político-pedagógica, engajando-se nas lutas mais gerais, desenvolvendo um trabalho pedagógico competente e consciente que, nas palavras de Moura, serve para "instrumentalizar a classe trabalhadora para competir no sistema capitalista, mas competir de forma crítica e questionadora"³. Pode-se afirmar que, no âmbito da educação, foram dados passos significativos, com várias experiências de gestão democrática da educação, em que pesem as inevitáveis deficiências. São experiências frutuosas, ajudando os que as exercem a crescer na consciência de que são sujeitos da Educação e da História. Como exemplos disso, podem-se citar a ampliação das associações populares urbanas e rurais; o movimento sindical; o trabalho educativo do MEB,

² Nilze M. Campos PELLANDA, op. cit., p. 15.

³ Tânia Maria de Melo MOURA, Reflexões sobre o papel do educador na sociedade, pp. 51-52.

das CEBs, o movimento de alfabetização de adultos; o movimento pelas eleições diretas; a educação libertadora de Paulo Freire e a teologia da libertação. Esses movimentos, já existentes no país, são instâncias de educação que transformam as relações sociais, ampliam o campo de ação e reivindicam direitos. Há uma consciência crescente dos direitos decorrentes da pessoa humana e da educação como meio, não só da promoção do homem, mas também da participação e organização da comunidade, caminhos indispensáveis para se reverter a situação da marginalização e da opressão. A análise do processo educacional não pode deixar de considerar esses processos educativos. Há esforços visando a torná-los mais participativos e fraternos, através de uma pedagogia que respeite a liberdade do ser humano, considerado como sujeito; uma pedagogia que leve em conta a realidade social e histórica.

Entretanto, a situação está mais para a escravidão do que para a libertação; mais para a opressão do que para o crescimento e redescoberta dos valores humanos. O Estado não oferece as condições para que todos tenham acesso à educação, e não se percebe, no governo e nos representantes do povo, uma diligente ação que busque mecanismos concretos de emancipação do homem na conquista do espaço que lhe é devido.

Lamenta-se a existência de tendências elitistas que inibem e sufocam a maior participação do povo. Essas diversas modalidades de educação têm sido relegadas a um plano secundário, impedindo que o povo cresça em consciência crítica e participativa para projetar uma nova realidade social.

Estudar a concepção de liberdade num determinado contexto da realidade brasileira não é fácil tarefa, pois remete à compreensão e procura dos significados de liberdade, enquanto processo de construção realizada pelos homens, numa determinada realidade. Interpretar a concepção ontológica de liberdade na educação brasileira é o que se pretende, tendo como objeto o homem concreto na sua subjetividade, na sua liberdade interior que, para Sartre, "é a única a conferir uma dignidade ao homem, a única que não faz dele um objeto"⁴. A liberdade tem que ser vista como um projeto de vida, como atributo inerente ao próprio homem, como ideal na realização do seu ser, como ação vivida.

Para configurar a concepção da liberdade no pensamento educacional brasileiro, analisar-se-á o fio condutor inserido nas principais disposições legais vigentes no país, no período de 1930 a 1990. É inconteste que o liberalismo permeia a

⁴ Jean- Paul SARTRE, O existencialismo é um humanismo, p. 248.

legislação educacional. A cultura brasileira, segundo Macedo, um dos teóricos dos ideais liberais, encontra-se com um problema que lhe é peculiar: "o liberalismo passa a ser um 'fato', um 'dado', não só da lei, como também de convicção da maioria da elite brasileira"⁵. A afirmação do autor caracteriza com propriedade a realidade do nosso país. A concepção de liberdade expressa na legislação educacional nada mais é do que o reflexo dos condicionantes históricos, políticos e econômicos.

Além da análise da concepção de liberdade nas disposições legais, o estudo envolve a concepção de liberdade nas principais tendências da educação brasileira. Não se pretende, aqui, aprofundar o estudo das características das diferentes tendências pedagógicas, mas apenas ressaltar que, embora haja aspectos comuns a algumas delas, ou aspectos que se complementam, existem pontos divergentes entre elas quanto à interpretação da liberdade. O perigo reside em se utilizar um "pouquinho" de cada teoria. Todas as práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, uma concepção de liberdade.

Neste trabalho, adota-se, como modelo, a seguinte classificação: a pedagogia tradicional; a pedagogia liberal, abrangendo a escola nova, a tecnicista e a libertária (de linha idealista e metafísica); a pedagogia progressista, envolvendo a libertária (como praxis político-social), a libertadora e a histórico-crítica.

A liberdade é um componente necessário e fundamental na realização da educação e na formação do homem. A educação só se concretiza na liberdade. Somente na livre possibilidade de escolha, o educando constrói sua própria personalidade. A liberdade tem que ser vista como um projeto de vida, como um atributo inerente ao próprio homem, como um ideal na realização do seu ser.

O problema que se levanta pode ser proposto nos seguintes questionamentos: -A concepção ontológica de liberdade, no âmbito da educação brasileira, no período de 1930 a 1990, concretizou-se como prática social na vertente do liberalismo? -De que maneira se manifesta a liberdade nas tendências da educação nesse período? -Que tipo de homem e de sociedade cada tendência pedagógica ajuda a formar?

Essas questões se apresentam como objeto deste estudo, de acordo com os ditames da fenomenologia, o ser dos fenômenos não aparece imediatamente à primeira vista; para ser desvendado, exige-se busca. Segundo Heidegger, "a

⁵ Ubiratan de MACEDO, Metamorfose da liberdade, p. 246.

fenomenologia é simultaneamente hermenêutica ou tarefa de interpretação"⁶. Por meio dela, pretende-se pôr a descoberto os elementos menos aparentes do fenômeno liberdade que constituem o que há de mais fundamental na educação.

O estudo, que tem como ponto de partida os pressupostos ontológicos da liberdade, envolve uma pesquisa teórica e bibliográfica, cuja linha norteadora de pensamento é a obra *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty, na qual o autor faz uma descrição fenomenológica da liberdade vivida, real, interpretando as questões presentes na vida e na história do homem e da sociedade. É o sentido da existência da liberdade e de sua significação.

⁶ Martin HEIDEGGER, *El ser y el tempo*, p.48.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DA LIBERDADE

A questão da liberdade no homem não pode ser considerada uma noção abstrata, ou como uma fórmula que se herda do meio político e social. Ela se concretiza como complemento no transcorrer de sua existência e de sua vida. Historicamente situado e consciente, o homem não é estático, desprovido de qualquer dinâmica. Viver no mundo, significa, para ele, viver de forma atuante, desempenhando determinadas tarefas, como disse Luijpen: "O ser-consciente-no-mundo, no sentido geral, é a dinâmica de um processo, ao passo que a dinâmica da existência é a dinâmica da subjetividade como liberdade".¹

A liberdade deve ser focalizada a partir do homem situado, mediatizada pela realidade, que pode ser expressa, negativamente, como ausência de determinação; ou, positivamente, como autonomia. Ambas pertencem a uma mesma realidade: o homem. Desta maneira, tem que ser vista a liberdade na fenomenologia existencial.

O homem não pode ser considerado como produto e simples parte do mundo material. Pela sua condição humana, ele pode superar os condicionantes materiais e situar-se acima das forças determinantes. Como sujeito e ser livre, pode superar a condição de ser objeto, tornando o determinismo simplesmente absurdo. De acordo com Heidegger, a liberdade desenvolve-se como o "deixa-ser o ente".²

Como sujeito e livre, o homem é um "ser-ele-mesmo", que pertence "a-si-mesmo"; portanto, um "eu", uma pessoa que tem "consciência de si"³, agindo com

¹ W. LUIJPEN, Introdução à Fenomenologia Existencial, p. 183.

² Martin HEIDEGGER, Sobre a essência da verdade, p. 138.

³ Ernildo Stein, na análise que faz "sobre alternativas filosóficas para a consciência de si", conclui que apesar das controvérsias filosóficas a respeito de um conceito, pode-se definir: "Consciência de si está ligado aquilo que se considera mais próprio do ser humano: o eu, o conhecimento de si, a reflexão, a subjetividade". (Ernildo STEIN; Luís A. BONI, (Org.). Dialética e liberdade, p. 188.).

autonomia e independência. Essa superioridade do homem constitui a racionalidade, pois, ser sujeito é ser livre e, ao mesmo tempo, racional, já que não há liberdade sem autonomia da razão, conforme esclarece Luijpen: "O sujeito manifesta-se como liberdade e esta se revela como razão, isto é, como faculdade de aparecer o significado"⁴. A relação da liberdade com a razão se faz necessária, pois, crítico por natureza, o homem julga não só o que lhe é dado como objeto, mas também sua existência como um todo. Excluir a razão da liberdade, seria, para Schneider, "excluir do juízo da existência aquilo mesmo que faz o homem ex-sistir a partir de si próprio"⁵.

Só é possível situar a liberdade na relação do homem com seu mundo e com o outro homem, numa relação de diálogo, como reflete Siemek: "A liberdade é antes a forma e a estrutura de totalidade da relação que há entre o sujeito e a substância, entre o eu e o seu mundo, entre a autoconsciência e seu outro"⁶.

Na mesma direção de pensamento, interpretando a liberdade em situação concreta, disse Sartre: "A liberdade é o estofo do nosso ser, é a própria maneira de sermos, é a nossa estrutura que não podemos fugir, a que estamos condenados"⁷.

No plano ontológico, todo existente deve ser sempre objetivo, parte do real. O homem só será capaz de vivenciar sua existência se for livre; se no horizonte do seu universo tiver condições de pensar, de sentir, de ser, no seu mundo, mais íntimo, subjetivo, existencial, num processo de devir. A liberdade não pode ser considerada como um processo fora do indivíduo, mas como uma situação do "vivido"⁸, nas palavras de Merleau-Ponty. O homem, torna-se livre na medida em que vivencia o processo existencial em todas as suas dimensões possíveis: econômica, social, política, educacional e cultural; isto é, concretizando-se na realidade que o rodeia, através do desenvolvimento de suas potencialidades, como frisa Jaspers: "As potencialidades do homem permanecem ocultas em sua liberdade. Não cessarão de manifestar-se pelas conseqüências dessa liberdade"⁹. É crescer

⁴ W. LUIJPEN, op. cit., p. 188.

⁵ Delmar Envaldo SCHNEIDER, Liberdade e Razão, In: Ernildo STEIN; Luís A. BONI (Org.), Dialética e liberdade, p. 77.

⁶ J. Marek SIEMEK, O conceito hegeliano de liberdade e sua relevância para o presente, In: Ernildo STEIN; Luís A. BONI (Org.), Dialética e liberdade, p. 357.

⁷ Jean-Paul SARTRE, op. cit., p.129.

⁸ M. MERLEAU-PONTY, Fenomenologia da percepção, p. 439.

⁹ Karl JASPERS, Introdução ao pensamento filosófico, pp. 53-54.

livremente como pessoa, pois para Schirato a grande vocação do homem é "ser pessoa"¹⁰ ou, como ressalta Rogers, é "tornar-se pessoa"¹¹. Esta é a grande preocupação dos filósofos, psicólogos e educadores. A respeito, diz Rogers:

"Tornar-se pessoa é um trabalho que leva o homem a buscar sua unidade interior e exterior. Ao buscar seu equilíbrio, sua maturidade. Esta busca é uma busca livre, parte de uma opção do homem em querer ser pessoa: o processo educacional deve ser uma aprendizagem do uso da liberdade humana, conhecendo-se e assumindo-se, o homem desabrocha. E desabrochando como sendo ele mesmo, ele se sente feliz. Este é o itinerário de zero a dez" ¹².

A liberdade que a educação procura é a da pessoa, dotada de inteligência e vontade. Da condição de pessoa, decorrem os direitos e deveres. Decorre o correto relacionamento do Estado com a pessoa, cabendo àquele a função de meio para a expansão desta e não a de um tirano que a coloca como escrava a seu serviço, ao arbítrio de leis injustas e de postura autoritária. Educar é um processo pessoal em que cada homem vai tirando de dentro de si e colocando em plena atuação, com a ajuda dos outros, as potencialidades. Esse processo pessoal de colocar, em funcionamento as potencialidades é o que se pode chamar de amadurecimento pessoal, de acesso ao discernimento próprio, à capacidade de julgar, de decidir e de escolher.

Para Quedes, neste processo, o homem vai atualizando suas potencialidades e capacidades, realizando sua vida como projeto pessoal:

"O homem vai se tornando livre à medida que espontaneamente vivencia o processo existencial em todos os seus aspectos possíveis, descobrindo-lhe o sentido, conscientizando-se da realidade que o rodeia, para só então poder optar livre e comprometidamente, desenvolvendo-se como pessoa, ou, ainda, passando a atuar de forma integral, total e unificada, confiando nas direções que escolhe e nas

¹⁰ Sérgio José SCHIRATO, O homem 70, p.43.

¹¹ Carl. R. ROGERS, Tornar-se pessoa.

¹² Ibid., p. 44.

experiências que possui, a fim de configurar sua própria maneira de ser no mundo"¹³.

O homem busca a sua realização pessoal como ser individual e coletivo, e sua realização se concretiza pela realização da liberdade.

Para Lima, liberdade, no sentido mais profundo da palavra, aparece quando se diz que "a vontade do homem é determinada, especificada pelo 'iudicium indifferens' "¹⁴. O juízo indiferente é aquele que mostra uma coisa como um bem, mas como um bem limitado. Sendo um bem limitado, é um bem que não exaure o horizonte infinito da liberdade humana. Para o autor, liberdade, no sentido estrito da palavra, "é esse indeterminismo"¹⁵ que existe dentro de um horizonte ilimitado.

Pelo fato de o horizonte da liberdade ser limitado, todo e qualquer bem limitado está dentro de um horizonte limitado, que pode e deve ser superado, permitindo possibilidade de escolha.

A caracterização de limitado dentro do ilimitado permite a compreensão de liberdade, no sentido pleno da palavra. É também possível falar de liberdade no sentido análogo, como dentro da sensação do apetite sensível, da tendência afetiva. Existe uma certa liberdade, embora entre aspas. Mesmo na vida meramente vegetativa, na planta, enquanto tem um certo âmbito indeterminado, ao aproveitar a força interior, sem ser estritamente determinada. O galho de uma planta cresce estimulado por vários fatores, como, a luz, a chuva. Dentro desses fatores existe uma certa liberdade vegetativa. É necessário, porém, notar que, na liberdade vegetativa, os objetos estão sempre dentro de um horizonte limitado. Não só o objeto, mas também o horizonte é limitado, de modo que o âmbito de escolha já está restringido. Com o homem não acontece isso, porque seu horizonte é infinito. Entre o horizonte limitado e o ilimitado não há proporções. Lima conclui que "é nessa falta de proporção entre o limitado e o ilimitado que consiste a liberdade no sentido estrito"¹⁶. As demais liberdades são algo análogo, como a liberdade vegetativa e sensitiva..

Exite, no homem, liberdade no sentido estrito e no sentido análogo, como nas demais coisas. Ao erguer o braço, a liberdade propriamente dita não está

¹³ Sulami Pereira QUEDES, Educação, pessoa e liberdade, p.31.

¹⁴ Carlos Roberto V. Cirne LIMA, Liberdade: em sentido estrito, em sentido lato, seu condicionamento, fl.1.

¹⁵ Ibid., fl. 2.

¹⁶ Ibid., fl. 2.

no braço; o braço é o lugar onde ela se exterioriza. Scheler, analisando a questão da liberdade, conclui que ela "é somente uma determinação de um fazer e de um agir pelo ser ativo"¹⁷; o contrário seria a dependência da vontade do homem, uma vontade estranha.

A liberdade na perspectiva ontológica está ligada à existência pessoal concreta, que, para Ricouer, "trata-se de uma liberdade efetiva, de uma liberdade que pode (...) é uma liberdade que tem realidade objetiva"¹⁸, não abstrata, propugnada por toda uma tradição metafísica. O que interessa é a razão prática, que postula a liberdade na sua existência, como sendo "a de uma real causalidade"¹⁹. Trata-se, como lembra Ricouer, daquela que pertence ao homem: "é a própria liberdade concreta, a que se encontra em casa"²⁰.

O homem é um "homo viator"²¹ que caminha em direção à pátria de sua identidade, na realização de sua própria humanidade, transportado no seu ser, na constituição ontológica de sua subsistência. Nesse seu ser pessoal, no dizer de Metz, apud Sanna, está "a sua autonomia e independência, a sua liberdade fundamental"²², o que ele permite dizer "sim" ou "não"²³ nos confrontos da vida, com o direito de refletir e de agir de modo diferente.

Como se fala em países subdesenvolvidos, acrescenta Burke, é também possível se falar de "pessoas subdesenvolvidas"²⁴, aquelas que se movem no estreito círculo de um egoísta, que não fazem nenhum esforço para se desenvolverem que chegam ao estado de apatia, procurando sempre o caminho mais fácil. Seguir sempre por um caminho trilhado é um modo condicionado de opção, não livre de escolha. Quem responde sim às mesmas coisas, deixa de viver como ser livre, deixa de tomar decisões autênticas e conscientes; está simplesmente indo à deriva, assemelhando-se ao nadador que é arrebatado por uma correnteza. Ao querer sair dela, percebe que não é fácil. Quebrar o hábito adquirido custa muito. Se, de fato, não o conseguir, a pessoa não será livre. Para ser livre, é essencial que a pessoa possa dizer "sim" ou de

¹⁷ Max SCHELER, *Visão filosófica do mundo*, p. 67.

¹⁸ Paul RICOUER, *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*, p.349.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid., p. 35.

²¹ Ignázio SANNA, *Imagine di dio e libertà humana: per un'antropologia e missura d'uomo*, p. 190.

²² Ibid., p. 190.

²³ Ibid., p. 197.

²⁴ Comark BURKE, *Somos livres?* p. 14.

dizer "não". Se só se apresenta a possibilidade de dizer "sim", ou a de dizer "não", não há margem para o exercício da liberdade.

O que importa constatar é a necessidade que todo homem tem de efetuar uma opção, de viver em coerência com um projeto que ele próprio terá que construir. Trata-se de uma escolha, diz Azpitarte, e mesmo "em meio ao drama, à obscuridade e ao risco, é preciso atrever-se a decidir"²⁵. Até mesmo diante do fracasso, é necessário adotar uma atitude de aceitação ou de rejeição. Em qualquer caso, a conduta deve ser coerente com o sentido de que o homem tem dado à existência a liberdade humana.

A visão ontológica compreende a liberdade na relação com o ser do homem, como atributo pertencente à imanência do seu ser, na sua realidade, na sua existência concreta, real, em toda sua densidade, captada transcendentalmente, como parte do sujeito ôntico ²⁶, isto é, do existente como ele é, tal qual é dado, ou como se apresenta aí e agora.

No plano ontológico, o ponto de partida não é o sujeito abstrato, mas sim concreto, que, para Lukács, "todo existente deve ser sempre objetivo"²⁷, deve ser sempre parte de um complexo concreto, ou, de acordo com o autor, "produto da própria atividade humana"²⁸.

O homem deve estar de prontidão e em luta contra tudo que ameace a sua liberdade, contra a ditadura da direita e da esquerda, contra a opressão do poder político ou militar, contra a afronta dos conflitos raciais. Muitos símbolos de dominação perversa acabaram por terra, como o muro de Berlin. Contudo, o homem está longe de ser livre. Ele quer libertar-se da ditadura, da fome, da droga, da violência, da pobreza, da falta de educação. Mas no dia em que esses inimigos forem derrotados, outros aparecerão. À medida em que se elimina uma medida opressora, percebe-se que há outras para mantê-lo preso. À medida em que uma esperança se realiza, outra pede urgência para realizar-se. À medida em que o tempo passa, o leque dos nossos sonhos se amplia e o desejo de libertação se faz cada vez mais irresistível. Para isso, é preciso comprometer-se. Toda escolha, reflete Burke, é "um

²⁵ Eduardo López AZPITARTE, Praxis cristã: moral fundamental, p. 246.

²⁶ ÔNTICO: "para designar aquelas propriedades características, estruturas e formas que são dos objetos enquanto seres" (Manuel Garcia MORENTE, Fundamentos da Filosofia, p. 286).

²⁷ George LUKÁCS, As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem, Temas de Ciências Humanas, p. 2.

²⁸ Ibid., p. 15.

compromisso"²⁹. Aqueles que têm medo de escolher, ou se limitam a tentativas que abandonam rapidamente, contradizem e anulam a sua própria liberdade. O homem moderno, como o homem de todas as épocas, está numa encruzilhada com vários caminhos, mas enquanto estiver com medo de se comprometer, ficará estancado na encruzilhada.

Agir livremente significa ser independente. Independente, para Morente, "significa não depender de nenhuma outra coisa, o que em filosofia sempre se denominou absoluto, autêntico"³⁰. Autonomia e independência, correspondem à dependência de si mesmo. A vida do homem "hic et nunc" que Heidegger chamou de "ek-sistência"³¹ é o ente absoluto e autêntico, que age independentemente. Compreende, segundo o autor, "o ser-aí ek-sistente, como deixar-se do ente"³², como o ente que ele é, o que cada ente traz consigo, como se manifesta naquilo que é. Corroborando com esta idéia, Hegel conclui que "jamais poderemos renunciar a existência de uma liberdade individual e de uma independência vivente e real, nem esconder o interesse que esta liberdade tem para nós"³³. O viver é fazer, é praticar, é andar entre as coisas e ocupá-las na pura existência. Heidegger parte do ser existente (Dasein), do existente humano. É a ontologia da existência da liberdade.

Heidegger chama "Dasein" ("estar-aí") o lugar onde a estrutura do ser é manifestada: "A essência do 'ser-aí' está na sua existência"³⁴. Mas "Dasein" é dado ao homem dentro de si mesmo. Ele mesmo é capaz de responder à questão ontológica, porque experimenta direta e imediatamente a estrutura do ser e de seus elementos. É a compreensão do homem como aquele ser em que todos os níveis estão unidos e são acessíveis. Por isso, Tillich conclui que:

"O homem ocupa uma posição proeminente em ontologia. Não como um sujeito excepcional entre outros objetos, mas como aquele ser que levanta a pergunta ontológica. Em sua autoconsciência pode ser encontrada a resposta ontológica"³⁵.

²⁹ Comark BURKE, op. cit., p.22.

³⁰ Manuel Garcia MORENTE, op. cit., p.311.

³¹ Martin HEIDEGGER, Sobre a essência da verdade a tese de Kant, p.34.

³² Ibid., p. 36.

³³ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, A fenomenologia do espírito, p. 238.

³⁴ Martin HEIDEGGER, El ser y el tempo, p. 55.

³⁵ Paul TILLICH, op. cit., p. 146.

A verdade de todos os conceitos ontológicos é seu poder de expressar aquilo que torna possível a estrutura do sujeito-objeto. O homem experimenta a si mesmo como tendo um mundo ao qual pertence. A estrutura ontológica deriva de uma análise desta relação dialética complexa. A auto-relação está implícita em toda experiência. A questão é se estamos conscientes da auto-relação, pois ela é experimentada em todos os atos de negação, como em todos os atos de afirmação. Um "eu" não é uma coisa que possa existir ou não; é um fenômeno original que precede logicamente todas as questões da existência.

Merleau-Ponty, na obra *Fenomenologia da Percepção*³⁶, na descrição fenomenológica que faz da liberdade, parte da liberdade vivida, da liberdade como processo, do comportamento e da reflexão sobre a consciência engajada. A liberdade é concebida a partir da ação humana medida pelo próprio corpo, como ação que se vive. Fala de um sujeito e de uma consciência engajada no mundo.

A consciência não é um vazio, mas o lugar onde se penetra no mundo como fundamento da realidade, sempre presente no agir e no fazer humano. Paviani, interpretando a liberdade em Merleau-Ponty, conclui que a liberdade: "situa-se na história e na natureza, no indivíduo e na sociedade, e está ligada a um corpo, pois o homem não vive separado do mundo, dos outros e das coisas"³⁷.

A liberdade aparece como um fenômeno social, historicamente determinado. Assim, a liberdade em Merleau-Ponty, move-se, em certo sentido, numa dimensão dialética, principalmente quando se efetiva na ação e na produção, adquirindo consciência de si no agir e no fazer.

O autor esclarece que não há uma consciência e uma realidade, mas uma consciência da realidade, isto é, uma certeza implícita na própria experiência do homem. A liberdade pode ser vista como uma relação entre o sujeito e o seu corpo, entre seu mundo e sua sociedade.

Nenhum fator externo pode determinar a liberdade do sujeito na sua relação com o outro, com o mundo e com a sociedade. A liberdade fundamenta-se na intersubjetividade geral e no presente. O homem, não sendo um objeto, é livre, e sendo uma vez livre, o será para sempre. Conseqüentemente, a liberdade será integral, não podendo ser mais ou menos livre, ou ser um pouco livre. Diz Merleau-

³⁶ M. MERLEAU-PONTY, op. cit., pp. 437-458.

³⁷ Jaime PAVIANI, A liberdade vivida segundo Merleau-Ponty, In: Ernildo STEIN; Luís A. BONI (Org.), Dialética e liberdade, p. 247.

Ponty: "É inconcebível que eu seja livre em algumas de minhas ações e determinado em outras; que seria esta liberdade ociosa que deixa os determinismos agirem?"³⁸.

Merleau-Ponty rejeita a idéia de causalidade e motivações. Para ele, a liberdade é anterior à motivação. Situada ao nível da conduta, na consciência, na relação entre o sujeito, o corpo e o mundo, não pode ter causalidade. A liberdade existencial é sempre opção, uma escolha que é impossível justificar com motivos ou causalidades, mas que se afirma e se põe a si mesma, em razão de si mesma no ato que a exprime.

Ser livre é ser livre para agir e, somente agindo, é que a liberdade se realiza: "Só há escolha livre se a liberdade se compromete na sua decisão e coloca a situação que ela escolhe como situação de liberdade".³⁹

A liberdade invade todo o ser do homem: "Concretamente tomada, a liberdade é sempre um encontro do exterior e do interior"⁴⁰. Situa-se na coexistência intersubjetiva, na ação do vivido. Ela é uma escolha que possibilita a deliberação voluntária, tendo um caráter existencialista. Só existe, enquanto situada e vivida. Eis seu caráter ontológico. No situado e vivido, na facticidade de sua existência, deve ser interpretada a liberdade do homem, pois somente será real, se se fundamentar num determinado ser-factual. O ser-factual torna possível o poder-ser. Esse poder-ser é uma existência, devendo constituir-se numa característica de todos os homens: "Ser-sujeito é estar conscientemente na realidade como facticidade"⁴¹. É a partir do homem vivido e existencial, historicamente situado, que deve ser interpretada ontologicamente a liberdade do homem brasileiro.

³⁸ M. MERLEAU-PONTY, op. cit., p. 437.

³⁹ Ibid., p. 440.

⁴⁰ Ibid., p. 456.

⁴¹ W. LUIJPEN, op. cit., p.199.

1.1 - Condicionamento da Liberdade

Hayek, analisando os argumentos apresentados pelo determinismo, de que todos os fenômenos são determinados por acontecimentos anteriores ou sujeitos a leis anteriores, aplicadas à conduta humana, afirma que o determinismo acaba "eliminando, aparentemente, a espontaneidade da ação humana"⁴². Prosseguindo seu raciocínio e admitindo que a mente humana, pelo menos em princípio, deve obedecer a leis uniformes, conclui que se elimina, "aparentemente, o papel da personalidade individual, essencial para o conceito de liberdade e responsabilidade"⁴³. Na visão determinista, as ações do homem são dirigidas por causas naturais. Feinberg argumenta que um indivíduo é livre quando seu "ego real governa e não está sujeito a poder estranho, quer externo ou interno"⁴⁴.

A questão da liberdade não pode ser tratada isoladamente, mas é preciso levar em consideração a totalidade, como afirma Schelling: "A liberdade individual está, de alguma maneira, em conexão com a totalidade do mundo"⁴⁵. O homem não existe sem vínculo. Sua natureza está condicionada à uma série de fatores do mundo material. Ele já nasce dependente. À medida em que cresce, começa a escolher as coisas, passando do estado de dependência ao de independência.

É errôneo pensar que o desenvolvimento do homem significa chegar a um estado total de auto-suficiência, porque uma auto-suficiência total é impossível. Quanto mais se vive, mais se depende de coisas que enobrecem ou aviltam, que tornam o homem mais livre ou escravo. Burke ressalta que, "na prática, a categoria da vida de um homem está diretamente relacionada com o tipo de coisa de que depende"⁴⁶.

O homem não está livre das injunções de seu mundo. De um lado, é livre enquanto se liberta das conjunturas que o prendem; de outro, escravo enquanto

⁴² F.A. HAYEK, Os fundamentos da liberdade: pensamento político, p. 78.

⁴³ Ibid., p. 78.

⁴⁴ Joel FEINBERG, Filosofia social, p.33.

⁴⁵ F.W. SCHELLING, A essência da liberdade humana: investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana e das questões conexas, 21.

⁴⁶ Comark BURKE, op. cit., p. 7.

está preso a determinadas circunstâncias e mergulhado no mundo com o qual convive. Depende de suas leis e a elas está sujeito. O processo de liberdade é uma dialética entre o poder relativo de si, sobre si mesmo e sobre as coisas, com o poder destas sobre o homem.

Na realidade, o homem não está isento de vínculos. Sua natureza física o submete a uma série deles. A respeito, diz Dahrendorf:

"Há determinadas coações, das quais ninguém está livre e que podem-se ter como 'dados' ou constantes em nossas reflexões: assim a vontade de possivelmente não livre, a natureza somática do homem e suas conseqüências, e, inclusive, o fato de que o homem é um ser social e está sempre em todos os lugares exposto, como tal, a determinados controles e sanções de instâncias alheias"⁴⁷.

Além dessas coações, o mesmo autor destaca outras, que não são da natureza humana e não valem para todos os tempos, como, "escravidão e servidão, dependência econômica e terror político, censura e proibição de associação e outras medidas parecidas"⁴⁸.

As discussões levam o homem a perguntar se ele é um efeito das determinações ou se lhe cabe um poder determinante. Eis o problema ontológico da liberdade. Os opositores ao determinismo afirmam que ele não pode estar subordinado a fatalismos. O ser só é livre se não está submetido à coação e à necessidade. Laski⁴⁹ considera que a liberdade implica na ausência de coação. Dahrendorf ressalta que a liberdade supõe "ausência de limitações e coações"⁵⁰, assim como, "a dependência servil de um homem diante do outro cria a falta de liberdade"⁵¹. Também Verneaux defende que "um ato é livre quando é isento de qualquer violência externa, quando não é necessitado por uma intervenção de fora, determinado por uma força superior"⁵². É um ato não constrangido, mas natural.

⁴⁷ Ralf DAHRENDORF, Sociedade e liberdade: pensamento político, p. 245.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Harold J. LASKI, O liberalismo europeu, pp. 171-189.

⁵⁰ Ralf DAHRENDORF, op. cit., p. 242.

⁵¹ Ibid., p. 244.

⁵² Roger VERNEAUX, Filosofia do homem, p. 170.

Socialmente falando, ser livre é usufruir dos direitos, das liberdades do homem e do cidadão, sem restrição. É poder andar, é poder exprimir-se, é poder ser, sem coação de grupos ou pessoas. A dimensão social da liberdade compreende a coexistência dos indivíduos no seio do grupo e da comunidade a que pertencem. Para Gusdorf, "a liberdade de um ser humano só é completa quando ele próprio se renuncia, prestando homenagem de sua felicidade a um outro ser humano, a uma grande causa"⁵³. Afinal, prossegue o autor, "a liberdade que retém e que nega não vale a liberdade que dá e que se dá"⁵⁴. O homem existe para si e para o outro. No existir para o outro, não perde a autonomia; muito menos, a liberdade.

Na ânsia de tudo querer e tudo poder, o homem esquece-se de que é finito, limitado, dependente; de que está condicionado sociológica, cultural e economicamente. A liberdade pode ser tão condicionada, que um contrato assinado sob à mira de uma pistola nas costas pode ser rescindido.

Há elementos que tolgem ou diminuem o âmbito da liberdade. O que acontece com esse condicionamento é o seguinte: esse horizonte, que faz parte da liberdade, é ilimitado. Mas esse horizonte tem um primeiro limite, um primeiro plano, que pode ser chamado de plano sociológico e psicológico. Esse plano é evidentemente limitado, e varia de homem para homem. Se se comparar o horizonte sociológico e psicológico de um colono do Estado de Rondônia com o de um cidadão parisiense, o primeiro plano (horizonte psicológico), de um que lê toda a literatura universal, é bem mais amplo daquele que não lê. A respeito, diz Lima:

"No momento em que o horizonte psicológico ficou tão forte que começa a delimitar um pouco o horizonte ontológico e real, a visão se estreita sempre mais e a liberdade vai-se estreitando também. Vai-se estreitando psicologicamente"⁵⁵.

Existe, portanto, um condicionamento psicológico e sociológico da liberdade, não no sentido de não podermos escolher, mas no âmbito da escolha que vai diminuindo, ficando praticamente impossível para o homem escolher algo que esteja mais além. É o que Lima chama de "coarctamento da liberdade"⁵⁶, ocasionado

⁵³ Georges GUSDORF, *Impasses e progressos da liberdade*, p. 126.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Carlos Roberto V. Cirne LIMA, *op. cit.*, fl. 5.

⁵⁶ *Ibid.*

por este horizonte empírico-social e psicológico, que impede ou dificulta o homem de ver o horizonte ilimitado, ontológico e real. Implica, segundo Mounier, que a liberdade é "estritamente condicionada e limitada pela nossa situação concreta"⁵⁷. Ser livre é aceitar esta condição. Nem tudo é possível em todos os momentos.

Todo e qualquer homem sofre restrições. Esse horizonte social e psicológico existe. O intento do homem deve ser de superar esses horizontes limitados, de ser capaz de ver o horizonte ilimitado, fazendo de tudo para conservar-se nele. Com esforço, o homem pode superar o limite que lhe é imposto. Esses limites, quando não são estreitos demais, significam força. Afinal, os obstáculos ajudam a progredir, como diz Merleau-Ponty: "É pois a liberdade que faz aparecerem os obstáculos à liberdade, de maneira que não se lhes pode opor como limites"⁵⁸. Se conseguir isso, esses fatores restritos da liberdade não a restringirão, mas a dirigirão.

Merleau-Ponty, ao analisar a questão dos condicionamentos, afirma que não existe liberdade absoluta. Utilizando a expressão de Husserl "campo da liberdade" e "liberdade condicionada" ⁵⁹, mostra que misturados no mundo e com os outros, os homens recebem forças dos seus engajamentos:

"A idéia de situação excluir a liberdade absoluta na origem de nossos engajamentos(...). Nenhum engajamento, e nem mesmo o engajamento no Estado hegeliano, pode me fazer ultrapassar as diferenças e me tornar livre para tudo"⁶⁰.

Assim, o engajamento do homem no mundo mostra que toda escolha está condicionada a certos dados. Mesmo livre, o homem pode orientar sua vida por deslizes, equívocos, mas jamais por decisões absolutas. O "eu" está envolto no horizonte da realidade, na facticidade do corpo e do mundo.

O ambiente social, familiar, militar, escolar, eclesiástico, exerce indubitavelmente uma grande pressão sobre seus membros. O normal é o homem adequar-se aos costumes, ao meio. Entretanto, se o homem se convencer de que a tradição deve ser rompida, deve romper com a tradição. Afinal, o homem deve ser

⁵⁷ Emmanuel MOUNIER, O personalismo, p. 116.

⁵⁸ M. MERLEAU-PONTY, op. cit., p. 442.

⁵⁹ Ibid., p. 456.

⁶⁰ Ibid., p. 457.

capaz de dar a vida por alguma coisa: "Quem não está disposto a dar a vida por alguma coisa, não é livre"⁶¹, mesmo que, assim procedendo, possa irritar os outros, receber menosprezo e gerar perseguição de todo mundo. Se o homem estiver no horizonte limitado, deve fazer de tudo para superá-lo.

O ponto fundamental da filosofia de Heidegger é esta indagação: "O que é Ser?". Na resposta da pergunta, o ser reflete o homem, mas o homem ontológico, o "Ser-aí" no seu viver do dia-a-dia existencial. O "Ser-aí" assume o seu destino de ser autêntico. A liberdade é parte essencial desse "Ser-aí". E, nas palavras de Bicudo: "A existência do Ser-aí cria a sua essência e essa criação implica a liberdade, que é fundamental a qualquer existência autêntica. O Ser-aí sempre livre pelo fato que ele 'é' "⁶².

Ele é existência no sentido de poder projetar-se e viabilizar suas possibilidades. O homem existe, e no seu existir é livre, porque é autônomo. A liberdade vai expressar-se nas atitudes, nas ações, na expressão de pensamento e na decisão do homem existente. A liberdade não se reduz a um adjetivo, mas no ser de cada homem. Se há necessidade de liberdade, ela tem que vir de dentro, porque, vindo de fora é coação.

A civilização moderna, ao mesmo tempo que socializou o homem, também despersonalizou-o, destruindo sua individualidade, materializando-o e massificando-o. As normas sociais mascaram o homem na sua forma original e única de ser. Acabam domesticando-o e não, libertando-o.

Apesar de ser limitado, contingente; de estar condicionado econômica, sociológica e psicologicamente, o homem é livre, com autonomia e independência, com dependência exclusiva de si mesmo, sem coação e determinismos. O problema da liberdade assenta-se primordialmente na compreensão do ser que permite qualquer determinação e indeterminação da subjetividade do sujeito.

⁶¹ Carlos Roberto V. Cirne LIMA, op. cit., p.5.

⁶² Maria Aparecida Viggiani BICUDO, O pensamento de Martin Heidegger sobre o homem, pp. 16-17.

1.2 - A Liberdade no Contexto Brasileiro

O termo liberdade, além de complexo, traz inúmeras dificuldades. Uma delas é a extrema ambigüidade de que o termo vem carregado, como afirma Paviani: "...a liberdade se dá como algo 'ambíguo' e não como um dado absoluto"⁶³.

Para o antropólogo Fry, é muito difícil defini-la porque "a noção de liberdade é muito relativa, quase sempre usada ideologicamente para legitimidade de outras"⁶⁴. Também conceituá-la em termos ideais, "porque cada momento histórico produz uma idéia particular de liberdade, resultante dos choques sociais presentes"⁶⁵. É no conflito dessas forças que a liberdade adquire contorno mais concreto e palpável.

Ao lado do aspecto político, Fry considera como fundamental o plano cultural: "Diferentes culturas produzem diferentes concepções de liberdade"⁶⁶. Características culturais são definidoras dos homens e de suas relações com os outros homens.

Na Inglaterra, um país que construiu a liberdade ao longo de sua história e através de lutas, o povo rejeita o uso da carteira de identidade, por considerar isso invasão da liberdade individual. Entretanto, no Brasil, tornou-se rotina apresentá-la freqüentemente nos mais variados órgãos do setor público e particular, como meio de identificação pessoal. O povo não se opõe, à exigência por considerá-la como algo incorporado à cultura brasileira.

No Brasil, embora não se tenha uma construção histórica da liberdade, ela não se concretiza no plano político e econômico, mesmo assim, existe um histórico de liberdade circunscrita e definida em razão do movimento sócio-cultural. Neste momento, a sociedade brasileira retoma sua trajetória na construção da democracia, formando-se um surto de exigências em prol da luta pela cidadania. Há preocupação, por parte de determinados setores da sociedade brasileira, com o cotidiano de gente que não tem comida, trabalho e cidadania. Existem forças sócio-culturais solidárias com a questão. Parece que a liberdade começa a delinear-se,

⁶³ Jaime PAVIANI, op. cit., p. 246.

⁶⁴ Peter FRY, Liberdade, o que fazer com ela? p. 8.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

enquanto prática coletiva, apesar de a dominação elitista estar presente. Não é fácil quebrar-se a indiferença de uma elite que prefere ignorar a falta de condições de sobrevivência de milhões de brasileiros, portanto, escravos, não livres.

A sociedade brasileira, como um todo, tanto nos níveis institucionais, quanto nos grupais e individuais, caracterizou-se, contraditoriamente, por uma forma liberal e por um conteúdo arbitrário, como acentua Fry:

"A implantação de um sistema democrático e consequentemente de maior liberdade neste País, depende, portanto, não só de uma decisão política nesse sentido, mas também de uma radical mudança a nível de cultura e dos costumes do dia-a-dia"⁶⁷.

Viotti, em seu livro *Da Monarquia à República*, na abordagem que faz dos temas 'história do Brasil', 'ideologia liberal', 'instituições democráticas', 'escravidão', 'marginalização política', 'economia e cultura', esclarece que, para entender o nosso país, é necessário levar em consideração que: "existe uma realidade histórica distinta que lhe confere sentido próprio: a de um país colonial e dependente inserido dentro dos quadros do sistema capitalista"⁶⁸.

Na realidade, a questão da liberdade no Brasil aparece como um fenômeno social e historicamente determinado, devendo ser ontologicamente interpretado à luz do contexto histórico, político, econômico e cultural. Nesta linha de pensamento, Moraes, no livro *Cultura Brasileira e Educação*⁶⁹, também parte do princípio de que a análise e a crítica da educação brasileira não podem ser dissociadas da história, da cultura e da sociedade. Escrever sobre a educação brasileira, sem conhecer o passado histórico-cultural, parece ser uma forma de alienação. O mesmo pode-se dizer com relação à liberdade do homem brasileiro. Valem, também, as palavras de Ferreira: "Ser livre, é compartilhar com os outros a chance de viver nossa própria história"⁷⁰.

A liberdade é um processo que faz parte do tempo, uma história com tudo o que acontece. Siemek coloca a "historicidade como dimensão necessária da

⁶⁷ Peter FRY, op. cit., p.8.

⁶⁸ Emília Viotti da COSTA, *Da Monarquia à República*: momentos decisivos, p. 121.

⁶⁹ Regis de MORAIS, *Cultura brasileira e educação*.

⁷⁰ Nilda Teves FERREIRA, *Cidadania*: uma questão para a educação, p. 219.

liberdade"⁷¹. A liberdade é o resultado da história efetiva. Só pode ser descrita e interpretada, situada historicamente, como momento da consciência e da autonomia, na relação do homem com o seu mundo e com o outro homem, como afirma Ladrière: "... a liberdade encontra na história a sua realização concreta"⁷². A liberdade torna-se cada vez mais co-responsável não apenas com a história, mas com a história de todos os homens. Para Tillich, a ontologia da liberdade lida "com o homem histórico, tal como ele está dado na experiência presente e na memória histórica"⁷³. Age-se na história, criando-a, ou transformando-a, ou sendo meros expectadores.

Esta pesquisa tem como ponto de partida a liberdade do homem brasileiro, e toda reflexão sobre a liberdade deve vir, necessariamente, precedida de uma reflexão sobre o homem concreto. A ausência dessa reflexão, possibilita pensá-lo abstratamente, de forma vazia, transformando-o num mero objeto. Aqui não se tem o intuito de enveredar por elocubrações abstratas, mas de deixar claro que o objeto desta investigação é o homem, na sua existência, na sua vida cotidiana, com suas aflições, necessidades, realizações e esperanças, como acentua Morais: "Toda forma de conhecimento e toda reflexão filosófica tem que se alimentar da cotidianidade"⁷⁴.

As filosofias presentes na educação e as tendências pedagógicas sempre expressam uma determinada imagem-ideal de homem, determinando, desta forma, os procedimentos educacionais. Se se quiser o homem livre, lutar-se-á para isso; se se quiser concebê-lo sem liberdade, continuar-se-á com formas massificadoras de fazer educação. Se a educação é liberal, a liberdade se reflete nos procedimentos educacionais e se concretiza nos moldes conceptuais liberais; se progressista, objetiva materializar uma liberdade que extrapole os limites do liberalismo.

A filosofia investiga o ser. O ser que interessa aqui é o homem brasileiro, pois ele também sabe e vivencia as experiências negativas e positivas de liberdade. As negativas são aquelas em que a marca da ausência faz sentir sob a forma de censura, de proibição, de liberdade de pensamento, de limitação de liberdade impostas pela doença, pela falta de educação, de cultura, etc. Todas essas

⁷¹ J. Marek SIEMEK, op. cit., p.357.

⁷² Jean LADRIÈRE, Vida social e destinação, p. 233.

⁷³ Paul TILLICH, Teologia sistemática, p. 144.

⁷⁴ Regis de MORAIS, (org). Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos, p. 126.

experiências negativas, são reveladoras da liberdade, apesar de o homem estar distanciado dela. As positivas são aquelas em que o homem vive como projeto e processo de libertação, de realização de sua vida e de si mesmo. Todas elas são experiências de participação, de engajamento do homem na busca da realização de seu próprio ser. Trata-se, segundo Capalbo, "de liberdade situada ou de ação em vista à realização de um projeto de vida, que leva em conta a situação existencial em que a liberdade se exercerá"⁷⁵. Neste caso, o papel da educação é fundamental. Ser livre significa construir ou destruir a própria realização.

Nos conceitos aqui emitidos, a educação é tida como um instrumento que conduz o educando ao aperfeiçoamento e à realização pessoal, de acordo com uma escolha feita; o educando, como alguém capaz de agir conscientemente, com conhecimento da situação e de si mesmo. Educação é um processo que deve levar o homem, conforme expressa a fenomenologia, ao conhecimento do "eidos", isto é, à essência de si mesmo, do mundo e do outro, para poder autodeterminar-se. No entanto, a realidade educacional brasileira mostra que apenas uma minoria chega a esse estágio, deixando a grande maioria fora do processo de libertação. Com razão, afirma Sanna que "as idéias de liberdade não faltam. Faltam, entretanto, homens livres"⁷⁶. Quanto mais se propagam as idéias de liberdade, tanto menor é o número de homens livres, e tanto maior o número de escravos e alienados que trilham um caminho diferente do pretendido.

Basbaun, no livro *Alienação e Humanismo*⁷⁷, descreve e interpreta com propriedade o homem que pela alienação, perde a consciência de si, de sua identidade pessoal; perde sua capacidade de decisão e sua liberdade. Deixa de ser homem, para ser objeto. O que se pretende, no caso brasileiro, é a libertação do homem das contingências históricas e alienantes. O homem, nas palavras de Rezende, quer a liberdade "como rumo e orientação da existência, tanto individual quanto coletiva"⁷⁸.

A questão da liberdade, no Brasil, tem que levar em consideração o liberalismo que permeia toda a legislação educacional, que Viotti⁷⁹ descreve como uma ideologia de tantas caras, elitista, conservadora, com um sistema capitalista

⁷⁵ Creusa CAPALBO, Fenomenologia e educação, p. 55.

⁷⁶ Ignázio SANNA, op. cit., p. 5.

⁷⁷ Leôncio BASBAUM, Alienação e humanismo, pp. 17-19.

⁷⁸ Antonio Muniz de REZENDE, Concepção fenomenológica da educação, p. 57.

⁷⁹ Emilia Viotti da COSTA, op. cit., pp. 121-138.

brasileiro que marginaliza amplos setores da população do processo econômico e político, conferindo-lhe um caráter essencialmente elitista, assegurando o sistema de clientela e os monopólios de uma minoria, em detrimento da grande maioria. Para reforçar a questão, retomam-se as palavras de Macedo: "A cultura brasileira encontra-se então com um problema teórico que lhe é peculiar: o liberalismo passa a ser um "fato", um "dato" não só da lei, como também convicção da maioria da elite brasileira"⁸⁰.

Num país onde predomina o individualismo exagerado, fruto do liberalismo, apontar e fazer uma ontologia que opere a metamorfose da liberdade no pensamento brasileiro só é possível através de uma conquista histórica.

⁸⁰ Ubiratan de MACEDO, op. cit., p. 246.

CAPÍTULO 2

A LIBERDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

No capítulo anterior, teve-se a oportunidade de apontar o liberalismo como fator marcante da liberdade no contexto brasileiro. Constatou-se, então, que se estava diante de um todo sumamente complexo, no qual os agentes econômicos, políticos, históricos e culturais, permeados pelos ideais liberais, influem no processo de libertação do homem brasileiro. Essa impressão poderá confirmar-se neste capítulo, onde serão abordadas as constituições e as leis de ensino que fundamentaram a educação brasileira, no período de 1930 a 1990. O objetivo deste trabalho é o de interpretar a liberdade nas disposições legais e sua concretização na prática, nesse período permeado de autoritarismo e democracia, de liberdade e opressão. Se toda educação transmite uma imagem de homem, qual foi a concepção de homem e de liberdade que o Estado teve nas propostas educacionais?

2.1 - As reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema

Até o final da Velha República, a educação brasileira não se encontrava delineada num sistema organizado. Os anos 30 inauguram a Nova República, fundamentada na necessidade de organizar o Estado brasileiro. Essa organicidade se concretizou a partir da estruturação da burocracia estatal que, diante da complexidade das relações sociais e de produção, se responsabilizaria pela regulação e neutralização das contradições advindas dos conflitos entre o capital e o trabalho, numa sociedade que se urbanizava e industrializava.

A década de 30 ficou marcada pela Revolução Vargasista, embora as estruturas sociais não tenham sido alteradas radicalmente. Introduziram-se

componentes modernos na organização da sociedade, especialmente no campo educacional. Nessa direção, Garcia ressalta que:

"é justamente na condição de classe submissa, formada à sombra dos velhos padrões culturais das camadas dominantes, que a classe média - através de seus portavozes especializados, os educadores - vai, a partir de 1930, oferecer condições para que a legislação educacional consolide a visão conservadora da nossa educação e que marca profundamente o caráter nacional. O questionamento da educação visa dar condições a que essa mesma classe média tenha melhores oportunidades de ascensão social através da escola. A reforma do ensino do Distrito Federal (1928), a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933), afora outras manifestações, como o capítulo referente à Educação e à Cultura na Constituição de 1934, têm o sentido de consolidar uma ordem tradicional, através da exaltação de valores como formação geral, cultura técnica, etc., permitindo assim conciliá-la com uma nova realidade econômica emergente"¹.

As novas perspectivas apontadas para a educação brasileira na Constituição de 1934, embora caracterizadas por uma concepção conservadora, de feição liberal, atendiam aos anseios da nova ordem que emergiam na realidade brasileira nos anos 30, isto é, o surto da industrialização no país com repercussões no sistema educacional. Espelhava, de forma praticamente fidedigna, as forças expressivas do contexto político-social do momento. Apesar da curtíssima duração de sua vigência, dedicou um capítulo à educação, atendendo a reivindicações do setor católico, como o ensino religioso, e dos representantes das idéias novas. Entretanto, a disseminação de idéias políticas forjadas no calor das crises econômico-políticas na Europa, e da queda da Bolsa de Nova York, entre outros fatores de ordem internacional, influenciam, no Brasil, enquanto circunstâncias que determinam a nova reestruturação do Estado. Surge o Estado Novo e, com ele, a Constituição de 1937, inspirada na propaganda fascista, que neutraliza o movimento renovador projetado na Constituição de 1934. Francisco Campos, ministro da

¹ Walter E. GARCIA, (Coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas, p. 212.

Justiça, indicado para redigir a Constituição de 37, organizou o Estado Novo e a Educação, de acordo com os interesses do novo modelo político-administrativo que se instalava. Para Cunha: "Francisco Campos pode ser considerado o principal teórico do Estado Novo"². A Constituição de 37 serviu de cobertura política da ditadura. Na educação, procura dar ênfase ao trabalho manual, ressaltando o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas e proclama o dever das indústrias e dos sindicatos, na manutenção de escolas profissionais para os filhos de operários. Fica evidenciada a orientação político-educacional capitalista de preparação de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. A Constituição de 37 orienta e reforça a divisão social do trabalho, destinando o ensino secundário às elites e o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, negando-lhes as necessidades pessoais de realização, o que caracteriza negação da liberdade do sujeito de progredir na vida.

A partir de então, ocorreu paralisação em termos das lutas ideológicas dos problemas educacionais e, ao longo do governo de Vargas, houve uma alteração na estrutura econômica e política, definindo-se ideologicamente, a partir de 1937, com a Constituição outorgada no mesmo ano. Conforme Cunha, o governo

"... preconizou a ditadura das massas. Investiu contra o liberalismo e a participação política. O clima das massas, é o das grandes tensões políticas, e as grandes tensões políticas não deixam resolver em termos intelectuais, nem em polémicas de idéias. O seu processo dialético não obedece às regras do jogo parlamentar e desconhece as premissas nacionalistas do liberalismo"³.

Preconizavam-se a utilização de mecanismos jurídicos, burocráticos e ideológicos no controle social e uma economia centralizada através do dirigismo estatal; enquanto que, no setor educacional, seu pensamento manifestou-se contraditório. Para Medeiros,

"na área da Escola, Campos iniciou, como ministro da Educação, em mensagens carregadas de novos padrões e valores culturais, seguida de programas educacionais e pedagógicos, a suscitar a consciência

² Célio da CUNHA, Educação e Autoritarismo no Estado Novo, p. 99.

³ Ibid., p. 101.

nacional para a necessidade de implantação de uma Escola Nova entre nós e promoveu, efetivamente, a reforma de ensino médio e superior"⁴.

No entanto, o pensamento de Campos sofreu modificações de defensor de uma pedagogia escolanovismo, para um modelo autoritário e tecnológico. Cunha, a respeito de Francisco Campos, afirma:

"Pelo menos na área educacional, o pensamento de Campos sofreu mudanças. De um entusiasta e defensor de idéias liberais, adepto da Escola Nova, Campos durante o Estado Novo passou a defender conceitos que se enquadravam perfeitamente na nova ordem social estabelecida"⁵.

Com a instauração do Estado Novo e a dissolução do Congresso, o autoritarismo torna-se a única solução para a classe que detinha o poder, refletindo-se especificamente na educação. Com o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, procura-se atender à industrialização e, conseqüentemente, a tecnologia também faz parte do sistema. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, passou a ser ajustada de acordo com a ideologia da classe dominante. A educação passou a ser colocada a serviço dos desígnios do Estado autoritário. Para Paiva: "Com o Estado Novo a política educacional se transforma, pois o novo regime autoritário tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação"⁶.

A política liberal é substituída pelo dirigismo estatal, favorecendo-se a indústria; e o nacionalismo, defendido desde o início do governo de Vargas, passa a ter a tutela autoritária, a partir desse momento.

A Constituição de 1937, de caráter autoritário, é altamente centralizada: diminui a autonomia dos Estados e Municípios, bem como, as atribuições do Judiciário. Basbaum afirma que o Estado Novo amparou-se também na criação do: "Departamento de Imprensa e Propaganda, o famoso DIP que, ao

⁴ Jarbas MEDEIROS, Ideologia autoritária no Brasil 1930/1945, p. 20.

⁵ Célio da CUNHA, op. cit., p. 103.

⁶ Vanilda Pereira PAIVA, Educação popular e educação de adultos, p. 130.

lado da polícia, foi um dos mais importantes sustentáculos do Estado Novo e do seu regime ditatorial fascista"⁷.

Vargas tomou também algumas medidas que asseguraram o período ditatorial, suprimindo partidos políticos e neutralizando os conflitos de ordem político-partidária. A criação do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), em 1938, com seu caráter técnico-burocrático, tinha por funções realizar as reformas nas repartições públicas; elaborar propostas orçamentárias; e fiscalizar e controlar os orçamentos públicos. Esse órgão foi de suma importância para o governo, pois, através dele, sedimentou ainda mais a burocracia técnica na vida nacional, principalmente no âmbito da educação.

Essa ideologia se concretizou mais ainda na ação do ministro Gustavo Capanema, através de meios que garantissem a solidificação dos valores do Estado Autoritário perante a sociedade.

Gustavo Capanema, Ministro da Educação no governo Vargas, introduziu reformas nos vários ramos do ensino. Pelo decreto lei nº. 4244, de 9 de abril de 1942, foi introduzida a Lei Orgânica do Ensino Secundário ⁸. A época exigia uma redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado, pois a guerra funcionava como mecanismo de contenção da importação de mão-de-obra da Europa para o Brasil. Dificultava a importação de mão-de-obra especializada e de produtos industrializados. O Estado precisou acelerar a substituição de importações e, com isso, absorveu mais mão-de-obra especializada. A criação do SENAI teve por objetivo "organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para os industriários"⁹.

A exposição de motivos de Gustavo Capanema, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, esclarece bem os objetivos, segundo citação de Romanelli:

"O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser por isso um ensino patriótico por excelência, e patriótico, no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão

⁷ Leôncio BASBAUM, História sincera da república: 1930-1960, p. 113.

⁸ BRASIL. Decreto-lei nº 4244, 09/04/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, pp. 61-76.

⁹ BRASIL. Decreto-lei nº 4048, de 22/01/1942, SENAI, Lex: Coletânea de Legislação, art. 2.

dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino"¹⁰.

Essa reforma é de caráter elitista pois o ensino secundário se destina à preparação das "individualidades condutoras", enquanto os outros ramos deveriam preparar os que seriam dirigidos. "Individualidades condutoras", "imbuídas da missão dos ideais da nação": isso deixa claro o propósito do dirigismo doutrinário.

A nova organização do ensino secundário prevê, ainda, a educação militar, a educação religiosa e a educação moral e cívica. Esta era tão importante que seria objeto de uma disciplina específica. A postura ideológica de Capanema é muito conservadora: "É preferível que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino de exclusiva frequência feminina"¹¹. A reforma refletia o momento político de autoritarismo e populismo, tendo, portanto, um caráter conservador, antidemocrático, fascista e cerceador da liberdade.

As camadas médias e superiores freqüentavam o ensino secundário para adquirirem ou acrescentarem "status". As camadas populares freqüentavam mais as escolas primárias e as profissionais. Com a criação do SENAI, o sistema oficial passou a se preocupar com os cursos de formação; o SENAI, com os cursos de aprendizagem.

O sistema oficial de ensino secundário e superior continuou sendo o sistema das elites, enquanto o sistema paralelo profissional passou a ser mais ainda o sistema das camadas populares. A manutenção desse dualismo decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o "desvio" para conter a ascensão das camadas populares às escolas.

Com a manutenção do dualismo que separava a educação escolar das elites da educação das camadas populares, o ensino oficial visava a preparar uma elite dirigente; e o ensino paralelo se destinava aos dirigidos, fazendo-se com que as escolas oficiais "classificassem socialmente". O sistema educacional, de um modo

¹⁰ Otaíza de Oliveira ROMANELLI, História da educação no Brasil: 1930/1973, pp. 156-157.

¹¹ BRASIL. Decreto-lei nº 4244, op. cit., art. 25, item I.

geral, constitui-se num sistema de discriminação social, privilegiando a elite, em detrimento das classes populares. É a negação da liberdade.

A Constituição de 37 é a primeira Constituição brasileira que se refere expressamente à educação profissional: "A escola profissional destina-se as camadas inferiores"¹².

É importante ressaltar o preconceito contra o trabalho manual, visto por alguns autores como uma das características essenciais da cultura brasileira. O menosprezo pelo trabalho manual é produto de uma sociedade oligárquica, edificada sobre o trabalho escravo, que marcou o sistema educacional e que nutriu e fortaleceu esse preconceito.

Nesse período, os que estão no poder têm consciência nítida do papel ideológico da educação e da escola como preservação do estado dominante. Não há espaço para a elaboração de um saber crítico. O ensino, como todo o setor público, é centralizado e unificado. A educação torna-se uma atividade controlada e unificada por leis e regulamentos. A Secretaria de Educação e o Ministério de Educação e Saúde transformam-se em órgãos de controle desses regulamentos.

A educação no Estado Novo assumiu um caráter ideológico que favoreceu o aprofundamento do próprio Estado Autoritário, corporativista, de cunho nacionalista, e o sistema de educação representava essa ideologia a serviço do Estado. Suas diretrizes são facilitadas pela forte centralização, como menciona Cunha:

"O governo procurou sempre justificar o Estado Novo e acreditava que o futuro da democracia depende do futuro da autoridade. Reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade será papel político de numerosas gerações"¹³.

O problema da liberdade, nesse período, não é um problema isolado. Acha-se estritamente relacionado aos impasses vividos na política, na economia e na cultura. Prende-se a estrangulamentos de natureza estrutural, com raízes profundas na própria formação histórica de nosso país. Daí, a razão deste dualismo educacional. A educação foi submetida a uma ação política discriminatória; uma

¹² BRASIL, Constituição de 1937, In : Adriano CAMPANHOLE; Hilton L. CAMPANHOLE, Constituições do Brasil, art. 129.

¹³ Célio da CUNHA, Educação e Autoritarismo no Brasil, no estado novo, p. 99.

política educacional coerente e a serviço dos interesses da classe dominante. A educação para o trabalho aparece mais como preparação de mão-de-obra para o mercado, ou com finalidade técnico-lucrativa, sem evidenciar o papel humano do trabalhador e o sentido cultural do trabalho. E uma educação discriminatória não está a serviço da liberdade.

Após o regime autoritário, a Constituição de 46 acentua um regime liberal democrático. Coerente com os princípios liberais, a educação é declarada como "direito de todos"¹⁴, conferindo-se à União o dever de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, questão já consagrada na Constituição de 34.

2.2 - A Lei 4024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Constituição de 1934 determinou que competia à União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A mesma norma permaneceu na Constituição de 1946.

Com a queda do Estado Novo, o Brasil enfrentou um período de transição, no qual os rumos não estavam determinados. Podemos observar tal ocorrência em todos os setores da sociedade, passando a educação também pela experiência da indefinição. Daí a exigência de uma nova legislação para a educação. Em 1948, o ministro Clemente Mariani encaminhou o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deveria reunir, num único texto, a legislação do ensino. Após longos debates entre os defensores da escola pública e da escola particular, a lei foi sancionada em dezembro de 1961. Esse espaço de tempo foi fruto da própria conjuntura nacional. Confirmou-se o caráter predominantemente político do projeto que, tentando conciliar as diversas posições, não conseguiu favorecer a democratização do sistema nacional da educação. Prevaleceu a vitória das forças conservadoras ao possibilitar que os recursos públicos fossem destinados às instituições particulares. Para Buffa e Nosella, apesar do vigor dos debates, "é preciso esquecer que jamais ele chegou a preocupar o poder, pois sempre foi um

¹⁴ BRASIL. Constituição de 1946, In: Adriano CAMPANHOLE; Hilton L. CAMPANHOLE, Constituições do Brasil, art. 166.

debate 'dentro da ordem', ou seja, um debate administrado e controlado pelo estado"¹⁵.

As leis, as instituições devem refletir e tornar possível, em primeiro lugar, o reconhecimento da igualdade entre todos os homens. Não se trata de igualdade física, intelectual ou moral, mas de igualdade de direitos que nascem da condição do ser humano, que são negados pelas discriminações culturais, sociais, econômicas e educacionais.

A Lei 4024/61 foi um instrumento que possibilitou o exercício da liberdade enquanto direito das pessoas, dos grupos sociais e das classes favorecidas. Entretanto, se a grande maioria da população não teve acesso à educação, é difícil afirmar que a "educação é um direito de todos".

É fácil detectar a distância entre o que a Lei 4024/61 propõe para o sistema educacional e a prática exercida. Freitag interpreta a questão afirmando que

"a escola brasileira (baseada na LDB) não só produz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essas funções é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da ideologia, ou seja, da concepção de mundo da classe dominante (altas frações da média)"¹⁶.

Além de não atingir os objetivos propostos, a lei não contribuiu para a justiça social. No Título I, que trata dos fins da educação, está presente o pensamento liberal, considerando-se que os fins estabelecidos são adotados universalmente como princípios, e que a educação nacional "é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana"¹⁷, que tem por fim "o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem"¹⁸. Teoricamente, nada a contestar. Entretanto, é fácil de se notar a lógica das contradições. Se, de um lado,

¹⁵ Ester BUFFA; Paolo NOSELLA, A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea, p. 117.

¹⁶ Bárbara FREITAG, Escola, estado e sociedade, p. 66.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 4024, de 20/12/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 1º.

¹⁸ Ibid., art. 1º. b.

se assegura que "a educação é um direito de todos"¹⁹; do outro, nega-se a concretização desse direito. A lei que estabeleceu como direito universal o ensino básico isenta da obrigatoriedade escolar os pais ou responsáveis, no caso de pobreza, e o Estado, no caso de insuficiência de escolas ou de matrículas encerradas. Ela omite da incumbência estatal o atendimento às crianças com anomalias ou doenças graves e estabelece que "o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos"²⁰; no entanto, assegura a isenção para os casos:

- "a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança"²¹.

A questão da obrigatoriedade do ensino primário passa a ser anulada pelos casos de isenção. Assim, o poder público fica isento de responsabilidade junto às famílias mais carentes. A respeito disso, diz Romanelli:

"Com exceção do caso previsto na letra "d", que pode ser julgado como um caso de isenção, embora com reservas, a nosso ver, os outros dispositivos constantes das letras "a", "b" e "c", isentam completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida"²².

Num país cartorial como o Brasil, ambíguo em sua fachada de legislação, previamente instituída para ser burlada, não é possível produzir uma política e uma filosofia educacional. É forçoso que se reconheça a impossibilidade de concretização do anseio de uma educação para todos. Romanelli, apresentando dados do censo escolar de 1964, afirma que "nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não freqüentavam escolas, em sua maioria por falta destas"²³. Freitag, também ressalta que "em 1964, somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos

¹⁹ BRASIL. Lei nº 4024, de 20/12/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 2º.

²⁰ Ibid., art. 27.

²¹ Ibid., art. 30.

²² Otaíza de Oliveira ROMANELLI, História da educação no Brasil: 1930-1973, p. 182.

²³ Ibid., p. 61.

estavam matriculadas em uma escola; 5 milhões (!) não estavam escolarizadas, das quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola"²⁴.

Outro dado apresentado pela autora é o de que "1000 crianças que em 1961 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária"²⁵. Como falar de direito, de dever, diante de uma situação tão tenebrosa? A Lei 4024/61 não corrige as distorções. Por isso, está certo Lima quando diz: "É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial"²⁶.

O processo de democratização e de libertação não chegou à educação com a LDB. No Brasil, a maior parte da população é alijada dos conhecimentos significativos, por causa dos subterfúgios dos poderes constituídos, que utilizam, como desculpa, falta de verbas, carência de recursos, investimentos em outras áreas prioritárias, investimentos em projetos de impacto, deixando à deriva os menos favorecidos.

Por escolaridade obrigatória, entende-se a educação básica, mínima e indispensável a todo cidadão. Rodrigues dá a seguinte definição de educação básica:

"A Educação Básica compreende o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor um ente cultural"²⁷.

Sem essa educação básica, os cidadãos brasileiros são culturalmente incompletos, destituídos do gozo de seus direitos e, até mesmo, do seu direito inalienável de liberdade. Como agir livremente, sendo analfabeto? A educação é um dos meios indispensáveis para o desenvolvimento constante de cada pessoa como sujeito e para o exercício da cidadania. A universalização da educação é um dos principais fatores para o desenvolvimento de um povo. No entanto, ela não se realiza para um grande contingente da população brasileira.

A Lei 4024/61, apesar de seus princípios liberais e universais, é ambígua e condiciona a liberdade humana. A ambigüidade da lei se concretiza através da legalização das diferenças sociais. O analfabetismo, que é um

²⁴ Bárbara FREITAG, op. cit., p. 60.

²⁵ Ibid., p. 61.

²⁶ Lauro de Oliveira LIMA, O impasse na educação, p. 26.

²⁷ Neidson RODRIGUES, Educação básica: responsabilidade do Estado e da sociedade, p. 12.

condicionamento da liberdade, impede que grande parte da população brasileira exerça esse direito. A questão ontológica da liberdade no marginalizado, no analfabeto, no ser-em-si, é entendida em termos de determinismo por parte da LDB. A liberdade de que se fala aqui não é a liberdade de uma lei, mas a do homem, isto é, daquele que não é objeto, mas sujeito. Liberdade é para ser experimentada e vivida.

2.3 - A Lei 5540/68 - A Reforma Universitária

Moraes, tomando por base o ensaio de Philip G. Atbach, divide as universidades em dois blocos. As primeiras, em universidades centrais, do mundo industrializado; as segundas, em universidades periféricas, pertencentes ao Terceiro Mundo, que são as universidades dependentes. Moraes enquadra as universidades brasileiras como periféricas, sem um projeto autêntico, mas cópia de modelos estrangeiros, principalmente do modelo norte-americano²⁸. A Lei 5540, que é resultado dos Acordos MEC-USAID e do regime militar instalado em 64, mostra claramente que os objetivos da reforma eram atrelar o ensino à ordem econômica. Para Gadotti, a reforma pretendia "atrelar o sistema educacional e a universidade em particular ao modelo de desenvolvimento econômico dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina"²⁹.

Enquanto os estudantes saíam às ruas reivindicando mais vagas para o ensino superior; mais verbas para a educação; uma universidade mais crítica, participativa e democrática, o governo realizou a reforma com a intenção de abafar o movimento estudantil.

Se o sistema educacional brasileiro já era bastante centralizado, com o regime de 64 tornou-se muito mais. Segundo Comparato, "houve um reforço de centralização"³⁰, porque o movimento estava baseado na Doutrina de Segurança Nacional, preocupada em formar o cidadão com o objetivo de resistir à subversão. A Doutrina de Segurança Nacional de grande importância ao processo da informação. O SNI funcionava a todo vapor. Introduzido nas Universidades, serviu de

²⁸ Regis de MORAIS, Cultura brasileira e educação. pp. 173-183.

²⁹ Moacir GADOTTI, Concepção dialética da educação, p. 121.

³⁰ Fábio Konder COMPARATO, Educação, estado e poder, p. 103.

instrumento de espionagem e de repressão ao livre pensamento, considerando-se que a reforma surgiu para cumprir os objetivos do regime militar: silenciar os estudantes. A UNE já havia sido fechada pelo governo.

O sistema de crédito e a matrícula por disciplina, que apareciam com uma conotação de atendimento às diferenças individuais dos alunos, quanto à disponibilidade de tempo e de recursos econômicos, tiveram por meta a desestabilização dos alunos, conforme explica Ghiraldelli: "A fragmentação do trabalho escolar, ainda, a disposição dos alunos pelo sistema de crédito provocando a despolitização da organização estudantil a partir do núcleo básico que era a turma"³¹.

O sentido de grupo, de turma unificada, desapareceu. Após o término de cada aula, os alunos se dirigiam para outras salas, com outros colegas. Desmantelava-se a turma, dividia-se o grupo.

À reforma universitária, seguiram-se o Ato Institucional n.º 5 e o Decreto-lei 477, como medidas punitivas. Para Buffa e Nosella, essas medidas "realizaram a repressão política, silenciando definitivamente o Movimento Estudantil"³².

O Decreto-lei 477 previa o desligamento de estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas pelo prazo de três anos; demissão e dispensa de professores e funcionários, em razão das mesmas atividades, pelo prazo de cinco anos³³. Para Cunha, o Decreto-lei 477 "representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira"³⁴. Deu o golpe de misericórdia, mandou "calar a boca" dos alunos, professores e funcionários. Os efeitos foram tão graves que as lideranças estudantis surgidas no seio das universidades desapareceram. Foi o regime do terror e da repressão.

Como é possível se falar em liberdade diante desse quadro em que predominou o autoritarismo, a repressão, a punição, a negação do espírito crítico e reflexivo, com professores, alunos e funcionários totalmente submissos ao sistema? A questão ontológica da liberdade surge como um choque do possível, do não-ser, da não-liberdade. O que o pensamento pode imaginar é a negação de tudo o que é,

³¹ Paulo GHIRALDELLI, História da educação, p. 176.

³² Ester BUFFA; Paolo NOSELLA, op. cit., p. 142.

³³ BRASIL. Decreto-lei n.º. 477, In: Vandick L. NÓBREGA, op. cit., pp. 169-170.

³⁴ Luis Antonio CUNHA; Moacir de GÓES, O golpe na educação, p.38.

visto que a liberdade desapareceu no abismo do possível não-ser. A ontologia da liberdade com a lei 5540/68 ficou reduzida a uma tautologia vazia.

2.4 - A Lei 5692/71 - O Ensino de 1º e 2º Graus

Com o golpe militar de 64, os rumos da educação foram mudados; experiências progressistas forma banidas; a educação passou a ser um instrumento nas mãos do Estado, com objetivos funcionando como mecanismo de doutrinação ideológica e formação de mão-de-obra industrial. Para Saviani, a Lei 5692/71 refletiu a "ordem sócio-econômica"³⁵. A preparação para o trabalho foi dada através das terminalidades. Rossato, analisando a emergência da lei no regime militar, afirma :

"a lei assume claramente os interesses da burguesia industrial aliada ao capitalismo estrangeiro: formar mão-de-obra para a indústria nacional, preparar o trabalhador urbano. Esta é a grande tarefa da educação nos anos setenta: fornecer mão-de-obra barata para a indústria"³⁶.

Essa é a reforma que o Estado encontrou para premiar os seus aliados: a burguesia e o capital internacional. Este objetivo fica explícito na própria lei, quando diz que

"o ensino de 1º. e 2º. graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania"³⁷.

O artigo 1º da Lei 5692 caracteriza a linha mestra que direciona a educação. De início, fica patenteada uma concepção bem individualista do educando, quando fala do "desenvolvimento de suas potencialidades como elemento

³⁵ Dermeval SAVIANI, Política e educação no Brasil, p. 122.

³⁶ Ricardo ROSSATO, Funções macrossociais da educação no Brasil, p. 121.

³⁷ BRASIL. Lei nº 5692/71, In: José de VASCONCELLOS, Legislação fundamental, pp. 69-86, art. 1º.

de auto-realização" e da "preparação para o trabalho e preparo consciente para o exercício da cidadania". A exaltação do individualismo, característica básica do liberalismo, está presente, como também, no "exercício consciente da cidadania" está expressa a democracia e na "qualificação para o trabalho", o desenvolvimento econômico. Na preparação para o trabalho, verifica-se a tendência de reduzir a educação a pura finalidade técnico-lucrativa, em contraposição a necessidade do trabalhador em conhecer os processos de produção e tomar consciência de seus direitos.

Triviños, analisando o artigo 1º. da Lei 5692, além de ver caracterizados nele o liberalismo econômico e a exaltação do individualismo, aponta duas teorias que afloram na preparação para o trabalho:

"A teoria desenvolvimentista e a teoria da modernidade. Estes dois suportes teóricos, próprios para compreender o progresso dos povos do Terceiro Mundo, estão submetidos a todas as eventualidades que caracterizam ao capitalismo dependente nas regiões pobres que lutam por sua sobrevivência, de maneira que 'a preparação para o trabalho', que em outro contexto poderia significar a dignidade do ser humano na realização própria para o bem-estar coletivo, no regime capitalista está unida a idéia de mercado ocupacional, mão-de-obra barata, por ser excessiva e de recursos humanos"³⁸.

Na concepção capitalista, pela "qualificação para o trabalho" e pelo "exercício consciente da cidadania", o aluno se transforma no recurso humano de que o sistema precisa. Para que isso aconteça, basta a escola ser a mensageira da ideologia dominante, função que ela desempenhou muito bem durante a vigência do regime militar. Assim, o ser humano, retomando Triviños, "é apenas uma coisa, um objeto, algo semelhante ao cobre, ao mato, ao petróleo, ao carvão e, talvez, com menos valor no mercado que esses tipos de matérias"³⁹.

O trabalho é uma atividade do ser humano para dominar a natureza; é uma atividade que procede da pessoa, que brota de sua inteligência, de sua liberdade; que manifesta fins e meios e, portanto, não isento de valores e exigências éticas. O trabalho é uma atividade humana consciente, pela qual o homem sabe o

³⁸ Augusto N. S. TRIVIÑOS, Introdução à pesquisa em ciências sociais, p. 165.

³⁹ *Ibid.*, p. 166.

que pretende, ao trabalhar. Pelo trabalho, o homem estabelece uma série de relações com o mundo, com os outros. O trabalho serve para definir o ser humano e para caracterizar a sua existência.

Se, de uma lado, o trabalho é uma das características que definem o homem, de outro, visa à dimensão econômica enquanto produção e distribuição de bens. Além da dimensão econômica, há a dimensão política, pois os conflitos históricos entre trabalho e capital surgiram da exploração do próprio trabalho. O trabalho passou a ser sinônimo de lucro. Esta é a visão que se depara na Lei 5692. O homem, em vez de ser sujeito do trabalho, passou a ser objeto de exploração, para atender às benesses do capitalismo. Isto acabou favorecendo o sistema sócio-político-liberal que, conforme suas premissas, assegurava a iniciativa econômica somente aos possuidores do capital, não se preocupando suficientemente com os direitos do homem trabalhador e vendo, no trabalho, apenas um instrumento de produção. É a raiz de um capitalismo desumano, presente na educação, na preparação de recursos humanos, em nome de um pragmatismo ajustado às exigências do mercado de trabalho. Esse modelo de educação presente na Lei 5692 é responsável pela submissão do homem a serviço da economia. Diante de tais circunstâncias, a lei impede e sufoca um direito natural que o ser humano possui: o direito de liberdade.

Keppe, interpretando a questão da liberdade, conclui que não se pode ser livre para aquilo que não existe, para a fantasia, que, neste caso, pode ser o acesso à educação sonhada por muitos, por todos aqueles aos quais esse direito foi negado. Para Keppe, liberdade

"significa a possibilidade de exercer a vontade; no entanto, só podemos ser livres para viver o que existe, pois a fantasia é muito dolorosa. Deste modo, podemos dizer que somos livres para a verdade e não para a fantasia; para o amor e não para o ódio; para a ação e não para a inércia; a liberdade é exercida no sentido da realidade, da vida e da realização"⁴⁰.

A educação proposta pela reforma deixou de ser a educação da libertação, para ser a educação da alienação, porque, nas palavras de Rossato, foi

⁴⁰ Norberto R. KEPPE, A libertação: o problema, a didática, a conscientização, p. 59.

colocada "a serviço da burguesia e do capital e completamente desvinculada de suas funções"⁴¹.

Chagas, apud Buffa e Nosella, que fez parte do Grupo de Trabalho que elaborou a Lei 5692, disse que ela foi "atropelada pela teoria do capital humano, por uma interpretação estreita"⁴². Na mesma linha de pensamento, Buffa e Nosella afirmam que a lei "acabou sendo uma utopia ao pretender eliminar as diferenças sociais que o monopólio acentuava, e ao pretender dar ao aluno uma determinada profissão"⁴³. Desde o início, o regime militar instalado em 64, sempre procurou privilegiar as grandes empresas, não só as particulares, como também as estatais e as estrangeiras. Com propriedade, Comparato alerta que não podemos esquecer que o regime instalado em 64 foi "militar-empresarial"⁴⁴.

A profissionalização do 2º. grau significa que o aluno, ao sair da escola como técnico de nível médio, ingresse diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas e deixando, para Freitag, de "exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta)"⁴⁵.

A mesma idéia é corroborada por Cunha, ao afirmar que o ensino profissionalizante "nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores"⁴⁶. Os que não teriam mais condições de estudar, ingressariam no mundo do trabalho, ao passo que, os mais bem aquinhoados financeiramente, continuariam seus estudos. Desta forma, escreve Freitag, fica "assegurada a reprodução das relações de classe"⁴⁷. Toda linha mestra da Lei 5692 teve como estratégia, nas palavras de Linhares e Villela, um "projeto hegemônico elitista"⁴⁸, com procedimentos didáticos estimulados pela política educacional do regime militar.

A história da educação brasileira mostra, com clareza, a tendência de padrões de comportamento e de estrutura que condicionam o sistema de ensino. Por

⁴¹ Ricardo ROSSATO, op. cit., p. 131.

⁴² Ester BUFFA; Paolo NOSELLA, op. cit., p. 43.

⁴³ Ibid., p. 143-144.

⁴⁴ Fábio Konder COMPARATO, op. cit., p. 68.

⁴⁵ Bárbara FREITAG, op. cit., p. 95.

⁴⁶ Luis Antonio CUNHA; Moacyr de GÓES, op. cit., p. 65.

⁴⁷ Bárbara FREITAG, op. cit., p. 95.

⁴⁸ Célia Frazão Soares LINHARES; Heloísa de Oliveira VILLELA, Anatomia pedagógica e material, p. 92.

esta razão, a educação encontra-se numa situação caótica, fruto de uma sociedade omissa e de um governo que exclui a grande maioria da população da escola.

As novas elites emergentes não abandonaram o velho modelo político patrimonialista, que fazia do Estado autoritário uma extensão do poder doméstico. No Brasil, construiu-se um capitalismo dependente, sem marca da cidadania. A educação também tornou-se dependente dessa elite dominante, acompanhando as estruturas da sociedade e do Estado. A Lei 5692 é resultado dessas estruturas.

Chagas define, como filosofia inspiradora da lei, "um humanismo de nossos dias atuais", que visa a preparar o homem e, ao mesmo tempo, o técnico. Entretanto, deixou de incluir nos currículos mínimos de 2º. grau disciplinas humanas e críticas, como a filosofia.

Trata-se, de um trabalho educativo tido como uma utopia, com um projeto distante da realidade. A lei estabelece que "o ensino de 1º. grau será obrigatório, dos 7 aos 14 anos"⁴⁹; entretanto, a grande maioria dos brasileiros está excluída dessa obrigatoriedade: seja pela falta de acesso à escola, seja pela repetência ou evasão. Neste contexto, onde fica a liberdade? Aqui, não vale o adágio "a lei nos libertará".

2.5 - A Liberdade nas Constituições, a partir da década de 60

Na Constituição encontra-se a declaração dos direitos fundamentais dos cidadãos e os meios pelos quais o Estado vai assegurá-los. Dallari, assim define a Carta Magna:

"Constituição é a declaração da vontade política de um povo, feita por modo solene de uma lei que é superior a todas as outras e que, visando a proteção e a promoção da dignidade humana, estabelece os direitos fundamentais dos indivíduos, dos grupos sociais, do povo e do governo"⁵⁰.

⁴⁹ BRASIL. Lei nº 5692/71, In: José de VASCONCELLOS, op. cit., art. 20.

⁵⁰ Dalmo de Abreu DALLARI, Constituição e Constituinte, p. 21.

No Brasil, já foram promulgadas oito constituições. Pela importância, elas deveriam ser elaboradas democraticamente, com ampla participação popular. Das oito, quatro foram consideradas democráticas e populares (1891, 1934, 1946 e 1988). Entretanto, não foram tão democráticas como se possa imaginar. Aquilo que é atribuído ao povo, normalmente é estabelecido por um grupo de políticos ou pela classe dominante. Os que mandam fazem de tudo para manter o povo longe das decisões políticas, inclusive da Constituição. Como exemplo, podemos citar a Constituição de 1891, que foi marcada por vários fatos históricos: a libertação dos escravos; a gênese do processo industrial e da classe operária; a influência militar na vida política.

Todas essas circunstâncias foram suficientes para se elaborar uma Constituição democrática. Entretanto, na eleição para a composição do Congresso Constituinte, foram proibidos de votar: "as mulheres, os analfabetos, os soldados, os religiosos, os índios, os mendigos e menores de 21 anos. A maioria da população (97%) ficou fora da escolha dos deputados constituintes"⁵¹. Como a maioria da população não participou, e o voto não era secreto, os latifundiários, os empresários e os militares elegeram os deputados constituintes de seus interesses. Um outro grupo oligárquico se instalou no poder. A maioria da população republicana continuou sendo expectadora, marginalizada, como no Império. Na prática, nenhuma Constituição foi verdadeiramente democrática ou popular, porque sempre esteve sob a tutela da classe dominante. Por isso, as constituições brasileiras têm sido mais favoráveis ao capital do que ao trabalho; aos patrões do que aos empregados, à classe dominante do que ao homem comum. O poder político e o econômico sempre estiveram incomodados com a organização dos trabalhadores, inclusive na Nova República, quando as greves e os conflitos entre os trabalhadores e o Estado foram atribuídos à CUT, ao PT, às CEBs, com o objetivo de serem esvaziadas as forças populares e impedidas as lutas pelos direitos individuais, desconsiderando-se as contradições entre capital e trabalho.

Apesar da camuflagem democrática, cada Constituição deve ser interpretada no seu contexto histórico e político. Independentemente da época, do Império à República, todas tiveram como invólucro o pensamento liberal.

A Constituição de 67, do regime militar, consolidou a centralização do poder. Institui como norma o que o Presidente já vinha fazendo sob o regime dos atos institucionais. O golpe não se deu com características sociais, nem com

⁵¹ Laurício NEUMANN, Constituição: a camuflagem democrática, p. 7.

objetivos doutrinários definidos, não procurou, nas palavras de Sarasate, "uma filosofia própria"⁵², com um poder criador e renovador. As metas foram o combate à corrupção, à subversão; o estabelecimento da ordem civil e da hierarquia militar. O regime foi autoritário, ditatorial, antidemocrático, com amplos poderes para o Presidente e conseqüente cerceamento da liberdade, que é o maior bem a que um povo pode aspirar, como afirma Sarasate: "Sem liberdade se anula por completo o valor da pessoa"⁵³.

Na abordagem dos direitos e garantias individuais, a Constituição "assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade"⁵⁴, como garante que "todos são iguais perante a lei"⁵⁵. Porém, os atos institucionais e os decretos-leis emanados do governo autoritário cercearam os cidadãos, prevalecendo um Estado intervencionista que privilegiava o grande capital e as multinacionais.

O Ato Institucional nº. 5, de 13/12/68, ou AI-5, concedeu ao Presidente da República poderes semelhantes aos governos absolutistas: "decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores"; "decretar a intervenção nos Estados e Municípios"; "suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos coletivos"; "decretar confisco de bens"; etc"⁵⁶. O cidadão ficou cerceado de todos os lados.

Na educação, um dos setores em que o governo mais interferiu, a Constituição estabelece:

"A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades, deve inspirar-se nos princípios de unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana"⁵⁷.

⁵² Paulo SARASATE, A Constituição do Brasil, p. 68.

⁵³ Ibid., p. 76.

⁵⁴ BRASIL. Constituição de 1967, In: Adriano CAMPANHOLE; Hilton L. CAMPANHOLE, op. cit., art. 5º.

⁵⁵ Ibid., art. 150 § 1.

⁵⁶ BRASIL. Ato Institucional nº. 5, 13/12/1968, In: Vandick L. NOBREGA, t.3., op. cit., art. 5º.

⁵⁷ BRASIL. Constituição de 1937, In: Adriano CAMPANHOLE; Hilton L. CAMPANHOLE, op. cit., art. 168.

A distância entre a teoria e a prática é marcante. Evidencia-se que há sérias dificuldades para o cumprimento do preceito constitucional de universalizar a educação escolar de o Estado oferecer educação para todos. Infelizmente, no Brasil, ao longo de sua história, o Estado sempre negou à grande maioria da população o direito à educação, o direito aos conhecimentos mínimos e necessários. Comentando a falta de acesso ao conhecimento escolar, Luckesi conclui:

"Desde a Revolução para cá, a burguesia vitoriosa, consagrou nas Constituições dos países o direito que todo cidadão tem, entre outros bens, à educação. Porém, contraditoriamente, essa consagração, que se manifesta como um desejo e uma decisão da sociedade burguesa, não tem sido cumprida historicamente; tem permanecido uma determinação legal e não uma prática histórica"⁵⁸.

A legitimidade de uma Constituição se caracteriza por sua capacidade de expressar, na forma de lei, os valores, as aspirações e as reivindicações de um povo.

A Constituição de 1969 incorporou num único texto os diversos fragmentos de legislação emanados dos atos institucionais, fugindo daqueles preceitos básicos do que se pode entender por Constituição. Manteve o Ato Institucional nº. 5, com poderes para suspender a própria Constituição⁵⁹. Por isso, foi cognominada de "Constituição do Terror", permitindo ao presidente legislar e punir, independentemente das leis, da justiça, dos outros poderes e da própria Constituição. Os atos institucionais restringiram os direitos do cidadão, de modo especial, o direito da liberdade. Por eles, o Estado ficou divorciado da sociedade civil.

Apesar das aberrações desses atos, a Constituição de 1969, como a anterior, assegurava aos brasileiros "a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade"⁶⁰, como o de que a educação "é um direito de todos"⁶¹. É evidente que esses direitos foram desrespeitados, como também, suas conquistas fazem parte de um capítulo que não se concretizou.

⁵⁸ Cipriano Carlos LUCKESI, Educação básica, p. 7.

⁵⁹ BRASIL. Constituição de 1969, art. 182.

⁶⁰ BRASIL. Constituição de 1969, op. cit., art. 153.

⁶¹ Ibid., art. 153, § único.

A Constituição de 1988, mantém o direito "à vida, à liberdade, à igualdade"⁶² e estabelece que a educação também "é direito de todos"⁶³. Apesar de seus avanços no campo social e do espírito democrático que dominou as discussões na Constituinte, as teses liberais, principalmente no campo econômico, estão presentes.

Na Constituição, aparecem referências a respeito da educação e liberdade em várias ocasiões, como no Título II dos direitos e garantias fundamentais:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade"⁶⁴.

A educação também vem mencionada como um direito social⁶⁵, garantindo sobrevivência e melhores condições de vida ao cidadão. Na seção específica sobre educação, ela aparece "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho"⁶⁶. A Constituição está reproduzindo o que já está expresso na Lei 5692/71, quando aborda o objetivo geral do 1º e 2º graus. A realidade continua configurada na mesma ótica da legislação anterior, o que demonstra que a visão da maioria dos legisladores está permeada pelos condicionamentos sócio-político-econômicos e culturais, como afirma Cunha, para quem o efeito da vitória do "centrão"⁶⁷ ficou patente no texto constitucional.

Não se pode negar que a Constituição apresentou avanços democráticos, como, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"⁶⁸; "liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o

⁶² BRASIL. Constituição de 1988, art. 5º.

⁶³ Ibid., art. 202.

⁶⁴ Ibid., art. 5º.

⁶⁵ Ibid., art. 6º.

⁶⁶ Ibid., art. 205.

⁶⁷ Luiz Antônio CUNHA, Educação, Estado e Democracia no Brasil, p. 447.

⁶⁸ BRASIL. Constituição de 1988, art. 206, I.

pensamento, a arte e o saber"⁶⁹; "gestão democrática do ensino público"⁷⁰, que demonstra participação; "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é de direito público e subjetivo"⁷¹, o que permite ao pai ou responsável o poder de exigir, da autoridade por parte do Estado, o cumprimento de um dever, assegurando-se assim, o exercício dos direitos e liberdade fundamentais.

Essas questões representam avanço nas conquistas sociais, para se garantir em direitos, de forma legal. Entretanto, é preciso basear-se no confronto entre o "ideal" e o "existente", pois a realidade que está aí não condiz com aquilo que apregoa a constituição. Assegura direitos, mas, ao mesmo tempo, na prática, nega-os. Essa negação está presente nos mecanismos utilizados ideologicamente pela classe dirigente que representa os ideais e os interesses da classe dominante. A liberdade para a classe dominante está condicionada à exploração das classes subalternas, não sendo, portanto, liberdade verdadeira, ao se sustentar na submissão, na exploração e nas desigualdades sociais.

No Brasil, os direitos e garantias individuais constituem uma tradição, desde a Constituição do Império. Eles são mencionados no Título VIII. "Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos"⁷². A Constituição os descreveu com muita abrangência: "A inviolabilidade dos Direitos Cíveis e políticos dos Cidadãos Brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império"⁷³.

As mesmas afirmações são constatadas nas demais Constituições, o direito à vida, à liberdade, à segurança, o direito de todos perante à lei, são considerados invioláveis. Postos a serviço das pessoas, devem ser eficazes e fazer frente às situações históricas. Os direitos são instrumentos de proteção, de defesa dos cidadãos, para enfrentarem as forças desumanizadoras.

As questões básicas do Brasil são a estrutura sócio-político-econômica; a ausência de ética e a degradação cultural da sociedade. Os problemas sociais e educacionais não se originam casualmente, mas são frutos de uma injustiça social que gera a marginalização da maior parte da população.

⁶⁹ BRASIL. Constituição de 1988, art. 206, II.

⁷⁰ Ibid., art. 206, VI.

⁷¹ Ibid., art. 208, § 1º.

⁷² BRASIL. Constituição de 1824, In: Adriano CAMPANHOLE; Hilton L. CAMPANHOLE, op. cit., Título 8.

⁷³ Ibid., art. 179.

Para que sejam garantidos os direitos fundamentais do cidadão, é preciso que se mexa na base, na estrutura da nossa sociedade, dividindo-se os lucros acumulados por uma pequena minoria que se enriquece às custas da maioria empobrecida. O Brasil ocupa o 1º lugar do mundo em concentração de riquezas. Nesta sociedade capitalista, de caráter liberal, todos trabalham, mas os lucros concentraram-se nas mãos de uma minoria. O objetivo da classe dominante não é a pessoa humana, mas o acúmulo de capital proveniente da exploração da classe trabalhadora.

As constituições brasileiras tiveram, como substrato, o pensamento liberal e um governo que sempre esteve ao lado da elite que detém o poder econômico. Para Neumann, os homens estão divididos em duas classes: "os donos do capital (opressores) e os trabalhadores (oprimidos). Essa é a estrutura (organização) do nosso sistema político"⁷⁴. Enquanto uma minoria detém a concentração das riquezas, o Estado desempenha o papel de neutralizar as injustiças sociais.

Entretanto, a fotografia da realidade brasileira revela anomalias, como, a excessiva concentração de renda, de propriedades, de poder; e o aumento, cada vez maior, de submissos da miséria e do empobrecimento. O Estado, ora omissor, ora desrespeitando o princípio da subsidiariedade que assegura e incrementa a autonomia dos diversos níveis de organização social e política, apresenta atuação oscilante.

A liberdade assegurada nas disposições legais, passa a ser uma grande ilusão, assim como o direito de todos à educação. O homem brasileiro, de modo geral, está seduzido por forças desumanas. As leis são liberais; o Estado, privatizado; e o povo, despojado de seus direitos fundamentais. Analfabetismo, miséria e pobreza não são indícios de liberdade.

⁷⁴ Laurício NEUMANN, op. cit., p. 6.

CAPÍTULO 3

A LIBERDADE NAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Gadotti¹ faz um estudo sintético sobre o debate atual das correntes e tendências da educação brasileira, apoiando-se em classificações de Pedro Benjamim Garcia, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Beno Sander e Nicanor Sá Palhares.

Libâneo² classifica as tendências pedagógicas da prática escolar em liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos). As primeiras visam à preparação de indivíduos para o exercício de papéis sociais determinados pela sociedade. Defendem "a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade"³. As segundas partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da educação. A liberdade é evidenciada, não só como manifestação subjetiva e voluntária da personalidade, mas também, como resultado das relações concretas do indivíduo e de seu meio social, econômico, político e cultural.

Saviani⁴ aponta as seguintes concepções fundamentais: a concepção "humanista tradicional", marcada pela visão essencialista de homem; a concepção "humanista moderna", com uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade; a concepção "analítica", sem uma visão explícita de homem; a concepção "dialética", que se caracteriza por uma visão concreta do homem.

¹ Moacir GADOTTI, Pensamento pedagógico brasileiro, pp. 7-12.

² José Carlos LIBÂNEO, Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, pp. 19-32.

³ Ibid., p. 21.

⁴ Dermeval SAVIANI, Tendências e correntes da educação brasileira, pp. 19-44.

No rol das pedagogias progressistas, está inserida também a pedagogia histórico-crítica⁵, de Saviani, que tem como pressupostos as experiências de Makarenko, Suchodolski, Snyders e outros.

Ao se pretender estudar as tendências pedagógicas no Brasil, enquanto dimensões de dinâmica social, depara-se com várias opções. Parte-se, então, da premissa de que toda opção educacional é parcializada, fazendo-se, portanto, em torno das partes que efetivamente lutam por gerir concepções de liberdade na prática pedagógica. Claro que alguém pode opor-se a essa ou àquela classificação. A diversidade de classificações torna difícil a apresentação de um modelo único, acabado e conclusivo das tendências.

Esse processo de opção e escolha, ou de classificação, constitui uma certa parcialização. Parcialização que será mais ou menos coerente, segundo as condições sociais em que o pesquisador desenvolve sua tarefa e segundo o seu grau de conhecimento em que explicita e assume sua opção de educador, que deve ser uma opção filosoficamente fundada, pensada, com sentido e justificativa, ciente de que, de acordo com Cayuela,

"a verdade é uma procura e não uma posse, consciente que ele não é um propretário do saber e sim um procurador de si mesmo, questiona seu saber, não se ancora na segurança de sua especialidade, não se converte em alquimista do verbo ou em perito de táticas didáticas"⁶.

Neste contexto, o presente estudo, sob o enfoque ontológico da liberdade, tenta elaborar uma nova classificação das tendências pedagógicas da educação brasileira, sistematizando-as em três: a "tendência tradicional", por acentuar o ensino enciclopédico, verbalístico, humanístico e de cultura geral; a "tendência liberal", incluindo a escola nova, a tecnicista e a libertária (de linha idealista e metafísica); a "tendência progressista", abrangendo a libertária (como praxis político-social), a libertadora e a histórico-crítica. Neste sentido, essa nova classificação demonstra o espírito livre do próprio trabalho.

A libertária apresenta-se em duas vertentes, tendo como pressuposto o ideal de liberdade, que é inerente ao próprio homem. A primeira (idealista e metafísica), partindo da premissa de que o ideário libertário se manifestou do

⁵ Dermeval SAVIANI, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, pp. 70-89.

⁶ Felix CAYUELA, Consciência filosófica e educação, pp. 80-81.

confronto com a força renovadora a partir da Renascença. A segunda, originalmente ancorada no pensamento de socialistas utópicos tais como Saint-Simon, Owen, Fourier e Proudhon, evoluiu com a sistematização do libertarismo no pensamento de Malatesta, Bakunin, Kropotkin, entre outros, confluindo no ideário libertário de linha praxis político-social.

3.1 - A Pedagogia Tradicional

Giles⁷, na abordagem que faz do processo educativo, mostra que, desde a antigüidade até a época contemporânea, as propostas educacionais estão fundamentadas numa visão e imagem-ideal de homem, produzida pela assimilação dos bens culturais da sociedade. O mesmo autor afirma que é praticamente impossível prescindir dessa imagem-ideal, porque "se trata de um processo que pretende levar as gerações jovens a adquirir os usos e costumes, as práticas e os hábitos, os ideais e as crenças, ou seja, a formação de vida da sociedade em que vivem"⁸.

É hábito afirmar-se que o conceito e o estilo de educação que existe em uma sociedade, dependerá da visão de homem que cada uma sustenta ou decida pôr em vigência. Parte-se da premissa de que, numa definição de educação, está implícito um conceito de homem, como também um ideal de liberdade. A pedagogia tradicional também traduz uma visão de homem e de liberdade, pois as diferentes concepções de mundo distinguem as escolas filosóficas, como também, as diversas correntes de filosofia da educação.

Para se evitarem, equívocos, é preciso que se tenha clareza dos pressupostos dessa pedagogia. Com razão, Snyders⁹ chama a atenção para que, antes de criticar sem fundamento a escola tradicional, é preciso entender o seu significado. Para o autor, uma dificuldade "é a extrema ambigüidade de que o termo vem carregado"¹⁰, considerando-se que a grande maioria dos professores utilizam os

⁷ Thomas Ransom GILES, Filosofia da educação, pp. 59-93.

⁸ Ibid., p. 59.

⁹ Georges SNYDERS, Pedagogia progressista, p. 8.

¹⁰ Ibid., p. 13.

métodos tradicionais em sala de aula e "não têm confiança naquilo que fazem"¹¹. É inegável um processo de perda de qualidade na maioria dos educadores, a despeito de sua qualificação formal.

Afinal, qual é a concepção de homem na pedagogia tradicional? Em princípio, parece fácil, repetindo-se Aristóteles, referir-se ao homem, como "animal racional". Essa definição, para Aristóteles, significa que existe um vínculo entre os dois termos: "animal", o genérico, o compartilhado com os outros seres; enquanto que o especificamente "humano", o que faz ser homem, é o "racional". Para ele, como também para a pedagogia tradicional, o homem é constituído de uma essência, que fornece as características de um ser. Essência que faz com que um ser seja aquilo que é e não outra coisa; ou, segundo o dicionário filosófico, que "enuncia o que a coisa não pode ser e que é o porquê da própria coisa; como quando se diz que o homem é um animal racional e se entende dizer que o homem é homem porque é racional"¹². A essência "animal racional" pertence a toda humanidade.

Racional, em sentido amplo, refere-se a tudo o que diz respeito à inteligência, à capacidade de pensar, de entender. O homem, fundamentalmente, é tudo o que tem a ver com a educação, com a mente, com a inteligência. Será visto essencialmente como inteligência.

O pensamento pedagógico tradicional parte da noção de natureza humana, numa visão de homem determinado por uma essência imutável. Do ponto de vista tradicional, para Ferreira "a educação é um processo que visa à atualização das potencialidades dos indivíduos, definidas aprioristicamente, a partir de uma essência universalmente concebida"¹³. A educação enfatiza o caráter intelectualista do ensino e a transmissão de conhecimentos.

Suchodolski, no livro *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*¹⁴, dividiu as tendências pedagógicas surgidas da antigüidade até nossos dias em duas grandes correntes: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. A da essência, identificada com a tradicional, tem sua origem em Platão e foi desenvolvida pelo cristianismo. Platão distingue, no homem, o que pertence ao mundo das sombras (o corpo, os sentidos, etc.) e o que pertence ao mundo das idéias

¹¹ Georges SNYDERS, op. cit., p. 7.

¹² Nicola ABBAGNANO, *Dicionário filosófico*, p. 340.

¹³ May Guimarães FERREIRA, *Essência e existência: conflito fundamental do pensamento pedagógico*, p.40.

¹⁴ Bodgan SUCHODOLSKI, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*.

(o espírito, na sua forma pensante). Para Suchodolski, a pedagogia da essência procura investigar

"tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira"¹⁵.

Saviani também afirma que a pedagogia tradicional "está marcada pela visão essencialista de homem. O homem é constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana"¹⁶. É essencialista ao considerar o homem como uma essência determinada, universalmente concebida. Os adultos são considerados os homens acabados e maduros; os jovens são os imaturos e incompletos. Diante desta visão, qual é o estilo de educação dessa pedagogia? Se o homem é essencialmente inteligência, será natural que a tarefa da educação seja a de cultivar, desenvolver e alimentar a inteligência, fornecendo-lhe idéias?

Destes questionamentos, é possível concluir que a sociedade deve transmitir seu patrimônio cultural, isto é, o conjunto de conteúdos que julgar relevantes, sendo reduzidos a idéias, a conhecimentos que se encontram nos livros. Dos livros, os conteúdos passam para a cabeça do professor e deste, para a dos alunos, isto é, à memória, que tem a faculdade ou o poder de reter e conservar. A mente passa a ser concebida como variante de um livro. O estudante é levado a ter como fundamentos privilegiados o mestre e os livros, algumas vezes, em detrimento da criatividade.

Quem determina o tipo de conhecimento, os conteúdos e as atividades em sala de aula, é o professor, com ressalta Sobriño: "Os professores estão numa posição hegemônica, enquanto que os alunos se encontram numa posição de subordinados"¹⁷, assimilando e consumindo os conhecimentos e os valores que lhes são impostos. De um lado, está o professor, o conhecedor, o experiente; do outro, o aluno, o jovem, o submisso, numa posição de desenvolvimento e crescimento. Os professores, nas palavras de Dewey, "são os agentes de comunicação, do

¹⁵ Bodgan SUCHODOLSKI, op. cit., p. 19.

¹⁶ Dermeval SAVIANI, Tendência e correntes da educação brasileira, p. 24.

¹⁷ Encarnación SOBRIÑO, Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas, p. 56.

conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta"¹⁸. A educação tradicional, segundo o autor em foco, é "imposição de cima para baixo e de fora para dentro"¹⁹, imposição de padrões. Para Lourenço Filho, do ponto de vista didático, na pedagogia tradicional "o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade"²⁰.

Assim, a educação passa a ser concebida, de acordo com Durkheim, como "a ação exercida pelas gerações adultas às gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social"²¹. A educação se reduz à ação de uma geração madura sobre uma imatura. Essa definição, que se enquadra na pedagogia tradicional, é para Gomes, "determinista e atribui um papel passivo ao educando"²². O aluno é colocado em estado de passividade, representa a imaturidade, a inexperiência, o não-saber, a subordinação, a dependência.

A autoridade do professor torna-se o eixo da pedagogia, porque ele transmite o ideário da sociedade, veiculando e legitimando as regras intelectuais e morais requeridas pela vida social. Sua função é transmitir esses valores de forma coercitiva.

Na rede pública, é oportuno ressaltar a posição assumida pelo professor, que corresponde a uma imposição do próprio Estado, considerando-se que a categoria profissional dos professores pertence ao Estado, que lhes impõe normas. É o Estado que representa a legítima autoridade pedagógica, como esclarece Sobriño: "Os professores que integram o sistema educativo, imposto pelo Estado, passam a exercer a função formadora dos alunos como subordinados do próprio Estado"²³.

Em sala de aula, os professores exercem uma autoridade legitimada pelo Estado. Veiga e Cardoso asseguram que a escola "está ligada a uma organização e dentro dela o que determina o que será realizado e como será realizado não é o educador mas outros órgãos da hierarquia da administração educacional"²⁴.

¹⁸ John DEWEY, Experiência e educação, p. 5.

¹⁹ Ibid., p. 5.

²⁰ Lourenço FILHO, Introdução ao estudo da escola nova, p. 151.

²¹ Emile DURKHEIM, Educação e sociologia, p.49.

²² A. C. GOMES, A educação em perspectiva sociológica, p. 26.

²³ Encarnación SOBRINO, op. cit., p.54.

²⁴ Ilma P. A. VEIGA e Maria Helena CARDOSO, Escola fundamental: currículo e ensino, p. 78.

A escola é o lugar onde os alunos aprendem conhecimentos, técnicas, mas também normas de comportamentos. A escola faz parte da lógica do capital; e os professores participam do sistema como meros executores de ordens impostas pelo Estado. Os aparelhos ideológicos do Estado, por meio da escola, segundo Althusser²⁵, agem através da ideologia dominante.

A nível de escola, assumem uma posição de dominação e, ao mesmo tempo, de subordinação. Nas palavras de Pereira,

"a escola, enquanto instituição ligada ao Estado e encarregada do repasse de valores, crença, cultura, tem a função de construir, junto com outras instituições, uma formação social à imagem e semelhança dos interesses hegemônicos da classe dominante"²⁶.

A política educacional adotada pelo Estado assegura um modelo de educação como reprodutora das desigualdades sociais.

Na rede particular de ensino, tanto na vertente confessional quanto na leiga, a lógica não é diferente. Os professores permanecem submissos aos interesses específicos das instituições onde trabalham, porque são vulneráveis às pressões políticas e ao sistema educacional. Se tivessem autonomia no trabalho, por certo, seriam muito mais livres.

Neste contexto, o Estado encarna os interesses hegemônicos da sociedade, e a educação se constitui no meio através do qual se conserva e se transmite às novas gerações a herança social e cultural da nação. Ela passa a ser o processo integrador que permite o ajuste a um sistema de vida adulta com suas normas, valores e conhecimentos consagrados pela tradição.

A escola tradicional representa, para Dewey, "uma grande restrição à liberdade"²⁷, pois a imposição de cima para baixo opõe-se ao cultivo da individualidade e à atividade livre. Saviani reforça a idéia de que a burguesia, enquanto classe revolucionária, advoca a filosofia da essência:

"Vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens.

Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens é que se

²⁵ Louis ALTHUSSER, Aparelhos ideológicos de estado.

²⁶ Maria Arlete PEREIRA, Fundamentos da política educacional. Educação, p. 17.

²⁷ John DEWEY, op. cit., p. 59.

funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que se vai postular a reforma da sociedade"²⁸.

A escola tradicional é reprodutora da ideologia que respalda a sociedade capitalista. Para a burguesia liberal, a concepção igualitária de liberdade significa que todos os homens têm os mesmos direitos fundamentais à sua disposição. A questão da liberdade não ultrapassa, em teoria, um modo abstrato e generalizante. Ela está de acordo com os interesses de um grupo social específico: a burguesia. Interpretando a liberdade no pensamento burguês, Mannheim diz que

"ela se intimida de lidar histórica, concreta e individualmente com os problemas da sociedade, com medo de que seus próprios antagonismos internos, por exemplo, os antagonismos do capitalismo, se tornam visíveis. Assemelha-se nisto à crucial discussão burguesa do problema da liberdade, onde normalmente se colocava e se coloca o problema apenas teórico e abstratamente"²⁹.

A burguesia, quando aborda a questão da liberdade, é sempre focada em função dos direitos políticos antes que os sociais, como afirma Oliva: "... o liberal não se propõe conceber a liberdade como dispositivo social capaz de prover os meios e as condições para que alguém ou algum grupo possa realizar seus projetos e objetivos"³⁰.

Para Snyders, a escola tradicional tem uma proposta. Portanto, não pode ser alvo de todo matiz pejorativo que os contras lhe atribuem. Ele considera a obra educativa, como o conhecimento dos grandes modelos. Para ele, "educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo, que através da realidade do dia a dia, não será possível atingir"³¹.

Os modelos contribuem para guiar, transformar e desabrochar a personalidade do aluno, colocando-o em contato com as grandes personalidades.

²⁸ Dermeval SAVIANI, Escola e democracia, p.43.

²⁹ Karl MANNHEIM, Ideologia e utopia, p. 299.

³⁰ Alberto OLIVA, Entre o dogmatismo arrogante e o desespero cético: a negatividade como fundamento da visão do mundo liberal, p. 31.

³¹ Georges SNYDERS, op. cit., pp. 17-18.

Aproximando-se dos modelos, "o aluno, na educação tradicional, é ativo"³², no entender de Snyders. O autor não deixa de ressaltar o papel do professor, sendo indispensável "discernir-se o que é um bom professor tradicional"³³. O professor é aquele que aconselha, dirige, vigia e corrige. Não há ascensão sem guia. Portanto, para Snyders "é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre"³⁴. O professor ajuda a simplificar o ensino.

Snyders defende também a disciplina, mostrando que a disciplina não se opõe ao aluno: "Não iremos reduzi-la a um simples meio de manter a ordem e a tranqüilidade na aula, e, menos ainda, a dispositivo cômodo para poupar as forças do professor"³⁵.

A disciplina não é apresentada como um processo que obrigue os alunos a trabalharem,

"mas, considerada na sua totalidade, a disciplina escolar, faz viver à criança a experiência dum 'poder moral', duma 'realidade moral': um comportamento que ultrapassa os caprichos, os humores, os desejos, tanto dos alunos como do professor"³⁶.

Os modelos, na escola tradicional, são apropriados às condições de vida dos alunos da classe burguesa, à hegemonia da classe dominante, desvinculados das origens sociais dos alunos. Como conclui Ghiraldelli, "a pedagogia tradicional associa-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes do país".³⁷

A pedagogia tradicional, ao produzir uma relação educativa, leva o aluno a prender-se a um modelo de sociedade, em conformidade com as normas e os usos estabelecidos no meio onde vive, que é a burguesia, o que reduz a autonomia da conduta. Quando, hoje, se chama a atenção das tendências pedagógicas contemporâneas que abram possibilidades e caminhos para a formação dos alunos mediante a exploração de todos os recursos possíveis, a educação tradicional é a que impõe, na escola, a sua finalidade e seus meios. Não permite ao aluno chegar à conduta

³² Georges SNYDERS, op. cit., p. 18.

³³ Ibid., p. 15.

³⁴ Ibid., pp. 24-25.

³⁵ Ibid., pp. 34-35.

³⁶ Ibid., p. 35.

³⁷ Paulo GHIRALDELLI, História da educação, p. 19.

autônoma pelo exercício da liberdade e da responsabilidade; ao contrário, exige obediência, disciplina e responsabilidade como mecanismos do processo de ensino-aprendizagem, o que, para muitos, representa restrições da liberdade.

Existir é sempre viver e ser sentido na existência; o que, para Rezende, "é presença significativa"³⁸, com cultura, condições sociais, liberdade, com passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade. Liberdade, no sentido vivido, de igualdade para todos, e não somente para uma elite, não é o paradigma da pedagogia tradicional.

3.2 - A Pedagogia Liberal

3.2.1 - A Pedagogia da Escola Nova

A pedagogia nova encontra suas raízes no Renascimento, época em que o homem ocupa o centro das atenções. Juan Vives e Vitorino de Feltre, alguns nomes ligados à tradição, oferecem subsídios para a renovação do pensamento pedagógico moderno.

Racionalismo e empirismo, correntes filosóficas dos séculos XVII e XVIII, proporcionam ao liberalismo uma das mais significativas visões de mundo, nesses séculos em que há a vitória da liberdade sobre o absolutismo, quando não se legitima o alto clero e a nobreza. O humanismo liberal, individualista, antropocêntrico e existencial, no século XVIII, o século da Revolução Francesa, conquista o poder político.

A filosofia moderna, com Descartes, passa a questionar o homem. O "cogito, ergo sum" inaugura um novo tempo; o "penso" assegura o primado da razão sobre a existência. Entretanto, a existência é defendida com muito rigor. As bases do racionalismo estão centradas na existência e não na essência. O empirismo de Bacon, Hobbes, Hume e Locke também compartilha da derrubada da autoridade. A liberdade é defendida tanto em princípios racionalistas quanto empiristas.

O empirismo e o racionalismo desembocam no iluminismo, movimento crítico que emerge na Europa e respalda a Revolução Francesa. A visão do

³⁸ Antonio Muniz de REZENDE, Fenomenologia e dialética, p. 43.

pensamento liberal está presente no ideário racionalista, empirista e iluminista. Essas correntes filosóficas têm, como foco, o homem, que é preciso libertar. Este é o caráter existencial dessa visão de mundo.

Enquanto o iluminismo aparece mais acentuado na política, desponta Rousseau no campo político e no educacional, estabelecendo princípios gerais sobre a natureza e a sociedade, em que o indivíduo está inserido. Rousseau, ao tornar a teoria educacional um processo natural e espontâneo, não pretendia que Emílio³⁹ fosse um submisso aos progressos e sim um descobridor da ciência, pela experiência vivenciada. O Emílio desenvolve-se na conformidade de sua própria natureza, sem interferências. A educação deve proteger e defender a criança contra a influência da sociedade, que interfere negativamente na formação do seu "eu". Rousseau acentua que se deve libertar a vida das restrições impostas. A liberdade passa a ser o lema. A liberdade do comportamento individual, em harmonia com a evolução natural do ser humano. A preocupação com o mais livre e melhor desenvolvimento natural do indivíduo é, para Leif, "a valorização do indivíduo e, em muitos casos, do individualismo"⁴⁰.

O movimento da escola nova está respaldado no ideário liberal. O liberalismo é o elo que conduz para o desenvolvimento dos fatos. Como conclui Araújo,

"se o liberalismo sistematiza, viabilizando o propriamente político, a Educação Nova sistematiza, um século depois, viabilizando o especificamente educacional constituindo uma pedagogia, ou seja, elaborando princípios que vão ordenar a efetivação de uma nova utopia educacional, agora centrada na existência, tendo em vista sua realização histórica"⁴¹.

No liberalismo, a escola nova tem suas raízes. É importante caracterizar a presença dos Estado Unidos e o vínculo da educação como componente do ideário democrático. O pragmatismo representa a contribuição dos Estados Unidos para a filosofia ocidental. Dewey foi o mais importante pensador e um dos líderes no campo da educação democrática norte-americana. O pragmatismo

³⁹ Jean Jacques ROUSSEAU, Emílio ou da educação.

⁴⁰ Joseph LEIF, Por uma educação subversiva: da identificação à libertação, p. 123.

⁴¹ José Carlos S. ARAÚJO, Em busca dos fundamentos filosóficos da escola nova, p. 28.

afasta-se da abstração e volta-se para o concreto, para a ação. Dewey interessa-se por problemas educacionais e da aprendizagem. Valoriza a experiência. Com ele, a educação ganha a dimensão de democrática.

Cunha, no livro *Filosofia da Escola Nova*⁴², mostra que a teoria da escola nova veio para o Brasil através do pragmatismo de Dewey, com Anísio Teixeira. A proposta da escola nova centraliza-se no pensamento liberal, apropriada às sociedades em desenvolvimento, e mantenedora dos valores humanos.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁴³ defendia a reconstrução da sociedade, mediante a reconstrução educacional. Era um projeto político de enfrentamento dos privilégios existentes, com o conteúdo dos ideais liberais. Os signatários desse manifesto, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, chamam a atenção do governo e do povo para o fato de que o Brasil estava marcando passo no ensino, enquanto outros países avançavam. Defendiam a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação, como decorrência da tese que afirma a necessidade de uma escola pública comum e única.

Nesse pragmatismo pedagógico de Dewey está o novo ideal proposto pelos pioneiros da nova educação em nosso país. Acima dos ideais humanísticos, foi colocado o ideal da técnica e da ciência da educação. Eram os novos liberais, à procura de um caminho para a educação fundamentada em princípios científicos. Para os escolanovistas, as novas formas políticas, as novas faces da vida social, o progresso das ciências biológicas e psicológicas e o avanço científico e tecnológico deviam determinar uma nova educação. Por parte dos liberais, a educação teria um propósito básico: a democratização do ensino e a transformação do movimento educacional, aproximado de uma prática pedagógica efetiva. Avaliando o movimento da escola nova, Cunha conclui: "Fica-nos a nítida impressão de que o elemento pedagógico é o de mais fácil percepção"⁴⁴.

As considerações feitas acima são fundamentais para a compreensão ontológica da liberdade. Vimos que a visão de homem na pedagogia tradicional é essencialista. Para a pedagogia nova, que tem como pressuposto filosófico a existência, Cirigliano afirma que é possível esboçar o seguinte enfoque de homem: "um organismo inteligente que atua num meio social"⁴⁵. Um ser bio-psíquico, um

⁴² Fátima Cunha Ferreira PINTO, *Filosofia da escola nova*: do ato político ao ato pedagógico.

⁴³ Maria Luiza Santos RIBEIRO, *História da educação brasileira*: a organização escolar, pp. 100-103.

⁴⁴ Fátima Cunha Ferreira PINTO, op. cit., p. 126.

⁴⁵ Gustavo F. G. CIRIGLIANO, *Filosofia de la educación*, p. 153.

organismo dentro de um meio sobre o qual atua inteligentemente. Lourenço Filho, no estudo que faz da escola nova, afirma que ela tem uma nova compreensão das necessidades de infância inspirada em estudos da "biologia e da psicologia"⁴⁶. Para Saviani, a visão de homem está centrada "na existência, na vida, na atividade"⁴⁷.

Concebido como organismo inteligente, o homem, em ação com o meio, assume posições diferentes. O meio favorece ou dificulta as tendências ativas do sujeito. Favorecendo-as, permite atuar e crescer, dando oportunidade para que a inteligência, em função da situação, planeje esquemas de ação, aproveitando os benefícios ao máximo; dificultando-as, faz com que o homem, com sua inteligência, busque alternativas de superação. Ao resolver o problema atuando, se terá conseguido uma experiência. Portanto, essa experiência produzirá a aprendizagem, pedra angular de toda a pedagogia de Dewey. Para ele, a idéia fundamental da pedagogia nova, e que lhe dá unidade, "é de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência, a experiência real e a educação"⁴⁸. A experiência real baseia-se na experiência pessoal.

Dewey defende claramente a necessidade de se preparar a criança e o adolescente para a vida social e cívica. Para ele, o desenvolvimento do indivíduo só tem sentido, na medida em que possa servir à vida social.

A preocupação dominante é preparar o indivíduo para a vida coletiva, social e politicamente organizada. O desenvolvimento do indivíduo só tem sentido, na medida em que possa servir à vida social. Na escola, os alunos precisam adquirir os hábitos de vida e de trabalho em comum e os princípios da vida social, pelas atividades das equipes de trabalho manual, o que, para Dewey, implica uma educação democrática, para a liberdade, mediante a busca de ajustamento dos meios aos fins, em todo trabalho escolar. É pela liberdade, assim entendida, e pelas iniciativas que ela comporta, que as crianças, ao tornarem-se adultas, "controlarão os pais"⁴⁹.

Se, para Dewey, a educação é um processo social, é porque as crianças são sociáveis. Trata-se de explorar essa tendência na escola, graças à organização de um trabalho de produção em equipe que responda às motivações dos alunos. Assim,

⁴⁶ Lourenço FILHO, Introdução ao estudo da escola nova, p. 17.

⁴⁷ Dermeval SAVIANI, Tendências e correntes da educação brasileira, In: Durmeval Trigueiro MENDES (Coord.), Filosofia da educação brasileira, p. 25.

⁴⁸ John DEWEY, Experiência e educação, p. 8.

⁴⁹ Verificar do mesmo autor: Escola e Sociedade; Democracia e Educação; Liberalismo, liberdade e cultura.

a instrução e a educação social caminharão juntas, pela realização de tarefas comuns, que levarão à interação, ao controle social, à divisão de trabalho, sobre o que se assenta a vida em sociedade.

Dewey defende uma educação social que deve ser, em última análise, uma formação cívica. O trabalho manual, por ser individualmente instrutivo, graças à exigência de agir sobre os objetos, é socialmente educativo por sua organização comunitária ou coletiva. Pelo enfoque, destaca-se a preferência comum pelo poder, em detrimento do saber. Essa educação social e cívica implica o respeito à autoridade do governo.

Em Dewey, verifica-se a concepção de liberdade para as crianças na escola, a fim de que elas saibam fazer uso dessa liberdade na condição de adultos e exerçam a justiça contra os abusos e erros da democracia. O indivíduo deve ser educado para servir à sociedade, para o aperfeiçoamento e manutenção da vida social.

A concepção de liberdade na escola nova está centrada num modelo de homem voltado a uma sociedade burguesa, onde os princípios do liberalismo estão presentes. De acordo com Saviani, "organizou-se na forma de escolas experimentais ou núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite (...) aprimorou a qualidade de ensino destinado à elite"⁵⁰.

É um modelo de escola que serve aos interesses da classe dominante. Nesse modelo, a liberdade é construída na relação professor-aluno, na auto-atividade, numa perspectiva de educação ativa que estimula os educandos a construírem a sua própria liberdade. A liberdade está vinculada às regras sociais, aos limites da convivência democrática. Não podemos esquecer que esse modelo de sociedade, nos seus fundamentos teóricos, defende o homem livre, assim como, o princípio básico dessa tendência é respeitar "a liberdade" da criança. Segundo Dewey, "tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade"⁵¹. Mas, que tipo de liberdade é defendido? Aquela que é objetivada no educando para o desempenho de papéis sociais, possibilitando maior ou menor autonomia na sua ação. Isto significa que a questão das aptidões e das potencialidades individuais dos educandos também é considerada. O papel da escola é o de oportunizar práticas ativas e livres para o exercício e o crescimento do sujeito autônomo, mas levando-se em consideração as regras que a própria sociedade possui. Por isso, no dizer de

⁵⁰ Dermeval SAVIANI, *Escola e Democracia*. p. 14.

⁵¹ John DEWEY, op., cit., p. 60.

Dewey, "a escola é uma sociedade em miniatura". A questão é educar para que o viver escolar se torne significativo para o viver social, para uma determinada sociedade.

No entanto, a escola nova considera como social um meio, isto é, a classe, local onde não existem as principais causas dos conflitos humanos, as desigualdades sociais. A classe é colocada como modelo de harmonia que deve reinar na sociedade. Essa harmonia social é fruto da ideologia burguesa da igualdade, da liberdade e da fraternidade, entendidas abstratamente.

A escola nova cria um espaço escolar fechado, onde reina uma liberdade diferenciada da liberdade da sociedade global, desconhecida pela escola. O que existe é uma sociedade ideal, e não real. O modelo social real não é transportado para dentro da escola. A escola não deve ser uma reprodução da sociedade real, mas um meio ideal, uma sociedade modelo. Com razão, Charlot fala de uma "liberdade vigiada":

"A clausura da escola nova cria, um espaço de liberdade no qual a criança é convidada a ser livre e a exprimir-se livremente. Desse modo, a escola nova é vivida como livre comunidade. Entretanto, a escola nova não renunciou à 'educação vigiada' da criança; nela a vigilância toma somente outras vias, de tipo psicológico (...) a criança é livre, mas está de liberdade vigiada. Meio fechado isolado de sociedade corrompida, a escola assegura indissolivelmente funções de proteção e de vigilância"⁵².

A escola nova mascara ideologicamente a política educacional adotada, não levando em consideração a real dimensão social. Concebendo a educação como um meio educativo destinado a proteger a criança da influência educativa das realidades sociais, "a pedagogia nova visa ao homem que, no seio da sociedade, soube conservar sua bondade, sua espontaneidade e suas plasticidades naturais"⁵³, segundo Charlot. Ao referir-se à pedagogia nova, não discutindo as

⁵² Bernard CHARLOT, A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos, na teoria da educação, p. 160.

⁵³ Ibid., p. 160.

condições reais da sociedade nas práticas pedagógicas, Sobriño conclui que ela é consequência de um esquema ideológico de liberdade ⁵⁴.

Snyders, na análise que faz da educação nova, diz que ela cria a grande utopia pedagógica:

"Os alunos vão formar-se para à vida sem ter que se misturar às impurezas do mundo, sem ter que sair da aula, permanecendo sob a única influência do professor e da vida escolar: criar pequenas comunidades preservadas e puras a partir das quais se fará a renovação"⁵⁵.

Desde que as crianças façam o que lhes apeteecer, se determinem segundo móveis próprios, expressem gostos, interesses, projetos para descobrirem o caminho a seguir, são livres. Isto, para Snyders, "é jogar mais à política do que progredir realmente para a liberdade"⁵⁶.

Nas abordagens dos autores sobre a escola nova, fica evidenciado que esse modelo educacional se preocupa muito mais com a metodologia da aprendizagem do que com o conteúdo. O conteúdo pouco importa; o importante é aprender a fazer. É a ação. É aprender a trabalhar. A ênfase aos métodos, e não aos conteúdos, serviu aos interesses da classe dominante. Como diz Di Giorgi,

"...à burguesia, definitivamente, não interessa a difusão de um saber sólido às camadas populares; ela não procura, através da escola, inculcar o seu saber no povo; antes, procura evitar que qualquer saber se difunda através da escola"⁵⁷.

A escola nova, ao acentuar a ação, está ressaltando a filosofia que permeia a prática pedagógica: o pragmatismo. Não se trata de uma repulsa à ação. Trata-se de deixar que a inteligência humana proceda segundo sua própria índole. A educação não se realiza preparando o homem simplesmente para a ação, mas preparando-o para que seja capaz de escolher livremente o meio justo e adequado

⁵⁴ Encarnacion SOBRIÑO, op. cit., p. 60.

⁵⁵ G. SNYDERS, op. cit., p. 134.

⁵⁶ Ibid., p. 158.

⁵⁷ Cristiano DI GIORGI, Escola nova. p. 49.

para o fim a que se destina. No enfoque de Covre, "a educação é arma de liberdade, de sair da inferioridade, da subalternidade completa"⁵⁸.

A liberdade apreendida pela escola nova, centrada na atividade, na ação, por meio da experiência, aparentemente transparece como se estivesse construindo a liberdade do sujeito concreto, existencial. Entretanto, ela está muito mais inserida numa metodologia externa do que na construção do sujeito propriamente dito. A educação é um processo pessoal em que cada homem vai desabrochando dentro de si as potencialidades e colocando-as em plena atuação, juntamente com outros; neste processo, cada homem vai-se tornando um princípio de iniciativa, isto é, um ser livre, uma pessoa humana, para construir uma sociedade justa e livre. A educação, para ser verdadeira, tem que ter a marca da liberdade. Educação manipulada, que segue um modelo pré-concebido, onde os interesses e os fatores econômicos de uma determinada classe prevalecem sobre os valores da liberdade concreta, deixa de ser verdadeiramente educação. Este é o enfoque de liberdade no contexto da escola nova.

3.2.2 - A Pedagogia Tecnicista

A teoria educacional que predominou no Brasil a partir do golpe militar de 64 foi a pedagogia tecnicista. Permeou toda a educação de 1.º, 2.º e 3.º graus.

O homem, que não nasce livre, é capaz de conquistar sua liberdade, ao ser sujeito e não objeto, ator e não espectador, agente e não paciente, dinâmico e não estático. Ele é produto, em grande parte, da educação recebida em sala de aula, de acordo com a política educacional estabelecida pelo Estado e desenvolvida pela escola.

Na abordagem que faz da pedagogia tecnicista, Saviani enfatiza que essa tendência tem como base de sustentação "a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista"⁵⁹.

⁵⁸ Maria de Lourdes COVRE, op. cit., p. 19.

⁵⁹ Dermeval SAVIANI, Escola e democracia, p. 18.

O behaviorismo difundiu-se amplamente, em meados do século XX, entre os psicólogos norte-americanos, estendendo suas influências, de modo mais ou menos generalizado, em outros países, inclusive no Brasil. Essa corrente se concentra no estudo do comportamento humano, a uma situação-estímulo, recusando o fator subjetivo da consciência psicológica. A consciência é rejeitada, porque, segundo Heldbreder, "não pode ser provada por nenhuma experiência científica, porque a consciência não pode ser vista, nem mostrada em tubo de ensaio"⁶⁰.

O behaviorismo parte da premissa de que o corpo humano, diante de qualquer estímulo, reage como uma resposta instintiva e mecanicista. Não há lugar para o transcendental, para um princípio de vida capaz de superar as leis da mecânica humana e de criar respostas novas e imprevisíveis. As explicações dadas pela psicologia devem evitar fatores não observáveis.

Em função dos hábitos adquiridos, o homem tem comportamentos mais ou menos mecânicos. Entretanto, é capaz de captar o mundo, admirá-lo, compreendê-lo, transformá-lo e ser criativo. Isso explica as diversas reações do homem colocado diante dos estímulos. Os homens reagem de formas diversas perante as situações. As emoções, a intelectualidade e os hábitos adquiridos interferem no comportamento dos homens.

O behaviorismo visualiza o homem parcial. Não se reduz simplesmente o comportamento humano a estímulo-resposta. A conduta humana não pode ser restringida apenas à ações, mas envolve crenças, reflexões, criatividade, opiniões, julgamento, como também, vida interior. De acordo com Antoncich e Sans, "o que diferencia o ser humano dos animais, que também estão ligados ao mundo e dependem dele, é a interioridade, a consciência, a capacidade de entender, escolher e agir responsavelmente"⁶¹.

O behaviorismo rejeita o testemunho da experiência interior, por entender que lhe falta teor científico. O homem, existindo no mundo, se apresenta com uma exterioridade, quando se assemelha aos outros seres, e uma interioridade, quando por ela supera o cosmos, quando sabe o que sente, quando é capaz de buscar as causas, quando consegue prever e prevenir, quando é capaz de optar por valores, quando sabe que pode progredir, quando sabe que pode "ser mais", por ser justamente livre e não determinado. O homem quer dar sentido à sua vida. Esse sentido é dado pela inteligência, atividade pela qual descobre a natureza das coisas e

⁶⁰ Edna HELDBREDER, *Psicologia do século XX*, p. 208.

⁶¹ Ricardo ANTONCICH; José Miguel Munarriz SANS, *Ensino social da Igreja*, p. 76.

as domina por meio da ciência e da técnica. Os elementos de interioridade, como a inteligência e a consciência, apontam para a liberdade, através da qual o homem exerce um ato autônomo, ao decidir o sentido de suas ações e de sua vida.

Mendonça, analisando esse tipo de psicologia científica que rejeita a interioridade, conclui: "É a psicologia científica, do século XIX, de feição mecanicista, como assim, posteriormente, a corrente da psico-física, é a corrente do condutismo ou comportamentismo (behaviorismo)"⁶².

Nessa corrente, pretende-se tratar os fenômenos psíquicos, a partir da observação exterior.

O homem tem suas tendências inatas, suas aptidões oriundas de fatores biológicos e hereditários que marcam sua personalidade, mas, além desses fatores, o homem tem a liberdade de aceitar ou de negar, de confirmar ou de rejeitar. A grande preocupação dos educadores de nosso tempo é a de educar para a liberdade, fazendo com que o educando se emancipe de influências cegas congênicas, de pressões e de determinações.

A psicologia, na análise do comportamento, deve aplicar tanto o método objetivo quanto o subjetivo da introspecção; ambos se completam. O estudo do comportamento humano deve ter, também, como suporte, a intencionalidade e a consciência. Os animais irracionais têm seu comportamento instintivo, guiado pelos reflexos, enquanto a criança e, principalmente, os adolescentes e adultos apresentam criatividade, distanciando-se dos animais. O homem só é homem quando cria e transforma.

De Rose, interpretando as obras de Skinner, que considera o principal psicólogo da corrente behaviorista, chega à conclusão de que:

"Subjacente a teoria behaviorista está a idéia de que todo comportamento humano é determinado, sendo portanto controlado por causas específicas. Ao afirmar as implicações desta causalidade, Skinner é visto como um defensor do controle do comportamento e um inimigo da liberdade"⁶³.

Para Skinner, o comportamento externo constitui a única fonte de informação sobre o indivíduo, porque é quantificável, mensurável e observável,

⁶² Eduardo Prado MENDONÇA, A construção da liberdade, p. 60.

⁶³ Júlio Cesar Coelho de ROSE, A mente e a liberdade para Skinner, p. 6.

podendo ser submetido às experiências. O mesmo não se pode afirmar dos comportamentos internos, que não são mensuráveis. A teoria de Skinner está baseada no reforço, instrumento que contribui para o esquema estímulo-resposta. Para Lima, na teoria de Skinner existem duas formas de comportamentos: "O reflexo, isto é, uma resposta espontânea do indivíduo passivo que reage a um estímulo específico; e o comportamento operante, que desenvolve uma ação sobre o meio"⁶⁴.

O comportamento operante varia de acordo com as modificações de reforços e não pela transformação de um estado interno. O homem passa a ser determinado, o comportamento modelado: eis o problema do behaviorismo de Skinner. A psicologia behaviorista, que serviu de suporte para a pedagogia tecnicista (teoria educacional do regime militar instalado em 64), não visualiza o homem no sentido de captá-lo de forma básica e global, mas apenas em seus aspectos biológicos e psíquicos. Nela é importante o estudo do ser humano, não apenas em termos de seu comportamento, mas levando-se em consideração o seu existir. Este existir é uma totalidade, na qual homem e mundo encontram-se unidos, constituindo-se reciprocamente. É através da pessoa, de sua liberdade, que o mundo adquire significado. Rezende, chamando a atenção para uma psicologia de inspiração fenomenológica e, lembrando a contribuição de Merleau-Ponty, diz:

"A psicologia é uma ciência humana. Não é um estudo dos animais ou de um mundo inferior (...). Pensar que o estudo dos animais nos informa suficientemente a respeito do comportamento é aceitar limite epistemológico empobrecido(...). O homem explica o animal e não o contrário"⁶⁵.

O behaviorismo insinua a muitos filósofos e psicólogos a tese de que, como o comportamento dos animais é motivado por reflexos condicionados, também o do homem seria mecanicista; nada haveria de original neste, nem se deveria admitir a consciência, através da qual o homem, usando de sua liberdade, prepara imprevistas respostas aos seus estímulos. O homem, modelado em seu comportamento e limitado em sua liberdade: tal é o problema que o behaviorismo suscita.

⁶⁴ Leonardo Pereira LIMA, Prática de psicologia moderna, p. 662.

⁶⁵ Antonio Muniz de REZENDE, Fenomenologia e dialética, p. 48.

Morais, a respeito da presença marcante do behaviorismo, na educação, no Brasil, disse:

"Ora, a área que mais rapidamente recebeu o influxo behaviorista foi a educacional, localizando-se nesse passo o ponto de origem das futuras pedagogias tecnicistas com sua tecnologia do ensino que tanto amesquinhou as práticas pedagógicas especialmente, em se tratando de Brasil, nos anos 70"⁶⁶.

Desde os anos 60, o desenvolvimento da tecnologia educacional vinha exercendo forte influência na educação, enfatizando os recursos tecnológicos. Esse modelo educacional teve, como metas, a produtividade, a eficiência, a racionalização, a operacionalização dos objetivos e o controle. Interpretando o tecnicismo, Saviani afirma: "Busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência"⁶⁷.

O modelo econômico e o desenvolvimento industrial pós 64 invadem a educação. A pedagogia tecnicista se enquadra nos objetivos desse processo, na preparação de mão-de-obra, para desempenhar suas funções, segundo à semelhança das empresas produtivas. A estrutura administrativa da escola reflete os princípios da burocracia, uma hierarquia de funções, reproduzindo a mesma relação de dominação existente no sistema econômico, que se traduz na relação direção-professor e professor-aluno.

A operacionalização dos objetivos instrucionais, o enfoque sistêmico, a instrução programada, o micro-ensino, as diversas taxionomias, os instrumentos de avaliação, os recursos didáticos e as técnicas constituem o arcabouço da educação. Como enfatiza Saviani,

"na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e alunos posição secundária. Relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção,

⁶⁶ Regis de MORAIS, op. cit., p. 120.

⁶⁷ Dermeval SAVIANI, Escola e democracia, p. 16.

planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais"⁶⁸.

É a educação da passividade, da manipulação, do silêncio e da neutralidade, preocupada com os meios, como ressalta Prado: "Há como que um delírio de métodos e processos, em detrimento do conteúdo"⁶⁹. O educando fica reduzido a uma peça automática do sistema, cuja meta não é a liberdade, o respeito à dignidade da pessoa humana, dotada de vontade e inteligência, mas o resultado de um projeto imposto, que leva à robotização. Com razão, escreve Prado que a Lei 5692/71 "está penetrada da enfermidade metodomaniaca"⁷⁰, e conclui:

"Se o professor movimentou slides, projetou filmes, usou retroprojektor, ordenou pesquisas ou instituiu dinâmica de grupo, a sua aula é excelente. Pouco importa o que disso resultou como aquisição de conhecimento"⁷¹.

A preocupação é "como" ensinar, em vez de "o quê" ensinar. Para Saviani, "na pedagogia tecnicista dir-se-ia que o processo define o que os professores e alunos devem fazer, assim também quando e como farão"⁷². Professor e aluno são produtos do sistema imposto pela ideologia da classe dominante. A ciência, transfigurada em técnica, conclui Covre, guarda "pretenciosamente esse caráter universal para servir precipuamente aos interesses do capital, aos interesses dos grupos particulares"⁷³. Na lógica do pensamento da classe dominante, a educação pode ser apreendida como fator de acumulação de capital pela preparação de mão-de-obra, pela formação de recursos humanos e pela criação de tecnologia. O tecnicismo parte da visão de homem produtivo, ou seja, o produtor de bens, que gera lucros. Considerando-se que a sociedade de classes é, fundamentalmente, dividida entre possuidores e não possuidores, a educação serve ao objetivo de preparação da força de trabalho, tornando-a capaz de adequar-se às necessidades do mercado de

⁶⁸ Dermeval SAVIANI, op. cit., p. 16.

⁶⁹ Lourenço de Almeida PRADO, Educação para a democracia, p. 109.

⁷⁰ Ibid., p. 48.

⁷¹ Ibid., p. 31.

⁷² Dermeval SAVIANI, op. cit., p. 17.

⁷³ Maria de Lourdes Manzini COVRE, Educação, tecnologia e democratização, p. 24.

trabalho, a fim de se produzirem riquezas, que não serão evidentemente distribuídas eqüitativamente. Desta forma, a liberdade fica restrita aos requerimentos e determinações macro-sociais. Assim, pode-se afirmar que a escola tecnicista concretiza uma educação visando ao mercado de trabalho, de maneira que a classe trabalhadora, incorporando os elementos organizativos e burocráticos, se adapta às variações do mercado de trabalho na sociedade capitalista, materializando a liberdade do outro e não de si própria, como afirma, com propriedade Kawamura:

"A valorização do trabalho pedagógico tem como referência parâmetros técnicos e burocráticos em detrimento, muitas vezes, da afirmação propriamente dita do educando"⁷⁴.

O modelo tecnicista está vinculado ao modelo da escola liberal, que serviu à classe dominante, à burguesia e ao modelo sócio-econômico, adotado pelo regime militar. Nessa pedagogia, não são os professores e nem os alunos que decidem o que devem fazer, mas o processo. Trata-se, então, de uma pedagogia que cerceia a liberdade. São os automatismos gerados pela repetição que tolhem a liberdade.

3.2.3 - A Pedagogia Libertária: metafísica-idealista

Torna-se difícil apresentar uma classificação rigorosa da tendência libertária, mormente porque o ideal de liberdade sempre esteve presente no ser humano. Por isso, no início deste capítulo, a pedagogia libertária foi apresentada em duas vertentes, cujas interpretações serão feitas a seguir, separadamente.

A pedagogia libertária como ideário liberal, de caráter metafísico-idealista, busca a liberdade individual, partindo do pressuposto de que o ideário libertário se manifestou do confronto com a força renovadora a partir da Renascença.

A escolástica, na Idade Média, representou o pensamento e o método utilizado pela Igreja, enquanto medida de imposição de uma determinada

⁷⁴ Lili KAWAMURA, *Novas tecnologias e educação*, pp. 44-45.

racionalidade a serviço dos desígnios de uma ordem estabelecida e, ao mesmo tempo, limitando o exercício da liberdade humana.

Em contraposição a essa ordem, o ideal de liberdade se manifesta pelas condições ou determinações históricas, pela alteração das relações sociais e de produção. Uma nova mentalidade emergiu, colocando o homem na luta pela conquista de seus ideais libertários. O ideal libertário se confronta com a escolástica e, posteriormente, com o jesuitismo. Era o germe de um movimento libertário, que se apresentou de várias maneiras: da de caráter social, como mais contemporaneamente; de caráter revolucionário, visando à alteração da ordem institucional, este último.

A partir do movimento de confrontação com a escolástica, cita-se a Reforma Protestante, que, desde o seu início, foi marcada por contradições latentes, como a de Martinho Lutero e Tomás Munzer. Segundo explicita Ponce,

"...enquanto Lutero, como intérprete que era da burguesia moderada e da pequena nobreza, só pretendia acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja pouco dispendiosa, Munzer, como intérprete dos elementos camponeses e plebeus da Reforma, acreditava que havia chegado o momento de ajustar contas com os opressores. Não se contentava, portanto, com as meias tintas de Lutero, e reclamava nada menos do que a igualdade civil e social"⁷⁵.

Não somente no campo religioso, mas em todo o pensamento doutrinal e das organizações sociais, políticas, econômicas culturais, suas manifestações apresentam matizes diferenciados. Precisa ficar evidente a preocupação do homem no seu caminhar libertário, mesmo com momentos de avanços e recuos nessa trajetória. Segundo Debesse e Mialaret, "a utopia é um fruto da Renascença, ao mesmo tempo que um dos traços essenciais do pensamento pedagógico dessa época."⁷⁶.

Essa utopia constituía-se num novo "devir" constante, centrado no homem e na sua racionalidade criadora e libertária, muito embora mescladas de uma

⁷⁵ Anibal PONCE, Educação e luta de classe, pp. 118-119.

⁷⁶ Maurice DEBESSE; Gaston MIALARET, Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia, p.202.

visão metafísica e idealista, que continua presente, ainda hoje, decorrente do forte enraizamento cultural da metafísica, no conjunto das relações sociais.

O pensamento libertário originou-se, dialeticamente, no bojo das manifestações e desejos de libertação do homem, em oposição ao jugo feudal. No seu vir-a-ser o ideal libertário permaneceu impregnado do espírito metafísico que caracterizou a Idade Média.

A utopia da liberdade é um processo de busca constante no homem. Nesse sentido, Debesse e Mialaret registraram que "... o fim do século XVIII e o começo do século XIX será outro período fecundo em utopias pedagógicas, com Rousseau, Fourier ou Cabet"⁷⁷.

Muito embora tivesse havido avanços no pensamento pedagógico, continuavam presentes os modelos educacionais, na versão do humanismo da renascença, com os segmentos do movimento Protestante e nas escolas de iniciativa estatal, bem como, do jesuitismo com pendor escolástico. Por outro lado, os confrontos entre esses modelos são manifestados pelos novos utópicos.

Nesse sentido, houve uma grande contribuição do pensamento pedagógico de Rousseau, considerado por alguns como o precursor da escola nova, que surge no início do século XIX, com destaque no atual século. Foi ele quem estabeleceu o marco divisor entre um modelo de educação tradicional e uma nova escola; que coloca a criança, enquanto criança, dentro de uma nova concepção de liberdade, na educação e na sociedade.

Nielsen Neto ressalta que

"... Rousseau, na sua obra *O Emílio*, [que] serviu de bandeira libertária sobretudo, na seguinte passagem: "Os primeiros movimentos da natureza são sempre perfeitos; não há nenhuma perversidade original no coração do homem nem se encontra nele um único vício que não se possa dizer como e por onde penetrou nele (livro 2)"⁷⁸.

O mesmo autor destaca que

"os que freqüentam o Instituto Rousseau de Genebra lêem o seguinte dístico em latim: *Discat a puero magister*, que quer dizer: que o,

⁷⁷ Maurice DEBESSE; Gaston MIALARET, op. cit., p.202.

⁷⁸ Nielsen Henrique NETTO, *Filosofia da educação*, p.170.

professor aprenda com o aluno. É a velha recomendação de Rousseau, no *Emílio*: "Mestres, sejais zelosos, simples, discretos, reservados, (...). Nada de belos discursos, absolutamente, nenhuma palavra. Deixai vir a criança: espanta pelo espetáculo, elas não deixarão de vos questionar"⁷⁹.

Tais recomendações de Rousseau (1712-1778), expressas na obra *O Emílio*, retratam a sua preocupação com a liberdade na perspectiva de uma possível pedagogia libertária.

O pensamento libertário teve a contribuição de vários pensadores, entre eles, Charles Fourier (1771-1837), como uma figura que colaborou na preparação do socialismo. Extremamente genial em suas críticas ao mundo e à ideologia burguesa, está mais próximo do cooperativismo do que do socialismo. Foi um crítico das condições sociais existentes, como afirma Engels:

"Põe a nu, impiedosamente, a miséria material e moral do mundo burguês, e compara-se as fascinantes promessas dos velhos enciclopedistas, com a imagem que eles faziam da sociedade em que a razão reinará sozinha, de uma civilização que faria felizes todos os homens e de uma ilimitada capacidade humana de perfeição"⁸⁰.

Preconizou a emancipação das mulheres e aparece como um dos primeiros a defender a igualdade entre os homens e as mulheres. Considerava importante a promoção da mulher para o progresso social.

Entre os autores de aproximação dos ideais libertários, Gallo destaca

"a do inglês Herbert READ, e sua "educação pela arte "que, na verdade é uma radical proposta de pedagogia dos sentidos baseada em Platão e Rousseau, mas desenvolvida sobre bases libertárias, e que propõe um rompimento radical com a sociedade de autômatos - o título sugestivo de uma de suas obras é justamente "A Redenção do Robô"- e a criação

⁷⁹ Nielsen Henrique NETTO, op. cit., p.170.

⁸⁰ F. ENGELS, Do socialismo utópico ao socialismo científico, p. 38.

de uma nova sociedade, onde o indivíduo livre e autônomo seja a base de uma comunidade libertária e progressista"⁸¹.

Percebe-se um certo espírito libertário, onde a liberdade é idealizada e individual, nos vários movimentos e propostas de educação na idade contemporânea. São movimentos que preconizam uma educação livre de dogmatismos, de arbitrariedades; que se propõe a destruir as formas de autoritarismo ainda existentes nas relações educativas visando à promoção e ao desenvolvimento da autonomia do sujeito.

A herança libertária, nas suas várias manifestações, é sufocada pelo poder institucional. No entanto, acabou por transmitir os seus ideais no subconsciente e no consciente coletivo, manifestando-se conforme as circunstâncias históricas e com matizes diferenciados.

Algumas dessas manifestações podem ser apresentadas na experiência adotada na escola de Summerhill e de A. S. Neil (1883-1973). Seu princípio baseava-se na afirmação da liberdade sobre a autoridade. O querer é uma decisão tomada coletivamente, nas assembléias⁸².

Outra aproximação das propostas libertárias são as idéias de Ivan Illich sobre a "desescolarização"⁸³, defendendo a sociedade sem escolas. Na mesma linha de pensamento, pode-se citar Freinet.

Celestin Freinet (1896-1966), que recebeu influências de Rabelais, Montaigne, Rousseau, da Escola Ativa de Adolpho Ferrière e, sobretudo, de Pestalozzi, foi um dos educadores que tentou uma experiência renovadora do ensino. Em sua obra *Educação pelo trabalho*, apresentou um confronto com a escola tradicional. Em sua pedagogia, o trabalho ocupava posição relevante, como metodologia de toda atividade escolar. Sua preocupação era a de desenvolver uma "escola do povo"⁸⁴ e, no desejo de implantá-la, levou a cabo a mais elaborada e detalhada visão de proposta educacional transformadora. A respeito de suas limitações, escreve Rossi:

⁸¹ Silvio Donizetti de Oliveira GALLO, *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*, p. 305.

⁸² Alexander S. NEILL, *Liberdade sem medo*.

⁸³ Ivan ILLICH, *Uma sociedade sem escolas*.

⁸⁴ Celestin FREINET, *A educação pelo trabalho*, p. 148.

"Suas limitações derivaram da própria característica de sua prática e de seu ambiente: de certa forma, ele sempre pensou a educação como algo dentro de uma estrutura institucional e, até certo ponto, como algo a ser mudado, transformado dentro dessa estrutura. O principal não era destruir pura e simplesmente a estrutura institucional, mas melhorá-la e transformá-la"⁸⁵.

A experiência de Freinet apresenta mudanças. Entretanto, essas experiências não trazem um caráter revolucionário; ficam mais num plano idealista.

Também as escolas Cooperativas se aproximam do ideário libertário, quando preconizam a autogestão organizacional, a auto-organização dos seus membros. Nelas, a liberdade assume um caráter social e individual.

Atualmente, as propostas de uma educação democrática, na realidade brasileira, vêm acompanhadas do ideário libertário de autogestão, de participação na vida da escola, através dos colegiados e conselhos escolares, entre outros. No entanto, na sua prática, apresenta-se de forma idealizada e individual, e vem impregnada de uma concepção de educação de componentes libertários e idealistas. Por outro lado, abrem-se brechas para a implementação de uma concepção de liberdade que poderá possibilitar a destruição das formas autoritárias ainda existentes, mas que sempre esbarra numa visão idealista da educação.

3.3 - A Pedagogia Progressista

3.3.1 - A Pedagogia Libertária: praxis sócio-política

A pedagogia libertária, além de ser localizada dentro das tendências liberais, pode ser considerada como progressista, no sentido de uma praxis sócio-política. Tem por objetivo preparar o aluno para um modelo de sociedade autogestionária. Teve sua origem no anarquismo que pode ser conceituado como, "a doutrina segundo a qual o indivíduo é a única realidade, que deve ser absolutamente

⁸⁵ Wagner Gonçalves ROSSI, Pedagogia do trabalho, pp. 115-116.

livre e que toda construção exercida sobre ele é ilegítima; de onde deriva a ilegitimidade do Estado"⁸⁶.

De acordo com a doutrina anarquista, os indivíduos devem agir com inteira liberdade e independência, formando grupos autônomos e livres de todas as forças de coação por parte do Estado. A autoridade política é rejeitada e a ordem social é viável, sem autoridade. Há uma rejeição do Estado. Assim, para Proudhon (representante do socialismo utópico), apud Costa, "o governo do homem pelo homem é servidão". Para Stirner, apud Costa, "todo Estado é uma tirania" e para Bakunin, apud Costa, "é uma abstração devoradora da vida popular, um imenso cemitério"⁸⁷. Os anarquistas combatem o Estado, o governo e a autoridade. Costa descreve o ódio que os anarquistas têm do Estado, da seguinte maneira:

"O ódio visceral de todos os anarquistas é contra este leviatã da sociedade moderna, este organismo imenso e todo poderoso, a síntese da autoridade e da centralização, a espada de Dâmocles, que, pendendo sobre a cabeça de cada cidadão, foi paulatinamente conquistando o poder político, econômico e social: o estado. Todos o fulminaram com investidas e adjetivos. Consideram-no seu inimigo"⁸⁸.

Por combaterem toda forma de governo e de autoritarismo, os anarquistas atacaram o cerne do problema da modernidade. O importante é o indivíduo, sem representantes, sem delegações, responsável pela sua própria vida. A liberdade é o princípio de toda ação. Por isso, o anarquismo prega a supressão de privilégios de classe, a abolição da propriedade privada e a extinção de toda forma de governo.

Uma das características de toda proposta pedagógica do anarquismo é o antiautoritarismo, cujo objetivo principal, para Moriyón, é "o de conseguir que as crianças sejam donas de sua própria vida e que não se deixem oprimir e explorar"⁸⁹. Numa sociedade libertária não há lugar para uma ação autoritária. Por este motivo, a educação mereceu atenção especial por parte dos anarquistas como Kropotkin, Bakunin, Malatesta e outros, que foram agentes de formação de consciências, de

⁸⁶ Nicola ABBAGNANO, Dicionário de filosofia, p. 56.

⁸⁷ Caio Tulio COSTA, O que é anarquismo, pp. 17-18.

⁸⁸ Ibid., pp. 16-17.

⁸⁹ F.G. MORIYÓN, Educação libertária, p. 17.

vontades libertárias e de transformação social. Havia uma preocupação com a educação política dos indivíduos, com o intuito de levá-los a participarem conscientemente na transformação da realidade social.

A ordem social libertária não podia ser imposta. Ao contrário, deveria ser livremente desejada e organizada pelos interesses dos grupos, sem intermediários, sem líderes, sem partidos políticos e sem governo. A pedagogia anarquista sempre foi fiel às palavras de Bakunin:

"... o homem só realiza a sua liberdade individual e sua personalidade completando-se com os indivíduos que o cercam, e só graças ao trabalho e à força coletiva da sociedade (...) a sociedade, longe de diminuir e limitar, cria pelo contrário a liberdade dos indivíduos"⁹⁰.

Os anarquistas, intransigentes na defesa dos princípios da liberdade, vêem na educação um agente formador de mentalidades, um meio para vencer a ignorância:

"A ignorância é denunciada como o alimento da escravidão e a razão é o guia que conduzirá os seres humanos a libertarem-se da opressão e da exploração imposta pelo obscurantismo e egoísmo dos privilegiados"⁹¹.

Se os camponeses e os operários não se desvencilharem da ignorância, não terão condições de enfrentar a ordem social injusta.

Além do antiautoritarismo, outra característica do anarquismo, não menos importante, é a revolução. Os anarquistas questionam a situação existente, propõem uma nova ordem social, utilizando a revolução como mecanismo para impulsionar o processo de mudança e garantir a não degeneração da nova ordem social. Alguns anarquistas, além de incentivarem a insurreição, praticaram-na, participando de barricadas, muitas vezes, de forma violenta, como é o caso de Bakunin e Malatesta. Moriýón, interpretando o sentido da revolução na concepção anarquista, conclui que a revolução "era efetivamente a abolição da exploração e da

⁹⁰ Mikhail A. BAKUNIN, Conceito de liberdade, p. 14.

⁹¹ Ibid., p. 14.

opressão, da propriedade privada e do Estado, mas também consistia na instauração de uma sociedade autogestionária e solidária"⁹².

Na implementação de uma sociedade solidária, o ponto chave de todo o projeto ideológico é a solidariedade, um dos princípios que rege a vida da sociedade, tornando possível a superação das dificuldades que se impõem aos seres humanos. A partir da solidariedade, é possível entender-se melhor o antiautoritarismo e a liberdade.

O fundador do anarquismo como movimento revolucionário foi Bakunin (1814-1876). Tornou-se adversário de Marx, por divergir de seus pontos de vista. Marx, apud Bottomore, afirmava "que o Estado burguês tinha de ser derrubado para que, em seu lugar, o proletariado construísse o seu próprio Estado"⁹³. Bakunin rompeu com Marx na Primeira Internacional Comunista, por considerar que a tese marxista remete a uma ditadura do proletariado. Para ele, todo poder, mesmo revolucionário, acabará por trair o povo e por tentar eternizar-se. Para Bakunin, a ditadura do proletariado se transformaria num sistema de dominação. A crença na liberdade levava Bakunin a não aceitar qualquer tipo de autoridade. Eis a prova:

"A única autoridade grande e todo poderosa e ao mesmo tempo material e racional, a única que podemos respeitar, será a do espírito coletivo e público de uma sociedade fundada na igualdade e na solidariedade, assim como na liberdade e no respeito humano e mútuo de todos os seus membros"⁹⁴.

A autoridade que Bakunin aceita é aquela que não escraviza; ao contrário, deve emancipar os homens. Para ele, a liberdade não é um fato individual, mas "um facto, um produto coletivo"⁹⁵. O homem não conseguiria ser livre isoladamente, mas com a contribuição da sociedade. A liberdade individual é produto da liberdade coletiva. O Estado reprime a liberdade, principalmente quando impera a injustiça. É um governo que age de cima para baixo.

⁹² F.G. MORIYÓN, op. cit., p. 25.

⁹³ Tom BOTTOMORE, op. cit., p. 26.

⁹⁴ Mikhail A. BAKUNIN, op. cit., p. 19.

⁹⁵ Ibid., p. 23.

Bakunin achava que a tarefa dos revolucionários era estimular e despertar as classes oprimidas dos camponeses, dos trabalhadores urbanos, para derrubar a ordem existente. Assim, o povo construirá

"a organização do futuro (...) estabelecida exclusivamente de baixo para cima, pela livre associação dos trabalhadores, primeiramente sindicatos, depois em comunas, regiões, nações em sindicatos e finalmente numa grande federação internacional e universal"⁹⁶.

Duas noções dominam a ideologia bakuniana: o indivíduo e a liberdade. São dois pólos, mediante os quais Bakunin dá interessante combate às instâncias da repressão. A defesa do indivíduo e da liberdade deriva de uma repulsa a todas as formas de escravidão. Ele é contra todas as escamoteações de liberdade que ameaçam os homens. É uma das razões que fazem com que ele dê importância à agitação que mantém os homens em estado de alerta, impedindo o adormecimento dos espíritos, nos conceitos perigosos, por sua inércia em relação aos destinos da liberdade.

Além de Bakunin, merece destaque, como representante do anarquismo, Kropotkin (1842-1921), que desenvolveu a tese do comunismo-anárquico, defendendo a idéia de que tudo pertence a todos. Adepto de proposta revolucionária, aceitava a violência como meio inevitável para o progresso humano.

Malatesta (1853-1932), partidário do comunismo-anárquico, aderiu a ala libertária da Primeira Internacional, insuflou insurreição e rebeliões, organizando movimentos de caráter anarquista.

Tolstoi (1829-1910) aproximou-se do anarquismo cristão, por ser fiel seguidor do evangelho. Foi um pacifista, demonstrando profundo desejo de amor e de justiça. Refutou a violência, o Estado e a propriedade privada.

O anarquismo chegou ao Brasil na última década do século passado, através de imigrantes espanhóis e italianos, que aqui se fixaram, atuando como mão-de-obra na lavoura cafeeira e na indústria incipiente. Para Saviani, é neste contexto que se deve interpretar a origem do anarquismo no Brasil:

"... o operariado brasileiro tem origem nessa mão-de-obra imigrante que trouxe para cá o ideário anarquista sob cuja inspiração se procurou

⁹⁶ Tom BOTTOMORE, op. cit., p. 26.

organizar os trabalhadores em sindicatos, em associações de auxílio mútuo, visando defender os interesses dos trabalhadores e efetuar conquistas salariais, redução da jornada de trabalho e assim por diante"⁹⁷.

Também para Ghiraldelli, o anarquismo teve sua origem no Brasil "nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista"⁹⁸.

O anarquismo veio ao encontro dos interesses das camadas populares e da classe trabalhadora. A greve geral de 1917 foi comandada pelo movimento anarquista.

Com a vitória da Revolução Russa, em 1917, e com a criação do Partido Comunista, em 1922, começou o declínio da influência anarquista, quando vários elementos militantes ingressaram no Partido Comunista, que entrou na ilegalidade no mesmo ano de sua criação. Apesar de seu enfraquecimento, os ideais libertários não desapareceram; continuaram presentes, traduzindo seus propósitos.

Das várias concepções de pedagogia libertária que chegaram ao Brasil, a que mais adeptos conseguiu foi a de Francisco Ferrer y Guàrdia. Não se comprometendo com a sociedade presente, procurou "moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade"⁹⁹.

Para Luckesi, a educação libertária tem por objetivo político "formar as crianças e os jovens para a autogestão individual e coletiva" ¹⁰⁰, com a supressão da autoridade, no grupo ou na sociedade, pela defesa da autogestão pedagógica, em direção a um objetivo, que é o do homem livre. Essa meta final implica que o homem livre se impõe a si mesmo, com autonomia, contra os limites de sua liberdade. Daí, o caminho da autogestão.

A autogestão é um termo híbrido, formado pelo prefixo grego "autos" (eu mesmo) e pelo radical latino "gestum", do verbo "gerere" (dirigir, gerir). Num sentido amplo, a autogestão postula a invalidação de qualquer autoridade e a recusa a qualquer delegação de poder. Ela aparece praticamente inaplicável em regime capitalista que se caracteriza pela apropriação dos meios de produção pelo capital. Mesmo em países socialistas, encontra dificuldades na sua aplicação.

⁹⁷ Dermeval SAVIANI, Educação e questões da atualidade, p. 58.

⁹⁸ Paulo GHIRALDELLI, História da educação, pp. 19-20.

⁹⁹ Ibid., p. 23.

¹⁰⁰ Cipriano C. LUCKESI, Filosofia da educação, p. 136.

Tiana, numa visão antropológica, exige um "novo homem", diferente do existente na sociedade opressora, cujas características fundamentais poder-se-iam assim resumir:

"Um homem livre, autônomo, consciente da injustiça reinante que possua as armas para lutar contra ela e que animado por um forte sentimento de solidariedade, se associa com outras pessoas para construir juntos um mundo livre, sem Estado, em que a justiça, a igualdade e a verdade brilhem sobre a injustiça, a parcialidade, a mentira, quer sejam individuais quer sejam coletivas"¹⁰¹.

Sem um novo homem, com essas características, torna-se impossível construir uma nova sociedade revolucionária. A imagem ideal desse homem só é possível com a educação, como meio de inculcar nele o espírito revolucionário, para a destruição dos egoísmos burgueses e o começo da organização de uma nova sociedade com estruturas igualitárias. Esse novo homem revolucionário significa um homem insatisfeito, inconformado, que não aceita o "status quo" de miséria, de injustiça e de opressão, mas que procura buscar a superação dessa realidade.

O homem é oprimido por uma estrutura social que deveria libertá-lo. Ao não construir uma sociedade justa, o Estado não dá possibilidade de construção da liberdade. A alternativa é construí-la social e coletivamente, por meio de homens que lutem pela liberdade de todos, pois o sentido da liberdade está em poder expressar-se coletivamente. A liberdade de cada um é a liberdade de todos. Este é o objetivo primordial da pedagogia libertária, segundo Gallo.¹⁰²

É necessário ter clareza e consciência sobre o projeto político-pedagógico da escola e da sociedade que se deseja construir. A opção socio-política na educação faz parte constitutiva de um todo. É uma tomada de consciência, é um ato determinado e livre do indivíduo, que se encontra no coletivo e do coletivo no social. É uma praxis política consciente na construção do vir-a-ser desse novo homem e dessa nova sociedade, uma construção histórica a ser concretizada.

¹⁰¹ Alejandro TIANA, *Anarquismo e educação*, p. 12.

¹⁰² Silvio Donizetti de Oliveira GALLO, *op. cit.*, p. 110.

3.3.2 - A Pedagogia Libertadora

A palavra libertação sempre esteve presente no decurso da história do homem, como atributo de sua própria natureza. Às vezes, com nome específico, ou sob o manto de outras nomenclaturas, sempre acompanhou historicamente o homem. Nem sempre, este processo foi refletido, conscientizado e vivenciado pelo próprio homem; muitas vezes, foi-lhe negado, de acordo com as condições, sendo favoráveis ou não. Os regimes políticos de alguns países, e o grau de subdesenvolvimento de outros, serviram de condicionamento do processo de libertação. A libertação passa a ser significativa na política, na economia, na religião e na pedagogia. É a maneira de se situar face à totalidade histórica. Acontecimentos e movimentos sempre estiveram presentes na vida do homem, influenciando positiva ou negativamente a libertação, como a Revolução Francesa, as Guerras Mundiais, a queda do muro de Berlim, a Revolução Cubana. Por trás desses acontecimentos, está a luta do homem pela libertação.

A distância entre as desigualdades sociais força a tomada de posição para um processo de libertação com o objetivo de equilibrar e superar as desigualdades entre os países ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, independentes e dependentes. A superação disso torna-se necessária para o crescimento dos países mais pobres. *Superação* passou a ser o termo-chave na ascensão dos países subdesenvolvidos como afirma Gutiérrez: "por sintetizar as aspirações dos povos pobres durante as últimas décadas"¹⁰³.

Para ultrapassar o estágio de subdesenvolvimento dos países latino-americanos, um dos mecanismos utilizados foi a educação, como instrumento de resgate de todos, com direito à vida e à liberdade.

Com relação a situação da América Latina, a ajuda dispensada aos países do Terceiro Mundo não tinha por objetivo o desenvolvimento propriamente dito, mas a consolidação do modelo capitalista. A América Latina precisava modernizar-se para a expansão do capitalismo internacional, fazendo parte deste contexto a Aliança para o Progresso¹⁰⁴ e a Doutrina de Segurança Nacional.

¹⁰³ Gustavo GUTIÉRREZ, Teologia da libertação, p. 32.

¹⁰⁴ Aliança para o Progresso: "Organismo criado pelos EUA com a pretensa finalidade de ajudar os povos da América Latina. Em 1961, o presidente John Kennedy afirmava que, com essa ajuda a América Latina poderia, em dez anos, resolver seus problemas básicos de desenvolvimento, tomando empréstimo dos

Obedecendo a essas diretrizes, a partir da década de 60, desenvolveu-se um processo de militarização da América Latina, cujo objetivo, para Rossa, eram "reformas e não transformações"¹⁰⁵.

Na década de 60, os movimentos libertários encontram condições favoráveis de ação, como forma de repúdio contra o capitalismo selvagem e a violência ideológica que se impõe à América Latina, fundamentado num lucro desenfreado e num desrespeito à dignidade da pessoa humana. Para o combate aos problemas dos países latino-americanos como a miséria, a fome, a saúde, a educação e a habitação, era necessário desenvolver-se uma educação libertadora que unisse as forças em torno da fraternidade, da justiça, da liberdade e da paz humana. Para se penetrar nos enigmas deste mundo, era preciso, com a máxima urgência, promover-se a conscientização, a alfabetização e a politização do povo.

A nível de Igreja Católica, fortaleceu-se a consciência da necessidade da política da fé, política que

"é a busca do bem comum, promoção da justiça, denúncia de corrupção e da violação da dignidade da pessoa humana; é serviço da 'polis' da cidade e colaboração na construção da sociedade; é construção de uma sociedade livre, fraterna e participativa"¹⁰⁶.

A educação política parte do conhecimento da realidade em que se vive, procurando conhecer as causas dessa realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência crítica. Procura formar indivíduos capazes de assumirem compromissos, de prestarem serviços, de se engajarem na vida social, participando na construção da justiça, da civilização, da fraternidade e da liberdade. É uma prática que se realiza nos diferentes ambientes, como, na família, na escola, na associação, nos movimentos de bairros, cuja forma de aprendizagem é a vivência. Esta é uma ação responsável de todos os educadores, individual e comunitariamente; este é o enfoque que se quer dar à educação política. Ela está inserida na filosofia de ação de alguns movimentos: Movimento de Educação e Base, no Concílio Vaticano II e na Conferência de Medellin, em Puebla, com a participação do leigo:

países mais ricos. Seu lema era: 'progresso com liberdade' "(Moacir GADOTTI, Convite à leitura de Paulo Freire, p. 146.)

¹⁰⁵ Leandro ROSSA, Educação Libertadora: aspectos histórico, p.8.

¹⁰⁶ Antonio PUHL, e al. Educação política, p. 15.

"uma força nova e renovadora que iria impulsionar o povo de Deus a assumir a sua própria identidade e, no espírito do mesmo, a consciência de uma responsabilidade na construção do Reino de Deus no coração dos homens"¹⁰⁷.

Os acontecimentos supracitados, somados a outros que se desenvolveram paralelamente (os movimentos de cultura, a educação popular, o método de Paulo Freire), foram fundamentais na consolidação da educação libertadora.

As primeiras Comunidades de Base apareceram nas periferias das capitais e na zona rural, o que, para Frei Beto, "são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, de padres ou de bispos"¹⁰⁸.

Desde o início, caracterizou-se como um movimento de cultura popular, oferecendo aos camponeses a educação básica e conscientizando-os de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos. As Comunidades Eclesiais de Base constituem, em nosso país, uma realidade que expressa um dos trabalhos mais dinâmicos da vida da Igreja, despertando o interesse de outros setores da sociedade:

"As comunidades de base que, em 1961, eram apenas uma experiência incipiente, amadureceram e multiplicaram-se, em comunhão com os seus bispos, converteram-se em centros de evangelização e em motores de libertação e desenvolvimento"¹⁰⁹.

Para Wanderley, "os objetivos do MEB se concretizam em conscientização, mudança de atitudes e instrumentalização das comunidades"¹¹⁰. A preocupação do MEB é a de transmitir a educação de base às regiões subdesenvolvidas, através de programas radiofônicos; criar uma vida comunitária, despertando nas pessoas o espírito de iniciativa e de responsabilidade social e velar pelo desenvolvimento social, econômico e espiritual do povo de cada região,

¹⁰⁷ Nivaldo MONTE, MEB: Origem, exigência e visão da Igreja e Educação Popular, p. 15.

¹⁰⁸ Frei BETTO, O que é comunidade eclesial de base, p. 16.

¹⁰⁹ CNBB, Brasília, 1982. As comunidades eclesiais de base na igreja no Brasil, p.5.

¹¹⁰ Luiz Eduardo WANDERLEY, Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base, p. 110.

preparando as comunidades para as indispensáveis reformas que necessariamente viriam a surgir.

Em 1968, o Papa Paulo VI convocou a Conferência de Medellín para aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II à América Latina, considerando-se que as Igrejas, ainda despreparadas, apenas tinham iniciado o confronto com a modernidade triunfante. Medellín lê a realidade latino-americana (análise marxista), combate o capitalismo e volta-se para o pobre. Em Medellín se opta pela transformação da sociedade, a partir dos pobres, em busca de desenvolvimento integral e da libertação; volta-se para o homem latino-americano pobre, marcado pela opressão e pelo desejo de libertação.

Medellín afirma que a América Latina está "sob o signo da transformação e do desenvolvimento"¹¹¹. Neste contexto, Medellín insere a educação libertadora como fator básico e decisivo na transformação dos povos latino-americanos.

A educação democrática é um ideal que está longe de ser atingido. Movimentar-se é preciso. Então, insiste-se na função da educação de contribuir para o processo de transformação sócio-cultural dos povos latino-americanos. Propõe-se uma educação que vá ao encontro do desenvolvimento integral, que seja resposta ao continente:

"Uma educação libertadora, isto é, que transforma o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda a servidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humanas para condições mais humanas"¹¹².

A educação libertadora é o caminho, a alternativa encontrada para tirar o homem latino-americano da escravidão, onde o educando passa a ser o responsável e o artífice principal de seu êxito e de seu fracasso.

No final da década de 70, realiza-se a III Conferência Episcopal Latino Americana em Puebla (1979). Como, no decorrer da década, houve certas reações à abertura da Igreja para o social e o político, temia-se um retrospecto em relação à educação libertadora. Com o objetivo de evitar disputas ideológicas, Puebla faz um

¹¹¹ CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. Medellín, p. 6.

¹¹² Ibid., p. 17.

discurso discreto do termo libertação. Mesmo assim, afirma a prática da educação libertadora com realce da justiça.

Puebla caminha em direção de uma linha humanizadora e personalizadora do homem:

"A educação humaniza e personaliza o homem quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-os frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem moral; por meio destes o próprio homem humaniza o seu mundo; produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história. A educação evangelizadora assume e completa a noção de educação libertadora porque deve contribuir para a conversão do homem total, não só em seu eu profundo e individual, mas também no eu periférico e social"¹¹³.

Puebla proclama o respeito e a dignidade do homem, que, por mais insignificante que seja, tem em si uma nobreza inviolável, que ele próprio e os demais devem respeitar. Daí decorre o apreço inestimável que se deve ter pela liberdade do homem. Liberdade de viver dignamente, de expressar seu pensamento, de ver respeitados seus direitos. Defende vigorosamente o homem com a liberdade, rejeitando todos os determinismos que destroem a autonomia humana. Recusa conceber o homem como "não dono de si mesmo, mas vítima de forças ocultas"¹¹⁴.

A educação é um esforço permanente do homem pelo seu desenvolvimento, pela sua auto-realização, pela sua liberdade. A educação é libertação; do contrário, não seria educação. Se não liberta o homem, deixa de ser educação. A libertação não é um presente dado ao homem, uma doação vinda de fora. Para Freire, ela é "... um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos"¹¹⁵.

A educação é um processo de crescimento e de desenvolvimento do ser humano ao longo da sua história e de sua vida. É um processo que só é possível com

¹¹³ CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, Puebla de Los Angeles, Evangelização no presente e no futuro, pp. 328-329.

¹¹⁴ Ibid., p. 162.

¹¹⁵ Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, p. 36.

liberdade. Nesse processo, está inserida a libertação. O homem, que não é um ser acabado, completo, poderá, pela educação, gradativamente, construir e conquistar sua libertação.

A educação envolve um processo de cultura que equivale à produção da existência do homem, cuja base estrutural é a produção dessa existência, como afirma Fiori:

"Aprender, não é saber, como foi o mundo ou como deveria sê-lo; essencialmente, é o esforço por reinventá-lo numa praxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive"¹¹⁶.

No mundo, o homem estrutura materialmente sua existência. Essa produção real da existência pode deixar de ser uma mera produção do homem, para tornar-se instrumento de dominação. Em vez de encontrar-se e reconstruir-se no próprio mundo, acaba alienando-se. Uma cultura alienada deixa de ser libertadora, para ser dominação. O mundo do homem passa a ser o mundo ideologizado.

A educação libertadora deve desmistificar o saber ideologizado, para não ser cúmplice do ensino dos valores de dominação, como, também, não ser somente crítica das idéias dominantes. Fiori diz que a educação "será libertadora na proporção em que seja aprendizado, isto é, participação ativa na praxis produtora do mundo e do homem"¹¹⁷. A educação liberta, quando o homem, através da consciência, se apropria do todo, quando vai produzindo a sua existência. De acordo com Gandin, "educação libertadora é aquela que transforma o educando em sujeito de seu desenvolvimento e que é meio-chave para libertar os povos de toda servidão"¹¹⁸.

A educação libertadora é aquela que faz com que o educando seja o sujeito de seu próprio desenvolvimento; aquela que não está pronta no agir do indivíduo.

Se os sistemas são reprodutores da ideologia da classe dominante, a libertação do homem, a partir da escola, não é fácil tarefa, se não houver, por parte dos educadores, uma consciência de que se vive numa sociedade injusta, e de que a libertação e a justiça não podem estar separadas do processo educativo. A escola e,

¹¹⁶ Ernani Maria FIORI, Educação libertadora, p.28.

¹¹⁷ Ibid., p. 30.

¹¹⁸ Danilo GANDIN, Escola e transformação social, p. 17.

especificamente, a sala de aula devia ser o espaço apropriado para promover a luta pela libertação. Todas as práticas pedagógicas têm sua razão de ser, na medida em que contribuem para a libertação do aluno, quando estão integradas em alternativas mais amplas, de justiça, igualdade e fraternidade. A educação passa a ter uma dimensão política que não pode ser desprezada, passa a ser uma militância.

Se a escola é o espaço ideal para se desenvolver a luta pela libertação, não é exclusiva, abrange a família, a igreja, os sindicatos, os clubes, os partidos políticos, enfim, todos os espaços possíveis. Por isso, comenta Gutiérrez, "educar significa libertar o homem das estruturas que, política e economicamente, o oprimem e o impedem de ser"¹¹⁹.

A libertação não pode ser apanágio de uma pequena minoria. A marginalização é prova da não realização do homem. Ser marginalizado é não poder libertar-se das situações que oprimiram o indivíduo. É não participar livremente do processo, mas ser manipulado. Costa entende que

"a educação é parte do processo de humanização e este, uma luta constante contra todas aquelas forças que buscam fazer do homem objeto e não sujeito de sua construção histórica"¹²⁰.

O sujeito é aquele que é capaz de interpretar o mundo e agir na sua realidade concreta, transformando-a. O homem é tratado como objeto ou como sujeito; como objeto, ele deixa de ser ele, para tornar-se instrumento e escravo nas mãos dos outros; como sujeito, deixa de ser escravo, para agir com liberdade e ser agente de seu próprio desenvolvimento.

O movimento cultural dos anos 60, além de intenso, trouxe novas perspectivas, com a preocupação de intelectuais jovens e a participação popular, guiados, geralmente, para Ghiraldelli, "por um pensamento cristão e de esquerda"¹²¹. O mesmo autor esclarece como surgiu a Pedagogia Libertadora:

"Do interior dos 'movimentos de cultura popular' e 'alfabetização de adultos', e nutrindo-se da ideologia nacional-desenvolvimentista isebiana, do pensamento moderno da Igreja Católica e dos princípios da

¹¹⁹ Francisco GUTIÉRREZ, Educação como práxis política, p. 110.

¹²⁰ Marisa Vorraber COSTA, Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul, p.32.

¹²¹ Paulo GHIRALDELLI, A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano, p. 9.

Pedagogia Nova, floresceu a Pedagogia Libertadora, calcada originariamente nas experiências e teorizações de Paulo Freire"¹²².

Para Ghiraldelli, a Pedagogia Libertadora nasceu como uma espécie de "escola nova popular"¹²³, mas que, gradativamente, foi-se desvencilhando de pressupostos liberais e aproximando-se de postulados socialistas, assumindo uma postura crítica.

A educação popular, de caráter libertador, desenvolveu-se nas idéias de Paulo Freire, tendo a alfabetização como objetivo principal. As experiências realizadas nesse período constituíram o embrião da educação libertadora, cujos fundamentos se encontram nas obras *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

A década de 60 é marcada por uma acentuada mobilização popular. O próprio Presidente João Goulart, aproveitando a efervescência dos movimentos sociais, abriu as portas à educação popular voltada para os interesses das classes populares, com o objetivo de conscientizar e libertar. Nessa fase, a cultura brasileira é pensada de forma crítica. A educação passou a ser entendida "como prática da construção de um novo homem que tem direito a um espaço político, social e humano na sociedade"¹²⁴.

A educação sofre a influência do processo social, tendo como direcionamento a integração com a realidade. Por isso, a alfabetização ganha destaque com Paulo Freire, com a concepção de educação libertadora: "significa que o homem pensando-se a si próprio através do processo educativo para tornar-se capaz de agir sobre si mesmo e o seu mundo transformando-o"¹²⁵.

Rossa diz que Paulo Freire é "o inspirador e mentor da educação libertadora"¹²⁶. Libâneo destaca a educação libertadora como "a mais conhecida pedagogia de Paulo Freire"¹²⁷.

Paiva, analisando o sistema de Paulo Freire, considera que

¹²² Paulo GHIRALDELLI, op. cit., p. 9.

¹²³ Ibid., p. 9.

¹²⁴ Nize M. Campos PELLANDA, *Ideologia, educação & repressão no Brasil pós 64*, p. 53.

¹²⁵ Ibid., p. 53.

¹²⁶ Leandro ROSSA, op. cit., p. 13.

¹²⁷ José Carlos LIBÂNEO, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p. 32.

"o pensamento de Paulo Freire partia de uma visão cristão de mundo. Além das influências recebidas, principalmente dos educadores cristãos-franceses, o educador pernambucano recebia o influxo do pensador ísebio"128.

Além de uma visão de homem cristão e do pensamento nacional desenvolvimentista do ISEB¹²⁹ - Instituto Superior de Estudos Brasileiros - são evidentes algumas influências de pensadores, como, Tristão de Athayde, Alceu Amoroso Lima, Maritain, Mounier, Gabriel Marcel e Álvaro Vieira Pinto.

A interpretação de liberdade na pedagogia libertadora de Paulo Freire deve partir da visão que ele tem de homem. Ao lado da visão de homem, Paulo Freire apresenta uma visão de mundo. Homem e mundo, são concebidos num processo de interação. O mundo sem o homem é vazio; o homem sem o mundo fica privado de exercer sua praxis transformadora. Para ele, o homem é o sujeito da história, é livre, criativo, político, incompleto. Fugir desta discussão, é fugir da visão ontológica do homem e da liberdade. Segundo Nogaro, "a educação é educação somente quando levar o homem a existencializar essa sua dimensão: vocação ontológica e histórica"¹³⁰.

Paulo Freire traz para a pedagogia a visão do homem concreto no mundo material, no seu cotidiano: "Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade história"¹³¹. O homem histórico age e faz sua própria história. O homem define-se pelas suas ações. Da realização delas, depende um maior ou menor grau de liberdade. Por isso, a liberdade é um ato de responsabilidade. Daí, a importância que Paulo Freire dá à conscientização dos oprimidos, da necessidade de lutarem pela liberdade que não possuem. Resgatar o

¹²⁸ Vanilda P. PAIVA, Educação popular e educação de adultos, p. 252.

¹²⁹ "O ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, foi criado por Juscelino Kubitschek, em julho de 1955, sendo extinto em abril de 1965 pelo golpe militar. Era constituído por intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e de compreensão crítica da realidade brasileira, como Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré e Ronaldo Corbisier. O ísebianismo caracterizou-se por valorizar o papel da consciência e da ideologia no desenvolvimento brasileiro. Buscava construir um pensamento brasileiro autônomo e não alienado. Os críticos do ísebianismo procuraram mostrar seus pressupostos 'liberais', isto é, "aliança de classe na realização do desenvolvimento nacional". (Moacir GADOTTI, op. cit., p. 153).

¹³⁰ Arnaldo NOGARO, Referências antropológicas à pedagogia de Paulo Freire, p. 17.

¹³¹ Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, op. cit., p. 30.

homem é uma necessidade e ponto fundamental de sua pedagogia. A libertação só é possível quando o homem toma conhecimento de sua situação de oprimido:

"Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engagem na luta organizada por sua libertação, começa a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor"¹³².

Essa superação de opressão só é possível ao homem quando ele tem acesso à liberdade, em sua capacidade de realizar ações livres. Paulo Freire situa a liberdade, concretamente, na existencialidade do homem, como ação do "vivido", nas palavras de Merleau-Ponty. Penetrar nas profundezas do ser-homem é indispensável, como diz Henrique Dussel "O ser é o que se vê e se controla"¹³³. O autor quer mostrar que toda reflexão filosófica da liberdade deve partir do real. Para Dussel, o ser real é o homem oprimido; é a periferia social; é o "não-ser"¹³⁴; a barbárie. Tem o mesmo sentido que Paulo Freire dá no livro *A Pedagogia do Oprimido*. O homem reclama libertação, que envolve um processo de crescimento e de realização, uma atitude prática, um movimento efetivo de superação dos obstáculos, um esforço para o fim da opressão que impede o grande salto antropológico. O homem quer libertar-se do desemprego, da fome, da opressão, dos exploradores. Somente libertando-se de todas as escravidões, poderá ser livre.

Paulo Freire, na sua visão de homem, concebe-o como um ser que convive com os outros, como um ser político: "Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, é o que o faz ser o ente de relação que é"¹³⁵. Freire enfatiza a importância do homem como ser político, pois a ação política é uma ação de humanidade, como também é uma ação a favor do homem e de sua libertação. Há uma co-responsabilidade do homem com os outros, e não uma submissão dos homens pelo homem. Na relação do homem com os outros, espera-se que, pela sua ação, ele desempenhe a tarefa de humanizar o mundo:

"A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai

¹³² Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, op. cit., p. 56.

¹³³ Henrique D. DUSSEL, *Filosofia da libertação*: na América Latina, p.12.

¹³⁴ Ibid., p. 47.

¹³⁵ Paulo FREIRE, *Educação como prática da liberdade*, p. 39.

ele dinamizando o mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a"¹³⁶.

À medida em que os oprimidos deslocam os opressores de sua posição e não se tornam novos opressores, processa-se a humanização. À medida que o homem vai-se aperfeiçoando; em que se educa na busca de "ser-mais", descobre sua vocação ontológica de ser sujeito e não objeto. Ser sujeito é "ser-mais". Não é seu objetivo prioritário e permanente o "ter-mais", pois, neste caso, estará comprovado o processo de desumanização do homem. Para Arduini, a articulação entre os homens se dá de forma "intersubjetiva"¹³⁷, através das relações de sujeito para sujeito, de experiência pessoal para experiência pessoal. Nessa intersubjetividade dos homens entre si, germina o mundo fraterno.

O homem tanto pode humanizar como desumanizar o mundo. A desumanização "é uma distorção do ser-mais; distorção possível na história, mas não uma vocação histórica"¹³⁸. A humanização se realiza na solidariedade, na relação eu-tu, pelo diálogo e, pela intercomunicação entre os homens. É um processo criativo, pensado, que faz o homem ser mais homem, ser livre. É o ideal da educação humanista-cristã-libertadora. A educação transformada em processo de promoção e humanização do homem. Esse projeto exige o compromisso do homem, engajado na sua realidade existencial, comprometido com a realidade brasileira atual, isto é, inserido criticamente nessa realidade. Significa compromisso com os destinos do país, com o povo, com o homem concreto, com o ser-mais desse homem, com sua liberdade: "Fugir da concretização desse compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o projeto nacional"¹³⁹.

Maclaren afirma que "o homem Freuriano é muito vivo e ancorado materialmente numa multiplicidade de relações"¹⁴⁰. Isto fornece o material a partir do qual Freire molda sua versão de liberdade. O homem liberta-se em grupo. Quando a reflexão e a ação estiverem interligadas, é possível transformar o mundo, pois a realidade é socialmente construída, assim como a liberdade.

¹³⁶ Paulo FREIRE, Educação como prática da liberdade, p. 43.

¹³⁷ Juvenal ARDUINI, Homem-libertação, p. 43.

¹³⁸ Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, op. cit., p. 50.

¹³⁹ Paulo FREIRE, Mudança e educação, p. 25.

¹⁴⁰ Peter MCLAREN, Paulo Freire é o pós-moderno, p. 7.

A Pedagogia de Paulo Freire não dá adesão a uma liberdade que exista fora do engajamento e da luta humana. Como diz Maclaren, "é um engajamento para toda a vida na batalha pela verdade e pela liberdade"¹⁴¹. Paulo Freire vê riscos no discurso individual, isto é, em isolamento dos movimentos sociais, se de fato opera transformação social. Daí, a razão de se conceber a educação como a liberdade, do ponto de vista coletivo, de tarefa de trocas, de co-participação entre as pessoas, de humanização e respeito mútuo, como trabalho de construção, de conscientização, como parte de um processo comprometido, criativo e desafiante.

3.3.3 - A Pedagogia Histórico-Crítica

Do fracasso do movimento de maio de 68, na França, são elaboradas as teorias crítico-reprodutivistas, representadas pelas teorias dos Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser (1969), da Reprodução (teoria da violência simbólica) de Bourdieu-Passeron (1970), e da Escola Capitalista de Baudelot-Estabet (1971). Essas teorias tiveram papel importante na elaboração do pensamento pedagógico brasileiro, por conterem uma crítica ao movimento histórico vivenciado na nossa realidade social.

As teorias crítico-reprodutivistas apresentam uma crítica à situação da escola, da educação, enquanto instâncias de reprodução do sistema capitalista, porém, sem proporem qualquer tipo de modificação. Apenas a crítica pela crítica, deixando transparecer que nada se podia fazer frente a essa realidade.

Considerando "a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu-Passeron e Baudelot-Estabet, assim como de Althusser..."¹⁴², Saviani optou por um outro esquema classificatório: humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética.

Apesar da insuficiência, esse momento foi relevante e de grande riqueza para a educação brasileira, desencadeando uma série de debates sobre educação, a partir de 1977, em decorrência da análise dessas teorias e da reflexão sobre a realidade educacional brasileira. Saviani deixa claro que, apesar dos debates,

¹⁴¹ Peter MCLAREN, Paulo Freire é o pós-moderno, p. 9.

¹⁴² Dermeval SAVIANI, Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, p. 74.

"as visões críticas estão mais ou menos indiferenciadas, e ainda não se distinguem teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos"¹⁴³.

A denominação dada à tendência histórico-crítica foi introduzida primeiramente por Saviani como "Dialética", em decorrência das dificuldades apresentadas para o seu entendimento. Saviani elaborou uma nova denominação: Histórico-Crítica. Mas foi em 1979 que essa denominação se clarificou, sendo discutida de maneira abrangente. Saviani coordena a 1ª. turma de doutorandos da PUC-SP, tendo, como participantes, Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luis Antônio Cunha, Guiomar N. Mello, Paolo Nosella, Betty de Oliveira, Mirian Warde, Osmar Fávero e outros, que debateram a questão das tendências pedagógicas na educação brasileira, procurando saídas.

Ao reportar a questão, Saviani diz que, "ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, o problema central deste grupo era a superação do crítico-reprodutivismo"¹⁴⁴.

Essas preocupações se corporificam, sendo analisadas e discutidas de maneira ampla pelos pós-graduandos, pelos professores e até pelos especialistas da educação. É necessário avançar da crítica pela crítica, buscando alternativas. Alguns trabalhos são produzidos, dentre eles, o de José Carlos Libâneo (*Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*), em que o autor analisa a prática docente que decorre das tendências pedagógicas.

Neste momento, não é objetivo explicitar os trabalhos produzidos pelo grupo, mas discutir a concepção de liberdade presente na tendência Histórico-Crítica. Essa pedagogia, formulada pelo professor Saviani, foi decorrência de todos os esforços empreendidos e pelo desdobramento das reflexões sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira, realizadas a partir da década de 70.

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se nos pressupostos da própria realidade social:

"É o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência

¹⁴³ Dermeval SAVIANI, op. cit., p. 74.

¹⁴⁴ Ibid., p. 75.

humana. No Brasil, esta corrente pedagógica se firma, fundamentalmente, a partir de 1979"¹⁴⁵.

É uma pedagogia que procura abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, no intuito de que, por meio da escola, se crie uma nova ordem social. De acordo com Prais, "Tal pedagogia postula a necessidade de se compreender as condições existentes na situação concreta, para daí se gerar o novo"¹⁴⁶. Partindo do existente, pretende-se transformar o próprio existente.

Os pressupostos dessa tendência pedagógica estão centrados na concepção dialética da História. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a dinâmica da história dos homens, sendo que o homem se constrói a si mesmo, produzindo a sua própria existência.

O homem é compreendido como o sujeito da própria ação, isto é, necessita produzir a sua própria existência, operando sobre a natureza, trabalhando, construindo a sua história. Nesse processo ocorre a emergência da educação. Essa pedagogia visa formar um tipo de homem socialmente definido, como agente na luta pela transformação histórica. Toda educação transmite uma imagem de homem, que é manifestada na decorrência das múltiplas determinações históricas. O papel da pedagogia e da escola é, justamente, o de transmitir essa imagem de homem.

A escola, a prática social, os valores presentes na realidade social estão diretamente relacionados com essa visão de homem que se deseja transmitir e formar. Esses condicionamentos estão presentes na relação com o currículo escolar, com os conteúdos transmitidos ou construídos, com a metodologia adotada; enfim, com toda a realidade de uma política educacional e com o cotidiano da vida escolar, sem se deixar de considerar que a escola faz parte do universo social. Nesse sentido, Saviani explicita:

"... a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões

¹⁴⁵ Dermeval SAVIANI, op. cit., p. 91.

¹⁴⁶ Maria de Lourdes Melo PRAIS, Administração colegiada na escola pública, p. 37.

ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional"¹⁴⁷.

Cabe à escola pública a responsabilidade da direção e orientação na transmissão dos conteúdos, do saber sistematizado e acumulado historicamente pela apropriação das camadas populares, enquanto mecanismos de poder e de luta pela igualdade social. Somente a partir da apropriação do conhecimento pelas camadas populares é que se processa a prática da liberdade. Isso não se faz com qualquer tipo de conteúdo. Para Prais, de acordo com a proposta, "não se deve ministrar às camadas populares o conteúdo diluído, meramente formal e aligeirado até o nada"¹⁴⁸. Ao contrário, devem-se priorizar os conteúdos, instrumentando culturalmente a classe dominada. No dizer de Saviani,

"se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação"¹⁴⁹.

É necessário dominar os conteúdos dos dominantes. Eis a condição para a libertação: "a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados"¹⁵⁰.

Concluindo, Saviani arremata:

"E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condição de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos"¹⁵¹.

¹⁴⁷ Dermeval SAVIANI, Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, p. 103.

¹⁴⁸ Maria de Lourdes Melo PRAIS, op. cit., p. 37.

¹⁴⁹ Dermeval SAVIANI, Escola e democracia, p.59.

¹⁵⁰ Dermeval SAVIANI, Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações., p. 27.

¹⁵¹ Ibid., p. 27.

A pedagogia histórico-crítica propõe criar uma nova cultura, uma nova visão de mundo e de homem, pela ruptura dos valores antigos do senso comum, e atacar as fortificações da classe dominante que os aparelhos do Estado reproduzem. Para isso, é necessário que as classes populares se alicercem com uma nova cultura. Para as classes populares, desprovidas de poder, onde se encontra a maioria do povo brasileiro, essa pedagogia é a alternativa que temos para o resgate da cidadania do novo povo. Quanto mais organizado estiver o povo, quanto mais dominar aquilo que os dominantes dominam, menor será sua submissão e maior a sua libertação.

Baggio, ao analisar a pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendida por Libâneo, questiona o papel da escola explicitado pelo autor "como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares...", entretanto, interpretando os seus significados, afirma:

"... Eis que a escola pode ser esse instrumento, mas na maioria das vezes o saber que ela tem transmitido presta-se muito mais como instrumento ideológico do Estado (classes dominantes), sob a justificativa de transmissão de saber. Como se a aquisição de saber garantisse, por si só, a percepção da situação de dominação em que se encontram as classes populares. 'Bom ensino', conforme os interesses populares, o será aquele onde primordiais sejam as implicações políticas (ideológicas) de onde se aprende. De outro modo, o "bom ensino" não resultará em serviço aos interesses dos que detêm o poder?"¹⁵².

Essa questão é válida para a interpretação da pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani. Até que ponto a pedagogia histórico-crítica proporciona condições de superação da condição de subalternidade da liberdade?

Na mesma linha de pensamento, Tullio, problematizando a questão fundamentando-se em Marx, ressalta que não basta insistir "na 'distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis', portanto, independente da produção que determina as diferenças na distribuição (inclusive do saber)"¹⁵³.

¹⁵² André BAGGIO, O que é primordial na educação? - uma crítica à pedagogia crítico-social dos conteúdos, pp. 65-66.

¹⁵³ Guaraciaba Aparecida TULLIO, Afinal, Proudhon venceu? p. 61.

O que fica claro é que não é suficiente apenas distribuir o saber igualitariamente, mas deve-se levar em consideração a distribuição de renda. A aquisição do saber remete à distribuição de renda.

Na pedagogia histórico-crítica, a libertação do sujeito se dá pela apropriação dos mecanismos que venham possibilitar a sua ação, de forma voluntária, capaz, autônoma, e, a partir do momento em que o domínio e a incorporação de conhecimentos e habilidades não se dê mecanicamente, mas de maneira consciente, compreensiva e pensada, quando se dá a superação da sua condição inicial. Saviani deixa isso claro:

"... libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica"¹⁵⁴.

Saviani buscou sustentação em Gramsci, quando este afirma que uma cultura científica contribui para formar a consciência crítica da classe trabalhadora e assumir o papel de classe dirigente: "A filosofia da praxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva de senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior"¹⁵⁵.

Nosella, ao refletir sobre a questão, diz:

"Trata-se portanto de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual a alma se liberta dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu; tampouco é a liberdade romântica do bom selvagem ou do índio imaginário; nem mesmo a liberdade fantasiada do não-trabalho absoluto. É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política

¹⁵⁴ Dermeval SAVIANI, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.*, p. 27.

¹⁵⁵ Antonio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, p. 20.

de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou - com disciplina - a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. Assim como me ocorre com esta caneta; de instrumento estranho e hostil, passou a ser, com disciplina e metodicidade, um instrumento de cópia das palavras alheias, depois se tornou instrumento para a manifestação dos meus pensamentos mais elementares e finalmente passou a ser a forma técnica de realização e expressão de minha intimidade, de minha inspiração, de minha liberdade.

A caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretização da liberdade humana."¹⁵⁶

Nosella, ao se reportar a Gramsci, deixa bem clara a questão da disciplina escolar aliada aos pressupostos do ensino-aprendizagem, na relação com a construção da liberdade do homem.

A tendência pedagógica histórico-crítica procura transmitir uma visão de homem centrado no domínio do conhecimento e nas habilidades necessárias ao processo de desenvolvimento harmonioso e integral do homem; da sua infância, isto é, do "aluno-criança" ao "aluno-adulto", através do domínio do saber sistematizado, produzido historicamente pelos homens, no saber de transmissão de domínio escolar, que passa a ser apropriado pelos alunos das camadas populares. Como consequência, realiza a superação do "não saber" na conquista da igualdade e na realização da liberdade do sujeito.

Na tendência histórico-crítica, a liberdade é uma construção sócio-cultural. Isto significa que o saber transmitido e assimilado na escola deve garantir a dominação e reinterpretação crítica da realidade. Se a escola, considerada na sua generalidade, atende tanto às camadas incluídas quanto às excluídas, interessa ao capital que o viés crítico seja transmitido e assimilado como estratégia de resignificação e reapropriação dos códigos culturais de dominação, para que, com nova roupagem, estejam garantidas as condições de sua reprodução.

A liberdade, vinculada à apropriação do saber científico, técnico e sistematizado, encontra-se condicionada à lógica do capital, de um lado, usufruído por aqueles que estão inseridos no processo produtivo; e, de outro lado, reflete as necessidades do progresso científico e tecnológico que se constitui como um infinito devir. A tendência histórico-crítica materializada na prática escolar não se restringe,

¹⁵⁶ Paolo NOSELLA, *A escola de Gramsci*, p. 124-125.

obviamente, às escolas públicas. Circula também em instâncias escolares elitizadas. É essa circulação que possibilita a reaproximação dos elementos críticos, pelo capital. Pode-se argumentar que essa perspectiva, acima mencionada, não apresenta saídas; não é dialética; pois tudo se circunscreve à lógica do capital. As camadas populares continuam "presas" e contritas, apesar da apropriação do saber. Nesta direção, concretiza-se a negação da liberdade. É neste ponto, porém, que se materializa um novo devir, um novo acontecer, a ser perseguido pelas classes populares. Na sociedade capitalista, o avanço das forças produtivas retoma continuamente os conflitos e contradições sociais. Assim, a escola, cujo papel específico é a socialização do saber, sofre as ambigüidades do próprio capitalismo, sendo secundarizada diante dos interesses dominantes. Dialeticamente, porém, constitui-se num espaço de construção da liberdade, uma vez que, não pode dissociar-se da sociedade como um todo.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A prática escolar no Brasil é consequência de uma doutrina liberal que defende a liberdade e os interesses individuais, numa sociedade em que se direciona para a posse da propriedade privada e dos meios de produção, como justificativa do sistema capitalista. A filosofia liberal trabalha o conceito de liberdade abstrata e metafisicamente, como característica natural, comum a todos os homens, onde a garantia é dada através da lei: "Todos os homens são livres e iguais perante a lei".

Historicamente, os ideais liberais representaram um avanço na conquista da liberdade individual, privilegiando uma minoria, em detrimento da grande maioria da sociedade.

O liberalismo serviu de pano de fundo ao sistema educacional brasileiro, preocupando-se muito mais com a liberdade formal, isto é, "o direito de", em prejuízo da liberdade substancial ("as condições para"), à qual corresponde a posse dos meios necessários para o exercício da cidadania. A maioria da população brasileira não vive em condições livres. Pelo contrário, vive numa posição de opressão, de submissão à classe dirigente. Libertação constitui-se como um ato seletivo. Por isso, quando se fala de liberdade, é preciso que se pergunte: a serviço de qual classe? Da classe burguesa, que lutou pela liquidação do domínio feudal, defendendo, na Revolução Francesa, o direito de liberdade, igualdade e fraternidade. Representou uma ilusão como portadora da liberdade a toda humanidade.

A escola brasileira estruturou-se com base na doutrina liberal, tendo como suporte os princípios do liberalismo. Ela está comprometida com aqueles que detêm o poder político e econômico, ministrando um saber desvinculado do mundo do trabalho. A função da escola é a de adaptar os indivíduos às normas e valores numa sociedade de classes. Esta é a função proposta pelas pedagogias tradicional e liberal (escolanovismo, tecnicista e libertária, de viés metafísico-idealista). Com razão, Althusser denunciou a escola como um aparelho ideológico do Estado, encarregado de difundir e perpetuar a ideologia dominante.

Esse caráter liberal que impregna as instituições sociais, dentre elas a escola, encontra-se incorporado nas disposições legais brasileiras. A escola brasileira materializa, no cotidiano vivido, o ideário liberal inscrito na legislação.

A trajetória percorrida nesta pesquisa teve como ponto de partida a análise da liberdade na legislação e nas tendências pedagógicas. A pedagogia tradicional privilegia a erudição, o mestre e os livros, subestimando, até certo ponto, a liberdade criadora. Apesar dos preconceitos que vigoram sobre essa pedagogia (alguns deles muito pertinentes), deve-se ressaltar que, enquanto o aluno constrói sua própria aprendizagem, impulsionado pelas exigências dos livros, dos mestres e da disciplina, configura-se um espaço em que se projeta uma liberdade dentro dos limites da erudição e do saber universalista. Tal possibilidade, porém, só se materializa para aqueles que possuem os meios, isto é, que estão inclusos nas camadas privilegiadas da sociedade. Transmite uma visão de homem e de mundo prontos e acabados, com o intuito de perpetuar o "status quo", preservando a estrutura social e disseminando uma visão de mundo que garanta a acomodação e a alienação.

A escola encarna o modelo de uma sociedade conservadora, na concentração de poder, avessa à liberdade que prega. Prepara os alunos para produzirem padrões sociais e, em parte, não dá vazão à criatividade. A relação professor-aluno se processa de forma hierarquizada e verticalista. .

A escola nova apresentou-se como a antítese do ensino tradicional, propondo um novo tipo de homem e defendendo os princípios democráticos, isto é, todos com direito ao desenvolvimento. A criança deve ser educada no seu próprio mundo, trilhando, assim, a pedagogia naturalista de Rousseau. O centro do processo educativo passa a ser o aluno: ele deve agir com autoridade e liberdade. Os seus interesses devem manifestar-se livremente. O ponto de partida é o interesse do aluno. Não há necessidade de modelo, visto que o modelo adulto nada tem a oferecer ao aluno; este, satisfaz-se a si mesmo. A escola preconiza a solução dos problemas educacionais numa perspectiva interna, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos políticos, econômicos e culturais.

Os métodos são um simples apelo à atividade da criança, mas possuem um corpo de doutrina com seus postulados. Propõem atividades de participação, encartadas numa perspectiva de classe. O trabalho pedagógico só tem valor se acompanhado por preocupações sociais e coletivas. O coletivo da escola nova é esvaziado, porque o individual sobrepõe-se a ele. Convém lembrar que essa proposta está vinculada a uma visão de mundo, na perspectiva de uma sociedade dividida em

classes, ao passo que o ideal de homem está diretamente relacionado ao mais dotado, sem levar em consideração a realidade da sociedade, que está alicerçada nos fundamentos do sistema capitalista. Dessa forma, o modelo escolanovismo vem atender aos interesses da classe dominante, sufocando a liberdade da grande maioria. Obtém-se a liberdade pela aprendizagem, por meio da experiência. Nesse particular, a liberdade individual reside nas possibilidades de escolha das experiências que se originam na natureza e não na vontade como tal, exceto se a vontade reflete o mundo externo da natureza. É uma liberdade abstrata, formal e idealizada.

A pedagogia oficial do regime militar pós-64, a pedagogia tecnicista, procurou impor padrões de racionalização, eficiência e produtividade, numa visão empresarial, tecnocrata e assumida pelo Estado. Instalou-se na escola a divisão do trabalho, sob a justificativa da produtividade. Os conteúdos centram-se na organização racional do ensino, no planejamento, na operacionalização dos objetivos. O processo define o que os professores e os alunos devem fazer. O professor é mero executor das estratégias do ensino. Essa pedagogia, alicerçada no behaviorismo, sustenta que toda conduta humana, todos os estados e processos mentais têm origem e função puramente fisiológicas. O estímulo apropriado pode ser devidamente condicionado para produzir qualquer resposta desejada. O que prevalece é a modelação do comportamento. Com a modelação de comportamento, com o processo determinando o que o aluno deve fazer, onde fica a liberdade? Ela fica circunscrita aos requerimentos macro-sociais do mercado produtivo.

A pedagogia tradicional, a escolanovismo e o tecnicismo diferenciam-se quanto às suas propostas metodológicas, porém convergem quanto aos pressupostos que direcionam um tipo de liberdade individualista, cujo propósito é a manutenção das estruturas sociais. Inclui-se, na classificação das tendências liberais, a pedagogia libertária, de cunho metafísico-idealista, que embora impregnada de um caráter de confronto com a pedagogia tradicional, fica circunscrita aos limites do ideário liberal e da sociedade capitalista.

Nessa direção, as escolas cooperativas e as propostas autogestionárias, entre outras, que originalmente fazem parte do conjunto de princípios do libertarismo, são reapropriadas e reinterpretadas no contexto hegemônico do liberalismo. Assim, concretizam-se como conteúdo libertário, numa estrutura dominada pela lógica liberal, não passando de práticas idealizadas.

As pedagogias progressistas (a libertária, como praxis sócio-política; a libertadora e a histórico-crítica) confrontam-se com a tradicional e as liberais. Criticam a realidade social, propondo sua transformação. Contrariando a pedagogia

liberal e a tradicional, defendem a idéia de que a liberdade, em vez de ser uma característica natural de cada indivíduo, é socialmente construída. A escola é o local propício onde os alunos aprendem individual e coletivamente a ser livres.

A pedagogia libertária, de caráter anti-autoritário, procura quebrar as estruturas de reprodução da sociedade, com a criação de um novo homem e de uma nova sociedade. O libertarismo nasceu no momento conflituoso de transição do feudalismo para o capitalismo, na luta contra a escolástica, imbuído do ideal de concretização da liberdade humana. Na sua trajetória, colocou-se em confronto com as forças dominantes, alimentando-se do sonho utópico de uma liberdade plena. O homem livre e independente se realiza no coletivo. Liberdade individual e coletiva interdependem e se interpenetram. O sonho de libertação da ditadura do Estado e do autoritarismo se materializa na escola e na sociedade, enquanto proposta de construção de liberdade coletiva, solidária e autogestionária. A única autoridade para Bakunin é fundada no espírito público e na solidariedade coletiva. De fato, isto se coloca como um projeto político a ser construído. Um projeto de transformação radical da sociedade.

Considerando-se o contexto em que se vive, os princípios da pedagogia libertária progressista tornam-se praticamente impossíveis de serem realizados. No entanto, a proposta de gestão democrática presente na Constituição Brasileira de 1988, é fruto histórico de uma praxis política enraizada no ideal libertário progressista, enquanto "sonho possível". O ser humano é uma abertura para a dimensão social do futuro, é capaz de "sonhar-para-adiante", isto é, de projetar imagens utópicas das possibilidades históricas ainda não efetivadas.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, por situar-se no interior do quadro teórico da filosofia existencialista, apresentando o existir humano no mundo, de forma real e concreta, no seu cotidiano, parece a que melhor vai ao encontro da concepção de liberdade, segundo Merleau-Ponty, quando busca no "vivido" as significações objetivas de liberdade. A liberdade, na sua existencialidade concreta, fica evidenciada nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*. Elas tratam diretamente do homem; afirmam a existência, o vivido, contra as especulações da razão teórica. Para Freire, o homem não é pensado abstratamente, mas ele é sujeito da história, livre, criativo, político e transformador. O homem traz a vocação histórica de agir e de fazer a sua história, construindo a liberdade num processo coletivo. Freire não dá adesão à linguagem da liberdade fora do engajamento humano.

A libertação, em Paulo Freire, aparece como um fenômeno mais dinâmico, mais profundo do que a própria liberdade. *Libertação* expressa o homem caminhando numa determinada direção, em desenvolvimento. É um processo vital que rompe obstáculos, conquista níveis de promoção humana e está voltado para uma ação concreta, para um programa a ser realizado.

Não basta o rompimento da servidão, caso não se crie um mundo novo, no qual o homem possa realizar-se e desenvolver-se, de forma completa e livre. A libertação se concretiza na criação de um novo humanismo. O homem libertado é aquele que, ao destruir os laços de servidão, procura construir, criar em si e nos outros a tendência inovadora e a esperança criadora. É o aspecto dinâmico da pedagogia libertadora.

A pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani compromete-se com a criação de uma nova ordem social. O conhecimento da situação concreta, permite criar o novo e transformar o existente. Para isso, é preciso priorizar o saber sistematizado, o conteúdo, com o objetivo de instrumentalizar a classe dominada culturalmente, para dominar aquilo que a classe dominante domina. A conquista da liberdade é possível, a partir do momento que o aluno conseguir dominar e interpretar o saber das classes dominantes, da burguesia, como instrumento de luta para a conquista da igualdade social. A liberdade é entendida como uma construção sócio-cultural.

Nessa pedagogia, a liberdade está condicionada à dominação dos conteúdos da classe dominante pela classe dominada. Saviani considera que a apropriação dos códigos culturais e do saber sistematizado pelas classes dominadas garantirá a superação da dominação. Entretanto, a realidade apresenta contradições.

É a partir da socialização do saber sistematizado da cultura, que se chega aos patamares da classe dominante. A assimilação desses conteúdos pelas camadas populares, provavelmente levaria essas classes se apropriarem da mesma ideologia, tornando-se, ao mesmo tempo, mais produtivas, a serviço da classe hegemônica.

Não se pode negar o esforço das tendências progressistas de luta pela igualdade social, e pela liberdade de todos, contra o privilégio de uma minoria. Como interpretar a liberdade coletivamente? Será que o indivíduo não perde a sua autonomia, passando a ser massificado pelo grupo? De dominado, o grupo não pode passar a dominador? A educação é o caminho capaz de conduzir o homem ao aprimoramento humano, tornando-o apto a colaborar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O homem se realiza melhor no grupo. A liberdade de criação e a iniciativa concretizam-se com os outros, graças aos outros. Entretanto, não se tolera uma dependência do indivíduo em relação ao outro e ao grupo. Ele deve participar de um coletivo que lhe proporcione um terreno de ação pela educação, que reduza o campo de intervenção. A autogestão coletiva passa por uma autogestão individual. Passar do autoritarismo para uma comunidade social coletiva, para uma democracia constituída de indivíduos leais uns com os outros, constitui-se em caminho longo e difícil. Os riscos de deslizamentos são numerosos. A convivência não desabrocha em estufas, mas pressupõe intercâmbio entre indivíduos; a eclosão de minicoletividades não terá lugar se estas se isolam.

A educação, como a liberdade, não é um processo coletivista, pois não é a coletividade que dá forma ao homem, mas o homem que constrói a coletividade. É a educação que torna cada indivíduo humano, isto é, livre, que vai utilizar a capacidade de discernimento para construir a sociedade, pois esta é fruto da ação livre do homem. A educação dirigida à coletividade pode não libertar, mas massificar, conduzindo todos ao pensamento do dirigente, uma vez que, nos grupos normalmente aparece alguém que conduz, que pode abafar o livre pensamento. Caso seja manipulado, o homem deixa de ser livre.

Não se educa um homem para que ele venha a ser o que o grupo quer que ele seja, mas que ele seja ele mesmo. É preciso ficar alerta contra o dirigismo e a manipulação ideológica.

Estas considerações servem de alerta para a interpretação da liberdade nas pedagogias progressistas. Elas têm papel relevante na construção da liberdade, na formação da cidadania.

Os pressupostos da liberdade na pedagogia libertária são pouco usuais dentro da escola, apesar de serem mecanismos de construção da liberdade, como a autogestão.

A pedagogia libertadora, banida durante algum tempo da realidade brasileira pelo regime militar, se encontra presente como alternativa pedagógica e vem contribuindo, na construção da liberdade na escola, ainda que de forma restrita.

Quanto à tendência histórico-crítica, que defende a construção da liberdade mediante a apropriação do saber sistematizado e científico, tem-se que ressaltar que esse saber já foi apropriado pela classe dominante, assim sendo, as camadas populares, ao se apropriarem desse mesmo saber, segundo a proposta histórico-crítica, possibilitará a libertação. No entanto, esse saber se encontra condicionado a lógica do capital. Não estaria, essa pedagogia, inserida no processo

produtivo que interessa ao capital? Por revalorizar alguns processos e princípios da pedagogia tradicional (Herbart, por exemplo), a pedagogia histórico-crítica tem sido avaliada por alguns como sendo também um discurso neomoralista.

Pode-se dizer que, apesar da possibilidade de homogeneização econômica e cultural, o capitalismo não se generaliza de maneira mecânica e linear, mesmo porque, infelizmente, para o capitalismo, os homens continuam pensando. É essa capacidade de pensar e de refletir que define, no campo educativo, a liberdade humana do indivíduo. Dela emergem frutos absolutamente inesperados.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura V.de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTONCICH, Ricardo; SANS, José Miguel Munarriz. Ensino social da Igreja. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ARAÚJO, José Carlos S. Em busca dos fundamentos filosóficos da escola nova. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 1, n.1, jul./dez. 1986.
- ARDUÍNI, Juvenal. Homem-libertação. São Paulo: Paulinas, 1972.
- AZPITARTE, Eduardo López. Práxis cristã: moral fundamental. Tradução de Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1983.
- BAGGIO, André. O que é primordial na educação? uma crítica à pedagogia crítico-social dos conteúdos. Revista Contexto & educação, Ijuí, v. 3, n. 11, jul./set. 1988.
- BAKUNIN, Michail A. Conceito de liberdade. Tradução de Jorge Dessa. Porto: RÉ, 1975.
- BASBAUM, Leôncio. História sincera da república: de 1930 a 1960. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1985.
- _____. Alienação e humanismo. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

- BETTO, Frei. O que é comunidade eclesial de base. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. O pensamento de Martin Heidegger sobre o homem. Rio Claro: UNESP, 1982.
- BOTTOMORE, Ton. Dicionário do pensamento marxista. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1969.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo:Atlas, 1988.
- BRASIL. Decreto-lei nº. 4048, de 22 jan. de 1942. SENAI. Lex: Coletânea de Legislação, Brasília, v.16, p.46-47, 1942.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.
- BURKE, Comark. Somos livres ? São Paulo: Quadrante, 1989.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. Constituições do Brasil. 6. ed. São Paulo:Atlas, 1983. p. 7-182: Constituição do Brasil de 1967.
- CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e educação. Forum Educacional, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 41-61, jun./ago. 1990.
- CAYUELA, Félix. Consciência filosófica e educação. Andragogia, Rio de Janeiro: v.1, n. 2, 4.trim. 1976.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos, na teoria da educação. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

- CIRIGLIANO, Gustavo F.J. Filosofia de la educación. Buenos Aires: Humanitas, 1976.
- COMPARATO, Fábio Konder. Educação, estado e poder. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CNBB, Brasília, 1982. As comunidades eclesiais de base na Igreja do Brasil. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1982.
- CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, Medellín, 1975, 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1975.
- _____. Medellín. 1968. Conclusões de Medellín. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1975.
- CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, Puebla de Los Angeles, 1979. Evangelização no presente e no futuro. São Paulo: Paulinas, 1987.
- COSTA, Caio Túlio. O que é anarquismo. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COSTA, Emília Viotti de. Da Monarquia à República: momentos decisivos. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre v.16, n.1, jan/jun. 1991.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. Educação, tecnocracia e democracia. São Paulo: Ática, 1990.
- CUNHA, Célio da. Educação e autoritarismo no Estado Novo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

- CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacir de. O golpe na educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DAHRENDORF, Ralf. Sociedade e liberdade: pensamento político. Tradução de Vanireh Chacon. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Constituição e Constituinte. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.
- DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia. Tradução de Carlos Rizzi e Luiz D. Penna. São Paulo: Nacional, 1967. t. 2.
- DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DI GIORGI, Cristiano. Escola nova. São Paulo: Ática, 1986.
- DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. Tradução Lourenço Filho, 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- DUSSEL, Enrique D. Filosofia da libertação: na América Latina. Tradução de Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. 8. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.
- FEINBERG, Joel. Filosofia social. Tradução de Alzira Soares da Rocha e Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- FERREIRA, May Guimarães. Essência e existência: conflito fundamental do pensamento pedagógico. Reflexão, Campinas, v. 7, p. 32-55, maio/ago. 1982.
- FERREIRA, Nilda Teves. Cidadanias: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILHO, Lourenço. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. Revista de Educação AEC, Brasília: v. 17, n. 67, jan./mar. 1968.

FREINET, Celestin. A educação pelo trabalho. Lisboa: Proença, [19-] v. 2.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação como prática da liberdades. 11. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1980.

_____. Mudança e educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.

FRY, Peter. Liberdade, o que fazer com ela? Folha de São Paulo, São Paulo, 23 ago. 1981 Folhetim, n. 240.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Supione, 1989.

_____. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1987.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Educação anarquista: por uma pedagogia do risco. Campinas, 1990. Dissertação Mestrado em Educação-Universidade Estadual de Campinas.

GANDIN, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis: Vozes, 1988.

- GARCIA, E. Walter (Coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. Didática, São Paulo, v. 22/23, p. 1-15, 1986/87.
- _____. História da educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- GILLES, Thomas Ranson. Filosofia da educação. São Paulo: E.P.U., 1983.
- GOMES, A. C. A educação em perspectiva sociológica. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1978.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GUSDORF, Georges. Impasses e progressos da liberdade. Tradução de Homero Silveira. São Paulo: Convívio, 1970.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1988.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. Teologia da libertação. Tradução de Jorge Soares, 2. ed. Petrópolis: Loyola, 1976.
- HAYEK, F.A. Os fundamentos da liberdade: pensamento político. Tradução de Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. A fenomenologia do espírito. Tradução de Henrique Cláudio Vaz, Orlando Vitorino, Antonio Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Os Pensadores).
- HEIDEGGER, Martin. El ser y el tempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

- _____. Sobre a essência da verdade a tese de Kant. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- HELDBREDER, Edna. Psicologia do século XX. Tradução de Lauro S. Blandy. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- ILLICH, Ivan. Uma sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JASPERS, Karl. Introdução ao pensamento filosófico. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.
- KAWAMURA, Lili. Novas tecnologias e educação. São Paulo: Ática, 1990.
- KEPPE, Norberto R. A libertação: o problema, a didática, a conscientização. São Paulo: Proron, [19-].
- LADRIERE, Jean. Vida social e destinação. São Paulo: Convívio, 1979.
- LASKI, Harold J. O liberalismo europeu. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LEIF, Joseph. Por uma educação subversiva: da identificação à libertação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIMA, Carlos Roberto V. Cirne. Liberdade: em sentido estrito, em sentido lato, seu condicionamento. [São Paulo], [1960]. Texto manuscrito.
- LIMA, Lauro de Oliveira. O impasse na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LIMA, Leonardo Pereira. Prática de psicologia modernas. São Paulo: Honor, 1970, 3. v.
- LINHARES, Célia Frazão Soares; VILLELA, Heloisa de Oliveira. Anatomia pedagógica e material didático. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, jul/ago. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortêz, 1990.

_____. Educação básica. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n.101, jul/ago. 1991.

LUIJPEN, W. Introdução à fenomenologia existencial. Tradução de Carlos Lopes de Matos, São Paulo: E.P.U., 1973.

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACEDO, Ubiratan de. Metamorfose da liberdade. São Paulo: IBRA/MEC, 1978.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o pós-moderno. Educação e realidade, v. 12, n. 1, p. 3-13, 1987.

MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia. Tradução de Sergio Magalhães Santeiro, 4. ed. Rio de Janeiro: Fohar, 1982.

MEDEIROS, Jarbas. Ideologia autoritária no Brasil:1930-1945. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. A construção da liberdade. São Paulo: Convívio, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Tradução de Reginaldo di Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MONTE, Nivaldo. O MEB: origem, existência e visão da igreja e educação popular. Cadernos da AEC do Brasil, Brasília, n. 24, 1985.

MORAIS, Regis de (Org.). Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Cultura brasileira e educação. Campinas: Papirus, 1989.

- MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos de filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- MORIYÓN, F.G. Educação libertária. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. Tradução de João Bernard da Costa. 4. ed. Lisboa: Moraes, 1976.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. Reflexões sobre o papel do educador na sociedade. Educação, Alagoas, n. 1, p. 51-52, jun. 1993.
- NEILL, Alexander S. Liberdade sem medo. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- NETTO, Henrique Nielsen. Filosofia da educação. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- NEUMANN, Laurício. Constituição: a camuflagem democrática. Mundo Jovem. Porto Alegre, v. 25, n. 188, abr. 1987.
- NÓBREGA, Vandick L. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1970. t. 3, p. 17-19: Ato Institucional n.5.
- _____. Decreto-lei 4244, de 9-4-1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968. t. 1, p. 61-76: Reforma Capanema.
- NOGARO, Arnaldo. Referências antropológicas à pedagogia de Paulo Freire. Perspectiva, Erechin, v. 16, n. 55/56, set./dez. 1992.
- NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.
- OLIVA, Alberto. Entre o dogmatismo arrogante e o desespero cético: a neoatividade com fundamento da visão do mundo liberal. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1993.

- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1973.
- PAVIANI, Jaime. A liberdade vivida segundo Merleau-Ponty. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. Dialética e liberdade. Porto Alegre: Editora Universal, 1993.
- PELLANDA, Nize M. Campos. Ideologia, educação: repressão no Brasil pós 64. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- PEREIRA, Maria Arlete. Fundamentos da política educacional: estudo das relações da educação com o Estado e a sociedade. Revista Educação, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 7-22, 1990.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classe. Tradução de José S.C. Pereira, 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- PRADO, Lourenço de Almeida. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas: Papirus, 1990.
- PUHL, Antonio e al. Educação política. Revista de Educação AEC, Brasília v. 2, n. 43, 1982.
- QUEDES, Sulami Pereira. Educação, pessoa e liberdade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- REZENDE, Antonio Muniz de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. Fenomenologia e dialética. In: FORCHIERI, Iolanda C. Fenomenologia e psicologia. São Paulo: Cortez, 1984.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

RICOUER, Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago 1978.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 2, 1978.

RODRIGUES, Neidson. Educação básica: responsabilidade do Estado e da sociedade. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 10, p. 12-19, jul/ago. 1991.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. Tradução Manoel J.C. Ferreira. Lisboa: Moraes 1970.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930-1973. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSE, Júlio Cesar Coelho de. A mente e a liberdade para Skinner. Folha de São Paulo, São Paulo 25 ago. 1990. Ilustrada.

ROSSA, Leandro. Educação libertadora: aspecto histórico. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 17, n. 67, p. 7-16, jan./mar. 1988.

ROSSATO, Ricardo. Funções macrosociais da educação no Brasil. Revista Educação [da Universidade Federal de Santa Maria], Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 98-134, 1987.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista. São Paul: Moraes, 1982. v.2.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da educação. Tradução de Sergio Miliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

- SANNA, Ignazio. Imagine di dio e libertà humana: per un'antropologia e misura d'uomo. Roma. Città Nuova, 1990.
- SARASATE, Paulo. A Constituição do Brasil. 2. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1967.
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Tradução de Vergílio Ferreira. 4 .ed. Lisboa: Presença, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Educação e questões da atualidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Escola e democracia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 19
- _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Política e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Tendência e corrente da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SCHELER, Max. Visão filosófica do mundo. Tradução de Regina Wimberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- SCHELLING, F. W. A essência da liberdade humana: investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana e das questões conexas. Tradução de Márcia C.de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SCHNEIDER, Delmar Evaldo. Liberdade e razão. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. (Org.). Dialética e liberdade. Porto Alegre: Editora Univerval, 1993. p. 76-87.
- SHIRATO, Sérgio José. O homem 70. São Paulo: Loyola, 1975.

- SİEMEK, Marek. O conceito hegeliano de liberdade e sua relevância para o presente. In: STEIN, Ernildo; BONI, Luis A. (Org.). Dialética e liberdade. Porto Alegre: Editora Universal, 1993. p. 355-369.
- SNYDERS, Georges. Pedagogia progressista. Tradução de Manoel de Carvalho. Coimbra: Almeida, 1974.
- SOBRINHO, Encarnacion. Ideologia e educação: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Cortez, 1986.
- STEIN, Ernildo. e BONI, Luiz A. (Org.). Dialética e liberdade. Porto Alegre: Editora Universal, 1993.
- SUCHODLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- TIANA, Alejandro. Anarquismo e educação. Libertárias, São Paulo, Novos Tempos n. 1, p. 12-13, set./out. 1989.
- TILLICH, Paul. Teologia sistemática. Tradução de Getúlio Bertelli. 2. ed. São Paulo: Sinodal, 1984.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.
- TULLIO, Guaraciaba Aparecida. Afinal, Proudhon venceu? Piracicaba: UNIMEP, 1989.
- VASCONCELLOS, José de. Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: LISA, 1972. p. 69-82: Lei 5692/71.
- VEIGA, Ilma P.A; CARDOSO, Maria Helena. Escola fundamental: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.
- VERNEAUX, Roger. Filosofia do homem. Tradução de Cristiano Maia e Roque de Aniz. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.