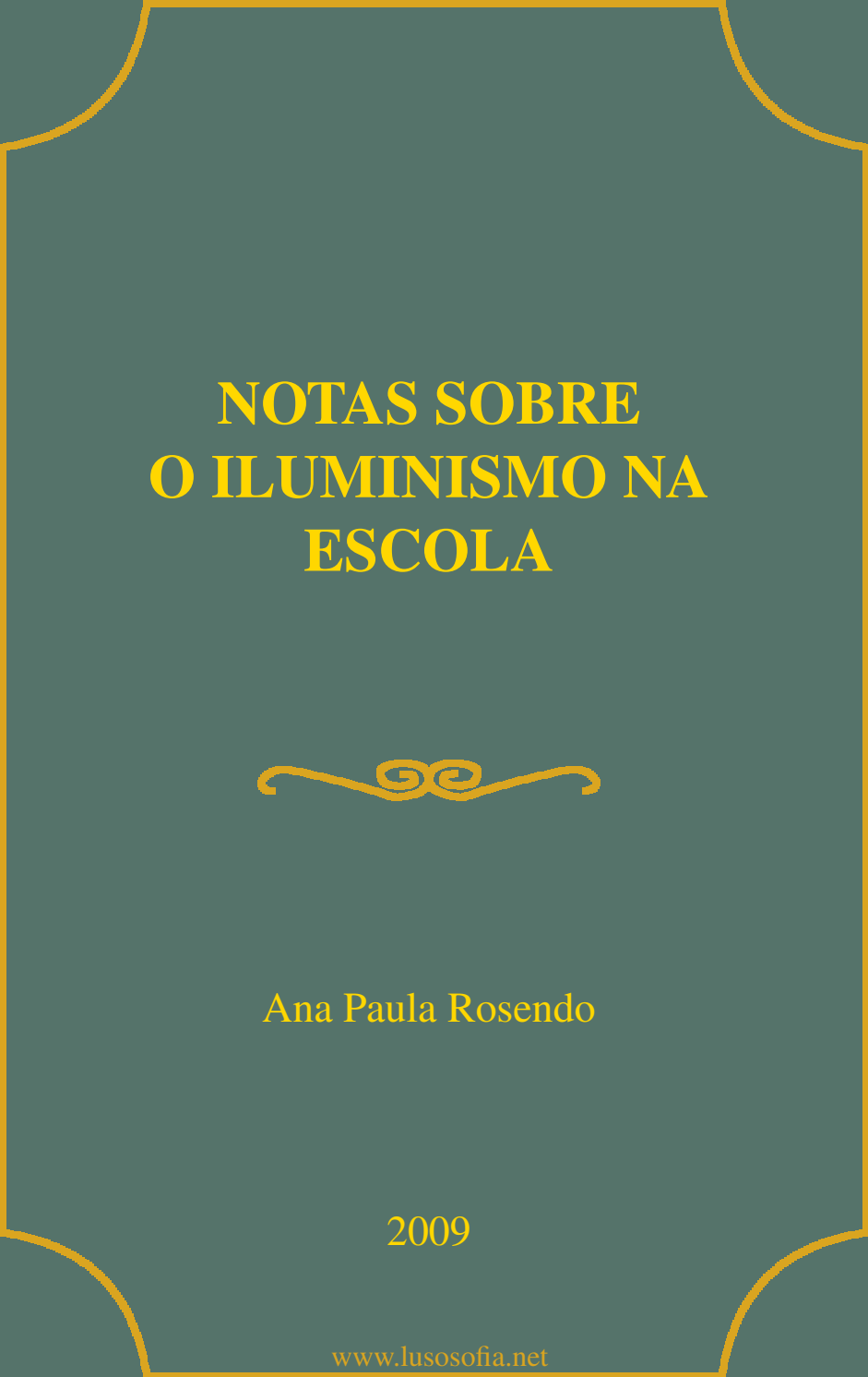




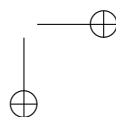
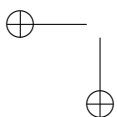
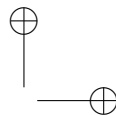
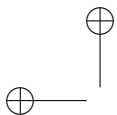
NOTAS SOBRE O ILUMINISMO NA ESCOLA



Ana Paula Rosendo

2009

www.lusosofia.net





LusoSofia:press

Covilhã, 2009

FICHA TÉCNICA

Título: *Notas sobre o Iluminismo na Escola*

Autor: Ana Paula Rosendo

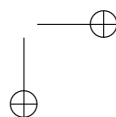
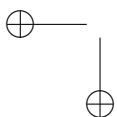
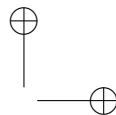
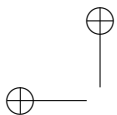
Colecção: Artigos LUSOSOFIA

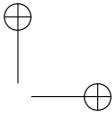
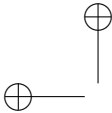
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

Composição & Paginação: Filomena S. Matos

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2009





Notas sobre o Iluminismo na Escola

Ana Paula Rosendo

Índice

1 – Notas sobre o Iluminismo na Escola	3
2 – O pré-iluminismo: A Reforma e a Contra-Reforma	6
3 – Ideologia e Prática Iluminista: A escola como campo de batalha	9
3.1. Breve Incursão no Caso Português: o Marquês de Pombal	11
4 – Influências do Iluminismo no Pensamento Educativo Contemporâneo	13
5 – Uma Solução Possível: a gratificação diferida e a elevação do olhar de A. de Tocqueville	16
Conclusão	18
Bibliografia	19

1 – Notas sobre o Iluminismo na Escola

O indivíduo isolado é uma abstracção e o significado do mundo também não é criado pelos sujeitos ou algo que possa ser arbitrariamente imposto. Deste modo, a educação é um processo social que emerge da actividade humana cooperativa, porque é participando

nas actividades sociais que a criança aprende a adquirir os comportamentos que a tornam pessoa. A educação constitui-se como um processo social e é através dela que a sociedade assegura a sua continuidade. Como diz J. Dewey “(...) what nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life. (...)”¹

Portanto, a educação deve ser encarada como um processo de transmissão/reprodução cultural cuja finalidade é a de perpetuar a cultura.² Convém sublinhar que a reprodução social não é estática e imutável, estando sujeita a alterações.

Consideramos que o problema central da educação é o da sua tutela e tem havido três respostas possíveis para a questão “a quem entregar a educação”. A primeira é à família e às comunidades, a segunda à Igreja e a terceira ao Estado. Contudo, a capacidade de decisão de cada uma destas instâncias tem variado consideravelmente ao longo da História. A educação, por si mesma, mais não é do que um processo ou um método e não é, por si só, portadora de valores/conteúdos intrínsecos. Os valores e os conteúdos da educação são extrínsecos à mesma, sendo-lhe fornecidos do exterior pelo social, pelo político e pelo religioso. O que nos leva a concluir que, sem um *ethos* a educação deixa de ter substância. Portanto, o seu principal problema é, sem dúvida alguma, o da sua tutela.

O nosso objectivo é o de fazermos uma pequena revisão sobre as influências dos ideais iluministas no aparecimento da tutela estatal do sistema de ensino, fruto das mudanças ideológicas e políticas operadas no século XVIII. Estamos em crer que, o modelo que daí adveio permaneceu idêntico na sua essência até à actuali-

¹ Dewey, J., *Democracy and Education*, Ed. Macmillan, Mass., p.59

² A obra *A Reprodução* de Pierre Bourdieu e de J. C. Passeron desenvolve a ideia do sistema de ensino como uma instituição de poder delegado, cuja função é a de inculcar *habitus* nos jovens com a finalidade de reproduzir a cultura vigente. Apesar dos pressupostos marxistas que conduzem à ideia de uma reprodução social baseada na reprodução de *habitus* de classe, consideramos importante pensar-se que o sistema de ensino tem como finalidade a reprodução de uma determinada cultura.

dade, sofrendo, como também se supõe, grande desenvolvimento, sobretudo a partir do século XIX, aquando da praxis dos ideais iluministas.³

A educação é considerada como tendo sido o primeiro de todos os direitos sociais. Emergiu no século XIX, inspirado no ideal de cidadania iluminista, mas só foi concretizado no século XX. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, não unicamente porque todas as crianças tenham o direito de frequentarem a escola, mas sim porque todo o cidadão tem o direito a ser educado. A educação torna-se progressivamente num pré-requisito essencial para os direitos políticos, sendo este um dos principais pressupostos que norteia as sociedades democráticas ocidentais, onde todo o cidadão é “convidado” a intervir, de forma activa, na esfera pública.⁴

Tentaremos diagnosticar de que modo as ideias mestras que originaram este processo, comum a toda a Europa em geral, corresponderam a uma mudança de tutela do sistema de ensino.

O ideal pedagógico proposto pelo iluminismo ressurgiu em meados/finais (anos 50 a 70) do século XX. O objectivo de “iluminar e emancipar com a finalidade de se formarem cidadãos “conscientes” ressurgiu porque, a nosso ver, a falibilidade do modelo educativo originado no século XVIII conduziu à tão propalada interpretação de “crise racional”, isto é, uma “crise” de valores e consequentemente de práticas. O diagnóstico aparentemente parece ter sido feito, contudo, parece não haver consenso quanto ao remédio.

O modelo de ensino das sociedades democráticas ocidentais repousa na contradição intrínseca entre um monopólio estatocentrico conveniente aos agentes que retiram vantagens deste modelo (como

³ Sobre o monopólio estatal do ensino em Portugal, suas origens iluministas e jacobinas, assim como argumentação sólida e fundamentada sobre a legalidade desta situação, deverá ler-se a recentíssima obra de Mário F. de Campos Pinto *Sobre os Direitos Fundamentais de Educação: crítica ao monopólio estatal da rede escolar*

⁴ Marshall, T.H., *Citizenship and Social Class*, Pluto Classics, London, 1992

por exemplo os professores) e o fomento da concorrência livre e igual que pressuporia uma neutralidade e imparcialidade por parte do estado.

Na linha de J. Habermas acrescentamos que “a crise na educação é sempre o reflexo de um mal maior”. Também nos propomos fazer uma pequena abordagem da Teoria Crítica da Educação, grandemente inspirada nos ideais iluministas e com muito impacto na Europa e nos Estados Unidos da América nos dias de hoje.

Pretendemos concluir que sem alterações substanciais de carácter político, qualquer reforma do ensino é pura cosmética.

2 – O pré-iluminismo: A Reforma e a Contra-Reforma

As origens do sistema de ensino situam-se no final da Idade Média mas o seu desenvolvimento efectivo deu-se durante a Reforma e a Contra-Reforma.

Todos sabemos que os séculos XVI e XVII foram extraordinários, trazendo mudanças de vária ordem (cultural, social e económica). O forte desenvolvimento urbano e o crescimento da burguesia estiveram, segundo António Nóvoa que segue a linha de Norberto Elias, na origem de novas ideias como a de *mudança*, *plasticidade e moda*.⁵

Entra-se numa nova fase da história e, consequentemente, também se entra numa nova fase educativa, constituindo-se esta como uma preocupação central que sofrerá grandes desenvolvimentos a partir desta época. Também, segundo Nóvoa, “L’ école moderne est née au sein de ce mouvement social et de ses interactions cultu-

⁵ Nóvoa, A. *Le Temps des Professeurs*, Ed. Instituto Nacional de Investigação Científica, p. 60 e segts.

relles dans le but de prendre en charge l'éducation des enfants, ce dont l'école, qui existait déjà au Moyen Age, ne s'occupait spécialement.”⁶

Este processo de mudança de mentalidades que também originou uma nova concepção da criança e da sua importância social emergiu no Renascimento coincidindo, talvez não por acaso, com o grande movimento da Reforma Protestante. A Reforma Protestante sentiu a necessidade de estender a sua ética aos vários domínios. Martinho Lutero dirigiu um apelo “a todos os Senhores Conselheiros de todas as cidades e terras alemãs no sentido de criarem e manterem escolas abertas, por toda a parte.”⁷

Lutero apercebe-se que é importante desprestigiar as instituições ligadas à Igreja romana e entendeu que “não havia razão nenhuma para se deixarem os filhos estudarem tanto tempo, já que não irão para padres.”⁸

Neste documento, Lutero apresenta as indicações concretas que permitiriam que se viesse a disseminar, nos países protestantes, a denominada “educação popular”.

A Reforma obriga os indivíduos a adoptarem outra postura perante o mundo como por exemplo, a lerem a Bíblia.

A par da Reforma, a Contra-Reforma também foi, nos países católicos, um empreendimento muito ligado ao ensino e ao acréscimo de escolarização. Podemos considerar que os Jesuítas foram os primeiros educadores a terem uma acção pedagógica sistemática em todos os países católicos e Portugal não foi excepção. António Nóvoa considera-os como sendo “os primeiros profissionais da educação que houve no país.”⁹

Os colégios da Companhia de Jesus estruturam-se de um modo que prefigura a escola secundária moderna dos nossos dias e o seu

⁶ Idem, ibidem, p. 60 e segts.

⁷ Textos de Martinho Lutero in Curso de Humanidades, Vol.VI, Ed. Instituto de Humanidades, p.208 e segts.

⁸ Textos de Martinho Lutero, op. cit., pág 208 e segts.

⁹ Nóvoa, A, op. cit., p. 114

tipo de organização é radicalmente distinto das escolas da Idade Média. As características distintivas dos colégios relativamente às escolas medievais são:

Passagem de uma comunidade de mestres e de discípulos para um sistema de autoridade de mestres sobre os discípulos.

Introdução de um regime disciplinar constante e orgânico, com recompensas (ideia inovadora e original) e castigos.

Criação da ideia de turma (homogeneidade etária) e abandono da concepção medieval, indiferente a homogeneizações etárias e outras.

Instauração de procedimentos de controlo do tempo, de utilização dos espaços e de controlo hierárquico das actividades dos alunos.

Implantação de um sistema de programas escolares e de progressão de estudos, em que o exame tem um papel central¹⁰

A importância da pedagogia dos Jesuítas é incontornável e são incontáveis os estudos existentes sobre esta matéria, o que nos dispensa mais considerações. Contudo, apesar da obra ter sido grandiosa, estamos em crer que talvez tivesse incorrido num excessivo “elitismo” de que é exemplo a adopção do latim como língua base em detrimento das línguas nacionais.

Há um facto que é comum quer a países Católicos, quer a Protestantes: do século XVI ao XVIII o ensino foi todo regulado pelas instâncias religiosas e confunde-se com a História (s) da Igreja (s).

¹⁰ Nóvoa, A. op. cit. p. 65

3 – Ideologia e Prática Iluminista: A escola como campo de batalha

O século XVIII é um período “chave” na Educação, na medida em que se deu uma separação, nem sempre pacífica, entre a Igreja e o Estado, sobretudo nos países maioritariamente Católicos. Nos países Protestantes houve uma separação mais precoce entre o poder espiritual e o temporal, ou ainda, uma subordinação do religioso ao político.¹¹

O sistema de ensino foi o principal “campo de batalha” para a propagação de novas ideias e é encarado como o local onde a laicidade ganha mais terreno doutrinal. Vejamos o que nos diz F. Catroga a este respeito: “(...) Foi a questão do ensino que forjou a semântica do laicismo. E mais adiante: “O absolutismo e sobretudo o Republicanismo enfatizam a supremacia de um Estado nacional forte e laico, que invista fortemente na educação e no ensino, com a finalidade de formar cidadãos.”

Para Rousseau, por exemplo, o Povo só pode ser educado no seio de uma sociedade política para compreender as “Razões de Estado”. A renovação permanente do Contrato Social é feita educando os cidadãos e à educação pública estatal cabe o papel de radicar o Contrato nas consciências. Rousseau considera que o Estado deve ter um papel fundamental na educação da criança, não os pais.

As ideias iluministas originam um Estado-Pedagogo criador de um Homem Novo, já não um filho de Deus, mas um cidadão. Segundo Catroga, o Estado tende a impulsionar religiões civis, sacralizando o social e o político. A religião civil acaba por ser uma

¹¹ Catroga, F; *Entre Deuses e Césares: secularização, laicidade e religião civil*, ed. Almedina, Coimbra, 2006 9 Catroga, F. op. cit, p.330 a 333 10 idem, ibidem, p. 96 e segts.

religião política ao santificar entidades seculares como a Pátria ou a Nação.¹²

A escola começa a ganhar contornos de uma “igreja cívica do povo” onde se reproduzem os novos símbolos. O século XVIII iniciou o processo de estatização do sistema de ensino, mas a questão escolar ganhou tons de profundo conflito quando a cultura republicana oitocentista prolongou a defesa do divórcio entre a Igreja e o Estado. Exige-se da educação nacional que seja “sans prêtres et sans cathecisme” as vontades devem estar contra uma escola dogmática, ultramontana e anti moderna, urgindo a construção de uma educação nacional, alfobre de cidadania.” (lei de Guizot 1820)¹³

O pensamento iluminista substituiu Deus pela natureza humana e a nova fé é a da razão. Emergem morais não transcendentais; sociais como a de Rousseau ou individualistas como a de Kant, fundadoras de uma nova *Paideia*. A instauração da nova *Paideia* requer um processo laicizador e o estado/nação/pátria começa progressivamente a crescer e a tutelar os vários domínios sociais. Este processo, como já foi referido anteriormente, afirma-se prioritariamente na educação e no ensino. Pretende-se que a educação seja emancipatória, racional, visando a criação de um espírito público livre, patriótico, democrata e cosmopolita. O ideal aristocrático clássico (*arete*) que na altura coincidia com a aristocracia de sangue, foi metamorfoseado e substituído pelo ideal meritocrático.¹⁴

O processo de estatização residirá, sobretudo, na nomeação de um corpo docente laico e ao serviço do Estado. A substância da organização escolar não foi alterada na sua forma, nem no seu conteúdo, dando-se apenas uma mudança de tutela. À medida que o sistema evolui no sentido de uma mudança de tutela da ordem eclesial para a estatal, as motivações originais não desaparecem e

¹² Idem, ibidem, p. 106 e segts.

¹³ Idem, p. 330 a 333

¹⁴ Bourdieu, P., Passeron, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, ed. Vega, Lx.1992

as crenças e valores antigos são substituídas por crenças e valores alternativos.¹⁵

3.1. Breve Incursão no Caso Português: o Marquês de Pombal

As reformas levadas a cabo pelo Marquês de Pombal obedeceram ao seguinte lema: *estatizar, secularizar e uniformizar*.¹⁶ O seu principal objectivo foi o de criar um aparelho de estado forte e o controlo do sistema de ensino era um dos pilares desse projecto, retirando-o da tutela da Igreja através da medida “espectacular” de expulsão dos jesuítas por Alvará de 28 de Junho e por lei de 3 de Setembro de 1759.¹⁷ É importante realçar que a acção de Pombal contra os jesuítas não é um exclusivo português. Espanha e França também tomaram medidas semelhantes.

A 1ª reforma do ensino levada a cabo por Pombal seguiu-se à expulsão dos jesuítas. Em 1794 criou uma Directoria Geral de Estudos não submetida ao controlo eclesiástico, é que anteriormente o ensino encontrava-se sob o jugo da Real Meza da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos livros.¹⁸

A par desta mudança de tutela também pretendeu substituir, progressivamente, um corpo de professores religioso, por um corpo de professores laico. Cria-se o título de Professor Real de Filosofia, Grego, Retórica e Gramática Latina (equivalente ao actual professor do ensino secundário) e o de Mestre Real de Leitura e Escrita (equivalente ao actual professor primário). Foram os primeiros a serem nomeados e pagos pelo estado. É nesta altura que começa

¹⁵ Nóvoa, A., op. cit. p.71

¹⁶ Idem, p. 96

¹⁷ Catroga, F. op.cit; p.360 e segts.

¹⁸ Idem, p. 96

um processo de funcionarização crescente e sem término que deu origem a uma das maiores máquinas administrativas do estado que é o sistema de ensino. A funcionarização é uma situação conveniente que originará, como é previsível, um grupo de interesses /pressão. Foi por esta altura que se iniciou o processo de administração/burocratização das sociedades modernas, que torna as democracias contemporâneas reféns da contradição que encerram entre teoria (lei) e a prática (administrativa).¹⁹

Luís António Verney e Ribeiro Sanches são os principais inspiradores teóricos do Marquês de Pombal no campo do ensino. São ambos iluministas e estrangeirados, mas pertencem a famílias teóricas distintas. Luís António Verney (1713-1792) pertence ao movimento iluminista católico desenvolvido em Itália, cujo espírito não é muito revolucionário, anti histórico e arreligioso como o francês, mas nacionalista, progressista e reformador.

A sua obra *O Verdadeiro Método de Estudar* está na origem de mudanças decisivas do controle do ensino e na sua mudança de tutela dos jesuítas para o estado.²⁰

Fortemente inspirado em John Locke, como incontáveis autores da sua época, Verney percebeu que o estado da sociedade do século XVIII não se compadecia com uma reforma parcelar dos estudos. Verney propõe a criação de um sistema de ensino completo e coerente que inaugura as formas contemporâneas do sistema de ensino. As suas propostas “organizacionais” influenciaram grandemente a acção do Marquês de Pombal.

António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) já pertence ao movimento iluminista de inspiração francesa. Propõe a laicização completa do sistema de ensino e preocupa-se com a renovação do aparelho de estado. A sua *magnum opus* denomina-se *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*.²¹

¹⁹ Cfr. Pinto, Mário F.C., op. cit

²⁰ Nóvoa, A. op.cit. p. 131

²¹ Nóvoa, A; op.cit. p. 132

4 – Influências do Iluminismo no Pensamento Educativo Contemporâneo

A Teoria Crítica em Educação ou as também denominadas Pedagogias Críticas surgiram nos anos 50 do século passado e tiveram um enorme impacto no pensamento educativo europeu e norte-americano. Os seus principais mentores eram membros da Escola de Frankfurt, corrente neo-marxista do início do século passado à qual pertenceram vultos como Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Erich Fromm e Jürgen Habermas, entre outros. Os teóricos da pedagogia crítica consideram que vivemos num estado de *crise* (crise da razão) que começou nos anos 60 do século passado e que ainda não encontrou solução. Esta crise deve-se ao facto de não se encontrarem fundamentos morais para a educação, assim como à necessidade de se perceberem as relações entre o indivíduo e o estado.²²

Consideram que vivemos num capitalismo tardio e que o conceito de crise é diferente do conceito marxista clássico, na medida em que há uma intervenção do estado na economia. O crescimento do Welfare State terá, segundo os pensadores da Teoria Crítica, transformado a crise económica e social em “crise racional”.²³ A crise racional deve-se ao facto de, pela excessiva intervenção estatal, o indivíduo se sentir fraco, desmotivado e sem sentido. O aparecimento das “crises racionais” está intimamente ligado, segundo J. Habermas, aos ciclos económicos. Considera que a excessiva intrusão do económico e do político no social origina a “crise racional” ou crise de valores. Denomina esta situação de “colonização do mundo da vida” pela administração política e económica e

²² Habermas, J.; *Legitimation Crisis*, Beacon Press, Boston, 1975

²³ Idem, *ibidem*, p. 45

acusa-as de fazerem com que o indivíduo perca a capacidade de dar valor e sentido à sua existência.²⁴

A discussão que crêem emergir da crise actual deve visar reformular os conceitos dos séculos XVIII e XIX que subjazem às democracias actuais. Para os defensores da pedagogia crítica os determinismos históricos e culturais conduziram-nos a este “beco sem saída” para o qual nos restam duas opções: ou transcendemos o iluminismo cujos ideais estão na origem do actual status quo, ou revitalizamo-lo. A Teoria Crítica opta decididamente pela segunda via, isto é, por fazer uma reabilitação da razão universalista ligada às concepções kantiana e hegeliana de ética. Os filósofos da Teoria Crítica consideram que as nossas democracias não são plenas porque, seguindo a linha marxista, são alienadas pelo capitalismo, transformando-se em sociedades de consumo. Vejamos o que nos diz Robert Young, autor da obra *Critical Theory in Education: Habermas and our children's future* “(...) the problems of capitalist society which flowed from the dynamics of capitalism as a system characterized by cultural and technological conditions resulting from the one-sided development of reason: a productive, hedonistic, consumer society characterized by moral and personal childness- a rich kid who never grew up. (...)”²⁵

As escolas tornam-se locais de reforço deste comportamento infantil, na medida em que a sociedade de consumo não aposta no seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Para Habermas foi o iluminismo que fundou as bases para a criação da “esfera pública”, uma das mais belas criações da nossa época. A esfera pública (criação burguesa por excelência) ao ser transportada do domínio exclusivo das classes médias para as massas falhou completamente,

²⁴ Habermas, tal como os outros pensadores da Escola de Frankfurt, considera que o político e o económico se constituem como as “duas faces da mesma moeda”. Na obra *Técnica e Ciência como Ideologia* faz um desenvolvimento deste argumento.

²⁵ Young, R. *Critical Theory in Education: Habermas and our Children's Future*, ed. Columbia Univ., N.Y. p.17

porque a burocratização tecnocrática da política impede as massas de perceberem os problemas com que as sociedades actuais se debatem. A técnica e ciência como ideologia aliam-se ao poder político e a sua finalidade é a da expansão dos mercados e da riqueza. É neste contexto que urge repensar o papel da escola, da indústria da cultura e dos media, porque considerados como os locais ideais para implementar uma praxis crítica e reflexiva.²⁶

Segundo a Pedagogia Crítica, a resolução da crise em educação passa pela aplicação dos ideais iluministas de desenvolvimento pessoal e social (iluminação e emancipação), porque a emancipação ultrapassa os interesses e conceitos meramente económicos ou de libertação das massas por uma vanguarda. Pretende desenvolver a crítica como método, como prática e como intenção educativa, desenvolvendo-se também a autocrítica. A emancipação pode ser um objectivo demasiado idealista e os ideais devem aplicar-se à prática e serem revistos à sua luz, na medida em que se limitam a apontar uma direcção. Uma coisa é certa, não devem ser apenas os intelectuais e os políticos a assumirem o leme de todas as mudanças, mas sim o sistema democrático e as suas várias vozes, confrontadas com os problemas do dia-a-dia. Isto porque, a prática exige moderação para se evitarem os erros do passado. A emancipação e a iluminação não devem ser transformados em meros utopismos vazios, mas também não devem ser esquecidos. Contudo, constata-se haver na Teoria Crítica, assim como na Teoria da Acção Comunicativa de J. Habermas, uma tendência para analisarem a realidade de forma demasiado abstracta, desvalorizando os factos empíricos. Habermas e os filósofos da Teoria Crítica dizem-nos que visam somente propor um método e não um conteúdo, que possibilite uma reflexão sobre o “mundo da vida” objecto de reprodução pela escola e submetido a uma “colonização” excessiva pelo político e pelo económico.

Os partidários da Teoria Crítica vêem a escola como o lugar

²⁶ Idem, ibidem, p.45

ideal para a prática da “Teoria da Acção Comunicativa”, porque muito próxima da *comunidade ideal da fala*. Concordam que a melhor solução é a adopção de métodos democráticos na resolução de todos e quaisquer problemas. A universalização da participação pública sem coerções constitui o cerne das democracias e a formação de uma vontade democrática requer a abertura do espaço público a todos. Portanto, a democratização da escola requer uma descentralização dos currículos e dos centros de decisão, assim como uma organização democrática aos vários níveis da instituição, prevenindo contra a sedimentação de uma hierarquia burocrática que se instale e vise manter o status quo a qualquer preço.

5 – Uma Solução Possível: a gratificação diferida e a elevação do olhar de A. de Tocqueville

O triunfo do pensamento iluminista nas sociedades modernas e contemporâneas conduziu-nos a perspectivar o mundo de forma imediata, movemo-nos no concreto, na história e o materialismo conduziu-nos, como nos diz J.C. Espada, à “gratificação instantânea e ao abaixamento do olhar”.²⁷ A “paixão pelo igualitarismo” que se encontra na base da ideia de cidadão e que norteou a edificação do actual sistema de ensino, atem-se ao concreto prometendo, muitas vezes, aquilo que não pode dar (recompensas materiais, honras e prestígio).

Portanto, a proposta de “gratificação diferida” fundada num

²⁷ Espada, J.C., *Ensaio Sobre a Liberdade*, ed. Principia, Cascais, 2002, p.101

ethos religioso poderá constituir-se como “a restrição mais equilibrada para o gosto pelo bem-estar material”.²⁸

A pedagogia laica, estatocentrica e pretensamente neutra veiculada pelo pensamento iluminista conduziu as sociedades democráticas ocidentais, na visão de Tocqueville por nós partilhada, “(...) a um gosto pela recompensa física; este gosto, se vier a tornar-se excessivo, em breve dispõe os homens a acreditar que tudo é apenas matéria; e o materialismo, por sua vez, apressa-os na louca impaciência em direcção às mesmas delícias; tal é o círculo fatal para o qual as nações democráticas são impelidas... (...)”²⁹

O principal objectivo da educação como *Filosofia*, no sentido etimológico do termo e com tudo o que esta implica, talvez pudesse atenuar esta vontade de “gratificação imediata”, embora talvez tenha dificuldade em tornar-se uma ideologia ou programa ao serviço do estado e dos seus interesses...

²⁸ Espada, J.C., op. cit, p.104

²⁹ Idem, ibidem, p. 105

Conclusão

A aplicação do modelo operacional das pedagogias críticas foi levada a cabo na Alemanha, durante os anos 70, mas parece ter falhado. Porquê?

Há vários motivos a apontar nesta falha, entre os quais se destacam a incapacidade de os professores definirem um currículo, a falta de suporte dos interessados ou principais representantes, a ausência de envolvimento das comunidades...

Contudo, a nosso ver, o principal problema reside no “modelo republicano” de escola pública que atribui à escola estatal um carácter próprio e insubstituível.³⁰

Como é de conhecimento geral, Jürgen Habermas é um teórico do modelo republicano.

As reformas educativas nunca surtirão qualquer efeito se não forem acompanhadas de mudanças políticas. Esta questão leva-nos a questionar a prestação do Estado enquanto instituição que tutela e detém o monopólio do sistema de ensino.

A pergunta que John Dewey levanta em *Democracy and Education* é pertinente: “(...) Is it possible for an educational system to be conducted by the national state and yet the full ends of the educational process not be restricted, constrained and corrupted?(...)”³¹

³⁰ Pinto, Mário F.C., op. cit. p.237

³¹ Dewey, J., op.cit, p.97

Bibliografia

- Bourdieu, P; Passeron, J.C., *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, ed. Veja, Lisboa, 1993
- Catroga, F., *Entre Deuses e Césares: secularização, laicidade e religião civil*, ed. Almedina, Coimbra, 2006
- Dewey, John, *Democracy and Education*, ed. Macmillan, Mass., 1929
- Espada, J.C., *Ensaaios Sobre a Liberdade*, ed. Principia, Cascais, 2001
- Habermas, Jürgen, *Legitimation Crisis*, Beacon Press, Boston, 1975
- Marshall, T.H., *Citizenship and Social Class*, ed. Pluto Classics, London, 1992
- Nóvoa, António, *Le Temps des Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal(XVIII-XX siècle)*, ed. Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987
- Pinto, Mário F.C., *Sobre os Direitos Fundamentais de Educação. Crítica ao monopólio estatal da rede escolar*, ed. Universidade Católica Editora, Lisboa, 2008
- Young, Robert, *A Critical Theory of Education: Habermas and our children's future*, ed. Columbia Univ., N.Y., 1990