



CONTRAPOSIÇÕES EM CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS: referências em clássicos

Eduardo Bernardes de Castro*

Maria Conceição da Silva Linhares**

Resumo

No estudo sobre concepções em educação é fato a presença de antinomias conceituais e de antinomias sobre perspectivas educacionais. Entre estas destacamos três que estão presentes em discussões hodiernas: a que opõe educação popular e para as elites; a que opõe educação coletiva e individual; e a que opõe educação estatal e privada. A partir desta tríade este trabalho teve como objetivo geral asseverar que estas contraposições são históricas e não se harmonizam no eixo temporal. Para isto, definiu-se como objetivos específicos identificar e caracterizar estas antinomias em referências bibliográficas consideradas clássicas nos estudos educacionais. Para tal, ergueu-se uma pesquisa bibliográfica, conduzida por uma revisão narrativa sobre um universo bibliográfico definido por critério do autor. O resultado deste estudo, para além de ratificar a existência destas contraposições ao longo do tempo, coetaneamente exibiu, para cada uma delas, diferentes entendimentos e alcances para iguais expressões utilizadas. Adicionalmente a revisão permitiu identificar que o cerne destas contraposições encontra-se situado no âmbito de interesses de grupos sociais ou econômicos, guiados sob perspectivas ideológicas. Outrossim, permitiu compendiar que contraposições hodiernas repetem contraposições históricas.

Palavras-chave: Antinomias educacionais. Educação popular. Educação coletiva. Educação estatal.

COUNTERPOSITIONS IN EDUCATIONAL CONCEPTIONS: references in classics

Abstract

In the study of conceptions in education, the presence of conceptual antinomies and antinomies on educational perspectives is a fact. Among these, we highlight three that are present in today's discussions: the one that opposes popular education and for the elites; the one that opposes collective and individual education; and the one that opposes state and private education. From this triad, this work had the general objective of asserting that these contrasts are historical and do not harmonize in the temporal axis. For this, it was defined as specific objectives to identify and characterize these antinomies in bibliographic references considered classic in educational studies. Thus, bibliographic research was carried out, conducted by a narrative review on a bibliographic universe defined by the author's criteria. The result of this study, in addition to confirming the existence of these oppositions over time, simultaneously exhibited, for each of them, different understandings and scope for the same expressions used. In addition, the review identified that the core of these oppositions is located within the interests of social or economic groups, guided by ideological perspectives. Furthermore, it allowed us to conclude that today's contrapositions repeat historical contrapositions.

Keywords: Educational antinomies. Popular education. Collective education. Education by the state.

* Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Graduado em Pedagogia. Mestre em Administração. Doutor em Educação.

** Professora de Educação Básica. Graduada em Pedagogia. Mestre em Administração. Doutora em Educação.



1 INTRODUÇÃO

Antinomias que envolvem perspectivas e conceitos em educação é fato presente nos estudos desta ciência e respectiva ação prática. O cenário educacional contemporâneo, seja no âmbito brasileiro ou no âmbito internacional, de forma reiterada traz ao centro das discussões em educação três contraposições de conceitos e perspectivas que se imbricam: a que contrapõe o sentido de educação popular com educação para elites; a que contrapõe educação escolar coletiva com a educação escolar individual; e a que contrapõe a educação estatal com a educação privada.

Em cada uma destas contraposições são desenvolvidas referências específicas com diferentes concepções sobre sua definição, justificativa, serventia e escopo. São debates, discussões, confrontações e posicionamentos que colocam em lados opostos, ou em lados iguais, profissionais da educação, cientistas, sociólogos, leigos, pais, mães, estudantes e as mais diversas organizações da sociedade. Por muitas vezes os posicionamentos sobre estas antinomias são postas de tal forma como se fossem recentemente nascidas, sob o olhar de um novo e inédito ponto de debate. Contudo, a tríade de contraposições citadas não se materializa apenas no marco temporal atual, como muitas vezes se busca apresentar ou como elas se apresentam.

Tomada esta contextualização como ponto de partida, este trabalho tem como objetivo geral asseverar que estas três contraposições são históricas e não se harmonizam no eixo temporal. Para isto, foram definidos como objetivos específicos identificar, caracterizar e analisar estas antinomias em referências bibliográficas consideradas clássicas nos estudos educacionais.

É mister delimitar que pelo proposto não se pretendeu construir uma análise reflexiva sobre as obras e os autores citados, o que não impediu a inserção de curtos ensaios, mas tão somente reportar a existência temporal de discussões sobre estas contraposições contemporâneas.

Outrossim, cabe citar que o presente ensaio tem sua importância pautada pela certeza de que a compreensão de discussões contemporâneas se ergue não apenas pelo olhar do cenário atual, mas também pelo olhar de cenários anteriores. Neste sentido, identificar e caracterizar como fenômenos de discussão atuais eram discutidos ou expostos por significativos atores, no caso no campo educacional, pode ampliar nossa visão sobre temáticas atuais, porém repetidas.

2 MÉTODO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo deriva de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, conduzida por uma revisão narrativa de literatura específica e decorrente análise qualitativa.

Característica da revisão narrativa, a definição do universo bibliográfico foi conduzida por critério do autor. Para tal, foi estabelecido como universo bibliográfico de pesquisa um conjunto de obras e respectivos autores utilizados no estudo de Teorias Educacionais em um programa de mestrado e doutorado em educação.

De um total de 16 obras estudadas foram selecionadas 10 obras em função da existência de conceitos e posicionamentos pertinentes a cada uma das três contraposições propostas para análise. Assim, os autores e respectivas obras utilizados para análise foram: Calkins (1886), Comenius (1997), Condorcet (2008), Durkheim (1998), Herbart (2003), Locke (2012), Pestalozzi (2006), Rousseau (1995), Spencer (1905) e Verney (1746). Sobre este referencial foi definido um recorte histórico que inicia com Comenius, século XVII, e encerra-se com Durkheim no final do século XIX.

Para cada uma das obras foram erguidas as seguintes etapas: leitura, identificação de conceitos relacionados a cada uma das três antinomias especificadas para estudo, análise da definição e exposição feita pelo autor, e relacionamento da definição do autor com outros, de forma qualitativa. Em cada um dos casos foi feita correspondente contextualização temporal e social da obra e do autor para melhor análise ou exposição do conceito identificado.

Cabe destacar, por fim, que a maior parcela do referencial teórico utilizado constitui o próprio objeto de estudo e análise.

A tessitura dos resultados analíticos das obras estudadas acompanha a tríade de contraposições citadas, onde, para cada uma delas, são identificadas e caracterizadas as respectivas referências, citações encontradas, análise qualitativa e relacionamento com demais obras e autores. Assim, os resultados passam pela análise da relação educação popular e para elites, segue com a relação educação coletiva e individual e encerra com a relação educação estatal e privada.

3.1 Da educação popular em oposição à educação para as elites

Esta primeira contraposição situa de um lado a construção de um sistema de ensino de alcance amplo, para toda a população, e de outro lado um sistema de ensino voltado para uma denominada elite.

É importante situar que o conceito de elite, por ser um termo polivalente, é uma categoria que precisa ser contextualizada, social e historicamente, para sua melhor compreensão e compreensão do objeto de estudo que a ela se refere. (BORGES, 2010).

Neste sentido, o significado de elite referenciado internaliza um sentido amplo que se modifica em forma, de acordo com cada contexto histórico e social, mas não abandona sua essência de relação de poder entre minorias e majorias e de sobreposição de forças.

Assim, o conceito que aqui se assenta sobre a expressão elite pode ser retratada no pelo seguinte conceito:

O termo elite compõe a “minoria que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue etc.) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões, etc.). O termo pode designar tanto o conjunto, o meio onde se origina a elite [...], os indivíduos que a compõem, ou [...] ainda todos aqueles que compõem o grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que se arrogam, em virtude de sua origem, de seus méritos, de sua cultura ou de sua riqueza, o direito de dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade” (BUSINO, 1992, p.4, apud HEINZ, 2006, p.7).

Sob este conceito, representam as elites segmentos específicos, historicamente situados e com contrapostos: grupos social ou economicamente dominantes; ricos e pobres; camponeses e homens da cidade; homens e mulheres; leigos e clérigos; operariado e burguesia e outros.

Tendo esta contextualização como premissa e de acordo com o objetivo traçado, erguemos nosso fito, para esta primeira contraposição entre educação popular e para a elite, a partir de Comenius (1997).

Em sua obra *Didática Magna* do século XVII, também cognominada como “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, Comenius faz referências à educação popular e à educação das elites. Alude esta contraposição a partir de seu posicionamento a favor de uma educação não elitizada. Ele não restringe o conceito de elite ao campo econômico e social, ampliando-o para o sexo e o espaço geográfico:

[...] devem ser confiados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados e vilarejos. [...] todo o homem nasceu para o mesmo fim, o de ser homem, ou seja, criatura racional senhora das outras criaturas. (COMENIUS, 1997, p. 89).

Para os necessitados, usando de linguagem própria da época, cita que “não deve ser obstáculo que alguns pareçam por natureza imbecis [...] isso mostra a importância de educar o espírito de todos” (COMENIUS, 1997, p. 90). Embora a citação possa parecer elitista, a contextualização histórica permite reportar como uma forma de escrita em defesa de uma educação para todos, independente das diferentes potencialidades.

Sobre isto, complementa sobre a possibilidade de encontrar potencialidades e saberes em todas as pessoas:

[...] poderás dizer: há engenhos tão frágeis que é impossível neles introduzir alguma coisa. Respondo: não há espelho tão sujo que de algum modo não receba imagens [...] E mais, se um espelho está empoeirado, antes de mais nada é preciso limpá-lo. (COMENIUS, 1997, p. 115).

Para ele, a educação popular significava a educação ao alcance de todos. A contraposição entre educação popular e educação para as elites foi importante eixo de sua ação filosófica e pedagógica, que ganhou importância ao ser inserido em um contexto histórico de restrição de acesso ao saber.

Em caminho oposto está John Locke, fundador da moderna educação inglesa e que teve suas obras vinculadas ao capitalismo inglês e ao liberalismo. Para Cambi (1999), John Locke, sem ignorar a existência da pobreza, não dava atenção às desigualdades sociais. Sua preocupação era com a educação da nobreza inglesa de origem burguesa e proprietária de terras. Quanto aos pobres, a estes indicava uma formação profissional, principalmente para atender à indústria têxtil do seu país. A educação popular, no sentido de para todos, não cabia no pensamento liberal de Locke. Neste sentido afirmou ele:

Nadie tiene la obligacion de saberlo todo. El conocimiento y la ciencia generales solo atañen a los que tienen tranquilidad y ocio. Los que tengan una profesion particular deberian entenderla; no es irrazonable ni imposible la proposicion que afirma que los hombres deberian pensar y razonar correctamente en aquello que es su empleo diario. Quien los considera incapaces de ello los situaria al nivel de los brutos y los acusaria de una estupidez que los pondria por debajo de las filas de las criaturas racionales. (LOCKE, 2012, p. 296).

Este cenário, próprio do liberalismo fundante, desenha a preocupação com a educação para a elite burguesa, culta e com alcance de conhecimentos amplos, ao mesmo tempo em que indica para as crianças pobres, em geral descendentes de camponeses expulsos da terra, uma educação voltada para o trabalho, configurando a ideia de educação popular de massas.

A visão nesta concepção de educação popular não estava associada à educação para todos de forma igual, mas de educação para todos com características consideradas por ele adequadas a cada classe social.

Em Condorcet (2008) a extensão da educação popular para todos, e no caso específico da obra referenciada associada diretamente ao conceito de instrução pública, pauta-se pelo princípio de que a educação é o caminho para a redução das desigualdades. Imerso em momento histórico pós-revolução, o filósofo e político Marquês de Condorcet apresenta seu plano nacional de instrução pública para a comunidade francesa. Para ele, a conquista e

manutenção da igualdade está associada a não existência de dependência entre os homens, e esta dependência só será desconstruída por uma educação que alcance todos:

[...] para a manutenção da igualdade de direitos, basta que essa superioridade não traga uma dependência real, e que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão do outro, aqueles direitos cujo gozo é garantido por lei. (CONDORCET, 2008, p. 18).

Para ele, a universalidade é princípio, de tal forma que sugere que seja oferecida a todos uma instrução comum. Propunha-se, assim, uma verdadeira reforma da educação, até então restrita a uma minoria privilegiada, seja pela aristocracia francesa, seja pelas ordens religiosas. A educação popular para todos era um mecanismo para combater o poder do clero e da nobreza.

Por fim, justifica a implantação de uma educação para todos pela necessidade de que o povo possa escolher entre os seus pares os que vão conduzir o país:

Haveis reservado para o povo o direito de eleger, mas a corrupção lhe apresentará a lista dos candidatos e ditará as suas escolhas [...] As instituições mais justas, as virtudes mais puras não são, para a corrupção, senão instrumentos mais difíceis de manipular [...] Que o povo saiba distinguir a voz da razão da voz da corrupção e logo verá caírem a seus pés as correntes de ouro que esta lhes tinha preparado. (CONDORCET, 2008, p. 67).

Contudo, o que aparenta uma verdadeira abertura democrática e de igualdade carrega, concomitantemente, um pensamento classista. Ao descrever como deve esta educação, ou instrução, ser estruturada, baseada no atendimento estatal, Condorcet deixa claro que a cada um deverá ser dado o que é seu, de forma a atender a todos. Assim, a partir de um determinado momento da sua proposta de educação comum, caminhos deverão abrir-se para atender demandas sociais diferentes, pautadas na disponibilidade de tempo para dedicação à educação, nos desejos familiares e, de forma tênue, na existência natural das diferenças:

As crianças, conforme a riqueza de seus pais, as circunstâncias em que se encontram suas famílias, a condição à qual estão destinadas, podem dedicar mais ou menos tempo para a sua instrução. Nem todos os indivíduos nascem com faculdades iguais, e mesmo ensinados pelos mesmos métodos, pelo mesmo número de anos, nem todos aprenderão as mesmas coisas. Procurar fazer que aqueles que têm menos facilidade e talento possam aprender mais, longe de diminuir efeitos dessa desigualdade, só fará aumentá-la. (CONDORCET, 2008, p. 34)

Cunha-se um pensamento de ordem elitista, de manutenção da justiça por meio de acesso para todos, mas de atendimento às demandas sociais de uma sociedade baseada em classes, onde cada um deve exercer o seu papel a partir de uma instrução comum e permitida a todos. Assim, cita que “é, pois, impossível submeter uma educação rigorosamente igual a homens cuja destinação é tão diferente” (CONDORCET, 2008, p. 43).

Como seguinte clássico analisado temos Herbart (2003). Em seus escritos sobre pedagogia, Herbart não penetra profundamente na questão de uma escola para todos ou para

poucos, haja vista que seu maior foco é a formação e preparação do professor. Entretanto, em poucas linhas aborda os aspectos a quem educar e como educar. Sobre a quem educar, (Herbart, 2003, p. 26) afirma que “por mais que se oponha a este pensamento, o mundo depende de poucos e poucos são os que realmente são bem formados e que o podem conduzir bem!”.

De maneira mitigada ele aponta que poucos terão efetivamente condições de conduzir o mundo. Não se pode afirmar, por este trecho, que defenda a educação para apenas alguns eleitos, contudo, expressa posicionamento de que poucos são capazes de atingir um grau ideal de formação pela educação. Neste sentido, cita Hilgenheger (2010) que o método defendido por Herbart era “sobretudo destinado às cabeças bem feitas”.

Spencer (1905) trata de educação a partir da importância das ciências e do utilitarismo das coisas. Para ele, o “conhecimento serve para ser aplicado no trabalho e na vida diária”. A influência deste pensamento sobre o conceito de educação popular no sentido para todos se dá na medida em que visualiza que cada grupo deveria aprender o que precisa.

Assim, determinado indivíduo de um grupo social estaria, por dedução, imbricado em uma educação útil para a sua realidade, mantendo a situação existente, sob o argumento de que era a utilidade da educação que propiciava a sua capacidade de competição e sobrevivência social. Em outros termos, o pensamento de Spencer, pautado no seu raciocínio de liberdade a todos não se importando com as condições dadas a cada um ou de mudanças de condicionantes, implica na manutenção das divisões, condições e possibilidades sociais.

Durkheim (1998) coloca a educação como uma função social. Para ele todos precisam de uma formação básica, laica, separada da religião, que possibilite uma formação moral comum e para todos e que, principalmente, sustente uma consciência coletiva de pátria, expressão do nacionalismo atrelado ao conceito de educação para todos.

Avançando no curso da escola, Durkheim (1998) sistematiza a educação em divisão baseada no trabalho, de forma a atender os interesses das fábricas instaladas e carentes de mão-de-obra preparada para os ofícios fabris. A partir deste momento, sua visão de educação para todos se estabelece a partir das divisões de classes. Neste sentido, defende que a sociedade possui diferentes indivíduos, portanto, a educação para todos não pode ser homogênea e requer uma sistematização heterogênea. Desta forma, a parte da educação que se refere aos costumes seria comum para todos, e a instrução, etapa posterior, seria diferenciada e oportunizada a partir dos conhecimentos necessários a cada função na sociedade.

Ainda dentro do escopo da educação para as elites, destacamos aqui um aspecto derivado desta contraposição que se assenta sobre a educação para homens e mulheres.

Tomando como base o conceito de Busino (1992) de que o significado de elite associa-se historicamente a diferentes aspectos, afirmamos que em determinados períodos este conceito esteve associado à categoria de homens e mulheres.

Neste sentido, encontramos no referencial utilizado apontamentos sobre a separação entre educação para homens e para mulheres, destacando: Comenius, Rousseau, Verney e Condorcet.

Ao abordar a necessidade do alcance de uma educação para todos, Comenius (1997) insere alusão à educação para o sexo feminino citando que esta educação deveria atingir “toda a juventude, de um ou de outro sexo, sem excetuar ninguém”. Afirma não ser adequado excluir as mulheres da “sabedoria”, porém, em contrapartida, limita este avanço ao afirmar que “não se deve induzir a mulher à curiosidade, mas à honestidade”. Para ele, a educação para as mulheres deveria ser diferenciada da educação dos homens.

Sobre esta contraposição, Rousseau (1995) destaca a educação de Sofia, futura esposa do personagem Emílio do seu romance educacional. Neste ponto, ele estabelece uma segmentação com base no sexo. Se por um lado ele defende a necessidade de educação para o sexo feminino, por outro defende que a mesma seja diferente:

Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Seguindo as diretrizes da natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim dos trabalhos é o mesmo, mas os trabalhos são diferentes, e por conseguinte os gostos que os dirigem. (ROUSSEAU, 1995, p. 430).

Para o filósofo, a educação para a mulher se faz necessária haja vista que a primeira educação a ser dada à criança é feita pela mãe, sendo, então, mister prepará-la para esta função.

Verney (1746) aborda a educação para as mulheres na sua denominada carta XVI, na qual ele afirma que, se às mulheres fossem aplicados os mesmos estudos dos homens, as mesmas reinariam, e que existem muitas mulheres que sabem mais das ciências dos que muitos dos quais ele e seus leitores conhecem.

Ao justificar a educação para mulheres expõe o argumento de que serão elas as primeiras professoras dos filhos, e então questiona como passar algo para os mesmos se não estiverem elas preparadas para tal. Complementarmente, cita que, estando as mulheres em condições dadas pela educação, elas “estarão mais dispostas para adoçar os ânimos de seus maridos ásperos e ignorantes” (VERNEY, 1746, p. 292). Se por um lado abre-se uma luz de

educação para as mulheres, por outro surge a sombra de uma educação imbricada pela imposição de uma sociedade pautada pelo sexo masculino.

Finalizando esta contraposição entre educação para homens e para mulheres, Condorcet (2008), sob o princípio de que a educação é meio para dar ao indivíduo a condição de pensar, agir, usar de direitos e cumprir deveres, coloca como necessária a educação extensiva às mulheres. Via também como possível que algumas mulheres fossem capazes de ampliar o progresso da ciência, se a elas fosse permitido, e que era necessário a educação das mulheres para que pudessem controlar a educação dos filhos:

As mulheres não devem ser excluídas da instrução que é relativa às ciências, porque elas podem tornar-se úteis aos seus progressos, seja fazendo observações, seja compondo livros elementares. (CONDORCET, 2008, p. 57). [...] É necessário que as mulheres compartilhem a instrução comum dada aos homens para que possam controlar a instrução que é dada aos seus filhos (CONDORCET, 2008, p. 58).

Finalizadas estas referências e citações sobre a contraposição entre educação popular e educação para as elites, partimos para identificação e caracterização de citações e referências sobre a contraposição entre educação para o coletivo e educação individual.

3.2 Do coletivo em contraposição ao individual

Angelozzi (1985 apud SAVIANI, 2005, p. 3), baseado no contexto italiano e da Europa continental, cita que, até além da metade do século XVIII, o ler e o escrever não se ensinava na escola, não sendo responsabilidade dos professores. Apenas o ensino posterior à escola primária era de cunho coletivo. Com o passar da história o coletivo integrou-se ao cenário educacional, de onde funda-se de forma mais incisiva a contraposição entre o coletivo, que abarca o sentido de coletividade pelo ensino ministrado de forma coletiva e simultânea, e o individual, realizado por preceptores privados.

Com base nesta segunda concepção, o ensino coletivo é aquele para uma plateia que ultrapassa a individualidade e procura atingir um coletivo de alunos, não se considerando aqui se isto é para todos. A questão se posta sobre a forma de ensinar e a quantos ensinar.

Para identificar referências a esta contraposição no referencial bibliográfico definido, iniciamos nosso ensaio por Comenius (1997).

Este autor descreve que o cuidado dos filhos diz propriamente aos pais, mas que, em função dos muitos afazeres destes, era necessário, já na época, destinar a educação às pessoas preparadas para tal, de forma conjunta e em locais próprios. Afirma que é necessário abrir escolas em todo lugar para a todos atender. Para tal, defende a tradição de abertura de escolas feitas por babilônios, gregos, e romanos, Neste sentido, conclama:

[...] que este santo costume não só seja mantido, mas reforçado, de tal modo que em cada comunidade humana bem organizada (cidade, região ou aldeia) seja aberta uma escola para servir de lugar de educação comum na juventude. (COMENIUS, 1997, p. 84).

E reforça seu argumento com base nos benefícios da educação coletiva afirmando:

[...] seria mais útil instruir uma juventude em grupos mais numerosos porque maior é o fruto do trabalho e maior é a alegria quando uns têm o exemplo e o estímulo de outros. [...] Para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos dos que as regras. (COMENIUS, 1997, p. 86).

John Locke, por sua vez, recomenda que o ensino seja individual e longe da escola. De acordo com Giles (1987, p. 175), “Locke, recomenda, no entanto, que o menino seja instruído em casa, sob as orientações de um tutor, evitando portanto a escola, pois a qualidade desta é péssima, além de expor o menino ao vício”. Para Locke, a educação, voltada para uma classe dominante e elitista como visto, necessitava de um preceptor, a quem se referencia da seguinte forma:

El preceptor no debe ser solamente un hombre bien educado: es preciso que conozca el mundo, es decir, las costumbres, los gustos, las locuras, las mentiras, las faltas del siglo en que el destino le ha lanzado, y, sobre todo, del país en que vive. (LOCKE, 2012, p. 126).

A concepção de um preceptor advinha da premissa defendida por Locke de que o homem é um ser nascente sem ideias, vazio, e para tal era necessário formá-lo o mais puro possível com base nas condições socialmente exigidas. Assim, somente um homem de bons costumes poderia preparar o novo homem para este bem viver em sociedade. Exige-se, assim, um homem da “boa” sociedade para formar os futuros bons homens sociais.

Por outro lado, Rousseau (1995) defendia a ideia de que o homem é um ser que nasce bom e é sujeito a uma desconstrução que deve ser impedida. Em função disto, tutelava uma educação individual para evitar a sua desconstrução. Assim, ele descreve o processo pelo qual Emílio é educado por uma proposta de afastamento de tudo que possa corromper a sua boa natureza.

Sem propor a retirada da escola, propõe um adiamento máximo de sua inserção e a exclusão do aluno da vida das cidades e das relações, e propõe, adicionalmente, que até os doze anos a individualidade deve sobrepor o coletivo:

Eis mais uma razão para querer educar Emílio no campo, longe da canalha dos lacaios, [...] longe dos maus costumes das cidades, que o verniz com que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças; ao passo que os vícios dos camponeses, sem requintes e grosseiros, mais repelem que seduzem, não se tem nenhum interesse em imitá-los. (ROUSSEAU, 1995, p. 82).

Entretanto, é preciso destacar que o objetivo de Rousseau não era uma educação doméstica, mas sim uma formação social. Assim, sob a forma de trabalho individual, o

objetivo que se imbrica com sua tarefa educacional é o da formação do homem para coexistir e conviver com seus iguais na busca de reproduzir o homem natural dentro da sociedade.

Em caminho oposto, Condorcet (2008) defende o ensino na escola, projetando a abertura de prédios e salas nos mais diversos cantos do país, estabelecendo em sua obra um quantitativo de até duzentos alunos por professor, a quem chamava de mestre. A ênfase de Condorcet é de um sistema nacional de ensino, baseado em escolas públicas estatais e com capilaridade pelo território francês.

Pestalozzi (2006), por sua vez, propõe o cuidado de seus *ninõs* a partir do amor maternal, enfatizando a importância de uma educação inicial individual, com todo cuidado sobre a criança a partir do papel da mãe como primeira professora.

Entretanto, a sua visão de desenvolvimento não se centra apenas no individualismo. Ele fundou escolas e orfanatos, e colocou na escola a credibilidade de que, a partir de um bom trabalho pedagógico, era possível educar. O ideal para ele são os pais educadores, mas pela impossibilidade em função das racionalidades econômicas da época, a escola se posta como o lugar de educação e que deve desempenhar função cada vez mais importante na sociedade, a partir de um trabalho pedagógico inspirado nas ações maternas e familiares (SOËTARD, 2010b).

Herbart (2003), mesmo com atuação coletiva nos seus ensaios como professor, defende que a educação mais direcionada ao aluno, de forma mais pessoal, produz melhores resultados. Assim, referência que “é evidente que só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode garantir esta possibilidade à arte do mestre”. (HERBART, 2003, p. 26)

Calkins (1886), ao dar ênfase à importância dos sentidos para a aprendizagem da criança, coloca a educação individual e doméstica como o primeiro grande passo do processo de educação. Não a considerando única, mas fundamental, o autor busca mostrar que a educação coletiva na escola, equilibrada com a educação individual de casa, proporcionam um bom caminho para o aprender. A partir da educação doméstica dos sentidos, dá importância à aprendizagem na família e ao papel da mãe, referindo-se a Pestalozzi como principal contribuidor neste sentido.

Para Durkheim (1998) a educação é fundamentalmente uma ação coletiva, oposta ao individualismo. Educar é um ato social e coletivo, no qual a ação de educar pressupõe agir sobre o ser que atuará no espaço público.

As posições, conceitos e alcances definidos ao longo do tempo e aqui expostos ratificam que a discussão sobre a antinomia entre educação coletiva e educação individual,

embora pareça matéria de tempo recente, permeia as perspectivas educacionais ao longo da *áxis temporal*. Demonstrem, coetaneamente, que esta contraposição atrela-se a prismas sobre a sociedade e a inserção das pessoas e dos grupos na mesma.

3.3 Do estatal em contraposição ao privado particular

Esta terceira concepção refere-se à escola organizada e mantida pelo ente estatal, cabendo ao poder público a manutenção das condições materiais e não materiais para o seu funcionamento. Neste caso, a concepção da dicotomia centra-se na relação entre público estatal e não estatal. Para Saviani (2005) esta visão relacional prevaleceu no século XX e ainda prevalece como a mais comum na educação escolar, em especial a brasileira. Neste caso, a discussão situa-se sobre os atores responsáveis pela educação escolar.

Iniciando pelo pensamento de Locke (2012), muito embora nesta não se explicita a educação como responsabilidade do Estado ou da iniciativa privada, é mister estabelecer elo com o pensamento político e econômico liberal deste importante pensador.

Assim, ao defender uma educação diferenciada para cada uma das classes existentes, sob uma concepção de natural e necessária existência das diferenças, e, ao defender um Estado imparcial, ele posiciona-se por uma concepção de educação privada, permitida e livre. Ao mesmo tempo, em relação à educação estatal, se existente, seja como instituição executora ou reguladora, defende que esta deva privilegiar um modelo coerente com as ideias de Estado, sociedade e educação por ele defendidas e, portanto, atreladas ao liberalismo. Assim, seja pelo Estado, seja pela iniciativa privada, para ele o modelo educacional deve pautar-se pelas escolhas livres, guiadas pelo particular ou um Estado subordinado ao modelo liberal.

Rousseau (1995), ao romancear a educação de Emílio, coloca em cheque a educação pública estatal, o que custou, segundo Soëtard (2010a), um contorcionismo para encaixar os princípios de Rousseau nos ideais da república. Cita o liberal inglês:

a instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque não há mais pátria, não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser riscadas das línguas modernas. (ROUSSEAU, 2007, p. 14).

O “pai” de Emílio opõe a formação do homem da natureza com o homem da sociedade civil, atrelado ao conceito de cidadão, a quem devia a instrução pública. Neste sentido, a educação proposta por Rousseau possui viés privado para formar o bom homem e pública para permitir ao cidadão vir a exercer seus direitos e deveres.

Seguindo as identificações e caracterizações das referências escolhidas para análise, partimos para Condorcet (2008). Na sua obra sobre a “Instrução Pública”, Marquês de

Condorcet evidencia preocupação com uma educação escolar acessível a todos e, para tal, expõe a necessidade de que o Estado seja tutor deste acesso por meio da instrução pública. Para este filósofo e matemático francês, é dever da sociedade proporcionar a cada homem a instrução necessária, e isto só é possível por meio da instrução pública: “O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural” (CONDORCET, 2008, p. 17).

A defesa da instrução pública está na possibilidade de que pobres, sem recursos para uma educação privada, possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários para exercício de seus deveres e direitos. Neste sentido cita que “o filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre se nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução” (CONDORCET, 2008, p. 20).

No seu desenho pela instrução pública, Condorcet explicita uma instrução pública inicial básica, comum e universal, de tal forma que seja possível dar-se a todos os elementos mínimos necessários para a convivência em uma sociedade moderna, com possibilidade de cumprimento de deveres e direitos. Ao mesmo tempo, imbrica uma divisão da instrução pública a partir de um determinado ponto, haja vista a necessidade de atender às diferentes demandas sociais, denominando de graus de instrução pública comum. No seu pensamento, as várias frentes permitem às diferentes classes terem acesso à instrução pública, retornando-se aqui à análise de atendimento aos anseios de uma sociedade pautada no senso de liberdade e de liberalismo.

Além deste aspecto, convém destacar que Condorcet, embora defensor da instrução pública, preocupa-se no sentido de que esta instrução não passe a servir como instrumento de doutrinação. Receoso pela ainda forte presença do clero e dos resquícios da nobreza, seus planos indicam um conjunto de cuidados para que não se transforme a educação escolar pública em ferramenta doutrinária. Assim, cita que “os preconceitos infundidos pelo poder público são uma verdadeira tirania”. (CONDORCET, 2008, p. 45).

Para o marquês, o poder público não tem o direito de associar ensino moral e religioso, de ensinar opiniões e de submeter o ensino às corporações de professores. Trata-se, para ele, de “uma aberração tirar dos pais ou da família a responsabilidade sobre apontamento de opiniões morais, políticas e religiosas e transferir para as escolas, pois isto conduz à tirania do poder público”.

Herbert Spencer (1884) defende a escola privada, contrapondo-se ao papel do Estado como provedor da educação. Para ele, uma eventual intervenção estatal provocaria distorções e sustentaria estudantes sem condições de competição, próprio da sua visão de utilitarismo da

educação. A condução do espírito da educação familiar, onde o mais forte socorre o mais fraco, seria desastroso para a construção de uma educação útil.

Spencer representa expressiva referência defensora da educação liberal, da livre iniciativa, da ausência completa do Estado no sentido de equilibrar condições sociais pela educação. Representa referência de combate à educação pública patrocinada pelo Estado.

Durkheim (1998), ao considerar a educação como uma função social e de formação de um nacionalismo, expõe o seu conceito de escola pública, patrocinada pelo Estado, e com maior abrangência. Ao abordar a efetividade da escola pública, concretizada pela mão estatal, afirma o seu sucesso em função do caráter nacionalista alcançado por ela.

Em relação ao ensino superior, classifica as Universidades em Superior Privada, patrocinada por entes privados, e submetida a uma diretriz pública, e Superior Pública, patrocinada pelo Estado, nos moldes de conceito mais utilizado atualmente no Brasil.

Durkheim considera importante a existência da escola pública, vinculando educação e Estado, com este sendo responsável por gerir e orientar a educação, haja vista sua visão não individualista, mas coletiva da educação e seu papel. Porém, não defende exclusividade e protagonismo do ente estatal.

De forma similar às antinomias anteriores descritas, esta que opõe os posicionamentos estatal e não estatal também não se materializa como recente, embora muitas vezes se apresente como nova nas correntes discussões educacionais. Em síntese, as referências expostas que representam os pareceres dos seus autores reproduzem discussões contemporâneas e ainda distantes de conclusões.

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial bibliográfico analisado é possível identificar a presença das três contraposições, fato que independe das linhas políticas e filosóficas adotadas por cada um dos seus autores, ou seja, todos os caminhos de ideias conduzem às discussões que relacionam as três contraposições estudadas. Os debates a respeito das relações entre educação popular-elite, coletiva-individual, estatal-privada permeiam as discussões independentemente de corrente de pensamento – elas se fazem presentes de forma larga.

Muito embora as referências bibliográficas representem um espaço temporal de aproximadamente três séculos, é real a repetição alternada de conceitos ou visões sobre a quem, como e por quem a educação se concretiza, questões estas que baseiam as contraposições construídas. Conceituações e perspectivas que em dado momento histórico são

dadas como ultrapassadas ou superadas, periodicamente retornam como modernidade ou novidade. Ratifica-se, a partir das leituras, que as discussões sobre fenômenos educacionais repetem-se no eixo do tempo, portanto, não se apresentam como superadas.

Em relação ao aspecto de a quem dar educação, relação popular-elites, identifica-se, ao longo do eixo temporal analisado, uma paulatina abertura para uma participação cada vez maior das populações historicamente menos privilegiadas, especialmente as mulheres e as populações pobres. Os argumentos para a inclusão das mulheres são sistemático, e associa-se em várias das referências à necessidade da mulher constituir-se como a primeira professora das crianças, revelando o caráter sexista das sociedades. Em relação às camadas mais carentes, notadamente identifica-se o contínuo apelo pela associação entre a formação em aspectos morais e de habilidades mínimas de escrever e contar e a formação de mão-de-obra especializada para as fábricas.

Para ambos os casos – inserção de mulheres e camadas carentes - é possível apontar as influências sociais, econômicas e políticas que advém dos períodos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, fato explicado pelo período do recorte histórico aplicado ao estudo. Princípios e ideais ligados ao liberalismo econômico e de necessidades fabris para manutenção de potencialidades das nações envolvidas e atendimento de interesses econômicos permeiam as ideias educacionais defendidas. As discussões hodiernas replicam as discussões postas nos clássicos.

Neste sentido, é plausível afirmar que a inserção de camadas menos privilegiadas nos objetivos educacionais, sejam quais forem as camadas em pauta, brotou nos escritos educacionais sob a gerência de interesses maiores e menos nobres do que se idealiza. Sob outra forma, a relação popular-elite no campo educacional se esboça nos clássicos muito pouco pela educação para todos e muito mais por outros fatores de ordem elitista social e econômica.

No que concerne ao contraponto individual-coletivo, os apontamentos são menos presentes nas obras analisadas. Antes dos períodos de necessidade de produção de recursos para os progressos fabris, o caráter de nobreza e de formação do homem para a sociedade alta conduziu muitos dos pensamentos a um modelo de educação individual. Identifica-se que, com o passar do tempo, dilui-se a discussão e a propositura sobre a modalidade individual, não entrando mais na pauta dos teóricos de forma acentuada.

Entretanto, é interessante destacar que esta discussão sobre a possibilidade de se ter mecanismos de educação individual como alternativa presente e substitutiva dos modelos atuais lentamente se reconduz ao cerne das discussões educacionais: seja pelas possibilidades

dadas pelas atuais tecnologias, seja pelo argumento de se fugir de sistemas educacionais de massa e vistos como de “doutrinação”. Ergue-se aqui um interessante tema para outra análise: o ressurgir da educação individual na contemporaneidade e suas justificativas.

Por último, sobre o aspecto da relação estatal-privado, as visões identificadas de forma geral estão associadas a visões filosóficas e econômicas, repetindo a relação popular-elite. A presença do liberalismo no meio e final do período estudado produz distintos posicionamentos. Na maior parte das referências estudadas não se retira do Estado o papel de balizador por meio de diretrizes, pondo-se mais em discussão o seu papel como executor.

Complementarmente, importa citar que o conceito de “público”, embora possa estar conexo a qualquer uma das três contraposições analisadas, ele é mais sistematicamente associado a esta última contraposição (estatal-privado). Tal fato é refletido no cenário educacional brasileiro, para o qual se acrescenta ainda o componente gratuidade – termo este que não foi discutido nos ensaios construídos.

Independente das visões, referências e citações encontradas no referencial bibliográfico analisado, é mister que se observe que elementos como equidade e formação para atendimento às demandas de grupos dominantes estão presentes em todas as três contraposições elencadas, caracterizando aspecto de contraponto que integra a essência destas posições dicotômicas.

Isto explica a contínua e atual presença destes contrapontos nas discussões contemporâneas, o que permite afirmar que os estudos da história da educação, dos pensamentos educacionais e dos educadores se fazem cada vez mais importantes, haja vista que problemas antigos continuam como questões ainda não superadas, e que a educação persiste nos seus conceitos subordinada aos ditames econômicos e sociais.

REFERÊNCIAS

BORGES, Luiz Adriano G. **Notas Sobre o Conceito de Elite para Brasil do Oitocentos**. In: Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. França: ANPUH, 2010.

BUSINO, Giovanni. **Elites et élitisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

CALKINS, Norman A. **Primeiras Lições das Coisas**: manual de ensino elementar. Tradução Ruy Barbosa. 40. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: FEU, 1999.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Carita. **Cinco Memórias sobre a Instrução Pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogía: ensayos e controversias**. Traducción Inés Elvira Castaño y Gonzalo Cataño. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

HEINZ, Flávio (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. 1971. Tradução Ludwig Scheidl. 4. ed. Lisboa: Caloste Gulbenkian, 2003.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Tradução e organização José Eustáquio Romão. 1. ed. Recife: Editora Massangana, 2010.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educacion**. Traducción Rafael Lasaleta. Madrid: Akal, 2012.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil**. Tradução Jose Maria Quintana Cabanas. 3. ed. Madrid: Tecnos, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI; Demerval. **História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI; D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jaques Rousseau**. Tradução Verona Lane Rodrigues. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016. Recife: Massangana, 2010a.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016. Recife: Massangana, 2010b.

SPENCER, Herbert. **Da Educação Moral, Intellectual e Physica**. 9. ed. Portugal: Tavares Cardoso, 1905.

SPENCER, Herbert. **El individuo contra el Estado**. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5DgQx9G3Yu2bXJzSzJzUmFQWVE/edit?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 28 mar. 2016. Valencia: F. Sempere, 1884.

VERNEY, Luis Antônio. **Verdadeiro Método de Estudar**: para ser útil à Republica e à Igreja. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=q5DmfuAnt1EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 10 mar. 2016. Valensa[Napoles]: Oficina de Antonio Balle, 1746.