

A IDEOLOGIA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES*

*Itamar Mazza de Farias***

1. A IDEOLOGIA LIBERAL E A LEGITIMAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Já no final do século XV, o espírito capitalista havia alcançado preponderância na elaboração de uma ideologia que se ajustasse às necessidades de um novo mundo e em vias de se tornar dominante na Europa Ocidental, segundo Laski (1973, p. 14).

Nesse contexto, em que se procurava estabelecer o direito à riqueza com uma mínima interferência da autoridade social de qualquer espécie, empenhava-se, também, em persuadir que essa busca envolveria, necessariamente, o bem social (MARX, Ed. 1987).

Antes, o produtor poderia usufruir do direito de suficiência, desde que se pagasse ao trabalhador um salário de acordo com os princípios da moral religiosa, cuja observância era tida como essencial à salvação eterna; agora, passou-se a um conceito social individual, presumindo-se que quanto maior riqueza o indivíduo acumulasse, mais estaria ele colaborando com a sociedade (WEBER, 1967). A doutrina liberal foi a justificativa filosófica dessas novas práticas.

O liberalismo se fundamenta num sistema de convicções cujos pressupostos básicos são a individualidade, a liberdade, a igualdade, na natureza e no plano legal, o direito à propriedade e à proteção do Estado para obtenção ou efetivação deste direito.

Na sua evolução histórica, o liberalismo passou por fases distintas e propósitos determinados e, na sua fase

* Este trabalho faz parte da Dissertação: "A Postura da Orientação Educacional Face ao Problema do Fracasso Escolar", onde a autora comprova ser a O.E. fruto da ideologia liberal a legitimar o fracasso escolar através de atividades paralelas ao processo educativo.

** Professora do DEPLAE, Setor de Educação - UFPR.

inicial, é constitutivo do modo de produção capitalista.

A ideologia liberal surgiu como a justificativa da formação de um sistema que defendia a liberdade e os interesses dos indivíduos na sociedade e o estabelecimento de uma organização social, baseada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, a constituição do sistema capitalista e a divisão da sociedade em classes, em que a propriedade e certa margem de liberdade política e de segurança pessoal deveriam ser garantidas pelo Estado. Sem esta garantia, o exercício da propriedade e a própria defesa da liberdade se tornariam impossíveis (GRUPPI, 1980).

O Estado era visto como uma autoridade soberana, porém emanada de contrato vindo dos indivíduos humanos que preexistiriam ao próprio Estado.

Segundo essa concepção:

"... o Estado é um Estado de Direito na medida que nele existem alguns direitos que nunca podem ser colocados em discussão, e dentro deste marco exerce-se a soberania popular. A soberania popular depende e é delimitada por alguns direitos que podemos definir permanentes, eternos - direitos naturais. Estes são a expressão típica dos interesses da alta burguesia, ou da aristocracia que vai se aburguesando, as quais se afirmam como classes a partir desse direito fundamental de propriedade, defendido com a liberdade de palavra e de associação e com a representatividade do Parlamento". (GRUPPI, 1980, p. 17).

Um Estado supostamente perfeito, onde todos teriam direitos iguais, porque, se todos os homens se tornassem abastados, nada impediria que todos usufríssem dos bens dele.

É uma ordem onde as estruturas coletivas são superpostas pelas liberdades individuais, pois o

individualismo é a afirmação do indivíduo e da sua superioridade sobre qualquer mecanismo coletivo.

Warde (1984) afirma que:

" . . . o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação - na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova - como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou da disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado o progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc.

Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista."
(WARDE, 1984, p. 26)

Para Laski (1973), o liberalismo, como corpo de doutrina, estava diretamente relacionado com a liberdade; pois surgiu como o paladino da igualdade, inimigo dos privilégios conferidos a qualquer classe, na comunidade, em virtude de nascimento ou credo. Contudo, afirma que a liberdade que procurou não tinha foros de universalidade, visto que a sua prática estava limitada aos homens que tivessem propriedades a defender.

Comenta Gruppi que para a burguesia existia uma conexão estreita entre propriedade e liberdade, pois esta estaria em função da propriedade, sendo a propriedade o alicerce da liberdade burguesa (GRUPPI, 1980), que visava apenas à liberdade individual. Tivesse o indivíduo liberdade para agir, se defender, desenvolver suas potencialidades individuais, o restante viria como decorrência, ou seja, liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Todo indivíduo deveria ter liberdade para lutar e conseguir a posição social máxima através de seu esforço e de suas aptidões individuais.

Nesse contexto, a riqueza e a pobreza seriam conseqüências naturais do esforço individual de cada um. Pressupondo-se a existência de igualdade de direitos e oportunidades para que todos desenvolvessem suas potencialidades, o bom cidadão seria o homem que conseguisse ou estivesse conseguindo prosperar na vida. Portanto, as leis deveriam ser adequadas às necessidades desse cidadão, que pela lei natural e esforço próprio conseguiria vencer.

Mas a igualdade que a doutrina liberal pregava era, tão somente, igualdade perante as leis, pela qual todos teriam direito à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção das leis, que eram feitas pela e para a burguesia (HUBERMAN, 1967).

O indivíduo que o liberalismo se dispunha a proteger deveria sempre dispor de meios para comprar a sua liberdade nessa sociedade idealizada por ele. Seus fins estavam sempre vinculados à idéia de posse e a servir aos que estavam nessa posição. Contudo, o número de indivíduos com poder de compra sempre foi uma minoria em tal sociedade.

A igualdade defendida pelos liberais não era uma igualdade de condições materiais, pois, para a ideologia das aptidões, elaborada para legitimar as idéias liberais, os homens não são todos como iguais em talentos e capacidades, logo não poderiam ser iguais em riquezas.

O próprio Rousseau foi contraditório em suas concepções quanto à questão das desigualdades quando proclamou categoricamente o direito de todos aos frutos da terra e denunciou como impostor aquele que induzisse os seus semelhantes "*ao pecado da propriedade privada*". Por conseguinte, deduziu que todas as desigualdades eram originárias dessa transgressão. No entanto, no seu "*Contrato Social*", legitimou as desigualdades quando afirmou: "*O que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito a tudo que o tente e ele seja capaz de obter; o que ele ganha é a liberdade civil e a pro-*

priedade de tudo que detém em seu poder". Para ele a igualdade se daria da seguinte forma: "*Longe de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental, ao contrário, substitui por uma igualdade ética e legítima a desigualdade física que a natureza impôs aos homens, de sorte que, muito embora desiguais em força e inteligência, todos se tornarão iguais por convenção e direito legal*". (ROUSSEAU, in: Os Pensadores).

Gruppi, com base nos trabalhos de Marx, comenta que a igualdade oferecida pela burguesia não era real, porém uma igualdade forjada que cindia a unidade do homem, isto é, o homem enquanto trabalhador e o homem enquanto cidadão, surgindo daí uma igualdade formal, jurídica e abstrata, em que "*o cidadão é uma hipótese jurídica, uma forma jurídica*" (GRUPPI, 1980, p. 34-36). Marx já afirmou: "*A igualdade social é a condição para o mais amplo desenvolvimento da liberdade*".

Entretanto, na lógica dos liberais, os indivíduos se tornariam iguais por convenção e direito legal, apesar de serem diferentes uns dos outros pela própria lei natural, quer dizer, pelas diferenças físicas e biológicas, possuindo, por conseqüência, atributos diversos. Neste caso, seria então muito natural que o sucesso social fosse alcançado por alguns e por outros não. Dessa forma, as desigualdades sociais geradas pela riqueza, pelo nível sócio-econômico, ou melhor dizendo pela propriedade privada e pela apropriação dos meios de produção, desigualdades que foram geradas pelo regime burguês, são mascaradas.

As colocações de Voltaire sobre a igualdade reafirmam as idéias de Rousseau, quando, por exemplo, escreveu: "*a propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida se fosse através de espoliação injusta*", e continua afirmando que "*É impossível, em nosso infeliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres. Sem os pobres não poderia, de fato, haver civilização; é porque os homens têm que trabalhar que a sociedade pode*

sobreviver. Não temos um talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento". (VOLTAIRE, 1978).

A subordinação parece ter sido para Voltaire uma necessidade social e o rico recompensaria a sociedade através das oportunidades que oferecesse aos pobres.

Entretanto, foi através do discurso liberal das igualdades naturais que a burguesia se instrumentalizou para tomar o poder, pois, se antes já detinha o poder econômico, o mesmo não acontecia com o poder político, o qual passou a reivindicar em nome do mérito individual. E o liberalismo tornou-se, por excelência, a doutrina da civilização ocidental e produto ideológico para a ascensão e a manutenção no poder dessa classe burguesa, que para conseguir seus intentos, ou seja, arrancar dos nobres seus privilégios, apoiou-se no povo o qual supostamente pretendia beneficiar através de uma sociedade igualitária.

No entanto, centrada em seus próprios interesses, a burguesia, ao assumir o poder político, em nome do progresso econômico e da preservação das liberdades individuais, não considerou os direitos da classe trabalhadora, exaltando a propriedade privada bem como a apropriação privada das forças produtivas e, desta forma, criou uma nova ordem de desigualdades.

Através da história vê-se que, apesar das condições em que viviam e labutavam os trabalhadores, mergulhados na ignorância, na pobreza e castigados por moléstias infecto-contagiosas, os liberais rejeitavam qualquer interferência do governo em benefício dos pobres, considerando-a contrária às leis do crescimento econômico por eles apregoadas (MARX, 1987).

Os pressupostos do liberalismo econômico criaram uma doutrina limitada, a serviço de uma minoria, que foi beneficiada em detrimento de uma maioria expoliada pela

exploração da mão-de-obra infantil e do trabalhador da fábrica, que habitava guetos insalubres, e pela expropriação do agricultor aos quais foi negado qualquer tipo de organização, conforme se verifica nos textos sobre Educação e Ensino (MARX & ENGELS, 1983).

Assim, a doutrina que pregava a liberdade e a igualdade emancipou apenas os detentores de bens e propriedades, convertendo-se num método disciplinador das camadas trabalhadoras, visto que na efetivação da liberdade estava embutido o pressuposto da espoliação dos que possuíam apenas sua força de trabalho.

No entanto, ". . . se as desigualdades reais subsistem de fato, o princípio da igualdade tornou-se um valor universal adotado. Substituindo formalmente a idéia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o 'Povo' também adere" (BISSERET, 1967, p. 37).

A classe burguesa, não podendo recusar o princípio da igualdade no qual se apoiara, embora perpetuasse na prática as desigualdades, elaborou uma ideologia que lhe permitiu justificar as desigualdades sociais: a ideologia das aptidões naturais. Portanto, para explicar as diferenças e desigualdades sociais, utilizou-se da própria ideologia da igualdade. Segundo essa ideologia, as aptidões, que seriam hereditárias, determinariam o lugar social de cada indivíduo, partindo do pressuposto da existência da liberdade individual e da igualdade civil.

Com o desenvolvimento das ciências biológicas, principalmente a partir dos trabalhos de Darwin, a ideologia das aptidões naturais, em nome da qual se justificaram as desigualdades sociais que, antes, eram explicadas pela relação de uma ordem social criada pelos homens, passaram a ser vistas como dependentes de uma ordem trans-

cidental, de natureza biológica e irreversível (BISSERET, 1967).¹

Assim, a doutrina liberal, que pregou a igualdade, legitimou as desigualdades sociais quando mistificou a igualdade de oportunidades, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou seu fracasso e colocando as causas da riqueza e da pobreza como naturais.

2. IDEOLOGIA LIBERAL E SUAS DECORRÊNCIAS EDUCACIONAIS

A educação não deixou de ser preocupação dos liberais que, através dos tempos, foram apresentando mudanças em suas teorias educacionais de acordo com a ampliação e modificação do sistema de produção.

Essa preocupação perpassou pelos trabalhos de Locke, que, apesar de ter-se destacado mais como teórico político liberal, não deixou de apresentar alguns conceitos sobre educação. Defendia a tese segundo a qual a criança era "*tabula rasa*", isto é, cera bruta que poderia ser moldada segundo os interesses de quem a educasse, sendo, portanto, uma página em branco a ser escrita.

Para Locke, a criança deveria ser treinada por tutores adequados e em um bom ambiente. A educação que recomendava era uma educação para cavalheiros, logo só os homens de posse estariam em condições de dar instrução a seus filhos, pois previa uma educação que "*capacitasse o indivíduo a cuidar e administrar os seus assuntos com a necessária visão*". Uma educação voltada para quem tivesse propriedades para gerir, pois, no seu dizer, "*o saber e a ciência, em geral, são um assunto que interessaria apenas àqueles que dispusessem de tranqüilidade, bem-estar e lazer*". Com isso, queria dizer que educação era

1. Para maior aprofundamento do estudo sugerem-se as seguintes leituras: BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: *Educação e hegemonia de classe*. Org. José Carlos G. Durand. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. HUBERMAN, Leo. *A história da riqueza dos homens*, 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. São Paulo, Mestre Jou, 1973. COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal e outros ensaios*, 2a. ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.

necessidade para quem possuísse bens que mais tarde precisaria administrar.

Para Locke, o mundo já estava dividido, no que diz respeito à educação, em ricos e pobres. Portanto, previa para os ricos uma boa instrução, necessária aos que, fatalmente, mais tarde teriam que governar; quanto aos outros, os deserdados naturais, bastaria "*uma virtuosa, útil e vil obediência*" (LOCKE, 1972).

Ao defender a idéia de que a mente, em seu estado original, era uma folha em branco, uma *tábula rasa*, Locke por certo afirmava que, ao nascer, todos os homens eram iguais, decorrendo, daí, que seriam as experiências vividas através do processo educativo que tornariam os indivíduos diferentes. Esse processo, porém, vivido e experienciado apenas pelos bem nascidos.

A preocupação maior de Locke com a educação foi disciplinar o espírito e assegurar ao corpo a boa forma. Assim sendo, o objetivo principal de sua educação era o endurecimento do corpo, que seria, segundo ele, "*condição primordial de saúde*".

Locke era contra qualquer forma de erudição e que o educando tivesse aprofundamento em campos específicos do saber, pois ". . . de todas as coisas necessárias à vida, Locke põe o saber em último plano, depois do conhecimento de Deus, da virtude, da prudência, da civilidade e da delicadeza. O programa de estudos comporta, em primeiro lugar, a leitura e a escrita, às quais Locke junta a pintura, que, em várias ocasiões, é de grande utilidade a um gentil-homem, máxime se viaja". (HUBERT, 1967, p. 239).

Como se vê, a preocupação educativa de Locke sempre esteve voltada para a educação do gentil-homem, não explicando em sua obra *Pensamientos acerca de la educación* (1972) a razão de haver proposto uma educação diferenciada para os ricos e para os pobres, pois afirmava, em seus trabalhos, que os homens ao nascerem eram iguais e

que a educação seria determinante do que cada um poderia ser.

A única preocupação de Locke com os menos favorecidos foi elaborar um "*plano de amparo aos pobres*", quando de sua designação para comissário do conselho de profissões. Nesse plano, Locke sugeria que os indigentes infantis fossem recolhidos em escolas de trabalho, dos três aos quatorze anos, para fazer aprendizado de ofícios. Locke previa neste plano as seguintes vantagens:

- maior tempo disponível das mães para o trabalho;
- habituar as crianças desde a infância com a disciplina necessária ao trabalho;
- ser um plano mais econômico.

Na sua benevolência, Locke propunha que as crianças tivessem pão para comer e, no tempo frio, se necessário, fosse-lhes servido um pouco de mingau quente.

Além das habilidades manuais, propunha, ainda, nesse plano, o dever de se aprender religião (EBY, 1976).

Se, por vezes, não se pode negar o mérito da preocupação de Locke com a educação, onde se encontram inúmeros propósitos que deveriam ser realizados em termos gerais, por outro lado não se pode deixar de criticar a sua concepção aristocrática, preferindo a educação privada, individualizada, doméstica e com um preceptor individual.

Na opinião de Locke, se a aristocracia fosse convenientemente formada, poria rapidamente tudo o mais em ordem, quer dizer, nos seus devidos lugares (EBY, 1976).

Locke foi contraditório ao afirmar que, ao nascer, todos os homens são iguais e, na sua excessiva preocupação com a educação do gentil-homem, restringindo as vantagens da educação às classes sociais superiores. O conhecimento e a ciência em geral, a seu ver, seriam tão

somente do interesse daqueles que viviam com descanso e lazer.

Voltaire (1978), que não via com entusiasmo a educação da plebe, tinha por esta um desprezo profundo (isto comprovado em suas cartas a d'Alembert e a Domilaville).

Na opinião de Laski, se por algumas vezes Voltaire se entusiasmou pela educação nacional, na maior parte das vezes achou que não valia a pena. Para ele era importante que as massas permanecessem sem instrução, defendendo a idéia de que os donos de propriedades necessitavam de mão-de-obra. Além do que, Voltaire demonstrou um grande receio pelo esclarecimento das massas, pois afirmava: "*quando a plebe se mete a discutir, tudo está perdido*" (VOLTAIRE, 1978).

Quanto a Rousseau, contemporâneo de Voltaire, aparentemente não se preocupou com a educação das massas. Sua preocupação maior foi uma educação individualizada, representada pelo seu *Emílio*, que, por certo, deveria ser um indivíduo rico para poder custear os seus estudos. No entanto, Rousseau, nos seus trabalhos, opôs-se aos teóricos tradicionais da época sobre educação, principalmente no tocante às relações professor-aluno, ocorridas no processo ensino-aprendizagem.

Rousseau, contradizendo Locke, descobriu a criança como um ser existente independente do adulto e com as suas próprias leis de desenvolvimento. Mostrou que como na humanidade cada coisa tinha o seu lugar na ordem das coisas, também a infância teria o seu lugar na ordem da vida, supondo, em sua obra, que a criança passava por etapas sucessivas de desenvolvimento (ROUSSEAU, 1973).

A importância dos trabalhos de Rousseau foi despertar a atenção dos educadores para o educando, podendo-se, assim, dizer que Rousseau foi o precursor dos pressupostos da "*Escola Nova*", movimento educacional liberal

que só veio a acontecer quase dois séculos depois de sua obra.

Só em fase mais adiantada (século XX), o liberalismo ensaiou os seus modelos de democracia, nomeados por MacPherson e citados por Warde como "*Modelo de democracia protetora*" que, segundo os próprios parâmetros da burguesia, tinha um caráter antidemocrático e o modelo "*democracia desenvolvimentista*" que ". . . se assentou na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa; como conseqüência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que suavisassem sua periculosidade. Era preciso neutralizar os embates com a força oponente" (WARDE, 1984, p. 61).

Warde comenta que o fato de a burguesia ter-se pautado por esse modelo não significava uma ação maquiavélica de sua parte. Se passou a pautar-se por esse modelo, o fez menos por razões humanitaristas e pacifistas (que sempre estiveram presentes nas exposições dos seus proponentes) e mais porque "*esse modelo a instrumentou adequadamente para a manutenção e ampliação da hegemonia*" (WARDE, 1984).

Era esse um modelo que se apoiava na crença da melhoria da sociedade e na correção das distorções de toda ordem, pela via da educação dos indivíduos. E a reconstrução social seria um papel atribuído à escola.

Foi nessa fase que a doutrina liberal passou a ter grande influência sobre a educação institucionalizada (formal). A educação também passou a ser vista como um direito de todos, assegurada pelo Estado e em cooperação com as demais instituições sociais. Sua finalidade seria o desenvolvimento pleno da natureza humana, pois, segundo a teoria liberal da educação (nesta fase), os valores básicos e os objetivos educacionais foram exaltados como permanentes e sua finalidade seria o desenvolvimento pleno da personalidade, exacerbando as qualidades ina-

tas, acentuando que o indivíduo era absoluto sobre o social.

Dewey, um dos principais mentores do modelo democrático desenvolvimentista, defendia a idéia de que as pessoas deveriam desempenhar determinados papéis na sociedade, de acordo com as suas características individuais e não determinados pelo nascimento ou pela fortuna que possuíssem. (DEWEY, 1979)

Para Dewey, a sociedade não poderia se tornar democrática se não propiciasse, através da educação, condições para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Fazendo restrições à pedagogia herbartiana que pregava uma educação pela instrução, Dewey divulgou e aplicou o ensino voltado para a ação. (DEWEY, 1959)

Não aceitava a concepção de que a educação fosse preparação para a vida, pois, para ele, a educação seria a própria vida e os homens se educavam através das experiências que viviam inteligentemente. E como os homens, da infância à velhice, passavam por contínuas experiências, a educação seria um processo que duraria enquanto durasse a vida.

A pedagogia deweyana deveria ser essencialmente dinâmica, ativa e centrada no aluno, apelando para todas as qualidades inatas, que, segundo esta concepção, residiam no interior de cada educando, a fim de despertá-lo, dirigi-lo, oferecendo-lhe, assim, condições para que crescesse, se desenvolvesse e se realizasse como indivíduo e como participante de uma sociedade aberta (DEWEY, 1959).

Dewey, que era parte integrante do contexto do desenvolvimento industrial, não fugiu às implicações e tendências desse contexto. Portanto, o trabalho, o lazer e a orientação vocacional foram preocupações que tomaram lugar importante na obra de Dewey e foram essenciais pa-

ra a introdução e desenvolvimento da orientação vocacional no interior da escola.

A significação educativa do trabalho na escola estaria no seu poder de representar situações sociais e não só na representação de coisas a fazer, trazendo para a escola, através de ocupações ativas, os interesses básicos e comuns do homem, os quais estariam voltados para a alimentação, a moradia, a saúde, o vestuário, etc. pois, segundo Dewey,² " . . . *certa quantidade de trabalho será sempre indispensável aos homens. Os seres necessitam viver e a renovação dos recursos para a vida exige que trabalhem*". (DEWEY, 1959, p. 276).

A escola deveria então preocupar-se com a educação da inteligência dos trabalhadores a fim de que pudessem sentir as suas atividades diárias não apenas como fator de sobrevivência, mas como meio de realização pessoal e de identificação das finalidades sociais de seu labor.

Dewey demonstrou em sua obra nítida preocupação em reconciliar a cultura liberal (liberal quer dizer, aqui, educação voltada para a vida de lazeres) com a educação socialmente útil, ou seja, conciliar o dom de compartilhar com eficiência e prazer as ocupações socialmente úteis (DEWEY, 1959).

Um aspecto evidenciado por Dewey para o avanço educacional, principalmente ao que toca à orientação vocacional, foram os progressos da psicologia. Para ele, vocação significava " . . . *qualquer espécie de atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados*." (DEWEY, 1959, p. 352).

Ao definir a vocação como qualquer espécie de atividade e empenho de aptidões, Dewey assumiu implicitamente que cada indivíduo possui várias aptidões, e, segundo a

2. Ver crítica de Freitag a esse respeito em: FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1977.

ideologia liberal, da qual foi o grande mentor de sua época, seriam elas que determinariam a posição social dos indivíduos.

Em seu modelo democrático, Dewey não deixa clara qual seria a responsabilidade do Estado pela educação. Todavia, os pressupostos do movimento da "Escola Nova", que defendiam uma mesma e igual instrução para todos, sob a responsabilidade do Estado, visando à equalização de oportunidades, ou seja, à construção de uma sociedade aberta, nasceram das suas idéias.

Entretanto, os teóricos liberais, já citados, que pregaram que todos os indivíduos tinham liberdade para se educar, muito embora reconhecessem que as condições econômicas não permitiriam o mesmo tipo de instrução a todos, foram mais coerentes do que os teóricos liberais do modelo democrático, que pleiteavam igualdade de instrução para todos, sem levar em conta as diferenças sociais geradas pelas condições econômicas.

Sendo o modelo educacional "*democrático desenvolvimentista*" um modelo em que estavam subjacentes os pressupostos de igualdade de oportunidades, os próprios indivíduos passaram a aceitar as diferenças sociais como sendo causadas pelos dons naturais, tais como aptidões, inteligência, habilidades, etc. E as desigualdades sociais, histórica e socialmente geradas pelo sistema social estabelecido, passaram a ser percebidas como justas e decorrentes das diferenças naturais entre os homens.

Para a concepção liberal, tanto tradicional como escola-novista, a finalidade primordial da educação seria a preparação do indivíduo para ocupar o seu lugar na escala social, não se questionando as implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação, afirmando-se que os indivíduos, através da educação, deveriam desenvolver as suas capacidades e aptidões individuais, legitimando e sustentando desta forma a idéia de que a escola teria a função de preparar os indivíduos para desem-

penharem os papéis sociais requeridos por uma sociedade de classes.

Sendo o social entendido como uma extensão do individual, segundo a concepção liberal, caberia à escola o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de que os indivíduos pudessem inserir-se de maneira positiva no meio social dado e jamais questionado. Para tal ideologia, cada indivíduo é dotado de uma natureza única, independente da estrutura social, cabendo ao processo educativo despertar a essência humana contida em cada um. Logo, sendo a sociedade dependente do aperfeiçoamento individual, nada mais certo do que a educação para promovê-lo.

Baseando-se em pedagogias que se apóiam na concepção liberal sobre educação, a escola estaria, assim, cumprindo a função de reguladora social, distribuindo os indivíduos pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas, ignorando que, na ordem reprodutivista do sistema capitalista, o lugar na estrutura social já está socialmente determinado.

A essa inversão, que converte a educação de elemento determinado pela estrutura social a elemento determinante dessa estrutura, Saviani chama de inversão idealista e classifica como ingênuas e idealistas as pedagogias que se apóiam em tal inversão (SAVIANI, 1983).

Essas pedagogias legitimam e reforçam a ideologia das aptidões individuais ao sustentar a idéia de que a função da escola seja a de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais.

Assim ". . . os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual . . . A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições" (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Portanto, a pedagogia liberal, tanto na sua forma tradicional como travestida de escolanovista, é ideológica, pois reinterpreta e transverte as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real que, segundo Charlot, é o que caracteriza uma pedagogia ideológica:

- separação entre a teoria e a realidade social;
- os problemas da educação são vistos como autônomos, a-históricos, isolados do contexto social e teorizados num sistema ideal. Sistema ideal que mascara as desigualdades sociais encontradas na divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas (CHARLOT, 1979, p. 33).

Essa pedagogia repousa sobre alguns pontos fundamentais ao reduzir o problema social da educação ao da cultura individual, como por exemplo:

- análise da realidade social em termos de aptidões individuais;
- afirmação da existência de paralelismo entre o desenvolvimento cultural e as aptidões sociais do indivíduo;
- afirmação de que a sociedade é definida como um conjunto de indivíduos e que, portanto, vale o que valem os indivíduos que a compõem;
- o professor é visto sob uma pretensa superioridade;
- quanto maior a idade do professor, maior a sua experiência e tanto mais eficazes seus ensinamentos para o aluno;
- os que estão nos bancos escolares são considerados como incapazes, até demonstrarem o contrário (diplomas);
- o aluno é visto como um agente passivo que se ajusta aos estímulos externos, cujo mundo não tem sentido;
- os conteúdos devem ser assimilados pelos alunos como forma de ajustamento ao meio social adulto dado e não questionado;

- o aluno é erigido como o único responsável pelo seu desenvolvimento ou fracasso;

- a aprendizagem se realiza através do reforço, tanto negativo (notas baixas, punições, etc.), como positivo (menções, competições, etc.);

- os exames devem servir como peneira a fim de separar os mais incapazes dos mais capazes;

- o processo avaliativo depende exclusivamente do professor, que o deverá usar autoritariamente como mecanismo coercitivo;

- o que, como e quanto o aluno aprende não é levado em conta, e o processo de ensinar e aprender que favorece ou dificulta esses aspectos não é avaliado;

- o conhecimento é visto como se estivesse livre de contexto, como se fosse universal;

- o pensamento é visto como independente de uma série de significados determinados histórica e socialmente;

- o conhecimento e a linguagem são tidos como independentes e não são compreendidos como uma construção de um determinado contexto social e histórico. O conhecimento é reprodução e nunca a sua produção (SARUP, 1978), defendendo que educar é colocar o educando em confronto com as grandes idéias morais de seu tempo e de seu país.

- a preocupação da educação é essencialmente a transmissão da cultura e a divisão do trabalho e a realidade social não são levados em conta, pois os pensadores liberais:

“. . . Não se dispõem a admitir que as formas de conhecimento são apenas formulações históricas de uma determinada época. O que ressaltam é que o conhecimento é 'objetivo', que o conhecimento é externo ao indivíduo e a ele imposto. Isso separa o conhecedor do conhecido; separa o conhecimento do contexto de seu uso . . . fazem do conhecimento o sujeito e dos homens o predicado . . . não apreciando plenamente a natureza construtiva da consciência humana, a opi-

... não dos filósofos afasta a responsabilidade que os homens têm pelo mundo (SARUP, 1978, p. 64-5).³

Assim, também, o currículo escolar que decorre desta concepção é considerado como algo externo à busca de significados, como a construção de um edifício, onde cada pavimento fosse superposto ao anterior, sem ligação alguma. Sarup comenta que talvez seja possível que grande parte da alienação reinante em nossas escolas seja a consequência dos ensinamentos advindos de tal concepção (SARUP, 1978), pois

"... tratam a educação como se fosse a transmissão de atividades compensadoras nas escolas, que por sua vez são consideradas como se fossem instituições neutras. A lucratividade dessas atividades e o conteúdo do currículo raramente são questionados; a natureza da educação e conhecimento é aceita sem discussão, é fixa. Seu modelo de educação baseia-se nas opiniões hierárquicas do conhecimento". (SARUP, 1978, p. 66)

Os pressupostos da concepção liberal sobre educação são normativos, avaliativos e prescritivos. Com sua maneira limitada de ver o mundo, propõem-nos uma visão particular da natureza do Homem. A realidade social está fora dos indivíduos que constituem a sociedade. O conhecimento é tratado como algo isolado, não produto do próprio homem e sim como se fosse uma manifestação divina ou produto da própria natureza (SARUP, 1978).

A visão de mundo passa a ter uma conotação de senso comum, sendo que *"... a combinação de sua visão particular do homem, do conhecimento, da sociedade, produz uma visão da vida social que é hierárquica, elitista e opressiva. Essa visão da realidade social, resultado de suas suposições e métodos, é então recomendada a nós como maneira de ver e de falar sobre o mundo (SARUP, 1978, p. 66).*

3. Sarup coloca como filosofia o que defendemos como ideologia, por razões várias de acordo com o que já foi colocado anteriormente.

Os liberais não dispensam a idéia nem discordam da suposição de que deve haver mudanças e melhorias do meio social existente. Contudo, "*desejam a melhoria social, mas sem conflito, e seu trabalho tende a legitimar uma série injusta de disposições sociais*" (SARUP, 1978, p. 66).

Essa é, pois, uma concepção pedagógica que dissimula a importância social da educação e as determinações e influências que esta recebe das relações de produção de um determinado sistema, sendo, assim, um "*processo ideológico, cujo postulado fundamental é a redução do social ao individual*" (CHARLOT, 1979, p. 34-5).

Ao não considerar a educação como função social, a concepção liberal descambou para um individualismo exacerbado, supondo que as instituições educacionais seriam recipientes isolados para conservar a cultura (descontextualizada) e permitir o seu desenvolvimento dentro dos mesmos, passando a educação a ser vista e sacramentada como ato neutro, a-histórico e desvinculado do contexto social e das relações de produção.

BIBLIOGRAFIA

- BISSERET, Nöelle. A ideologia das aptidões naturais. In: *Educação e hegemonia de classe*. Org. José Carlos G. Durand, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2. ed., Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1959.

- _____. *Experiência e educação*. São Paulo, Nacional, 1979.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo, Nacional, 1970.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2. ed., Porto Alegre, Globo, 1976.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1977.
- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. Porto Alegre, L & PM, 1980.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- HUBERT, Rene. *História da pedagogia*. 2. ed., São Paulo, Nacional, 1967.
- LASKI, Harold J.. *O liberalismo europeu*. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- LIBÂNEO, Carlos José. *Democratização da escola: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LOCKE, John. *Pensamientos acerca de la educación*. Trad. de D. Barnés, Madrid, La Lectura, 1972.
- _____. Carta acerca da tolerância. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. v. 18.
- MARX, Karl. *O Capital*. Volumes I e II, Trad. de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, 1987.
- MARX & ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Portugalia,

Editora Lisboa, 1968.

_____. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973, v. 24.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara*. São Paulo, Cortez, 1983.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VOLTAIRE, François Marie Anouet. *Cartas inglesas*. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978, v. 2.

WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1984.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 1967.