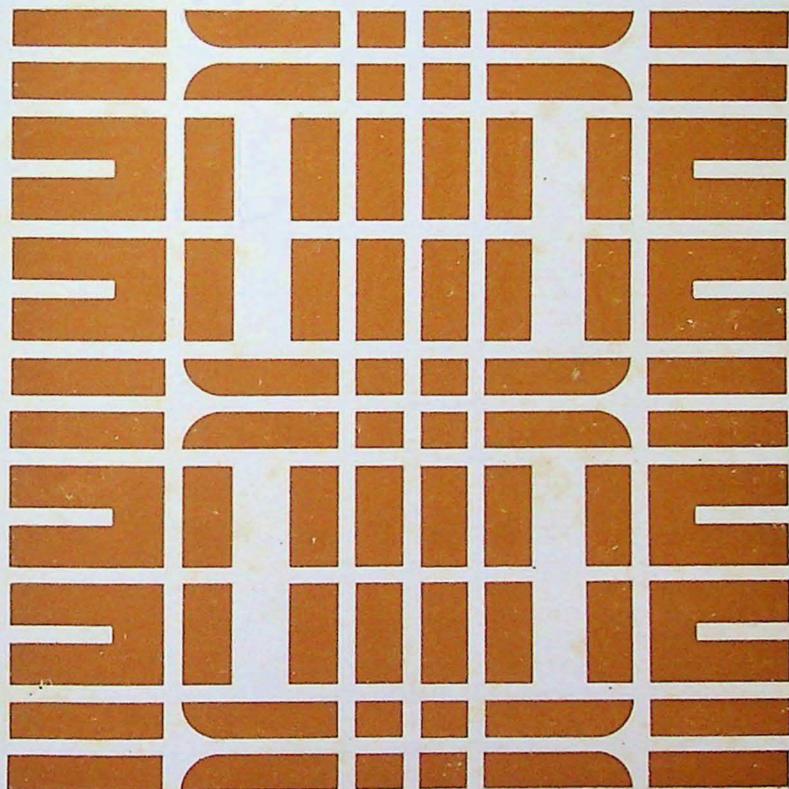


**INEP**

**REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 134**



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

# **ITEP**

---

**REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 134**

---

**INSTITUTO NACIONAL DE  
ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS**

Diretor

Ayrton de Carvalho Mattos

**CENTRO BRASILEIRO DE  
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora

Elza Rodrigues Martins

**COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E  
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Coordenadora

Lúcia Marques Pinheiro

**COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES,  
DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES**

Coordenadora

Regina Helena Tavares

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Conselho de Redação

Ayrton de Carvalho Mattos  
Elza Nascimento Alves  
Elza Rodrigues Martins  
Lúcia Marques Pinheiro  
Nádia Franco da Cunha  
Péricles Madureira de Pinho  
Regina Helena Tavares

Redator-Chefe

Jader de Medeiros Britto

Redação

Euterpe Gonzalez Gil Dieguez  
Generice Albertina Vieira

Revisão

José Cruz Medeiros

Normalização bibliográfica

Francisco F. L. de Albuquerque  
Maria Aparecida de Oliveira

Distribuição e divulgação

Walter Maia de Almeida  
José Adonias R. Monteiro

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107  
ZC-02 20000 Rio de Janeiro  
Guanabara — Brasil

## SUMÁRIO

---

<b>EDITORIAL</b>	Status científico para a educação	<b>125</b>
<b>ESTUDOS E DEBATES</b>		
Pierre Furter	A formação do homem inacabado — Ensaio de Andragogia	46271 <b>129</b>
Durmeval Trigueiro	Fenomenologia do processo educativo	46272 <b>140</b>
William F. O'Neil	Existencialismo e Educação	46274 <b>173</b>
Ivan Illich	Como educar sem escolas	46275 <b>186</b>
Dermeval Saviani	Estruturalismo e educação brasileira	46277 <b>208</b>
Greusa Capalbo	A dimensão dialética do pensamento educacional	46279 <b>218</b>
Theresinha Corseuil Granato	Contribuições do pensamento antropológico à educação	46280 <b>227</b>

## DOCUMENTAÇÃO

	Bibliografia sobre Filosofia da Educação 1969-74	238
	Programas de Filosofia da Educação	244
W. Kenneth Richmond	A idéia de uma sociedade educativa	251
Documentos da educação brasileira	Reforma Capanema	253

## LIVROS E REVISTAS

Ivan Illich	Sociedade sem escolas	275
Edgar Faure	Apprendre à être, le monde sans frontières	278
Dagobert D. Runes	Dictionary of philosophy	281
Otto Friederich Bollnow	Pedagogia e filosofia da existência	282

## RESUMOS

E.G.G.D. F.F.L.A.	Euterpe Gonzalez Gil Dieguez Francisco Figueiredo Luna de Albuquerque
J.M.B. R.H.T.	Jader de Medeiros Britto Regina Helena Tavares

### Status científico para a educação

A sociedade contemporânea, em intenso processo de transformação, iniciado com a revolução industrial e aprofundado com a revolução eletrônica de nossos dias, reativa sua reflexão questionando as estruturas do conhecimento nos diversos campos do saber e sua encarnação na experiência do viver humano.

Na área da educação, esse questionamento tem contribuído para uma radiografia de sua praxis, que compreende teoria e prática, abrindo-se num leque de propostas que reivindicam a reconstrução de todo o processo, seja quanto à organização científica do conhecimento — em verdadeiro estado de indigência, segundo o diagnóstico de Furter e Teixeira, entre outros — seja quanto à defasagem em relação aos demais campos do saber, quanto ao descompasso da praxis educacional em acompanhar o progresso tecnológico, ou ainda quanto à concretização de seus objetivos, nos termos da dialética *pessoa x sociedade*.

Ultrapassando o nível paroquial da escola, espera-se hoje que o processo educativo se torne cada vez mais função primordial da comunidade, toda ela comprometida no trabalho de formação humana, através do complexo de suas atividades e comportamentos, ao transmitir a experiência cultural acumulada, ao reconstruí-la e ao elaborar a experiência do novo. Enfim, a educação assumida como tarefa de todos, a serviço de cada um.

**126** Dimensionado como conhecimento em reestruturação, o saber pedagógico requer alicerces teóricos que aliando a exigência do método experimental de trabalho com a lógica da invenção, como sugere Maurício Rocha e Silva, possa garantir à educação status de atividade científica.

Numa época de complementaridade entre as experiências do conhecimento humano, a construção desse status é postulada agora numa metodologia interdisciplinar, em que a reflexão educacional é fertilizada pela contribuição das ciências sociais e mesmo das ciências classificadas até ontem como exatas.

É tarefa da Filosofia da Educação inquirir sobre as condições epistemológicas em que se realiza o processo de formação humana, sobretudo quando se adquire a consciência de que essa formação implica desenvolvimento vital integrado num campo de forças em interação, jamais constituindo uma variável isolada, que por si só realize a metamorfose do grupo social. Submeter esse processo à análise estrutural e institucional impõe-se agora como reivindicação primeira no trabalho de reconstrução do arcabouço de conhecimentos que sustenta a arquitetura pedagógica.

Por outro lado, a inquirição se estende ao projeto que cada sociedade elabora para si mesma, ao arquétipo humano idealizado que se pretende recortar na experiência existencial de uma nação, traduzido na dinâmica do sistema social, e mais particularmente na escala de valores de suas agências de cultura, educação e trabalho.

Procurou-se reunir neste número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* um elenco de propostas representativas do movimento dialético que vem questionando a educação de hoje, como o melhor caminho para sua revitalização.

**ESTUDOS E DEBATES**

---

## À guisa de introdução

Da grandeza e da miséria  
da pedagogia

Atualmente quem quiser enxergar com clareza através da multiplicidade de fatores que intervêm na educação — quem quiser, enfim, refletir sobre a prática pedagógica (tarefa que atribuímos aos filósofos da educação)<sup>1</sup> — não pode fugir ao sério problema das relações entre a teoria e a prática.

Se a reflexão filosófica, que tomou a educação como tema, não escapa à crise global que atinge todos os que lidam com os problemas contemporâneos de formação, não é somente porque está submetido à contingência histórica, mas é, sobretudo, porque a filosofia da educação deve, enquanto filosofia, reduzir o hiato que separa seu discurso das intervenções concretas dos educadores. Ora, hoje em dia, somos ainda menos capazes dessa tarefa que no passado, de tal modo que o filósofo da educação se encontra na situação

de um compositor que escrevesse partituras que os executantes não conseguissem decifrar ou não dispusessem dos instrumentos adequados para executá-las.

Desse modo, em recente trabalho de criação coletiva,<sup>2</sup> descobriu-se este admirável *tema e variações*:

“Se se admite que a educação tenha se tornado, e venha a se tornar cada vez mais aos olhos da sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a ação da escola e da universidade seja não somente desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas até transcendida, pelo alargamento da função educativa, às dimensões da sociedade como um todo. A escola tem que desempenhar o papel que lhe é atribuído e que é chamada a desenvolver mais amplamente ainda. Portanto, cada vez menos, poderá ela pretender assumir sozinha as funções educativas da sociedade. A indústria, a administração, as comunicações, os transportes podem e

\* Professor de Educação Comparada da Universidade de Genebra.

<sup>1</sup> FURTER, P. *Educação e reflexão*. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1966.

\*\* Artigo escrito em francês, especialmente para este número, e traduzido por Carmen Vargas de Andrade.

<sup>2</sup> FAURE, Edgar, ed. *Apprendre a être*. Paris, Fayard/Unesco, 1972. 368 p.

devem também participar desse processo. As coletividades locais e também a coletividade nacional são, elas mesmas, instituições eminentemente educativas. "A cidade — já advertia Plutarco — é o melhor preceptor. E, certamente, a cidade, principalmente a que sabe se manter à altura do homem, contém um imenso potencial educativo, com seus centros de produção, suas estruturas sociais e administrativas, suas redes culturais, não só pela intensidade do intercâmbio de conhecimentos que ali se verifica, mas também pela escola de civismo e de solidariedade em que a cidade se constitui."

Ora, qual o especialista que poderá se vangloriar de saber como concretizar essa "cidade educativa"? Pior ainda, face ao surgimento dessa "cidade educativa" e à amplitude dos problemas que ela coloca, é desconcertante constatar o reduzido crédito no mundo acadêmico concedido ao pensamento pedagógico que, se ganhou autonomia intelectual, conquistou-a ao preço de uma verdadeira miséria.

A nosso ver, essa crise específica da filosofia da educação — parte integrante e agravante da crise da educação — tem, sobretudo, raízes históricas.

Na origem do Ocidente, a reflexão filosófica sobre a formação do homem surgiu com a própria filosofia uma vez que, desde Platão, a atividade filosófica parece ter necessariamente provocado uma reflexão sobre sua formação. Tudo se passa, portanto, como se a grandeza da pedagogia tivesse, durante séculos, dependido de suas ligações com a filosofia.

E todos os manuais e tratados da história das idéias pedagógicas<sup>3</sup> não deixam de começar pela análise da dupla atividade do prático e do teórico da educação, como fez Platão. "Filosofia e educação estão de fato em estreito relacionamento: o filósofo que deseje encarnar sua reflexão numa ação segura e numa sociedade de homens, que procure promover a liberdade e a universalidade, tem, como único meio, a educação. Platão já o havia visto, pois confiou aos filósofos o poder político, a fim de permitir educar os cidadãos, sendo a educação realizada graças a esse poder mas dentro da finalidade autêntica desse poder e do governo".<sup>4</sup>

Permitam-nos, no entanto, colocar esse vínculo íntimo entre a pedagogia e a filosofia sob outro patrocínio: o de Immanuel Kant. Como vem de demonstrar um jovem e brilhante colega suíço-alemão,<sup>5</sup> Kant, mais do que qualquer outro filósofo, foi professor. Começou, como todos os intelectuais alemães de sua época, como preceptor. Depois de ter hesitado por muito tempo em entrar para o ensino secundário, teve a sorte de se tornar o professor universitário que ainda hoje admiramos. Ora, Kant nunca foi indiferente aos problemas pedagógicos de sua época. Aceitou ministrar cursos de pedagogia teórica aos futuros professores do ensino secundário, cursos esses cuja compilação chegou até nós sob o título *Reflexões sobre a educação*. Interessou-se pelas experiências de Basedow, as quais discutiu com paixão e competência. Manifestou mesmo tanta paixão

<sup>3</sup> Por exemplo: *Les grands pédagogues*. Paris, PUF, 1956. 364 p.

<sup>4</sup> LÉVÊQUE, R. & BEST, F. Pour une philosophie de l'éducation. In *Traité des sciences pédagogiques*, 1: introduction. Paris, PUF, 1969. p. 118.

<sup>5</sup> WEISSKOPF, T. *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Zurich, 1970.

pela pedagogia, que a leitura do *Emilio*\* foi, juntamente com a notícia da Revolução Francesa, um dos raros acontecimentos que interrompeu seu passeio matinal diário. Não é, pois, de surpreender que seu pensamento se refira tantas vezes a essa atividade profissional. Se, depois disto, os filósofos nem sempre concederam tanta importância à pedagogia, nem por isso deixou esta de refletir fielmente as idéias filosóficas dominantes. Sem querer insistir nessas evidências, lembremo-nos dos casos particulares, históricos e significativos de Fichte, Comte e Bergson.

Aiuda mais importante que esses exemplos ilustres, no entanto, são as razões fundamentais que explicam esse intercâmbio interdisciplinar.

I. Todo filósofo que tenta determinar o que o homem deveria ou haveria de ser, que se interroga sobre as possibilidades de modificá-lo e sobre as condições dessa modificação, estabelece, por isso mesmo, os fundamentos da pedagogia. Em outras palavras, toda filosofia que dá lugar ao possível é uma filosofia da formação humana. Como admitir a perfectibilidade do homem, sem crer na possibilidade de modificá-lo? Sem imaginar que se possa informá-lo, formá-lo e, por vezes... deformá-lo? Essas filosofias justificarão a ação pedagógica, quer seja uma ação na qual o próprio sujeito assume a responsabilidade (autoformação) ou uma ação que outro exerce sobre ele (ação formativa). Inversamente, se um filósofo nega a possibilidade de modificar o homem, ele nega *a priori* a idéia mesma de uma formação humana e, por conseguinte, de uma ação pedagógica. Isso nos lembra, a pro-

pósito, que um educador deve ter uma concepção qualquer do homem, não importa qual, e que pode ser necessário fazê-lo tomar consciência das contradições entre os objetivos concretos de sua atividade profissional e sua concepção do devenir de outrem.

No máximo, ousaríamos mesmo afirmar que, quanto mais um filósofo dá lugar no seu pensamento à dimensão utópica, mais ele reconhece a *importância da educação*, isto é, da forma ou das formas sistematizadas e coerentes de educação. Por outro lado, quanto mais ele está consciente dessa dimensão, tanto mais insistirá sobre a dimensão *libertadora* da educação, isto é, de toda intervenção que contribua para o desenvolvimento cultural de um indivíduo, de um grupo ou de uma nação.

De Thomas Moore a Babeuf, de Henri de Saint-Simon a Proudhon, de Jean-Jacques Rousseau a Pestalozzi, da Escola Nova a Freinet, trata-se de uma história paralela da ação do pensamento utópico que atravessa os séculos.<sup>6</sup> O pensamento utópico — que é a expressão histórica da esperança dos homens<sup>7</sup> deseja ao mesmo tempo melhorar as sociedades e educar os homens para torná-los capazes de uma sociedade igualitária, justa e fraterna. E, como o propunha Kant no seu *Projeto para uma paz perpétua*, essa ação dupla se situa numa intenção fundamental: fazer com que os homens tenham acesso à universidade, à filosofia — ela mesma um projeto de universalização.

<sup>6</sup> DOMMANGET, M. *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lenine*. Paris, Armand Colin, 1970. 472 p.

<sup>7</sup> FURTER, P. *L'espérance selon Bloch. Revue de théologie et de philosophie*. Lausanne, 1965. n. 4.

\* ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emile*. Paris, Lécquien, 1821. 2v.

II. Existe outra razão, talvez mais profunda. Tornar-se o que deve, ou o que se deveria ser, é tornar-se capaz da verdade. Educar para a liberdade é também aprender a bem pensar e saber refletir com método e rigor. Uma filosofia que admita a possibilidade de modificar o homem deverá dar formas a suas atividades e, em particular, a sua atividade intelectual. Neste nível, muito mais concreto, o filósofo já não define somente princípios e finalidades, mas sugere metodologia e, às vezes, até métodos mais precisos de formação. Sem dúvida, o dogmatismo filosófico pode conduzir a um dogmatismo metodológico que levou, por vezes, a experiências aberrantes.

Ora, certas psicologias "ditas filosóficas" são hoje em dia bastante combatidas. O desenvolvimento do estudo científico da aprendizagem limitou de maneira considerável a contribuição dos filósofos à elaboração dos métodos de formação. Os psicólogos demonstraram que uma metodologia deduzida a partir de princípios metafísicos tanto pode ser admiravelmente coerente, quanto acentuadamente ineficaz. A psicologia "filosófica" leva também a impasses, como ocorreu nas polémicas do século passado, quando os "filósofos-pedagogos" lutavam entre si para saber se deveriam partir do simples para o geral, ou, pelo contrário, do geral para o particular.

No entanto, acreditamos que a análise que a filosofia pode fazer da psicologia é ainda indispensável aos pedagogos contemporâneos, na medida em que ela pretende menos dizer como nós pensamos do que indicar o *porquê* e, sobretudo, para que direção se dirige nossa atividade intelectual. Não está, pois, excluído que uma reflexão filosófica sobre a utilização da inteligência seja, cada vez mais, indispensável. Se

é verdade que os psicólogos podem, hoje em dia, orientar o pedagogo com exatidão sobre as etapas do desenvolvimento do pensamento da criança e do adolescente, é igualmente certo que eles não são tão precisos quanto ao processo de amadurecimento seguido pelo jovem adulto, e, menos ainda, quanto ao que se passa na sucessão das idades da vida.

III. O pedagogo depende do filósofo na medida em que este tem, simultaneamente, uma visão mais ampla, mais prospetiva e mais articulada do devenir do homem.<sup>8</sup> O filósofo não se interessa apenas pelo homem "em formação", mas também se interroga quanto ao devenir global do homem até a morte, e por vezes além desta, o que nos leva muito longe. Essa visão longínqua e este sentido das perspectivas infinitas não os obrigaria a retomar um diálogo difícil com os teólogos? Estes nem sempre serviram à pedagogia. Muitas vezes, reduziram-na a um catecismo. Mas os exemplos de Vivès ou de Lutero seriam suficientes para nos lembrar que um diálogo franco com aqueles que fazem a Igreja progredir também poderia ser enriquecedor. De fato, raros são os pedagogos que têm refletido sobre o papel da morte em sua pedagogia, o que os obrigaria a refletir sobre o papel do silêncio e da ruptura da formação.<sup>9</sup> E, no entanto, é uma formação para e pela morte a que somos condenados pela nossa condição humana.

O filósofo é mais prospetivo na medida em que coloca a criança ("paidos" da *pedagogia*) em relação com o adulto (o "andros" da an-

<sup>8</sup> BERGER, G. *L'homme moderne et son education*. Paris, PUF, 1962. 368 p.

<sup>9</sup> Houve, todavia, o caso singular de São Francisco de Sales. Cf. HOZ, V. G. El silencio en el maestro. *Revista española de pedagogia*. Madrid, 1951.

dragogia). O pedagogo, como o indica — ai de nós! — seu qualificativo profissional, é voltado para a criança, a qual ele nem sempre ama, como nos lembra H. Roorda, cuja obra acaba, enfim, de ser reeditada.<sup>10</sup> O filósofo, ao contrário, vê o devenir do homem acabado, se for possível esse acabar. Enfim, toda filosofia supõe uma axiologia; a filosofia pode pretender classificar o saber humano, começando pela classificação das ciências, isto é, dando o primeiro passo em direção à coerência dos conteúdos dos programas escolares.

Em resumo, o pedagogo ganha, em companhia dos filósofos, o sentido da perspectiva. Os filósofos, por seu lado, encontrarão talvez na companhia dos pedagogos, a experiência do concreto que lhes dará o talhe do homem para sua elevada reflexão.

**A Pedagogia entre o amadorismo e as ciências da educação**

Ora, essa união tão harmoniosa mostrou-se com o tempo uma péssima associação de interesses. A dependência da Pedagogia em relação à Filosofia foi finalmente posta em dúvida.

De início, era viável apenas na medida em que o educador pretendia formar o *homem* (sic) cuja essência, e por vezes a existência, eram, por outro lado, analisadas pelo filósofo. Mas, no século XIX, quando surgiu a sociedade industrial, a educação se tornou um conjunto de instituições nas quais se tratava de resolver os problemas infinitos da formação da totalidade dos homens de uma nação, e o pensamento pedagógico se desprendeu daquilo que os pedagogos consideravam uma ser-

vidão. Esse pensamento se atomizou e se diluiu em práticas mais ou menos tecnicizadas. O pensamento pedagógico tornou-se então “A Pedagogia”, que certamente obteve sua autonomia, mas ao preço de uma verdadeira miséria intelectual. Esta miséria se manifesta, por exemplo, na dificuldade que encontra para definir seu *status* científico; por vezes, alcançou tal nível que a pedagogia é tida por um conjunto pitoresco e aborrecido de receitas reunidas nesses poirentos *vademecum*, que são os tratados de pedagogia geral, úteis somente àquelles que acreditam que a formação humana não vá além da arte gestual ou da habilidade artesanal.

Depois, a crítica da sociologia das idéias demonstrou que, no caminho do pensamento utópico à ação concreta, havia muitas deformações. Para certos sociólogos, a filosofia da educação não passa de sonoro palavreado.

Enfim, por ter sido exercida por técnicos e funcionários que não se preocupavam com a filosofia — e ainda menos com a reflexão — a pedagogia está pois identificada à pura tecnologia.

Voltemos às razões da crise atual.

Em tese, é difícil admitir que a educação pode libertar o homem.<sup>11</sup> Este é, atualmente, um tema central na extraordinária renovação por que passam, no momento, as idéias sobre a educação, tanto na América Latina quanto nos Estados Unidos e no Canadá. Acredita-se que uma boa formação, autêntica, consciente e responsável dará ao homem novos meios de ação, permitindo-lhe tomar consciência de todas as suas possibili-

<sup>10</sup> ROORDA, H., *Oeuvres completes*. Lausanne, 1969, tomo I.

<sup>11</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Trad. do português. Paris, Ed du Cerf, 1971. 160 p.

lidades e, talvez, mesmo, convencê-lo a mudar inteiramente nossa Sociedade.

134

A análise crítica da prática pedagógica mostra, no entanto, que essas são apenas afirmações puramente ideológicas, no sentido preciso que Napoleão dava a esse conceito quando caçoava do filósofo Destutt de Tracy e de seus amigos. Napoleão não via nessas idéias, aliás muito interessantes, senão sonhos e ilusões. O sarcasmo de Napoleão atravessou os anos. Apesar de todos os teóricos da educação, os realistas acreditam que em muitos sistemas de ensino existentes a educação não libera, adestra. Não provoca reflexão, pressiona o cérebro. Não favorece o desenvolvimento, nem o indivíduo, nem a sociedade; amedronta para salvaguardar, a qualquer preço, o *statu quo*.

Tomemos dois exemplos para precisar essas afirmações.

Tornou-se comum afirmar que a alfabetização é um dos direitos universais do homem. Seja. Mas um direito *para fazer o que?* Não será o direito de ler o que não se escreveu? O que nunca se escreverá? Alfabetizar o mundo não é submetê-lo ainda mais à obrigação de repetir gaguejando o que outros fabricaram sob o rótulo de cultura?

Alfabetizar, pelo contrário, não consiste em aprender a escrever, depois a ler, e *nesta ordem?* Não é o gesto prodigioso de dar a palavra àqueles que há milênios jamais tiveram o direito e nem o poder, nem mesmo os instrumentos para fixar seu pensamento? O atraso da humanidade não virá do fato de uma minoria ínfima, por haver monopolizado a escrita, ter se arrogado, há milênios, o direito de falar por todos? <sup>12</sup> Ora,

<sup>12</sup> *L'écriture et la psychologie des peuples*. Paris, A. Colin, 1963. 380 p.

em nossa atualidade pedagógica há sinais modestos e precursores de tal libertação. Houve a luta de Freinet a favor da expressão pela imprensa e pela correspondência; <sup>13</sup> a luta dos educadores anglo-saxões a favor da criatividade artística pela expressão para todos e por todos; <sup>14</sup> e (que nos perdoem a referência) a tomada da palavra pelos estudantes — que a tomaram como seus antepassados haviam tomado a Bastilha — em maio de 1968.

O segundo exemplo vem da Itália e é uma criança que nos fala: <sup>15</sup> “O problema de geometria lembrava uma escultura da Bial: ‘um sólido é formado de um hemisfério encimado por um cilindro cuja superfície é igual a três sétimos da sua’.

Não existe instrumento para medir superfícies. Assim, nunca se pode conhecer uma superfície antes de conhecer as dimensões. Tal problema só pode surgir do espírito de um doente.

No secundário, com novos métodos, parece que tais situações não mais acontecerão. Os problemas partirão ‘de considerações de ordem concreta’.

Na verdade, este ano, no exame, Carla teve um problema moderno baseado numa caldeira: ‘Uma caldeira tem a forma de um hemisfério encimado...’. E eis que, novamente, se partia da superfície.

<sup>13</sup> FREINET, E. *Naissance d'une pédagogie populaire, historique de la CEL*. Cannes, Edit. de l'école moderne française, 1949.

<sup>14</sup> READ, H. *Education through art*. Londres, Faber and Faber, 1954. 320 p.

<sup>15</sup> *Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana*. Trad. do italiano. Paris, Mercure de France, 1968. p. 34-35.

Mais vale um professor da escola antiga, do que um que pensa ser moderno por haver mudado os rótulos.

O professor que tivemos era da escola antiga. Assim foi que nenhum de seus alunos conseguiu resolver o problema. Entre nós, apenas dois em quatro conseguiram a solução. Resultado: em vinte e oito, foram reprovados vinte e seis. O professor contava, a quem queria ouvi-lo, que lhe haviam dado uma turma de idiotas!”

Mas não é só no nível de seus métodos que o educador pode ser repressivo. Sua ação é também repressiva em sua dimensão social, quer dizer, as relações entre as instituições e a sociedade. Tradicionalmente, essas relações se exprimem pelo caráter seletivo da escola. Hoje em dia, acredita-se muitas vezes que a democratização dos estudos acabou com esse problema. Ora, não é nada disso. De fato, uma escola *para* todos não é ainda uma escola *de* todos. Se todas as crianças de uma mesma idade entram em uma escola pública — o que não é mais verdade quando ultrapassam a idade escolar — essas escolas não são ainda consideradas, pela maioria dos alunos ou por seus pais, como sendo “suas” escolas.

E isto devido a razões culturais. A cultura escolar, aquela que é definida pelo programa, que é armazenada nos manuais, repetida nas lições pelos professores que a assimilaram ao longo de seus estudos, essa cultura tem cada vez menos pontos em comum com a cultura vivida pelas crianças fora da escola. Pesquisa feita pelos candidatos ao certificado de capacitação pedagógica do Seminário de Pedagogia, da

Universidade de Neuchâtel,<sup>16</sup> mostrou claramente essa cisão dramática. Citemos um só exemplo. Em duas classes experimentais do secundário superior de La-Chaux-de-Fonds, todos os alunos tinham um rádio, um toca-discos ou um gravador individual. Todos compravam discos, com regularidade, mas só um tinha discos de música clássica, enquanto os professores, provavelmente, só tinham discos de música clássica.

135

O que se chama democratização não é senão massificação. Coloca face a face crianças e adultos que já não têm em comum experiência cultural, social ou política. Se, portanto, o corpo docente não tomar cuidado, imporá fatalmente sua cultura, sua visão das coisas e, por vezes, até sua concepção de classe a alunos vindos de outros meios. Mesmo que o professor se mantenha em estrita neutralidade política, imporá sempre sua cultura, pois não conseguirá levar sua neutralidade até o silêncio. Alguns dão de ombros dizendo que, depois de tudo, isso não prova senão que boa parte da população deveria ser rapidamente excluída das escolas por incapacidade ou insuficiência cultural. Propõem então tornar as escolas ainda mais seletivas e, por conseguinte, estariam de acordo em introduzir, de uma maneira direta ou indireta, um *numerus clausus*. Deixamo-lhes a responsabilidade dessas posições antidemocráticas e incompatíveis com a nossa Constituição. Ora, este gravíssimo problema cultural não será resolvido pelos filósofos da educação.

Sabemos que a crítica sociológica da pedagogia é cruel. Ler obras de so-

<sup>16</sup> Pesquisa feita pelas Srtas. Borel e Verdon e pelo Sr. Claude, em fevereiro de 1970.

ciólogos da educação, como *La reproduction*, de Pierre Bourdieu e seu colegas,<sup>17</sup> é uma operação duplamente amarga. Amarga, pelo jargão sociológico que lembra o estilo de Spinoza sem o gênio deste; amarga, pelo julgamento inexorável sobre a educação: a escola não reproduz senão a escola e assim até o fim de seus tempos absurdos. A solução de Bourdieu salta aos olhos, infelizmente: façamos a revolução; rompamos tudo para reconstruir uma nova sociedade. Deste radicalismo criminoso, certos educadores não se recuperam. Outros tornam-se histéricos. Muitos chegam até a um contraterrorismo intelectual. Reconhecendo o quanto é difícil ensinar hoje em dia, acreditamos que deveríamos assimilar esta crítica em pequenas doses se quisermos evitar esta miséria da pedagogia que evocávamos. Por outro lado, que admirável análise da injustiça cultural, tão intolerável nos dias atuais, quanto a injustiça social e a injustiça econômica já denunciadas por nossos pais e avós, encontramos na obra de Bourdieu!

A essa crítica sociológica se acrescenta outra crítica, científica e positivista. A crítica daqueles que censuram à educação, seu vezo literário, e querem fazer dela uma ciência.<sup>18</sup>

De fato, frente à tagarelice, a melhor e mais radical reação não será a análise baseada exclusivamente em fatos precisos, descritos objetivamente e mensuráveis? Para fugir aos vãos do lirismo e aos discursos sobre educação, uma abordagem prudente, dedutiva, experimentada e experimental, não será a

única via capaz de permitir o respeito às regras da razão? Essa dupla reação, científica por um lado e realista, por outro, é oportuna na medida em que se evidencia o fato de que a educação não consiste apenas em pôr em prática certas intenções, a concretização de certos ideais, a formação do homem para o amanhã na concepção imaginada hoje mas em um emaranhado de atividades difíceis, um conjunto de ações que se apóiam em técnicas específicas (das quais se pode medir a eficácia) e de intervenções sobre indivíduos e grupos que podem ser organizados, planificados, controlados e avaliados.

Nesse anseio por uma ciência da educação, manifesta-se, de saída, a reivindicação legítima de profissionalizar aqueles que atuam nesse emaranhado de tarefas. Rendemos aqui justa e respeitosa homenagem aos professores que depois de muito tempo reconhecem e admitem essa evidência. Como os tabeliães, advogados ou farmacêuticos, os professores não se sentiram diminuídos ao admitir o princípio de uma estrita aprendizagem profissional. Por esse motivo, não podemos deixar de nos regozijar ao constatar a evolução de um movimento que, de região em região do país, obriga, enfim, a rever completamente a preparação dos futuros professores do ensino secundário.

Sublinhamos, no entanto, que esse duplo movimento para uma ciência da educação e uma profissionalização do corpo docente pode degenerar em uma ciência dita aplicada que, em verdade, nada mais é que um amadorismo racionalizado. Falta de rigor, de método, de uma teoria adequada; não há sob o termo "ciência da educação" senão um conglomerado de experiências limitadas, de observações parciais, de fatos fragmentados.

<sup>17</sup> BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *La reproduction*. Éléments pour une thorie du système d'enseignement. Paris, Minuit, 1970. 284 p.

<sup>18</sup> CLAPARÈDE, E. Un institut de la science de l'éducation. *Archives de psychologie*. Genève, 1912.

M. Tardy, em livro polêmico, assim resume essa distorção:

“Para certos pedagogos, precisamente aqueles que constituem a vanguarda, o ensino profissionalizante se tornou uma oportunidade para a prática de um *hobby* e sua aplicação toma a forma inesperada de um *biscate*<sup>19</sup> pedagógico. A iniciação aos meios de comunicação de massa no quadro dos estabelecimentos escolares, tais como utilização de tipografias na escola ou as experiências de autogestão e de cooperativas de classe, obedecem, em grande parte, a motivação desse gênero.

É então que, aquilo que preferimos chamar de paixão pedagógica, dá tudo de si. Tesouros de juventude, de cuja existência não se suspeitava, são distribuídos com admirável prodigalidade.”<sup>20</sup>

O ponto de vista de Tardy é divertido, embora parcial, como ele próprio reconhece. Como lembra oportunamente Lévi-Strauss,<sup>21</sup> esse amadorismo poderá bem ser uma das formas fundamentais da atividade humana. Pois amadorismo consiste, antes de tudo, em manipular, com ingenuidade e encanto, os aparelhos; divertir-se com os “gadgets” fornecidos, abundantemente, pela sociedade de consumo. É também elaborar, com signos já utilizados, novas interpretações. É, igualmente, admitir que nada se inventa, mas que variações ao infinito são feitas sobre o mesmo tema. É saber, com poucos e modestos meios, multiplicar sua ação. O amadorismo pedagógico manifesta, portanto, a capacidade de nossos colegas de superar a miséria

pedagógica, contornando-a com seus expedientes.

Do amadorismo pedagógico, entendido como o conjunto de procedimentos tradicionais que os professores utilizam no sistema atual, à tecnologia da educação, como estudo sistemático do aspecto técnico dos meios e instrumentos empregados pelos professores, ou que possam ser utilizados, há um caminho que muitos entre nós já percorreram e vão ainda percorrer. Ora, esse caminho pode nos levar bem longe. Sem querer insistir sobre um aspecto que em si mesmo exigiria desenvolvimento mais acurado, a tecnologia da educação permite hoje ao educador estar presente onde não pensa estar fisicamente. Assim, a televisão em circuito fechado reduz o esforço e aproxima um conferencista de inúmeras platéias ausentes. O “videotape” permite repetir e rever nos mínimos detalhes um momento pedagógico quando seu principal ator já desapareceu há muito tempo. Os meios audiovisuais permitem apresentar diante de uma classe documentos raros, difíceis ou inatingíveis. Podem também fazê-los sair das quatro paredes de uma sala para o vasto mundo. Conhece-se mesmo, atualmente, sistemas de ensino, assistidos pelo computador, que criam as condições para uma auto-aprendizagem ilimitada, sem nenhuma interferência posterior do educador.

Ora, o amadorismo não está ao alcance de todos. Depende da habilidade, em grande parte gestual, dos professores. A tecnologia exige lenta e minuciosa preparação porque os aparelhos são, por vezes, complicados, freqüentemente dispendiosos e obrigam a estilos particulares de ensino. É preciso, assim, adquirir toda uma série de conhecimentos, o que também significa tanto aprender a manipular os

<sup>19</sup> *Bricolage*, no original.

<sup>20</sup> TARDY, M. *Le professeur et les images*. Essai sur l'initiation aux messages visuels. Paris, PUF, 1966. 132 p.

<sup>21</sup> LÉVY-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris, Plon, 1962.

botões certos, quanto saber organizar minuciosamente o tempo quase exato do treinamento, como adquirir os novos conhecimentos teóricos em cibernética para saber programar um treinamento. A invenção da cibernética nos permite passar, enfim, à última das etapas desta abordagem racionalista e realista da ação pedagógica: a pedagogia como "pedagogia científica". Nossos colegas Jean-Blaise Grize e Laurent Pauli apresentam esta proposta:

"Estamos longe de subestimar a complexidade da tarefa do ensino e, particularmente, estamos bem conscientes do aspecto afetivo, que é fundamental e que parece ser hoje o mais negligenciado de todos. Sabemos também que este aspecto não pode ser abordado *more geometrico* senão precariamente. No entanto, e não deixando de estar atentos à presença constante desse fator (...), gostaríamos de apresentar algumas hipóteses adequadas para dar um quadro preciso de pesquisa experimental que poderia constituir a base de uma pedagogia-ciência humana... Propomos situar desde logo a pedagogia no centro de uma teoria geral das intervenções sobre o pensamento e seu funcionamento."

Isso significa, para eles, "estar atento ao fato de que toda intervenção é feita sobre um *sujeito*, coletivo ou individual, a propósito de um certo *conhecimento* e de acordo com uma *estratégia*, atualmente mais implícita, que explícita."

Terminam eles seu artigo com três teses:

"1. Uma pedagogia científica deve estar inscrita no centro de uma teoria mais geral da intervenção sobre o conhecimento e seu funcionamento.

2. Essa teoria não pode ser senão de natureza dialética (...)

3. Tal teoria, enfim, tem que ser provisória ou aberta (...)"<sup>22</sup>

Nossos colegas nos propõem, portanto, um caminho completamente diferente. Para melhor distingui-lo, façamos um resumo do caminho percorrido.

### Da pedagogia à andragogia

Vimos que a pedagogia não pode mais ser somente uma filosofia da educação. Esta a ilumina quanto a suas finalidades, mas não lhe dá qualquer meio concreto de ação. A pedagogia não pode se limitar a "pensar" uma prática técnica ou amadorística. A pedagogia deve, portanto, ambicionar sua autonomia científica, o que supõe ser ela *um conjunto coordenado com um objeto específico*. Propomos que sob o nome de *andragogia* a universidade reconheça uma *ciência da educação dos homens*; coisa que outras universidades estrangeiras já fizeram primeiro na Iugoslávia e, mais recentemente, nos Países-Baixos. Essa ciência deve se chamar *andragogia* e não mais *pedagogia*, pois seu objetivo não é mais somente a formação da criança e do adolescente, mas do *homem, durante toda a sua vida*.

Essa ciência compreenderá tanto o estudo das formas de autodidatismo quanto daquelas em que a intervenção de outrem (individual ou coletiva) aparece como indispensável. Será também uma ciência dialética, uma vez que a formação implica um processo de transformação e uma relação dinâmica entre o mesmo e o diferente, entre o sujeito e o outro. Essa ciência visará, enfim,

<sup>22</sup> GRIZE, J. B. & PAULI, L. Pour une pédagogie scientifique. *Dialectica*. Zurich/Lausanne, 1970. p. 1-6.

constituir o que Kant chamava: *A comunidade dos homens*.<sup>23</sup>

Como ciência, a andragogia deve por certo respeitar as regras das ciências humanas; mas deve também levar em conta exigências particulares.

Primeiramente, a andragogia deve se apoiar sobre uma praxis, isto é, tomar como ponto de partida de seu estudo as atividades *reais* de aprendizagem e auto-aprendizagem, tais como são praticadas nas instituições escolares ou sob outras formas mais livres. Poderá, em consequência, elaborar métodos e instrumentos de observação, de descrição, de interpretação e de codificação que apresentem problemas extremamente árduos. Como, por exemplo, "fazer" uma experiência de não-diretividade? Sem suas referências à prática, a andragogia não fugirá ao discurso. Significa isto que deveremos criar turmas experimentais que dependam da universidade? Seria muito dispendioso, e sem dúvida aberrante, uma vez que a universidade se encontra nos sistemas escolares existentes e que são campos de experimentação permanente.

A segunda exigência é complementar. A praxis formativa é uma praxis *técnica e tecnicizada*. A formação dos homens não é mais uma arte, nem mesmo um artesanato. Por vezes, como já vimos, ela ainda é um amadorismo no qual nos iniciamos de pronto por um "know-how" que chamam didática ou por um treino que chamam erradamente metodologia. A andragogia se dirige resolutamente a um conhecimento da tecnologia da educação, o que envolve, assim, tanto técnicas tradicionais da escola (quadro-de-

giz, o discurso ex-cátedra etc.) quanto meios mais sutis e mais flexíveis como o retroprojeter, o diálogo, o *team teaching* (um ensino dado simultaneamente por um grupo de professores, um ensino a várias vozes). Essa tecnologia pode ir até ao estudo dos meios mais aperfeiçoados do ensino programado ou da televisão em circuito fechado. Lembremo-nos de que seria absurdo excluir da andragogia o estudo da tecnologia da educação sob o pretexto de que seria atacar o humanismo!

139

Enfim — e voltamos a nosso ponto de partida — a andragogia responde a uma terceira exigência: aquela que a filosofia propõe. Ela será também uma reflexão profunda, crítica e criadora que deseja construir na interdisciplinaridade uma *teoria* da formação dos homens. Esta teoria definirá as relações entre prática e reflexão; entre comportamento quotidiano do mestre e presença, por vezes inquietante, de concorrentes mecânicos ou eletrônicos; entre as intenções e as realizações. Este último ponto nos parece especialmente importante, se desejamos que a andragogia seja avaliada tão rigorosamente quanto as outras ciências.

Para elaboração desta teoria, as diferentes disciplinas contribuiriam de maneira diversa. É provável que a filosofia e a teologia se imponham na definição das finalidades; a psicologia e sociopsicologia, na prática da aprendizagem; a sociologia e a economia, na determinação dos objetivos e na avaliação dos resultados. É razoável pensar que o desenvolvimento do ensino da pedagogia poderia se fazer sem criar necessariamente novas funções, mas mobilizando os recursos já existentes na universidade; seria portanto pouco dispendioso.

<sup>23</sup> GOLDMANN, L. *La communauté humaine et l'univers chez Kant*. Paris, 1948.

### A Faculdade de Educação numa abordagem fenomenológica

A Faculdade de Educação é o órgão de educação da Universidade, do mesmo modo que esta é o mais categorizado órgão de educação da sociedade.<sup>1</sup> Isto é, sua consciência aperceptiva e operativa: uma forma de intencionalidade estimulada e disciplinada por um projeto. A edu-

\* Professor de Filosofia da Educação do Curso de Mestrado da Fundação Getúlio Vargas.

1 Simplificando os termos do problema, poderíamos dizer que, teoricamente, as relações entre a Universidade e o Estado se revestem de extrema importância, como o confronto do que deveriam ser as duas expressões da síntese nacional, porque são os dois "universos" que a representam de maneira mais global e mais ordenada: um, como estrutura de poder, e outro, como estrutura de saber. Um deve constituir a expressão suprema da Nação, como lembrava Deloz (*La Nation se personnalise s'étatisant*), e a outro, a suprema expressão da cultura, como a consciência que a Nação forma de si mesma e do seu projeto. (TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. O Governo da Universidade. *Documenta* n. 64, separata 27, p. 25, 1966, com pequena alteração).

cação é a arte da praxis humana: o método de sua orientação e de sua eficiência. Vinculados, por essa forma, os conceitos de educação e do projeto social, de intencionalidade e de eficiência, é fácil compreender por que estão igualmente vinculados a educação e o desenvolvimento. Nessa perspectiva, cremos adquirir pleno sentido a afirmação de Dewey: "Educar é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si".

O desenvolvimento, com efeito, não consiste no simples movimento linear da sociedade, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que a integram e cuja viabilidade, através dos instrumentos que esta consciência promove, constituem o objeto da educação. Está ligado, portanto, à idéia de planejamento, do mesmo modo que está situado dentro deste,

\*\* Análise sobre os temas: Faculdade de Educação, A metodologia educacional e Legislação do ensino do 1.º e 2.º graus.

como seu núcleo, o projeto educacional.<sup>2</sup>

Qualquer sociedade moderna precisa planejar sua educação reconhecendo nela a mais fecunda instrumentalidade para o projeto de seu desenvolvimento. Ora, a Faculdade de Educação deve constituir, no plano intelectual, uma das principais fontes de tal planejamento, do mesmo modo que os órgãos político-administrativos o são no plano operacional. Ela seria, no nível mais radical da causalidade, o sistema gerador de idéias e de técnicas responsáveis pelo projeto educacional.

Temos, em várias oportunidades, enfatizado o problema da qualidade no planejamento da educação. A

<sup>2</sup> Tentamos criar o conceito de *praxis normativa*: a educação inscreve, entre outros fatos, a imagem da sociedade que se pretende formar (causa exemplar) e monta a *praxis normativa* para construí-la (causa eficiente), instaurando os modelos de ação com que se estrutura o sistema de ação. Não se trata de uma forma mental impressa cartorialmente sobre a educação, mas de uma verdadeira praxis. "Graças ao mecanismo da educação permanente, o sistema educacional se liga, incessantemente, com os outros subsistemas da sociedade global: o econômico, o cultural, o político etc. Mas essas conexões entre os subsistemas, com suas funções específicas e complementares, não me parece que devam ser colocadas na perspectiva funcionalista de um Talcott Parsons, por exemplo. Pois, se é normal que os subsistemas se correspondam, mutuamente, resguardando a coerência do sistema, também o é que cada um deles apresente tendências próprias, frequentemente contrastantes com as demais. O subsistema de "personalidade" (no sentido de Parsons) se desenvolve na linha da integração social; entretanto, preferiríamos não só o sistema (ou subsistema) mas também a praxis criadora, que projeta o indivíduo na sociedade como instância de ruptura e de inovação." (TRIGUEIRO MENDES, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura Vozes*, n. 2, p. 6-7, 1974).

qualidade, no caso, se confunde com a idéia fundante de uma categoria, o modelo pedagógico que há de inspirar o administrador e o planejador, cabendo especificamente a estes combiná-lo com as variáveis econômicas, sociais, culturais, que a condicionam, assim como encontrar os métodos e técnicas adequadas a sua concretização. Cabe à instituição encarregada de elaborar a ciência (*sensu lato*) da educação fixar a *qualidade* do profissional que se chama, por exemplo, o professor, e o tipo de formação que lhe corresponda. A *qualidade*, no caso, não significa propriamente o mérito, mas a natureza da ocupação, a sua tipicidade, aquilo que os escolásticos chamariam a *quididade*.

Ora, essa qualidade não é imutável, mas, ao contrário, acompanha as oscilações do tempo e do lugar, donde a necessidade de imprimir à ciência da educação, que a define, um sentido não essencialista e intemporal, mas dinâmico e histórico. É preciso estipular o tipo de professor segundo as características de cada nível de ensino, as peculiaridades de cada meio sociocultural e as técnicas de seu ofício. É preciso igualmente conter nossas idealizações, ao desenvolver o perfil de um educador, nos limites de nossas possibilidades em recursos humanos e materiais, de modo que a qualidade seja preservada, mantendo-se autêntica, mas se concilie com a quantidade postulada pela democratização educacional.

Algumas conseqüências se deduzem, facilmente, da colocação que acabamos de fazer através de um exemplo.

Fundamentalmente, a Faculdade de Educação será uma Escola de múltiplo saber, retirando os estudos da educação do imantismo pedagógico

que os esterilizou até agora na tradição das Faculdades de Filosofia. Nelas a pesquisa educacional deve ser ao mesmo tempo um saber para a ciência e um saber para a política, para instaurar novos padrões de conhecimento, no campo que o especifica, como para instaurar nova *paideia*, dentro de uma *polis* que ela ajuda a construir, a compreender ou a transformar. É inerente à Faculdade de Educação ser ao mesmo tempo acadêmica e seracadêmica, preocupando-se com os fatos não apenas para especular sobre eles mas também para transformá-los, de acordo com um projeto político, no sentido amplo da palavra.

*Paideia* e *politheia* são indissociáveis; correlatamente, também o são, a educação e a praxis. Esse reconhecimento prático da Faculdade de Educação não se situa apenas ao nível da formação profissional mas também no âmbito da pesquisa básica. Saindo de uma pesquisa de arabescos, a Faculdade de Educação deverá inserir-se no processo substancial do nosso desenvolvimento. Tais exigências, que decorrem, a nosso ver, da própria natureza do projeto educacional e das instituições que lhe servem de suporte, se tornam particularmente imperativas num país subdesenvolvido, onde todos os instrumentos de compreensão e transformação da sociedade precisam funcionar com redobrada eficiência.

De acordo com nosso método, decorrente do conceito de educação acima apresentado, faremos a análise da educação combinadamente com a da praxis, de que ela é ao mesmo tempo a expressão e a *recta ratio*. Estamos convencidos de que, sem uma correta definição da educação e de sua instrumentalidade específica, não poderemos compreender o papel da Faculdade de Educação, uma vez que a esta com-

pete exatamente definir e assegurar tal instrumentalidade.

A educação gera uma forma de consciência: torna explícitos os valores e os projetos do indivíduo e da sociedade, isto é, o sistema de significações em que ambos se sustentam, e as idéias normativas que polarizam o respectivo dinamismo em busca de novos valores ou do rejuvenescimento dos valores antigos. Como valores e projetos constituem o cerne da cultura do grupo ou da comunidade nacional, a consciência orientada no sentido de captar uns e outros representa, basicamente, uma consciência da cultura, um meio de compreendê-la e de promovê-la. Trata-se de uma consciência aperceptiva, mas também crítica, de uma função anabólica mas também catabólica, integradora mas também desintegradora, embora a desintegração, no caso, seja imposta pela percepção de novos valores, pelos quais o Sujeito histórico se ilumina.<sup>3</sup>

Como instância de educação, a Faculdade de Educação gera esse tipo de consciência mas produz igualmente um tipo especial de ciência (da educação). Entendido que os valores constituem a substância do projeto, permanece íntegro esse *duo* — valores e projeto — significando o projeto existencial e operativo de encarnar os valores.

### Educação: intencionalidade radical

O estatuto da ciência da educação é, no fundo, ciência aplicada; e sua especificidade deriva do modo especial de ser aplicada. Trata-se de fixar o modo correto de alguém di-

<sup>3</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 130, 1973, sobretudo p. 235: "Individualismo comunicante".

rigir sua ação segundo seu próprio projeto: como estruturar sua visão, como situar-se, como adaptar-se a realidades existentes, como transformar realidades novas, como tornar a existência um ato de inteligência continuada. Trata-se de ordenar operativamente a visão da realidade em função do projeto pessoal ou social; um modo de ver o mundo, colocando-se nele como parte ativa de sua criação ou de sua ordem; um modo de ver-se como instância de sua própria criação na mesma medida em que desempenha um papel na criação e na origem do mundo.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Talvez uma certa analogia entre nosso conceito de intencionalidade radical (na educação), neste e em outros textos, por exemplo, o citado em nota anterior, e os conceitos formulados por Husserl (*Méditations cartésiennes*. Paris, Vrin, 1947) e E. Mounier (*Le personalisme*. Paris, PUF, 1955). Destaques de *Méditations cartésiennes*: "L'ego cogito comme subjectivité transcendente" (p. 16); "L'Originalité de l'analyse intentionnelle" (p. 40); "L'objet intentionnelle" (p. 43); "L'explication phénoménologique véritable de l'Ego cogito" (p. 70); "La transcendance du Monde objectif" (p. 88); "L'intentionnalité médiate de l'expérience d'autrui" (p. 91) "Analyse intentionnelle des communautés intersubjectives supérieures" (p. 112). Destaques de *Le Personalisme*: "C'est oublier le caractère décisivo et la richesse complexe du Cogito. Acte d'un sujet autant qu'intuition d'une intelligence, il est l'affirmation d'un être qui brise les cheminements interminables de l'idée et se pose avec autorité dans l'existence. Le volontarisme, d'Occam à Luther, préparait ces voies. La philosophie, désormais, n'est plus une leçon à apprendre, comme il était devenu l'usage dans la scolastique décadente, mais une méditation personnelle que l'on propose à chacun de refaire pour son compte. Elle commence, comme la pensée socratique, par une conversion, une conversion à l'existence." Em pé de página: "CHASTAING, Maxime Descartes, introducteur à la vie personnelle. *Esprit*, juillet, 1937".

Instrumento de seu próprio projeto, o homem o é desde o momento de formulá-lo.

Nesse plano, a ciência da educação constitui um saber/fazer radical em que se baseia a existência e o conjunto de iniciativas que a instauram ou a entretêm. A pesquisa significa a busca de um novo *cogito* instaurador; só na solidão artesanal que ela propicia isso é possível. Solidão da conversão. Quem recebe uma verdade, precisa ficar só com ela e revesti-la de seu próprio ser: ao voltar para a comunicação com o nosso parceiro, ela vem embebida do que elaborou nossa intimidade solitária. E por isso, a verdade, que se enriquece pela contribuição de todos, tem de alimentar-se na solidão de cada um. Na sua apropriação. O vínculo pedagógico é apenas isso — uma *conversatio* entre dois *logos*; de um a outro, o tempo da germinação. Um propõe, o outro acolhe, e ao devolver o que foi proposto, a resposta será a recusa, pela proposição de outro verbo, ou a adesão, na qual o verbo de quem recebeu se integra — enriquecendo-o — no verbo de quem deu. A *conversatio* é uma *conversio*.<sup>5</sup>

O indivíduo desenvolve sua cultura *no* e *pelo* trabalho: mas, ao mesmo tempo, a cultura não é coextensiva com este; transcende-o como instância crítica e criadora. Por exemplo, a escola média dá a formação profissional, mas esta só é autêntica quando a *tecné*, na qual o indivíduo é instruído, constituir uma praxis autêntica, abrangente do seu projeto existencial global — o seu *fazer* que incorpora o seu *ser*, o fazer é fazer-se refazendo o seu "entorno" — e abrindo, dentro dele, espaço para sua própria e permanente recriação. O indivíduo não cai dentro

<sup>5</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. A. Universidade e sua utopia. *RBEP* n. 112, p. 229, 1968.

de uma profissão como um objeto passivo se encaixa dentro de um escaninho, ou um bicho-da-seda dentro de seu casulo. Ele se torna elemento ativo e criador, não só porque se movimenta dentro de seu emprego, como também por que é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair num emprego como uma pedra cai num poço, mas para mergulhar numa corrente que pode levá-lo sempre adiante. Sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente seu ofício, aperfeiçoando-o, extraindo dele uma consciência gratificante que está ligada só a um *opus* — e nunca a uma tarefa — e transcendendo-o sempre para outros, mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade.

Entretanto, para que a cultura não pare no trabalho, é preciso dar-lhe chances fora deste: no lazer. Lazer significa existência individual assumida pela consciência intencional, criadora. Existência como liberdade e projeto. Lazer significa a possibilidade de recuperar as forças originais, comprometidas, pelo trabalho, com o projeto coletivo, do mesmo modo que o trabalho representa exatamente sua antítese dialética: o comprometimento dessas forças no projeto social. Entretanto, recompostas suas provisões criadoras pelo lazer, é no trabalho que o indivíduo vai utilizá-las, recomendo tudo de novo, cada uma das quatro categorias — educação, cultura, cidadania, lazer — gerando todas as outras.<sup>6</sup>

De fato, o projeto existencial se desdobra numa sucessão de projetos e iniciativas. Artesão do seu pró-

prio ser, no começo, o indivíduo terá de ser depois artesão de muitos e diversificados fazeres (no projeto existencial ele faz seu *ser* e, simultaneamente, seu *ser* faz seu *fazer*). Há uma espécie de dialética pela qual um fazer inicial instaura o ser, e depois o ser instaurado realiza os múltiplos fazeres através dos quais ele se enriquece e consolida.

A educação é um artesanato: a arte de “tomar partido” no complexo infinito de possibilidades que cercam a existência de cada um, fixando nele seu recorte individual. E depois, indefinidamente, ir “tomando partido” nas várias circunstâncias através das quais o projeto existencial se materializa, ou seja, a intencionalidade radical do ser humano ganha corpo, expandindo-se e diversificando-se no plano empírico da ação.

Lembrando a clássica distinção entre o *agir* e o *fazer*, o *agir* é a primeira disciplina fundamental do ser humano, frutificando na multiplicidade indefinida do *fazer*. O *agir*, na filosofia tradicional, era o *fazer* na ordem dos valores, e o *fazer*, o *agir* na ordem da matéria. Ora, o *fazer* e o *agir* se cruzam, dialeticamente, de modo que os valores saem das mãos do *homo faber* tanto quanto entram no espírito do *homo sapiens*. O ser é o fazer.

O artesanato educacional apresenta um complicado processo de articulações. Em primeiro grau,\* a arte é a ciência de modelar o projeto existencial de que já brota o *agir*; em segundo, a arte é a ciência de modelar o próprio *agir*, que frutifica em várias direções (estado de vida, profissão etc.); em terceiro grau, a arte é a ciência de modelar os vários fazeres que materializam o *agir* e de que ele se nutre, dialeticamente.

<sup>6</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *R. Cult. Vozes*, n. 2, p. 10-12.

\* Grau entendido aqui como instância.

Vejam, por exemplo, o que significa ser médico, do ponto de vista de um artesano. No primeiro momento — de escolher uma profissão e situar-se nela — expressa uma opção coerente na linha da intencionalidade do indivíduo como ser no mundo e, portanto, um prolongamento do projeto existencial; mas como materialização empírica do projeto existencial, esse momento já se insere na condição de fazer; quem vai ser médico chega a um momento em que tem presente na consciência, simultaneamente, o perfil real da atividade específica a que vai se dedicar e o projeto de toda sua existência, condicionando-se mutuamente a esses dois fatores. Esse segundo momento, correspondente ao segundo grau, portanto, é essencialmente ambivalente, porque é de mediação entre o projeto no nível da existência e o projeto no nível do fazer, entre o artesanato de primeiro grau (do ser) e o do terceiro grau (da ação empírica e materialmente definida).

Tal fazer, portanto, tem duas faces: uma, ligada ao *sujeito* como instância criadora, e outra, vinculada ao *objeto*. Um terceiro grau do artesanato educacional diz respeito, fundamentalmente, ao objeto. Por exemplo, a medicina, como objeto, tem seu recorte próprio, impõe suas próprias normas, que não fluem somente do sujeito. Não se pode dizer que essas normas o excluam, já que as qualidades subjetivas do médico colaboram com seu saber, mesmo no sentido operativo. Na verdade, há uma dialética, em cada fase, entre o valor preponderante que a caracteriza, e os valores subjacentes que configuram as outras fases.

O modo mais eficiente e apropriado de apoderar-se do objeto — no caso,

a matéria que constitui a medicina — representa a educação médica, e aí temos o terceiro momento do artesanato educacional. Quais os problemas de tal artesanato nesse grau e nesse exemplo? De um lado, importa definir, através de métodos epistemológicos adequados, o saber necessário a um médico, e de articulá-lo com outros saberes que o complementem e ampliem; de outro lado, trata-se de estabelecer as condições adequadas — quanto ao tempo e aos métodos — de apropriar esse saber. É claro que nesse processo de *apropriação*, colocado no terceiro momento do artesanato educacional — isto é, no momento regulado predominantemente pelo Objeto — o Sujeito não desaparece; apenas ele é focalizado mais como matéria para um determinado *fazer*, que como fonte de *agir*, do “sentido”, “da consciência”, da “intencionalidade”, da “vocação” a ser manejada com vistas a produzir determinada “forma”, e nisto consiste a *aprendizagem*.

Como operar essa massa de virtualidades que se concentram no indivíduo? Evidentemente, a matéria a que se aplica a técnica pedagógica abrange todo o ser do educando, logo, também seu agir: não se pode tocar nesse objeto, nem tirar dele os efeitos desejados sem se acomodar ao jeito dele, que se expressa no seu agir. O que queremos dizer, contudo, é que esse agir, agora, nesse terceiro momento, é enfrentado sobretudo como Objeto. Embora esse Objeto seja de caráter excepcional, pois é impregnado da força criadora do Sujeito, sem reduzir-se nunca à passividade e à inércia. Nesse caso, há uma posição dialética. O indivíduo, ao educar-se, não porta, como simples instrumento, a ação de educador; ao contrário, o educador o que faz, com seu toque estimulador, é transformar o educando no instrumento de sua própria força, isto é,

de sua própria subjetividade.<sup>7</sup> A ação do educador e do educando recaí sobretudo no agir, que é radicalmente criatividade; e o agir, convertido em instrumento, é um jorro incessante de diferentes fazeres. A educação consiste, basicamente, em acionar o agir; em desatar a potencialidade instrumental que este representa, em ligar o homem-criador

<sup>7</sup> Poder-se-ia aplicar, concretamente, o conceito de Objeto em relação à educação. "A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela praxis impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela a) assumia a função de situá-los, de integrá-los, e sobretudo de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente, e b) que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de tecnicidades." (TRIGUEIRO MENDES, D. Um novo mundo, uma nova educação. *RBEP*, n. 113, p. 11, 1969). Novamente, uma aplicação concreta do ensino do 2.º grau. Não se trata tanto de determinar o momento da *especialização*, mas também, e sobretudo, o da *aproximação* das fontes mais ricas do educando através de processos da *educação geral*. Em vez de dar-lhe um instrumento, é preferível a inesgotável e a in-finita instrumentalidade do Sujeito.

<sup>8</sup> Antes, opunha-se o *homo faber* ao *homo sapiens*. A verdade é que o *homo faber* carrega consigo o *homo sapiens*; seu fazer está impregnado de essência criadora do Sujeito, o fazer é o agir do homem, inscrevendo-se como criação na ordem do mundo. Dessa forma, cessa a oposição e desaparece igualmente a inferioridade do *homo faber*: o fazer não é atividade degradada, mas se prende às fontes mais altas do ser e do agir. Desaparece o dualismo ser-fazer, educação-trabalho, educação geral — educação técnica. Ser, fazer e agir são a mesma coisa.

ao homem artífice.<sup>8</sup> É despertar o agir, estimulando sua intencionalidade própria, que se traduz como *rumo* e como *força*. Um homem é um ser intencional na medida em que descobre um sentido para sua existência e emprega a força de que é capaz para objetivá-la. E a *educação não é senão a disciplina do ser intencional*. Toda a tarefa do educador reside apenas — e já é demais — em descobrir, preservar e corroborar a intencionalidade do ser do educando.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Aplicação concreta:

a) "A comunicação cultural e pedagógica que cabe à Universidade promover entre professores e alunos não é, de nenhum modo, a que se fixou na opinião geral: a que se produz entre o indutor e o induzido, o rico e o pobre, o ato e a potência, o informado e o desinformado, o docente e o discente, o acabado e o inacabado. Em vez de o aluno reduzir-se ao ser do professor, ele reduz o ensinamento deste ao seu próprio ser; e mais, ele modifica o ser do professor, o conteúdo do *logos* magisterial, pela incidência nele de seu *logos* próprio, feito de imaturidade-abertura, e não apenas de imaturidade-tábula rasa. O erro da nossa visão costumeira é não concedermos ao jovem que ele tem o seu *logos* e que, 1.º) só a partir deste se pode engrenar sua comunicação verdadeira com o *logos* do mestre; 2.º) o *logos* do aluno é válido por si mesmo, não por simples complacência — demagógica ou paternalista — dos adultos, embora seja menos rico do que o deles, na medida em que o deles esteja enriquecido pela memória cultural. Deve-se atribuir aos jovens o direito de colocar no diálogo, que é o fundamento da universidade, a novidade de sua indagação, a exigência de sua visão com novas raízes, a realidade de sua apercepção (no sentido herbartiano do termo) na qual os elementos projetados de dentro são mais poderosos que os elementos internalizados de fora." (TRIGUEIRO MENDES, D. A Universidade e sua utopia. *RBEP*, n. 112, p. 226).

b) "Nisso se constitui imprescindível, a nosso ver, a adequada incorporação dos professores e alunos à praxis universitária. Não se trata de incluir os alunos no contexto universitário com uma função meramente aquisitiva; o

A ciência da educação é, portanto, ciência aplicada: ciência do fazer humano no sentido forte da intencionalidade prolongada nas manifestações empíricas do fazer. Ela abarca toda a distância que vai da sabedoria à técnica. Trata-se sempre de um *saber fazer* desde o mais radical, o saber fazer com o próprio ser, no primeiro momento do artesanato a que nos referimos. Esse primeiro fazer, que instaura o ser, pressupõe um saber, embora esteja este ainda submerso em intuições que nascem, simultânea e inextricavelmente, do indivíduo e do contexto social que o condiciona.<sup>10</sup>

encontro deles com professores e mestres é o encontro de duas correntes, de águas diferentes que vão formar o mesmo rio, cada um com conteúdo próprio, em uns se exprimindo sobretudo como potencialidade *antecipadora*, e noutros com potencialidade *formadora*. Os dois papéis se cruzam, cabendo à Universidade fixar métodos apropriados de reduzir a conteúdos válidos a contribuição de professores e alunos, do mesmo modo que lhe cabe reduzir fenomenologicamente as diferenças ideológicas. A *condição generacional* é condição de visão, ao lado de outras como a doutrinária e a ideológica. Na antiguidade romana, Cícero traduziu a palavra *paidéia* por *humanitas*, como lembra Marrou (*Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. Ed. du Seuil, p. 144): como parte essencial de uma nova *humanitas*, as novas gerações, sobretudo no mundo dividido, constituem parte substancial da cultura." (TRIGUEIRO MENDES, D. O Governo da universidade. *Documenta* 64, separata 27, p. 30).

10 É claro que depois existe, consciente ou inconscientemente, a articulação, ou conexão, entre indivíduo e sociedade, entre saber e fazer, através de inúmeras concepções filosóficas e científicas. Em relação à perspectiva educacional, filosófica e sociológica da educação, v. TRIGUEIRO MENDES, D. "A consciência artesanal da educação e o fenômeno da alienação" e "A sociedade problematizada", no artigo *A expansão do ensino superior*. *RBEP* n. 108, p. 218, 1967.

A ciência da educação constitui, a nosso ver, o objetivo fundamental da Faculdade de Educação. Como *saber* e como *fazer*, e como um saber que resulta de um novo fazer do homem, ela constitui hoje uma ciência nova, de cujo ineditismo poucos suspeitam, e a maioria não chega a conceber além das palavras. Ela implica uma nova epistemologia, uma nova praxis — um humanismo novo.

147

É o sentido e a eficácia dessa nova "paidéia", surgindo nos céus históricos do nosso tempo, que nos parece constituir a função radical de uma Faculdade de Educação na medida em que esta se encontra no ápice da Universidade e do próprio processo cultural.

Como construir uma nova "paidéia"? Esta nos parece constituir a missão de uma Faculdade de Educação, e a razão pela qual ela se coloca no cume da Universidade. Ela é, repetimos, o órgão de educação da Universidade e, por meio desta, o órgão de educação da própria sociedade, constituindo consciência e disciplina de sua praxis.

## Preliminares para uma teoria da Faculdade de Educação

### A função "educação"

A Faculdade de Educação está reservada a função-educação na Universidade e, em grande parte, na própria sociedade.

Tal conceituação só por equívoco poderia ser considerada tautológica. Nossas Universidades transformaram o saber sobre educação numa especialidade autônoma, ministrada por um de seus cursos, quando esse saber deveria encarnar-se nas suas estruturas e dirigir permanentemente seus passos. O saber pedagógico

deve informar (sem constituir fator exclusivo, obviamente) a organização da própria Universidade e de seus cursos, o planejamento de atividades pedagógicas e, sobretudo, o modo pelo qual outros saberes — correspondentes às várias especializações científicas — se convertem de *saber-em-si* em *saber-para-outros*, de saber *objetivado* em saber *comunicado*. Essa reconstrução de conhecimentos para efeito de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como processo operacional. Isto é, como praxis. Do ponto de vista do saber, portanto, a pedagogia é constituída das relações entre o educador, o educando e o saber propriamente dito. Ao conjunto dessas relações, com o que elas envolvem de ciência e de operacionalidade, é que chamamos aqui a *função educação*.

Em certo sentido, poderíamos considerar a Faculdade de Educação uma escola de métodos, e a esse propósito cabe desde logo uma distinção fundamental. A tendência a hipostasiar o saber chega a atingir os processos mais estritamente ligados à experiência; o problema dos métodos, por exemplo, passa à ordem de uma didática que ignora, basicamente, as exigências de cada categoria do saber, determinadas pelo seu objeto específico e pela experiência dos que com ele estão identificados. Classificou-se a educação em objeto de estudo, deixando de ser uma praxis dirigida pela ciência dos educadores.

A análise dessa *reificação* do saber pedagógico parece indispensável, não só à compreensão de graves deformações ocorrentes no Brasil, como também à instauração de um novo modo de pensar e fazer a educação, devendo a Faculdade de Educação, como instituição nova, constituir o ponto de origem desse processo instaurador. Faremos ape-

nas algumas indicações, a título de ilustração.

Numa Universidade, todas as Escolas são, em certo sentido, *de educação*, já que o saber próprio que as especifica se transforma em objeto de educação, mediante processos que são essencialmente pedagógicos. A Escola de Educação e, por exemplo, a de Medicina, são duas instâncias educacionais, intimamente relacionadas entre si, uma como produtora de saber pedagógico, e a outra como um de seus consumidores. Mas, em compensação, esta última está inserida na própria praxis da Medicina, pela qual se inspiram a profissão e o ensino correspondente. Daí não poder existir nenhuma pedagogia geral que, no ensino médico, possa prescindir da pedagogia médica, alicerçada na referida experiência. O que resulta dessa consideração, entre outras coisas, é que a Faculdade de Educação, ocupando-se da função *educação* na Universidade, constituirá um centro de saber pedagógico haurido, sob o estímulo e direção de especialistas nesse campo, da contribuição de todas as áreas de ensino universitário, e encarnado na praxis de todas as unidades integrantes da Universidade.

### Metodologia educacional

A especificidade de cada Escola ou Faculdade na Universidade é de *matéria* e de *forma*. A matéria, como campo de saber, e a forma de organizá-la e de transmiti-la impõem, uma e outra, suas respectivas metodologias. As duas são determinadas pela natureza do Objeto e pela natureza do Sujeito. O Sujeito, como fonte criativa, é capaz de alterar e multiplicar seu desempenho de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais. A idéia do Sujeito está associada à do infinito, um

*inacabado que incessantemente supera os atuais acabamentos* por força de sua própria e inesgotável virtualidade. É o Sujeito que, primeiro, constitui o Objeto, transformando a coisa opaca em algo significativo; e, depois, torna o Objeto, de estrutura fechada, em estrutura aberta a sua própria reestruturação.

A fim de ter uma aplicação bastante concreta, importa apenas lembrar que a polivalência da educação só pode ser entendida a partir dessa dialética: como operar em face da potencialidade do Sujeito e das determinações do Objeto.<sup>11</sup> Uma educação puramente do Objeto se esgota nos desempenhos do educando ou de qualquer pessoa num momento dado. Esgota-se no *praticismo*. Uma educação puramente do Sujeito teria que derivar ou para uma nova aventura, um diletantismo da consciência solitária numa linha "existencialista", ou para um vitalismo dionisíaco do tipo individualista na linha nietzschiana. Essas duas alternativas são belas mas ineficazes, como é ineficaz o próprio diletantismo ou a consciência do trágico. A educação autêntica é ao mesmo tempo do Sujeito e do Objeto.

Por outro lado, o Sujeito abriga condições psicológicas individuais e típicas, segundo condições socioculturais que ele interioriza, reduzindo-as a sua própria estrutura de Sujeito. O processo educacional está enquadrado nas estruturas e funcionamento da subjetividade. O sujeito, como tal, não se resolve nos fatores psicológicos, concebidos

<sup>11</sup> No artigo citado anteriormente, na nota 7, insistimos nesse tema: "Não esqueçamos, nesse passo, quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos quanto o Objeto representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o Sujeito e o Objeto se implicam reciprocamente."

como valores *per se*, imanentes ao indivíduo. O sujeito funde nesse lastro psicológico, que realmente existe, condições e valores socioculturais. Um conceito mais concreto: a orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo: o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da criação e o universo do trabalho. Por isso, em termos filosóficos, a orientação é uma só, com diferentes nuances segundo as etapas da educação.<sup>12</sup>

A subjetividade, ao mesmo tempo que apresenta identidade própria, já é representativa de um contexto que a ultrapassa. Mantém-se a unidade, simultaneamente composta e inteiriça, graças ao poder que tem a subjetividade de integrar termos contraditórios — por exemplo, o "interior" e o "exterior" — mas, ao mesmo tempo, de afirmar sobre a diversidade e a contradição a sua identidade fundamental. Essa tensão permanente entre a subjetividade e a objetividade, entre a apropriação da realidade exterior pelo indivíduo e a sua permanente abertura ao dinamismo da ordem social, constitui uma dialética de importância essencial na fenomenolo-

<sup>12</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *R. Cult. Fozes* n. 2, 1974 (sobretudo p. 94-95) e *Um novo mundo, uma nova educação. RBEP* n. 113, p. 9.

gia da educação, tanto quanto da sociedade e da cultura.

A relação fundamental entre o indivíduo e a sociedade se realiza em forma de intersecção. O conceito geométrico — do ponto onde se cortam duas linhas ou duas superfícies — serve para definir essa intersecção pela ruptura; essa vida nova que surge de uma ferida aberta; essa combinação de continuidade e descontinuidade, em que esta se reconquista a si mesma, permanentemente, daquela, e a continuidade novamente se impõe sobre a descontinuidade.

150

*Inter e secção*: abertura e recusa; comunicação e corte. O indivíduo ingressa na sociedade, não para nela se amassar, mas para cindí-la, nela se engrenar pelo conflito — desencadeador de uma seqüência dialética — ao cabo do qual a sociedade terá condições de acolher, ou não, uma nova forma de consciência, um novo ponto de partida; uma redefinição das situações e dos problemas.

"A cultura também é dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; de refletir fatos e de projetar utopias; de ser ao mesmo tempo reflexiva e tensional." <sup>13</sup>

Há uma racionalidade *ex-vi* do Objeto, outra, *ex-vi* do Sujeito. A conciliação entre as duas — de um lado, as exigências do aluno/professor, como Sujeito, e de outro lado, as exigências do Objeto — e o controle da interação dialética constitui a Metodologia educacional. Daí a heresia generalizada, apesar de tudo, da didática separada como um saber em si.

<sup>13</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Realidade, Experiência, Criação. *RBEP* n. 130, p. 230.

É próprio da dialética o apelo, sob forma tensional, de cada um de seus termos para o termo que o contradiz. Esse apelo não se manifesta apenas em momentos privilegiados (embora os tenha) como os do confronto entre as antíteses no processo de integração. Cada termo antitético já se encontra enredado no processo de complementaridade. Assim é que o Sujeito se liga ao Objeto, já dividido, tensionalmente, entre sujeito e objeto, isto é, ao modo de um e de outro. O *Pour-soi* não configura um saber do sujeito absoluto, como pretende, sem se dar conta, o psicologismo pedagógico. E o Objeto, por sua vez, não é uma matéria inerte nem um *En-soi* absoluto, mas uma realidade já contagiada pelo dinamismo do sujeito movendo-se dentro do processo em que se instauram o ser e seu comportamento. <sup>14</sup> Sua realidade só se completa com o *Pour-soi* e o *En-soi*. Nem objetivismo absoluto, nem subjetivismo absoluto. Nem o império da *matéria* da ciência, nem o do *comportamento* do aluno e do professor, nem, tampouco, o império do *método*. Nenhuma dessas entidades é inteiramente válida por si. Elas formam uma tríade dialética cujas partes se articulam segundo um processo dinâmico de complementaridade.

<sup>14</sup> "Há uma "virada" do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde toda sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito." TRIGUEIRO MENDES, D. Um novo mundo, uma nova educação. *RBEP* n. 113, p. 9.

## Aspectos da Didática

Ora, o que ocorre com o nosso sistema educacional, especialmente na Universidade, é exatamente a separação entre esses três aspectos. Separação do ponto de vista *estrutural* e do ponto de vista *funcional*. Cada um deles se organiza como um todo segundo sua própria lógica interna. Esse fenômeno, com raras exceções, parece flagrante no caso da Didática, como era ministrada pelas Faculdades de Filosofia e, mesmo, por algumas Faculdades de Educação, as quais realizam, como há pouco acentuei, a hipótese do processo pedagógico. O método substancializado. Com a agravante de excluir quase tudo que deveria servir-lhe de base. Que vem a ser esse tipo de Didática e como se organiza? Antes de mais nada, exclui as exigências metodológicas de cada campo específico do conhecimento. Pois até mesmo as Didáticas Especiais, em que se fragmenta a Didática Geral, guardam com as respectivas áreas científicas uma relação meramente extrínseca. A didática de Física, por exemplo, não incorpora a metodologia científica própria dessa área do saber. Tal articulação, de resto, exigiria que o professor de física extraísse de sua matéria os elementos que, juntamente com outras instrumentalidades pedagógicas, deveriam compor a didática de Física; ou que o professor de Didática, além da formação especializada em Física, trabalhasse em íntima conexão com o responsável por essa matéria.

É certo que se exige, pelo menos legalmente, que o professor de Didática de Física (ou de qualquer especialidade) tenha a formação científica correspondente. Mas isso não é suficiente: impõe-se colher a Didática do próprio exercício da Física, em termos de elaboração metodológica dessa ciência. Exata-

mente nesse ponto se verifica a ruptura do processo pedagógico. O didata de Física é o didata superposto ao físico, usando na didática uma metodologia que não incorpora, intrinsecamente, a metodologia da Física. Persistem dois tipos de racionalidade, duas praxis distintas. A primeira razão desse fenômeno provém da unilinearidade da lógica que preside a formação do saber, simétrica à que preside sua transmissão, gerando o paralelismo em vez da integração. A segunda, em parte derivada da primeira, é a formalização incorreta do campo de cada ciência. Elas são estruturadas muito mais de acordo com uma lógica formal "vazia" do que com a lógica dialética capaz de captar os apelos de uma ciência para outra, da forma para a matéria, do conhecimento para a praxis (entendida, aqui, como forma de construção do conhecimento). Deixando de ser operativo, o conhecimento se converte em simples exercício de uma racionalidade vazia, mas cheia de ambição de controlar a realidade. Entre esse tipo de racionalidade e a realidade se interpõe, para iludir a primeira e sem que ela o pressinta, um jogo de suposições não verificadas que funciona como sucedâneo da legítima reconstrução do saber pedagógico. Suposições derivadas, muitas vezes, do "senso comum"...

151

### *Supressão das didáticas especiais*

A Resolução n.º 9 (6-9-1969), do Conselho Federal de Educação, suprime as didáticas especiais e impõe a prática de ensino: "Será obrigatória a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em cada escola da comunidade."

Parecem corretas as duas normas da resolução, mas estimaríamos alterar o arcabouço da didática, ou melhor, da metodologia educacional, já que está calcada, a nosso ver, em proposições consistentes.

Mais recentemente, algumas Faculdades de Educação começam a alterar esse quadro com a introdução de cursos de didática do ensino superior, em nível de aperfeiçoamento ou mestrado, destinados a professores das diversas áreas universitárias.

### Pedagogia e Didática

O pensamento sobre a pedagogia brasileira, a nosso ver, provém de *crenças* cujas raízes não são pesquisadas. Além do “senso comum”, já referido, há pré-conceitos tradicionais, tão fortemente interiorizados que se apresentam como conceitos científicos. Subsiste, igualmente, a crença num certo tipo apriorístico em relação à normatividade. Admite-se, sem exame, que a estrutura do pensamento corresponde à da verdade. Funcionando pelo seu próprio impulso, ele chega à verdade simplesmente por via dedutiva. É certo que não se trata, na maioria dos casos, de um apriorismo absoluto. Há um pouco de matéria experiencial concorrendo no esforço de acionar a máquina lógica. Mas o que acontece é que tal matéria é introduzida no pensamento pelos canais do “senso comum” ou da lógica espontânea sem qualquer controle rigorosamente científico. O mais grave, entretanto, convém insistir, é a pretensão de erigir-se em normatividade científica essa lógica inconsistente e arbitrária. Fenômeno tão inquietante quanto o da quantidade de mentes geométricas, seduzidas por esse tipo de construção intelectual no campo da pedagogia.

É curioso observar a distância entre a pretensão reformista de muitos desses pedagogos e o caráter rotineiro de seu pensamento. Apegam-se, fundamentalmente, a conceitos correntes onde caberia criar novos conceitos, ou reformular os antigos, como já foi assinalado, segundo um modo operatório. Estão presos a uma *clichéria* intelectual tradicionalista,<sup>15</sup> algumas vezes importada, como demonstra significativamente seu arsenal lingüístico. De resto, as crenças e as palavras se tornam cúmplices<sup>16</sup> umas das outras, as palavras projetando as crenças interiorizadas e, ao mesmo tempo, cristalizando-as, para depois reintrojetá-las, revigoradas, pelo refluxo das idéias.

Em síntese, poderíamos dizer que a didática no Brasil, com honrosas exceções, nos dá a impressão de um receituário elaborado pelo senso comum, sob a disciplina de uma racionalidade espontânea, não raro apoiada vagamente na racionalidade científica, extraída de certas ciências da educação, particularmente a psicologia. Fenômeno análogo ao que ocorre, por exemplo, com a “administração escolar”. São receituários que poderiam ter algum mérito como tentativas pragmáticas, feitas modestamente em volta da experiência. Na verdade, é o contrário que acontece: esse conjunto de normas, muitas vezes nem pragmáticas nem científicas, pretende, com arrogância dogmática, controlar a praxis pedagógica com a autoridade da “ciência”.

<sup>15</sup> Em 1971, a legislação do ensino do 1.º e 2.º graus mudou a “clichéria”. V., neste trabalho, o tópico referente a essa legislação.

<sup>16</sup> Sobre a relação entre a lingüística e a formação das crenças, v. CHRISHOLM, Roderick. *Teoria do Conhecimento*. Rio, Zahar, 1969. cap. 5. Tivemos oportunidade de abordar esse problema no trabalho: A Universidade e sua utopia. *RBEP* n. 112, p. 223.

Do ponto de vista científico e prático, a Didática Geral só poderia existir como ponto de confluência da metodologia do Objeto e da metodologia do Sujeito. O curso de Didática, sob um Coordenador, seria constituído, basicamente, de seminários de que participassem professores representantes das áreas científicas interessadas (engenharia, medicina etc.) e das ciências aplicadas, sempre em termos de metodologia científica.

Fundada essencialmente na praxis em que três referidos elementos se inserem e com os quais se constituem, nada impediria à Didática Geral de realizar um certo esforço de teorização, ou melhor, de “decan-tação” teórica. Ela procuraria identificar, por exemplo, o comum e o diversificado nas várias metodolo-gias setoriais; compor pelo critério da identidade ou semelhança dos métodos, as “comunidades” cientí-ficas, ou, em sentido inverso, dedu-zir das “comunidades” científicas um método típico; estabelecer cer-tas normas práticas do ensino, dentro de um espírito pragmático e flexível, inenso ao dogmatismo.

De qualquer modo, essa matéria “Didática Geral” deveria operar co-mo praxis, isto é, por tateamento, por contatos multidisciplinares e transdisciplinares, por aproximações crescentes de uma metodologia teó-rico-prática do ensino.

### O problema da interdisciplinaridade

O problema da interdisciplinarida-de, aliás, se põe em cheio nessa dis-cussão. Não basta reconhecer que as ciências afins devem trabalhar in-tegradamente. Há que pesquisar o

método de integração no Brasil.<sup>17</sup> Trata-se de reunir as matérias e os professores num espaço do saber e num programa solidários, mas, so-bretudo, de construir um “objeto intencional”.

Husserl configura o “objeto inten-cional” nas *Méditations cartésiennes*: “La structure la plus générale qui, en tant que forme, embrasse tous les cas particuliers, est désignée para notre schéma général *ego-co-gitato-cogitatum*. A elle se rapportent les descriptions très générales que nous avons tenté de faire de l’in-tentionnalité, de sa synthèse propre... etc. Dans la singulari-sation et la description de cette structure, l’*objet intentionnel* situé du côté du *cogitatum* joeu — pour des raisons faciles à saisir — le rôle d’un *guide transcendantal*, partout où il s’agit de découvrir les types multiples de *cogitationes* qui, en une synthèse possible, le contiennent en tant qu’état de conscience d’un même objet. Le point de départ est nécessairement l’objet “*simplement*” donné; de là, la réflexion remonte au mode de conscience correspon-

<sup>17</sup> Tentamos elaborar uma metodologia interdisciplinar em nosso curso de Pla-nejamento Educacional (Mestrado da PUC, 1973), baseada nas seguintes ca-tegorias: circularidade das ciências, uni-dade do conhecimento, sujeito e objeto, totalidade, qualidade e quantidade, ra-cionalidade política, racionalidade téc-nica e racionalidade econômica. No Mestrado do IESAE (Fundação Getúlio Vargas, 1974), através do curso de Filosofia da Educação, procuramos pesquisar a *metodologia transdisciplinar*. O tema fundamental consiste no Sistema (sobretudo na perspectiva de Michel Foucault) e na possibilidade de ultra-passar o Sistema: ciência, filosofia e educação. Entre os instrumentos do curso, destaca-se, exatamente, esse tipo de metodologia. Edgar Morin está elabo-rando a pesquisa transdisciplinar no sentido de um meta-sistema, ou de uma meta-teoria. V. *Le Paradigme perdu: la nature humaine* (Paris, Seuil, 1973) cap. 6: “L’homme péninsulaire”, so-bretudo *Scienza Nuova*, p. 229 e seq.

dant et aux horizons de modes potentiels impliqués dans ce mode, puis aux autres modes d'une vie de conscience possible dans lesquels l'objet pourrait se présenter comme "le même." Imediatamente depois do "objet intencional", Husserl frisa e complementa a idéia da unidade universal de todos os objetos, bem como o problema de sua elucidação constitutiva.<sup>18</sup>

154

Parece-nos que existe certa convergência (ou certa analogia) entre o "objeto intencional", na ótica husserliana, e o "objeto" em nossa perspectiva. Em programa para o curso de Filosofia da Educação (Fundação Getúlio Vargas, IASAE, 1974), incluímos o tópico "Prospec-tiva", cujo roteiro abrange algumas referências fundamentais: superação da educação rigidamente estruturada em relação ao *Sujeito* (escalona-mento por idade e geração), e em relação ao *Objeto*. O "Sujeito histó-rico" na sociedade tende a ser um só, congregando as diferentes classes sociais e diferentes grupos etários e, dessa forma, a interessar-se cada vez mais pelo mesmo *Objeto*. Unidade de objetivos e de "intencionalida-de" (projeto) num novo tipo de sociedade democrática.<sup>19</sup> (V. "Ins-tituição educativa e contexto social", neste trabalho).

Só poderemos realizar o Saber se estivermos aparelhados pela meto-dologia *inter* e *transdisciplinar*. A Faculdade de Educação precisa elaborar essa metodologia (aplicada à educação, é claro) para si própria, para a Universidade e, de modo ge-ral, para o processo educacional.

18 HUSSERL, E. *Méditations cartésiennes*. Paris, 1947. p. 43-45.

19 V. TRIGUEIRO MENDES, D. Um novo mundo, uma nova educação. *RBEP* n. 113, p. 11-12.

## O problema das ciências aplicadas à educação

Seria de supor que as ciências, in-tegrando o currículo da formação do professor ou do pedagogo, in-jetassem dinamismo na "razão" des-critiva e linear da nossa pedagogia. Não é o que ocorre. Assim como acontece a superposição do didata no físico, ocorre a do didata no psi-cólogo ou no sociólogo. O campo de cada um deles permanece autôno-mo, processando-se a vinculação de um com o outro por mera extensão metafórica. De resto, é o que geral-mente acontece com o ensino das ciências aplicadas, no Brasil. A apli-cação não muda intrinsecamente, por "catabolismo", a ciência a que se refere: cola-se a ela como um rabo postiço.

Temos na Universidade, do ponto de vista do ensino, as *escolas de con-teúdo* (Engenharia, Direito, Ciên-cias Sociais etc.), e a *escola de mé-todo*,<sup>20</sup> sem que esta se articule sis-tematicamente com aquelas para assisti-las didaticamente, como seria sua vocação.

Cabe, portanto, à Faculdade de Educação, assistir a Universidade como estrutura de apoio à racionali-zação do processo pedagógico, como instância ao mesmo tempo científica (pesquisa e teoria da educação) e operativa (aconselha-mento técnico). Lembramos, como exemplo, determinadas ordens de problemas que receberiam o in-fluxo direto de sua supervisão: se-leção dos alunos; avaliação da

20 Pelo que já foi dito até aqui, enten-de-se claramente que não separamos o conteúdo do método. Distinguímos ape-nas a predominância de um e de outro, segundo a natureza de cada escola, tendo sempre presente que o conteúdo já abriga, virtual e dialeticamente, seu método, assim como este guarda refe-rência essencial ao conteúdo.

aprendizagem; relação pedagógica entre professores e alunos; currículos e programas; relações entre educação, cultura geral e formação profissional etc.

É claro que a Faculdade de Educação está ligada não apenas à Universidade, mas a todo o processo educacional, a todos os níveis de ensino e, de modo geral, à política da educação. Por exemplo, em relação ao ensino médio: destina-se o Colégio de Aplicação à demonstração pedagógica e ao treinamento. Mas os resultados desse esforço não refluem para a própria Faculdade como matéria de elaboração científica. Nem a Faculdade (com algumas exceções honrosas) desempenha sua função de laboratório de experiência sobre currículos, administração escolar, metodologia etc. Mas o treinamento profissional deve estar calcado, simultaneamente, na experiência e na elaboração teórica, quanto aos conteúdos e aos métodos.

Quanto à política educacional, é ainda maior a omissão e a distância. São ignorados o planejamento e a administração da educação. Se a praxis educacional está no centro da praxis social, a indiferença das instâncias teóricas da educação em relação à primeira explica, em parte, a marginalidade da própria educação em relação à segunda. E esclarece, igualmente, seu empobrecimento contínuo, disfarçado pelas peripécias do nosso "escolasticismo" pedagógico.<sup>21</sup>

A perda de substância transformou a Escolástica, nos fins da Idade Média, em formalismo pretensioso, mi-

nudente e dogmático. Era um fenômeno de decadência. A incapacidade de agarrar a substância leva também ao escolasticismo as ciências da educação entre nós: preponderância da forma sobre o conteúdo, dos meios sobre os fins, das "abstrações" sobre as realidades, da verbiagem sobre as idéias, do exterior sobre o interior. Mas nosso escolasticismo é outro: um fenômeno de imaturidade e não de decadência. Só que a imaturidade não decorre da cultura jovem, mas da alienação da inteligência desligada da praxis, e privada do que esta pode oferecer de realismo e densidade.

### Duas "escolásticas"

O que mais caracteriza as duas escolásticas é o dogmatismo. Uma aparatosa máquina de regras menores, muitas vezes cerebrinas, se converte numa *máquina de poder*. Os "teólogos" dessa escolástica tornam matéria de obediência o que deveria ser matéria de experiência. Com pressupostos extraídos de uma mente geométrica, ou de experiências desenvolvidas no exterior, em condições inexistentes ou ignoradas em nosso País, o pensamento dedutivo traça as leis. As vezes são meros "divertissements" intelectuais que se convertem em normas. Vivemos, no Brasil, realmente, num clima de escolasticismo pedagógico.

### Fins e meios

Por causa da distorção que acabamos de apontar, as reformas institucionais na educação se reduzem, quase sempre, a reformas administrativas, e estas, a remanejamentos superficiais na ordem dos meios. É bastante curiosa a forma como alguns pedagogos se transformam em "administrativistas" graças à química sutil da alienação. Desinteressados de rever as finalidades da educação tendo em vista ajustá-la à ori-

<sup>21</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Indicações para uma política de pesquisa educacional no Brasil. (IESAE, cópia mimeografada) e Pesquisa e ensino no Mestrado de Educação. (RBEP n. 128, 249, 1972.

ginalidade de nosso País e, sobretudo, à irrupção de nova cultura no mundo, alguns pedagogos deixam simplesmente de ser pedagogos quando *pensam* a reforma da educação, tornando-se especialistas de “meios”. A Lei n.º 5.692, através da Resolução n.º 8 do CFE, encampa os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024, de 20.12.1961). Ora, a filosofia das duas leis são quase antagônicas. Na verdade, a Lei n.º 5.692 não encampa a consciência crítica e aperceptiva (finalidades e objetivos), e sim, está encampada pelo próprio *establishment*.

Imagine-se o pedagogo-tecnocrata, desobrigado de situar-se em referência às finalidades *reais* da educação, terminando por colocar-se — inconscientemente ou não — a serviço dos fins do *establishment*. O empenho de qualquer tecnocrata em buscar categorias “neutras” (uma contradição, de resto), e a troca, em decorrência disto, do plano político pelo plano técnico, resulta de uma justificação prévia da política estabelecida e dos valores que a informam.

Para exemplificar, nos Estados Unidos das últimas décadas, o tecnocrata não tinha consciência dos fins, já que o *establishment* estava, pelo menos aparentemente, consolidado. E, nesse caso, tendia mais a contentar-se com os meios do que a discutir os fins que o justificavam (mesmo porque a vinculação ao *establishment* pelos que os integravam dependia cada vez mais de uma espécie de consciência mecânica e reflexa do que de uma adesão ativa e criadora).

Os meios isolados dos fins se afirmam exclusivamente em virtude de sua “tecnicalidade”, e os especialistas em *política dos meios* poderiam ser utilizados para realizar qualquer empreendimento na *polí-*

*tica dos fins*. Chega-se por esse caminho a admitir o que se poderia chamar de tecnicidade formal das idéias, abstraídas de sua “matéria”, de seu “conteúdo” e de sua *intencionalidade*. Novamente, uma cilada da alienação. Meios coisificados, opacos, sem atravessar a consciência significativa e intencional dos fins.

#### Legislação do ensino de 1.º e 2.º graus

É certo que está alterada, substancialmente, a educação brasileira, mas se confirma essa “hipóstase”. Por exemplo, o ensino profissionalizante não é coerente com as exigências *reais* do mercado de trabalho, e tampouco há coerência entre educação, tecnologia, perfil da demanda, sociedade industrial e cultura brasileira.

A Lei n.º 5.692, art. 5.º, § 2.º, *b* (parte da formação especial) determina: “será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicos renovados.” É muito pouco. Primeiro, restringe-se, exclusivamente, ao mercado de trabalho. Segundo, os pedagogos que elaboraram o projeto da Lei n.º 5.692 e outros documentos legais (por exemplo, a “habilitação profissional”) deveriam se haver cercado de pesquisadores e especialistas nas diferentes áreas: Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, Ciência Política, Pedagogia (*real*) através do planejamento interdisciplinar. Mas, no caso, existe apenas a terminalidade para cumprir a lei *cartorial*, já que a terminalidade real em educação não existe.

Os pedagogos aguardam da lei a expedição; não aguardam a pesquisa, o começo. Legislação prolífica, pesquisa escassa. Mais edito do que

lei (embora se saiba que a lei contém uma parte específica — o edito, isto é, o preceito, o mandamento), já que a lei ordena a praxis.

A Lei do 1.º e 2.º graus consiste na *verbalização* das soluções e não na sua *viabilização*. Qualquer lei deve fixar princípios bastante precisos, tanto mais precisos quanto mais gerais.<sup>22</sup> Ora, a legislação do 1.º e 2.º graus, em alguns pontos, é bastante detalhada mas imprecisa nas suas conceituações básicas. Não oferece inteligibilidade, dificultando, por isso mesmo, sua aplicação. Alguns conceitos no relatório do Grupo de Trabalho, como "matéria", "equilíbrio", "estudos gerais",<sup>23</sup> "interpenetração" das três matérias (com estrutura distorcida: v. "O núcleo comum" — Parecer 853/71 do CFE), escalonamento das séries e, por conseqüência, das idades (sem base consistente; v. Resolução do CFE n.º 8, art. 5.º, I; sabe-se bem que a base rigorosamente psicológica está pesquisada, por

exemplo, por Arnold Gesell)<sup>24</sup> e outros deixam a escola sem uma armação conceitual correta, em termos operacionais, que permita a implantação da Lei.

O relatório do Grupo de Trabalho acena com a integração dos graus de ensino. Mas o capítulo I, art. 1.º da Lei (e o relatório) perpreta o equívoco em relação ao 1.º e 2.º graus. Ou um conceito só, e então não é preciso superpor os dois graus, ou a integração do 1.º e 2.º graus com as propriedades específicas de cada um. Especificidade mas também complementaridade. Distinguir mas também unir. Além disso, o ensino do 1.º grau (Lei n.º 5.692, Cap. II, art. 17) não tem definição *essencial*, e sim, definição vagamente *descritiva*. Talvez definição *protelatória* para não se comprometer com a ciência.

157

Insistimos: essa Lei precisa ser *trabalhada* mediante a elaboração científica e técnica. O acolhimento de reivindicações da opinião pública e da cultura contemporânea é um gesto político fundamental e, conseqüentemente, correto: o ponto de partida de tudo o mais, já que dele depende a introdução de novas concepções e normas no processo *instituinte*. Ora, o que está acontecendo com o processo educacional entre nós é que o *ato político* das decisões instituidoras se dá como *ato técnico* que deveria prolongar e complementar aquele. A decisão política estaria deflagrando, imediatamente, o processo incessante de pesquisa e reflexão no plano científico e técnico, visando oferecer os modelos educacionais.

<sup>22</sup> É preciso distinguir "geral" e "vago". Sabe-se na lógica que "a extensão" de uma idéia implica a "compreensão", e dentro dos limites da "compreensão", a idéia deve ser rigorosamente precisa.

<sup>23</sup> O relatório e a Lei encampam a concepção dos "estudos gerais" do senhor Rudolph P. Atcon (*Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro, MEC, Diretoria do Ensino Superior, 1966. p. 19-22) mas: 1) o Autor se refere somente à Universidade ("campo básico do conhecimento humano") e 2) a concepção do Autor é bastante contestável. A cultura tem de ser representada, na Universidade moderna, por um corte transversal que atravessa todos os momentos do curso mas que, sobretudo, integre o geral no particular, a cultura na técnica e a Universidade na Sociedade. O modelo medieval que o Professor Atcon procurou rejuvenescer é típico de uma sociedade estática. Tratamos do tema "estudos gerais", ainda, nos seguintes textos: Desenvolvimento, tecnocracia e educação; Ensino de Filosofia, e no ensaio Subsídios para a reformulação universitária no Brasil.

<sup>24</sup> GESELL, A. & AMATRUDA, C. *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. B. Aires, Paidós, 1952. v. 2 e GESELL, A. *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. B. Aires, Paidós, 1958.

## Modelo educacional

Para valorizarem os resultados pedagógicos de um contexto que não é apenas pedagógico mas cultural, no pleno sentido da palavra, os pedagogos reincidem na *hipóstase* pedagógica transformando em entidade *per se* modelos educacionais de valor histórico e cultural específicos.

158

As tendências vegetativas que impulsionam o crescimento do ensino deverão ser substituídas por um *sistema normativo* que o subordine à nova imagem do País fixada no plano nacional de desenvolvimento. O planejamento é um processo pelo qual a qualidade se transforma em quantidade, e esta novamente em qualidade, e assim sucessivamente.

Modelo educacional, como aqui entendemos, designa as decisões qualitativo-quantitativas que constituem pontos de partida da política educacional (praxis normativa). Mais explicitamente: modelo é o padrão considerado, dinamicamente, através de suas conexões — dentro de cada subsistema regional e (ou) estadual do ensino — com as necessidades políticas, sociais, econômicas, culturais, que devem constituir as suas variáveis. Segundo os pressupostos acima formulados, a expansão consiste na criação de novos modelos educacionais, e a sua multiplicação condicionada às necessidades cívico-culturais e econômicas, à estrutura do mercado de trabalho das ocupações e às peculiaridades do ramo profissional ou científico de cada área geo-econômica do País.

No aspecto operacional, a quantificação representa a expansão ou retração do modelo em termos numéricos. Por exemplo, se concebermos uma nova *idéia* a respeito do ensino médio — no caso, o 2.º grau

— se a traduzirmos num esquema operacional, e o convertermos em *norma*, teremos o modelo. São três, portanto, as etapas na ordem qualitativa/quantitativa: o conceito, a armação operacional e a normatividade.

## A Faculdade de Educação e a Universidade: confronto de dois sistemas

Já assinalaí, neste trabalho, que no sistema dominante nas Universidades: 1) as escolas dos conteúdos estão separadas da escola dos métodos; 2) o método é hipostasiado como essência separada da matéria de que ele deveria derivar; a didática pretende dispensar, ou substituir, a metodologia científica; 3) ficam igualmente excluídos da “escola de métodos” os fatores comportamentais que devem integrá-la e que constituem o objeto das chamadas ciências do comportamento, embora a maioria delas seja ensinada nessa escola: Psicologia, Sociologia, Economia etc. Desconhecendo o Objeto e o Sujeito — como se comportam um e outro — o Método cai no vazio e se converte numa construção arbitrária.

No sistema aqui visualizado para a Faculdade de Educação, ela seria basicamente a Escola de Métodos, e, por isso mesmo, a escola central da Universidade — na medida em que toda instituição educacional representa, formalmente, um sistema a dar à experiência e ao saber a forma pela qual eles possam ser comunicados: pelo modo da assimilação e pelo modo da criatividade que muda a própria experiência e o saber. Essa “redução” operada na experiência nos parece configurar a própria essência da Pedagogia.

Entretanto, só deixando de hipostasiar o método pode a Faculdade de Educação realizar sua missão de es-

cola central da Universidade. Integrando-se na comunidade universitária, através de um jogo de interações entre os três processos básicos da educação: a Experiência, o Comportamento e, como ponto de ligação entre ambos, o Método.

Nossa análise nos leva, portanto, a opor a idéia de *função* à idéia de *coisificação*, e a constatar que no Brasil temos enveredado pela segunda alternativa. A necessidade da *função* pedagógica, nos termos definidos neste trabalho, ressalta diante de problemas como estes: I) a estruturação do método segundo o objeto ao qual ele deve adequar-se; II) a relação pedagógica, profundamente alterada pela participação criadora de alunos e professores (v. nota 9 b); III) a unidade e pluralidade da cultura, refletidas no contexto universitário; IV) a recolocação do problema da qualidade e quantidade da educação de acordo com o modelo político; V) os encargos da educação na construção e funcionamento da sociedade tecnológica etc. Problemas dessa natureza fizeram surgir, como se sabe, disciplinas do tipo da Economia da Educação, revigoraram outras, como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação etc., e ligaram profundamente o planejamento educacional ao desenvolvimento.

### Planejamento educacional

O problema do planejamento educacional é particularmente importante, tanto pelo seu crescente prestígio quanto pelos equívocos que ele comumente suscita. A denominação *técnico em planejamento educacional*, que se está generalizando, só poderá ser acolhida com reserva, pois o planejamento educacional é a confluência de várias especializações através da metodologia interdisciplinar. Se o planejamento educacio-

nal pode ser definido como uma especialização, o que deve caracterizar este será, exatamente, a arte de diferenciar e unir, ao mesmo tempo, isto é, de identificar os diversos ângulos dentro dos quais a política educacional se situa e de, simultaneamente, articulá-los num contexto estrutural coerente.

Poder-se-á perguntar se essa confluência não poderia processar-se no âmbito do próprio curso de Pedagogia (na graduação). Evidentemente não, pois a variedade das competências requeridas pelo planejamento não poderia ser alcançada dentro de um curso especificado pelo objetivo pedagógico, e com a duração que este, normalmente, deverá ter, a não ser mediante a compreensão dessas especialidades confluentes até o ponto de perderem seu peso e autenticidade.

O planejamento requer dois tipos de saber: um, que tem a predominância nos conteúdos, e outro, nas formas. No caso do planejamento educacional, intervêm problemas de vários conteúdos, como os há pouco assinalados, e por isso há necessidade de especialistas em todas as áreas correspondentes: cabe aos que, partindo de qualquer dessas especializações, pretendam tornar-se especialistas em planejamento, completar sua competência quanto ao conteúdo, com a competência quanto à forma, isto é, aos métodos mediante os quais esses conteúdos diversos possam comunicar-se entre si. Por outras palavras, há um saber científico especializado que se prolonga em metodologia de articulações interdisciplinares, ou numa espécie de combinatória. Caberia indagar se não seria possível a especialização em planejamento *tout court*, isto é, no sentido meramente formal, sem apoio em nenhum saber "material". Acreditamos que não; a competência para compor as partes

num todo coerente é atribuída, basicamente, aos políticos, administradores, e aos *generalistas*, que estão mais comprometidos com a realidade objetiva do que com seus delineamentos formais, pois estes devem ser extraídos daquela. A formação do generalista (numa tentativa de conceituar o "generalista") embora não possa, por definição, circunscrever-se a nenhuma área especializada, se desenvolve a partir de um campo especializado — e, nesse caso, são especialistas de 2.º grau, isto é, os que ampliaram sua competência especializada até a incorporação, senão de outras competências, pelo menos de outros *approaches*.

Finalmente, a maturidade intelectual e técnica necessária às tarefas do planejador e, conseqüentemente, o nível de sua formação, não se deduzem apenas do contexto multidisciplinar cujo domínio lhe é indispensável. Decorre, ainda e sobretudo, de uma conciliação mais difícil entre a teoria e a prática, "reduzindo" incessantemente a primeira à segunda, e da segunda retirando substrato para a primeira. Como instrumento de uma política, o planejamento não se reduz a manipular arquétipos, mas sobretudo a confrontar seus modelos com opções políticas, e a examinar a viabilidade dessas opções nos diversos sentidos: o social, o cultural, o econômico etc. Tal pressuposto, se acentua as razões acima apontadas — de que o planejamento não pode prescindir dos instrumentos de avaliação das possibilidades reais, retiradas sobretudo das ciências humanas e das ciências formais — revela, por outro lado, a necessidade de uma formação consistente, longa, variada e, tanto quanto possível, enriquecida com experiências no campo profissional.

## Educação e sociedade

E com relação à sociedade, como definir a "função" *educação*? Basicamente, trata-se de ajustar o "sistema educacional" ao "sistema de ação" da sociedade, já que essa fórmula abrange todas as atividades essenciais a que se destina a Faculdade de Educação. Vamos enumerá-las, segundo uma ordem lógica, e uma ordem de prioridades práticas nas atuais circunstâncias do Brasil.

a) Antes de tudo, é preciso considerar que um novo nível histórico da cultura e da sociedade deve ser acompanhado de alterações correspondentes no plano das instrumentalidades educacionais. Impõe-se talhar a teoria da educação de acordo com as novas condições emergentes no plano de trabalho de estruturas sociais (promoção social, cultura de massas, educação permanente etc.), das estruturas políticas e econômicas, desaguando tudo no processo do desenvolvimento.

Incluem-se nessa linha de consideração alguns problemas (para exemplificar):

I) novos modelos e processos de formação profissional, confrontados com o mercado de trabalho, sua diversificação e fluidez;

II) conversão da Universidade num sistema aberto e flexível, não só no sentido da educação recorrente e permanente, como no sentido de sua conexão com as estruturas de trabalho vigentes, enriquecendo as qualificações que estas promovem, ou propiciando habilitações que se completam com o apoio daquelas estruturas;

III) criação e assimilação de novas tecnologias educacionais, como o ensino programado;

IV) desenvolvimento das ciências aplicadas à educação, sobretudo as que se relacionam com o planejamento (Sociologia, Economia, Ciências Políticas etc.).

b) Esse ajustamento da educação à praxis econômica, social, política e cultural, impõe-se simultaneamente à própria praxis educacional. Temos insistido, repetidas vezes, na necessidade de criar categorias de especialistas da educação, ou reformular a concepção de outras áreas; por exemplo: Orientação Educacional e Profissional, Administração Educacional, Planejamento Educacional, Teoria e Prática da Educação Fundamental, Teoria e Prática da Universidade, Teoria e Prática da Educação Permanente e da Educação de Adultos, Teoria e Prática da Faculdade de Educação.

c) Em relação à formação de professores do ensino médio, do ensino normal e, em alguns casos, do ensino primário, acreditamos que se deva incrementar, o mais possível, formas não convencionais de formação e treinamento de professores, institucionalizando-se métodos de complementação cultural e pedagógica já iniciados no País.

### Ensino supletivo e educação permanente

O ensino supletivo é um arcaísmo sob o disfarce da educação permanente. O relatório do Grupo de Trabalho da Reforma do 1.º e 2.º graus e a Lei n.º 5.692 (11-8-1971), Cap. IV,<sup>25</sup> não distingue dois métodos

fundamentalmente diferentes. No fundo, o ensino supletivo significa a escolaridade regular, acrescentada de um mecanismo de complementação. Cursos regulares da escola, mas atalhados através do ensino supletivo. O mesmo ensino, as mesmas águas que fluem no leito do rio, o mesmo estuário. O ensino supletivo recolhe, aparentemente, alguns rastros da *educação recorrente*. No livro *Apprendre à être*,<sup>26</sup> encontramos a seguinte Recomendação: "Abolir les barrières artificielles ou désuètes entre les différents ordres, cycles et niveaux d'enseignement, de même qu'entre l'éducation formelle et non formelle; introduire graduellement et d'abord pour certaines catégories de la population active, des possibilités d'éducation itérative (d'"éducation récurrente")". Depois, o comentário: "Celle suppose: une circulation plus libre, plus ample, du sommet à la base, de degré en degré et d'un établissement à l'autre; l'aménagement, d'une part, de multiples issues, d'autre part, de libres voies d'accès latérales; la possibilité, pour chaque sujet, au terme de la scolarité obligatoire, soit de poursuivre des études, soit de s'orienter vers la vie active (sans perdre pour autant la perspective d'études ultérieures), soit de remédier au résultat éventuellement défectueux du premier enseignement; la possibilité d'entreprendre des études supérieures sans avoir préalablement suivi l'enseignement formel traditionnellement requis; une ample mobilité d'un type d'enseignement à un autre, ainsi qu'à destination et en provenance des secteurs de production et de la collectivité; de larges possibilités pratiques, offertes aux jeunes et aux adultes, de combiner emploi et éducation."

<sup>25</sup> Lei n. 5.692, de 11-8-1971, capítulo IV: Do Ensino Supletivo. Art. 24: "O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte."

<sup>26</sup> FAURE, Edgar et alii. *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972. p. 214.

Entretanto, a educação recorrente é bastante tímida em relação a educação permanente. E ainda mais tímido o ensino supletivo, absorvido pela visão "pedagógica" e bitolada.

Há muito tempo insistimos na educação dos adultos e na educação permanente. "Esse sistema apresenta um interesse especial num país como o Brasil, de autodidatas e, se me permitem a palavra, de 'adidatas'. Somos um país, sem educação escolar, onde a maioria aprende vivendo e pelejando como no famoso verso de Camões. Mas na verdade, esse tipo de experiência constitui um hímus de cultura, sendo a idéia científica desse fato a mais importante novidade da educação moderna. Então, se esse dado representa a maior parte de nossa realidade educacional, temos de começar por ele. Não se justifica que os processos de atualização e de completação da cultura não apareçam em nosso sistema educacional com o mesmo prestígio das formas convencionais." "No regime liberal, o setor privado fazia tudo; nas sociedades comunistas, o Estado pretende fazer tudo; na democracia moderna, a sociedade pela primeira vez na história procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros num projeto comum sob a ação estimuladora do Estado. É o fenômeno, como lembrei há pouco, do povo como sujeito-objeto do desenvolvimento." <sup>27</sup>

A política educacional não se realiza sem uma tremenda carga de recursos e esforços, a qual só se justificaria na medida em que se transferisse ao povo o protagonismo de seu processo, em todos os planos. Nessa perspectiva, a nação se de-

envolve como um corpo, inteiramente, pela estrita solidariedade de todos os seus membros; ou seja, qualifica-se pela qualificação solidária de seus membros. Ora, para que isso aconteça, impõe-se um contexto social consistente, unido. Pode-se obter uma *intelligentia* política, ou técnica, ou burocrática, a baixo custo; não se pode, entretanto, elevar todo o povo ao nível da verdadeira inteligência e da verdadeira competência sem um custo altíssimo, só admissível quando ela aparece identificada, em larga escala, como o próprio custo do desenvolvimento. Aí vem o grande paradoxo: antigamente, as elites preferiam produzir subempregados — contanto que o povo se mantivesse em seu status minoritário — a incorporar-los à praxis nacional através da elevação de suas qualificações e, pois, de seus níveis de eficiência. Parecia-lhes menos alto o preço da primeira opção, a de vender símbolos. Funcionários eram mal pagos, por exemplo, porque incompetentes. A elite se irritava contra o parasitismo dos funcionários públicos, fruto, na maioria das vezes, da incompetência; mas não se decidia a tomar as medidas que a eliminasse. Se a grande maioria fica excluída dessas responsabilidades, volta, então, todo o círculo vicioso: meia-educação, para meia-responsabilidade que se transforma em justificativa, novamente, para a meia-educação.

"Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supereducados, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, *per se*, correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais específicas. É preciso compreender a nação como um 'cheio' — uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem so-

<sup>27</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. A expansão do ensino superior no Brasil. *Documenta* 91, 1968.

mando eficiência, sendo igualmente necessário conceber a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerbara (sobretudo entre o trabalho e a educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho à cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação; mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do *homo sapiens*, senão também do *homo faber*. A identidade da ação — como uma só — abriu caminho à nova identidade do homem, como um ser só.

Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarimato — de sábios na cúpula — e passou a depender da eficiência solidária da comunidade que a forma? Senão aquela que não se fez *uma*

*vez para sempre*, mas se faz todos os dias?"<sup>28</sup>

## Orientação educacional e profissional

Uma filosofia da educação traça a orientação geral, flexível, cuja instrumentalidade do Sujeito acompanha, dialeticamente, a instrumentalidade do Objeto. Estabelece-se a analogia entre o ensino de 1.º e 2.º graus e a orientação educacional. A educação geral germina da educação profissional, e a educação profissional se enraíza na educação geral. Em termos filosóficos, na ótica bergsoniana, só podemos conhecer a *durée*, instituindo-a no momento global e único que compreende sua trajetória. Seu fracionamento em instantes separados — em "paradas" ou imobilidades sucessivas — representa a *espacialização* do que é *temporal*. Ora, o tempo é *durée* na medida em que ele próprio constitui a substância, isto é, na medida em que substância é *alteração*. Depois de estudar a *alteração*, através da qual a *durée* se diversificará, Bergson procurou identificar o processo oposto: o da unificação, o "reencontro do simples como uma convergência de probabilidades."<sup>29</sup>

Aliás, a "terminalidade" significa a *durée* pessoal e social, em correspondência com a educação geral e permanente. Mas a terminalidade, na lei, significa a postura mecânica, cartorial e estanque. Sabe-se bem que o relatório do Grupo de Trabalho proclama a conexão entre a *continuidade* e a *terminalidade*; entretanto, o que se nota é a desco-

<sup>28</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP n. 113, p. 9.

<sup>29</sup> BERGSON, H. *L'évolution créatrice* (sobretudo cap. IV, tópico: "Le devenir d'après la science moderne. Deux points de vue sur le temps"). Paris, PUF, 1948.

nexão deste documento, à luz da teoria e da realidade educacional brasileira.

164

Em outra perspectiva psicológica e sociológica, a orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo; o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da educação e o universo do trabalho. Por isso, filosoficamente, a orientação é uma só, com diferentes nuances segundo as etapas da educação.

#### Aspectos do trabalho na Faculdade de Educação

Os métodos de trabalho adotados nas Faculdades de Educação (com honrosas exceções), especialmente na formação de professores do ensino fundamental e médio, também devem ser totalmente reformulados.

No plano teórico, os cursos se limitam à transmissão de textos, às vezes medíocres. Não se trata, a rigor, daquela espécie de *saber do saber* que, segundo M. Foucault,<sup>30</sup> caracterizou o século XVII, como se estivéssemos, residualmente, apegados a formas arcaicas de cultura. Trata-se, ao contrário, de um processo intelectual que impede o conhecimento.

<sup>30</sup> FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966. (sobre-tudo cap. 3, p. 69-70).

"Conhecer um objeto, lembra Piaget, é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadas. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas das transformações, e não as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação."<sup>31</sup>

Mesmo que o conhecimento não parta do dado primário, este se encontra presente na sua engrenagem, numa elaboração do dado secundário. É o que esclarece novamente Piaget: "O fato de a inteligência derivar da ação (...) leva a esta consequência fundamental: mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a inteligência ainda consiste em executar e coordenar ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva."

Graças a esse mecanismo operatório, a inteligência se reencontra permanentemente com o real. Sem ela, as idéias se geram umas às outras, como assinalamos no início deste trabalho, no espaço de uma lógica puramente formal ou geométrica; ou são apenas idéias copiadas, desprovidas da infra-estrutura empírica. É o que ocorre, por exemplo, com as disciplinas de Sociologia da Educação ou de Psicologia da Educação em nossos cursos pedagógicos. Ignoram-se os fatos ligados à própria observação e experiência: só exposição do manual sem qualquer contato com o fato e a teoria.

Nessa reformulação a que nos referimos (formação do professor do ensino fundamental e médio), gostaríamos de destacar aspectos de al-

<sup>31</sup> PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1974. p. 30.

gumas disciplinas. Por exemplo, a Sociologia da Educação servirá para *situar* o professor — através da consciência aperceptiva, crítica e prospectiva, juntamente, com os seus instrumentos de trabalho na cultura e na sociedade brasileira, em que deve intervir através, exatamente, desses instrumentos. A Filosofia da Educação desenvolverá a consciência mais vertical dos valores e idéias subjacentes ao processo educacional (excelente instrumento, de resto, junto com a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política e a Economia, para o estudo de nossa cultura). “Trata-se de reflexão destinada, antes de mais nada, a dar sentido e orientação à pesquisa empírica. Esta, com efeito, limita-se, na análise dos fatos e dos processos, a determinar-lhes a significação imediata, no nível e na ‘zona’ da realidade em que se situam. Ela chega a verificar o comportamento de determinados fenômenos, sem poder julgá-los ou alterá-los. Ora, nenhuma ordem de fenômenos é totalmente explicável fora do contexto de suas articulações com outras ordens de fenômenos; nenhum fato ou processo, sobretudo na educação, adquire significação por si, na sua pura materialidade empírica. O fato educacional só é compreensível à luz da filosofia e da política.”<sup>32</sup> A Psicologia da Educação privilegia o Sujeito (na nossa concepção, já citada neste trabalho) como protagonista, mas estabelece, dialeticamente, o *trio* Sujeito - Objeto - Método.

Em relação às “ciências da educação”, é necessário reformular a estratégia baseada nos seminários interdisciplinares.

32 TRIGUEIRO MENDES, D. Pesquisa e ensino no Mestrado de Educação. *RBEF* n. 128, p. 250.

## A pesquisa na Faculdade de Educação

Destacados educadores brasileiros, interessados no problema da Faculdade de Educação, são contrários a que se crie, nesta, um setor específico de pesquisa educacional. Pesquisa, afirmam eles com toda razão, é inerente ao ensino, devendo por isso mesmo integrar o conjunto de atividades desenvolvidas em qualquer disciplina ou departamento. Somos contrário à associação ensino-pesquisa nos termos da lei, por considerá-la pouco fundamentada na ciência e na educação brasileira. Mas isto não vem ao caso no momento. O que nos interessa aqui é saber se há lugar para um departamento de pesquisa educacional na Faculdade de Educação e, nessa hipótese, qual deveria ser sua estrutura e funcionamento.

A pesquisa nesse departamento, segundo nosso projeto, representa o instrumento de ligação entre as ciências da educação e a realidade social. Admitindo-se a ambigüidade essencial da educação — ciência e praxis ao mesmo tempo — o departamento de pesquisa e planejamento seria expressão e instrumento de tal ambigüidade. Poder-se-ia objetar que esse tipo de pesquisa poderia incluir-se, por exemplo, nas atribuições de um departamento de Sociologia da Educação. Pouco haveria, nele, que pudesse ultrapassar esse departamento.

Na verdade, o corte epistemológico adotado em nosso projeto é outro. A pesquisa que se desenvolve no interior de cada ciência, e sob o controle da respectiva lógica (ainda que alimentada pela realidade social), deve alojar-se, normalmente, nos departamentos correspondentes.

A lógica da praxis envolve duas totalidades — a *interdisciplinar*, no plano das estruturas acadêmicas, e a *intersetorial*, no plano das estruturas sociais; ela funde o “sistema de educação” com o “sistema de ação” da sociedade. Mas cremos que o sistema de ação é insuscetível de ser “capturado” por uma disciplina só, ou pelo conjunto das disciplinas acadêmicas, pois ele requer uma disciplina de praxis. E a praxis se constitui, basicamente — continuamos repetindo — por uma integração dialética entre o plano educacional propriamente dito e o plano político no amplo sentido da palavra. A “paidéia” é parte da “politeia”.

A Escola Nova, apesar de seu avanço na ciência e na prática pedagógica, não completou o empreendimento revolucionário que caberá, agora, à “educação permanente” levar a cabo. Ela fez da escola uma pequena réplica da pólis cujos problemas deveriam ser vividos, naquela, em escala reduzida como forma “incoativa” de experiência social (v. nota 35). Na verdade, a escola, assim como outras instâncias sociais, não são réplicas, mas partes da pólis, percorrida pela mesma torrente unificadora. Temos que encontrar os modos de inserção da educação na sociedade, a qual se impõe por motivos científicos, como acabamos de sugerir, mas também por argumentos estratégicos, para corrigir, no nosso caso, por exemplo, a alienação do processo educacional.

A educação não é totalmente “academizável”. Ela faz parte do projeto político que, enquanto tal, precisa ser “capturado” fora dos quadros estritos da atividade científica ou acadêmica. A eficácia teórica de que se reveste a ciência significa apenas a consistência interna do pensamento — condição indispen-

sável para uma política da educação, mas insuficiente até que a ciência venha a explodir na decisão política. A praxis, com o seu projeto dinamizador, deve estar sempre em contato com esses quadros de referência que a racionalidade científica oferece. Na medida em que é constituída pelas “razões de verdade” (no sentido epistemológico), a praxis educacional — integrante da praxis política — deve ser por ela depurada. Há uma interação dialética entre o plano da racionalidade técnica e o da decisão política.

Os tecnocratas parecem incapazes de reconhecer a legitimidade do projeto político e a inserção neste do projeto educacional. Tanto os tecnocratas do lado econômico, quanto os do lado pedagógico. Entretanto, o desdém que eles votam à praxis é o mesmo que esta lhes opõe. Todos os empenhos para mudar a educação por parte dessas duas categorias de tecnocratas têm resultados inócuos, ou porque se pretendem afastar da educação, como desvios da racionalidade, os obstáculos reais que ela enfrenta, ou porque se tenta eliminar, como impureza, sua própria densidade.

A necessidade do cruzamento entre praxis política e a elaboração científica transformará o departamento de pesquisa e planejamento em canal em que se opera o vaivém entre a racionalidade acadêmica, forjada nos outros departamentos, e a racionalidade política, técnica e econômica.

### Instituição educativa e contexto social

Raymond Aron, no prefácio ao livro de Philip Coombs, *La Crise Mondiale de l'Éducation*,<sup>33</sup> declara:

<sup>33</sup> COOMBS, Philip H. *La Crise mondiale de l'Éducation*. Paris, PUF, 1968. p. 6-7.

“O descompasso entre as instituições educativas e o contexto social decorre da relativa autonomia dessas instituições, da diferença das temporalidades. As Universidades tendem a perseverar em seu ser, a continuar o que elas foram ou são, a conservar valores próprios. É o planejador, não o professor, quem, mais ou menos explicitamente, põe a Universidade a serviço do desenvolvimento ou mede a eficácia do sistema pela adaptação das *sorties* às necessidades da produção.” Parece-nos que Aron comete um equívoco. Pretende formular uma teoria do deslocamento, mas na verdade descreve conjunturas educacionais, e também políticas, econômicas etc., no passado ou no presente. Mas há, também, o inverso: as conjunturas, algumas vezes, suprimem o *descompasso*.

Algumas Universidades (por exemplo, na Alemanha, na França e mesmo nos Estados Unidos) provocam o apagamento das diferentes temporalidades, em relação ao “sistema da educação” e ao “sistema de ação”.

“A educação da criança, do adolescente e do adulto situa-se dentro do mesmo tempo e do mesmo espaço social. Isto é o mesmo que dizer que se torna cada vez mais irrelevante a fronteira entre a escola e a sociedade. Até agora, era o adulto, exclusivamente, que representava a sociedade (já que só se considerava sociedade *estabelecida*, de que ele era o estereótipo), enquanto a escola era constituída por aqueles que *ainda* se preparavam para integrar-se nela. Agora, começamos a compreender que a sociedade se estabelece, criadoramente — e não estatisticamente — mediante o concurso das gerações no tempo e no espaço simultâneos. Por isso, os adultos voltam a freqüentar a instituição educativa, ou criam novas instrumenta-

lidades, paralelas ou até competitivas, ou conflitantes, com a escola.”<sup>34</sup>

No prefácio, Aron, interpreta, com certa condescendência, a “análise de sistema” na educação. Na verdade, a “análise de sistema” explica a funcionalidade ou disfuncionalidade das estruturas educacionais, mas não tem condições de, por impulso próprio, formular novas estruturas. O pesquisador corre o risco de tornar-se prisioneiro do sistema quando não tem condições de analisar, globalmente, o próprio sistema. Se ele se fixa numa parte, procurará explicá-la por comparação com outras partes, que por sua vez se explicam segundo o método dentro do processo circular. A posição *funcionalista* implica, simultaneamente, o *establishment* e a tecnocracia.

167

A Faculdade de Educação se integra nessa tarefa, concorrendo para promover o nivelamento ou o desnivelamento, entre o sistema de educação e o sistema de ação da sociedade. Ela detém parte substancial da responsabilidade da própria Universidade como instância encarregada de definir, em cooperação com outras, o projeto nacional. Nessa linha de pensamento se inscrevem reflexões feitas em nosso trabalho sobre *O Governo da Universidade*.<sup>35</sup> Poderíamos dizer, teoricamente, que “as relações entre a Universidade e o Estado se revestem de extrema importância, como o confronto do que deveriam ser as duas expressões da síntese nacional: porque são os dois

34 TRIGUEIRO MENDES, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *R. Cult. Vozes* n. 2, p. 12. Gostaria de acrescentar neste artigo: “Linhas de referência: coexistência e simultaneidade entre a sociedade e a educação. Espaço social x espaço educacional; tempo social x tempo educacional. Ou melhor: educação permanente, tempo social; sociedade aberta, espaço educacional.”

35 *Documenta* n. 64, 1966.

'universos' que a representam de maneira mais global e mais ordenada: um, como estrutura de poder; e outro, como estrutura de saber. Um deve constituir a expressão suprema da Nação, como lembrava Deloz (La Nation se personnalise s'étatisant), e o outro a suprema expressão da cultura, como a consciência que a Nação forma de si mesma e do seu projeto. (v. nota 1)

168

Ora, essa análise nos leva mais longe no conceito de autonomia: a Universidade se inclui no Plano Nacional, mas é ao mesmo tempo uma instância crítica do próprio Plano, além de dever contribuir para sua elaboração e avaliação, na medida em que vier interpretar validamente a realidade brasileira. Levando-se em conta o caráter global do desenvolvimento — traduzido pelo sociólogo e economista francês, André Philip, como a elevação de "todo o homem em todo homem" — não seria compreensível, a não ser por abuso do Poder, ou por deficiência do Saber, que a Universidade não fosse amplamente participante do Plano ou, ao invés, fosse acuada por ele. Em termos teóricos, esse conflito seria, no fundo, entre o esforço de racionalização que o Plano representa, e o projeto nacional formulado pela fração mais qualificada de sua *intelligentsia*. A inferioridade em que está colocada a Universidade em vários países do mundo com relação ao dinamismo do Estado, que o plano traduz, se deve ao caráter conservador das Universidades e à imobilização do saber acadêmico, desarticulado da praxis nacional. A inteligência universitária brasileira ainda não assumiu plenamente a realidade do País. Como instância crítica, a Universidade terá de procurar no Plano sua identificação com a vontade comum. A multivisão — correlata da multiversidade — e os instrumentos de análise de que dispõe concorrerão

para que o Plano não venha consagrar opções e prioridades que traduzam a ética de um grupo, ou de uma classe, ou de uma região, em detrimento das outras, ou se baseie em critérios distorsivos pelos excessos da tendência tecnocratizante."

### III. Processo intelectual da educação

Não compreendo que se pense em Faculdade de Educação, no Brasil, destinada à rotina, sem pensar, ao mesmo tempo, em Faculdades ou em Centros universitários que mudem a rotina. O maior problema da educação consiste, a nosso ver, em fazer germinar novo pensamento.

Normalmente, a Faculdade de Educação se reduz ao currículo mínimo de pedagogia, determinado pelo CFE (Parecer n.º 252/69). A Resolução do Conselho, no art. 1.º, estabelece: "A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação."

O processo educacional no Brasil consiste em dar o saber já organizado. Trata-se apenas de formar profissionais da educação sobre padrões estabelecidos. Padrões sociais, basicamente; sem questionar aquilo que fazem esses profissionais, como e para que fazem. Essas indagações, sendo as mais difíceis, não podem deixar de ser as primeiras a serem levantadas. Na medida em que se "petrificar" a adesão aos modelos constituídos sobre uma "ciência" da educação, que não se originou de nossa praxis nem de nossa reflexão sobre ela, tornar-se-á impossível a re-stauração pedagógica que seria a verdadeira revolução educacional.

Nesse ponto, temos de remar contra a corrente, para o lado das cabeceiras. É normal que se vá do menos para o mais complexo, da graduação para a pós-graduação. Isso, quando se pretende apenas o amadurecimento de uma forma já instituída. Porém, em nosso caso, não se quer o amadurecimento, mas a invenção, a troca do ser, da identidade. Não se cogita de consolidar, mas de instaurar.

Por isso, somos favoráveis a que, sem prejuízo dos cursos convencionais — especialmente nos campos profissionais — mas simultaneamente com eles, se introduzam no Brasil os estudos avançados em educação. O comentário tão freqüente, de que temos excesso de teoria e falta de prática, é ingênuo. Nosso País precisa cada vez mais de reflexão crítica e instauradora no campo da educação. Reflexão que se confunde com a própria elaboração de novas categorias para pensar o desenvolvimento, isto é, para pensar *diacronicamente*. É necessário elaborar uma nova inteligência no País, cheia de ambição prospectiva, mas que construa arduamente sua *utopia*. Cientificamente. Militantemente.

Não menos importante seria desenvolver esses estudos sob o estímulo da Filosofia (inclusive Filosofia da Educação), e das ciências sociais, cujo contato com a educação representa para esta, talvez, o mais urgente de seus imperativos.

Um caso concreto: os currículos mínimos do CFE, determinados por uma forma mais verbal (e arbitrária) que científica. Preparamos texto, no Conselho, sobre *Princípios e normas gerais para a elaboração de novos currículos mínimos de cursos profissionais*. A intenção explícita era deslanchar, imediatamente, o processo científico de dados,

estudos e pesquisas. Uma comissão especial aprovou o texto mas, depois, o CFE decidiu substituí-lo por outro, com características completamente diferentes: em vez da *pesquisa*, a *norma (cartorial)*, conforme se pode verificar na Indicação n.º 8/68.<sup>36</sup> A pedagogia *autista*, sem conexão com as coisas e o mundo. Pedagogia estanque. Educação sem filosofia, sem ciência e, mesmo, sem pedagogia. Frequentemente, currículos reificados.

169

Em relação às Faculdades de Educação, com raras exceções, a descrição e análise que vêm sendo feitas no Brasil revelam a forma sutil como o pensamento residual, ou o *statu quo*, permanece sob a intenção modernizadora.

### Inteligência e realidade

Como é natural, a inteligência serve à realidade mas, simultaneamente, se diferencia dela, através do Sujeito individual e do Sujeito histórico, recusando-se portanto à condição meramente reflexa.

Nossa cultura tem sido tradicionalmente mitificante, mas também ideologizante. Em parte, a mitificação — e a ideologização — é decorrência da própria cultura, ou um de seus impulsos. E por isso mesmo, em todo momento de crise, em que o que se quer, famintamente, é a realidade, uma grande parte da *intelligentsia* de uma nação entra imediatamente em desprestígio, inconscientemente ou não, para o povo. O povo não se encontra, quanto a suas necessidades e aspirações vitais, na falsa idealização ou na ideologização de seus intelectuais. Os que têm mais chance de escapar, nesses momentos, são os poetas, artistas e romancistas,

<sup>36</sup> Currículos mínimos dos cursos superiores. *Documenta*, 1968-69, separata n. 33.

que permanecem em nível com os problemas reais da sociedade. "Toda obra de arte representa uma reconquista da realidade fora dela, por assim dizer, no espaço de liberdade e de invenção do artista — que é a sua contribuição à elaboração da realidade." <sup>37</sup>

170

As grandes crises sociais, portanto, e os momentos críticos da consciência humana se assinalam pela desmitificação e pela desideologização da cultura, que é a revanche da realidade traída.

Aliás, é necessário "reduzir as ideologias, fenomenologicamente: separar o trigo do joio, o puro do impuro, como também, o real do aparente: o permanente, do circunstancial; a verdade, das falácias que a escamoteiam. Nesse nível, a universidade encontra a plenitude, como instituição da cultura, da continuidade e da vitalidade da cultura, íntegra de passado e presente juntos, pois a integridade da universidade é, estranhamente, não a do acabado, com todas as suas peças — mas a do acabado até agora, a plenitude do rio na superfície mais alta de suas águas. Uma plenitude inacabada, eis o seu paradoxo." <sup>38</sup>

Entretanto, a dialética — ideologização ou utopia de um lado, e desideologização ou desmitificação, de outro — reflete a própria dialética existencial e, especialmente, a dialética política feita de positividade, institucionalidade e pragmatismo dionisíaco.

<sup>37</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. Realidade, experiência, criação. *RBEP* n. 130, p. 230.

<sup>38</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. A Universidade e sua utopia. *RBEP* n. 112, p. 229.

Novamente, realidade e diferenciação: na política e na pedagogia <sup>39</sup>

No sistema democrático, há uma sucessão de delegações de autoridade: do Povo para o Poder político e, neste, da vertente política para a vertente da racionalização, realizando-se, porém, todas elas, na linha política. Trata-se de uma ambigüidade inerente à própria política. Esta é a razão mais poderosa, a nosso ver, para invalidar a pretensão tecnocrática. A linha política nasce de um "momento" instaurador do contrato social — o momento das opções e decisões fundamentais da "vontade geral" ou da "vontade do poder" — mas, simultaneamente, vê desenvolver-se dentro dela uma espécie de diferenciação enriquecedora, como se seu fluxo tivesse de alimentar duas fontes, a do Poder como tal, e a da Razão que, de certa maneira, o controla sem que o reino da Razão transcenda o da Política, que é o de sua viabilidade. Platão compreendeu a necessidade dessa conciliação quando sustentou, por exemplo, que a ação educativa só é possível numa sociedade em que existe uma "possibilidade de moralidade". No contexto da filosofia platônica, em que a idéia do bem se identifica, ontologicamente, com a verdade, a racionalidade, assegurada pelo processo pedagógico (para essa filosofia, a sociedade deveria ser, basicamente, uma "sociedade pedagógica" <sup>40</sup>), era condição da própria viabilidade da pólis.

<sup>39</sup> *Toward a theory of educational planning: the brazilian case*. Michigan, Estate University, 1972. cap.: Impasses of planning.

<sup>40</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 123, que cita R. Lévêque e F. Best: Pour une philosophie de l'éducation. In: *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, PUF, 1969. v. 1, p. 92.

A inteligência sobrepõe-se de alguma forma à realidade, mas tem dois modos de fazê-lo: procurar *eleva*r a realidade a sua vocação mais profunda, que não está no seu presente mas no seu futuro; não no seu movimento mecânico e linear, mas no seu movimento criador e diacrônico. O que ela possui a mais do que a realidade é tirado dela própria, e a ela se acrescenta, como uma utopia, indicando um caminho a ser seguido arduamente entre a realidade contingente de agora e a realidade a ser conquistada.

O *ser da nação* e o *ser idealizado* por alguns intelectuais se encontram no leito do mesmo rio, contrapondo o presente ao futuro, a inércia ao dinamismo, o impulso vegetativo ao impulso criativo. Eles se encontram no tempo com duas dimensões: o tempo não é o mesmo, mas a nação é a mesma, e esse tempo antecipado<sup>41</sup> é que caracteriza simultaneamente a *idealização* do intelectual autêntico e a *esperança* do povo em que essa idealização se converte.

Enquanto isso, os intelectuais “alienados”, o que possuem a mais sobre a realidade presente não é uma antecipação do mesmo ser nacional mas a transferência de outro

ser. A esperança não se insere na linha da identidade, como confiança nas potencialidades do ser nacional, mas na linha da alienação, isto é, da salvação *ab alio*. Ao contrário disso, devemos buscar a inteligência para os nossos problemas — o modo de *pensar* e de *fazer*. Haveria aliança entre a inteligência e a pólis, combinando dialeticamente expectativa e descortino, incidente e transcendente, particular e universal, refração e luz irrefratada.

171

Estamos, com efeito, diante de dois riscos, representados por duas categorias de pessoas: 1) As que se recusam a aceitar o plano contingencial, consciente ou inconscientemente, e a admitir que dele se deve tirar o projeto nacional, substituindo-o por um arquétipo “abstrato”, irreal ou cartorial. São os que não percebem que os valores a serem atingidos por nós, como nação, não existem numa espera separada dos fatos, e julgam-nos trazidos para a ordem real de um mundo paralelo a esta, o *mundo ideal*. Há, certamente, um tipo de maniqueísmo pedagógico na inteligência brasileira. Os que não admitem a implicação dialética das duas ordens, e que a perfeita fidelidade às exigências do plano factual conduz ao plano transfactual — o do futuro, o das aspirações permanentes, e só progressivamente realizadas no decurso da história, o dos interesses universais; 2) A outra categoria é constituída, igualmente, de pessoas incapazes de fidelidade integral às exigências da situação concreta a que estamos vinculados, mas por motivo inteiramente diverso: o vezo abstracionista, ou a consciência deformada.

Mas a *intelligentsia* deve abrigar a visão prospectiva e a conquista de horizontes contidos, pelo menos virtualmente, em cada situação concre-

<sup>41</sup> Em relação a tempo antecipado, escrevemos alguns textos, por exemplo: 1) o prefácio ao livro que iniciou a Coleção Universitária de Teatro, *Os Mistérios da Missa*, de Calderón de la Barca (Rio, Civilização Brasileira, 1963); 2) O Governo da Universidade, (*Documenta* 64, 1966, separata 27, p. 30: “potencialidade antecipadora” — v. nota 9); 3) *Educação e Recursos Humanos no Planejamento Integrado do Grande Niterói*. (Rio de Janeiro, M. Roberto Arquitetos, 1969. Cópia datilografada); 4) *Mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos do Estado de S. Paulo — aspectos educacionais* (S. Paulo, Proagri, 1970); 5) *Indicações para uma política de pesquisa educacional no Brasil* (Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973. mimeogr.)

ta. A pedra de toque das elites autênticas é, de um lado, a consciência aperceptiva e projetiva capaz de alcançar o desenvolvimento do processo social e político, conseqüentemente educacional; de outro, a atitude de lealdade ao que constitui o interesse profundo do povo, subjacentemente aos interesses particulares e ocasionais de pessoas e grupos e, algumas vezes, mal percebido pelo próprio povo enquanto subjugado à pressão do imediato. A consciência das elites é, portanto, a lucidez disciplinada pela fidelidade. Projeção e não distorção.

A consciência universitária, por exemplo, pela sua própria vocação oferece condições de ser ao mesmo tempo presente e futuro, mediata e imediatamente talhada pelos fatos mas não coincidindo inteiramente com eles: alongando-se, além deles, como consciência aperceptiva e judicativa capaz de mediá-los e julgá-los.<sup>42</sup>

<sup>42</sup> TRIGUEIRO MENDES, D. prefácio ao livro Calderón de la Barca. *Os Mistérios da Missa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.

É muito difícil fazer generalizações acerca da abordagem existencial à educação, uma vez que ela pode ser entendida mais como atitude do que como posição sistemática em relação aos problemas de ensino e aprendizagem.

Dos pensadores existenciais, poucos se dedicaram seriamente aos problemas da educação formal; em verdade o termo *educação* raramente aparece em seus escritos. Por outro lado, e a despeito das diferenças significativas que ocorrem entre as teorias sobre moral e política dos principais pensadores dessa corrente, existem alguns pressupostos gerais que são partilhados pelos mais importantes representantes da tradição existencial (suplementados pelas concepções mais recentes de psicólogos e psicanalistas existenciais, como Viktor Frankl<sup>1</sup> e Rollo May<sup>2</sup>)

\* Professor de Filosofia da Educação da University of Southern California.

1 FRANKL, Viktor E. *From death-camp to existentialism: a psychiatrist's path to a new therapy*. Translated by Ilse Lasch. Boston, Beacon Press, 1959.

2 MAY, Rollo et alii, ed. *Existence: a new dimension in psychiatry and psychology*. New York, Basic Books, 1958; May, Rollo, ed. *Existential psychology*. New York, Random House, 1961; May, Rollo. *Man's search for himself*. New York, The New American Library, 1967.

que constituem uma fonte razoavelmente segura de asserções a respeito dos problemas básicos de escolarização e que seriam subscritas pela maioria dos pensadores existenciais.

### Existencialistas e experimentalistas,

Em sentido lato, pode-se dizer que esses pensadores têm muitas das preocupações educacionais dos experimentalistas, com os quais, aliás, partilham o ponto de vista empírico global.

Em comum com os experimentalistas, os pensadores existenciais vêem a educação — assim como a própria vida — como processo contínuo de mudança no qual a criança está envolvida em constante auto-emergência. Como Dewey, o existencialista dá grande ênfase à interação e continuidade e apressa-se a rejeitar as falsas dicotomias do tipo criança *versus* currículo, liberdade *versus* disciplina, ou métodos *versus* conteúdo. Na verdade há tantas áreas de

\*\* Este artigo, preparado especialmente para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em língua inglesa, foi traduzido pela prof.<sup>a</sup> Maria Thereza G. F. de Albuquerque.

acordo entre as duas mais importantes tradições do empirismo que as diferenças entre elas parecem frequentemente ser mais uma questão de grau, de pontos de ênfase, de tom, de estilo, do que uma questão de substância. Para ser mais específico, o pensador existencial, da mesma maneira que o experimentalista, adota estas posições:

174

a) afirma que os objetivos da escola devem ser continuamente reexaminados e reformulados;

b) advoga a máxima liberdade de escolha para os estudantes em assuntos relativos a suas próprias experiências de aprendizagem, rejeitando, vigorosa e simultaneamente, o tradicional autoritarismo em educação que se revela em currículos fechados, disciplina diretiva do professor, adesão cega às regras institucionais;

c) rejeita ainda o conceito de aprendizagem passiva e advoga o envolvimento pessoal, ativo, em projetos educacionais realísticos e centrados em problemas vivenciados;

d) opõe-se ao conformismo acadêmico despersonalizante e às restrições burocráticas, advogando: sistemas escolares descentralizados, redução dos controles institucionais sobre o comportamento dos estudantes e professores, turmas menores, abordagens independentes e individualizadas da aprendizagem etc.;

e) afirma que uma boa educação deve ser significativa para o indivíduo, mas também relevante para a sociedade;

f) rejeita o uso de reforços manipuladores extrínsecos, como graus e prêmios, por exemplo;

g) concorda, com certas exceções, que os meios educacionais não po-

dem ser separados dos respectivos fins e que os processos educacionais são também transmitidos como um tipo muito especial de aprendizagem e que afeta crenças e atitudes básicas;

h) afirma que atividades extracurriculares e paracurriculares, como programas de atletismo, associações para interesses especiais e grupos de ação política e social, são fundamentais para o empreendimento educacional;

i) acentua o valor da psicoterapia, tanto individual como de grupo, assim como dos processos de aconselhamento enquanto meios para facilitar a educabilidade dos estudantes e, portanto, de encorajar uma aprendizagem adequada;

j) afirma que a escola deve desempenhar um papel central na liberalização da sociedade das restrições autoritárias de ordem política e econômica por via de um esforço ativo em prol de uma ordem social mais humana e mais autêntica;

l) opõe-se às abordagens pseudo-objetivas, racionalizadas, da aprendizagem que apresentam estruturas de conhecimento, inertes e sistematizadas, como se correspondessem a uma estrutura de significado independente da experiência pessoal;

m) reconhece que a avaliação da aprendizagem dos estudantes deveria ser baseada na capacidade de desempenho da criança dentro de sua situação vital considerada globalmente e que a avaliação não deve tomar por base unicamente o desempenho escolar na sala de aula.

n) afirma, por fim, que existe uma seqüência natural no desenvolvimento físico e psicológico durante a infância e que, portanto, uma hierarquia natural de necessidades evo-

lutivas deve ser tomada em consideração no decurso do processo de aprendizagem.

## Princípios básicos da educação existencial

Apesar das semelhanças entre os programas educacionais dos experimentalistas e dos existencialistas, existem certas diferenças importantes. O existencialismo, como outros sistemas filosóficos importantes, possui algumas implicações bem definidas para a educação que o separam de outras posições filosóficas e que dão origem a uma filosofia da educação razoavelmente sistemática. Para maior clareza, podemos reduzir os seus pontos de vista sobre educação a alguns princípios básicos,<sup>3</sup> sendo talvez os mais importantes os seguintes:

1) O papel básico da escola é encorajar o desenvolvimento máximo da autonomia individual, ou seja,

<sup>3</sup> A discussão que se segue, sobre a educação existencial, afasta-se do padrão usual — que é o de apresentar idéias educacionais específicas de qualquer filósofo existencial — por três razões principais: primeira, o pensamento existencial básico, isto é, aquele que é compartilhado pelos pensadores mais significativos desta corrente, tende a ser mais importante do que as manifestações particulares de cada um, tal como aparece em seus escritos; segunda, como já foi mencionado, poucos pensadores existenciais se dedicam a questões educacionais de modo sistemático; finalmente, nas raras instâncias em que um pensador existencial importante (Buber, p. exemplo) se devota a problemas de educação, suas concepções tendem a representar mais suas convicções pessoais que seus princípios existenciais subjacentes. Por estas razões, a discussão que se segue consistirá, primariamente, nas implicações que parecem emanar do ponto de vista existencial em geral, não pretendendo ser uma representação acurada das convicções educacionais particulares de qualquer filósofo educacional específico.

da livre escolha. O problema fundamental confrontado pela escola é, como diz Heidegger, "*Wie man wird, was man ist*" — como cada um se torna aquilo que é.<sup>4</sup>

A liberdade, em sentido bastante real, é um "absoluto existencial".<sup>6</sup> Como afirma Sartre: "A liberdade humana precede a essência do homem e a torna possível; a essência do ser humano está pendente de sua liberdade. O que chamamos liberdade é impossível distinguir do ser da realidade humana."<sup>6</sup>

175

Uma abordagem existencial à educação é, acima de tudo, uma abordagem relativa à proposição de que todos os homens deveriam aprender as "regras" ontológicas que governam suas existências coletivas e, a partir daí, então, prosseguir com um mínimo de "direção" institucional para se tornarem árbitros de seus próprios destinos pessoais.

Os pensadores existenciais advogam a "educação para a opção" porque têm perfeita consciência de que o problema educacional básico se refere aos critérios para selecionar o conhecimento adequado, e não às técnicas para disseminar o conhecimento como tal. Esses pensadores se preocupam, sobretudo, com "o hábito de crescimento". Eles focalizam valores, justamente porque reconhecem que os valores dirigem a ação e, por isso mesmo, são determinantes da maioria do conhecimento subsequente.

<sup>4</sup> HEIDEGGER, Martin. In: KAUFMANN, Walter A. *Nietzsche: philosopher, psychologist, anti Christ*. Princeton, Princeton University press, 1950. p. 134.

<sup>5</sup> SARTRE, Jean-Paul. *Existencialism and humanism*. Translated by Philip Mairet. London, Methuen, 1955. p. 26.

<sup>6</sup> -----, *Being and nothingness*. Translated by Hazel E. Barnes. New York, Philosophical Library, 1956. p. 25.

Se o homem é liberdade absoluta ante os dados sem sentido da realidade, essa liberdade é em si mesma, não tem sentido quanto ao processo contínuo na opção pessoal. Na verdade, a liberdade humana se manifesta como uma perene opção de ser. Entretanto, essa opção de ser só pode existir, de maneira expressiva, em relação aos valores pessoais, uma vez que esses valores se constituem na própria base para qualquer tipo de opção. O indivíduo, que não tem um conjunto definido de valores capazes de servir como critério na escolha de um ato em vez de outro para qualquer fim prático, não é mais livre. Ele, ou está paralisado pela indecisão, ou escravizado num mundo de condicionamento mecânico-motor.

Embora nenhum ser humano possa existir sem *alguns* valores, é também verdade que muito poucos indivíduos são possuidores de um sistema verdadeiramente adequado ou integrado de padrões coordenados de comportamento. É justamente esse caos de valores isolados, contraditórios e conflitantes que está na base da paralisia de vontade que atormenta a vida de tantas pessoas. Uma educação verdadeiramente existencial procura induzir à síntese criativa de um sistema *integral* de valores pessoais; um sistema que abranja as atividades intencionais de cada indivíduo e que proporcione uma base adequada para o tipo de "engajamento" pessoal que é um corolário racional de uma existência plenamente afirmada e compreendida.

O indivíduo autêntico percebe que ele é um agente livre e que o bem maior é reconhecer sua própria liberdade e agir com base nesse conhecimento. Nesse sentido, o homem verdadeiramente autêntico é aquele que conclui que o ato de liberdade é um ato de criação absolu-

ta e que "a criação — da qual todas as outras formas são simplesmente uma consequência — é a criação de uma escala de valores".<sup>7</sup> Assim é que, para a filosofia moral, o homem autêntico gravita em seu esforço para iniciar "a mais difícil das tarefas: o esforço para inventar o homem".<sup>8</sup>

A finalidade suprema de uma educação existencial é a finalidade suprema de toda atividade humana: a auto-realização que resulta do cultivo permanente da autenticidade pessoal. O único valor que se aplica categoricamente a todos os homens, *enquanto homens*, é a atualização do ego como agente livre. Nisso consiste o chamado valor da "autenticidade" ou "existência autêntica". Um homem que vive *autenticamente* existe em modo autônomo. Ele é capaz de escolher seus próprios atos e é, neste sentido, autor do próprio destino. O indivíduo autêntico se recusa a ceder ante a tentação de má fé ou de futilidade. Ele procura em engajamento ativo no mundo imprevisível de acontecimentos existenciais. Assim, um dos objetivos básicos da educação existencial é encorajar —

7 SARTRE, Jean-Paul. *Baudelaire*. Translated by Martin Turnbull. London, Horizon, 1949. p. 43.

8 —————. *Literary and philosophical essays*. Translated by Annette Michelson. New York, Criterion Books, 1955. p. 168. A educação existencial, principalmente quando comparada com a educação experimentalista (com sua peculiar orientação para o presente), é tipicamente orientada para o futuro. Para o pensador existencial, o homem é antes de tudo um ser intencional, constantemente transcendendo-se a si mesmo e se tornando outro, em virtude de seu compromisso com a mudança. Na verdade, o ser pessoal, ele mesmo, está em contínuo estágio de tornar-se, de vir-a-ser. Adequadamente, a criança é encarada como utópica e visionária, porque o habitat natural do homem é o futuro.

pela prática e pelo conselho — tal engajamento.

2) O educador existencial preocupa-se muito menos com o *conteúdo* do que com o *caráter*. Sua finalidade não é simplesmente ajudar o indivíduo a lidar com sua existência. Seu objetivo primordial é ajudar o outro a se tornar plenamente “vivo”, a *experenciar sua existência*, confrontando-a com um sentido de propósito definido. Para o pensador existencial, o que deve resultar especificamente da educação é uma certa atitude em relação à vida. Semelhante atitude inclui mais, entretanto, que uma “abertura”. Implica também “*avidez*”. O homem educado se caracteriza não só pelo que ele *sabe* mas também (e talvez mais ainda) pelo que ele é *capaz* de saber e de experimentar. Num sentido básico, então, a marca distintiva de um sistema existencial de instrução é menos “educação” do que “educabilidade”. A responsabilidade da escola pelo desenvolvimento da capacidade de livre opção inclui dois passos básicos: (1) cultivar a *capacidade* de tomar decisões livres e racionais e (2) desenvolver a *inclinação*, a tendência, para tomar essas decisões, em primeiro lugar. Dos dois, o último é claramente o passo mais importante porque é ele que provê na base motivacional para, virtualmente, qualquer tipo de comportamento autêntico.

Num sentido mais específico, o papel da escola é encorajar a mais pura representação do homem autêntico, a saber, o *intelectual empenhado*. Este pode ser caracterizado, como já foi dito anteriormente, de três modos: (1) ele é *lúcido* (aceitando a avassaladora verdade da cosmovisão existencial); (2) ele é *racional* (capaz de uma ação inteligente e informada); (3) ele é *empenhado* (ativamente engajado num projeto de libertação social que garanta a

realização máxima do comportamento autêntico dentro da sociedade como um todo). Em verdade, entretanto, essas características formam uma unidade, uma irreduzível *gestalt*. O indivíduo verdadeiramente autêntico é autêntico em todos os aspectos de sua existência. Possuir uma intuição existencial sem, simultaneamente, aceitar o tipo de engajamento pessoal e político, que é o corolário lógico dessa intuição, é não demonstrar “autenticidade” real, pois a autenticidade é, em última análise, um “modo de existência” totalmente abrangente e não uma característica pessoal, entre outras, da personalidade.

177

3) Comparada com o experimentalismo, a educação existencial dá mais ênfase ao indivíduo do que ao grupo.

A sociedade é muito importante para o pensador existencial e o indivíduo, sem dúvida, só pode encontrar-se através dos outros. Por outro lado, até mesmo o conhecimento individual dos outros é indireto e subjetivo: uma expressão da existência *pessoal* do sujeito individual. Objetivamente, a boa sociedade é um pré-requisito para pessoas boas (autênticas), mas isso não elimina o fato de que não podemos conhecer outras pessoas diretamente, mas apenas através de nossas reações a elas. O indivíduo é, então, em última análise, a unidade existencial básica e, assim, o aspecto psicológico tem prioridade moral sobre o social. A *auto-expressão* é fundamental e o bem-estar de *outros*, apesar de importante, está necessariamente subordinado à relação da pessoa com sua própria experiência.

A escolarização é, como observou Maurice Friedman, “parte integrante da busca do homem para se

entender e se tornar ele mesmo".<sup>9</sup> Na ausência de um autoconceito objetivo, o homem se torna incapaz de experienciar seu próprio ser: porque seu ser está envolvido em um processo contínuo de autonegação a si próprio. Dessa maneira, o medo do homem à liberdade leva-o com freqüência a evitar justamente os tipos de decisão realmente importantes a respeito de assuntos fundamentais que jazem no cerne do seu ser, enquanto liberdade absoluta e autodeterminante.

A educação é de importância central nos assuntos humanos porque, como anotou certa vez Dilthey, o homem não tem natureza, tem meramente história.<sup>10</sup> Dito de maneira algo diferente, a personalidade é quase infinitamente flexível. O indivíduo está em contínuo processo de autotranscendência: seu *ser* brota do seu *saber*, o qual é um aspecto do seu *fazer* (que é, por sua vez, afetado pelo seu *ser*, e assim por diante, num ciclo repetitivo e auto-reforçador de auto-emergência).

Conseqüentemente, a educação existencial enfatiza a importância básica da identidade pessoal. A educação existencial, segundo Abraham Maslow, fundamenta-se numa "tensão radical sobre o conceito de identidade e experiência, de identidade enquanto um *sine qua non* da natureza humana e de qualquer filosofia ou ciência da natureza humana".<sup>11</sup> O bem maior é *experienciar* o próprio ser, é existir de modo a expressar em plenitude o que se é

essencialmente. Como todos os homens são, acima de tudo, livres e autodeterminantes, o bem maior é expressar a liberdade pessoal em grau máximo. Ironicamente, entretanto, se o homem é *totalmente* livre, ele também é livre para falsear sua própria noção de liberdade para si mesmo, para negar sua própria responsabilidade de escolher. Quando isso ocorre, o indivíduo subverte sua própria natureza básica. Agindo *como se* ele não fosse livre, ele se recusa a reconhecer sua liberdade e se torna psicologicamente alienado de si mesmo, incapaz de se experienciar como o agente responsável que ele na verdade é.

No curso de seu desenvolvimento intelectual, a *consciência* do homem é medida por sua *autoconsciência*. A verdadeira *consciência* (a capacidade de experienciar seu próprio ser) requer uma verdadeira *autoconsciência*, uma precisa compreensão do ego como um ser livre e autodeterminante. "Auto-atualização" não tem sentido algum na ausência de um conceito preciso do ego.

Todavia, ironicamente, o homem existe essencialmente *fora de si próprio*, e ele tem que emergir indiretamente através de seus contatos com o não-eu, isto é, o mundo *além* de sua própria subjetividade. Num sentido bem estrito, toda experiência (experiência pessoal) é uma transação, uma relação entre o ser pessoal do indivíduo (enquanto processo transitivo de vir-a-ser) e o mundo circundante. Até mesmo a identidade pessoal, como produto de aprendizagem, é, em última análise, um subproduto do envolvimento individual nas situações vivenciais e, particularmente, naquelas situações que ocorrem durante os primeiros anos de vida e que fornecem a própria fundamentação

<sup>9</sup> FRIEDMAN, Maurice. Education and the image of man. *Teachers College Record*, 70 (3) Dec. 1968.

<sup>10</sup> BARRETT, William. *What is existentialism?* New York. Grove Press, 1965. 218 p.

<sup>11</sup> MASLOW, Abraham H. Existential psychology: what is it for us? In: MAY, Rollo, ed. *Existential psychology*, op. cit., nota 2.

para todos os processos de decisão subsequentes.

Em certo sentido, então, ainda que a identidade como tal seja uma preocupação básica na educação existencial, o existencialista reconhece o fato de que mesmo a identidade pessoal é meramente um tipo de autoconhecimento e que todo autoconhecimento nada mais é do que uma expressão particular do conhecimento geral, que é função do envolvimento pessoal ativo com as condições objetivas. A primeira atividade da criança no mundo é de importância crucial, porque lhe dá seu primeiro conhecimento e, por ilação, também a base de seu primeiro autoconhecimento. É a rigor este primeiro conhecimento que, no devido tempo, será psicologicamente assimilado como matéria-prima para o auto-sistema emergente e se tornará, em última análise, consolidado como a base para a alvorecente *autoconsciência* da criança — uma *autoconsciência* que está destinada a se transformar no fator determinante por ocasião do exercício de todas as suas opções pessoais *autodeterminadas*, desde que ela tenha evoluído para sua natureza última como um ser humano livre e consciente.

Na verdade, com a emergência da percepção simbólica na primeira infância, o conhecimento se torna crescentemente interiorizado e abstrato — cada vez mais separado de suas condições e associações originais — e a criança se torna cada vez mais independente dos requisitos impostos pelas condições externas e crescentemente mais capaz de ação volitiva baseada nos interesses e intenções pessoais. Num certo sentido, a criança se torna cada vez mais “humana” e a aquisição da linguagem aumenta muito esse processo de humanização. Evidentemente, como afirma Michael Pola-

nyi, “quando alcançamos um sistema de sinais deliberadamente escolhidos constituindo uma linguagem, devemos admitir que esses sinais possuem um significado indicativo que não é inerente a um contexto fixo de coisas ou atos.”<sup>12</sup> Pela aquisição da linguagem, o comportamento infantil torna-se cada vez mais pessoal e projetivo; mais ativo do que reativo; mais emitido do que extraído — em uma palavra: cada vez mais *autônomo*. A medida que a identidade pessoal se torna melhor estabelecida, o estímulo original controlado, nível em que se realiza a percepção da criança muito pequena, se torna cada vez menos importante. Em seu lugar uma nova *motivação baseada na identidade*, emergente de um conjunto coerente de valores, fins e interesses, se torna dominante. A criança começa a experimentar o mundo através do modo humano característico do envolvimento pessoal apaixonado.

Os fins educacionais a longo prazo do pensamento existencial são significativamente diferentes dos fins da pedagogia experimentalista. Onde os experimentalistas se preocupam principalmente com a *solução de problemas* (como o indivíduo reage e responde à realidade), os existencialistas se preocupam primariamente com a *percepção de problemas* (como o indivíduo vê o mundo, e a ele próprio).

Em resumo, onde os experimentalistas encaram a pessoa como bem sucedida (e, portanto, feliz), se ela é eficiente no que *faz*, os existencialistas (na pressuposição de que o que uma pessoa *faz* é primariamente função do que a pessoa *é*) se preocupam primeiramente com a ques-

12 POLANYI, Michael. *Personal knowledge*. Chicago, Univ. of Chicago press, 1958. p. 91.

tão ontológica de saber como o indivíduo percebe a si mesmo e o mundo. Na verdade, se a percepção de uma pessoa sobre si mesma e sobre o mundo é falsa, o que ela faz — ainda que aparentemente com sucesso — só pode ser sintomático, num nível muito mais profundo, da ansiedade existencial reprimida que é o subproduto inevitável de uma autodecepção crônica. Uma pessoa que se engana a si própria não pode ser realmente *feliz*, independentemente do modo pelo qual ela se represente a si própria ou aos outros, porque ela não tem sensação real de *ser*. O que ela *sabe* não é o que ela *é*. Seus sentimentos nunca estão verdadeiramente em harmonia com os fatos de sua própria existência. Fechada num mundo substitutivo de auto-evasões defensivas e dominadas pela ansiedade, ela está existencialmente “morta” para sua própria existência, independentemente do modo pelo qual ela reprime a consciência implícita da sua própria condição.<sup>13</sup>

4) O indivíduo autêntico reconhece que ele é um ego entre outros egos e que seu individualismo psíquico, que o investe de uma capacidade para auto-realização emergente, está radicalmente dependen-

<sup>13</sup> Uma vez que o existencialismo afirma que a finalidade última da educação é alterar a subjetividade da criança — sua experiência de si mesma — ele também estabelece que a avaliação do rendimento do estudante deve incluir a apreciação do caráter total da aprendizagem. Os critérios e o conteúdo intelectual — quantidade de informação e habilidade de raciocinar — são importantes, porém não mais importante do que as atitudes adequadas (existenciais), do que o ativismo político ou a atitude moral voltada para a busca do bem maior da humanidade. Qualquer avaliação adequada do rendimento escolar deve levar em conta tanto as habilidades quanto as inclinações: em verdade, a pessoa total dentro de sua situação de vida global.

te da comunidade. Um homem é antes de tudo um indivíduo: uma liberdade-dentro-do-mundo separada e autodeterminante. Mas ele também se torna uma *pessoa*, capaz de experimentar a solidariedade natural de relações com os outros. Na verdade, essas relações se tornam cada vez mais importantes porque os “objetos não estão vivos; a subjugação de sua resistência não pode satisfazer ou ‘testar’ o poder do ego. A autoconsciência só pode atingir sua satisfação em outra autoconsciência.”<sup>14</sup>

Porque o homem é um animal social que requer outros como condição para sua própria sobrevivência e autodesenvolvimento; a afirmação do ego requer, do mesmo modo, a afirmação dos outros. Na verdade, como afirma Barrett, o indivíduo é a “mera intersecção de todas as prescrições do comportamento público e externo da existência cotidiana.”<sup>15</sup>

As relações do *eu* com o *outro* são então fundamentais na educação existencial porque, como afirma Buber:<sup>16</sup>

“A finalidade da relação é o próprio ser da relação, isto é, contato com o *Tu* ... Aquele que toma sua posição em uma relação participa de uma realidade, isto é, de um ser que nem pertence apenas a ele nem está puramente fora dele.

Toda realidade é uma atividade da qual eu participo sem dela poder apropriar-me. Onde não há participação não há realidade. Onde há

<sup>14</sup> MARCUSE, Herbert. *Eros and civilization; a philosophical inquiry into Freud*. New York, Random House, 1962. p. 104.

<sup>15</sup> BARRETT, op. cit., nota 10, p. 56.

<sup>16</sup> BUBER, Martin. *I and thou*. 2. ed. Translated by Ronald G. Smith. New York, C. Scribner's Sons, 1958. p. 63.

auto-apropriação não há realidade. Quanto mais direto o contato com o *Tu*, mais completa é a participação.

O Eu é real em virtude de sua participação na realidade. Quanto mais completa a participação, mais real o Eu se torna."

Esse sentido de inalienável relação com os outros é fundamental na educação porque, como indica Michael Polanyi, o processo educacional se baseia na confiança pessoal que se tem nos outros.

"O educando deve acreditar, antes mesmo de saber ... [que deve ter] confiança nos outros; e isto significa aceitação da autoridade ... um extravasar apaixonado do próprio ser, do eu, em formas não experimentadas de existência. A transmissão contínua de sistemas articulados, que empresta uma qualidade pública e duradoura a nossas gratificações intelectuais, depende completamente desses atos de submissão... Em proporção irresistível nossas crenças factuais continuam... a ser obtidas de segunda mão, através da confiança nos outros e, na grande maioria dos casos, depositamos confiança na autoridade de relativamente poucas pessoas, cujos conceitos são amplamente reconhecidos." 17

A preocupação com os outros é um desenvolvimento lógico do auto-interesse claramente formulado, porque a autonomia pessoal requer um conjunto complexo de condições sociais de apoio, inclusive um processo democrático em pleno funcionamento que dê a máxima garantia às liberdades civis. A *autonomia* real exclui então o abuso da liberdade, e para ser verdadeiramente autêntico:

"... todo aluno deve estar convencido de que a disciplina é o melhor

meio de atingir os fins de uma comunidade. [Na verdade] ... uma lógica de ... disciplina confirma que a disciplina coloca cada personalidade individual numa posição de maior segurança e liberdade. As crianças compreendem facilmente o paradoxo aparente de que a disciplina significa liberdade ..." 18

5) O pensador existencial vê o ativismo político como o tipo específico de *fazer*, que é básico tanto para o *conhecer* real como para o *ser* real. Para ele é axiomático que o homem vive fora de si mesmo através de seu envolvimento ativo no mundo. O estudante autêntico reconhece que o cometimento político em prol de um mundo liberto é tanto um meio educacional quanto um fim existencial.

Se o maior bem para um indivíduo reside no cultivo ótimo de suas "possibilidades" como liberdade absoluta — isto é, no exercício de um modo "autêntico" de existência — é claro que a obrigação primeira da sociedade como um todo será não menos do que a criação destas condições que, em última instância, concorrerão para uma relação total e sinérgica entre os interesses próprios e esclarecidos do indivíduo e os interesses do grupo.

O homem autêntico é, basicamente, um proponente da autenticidade como um *ideal social* tanto quanto como um fim individual. A pessoa autêntica requer a autenticidade dos outros como uma base para sua própria auto-realização. Se a educação existencial começa com preocupações de ordem ontológica, ela

18 MAKARENKO, Anton S. The road to life. In: NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. *The fifty-fourth yearbook Part I*; HENRY, Nelson B., ed. *Modern philosophy and education*. Chicago, Univ. of Chicago press, 1955. p. 209.

termina com "a verdade concreta, querida, criada, mantida e conquistada através da luta social feita pelos homens que trabalham para a libertação dos homens."<sup>19</sup>

182

Uma das razões que torna muito difícil discutir a educação existencial é a ausência virtual de quaisquer escolas ou programas reais que sejam explicitamente baseados nas teorias de filósofos reconhecidamente existenciais. Para todos os fins práticos, a melhor abordagem será, talvez, indicar apenas alguns programas que exemplificam, com certa significação, um ou mais dos temas centrais do existencialismo. Talvez os dois melhores (ainda que notadamente controvertidos) exemplos sejam alguns dos kibbutzim israelitas (comunidades coletivas), principalmente os que existiram durante os primeiros tempos de fundação do Estado de Israel, com sua dedicação fervorosa a um intelectualismo rigoroso e seu comprometimento ideológico na construção de uma nova sociedade, com base no socialismo democrático<sup>20</sup> e as chamadas "universidades revolucionárias" dos comunistas chineses que existiram durante as campanhas de "reforma do pensamento" da última década de 50 — com sua ênfase na auto-análise orientada para o valor e a reconstrução da identidade pessoal, em termos de engajamento revolucionário nos ideais marxistas.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> SARTRE. *Being and nothingness*, cit. nota 6, p. 238.

<sup>20</sup> BETTELHEIM, Bruno. *The children of the dream. Communal childrearing and american education*. New York, Avon Books, 1970; SPIRO, Melford E. *Children of the kibbutz*. New York, Schocken Books, 1968. — *Kibbutz; venture and utopia*. New York, Schocken Books, 1968.

<sup>21</sup> LIFTON, Robert Jay. *Thought reform and the psychology of totalism: a study of "brain washing" in China*. New York, W. W. Norton, 1963.

Poder-se-ia estender o conceito de educação existencial de modo a abranger alguns novos programas educacionais radicais, como os associados com Synanon,<sup>22</sup> com sua abordagem reconstrucionista social aplicada à aprendizagem e centralizada na identidade, ou mesmo para incluir o tipo de visão utópica de um programa de educação para a auto-atualização, totalmente individualizado, representado pela descrição da futurística Escola John F. Kennedy no livro de George Leonard *Education and Ecstasy*.<sup>23</sup> O melhor exemplo de educação existencial, entretanto, talvez seja o da efêmera experiência educacional de Summerlane, criada por Paul Goodman e outros, nos anos sessenta e que prescrevia um tipo de escola livre "flutuante", na qual as crianças eram transportadas de ônibus de um tipo de ambiente social (como, por exemplo, um campo de trabalhadores migrantes, um acampamento de colhedores, ou uma área habitada por mineiros pobres) para outro, como um modo de desenvolver sua consciência social e aumentar sua consciência revolucionária.

### Propostas existenciais para a Educação

De modo geral, as propostas existenciais para a educação formal assumem duas modalidades: (1) aquela que se poderia chamar de abordagem *utópica* (ou do tipo *se ... , então*), preocupada primariamente em saber como seria a educação numa sociedade existencial realmente autêntica; e (2) uma abordagem *prática* (ou do tipo *en-*

<sup>22</sup> YABLONSKY, Lewis. *Synanon: the tunnel back*. Baltimore, Penguin books, 1967.

<sup>23</sup> LEONARD, George B. *Education and ecstasy*. New York, Delacorte press, 1968.

*tretanto, daqui a . . .*), preocupada principalmente com a formulação de estratégias para oferecer experiências educacionais que garantam autenticidade dentro dos sistemas não-existenciais do presente. Uma vez que muitos dos pensadores existenciais parecem assumir o ponto de vista de que a inautenticidade é, em grande parte, uma patologia da aprendizagem inadequada em condições sociais desumanizadoras, é bem possível supor que eles se inclinariam (pelo menos em condições utópicas) para um tipo de escolarização relativamente não-diretiva, de "escola livre", semelhante ao Summerhill de A. S. Neill.<sup>24</sup> Isso pode ser verdade, mas a maioria dos pensadores existenciais tende a se preocupar muito menos com o futuro indefinido do que com a correção das iniquidades sociais presentes. Conseqüentemente, o tipo de prática educacional que eles recomendam, em geral, tende mais a ser dirigido à correção dos abusos que ocorrem dentro do sistema *existente* do que à fabricação de um sistema educacional idílico para o amanhã distante. Dito de modo diferente, o existencialista assume a posição de que as reformas educacionais dentro dos sistemas sociais de tipo manipulativo atualmente existentes devem, necessariamente, assumir a forma de uma *contramanipulação* em favor da causa da libertação humana. Já que o conceito de liberdade pessoal importa necessariamente posição ideológica, quando situado no contexto da sociedade autoritária usual, ele constitui, na verdade, um ideal revolucionário nas condições atuais e, desse modo, funciona como orientação política geral e como abordagem específica à educação.

<sup>24</sup> NEILL, A. S. *Summerhill; a radical approach to child rearing*. New York, Hart, 1964.

6) Encarada de maneira adequada, a escola deveria se preocupar com a "educação moral", isto é, com o desenvolvimento não só da *capacidade de*, mas também da *inclinação para* opção moral — e não se preocupar com "treinamento moral", ou seja, o condicionamento de um comportamento "aceitável". Para o pensador existencial, o verdadeiro pecado mortal é não escolher. É muito mais importante que a criança seja ensinada a ser "moral" — tornar-se capaz de opção moral e daí tornar-se plenamente "humana" — do que ser ensinada a estar "certa" no sentido de se conformar com os ditames estabelecidos da sociedade.

Esta posição se baseia em duas presunções subjacentes sobre a natureza da opção moral:

- a) um "ato moral" é necessariamente um ato autônomo;
- b) um ato autônomo (autêntico) pode ser bom *ou* mau, mas de qualquer modo é preferível a um "não ato" inautêntico — o qual não pode ser nem bom nem mau, já que realmente ele não é jamais "escolhido", mas apenas "desempenhado" de maneira mais ou menos irrefletida.

Num sentido geral, então, o pensamento existencial se interessa mais pelo desenvolvimento da capacidade para a *opção moral* do que com a *natureza moral* — isto é, o bem e o mal — da escolha feita. Para o existencialista, pode haver *moralidade sem bem*, mas não pode haver *bem sem moralidade*. O professor adepto da posição existencial é, nesse sentido, muito parecido com o terapeuta existencial, conforme descrito por Viktor Frankl,<sup>25</sup> que: "... procura fazer o paciente tornar-se plenamente consciente de sua

<sup>25</sup> FRANKL. op. cit., nota 1, p. 173-4.

própria responsabilidade; [deixando] assim, para ele a opção de *para que, a que* ou *a quem*, ele se considera como responsável... nunca permitindo ao paciente entregar ao doutor a responsabilidade de julgar."

O pensador existencial defende o ponto de vista de que os educadores não deveriam procurar antecipar todos os tipos de problemas morais de modo a tentar preformular decisões para todo tipo concebível de conflito moral, mas, ao contrário, deveriam procurar estimular o tipo de indivíduo que é capaz de improvisar soluções lúcidas para qualquer problema moral que possa ocorrer. O pensador existencial não deveria dizer, por exemplo, que mentir *não* é um problema moral. Entretanto, ele deveria tomar a posição de que *se* mentir é ou não um problema moral para determinada pessoa depende de três condições básicas: 1) se essa pessoa é capaz de fazer uma opção moral real, isto é, tomar uma decisão de modo racional-autônomo; 2) se a verdade é um valor que é exigido logicamente pela finalidade do comportamento autônomo enquanto tal (isto é, se é uma condição requerida, antes do indivíduo se tornar capaz de opção autônoma);<sup>26</sup> e 3) se a verdade é algo logicamente implí-

cito em julgamentos de valor que o indivíduo tenha incorporado e que podem por isto ser usados como critério para determinar o *status* moral de uma mentira particular. Em todo caso, para o pensador existencial, a questão moral *básica* se ria, não se o indivíduo deveria ou não *mentir*, mas se a pessoa quer e é capaz de decidir *se* ela deveria mentir ou não — isto é, se a pessoa é capaz de fazer uma opção moral relativa à conveniência mesma de mentir.

Qualquer compromisso real com a livre escolha, como um fim educacional, acarreta necessariamente um certo tipo de autodisciplina por parte dos estudantes. Se a escola consegue fazer da autodeterminação racional um valor dominante, daí resultam duas importantes consequências: a) a maioria dos objetivos morais tipicamente tradicionais da escola, como honestidade e responsabilidade, tenderão a emergir espontaneamente como condições necessárias à plena realização de um comportamento racional-autônomo dentro da escola como um todo; b) desaparece, em grande parte, a necessidade dos tipos usuais de disciplina formal, imposta pelos professores.

Dentro de limites muito amplos, mesmo as escolhas *erradas* deveriam ser permitidas numa escola existencial, porque a verdadeira liberdade só pode existir onde a criança tem *direito de estar errada*. Negar a *possibilidade de erro* é negar a *realidade da escolha*. Desde que a moralidade (livre escolha) é sempre um valor mais alto do que o bem ou o mal da escolha feita (isto é, o *status* moral da escolha, com relação a seus efeitos sobre ou outros), o pensador existencial está disposto a concordar com o mais amplo exercício do processo de decisão do estudante que se concilie com o fim

<sup>26</sup> Os pensadores existenciais concordariam em que "um único princípio moral elaborado com esforço a partir de discussões e aplicado a situações reais vale mais que toneladas de valores solenemente declarados porém nunca testados (SMITH, T. V. & LINDEMAN, E. C. *The democratic way of life*. New York, New American Library, 1951. p. 134). É preferível que algumas idéias realmente significativas, alguns princípios verdadeiramente geradores sejam desenvolvidos e reforçados através da prática direta em um determinado período de tempo, do que questões realmente importantes fiquem obscurecidas por uma multiplicidade de regras triviais e legalistas.

geral da liberdade para todos. Em princípio, então, a escola existencial ofereceria uma ampla escala de experiências e abordagens educacionais diferentes, deixando as escolhas e opções para os próprios estudantes. As únicas escolhas que não seriam permitidas — seja para os estudantes, seja para os professores — seriam aquelas que pudessem concorrer para cercear o desenvolvimento de opções livres pelos outros.

Um fato que poucos educadores encararam realisticamente é que muita aprendizagem significativa não pode, simplesmente, ser adquirida durante o período de escolarização, porque não tem qualquer relação com as necessidades e problemas dos alunos. A cada ano as escolas arranjam maneiras de distorcer, tornar obscura e sacrificar a compreensão de religião, filosofia e literatura, empurrando noções a crianças que não têm a menor idéia do que elas *significam* realmente e que, por isso mesmo, só têm como meios de defesa contra a confusão uma total indiferença ou uma desvirtuação ingênua. Por exemplo, simplesmente não é verdade, como a maioria dos estudantes secundá-

rios poderia atestar, que *Moby Dick*, abstraindo-se do seu sentido real, seja realmente uma excelente história de mar, ou que *Hamlet* seja um mistério apaixonante. O triste fato é que *Moby Dick* é uma história de mar bastante monótona, a menos que seja compreendida precisamente como o drama intelectual, moral e psicológico que pretende ser, e que *Hamlet*, aos olhos do adolescente, não chega realmente aos pés dos livros comuns de mistério. Alguns tipos de opção moral não podem ser forçados. A criança pequena é incapaz de assumir qualquer tipo realmente significativo de compromisso religioso pela simples razão de que ela é incapaz de compreender verdadeiramente as várias opções envolvidas, a não ser em nível superficial. Tal educação prematura é inconsistente porque tende para a verbalização vazia. Entretanto, talvez ainda mais relevante, como observou certa vez Alexander Pope, seja o perigo de que com tal aprendizagem as crianças, que “entendem” de tudo cedo demais, se tornam, freqüentemente, incapazes de aprender qualquer coisa: elas desenvolvem uma rigidez que emana de uma supersimplificação inata.

Em artigo anterior<sup>1</sup> falamos daquilo que se tornou tema de queixa habitual a propósito da escola, e que encontramos, por exemplo, no recente relatório da Comissão Carnegie: na escola, os estudantes matriculados se submetem a professores diplomados a fim de obter seus diplomas; uns e outros se sentem frustrados e acusam a falta de recursos: dinheiro, tempo ou instalações.

Tal crítica leva muita gente a se perguntar se é possível conceber um processo diferente de educação. Paradoxalmente, estas mesmas pessoas, quando interrogadas sobre a maneira como formaram seus conhecimentos e interesses, admitem com presteza que, na maioria das vezes, aprenderam fora da escola. Conhecimento dos fatos, sua compreensão da vida e do trabalho lhes vieram da amizade ou do amor, de um programa de televisão ou de uma leitura,

do exemplo de seus semelhantes ou do acaso de um encontro de rua. Em outros casos, aprenderam o que sabem graças à iniciação que lhes permitiu a admissão em uma turma em um hospital, na redação de um jornal, em uma oficina de bombeiro ou em uma empresa de seguros. A alternativa para a escola não é utilizar os recursos públicos em alguma instituição nova, capaz de "fazer as pessoas aprender", mas, sim, em criar um novo estilo de relações educativas entre o homem e seu ambiente. Para isso seria necessário modificar simultaneamente as atitudes diante do crescimento, os instrumentos necessários à educação, à qualidade e à estrutura da vida cotidiana.

Essas atitudes já estão se modificando. O orgulho de pertencer a uma escola já desapareceu. Aumenta a resistência do consumidor da indústria do conhecimento. Muitos professores, alunos, contribuintes, empregadores, economistas e policiais prefeririam não mais depender das escolas. Em sua frustração, aquilo

\* Diretor do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), com sede em Cuernavaca, México.

<sup>1</sup> "Schooling, the ritual of progress", *New York Review of Books*, 3 dez. de 1970. — Ver também: "Pour un finir avec la religion de l'école", *Esprit*, dez. 1970, e o livro há pouco lançado pela Editions du Seuil: *Libérer l'avenir*.

\*\* Traduzido da revista *Esprit*, jun. 1972, por Carmen Vargas de Andrade. O original, em inglês, foi publicado pela *New York Review of Books*, 7 jan. 1971.

que os impede de fundar novas instituições é somente a falta de imaginação e, mais freqüentemente, a ausência de uma linguagem adequada e de um interesse pessoal claro. Não podem imaginar uma sociedade "desescolarizada" nem instituições educativas numa sociedade sem escolas.

É nossa intenção mostrar aqui que é possível o *inverso da escola*; que podemos imaginar uma educação ativamente desejada, em vez de utilizar professores para atrair ou para forçar o aluno a encontrar tempo e vontade de estudar; que podemos propor ao estudante novos vínculos com o mundo em vez de continuar a cercá-lo com programas ministrados pelo professor. Examinaremos algumas das características gerais que diferenciam a instrução escolar da educação, e esboçaremos quatro categorias principais de instituições educativas capazes de interessar não somente a muitas pessoas, mas também a numerosos grupos de interesse.

### **A quem pode servir estas pontes lançadas sobre o desconhecido?**

Estamos habituados a considerar as escolas como uma variável dependente da estrutura política e econômica. Temos a impressão de que mudando a liderança política, promovendo os interesses de uma ou de outra classe, passando da propriedade privada à propriedade coletiva dos meios de produção, modificaremos ao mesmo tempo o sistema escolar. No entanto, as instituições que iremos propor são destinadas a uma sociedade que ainda não existe, embora a frustração atual, provocada pela escola, seja em si mesma uma força potencial que pode provocar uma modificação das estruturas sociais.

Nossa tentativa sofreu uma objeção compreensível: porque concentrar energias na construção de pontes para o desconhecido, ao invés de utilizá-la para transformar, não as escolas, mas o sistema político e econômico. Esta objeção, no entanto, subestima a natureza repressiva, no plano político e econômico, do sistema escolar, bem como o potencial político inerente a um novo estilo de educação. Na realidade, a escola não mais depende da ideologia pregada pelo governo ou da organização de seu mercado. Até os chineses se consideraram obrigados a adotar a estrutura escolar, a fim de se tornarem uma potência mundial e uma nação. Em toda parte, o controle da sociedade está reservado àqueles que passaram pelo menos quatro períodos de quatro anos em uma sala de aula (cada período abrangendo de 500 a 1000 horas).

A escola é o elemento principal do sistema de produção para o consumo, que se torna cada vez mais complexo, especializado e burocratizado. A instrução escolar é necessária para a criação de hábitos e expectativas da sociedade de consumo. A escola leva, inevitavelmente, à dependência institucional e à estratificação social, a despeito de todos os esforços que um professor possa fazer para ensinar o contrário. É uma ilusão pensar que as escolas não são mais que uma variável dependente e esta ilusão garante imunidade a essas instituições reprodutoras de uma sociedade de consumo.

Mesmo a criação limitada de novos organismos de educação, que seriam o inverso das escolas, será pois um ataque ao ponto mais sensível de um fenômeno generalizado, sob a égide do Estado, em todos os países. Um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização, não é revolucionário; será uma demagogia que não levará a qualquer resultado.

Todos os programas políticos da década de 70 deveriam ser julgados segundo este critério: pretendem efetivamente desescolarizar? Que diretrizes propõem para garantir a qualidade da educação na sociedade do futuro?

A luta contra a dominação pelo mercado mundial, a política de grandes potências ultrapassa talvez as possibilidades das comunidades ou dos países pobres — mas essa fraqueza é uma razão a mais para se insistir sobre a importância de libertar cada sociedade, através de uma inversão de sua estrutura educativa, e essa modificação não ultrapassa as possibilidades de qualquer sociedade.

#### As características gerais das novas instituições

Um bom sistema educativo deveria objetivar três finalidades: permitir o acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida, a todos aqueles que desejem aprender; dar a todos aqueles que desejam partilhar o que sabem a possibilidade de encontrar os que desejam aprender; conceder a todos aqueles que desejam submeter um problema ao público, os meios de fazê-lo.

Tal sistema exigiria a aplicação das garantias constitucionais à educação. Aqueles que desejam aprender não seriam forçados a submeter-se a um ciclo obrigatório; não estariam sujeitos a discriminação por não possuírem um certificado ou um diploma. O público não mais seria obrigado a financiar — através de impostos regressivos — uma enorme quantidade de educadores e instalações que, na verdade, reduzem as oportunidades de educação aos serviços que os profissionais queiram

levar ao mercado. A tecnologia moderna deveria ser utilizada para tornar realmente universais e, portanto, realmente educativas, as liberdades de expressão, de reunião e de imprensa.

As escolas são concebidas com base no princípio de que tudo na vida é secreto, de que a qualidade da vida depende do conhecimento desse segredo, de que somente é possível descobri-lo dentro de uma certa ordem, de que somente os professores são capazes de revelá-lo. Um indivíduo escolarizado concebe o mundo como uma pirâmide de pacotes acessíveis somente àqueles que saibam manejar devidamente os cordéis. Novas instituições educativas fariam desabar essa pirâmide. Tais instituições serviriam para facilitar o acesso do estudante a determinados lugares, abririam janelas para os centros de controle ou de decisão onde eles não pudessem entrar pela porta. O acesso a tais lugares, ademais, dispensaria certificados ou *pedigree*, e lá eles poderiam encontrar seus iguais e os mais experientes, que atualmente se acham fora de seu alcance.

Acreditamos que quatro — talvez apenas três — “canais” diferentes, ou meios de intercâmbios educativos, poderiam conter todos os recursos necessários a uma educação verdadeira. A criança cresce num mundo de coisas, rodeada de pessoas que servem de modelos às técnicas e aos valores. Vive cercada de companheiros que a levam a discutir, a participar de concorrência, a cooperar e a compreender; e, se tem sorte, a receber a crítica de uma pessoa mais experiente que se interessa de fato por ela. Os objetos, os modelos, os companheiros e os mais velhos são quatro tipos de recursos, cada um deles exigindo um tipo diferente de adaptação, se

queremos assegurar o máximo proveito para todos.

Utilizaremos a palavra "rede" para designar os meios específicos a fim de permitir o acesso a cada um dos recursos. Infelizmente, emprega-se com freqüência esta palavra para designar os canais reservados ao material selecionado por outros para o doutrinamento, a instrução ou a desclassificação. Mas pode-se também utilizá-la para o telefone ou o correio, que servem em primeiro lugar àqueles que querem transmitir mensagens. Necessitamos de novas redes, facilmente acessíveis ao público e concebidas para oferecer iguais oportunidades de acesso à educação e ao ensino.

Damos um exemplo. A mesma tecnologia é utilizada para a televisão e os gravadores. Todos os países da América Latina possuem televisão. Na Bolívia, o governo financiou uma estação de TV, construída há seis anos, e só há 7.000 aparelhos receptores de televisão para quatro milhões de cidadãos. O dinheiro até agora investido em instalações de TV, na América Latina, teria permitido dar um gravador a um adulto em cada cinco, e teria sido suficiente para montar uma coleção quase ilimitada de fitas gravadas, com antenas dirigidas, para os povoados os mais afastados, e ainda para adquirir grande número de fitas virgens.

Evidentemente, essa rede de gravadores seria radicalmente diferente da atual rede de televisão. Permitiria uma expressão livre: os alfabetizados e os analfabetos poderiam gravar, conservar, divulgar e repetir cada espécie de opinião. Ao contrário, os investimentos em redes de TV garantem a burocratas, políticos ou educadores o poder de inundar o continente de programas produzidos pela instituição que eles

próprios — ou seus superiores — julgam bons para o povo. Pode-se utilizar a tecnologia tanto para desenvolver a independência e a educação, como para desenvolver a burocracia e a endoutrinação.

### As quatro redes

O planejamento de novas instituições educativas não deveria depender da iniciativa administrativa de um diretor ou de um presidente, ou dos objetivos educacionais de determinada classe. A primeira pergunta não deveria ser: "o que devem aprender?", mas "com que tipo de coisas ou pessoas os alunos desejam entrar em contato para aprender?".

Quem quer aprender sabe que tem necessidade, ao mesmo tempo, de informações e de críticas de alguém competente. A informação pode ser prestada por objetos ou por pessoas. Num bom sistema educativo, o aluno poderia ter livre acesso aos objetos, ao passo que o encontro com pessoas que possuam informações somente se realizaria por acordo com elas. A crítica pode partir, igualmente, de duas direções: dos iguais ou dos mais experientes, isto é, dos colegas de estudo cujos interesses sejam iguais aos nossos ou daqueles que nos permitem usufruir dos benefícios de sua maior experiência. Os parceiros podem ser colegas com quem discutir um problema, companheiros de leitura ou de passeios, companheiros de equipe num jogo. Os mais velhos podem ensinar uma técnica ou um método, indicar pessoas a quem consultar, ajudar a colocar, entre parceiros, os verdadeiros problemas e destacar as deficiências nas respostas.

Os recursos educativos são geralmente rotulados de acordo com as finalidades desejadas pelos educa-

dores. Propomos fazer o contrário e definir quatro métodos que permitirão ao estudante ter acesso a qualquer recurso educativo a fim de precisar e realizar seus próprios objetivos.

1) Serviços de referência sobre objetos educativos, que facilitem o acesso às coisas e aos processos utilizados pelo ensino formal. Alguns desses objetos podem estar reunidos em bibliotecas, agências de emprego, laboratórios ou exposições, bem como em museus ou teatros, outros, de uso quotidiano, podem ser colocados à disposição dos aprendizes, dos estudantes e daqueles que desejam ali empregar seu lazer, nas fábricas, nos aeroportos, nas granjas.

2) Instituições que organizem o registro da disponibilidade de pessoas competentes que enumerariam suas qualificações e as condições segundo as quais estariam dispostas a ajudar outras.

3) Organismos que facilitem o encontro entre parceiros, uma rede de comunicações que ofereça a essas pessoas a possibilidade de descrever o tipo de conhecimentos que desejam obter, na esperança de encontrar um companheiro de pesquisa.

4) Serviços de referência sobre educadores em geral, arrolados num catálogo, com seus endereços e suas qualidades profissionais, para-profissionais ou independentes, assim como as condições necessárias para recorrer a seus serviços. Veremos que tais educadores poderiam ser escolhidos por voto ou por consulta feita a seus antigos alunos.

### O acesso aos objetos educativos

Os objetos constituem o recurso fundamental do ensino. A qualidade do ambiente e a relação de uma

pessoa com ele determina, por outro lado, o que o ambiente é capaz de ensinar. O ensino formal requer, por um lado, acesso especial aos objetos comuns e, por outro, um acesso fácil e seguro aos objetos criados com fim educativo. No primeiro caso, trata-se, por exemplo, de ter direito a por em movimento ou a desmontar um motor numa garagem. No segundo caso, seria necessário utilizar um medidor, um computador, um livro, um jardim botânico ou uma máquina retirada da produção e colocada à disposição dos estudantes.

Atualmente, é grande a desigualdade entre os filhos de ricos e os de pobres, quanto ao acesso às coisas e à maneira de aprendê-las. É por isso que os órgãos educativos se dedicam a equiparar as oportunidades, tentando proporcionar mais aparelhamento educativo aos pobres. Reconhecer que, na cidade, ricos e pobres se encontram igualmente afastados, de maneira artificial, da maioria dos objetos que os rodeia, seria um ponto de partida muito radical. As crianças nascidas na idade do plástico e dos especialistas têm que ultrapassar duas barreiras que bloqueiam sua compreensão: uma construída em torno dos objetos, e a outra em torno das instituições. O desenho industrial criou um mundo de objetos que resistem ao exame e as escolas afastam o estudante do mundo das coisas e de seus significados.

Uma mulher de uma aldeia mexicana contou-nos, ao voltar de uma visita a New York, que ficara impressionada com o fato das lojas venderem somente "mercadorias maquiadas"; com isto ela queria dizer que os produtos industriais se "expressam" mais por sua aparência do que por sua natureza. A indústria rodeou as pessoas de objetos artificiais cujo funcionamento interno só é com-

preendido pelo especialista. O usuário é desencorajado de compreender como funciona um relógio, um aparelho de telefone, uma máquina de escrever elétrica; é prevenido de que quebrará tudo caso experimente desmontar. Pode receber explicações de como funciona um rádio-transistor, mas não pode descobrir por si mesmo. Esse gênero de produtos ajuda a reforçar uma sociedade não inventiva, na qual os especialistas acham cada vez mais fácil esconder-se atrás de seus conhecimentos e escapar à crítica.

O meio ambiente criado pelo homem tornou-se tão impenetrável quanto era a natureza para o homem primitivo. Ao mesmo tempo, os materiais didáticos foram monopolizados pela escola, e são dispendiosamente confeccionados pela indústria do saber. Tornaram-se objetos especializados nas mãos dos educadores profissionais, e seu valor foi aumentado para estimular quer o meio quer os professores.

O professor é cioso de seu guia de ensino, que considera como ferramenta profissional. O estudante pode chegar a detestar o laboratório, associado ao trabalho escolar. O bibliotecário racionaliza sua atitude protetora sob pretexto de defender um equipamento público caro contra aqueles que desejariam se distrair em vez de aprender. Nessa atmosfera, o estudante utiliza o mapa, o laboratório, a enciclopédia ou o microscópio nos raros momentos que seu tempo lhe permite. Mesmo os grandes clássicos se tornam parte integrante de um "ano escolar", em vez de marcar uma etapa na vida da pessoa. A escola afasta os objetos de uso quotidiano, transformando-os em ferramentas educativas.

Se queremos desescolarizar, é preciso destruir as duas tendências. É

necessário tornar o ambiente físico acessível e os recursos educativos disponíveis para um ensino direto. Utilizar os objetos unicamente durante os estudos pode ter um resultado ainda pior do que retirá-los: poderá corromper a atitude dos alunos.

Falemos um pouco de "jogo". Não dos jogos como futebol ou basquetebol, que as escolas utilizam para aumentar sua renda e seu prestígio e nos quais fazem substanciais investimentos de capital. Referimo-nos aos jogos educativos que podem proporcionar uma maneira única de compreender os sistemas formais. A teoria dos conjuntos, a Lingüística, a Lógica, a Geometria, a Física e mesmo a Química podem ser compreendidas, facilmente, por certas pessoas, graças ao jogo. Um de nossos amigos foi a um mercado mexicano levando um jogo chamado "Wif'n Proof", constituído de alguns dados nos quais estão inscritos doze símbolos lógicos. Mostrou às crianças duas ou três combinações formando uma frase bem construída e, no espaço de um hora, alguns espectadores compreenderam o princípio por indução. Depois de algumas horas de jogo sobre a maneira de aplicar provas lógicas, algumas crianças estavam em condições de fazer as outras compreenderem as provas fundamentais da lógica proposicional.

Na verdade, para certas crianças, tais jogos constituem um modo especial de liberar a educação, porque as tornam conscientes do fato de que os sistemas formais são construídos sobre axiomas permutáveis e que as operações conceptuais são de natureza análoga à do jogo. Esses jogos são simples, baratos e os próprios jogadores, geralmente, podem organizá-los. Utilizados fora da escola, permitem discernir e desenvolver talentos excepcionais, que o

psicólogo escolar atribui, às vezes, àqueles alunos que correm o risco de se tornarem anti-sociais, doentes ou desequilibrados. Na escola, quando utilizados sob forma de torneios, os jogos não são mais atividades de lazer, tornam-se objetos de conhecimento, uma falta de raciocínio abstrato transforma-se em um sinal de inferioridade. Um exercício liberador, para certas pessoas, transforma-se em uma camisa-de-força, para outras.

O controle da escola sobre o equipamento educativo apresenta ainda outro resultado: aumenta enormemente o custo do material, que todavia é tão barato. Uma vez que sua utilização está restrita aos horários do programa, que profissionais são pagos para supervisionar sua aquisição, estocagem e utilização, os estudantes descarregam toda a revolta que sentem pela escola, sobre os equipamentos, que têm que ser substituídos.

A intangibilidade dos objetos educativos se equipara à impenetrabilidade dos objetos educativos se equipara à impenetrabilidade do meio ambiente moderno. Na década dos 30, todo rapaz que se respeitava sabia consertar um automóvel; hoje em dia, os fabricantes multiplicaram os circuitos elétricos e reservam seus manuais para os mecânicos especializados. Outrora, um rádio velho continha bobinas e condensadores suficientes para construir um emissor que podia fazer uivar todos os aparelhos da vizinhança em *feed back*. Os rádio-transistores são mais manejáveis, contudo ninguém ousa desmontá-los. Modificar tal situação nos países altamente industrializados será extremamente difícil, mas no Terceiro Mundo, pelo menos, devemos insistir para que o material utilizado tenha qualidades intrínsecas.

Seria possível, num país como o Peru, despendendo cerca de 10 milhões de dólares, ligar 40.000 povoados por uma rede de estradas com dois metros de largura, conservá-las e, ainda, adquirir 200.000 triciclos motorizados (numa média de 5 por aldeia). Poucos países pobres desse porte despendem menos, por ano, com estradas de rodagem e veículos, que beneficiam sobretudo os ricos e seus empregados, enquanto os pobres permanecem enclausurados em seus povoados. Cada um desses pequenos veículos, simples mas duráveis, custaria 125 dólares, a metade dos quais pagaria o motor de 6 CV e a transmissão. Um triciclo motorizado poderia percorrer 30 km por hora e transportar cargas de 400 kg (isto é, a maioria das coisas que, em geral, é preciso transportar, excetuando-se troncos de árvores ou vigas de aço).

O interesse político por esse meio de transporte para os camponeses é evidente, mas vê-se muito bem o motivo pelo qual os que detêm o poder — e, por conseguinte, possuem um automóvel — não têm interesse em despendar dinheiro para construir pistas e atravancar as estradas com triciclos motorizados. Esse tipo de transporte somente poderia ser adotado se o governo de um país estivesse disposto a impor um limite de 40 km por hora e a adaptar as instituições políticas a esse limite. O modelo não funcionaria se fosse concebido apenas como um tapa-buraco.

Não é o caso de se elaborar aqui a possibilidade de realizar esse modelo no plano político, social, econômico, financeiro e técnico.<sup>2</sup> Desejamos apenas mostrar que considerações educativas podem ser

<sup>2</sup> Encontra-se atualmente em desenvolvimento no C.I.D.O.C. um estudo sobre a construção, os testes e a utilização desses veículos.

de importância primordial na escolha de uma alternativa para transportes que necessitam grande emprego de capital. Aumentando o custo unitário de 20%, seria possível prever a construção de todas as peças desse triciclo motorizado de maneira que cada futuro proprietário passe um mês ou dois fabricando e compreendendo sua máquina, e seja capaz de consertá-la. Através dessa despesa suplementar, seria possível também descentralizar a produção. A vantagem que se obteria não viria somente da inclusão dos custos educativos no processo de construção; ter-se-ia também um motor durável que quase todo o mundo poderia aprender a consertar e a utilizar sobre uma charrua ou uma bomba, e isto teria um valor educativo bem maior do que os motores incompreensíveis dos países adiantados.

Não somente os objetos, mas também os locais chamados públicos de uma cidade moderna tornaram-se impenetráveis. Na sociedade norte-americana, as crianças estão excluídas de freqüentar a maioria dos lugares sob o pretexto de que são locais privados. Mas mesmo nas sociedades que se opõem à propriedade privada, as crianças são mantidas afastadas das mesmas coisas e dos mesmos lugares, considerados como reservados aos profissionais e perigosos para os não iniciados. Desde a última geração, o depósito das estradas de ferro tornou-se tão inacessível quanto o quartel de bombeiros. No entanto, com alguma habilidade, não seria difícil prever para esses locais alguns dispositivos de segurança. Desescolarizar os *artefatos* obrigaria a torná-los acessíveis e a reconhecer seu valor educativo. É evidente que certos operários achariam incômoda a presença de estudantes, mas pensemos nos benefícios educativos que resultariam disso.

Poder-se-ia proibir o tráfego de carros particulares em Manhattan. Há cinco anos, nem se pensaria em tal coisa. Atualmente, certas ruas de Nova York estão interditas à circulação em determinadas horas, e essa tendência irá provavelmente continuar. Na verdade, a maioria das ruas laterais deveria ser interdita ao tráfego de automóveis e o estacionamento proibido em toda parte. Numa cidade aberta ao povo, o material educativo, hoje em dia encerrado em depósitos e laboratórios, poderia estar disseminado em exposições onde as crianças e os adultos poderiam circular sem correr o risco de serem massacrados.

193

Se as finalidades do ensino não fossem monopolizadas pelas escolas, a oferta educativa seria muito mais variada e a definição dos *artefatos* educativos muito menos limitada. Poder-se-ia ter lojas de ferramentas, bibliotecas, laboratórios e salas de jogos. Laboratórios fotográficos e impressoras *offset* permitiriam que os jornais da vizinhança prosperassem. Centros de exposição poderiam dispor de circuitos fechados de TV, outros centros poderiam explicar a utilização e o conserto de equipamentos de escritório. O *juke-box* e o *toca-discos* seriam objetos de uso corrente, alguns se especializando em música clássica, outros em folclore internacional, e outros em *jazz*. Os cine-clubes entrariam em concorrência entre si e com a televisão comercial. Poderiam ser organizadas, talvez sob a direção de museus municipais, redes de exposições itinerantes de obras de arte, antigas e modernas, originais ou reproduções. O pessoal profissional dessa rede se assemelharia mais a guardas, guias de museus ou bibliotecários do que a professores. Orientariam seus clientes, da lojinha biológica da esquina à coleção de conchas do museu, ou chamariam a atenção para a

próxima sessão de *tapcs* sobre biologia em tal ou qual centro. Poderiam fornecer manuais sobre a luta contra insetos nocivos, sobre o regime alimentar e outros tipos de medicina preventiva. Poderiam encaminhar aqueles que necessitam conselhos a pessoas mais velhas e competentes.

Pode-se abordar de duas maneiras o financiamento desses objetos educativos. Uma comunidade poderia determinar um orçamento máximo e conseguir que todos os setores dessa rede sejam abertos a todos os visitantes, em horário razoável. Ou então, a comunidade poderia permitir o acesso a objetos caros e raros a certos cidadãos, de acordo com seu grupo de idade, deixando os materiais mais simples à disposição de todos.

Encontrar recursos para aquisição de material especificamente destinado à educação é apenas um aspecto — talvez o mais fácil de resolver na construção de um mundo educativo. O dinheiro gasto atualmente com todo o equipamento escolar poderia ser liberado a fim de permitir a todos os cidadãos terem acesso à verdadeira vida da cidade. Poder-se-ia prever vantagens fiscais para todos aqueles que empregassem crianças entre 8 a 14 anos, duas horas por dia, caso as condições de trabalho fossem humanas. Deveríamos voltar à tradição do *bar-mitzvah*, ou da confirmação. Queremos dizer com isto que deveríamos primeiro restringir e depois acabar com a alienação dos jovens e permitir a um menino de 12 anos que se torne um homem plenamente responsável de sua participação na vida da comunidade. Muitas crianças de idade escolar sabem mais a respeito de seus vizinhos do que os assistentes sociais ou os leitores municipais. Também fazem perguntas bastante difíceis de

responder, e propõem soluções que ameaçam a burocracia. Deveriam ser autorizadas a assumir responsabilidades e a colocar seus conhecimentos e suas faculdades de observação a serviço de um governo popular.

Até época recente, os perigos da escola eram subestimados em comparação aos perigos de uma aprendizagem nas escolas de polícia, no corpo de bombeiros ou na indústria de diversões. Poder-se-ia facilmente justificar as escolas, ao menos, como um meio de proteger a juventude. Este argumento já não é válido. Visitamos recentemente uma Igreja metodista no Harlem, ocupada por um grupo de "Young Lords"<sup>3</sup> armados, para protestar contra a morte de Julio Rodan, jovem portorriquenho encontrado enforcado em sua cela, na prisão. Conhecíamos os líderes do grupo, que haviam passado um semestre em Cuernavaca. Como nos surpreendesse a ausência de um deles, Juan, responderam-nos que havia "voltado à heroína e à Universidade do Estado".

Pode-se utilizar planejamento, os estímulos e a legislação para desbloquear as possibilidades educativas latentes de nosso enorme investimento em fábricas e em material. O livre acesso aos objetos educativos não existirá enquanto nossas empresas comerciais tiverem o direito de aliar a proteção legal que a Declaração dos Direitos do homem reservou à vida privada, ao poder econômico que lhe é conferido por seus milhões de clientes e milhares de empregados, acionistas e fornecedores. Muito *know how* e a maioria dos métodos de produção, assim como a maioria do equipamento

<sup>3</sup> Nome de uma organização de jovens portorriquenhos, calcada nos "Black Panthers".

estão enclausurados entre os muros das firmas comerciais, longe de seus clientes, empregados e acionistas, longe do público em geral, cujas leis e complacência lhes permitem funcionar. O dinheiro gasto hoje em dia em publicidade nos países capitalistas poderia ser redistribuído em benefício da educação dentro da General Electric, da N.B.C.-TV ou da fábrica de cerveja Budweiser. Isto é, seria preciso reorganizar as fábricas e os escritórios para que o trabalho quotidiano seja mais acessível ao público, para que o ensino seja possível ali; na verdade, poder-se-ia pagar às empresas pelas oportunidades de ensino que oferecessem às pessoas.

Sob pretexto de segurança nacional, o grande público — e mesmo cientistas — não tem acesso a um conjunto ainda mais valioso de objetos e de dados científicos. Ainda há pouco tempo, a ciência era um verdadeiro fórum digno de um sonho anarquista. Cada indivíduo capaz de pesquisar tinha, aproximadamente, a mesma oportunidade de acesso a seus instrumentos e à atenção de seus semelhantes. Agora, no entanto, a burocratização e a organização colocaram quase toda ciência fora do alcance do público. A rede de informações científicas se multiplicou em uma infinidade de equipes concorrentes. Os integrantes e os artefatos da comunidade científica estão bloqueados em programas nacionais e corporativos orientados para finalidades práticas, o que provocou um empobrecimento radical dos homens.

Num mundo controlado pelas grandes empresas, somente um acesso limitado aos objetos educativos é possível. Mas, conceder a possibilidade de alcançar esses objetos e dar oportunidade para uma participação educativa pode esclarecer-nos o bastante para ajudar

-nos a romper essas barreiras políticas fundamentais. As escolas públicas transferiram, dos particulares aos profissionais, o controle do uso educativo dos objetos. A inversão institucional das escolas poderia dar novamente à pessoa o poder de reclamar o direito de utilizá-los para a educação. Um tipo de propriedade realmente pública poderia se instaurar, se desaparecesse o controle privado, ou corporativo, sobre o aspecto educativo das coisas.

## O intercâmbio de competências

Não se pode classificar um professor de violão como se faria com um violão em um museu, e o público não pode dele se apropriar ou alugá-lo em uma loja. Os professores especializados pertencem a um tipo de recursos diferentes daqueles dos objetos necessários ao aprendizado de uma competência. Isto não quer dizer que eles sejam sempre indispensáveis. Podemos não somente alugar lições de violão gravadas, e esquemas ilustrados de acordes; desse modo, podemos aprender a tocar violão sozinhos. Tal método pode apresentar vantagens se as fitas disponíveis forem melhores do que alguns professores, se dispomos apenas das horas da noite para nos dedicarmos ao estudo ou se as melodias que desejamos tocar são desconhecidas em nosso país. Ou, ainda, se somos tímidos e preferimos nos arranjar sozinhos.

Será necessário fazer um levantamento dos professores especializados por critérios diferentes daqueles que são empregados para os objetos. Uma coisa está à nossa disposição ou, pelo menos, poderia estar, enquanto uma pessoa só se torna verdadeira fonte de qualificação, quando dá seu consentimento; uma pessoa é livre para escolher seu tempo, seu lugar e seu método.

Pode-se também distinguir o professor especializado dos parceiros. Parceiros que decidem trabalhar em uma mesma pesquisa devem partir de interesses e de capacidades semelhantes; que se reúnem para exercitar-se ou aperfeiçoar-se dentro de uma finalidade comum: basquete, dança, construção de um acampamento, discussão sobre as próximas eleições... Mas a primeira transmissão de uma competência implica reunir uma pessoa que conhece a especialidade e uma pessoa que não a conheça e deseja conhecê-la.

Um "especialista" é uma pessoa que, possuindo uma competência, está pronta a partilhá-la. Trata-se de uma pessoa muitas vezes necessária a um estudante em potencial. As invenções modernas nos permitem incorporar a demonstração através de uma fita de gravador, filme ou esquema; no entanto, pode-se esperar que a demonstração pessoal continue tendo muita procura. Cerca de 10.000 adultos aprenderam castelhano em nosso centro de Cuernavaca; a maioria deles estava bastante motivada e queria adquirir a prática, quase nativa, de um segundo idioma. Quando esses adultos podem escolher entre uma instrução cuidadosamente programada em laboratório ou algumas semanas de exercícios com dois outros estudantes e um nativo, seguindo um método estrito, a maioria prefere a segunda solução.

Para a maioria das especialidades mais conhecidas, um "especialista" é o único recurso humano de que necessitamos ou o único disponível, seja para aprender a dirigir ou a falar, para cozinhar ou para utilizar um meio de comunicação; somos muitas vezes pouco conscientes da instrução e da aprendizagem, sobretudo após nossa primeira experiência com o material em questão.

Não vemos nenhuma razão para que outras especialidades mais complexas, como a técnica da cirurgia ou do violino, a leitura ou a utilização de anuários e catálogos não possam ser ensinadas da mesma maneira.

Um estudante bem motivado sem "handicap" especial, não tem, em geral, necessidade de outra assistência humana além da que lhe pode dar a pessoa capaz de lhe ensinar o que deseja. Exigir dos "especialistas" que sejam intitulados pedagogos antes de poder provar sua qualificação supõe dois motivos: ou as pessoas aprendem o que não têm vontade de saber, ou todo mundo — mesmo os que têm um "handicap" — é obrigado a estudar certas coisas, em determinado momento de sua vida, e se possível em circunstâncias bem determinadas.

As especialidades se tornam escassas no mercado da educação porque se exige daqueles que as ensinam um diploma que corresponda à confiança pública. É necessário que aqueles que ajudam os outros a adquirir uma especialidade saibam também diagnosticar as dificuldades e sejam capazes de despertar nas pessoas vontade de aprender. Em resumo, pedimos que sejam educadores. Aqueles que são capazes de ensinar seriam inumeráveis se aprendêssemos a reconhecer-los fora do magistério.

Para ensinar retórica, compreende-se que os pais desejam ter, na mesma pessoa, um professor e um especialista. Mas nem todos os pais podem ter um Aristóteles para seu Alexandre. A pessoa que pode ao mesmo tempo, estimular os estudantes e demonstrar uma técnica é de tal maneira rara, e tão difícil de identificar, que até os estudantes de retórica, com frequência, encontram mais um sofista do que um filósofo.

Poder-se-ia facilmente satisfazer a procura das especialidades raras, ainda que só exista um pequeno número de pessoas capazes de ensiná-las, tornando-as facilmente acessíveis. Na década de 40 os rádio-técnicos, cuja maioria não tinha estudado em escolas, se espalharam na América Latina dois anos após o aparecimento do rádio. Ali ficaram até que os rádio-transistores, de preço mais baixo mas impossíveis de consertar, deixaram-nos sem trabalho. As escolas técnicas não conseguem mais realizar o que os técnicos de rádio podiam executar facilmente.

Interesses egoístas convergentes concorrem para impedir um homem de transmitir a outros sua especialidade. Aquele que a possui se beneficia com a falta de concorrência e não se preocupa em partilhar seu conhecimento. O público é levado a pensar que as especialidades não têm valor nem oferecem garantia, se não significam o resultado de uma escolaridade formal. O mercado de trabalho se apóia na escassez das especialidades: ou se proíbe a prática não autorizada e sua transmissão, ou se encontra uma maneira de modificar a natureza dos objetos, para que só possam ser reparados por aqueles que, pouco numerosos, têm acesso aos instrumentos e à informação.

As escolas contribuem também para a falta de pessoas qualificadas. Disso encontra-se um bom exemplo no número decrescente de enfermeiras nos Estados Unidos, em virtude da duração da escolaridade, atualmente de quatro anos. As mulheres de origem modesta, que em outros tempos teriam seguido cursos de dois ou três anos, não escolhem mais essa profissão.

Mantém-se também a escassez com a exigência de professores diplomados. Se as enfermeiras fossem en-

corajadas a formar outras enfermeiras, e se estas fossem empregadas depois de reconhecida sua habilidade para aplicar injeções, preparar papeletas ou ministrar medicamentos, em breve não haveria mais escassez de enfermeiras competentes. Os diplomas contribuem para reduzir a liberdade da educação, transformando o direito de partilhar conhecimentos em privilégio de liberdade acadêmica, reservado aos empregados em uma escola. Para garantir o acesso a um intercâmbio efetivo de especialidades, necessitamos de uma legislação que generalize a liberdade acadêmica. O direito de ensinar deveria ser protegido como o direito à palavra. Uma vez suspensa a restrição ao ensino, também desapareceria em relação aos estudos. Aquele que ensina uma especialidade deve ser estimulado a assegurar seus serviços a um aluno. Há pelo menos dois métodos simples para encaminhar os fundos públicos a professores não diplomados. O intercâmbio de especialidades poderia ser institucionalizado criando-se centros abertos ao público, nas zonas industriais, ao menos para as especialidades indispensáveis a certas profissões — leitura, datilografia, contabilidade, línguas estrangeiras, programação, operações matemáticas, leitura de vocabulários especializados, como a terminologia dos circuitos elétricos etc. Certos grupos da população também poderiam receber “bônus educativos”, permitindo o acesso aos centros especializados, enquanto outros pagariam tarifas comerciais.

Uma abordagem muito mais radical consistiria em criar um “banco” para o intercâmbio de especialidades. Cada cidadão receberia um crédito básico que lhe permitiria adquirir os conhecimentos fundamentais. Além desse mínimo, outros créditos seriam concedidos aos que os ganhassem ensinando, fosse nos

centros organizados, ou particularmente, em suas casas ou ainda em atividades recreativas. Somente aqueles que tivessem ensinado durante um tempo equivalente a seu crédito teriam direito a dispor do tempo dos professores mais adiantados. Seria então promovida uma elite inteiramente nova, formada por aqueles que têm direito à educação transmitindo-a a outros.

198

Os pais teriam direito de receber ajuda financeira pela educação de seus filhos? Para evitar que tal política implicasse vantagem suplementar às classes privilegiadas, poder-se-ia conceder maior ajuda a classes menos favorecidas. A organização desse intercâmbio de especialidades dependeria da existência de agências facilitando a difusão de catálogos de informação e garantindo sua livre utilização a baixo custo. Essas agências também poderiam organizar provas e conceder certificados, assim como ajudar a reforçar a legislação necessária para romper e impedir a prática do monopólio.

A liberdade de um intercâmbio universal de especialidades deve ser garantida por leis que evitem a discriminação baseada nas especialidades adquiridas em proveito da seleção baseada no "pedigree" educativo. Uma garantia desse tipo exige inevitavelmente o controle público dos testes utilizados para qualificar certas pessoas para o mercado de trabalho. De outro modo, poderiam ser introduzidas, sub-repticiamente, baterias complexas de testes que serviriam à seleção social. Muito se poderia fazer para tornar objetivo o exame de especialidades, testando apenas a utilização de máquinas ou de sistemas específicos. Testes de habilidade datilográfica (graduados segundo rapidez, número de erros ou segundo a possibilidade ou não da datilógrafa tomar um ditado à máquina), utilizar um sistema contá-

bil, manobrar um guindaste hidráulico, guiar automóvel, codificar em COBOL etc. podem facilmente ser feitos de maneira objetiva.

Muitas competências práticas podem, na verdade, ser avaliadas dessa maneira. Do ponto de vista da organização do trabalho, é muito mais útil um teste quanto ao nível de habilidade atual, do que saber se tal pessoa, há vinte anos, obteve aprovação de seu professor num curso onde lhe ensinavam datilografia, estenografia e contabilidade. Pode-se, certamente, duvidar da necessidade de testes oficiais. Acreditamos que a reputação das pessoas será mais protegida contra os diagnósticos incorretos se os testes forem limitados em vez de suprimidos.

### **Organizações que facilitam o encontro de companheiros**

Na pior das hipóteses, as escolas reúnem os alunos em uma mesma sala e os submetem ao mesmo processo didático em Matemática, em Moral e Cívica, em ortografia. Na melhor delas, permitem a cada estudante escolher um curso entre outros, em número limitado. Em todos os casos, formam-se em torno dos professores grupos que compartilham de interesses semelhantes. Um sistema educativo atraente permitiria a cada um especificar a atividade para a qual procura companheiro.

A escola permite às crianças escapar de suas famílias e encontrar novos amigos. Mas, ao mesmo tempo, ela induz as crianças à idéia de que devem escolher amigos entre seus discípulos. Dar às crianças, desde a mais tenra idade, a possibilidade de encontrar, de julgar e de escolher, seria habilitá-las a procurar, no correr da vida, outros companheiros para novos empreendimentos.

É uma satisfação para um bom jogador de xadrez encontrar um parceiro à sua altura, e para um novato encontrar outro novato. Os clubes se prestam a esses encontros. As pessoas que querem discutir certos livros ou artigos, estariam provavelmente dispostas a pagar para encontrar interlocutores. Os que querem jogar, fazer excursões, fabricar aparelhos de pesca ou colocar um motor em sua bicicleta esforçam-se para encontrar companheiros. São recompensados quando os encontram. As boas escolas tentam ressaltar os interesses comuns dos estudantes que participam do mesmo curso. O oposto da escola seria uma instituição que aumentasse as oportunidades de pessoas que, em dado momento, partilhando do mesmo interesse específico, possam se encontrar, independente de haver outros pontos em comum.

O ensino de especialidades não busca beneficiar igualmente os dois participantes, como o faz o agrupamento de parceiros. Como já advertimos é preciso oferecer ao que ensina uma especialidade, um estímulo além das recompensas do próprio ensino. Para ensinar uma especialidade, é necessário repetir sempre os mesmos exercícios, e quanto mais os alunos precisem deles, mais tedioso. Um intercâmbio de competências exige dinheiro ou crédito, ou outros estímulos ponderáveis, mesmo quando o próprio intercâmbio já ofereça uma recompensa em si mesmo. Um sistema de reunião de parceiros não exige tais estímulos; uma rede de comunicações seria suficiente.

Fitas magnéticas, sistemas de reprodução, instrução programada e reprodução de formas e de sons tendem a reduzir a necessidade de recorrer a professores em muitos campos; esses sistemas aumentam a eficiência dos professores e o número de especialidades que podemos abar-

car no correr de uma vida. Paralelamente, sente-se necessidade de encontrar pessoas interessadas em usufruir dessa especialidade recentemente adquirida. Uma estudante, que escolheu o grego antes de suas férias, ao voltar gostaria de discutir, por exemplo, sobre a política de Creta. Um mexicano, em Nova York, deseja encontrar outros leitores do jornal *Siempre*, ou de *Los Asachados*, que são as mais populares histórias em quadrinhos. Outros gostariam de conhecer alguém que se interessasse pela obra de James Baldwin ou de Bolívar.

O funcionamento de uma rede de agrupamentos parceiros seria simples. O usuário daria seu nome e endereço, e descreveria a atividade para a qual procura um companheiro. Um computador lhe enviaria os nomes e os endereços de todos aqueles que teriam entregue descrição análoga. É verdadeiramente surpreendente que uma organização tão simples não tenha jamais sido utilizada em grande escala para uma atividade publicamente valorizada.

A comunicação entre o cliente e o computador poderia se fazer, da maneira mais rudimentar, pelo correio. Nas grandes cidades, terminais munidos de máquinas de escrever dariam respostas instantâneas. Para obter nome e endereço de um computador bastaria descrever uma atividade para a qual se procura companheiro. As pessoas que utilizassem esse sistema seriam conhecidas apenas por seus parceiros em potencial.

Um sistema de anúncios classificados poderia complementar o trabalho do computador quando este não tivesse alguém a propor. Os leitores interessados inscreveriam seu nome no sistema, que, subvencionado pelo público, seria o único

meio de garantir o direito à livre reunião e de exercitar as pessoas nessa atividade cívica fundamental.

O direito à liberdade de reunião foi politicamente reconhecido e culturalmente aceito. Deveríamos compreender agora que esse direito se encontra limitado por leis que tornam obrigatórias certas formas de reunião. É esse, em particular, o caso de instituições que recrutam de acordo com a idade, a classe ou o sexo e que tomam muito tempo. O exército é o exemplo. A escola é um outro, ainda mais agressivo.

Desescolarizar é abolir o poder de uma pessoa obrigar outra a participar de uma reunião. É também reconhecer o direito de qualquer um, independentemente de idade ou sexo, de promover uma assembléia. Esse direito foi limitado em proporções draconianas com a institucionalização dos comícios. Esta palavra designava, antigamente, uma reunião de pessoas. Hoje, faz pensar em produto institucionalizado de uma organização qualquer.

A capacidade das empresas de serviços em conquistar clientes ultrapassou de muito a capacidade dos indivíduos de se comunicarem independentemente dos meios de comunicação institucionalizados que só servem àqueles que têm algo a vender. Pessoas que desejem se encontrar deveriam poder utilizar as instalações existentes com a mesma facilidade com que se tocava o sino de uma igreja para reunir os habitantes de um povoado. As instalações escolares, que parecem difíceis de serem transformadas para outros fins, poderiam servir essas reuniões.

O sistema escolar poderá muito em breve ter que enfrentar um problema que as igrejas já conhecem: que

fazer do espaço que ficou disponível pela deserção dos fiéis? As escolas são tão difíceis de vender quanto as igrejas. Uma maneira de continuar a utilizá-las seria ceder à vizinhança o espaço que ocupam. Cada um diria o que deseja fazer na aula e em que momento e, para conhecimento de todos, o programa seria afixado num quadro. O acesso à aula seria livre — ou pago através de bônus; seria possível até remunerar o “professor”, segundo o número de alunos que ele pudesse atrair durante um período de duas horas. Imaginamos que os professores muito jovens e os grandes educadores seriam os dois tipos de pedagogos mais procurados. A mesma coisa poderia ser feita no ensino superior, concedendo aos estudantes bônus educativos que lhes dariam o direito a dez horas anuais de consulta particular com o professor de sua escolha — e, para os demais estudos, dependeriam da biblioteca, do sistema de grupamento de parceiros e de aprendizagens.

Deve-se, naturalmente, pensar na eventualidade de que tais sistemas venham a ser utilizadas para fins de exploração ou para fins imorais, exatamente como aconteceu com o telefone e com o correio. Faz-se necessário encontrar uma proteção, como aconteceu em relação àqueles. Propusemos, em outra ocasião,<sup>4</sup> um sistema de intercâmbio que forneceria apenas uma informação impressa pertinente e mais o nome e endereço do requerente. Tal sistema estaria virtualmente protegido contra abuso. Outras modalidades permitiriam acrescentar livros, filmes, programas de TV e outros artigos colhidos em catálogo especial. O temor do perigo não deveria fazer-nos perder de vista os benefícios bem maiores que se poderia esperar.

<sup>4</sup> “Why we must abolish schooling”, *New York Review of Books*, 2 de julho de 1970.

Algumas pessoas que partilham de nossa preocupação quanto à liberdade de palavra e de reunião diriam que o agrupamento de parceiros é um meio artificial de por as pessoas em contato e que não seria utilizado pelos pobres — os que têm maior necessidade. Há pessoas que se inquietam quando se deseja facilitar encontros que não estejam enraizados na vida de uma comunidade. Outras reagem quando se fala em utilizar um computador para fazer uma triagem e classificar interesses individuais. Dizem que não se pode reunir os homens de maneira tão impessoal. Uma pesquisa comum deve estar fundamentada na história de uma experiência compartilhada em vários níveis, e deve resultar dessa experiência, ou servir, por exemplo, para desenvolver as instituições da comunidade.

Admitimos tais objeções, mas não acreditamos que sejam adequadas. Em primeiro lugar, o retorno a uma vida de vizinhança como centro primário de expressões criadora, poderia, na verdade, ir ao encontro do restabelecimento da comunidade como unidade política. Centrar as exigências sobre a vizinhança seria negligenciar um aspecto importante da vida urbana, a possibilidade de se participar ao mesmo tempo de vários grupos homogêneos. Acreditamos também que há mais possibilidade de que pessoas que nunca conviveram em certa comunidade física tenham muito mais experiências a compartilhar do que aquelas que se conhecem desde a infância. As grandes religiões sempre reconheceram a importância dos encontros em lugares longínquos e os que têm fé encontraram muitas vezes a liberdade através desses encontros: as peregrinações, a vida monacal, o apoio mútuo das igrejas e dos santuários bem o refletem. O grupo de parceiros poderia ajudar realmente a fazer ressurgir as numerosas comu-

nidades urbanas com potencialidades, porém reprimidas.

As comunidades locais têm valor. Mas desaparecem cada vez mais, à medida que as instituições de serviços definem o círculo das relações sociais. Em trabalho recente,<sup>5</sup> Milton Kotler mostrou que o imperialismo da cidade priva a comunidade de sua significação política. A tentativa protecionista de ressuscitar a comunidade como centro cultural não faz mais que reforçar esse imperialismo burocrático. Longe de afastar, artificialmente, os homens de seu contexto local para reuni-los em agrupamentos abstratos, as organizações de parceiros deveriam estimular a restauração do espírito de vizinhança das cidades, em via de desaparecer. Um homem, que recuara a iniciativa de chamar seus semelhantes para participar de conversações interessantes, não mais se contentará, provavelmente, em viver separado de seus semelhantes, por causa do protocolo do escritório ou da vida suburbana. Uma vez que percebem que podem fazer muitas coisas em conjunto, se assim o decidirem, os homens podem mesmo insistir para que suas comunidades locais se tornem mais abertas a um intercâmbio político criador.

Devemos ter em conta que o custo de vida urbana tende a se tornar muito elevado em virtude de seus cidadãos serem levados a contar, para cada uma de suas necessidades, com serviços institucionais complexos. Manter simplesmente a cidade habitável torna-se extremamente dispendioso. O grupo de parceiros poderia ser um primeiro passo para romper a dependência dos cidadãos em relação aos serviços civis

<sup>5</sup> *Neighborhood governments: the local foundations of political life*. New York, Bobbs-Merrill, 1969.

burocráticos. Seria também um passo essencial para conquistar efetivamente a confiança do público.

202

Numa sociedade escolarizada, chegamos ao ponto de acatar, cada vez mais, o julgamento profissional dos educadores quanto à eficiência de seu trabalho para decidir em quem podemos confiar: vamos ao médico, ao advogado ou ao psicólogo porque pensamos que qualquer pessoa que recebeu uma instrução especializada da parte de colegas merece nossa confiança.

Numa sociedade desescolarizada, os profissionais não poderiam mais exigir a confiança de seus clientes, fundamentando-se em seu currículo, ou em garantir sua posição, enviando seus clientes a outros profissionais que aprovem essa sua formação. Em vez de depositar sua confiança em profissionais, deveria ser possível, a qualquer momento, para qualquer cliente em potencial, consultar outros clientes sobre a satisfação obtida com os serviços de determinado profissional, graças a uma rede facilmente organizável por um computador ou por outros meios. Essas redes, que permitissem aos estudantes escolher seus professores, ou aos pacientes escolher seu médico, poderiam ser encaradas como serviços públicos.

### **Educadores Profissionais**

Se os cidadãos tivessem novas alternativas, novas oportunidades para aprender, o desejo de encontrar um mestre tenderia a aumentar. Devemos esperar que vivam eles a experiência simultânea de serem orientados em sua independência e necessidade. Quando eles se encontram livres da manipulação, aprenderão a tirar proveito do conhecimento adquirido por outros, ao longo de uma vida. Desescolarizar a educação aumentaria, em vez de sufocar, a

necessidade em homens que possuem uma sabedoria prática, prontos a introduzir o noviço em sua aventura educativa. Se os professores renunciarem ao papel de informadores superiores ou de modelos, sua pretensão de possuir uma sabedoria superior começará, realmente, a ser levada a sério. Aumentando a demanda de professores, deveríamos poder encontrar mais professores. Educadores independentes deveriam tornar-se então mais numerosos e substituir os professores. Isto pode quase parecer uma contradição de termos, tal a identificação existente hoje em dia entre professores e escola. E, no entanto, é exatamente o que produziria o desenvolvimento dos três primeiros intercâmbios educativos — e seria mesmo obrigatório, a fim de permitir um aproveitamento total, pois pais e outros “educadores naturais” precisam ser orientados, estudantes necessitam de ajuda e, para funcionar, as redes precisam de pessoas.

Os pais devem ser orientados para conduzir seus filhos pelo caminho que os leve a uma independência educativa responsável. Os estudantes devem encontrar um mestre experiente quando se defrontam com um problema difícil. Essas duas necessidades são completamente diferentes: no primeiro caso, a pedagogia torna-se indispensável; no segundo, uma superioridade intelectual em todos os outros campos do conhecimento. A pedagogia exige um conhecimento das faculdades humanas para aprender e de recursos educativos; a superioridade intelectual pede uma sabedoria fundamentada sobre a experiência em todo tipo de pesquisa. Essas duas espécies de experiência são indispensáveis ao esforço educativo eficaz. As escolas confundem as duas funções numa só e acham que o exercício independentemente de cada uma é suspeito, senão desonro-

so. Poder-se-ia distinguir três tipos de competências educativas: um criaria e faria funcionar os intercâmbios educativos, as redes de que falamos; o segundo orientaria estudantes e pais no uso dessas redes; o terceiro, *primus inter pares*, compreenderia as difíceis viagens de exploração intelectual. Os dois primeiros somente podem ser concebidos como ramos de uma profissão independente: administradores educativos ou conselheiros pedagógicos. Não seria necessário muita gente para criar e fazer funcionar as redes que já descrevemos, mas essas pessoas deveriam ter um conhecimento aprofundado da educação e de administração, numa perspectiva completamente diferente e mesmo oposta a das escolas.

Tal profissão educativa independente acolheria muitas pessoas, atualmente excluídas pelas escolas, e excluiria muitas das que a escola qualifica. A instalação e o funcionamento de redes educativas exigiriam algumas inovações e algumas formas administrativas, menos numerosas e diferentes, entretanto, daquelas que, atualmente, a administração escolar requer. A disciplina dos estudantes, as relações públicas, os salários, a fiscalização e a mobilização de professores estariam fora do propósito e não teriam equivalente nas redes já descritas, nem a obediência a um currículo, a compra de livros, a manutenção de locais ou a fiscalização de competições esportivas interescolares; a supervisão de crianças, os programas escolares e a atribuição de notas, que hoje em dia tomam tanto tempo aos professores, não figurariam no funcionamento das redes educativas. Estas, ao contrário, exigiriam certos talentos e competências que se pede hoje em dia aos funcionários de um museu ou de uma biblioteca, a um diretor de

agência de empregos ou a um *maitre d'hôtel*.

Os administradores da educação atual estão encarregados de vigiar professores e estudantes a fim de prestar contas a outros administradores, assembléias e diretores. Os construtores das redes e seus administradores deveriam se mostrar capazes de liberar o caminho das pessoas, facilitar o encontro de estudantes com especialistas, de mestres com objetos educativos. Muitas pessoas hoje em dia atraídas pelo ensino são profundamente autoritárias e não estariam aptas a desempenhar essa tarefa: implantar os intercâmbios educativos significaria facilitar às pessoas — especialmente os jovens — a busca de finalidades, as quais talvez contrariem os ideais do diretor que promove esses intercâmbios. Os pedagogos, num mundo desescolarizado, agiriam também por iniciativa própria e poderiam fazer o que os professores frustrados pretendem fazer hoje em dia.

Caso as redes que descrevemos fossem implantadas, cada estudante teria que determinar seu próprio itinerário educativo, que só adquiriria os traços de um programa reconhecido como tal, retrospectivamente. O estudante atento procuraria periodicamente conselho profissional, ajuda para esclarecer um novo projeto, aconselhamento para dificuldades que encontre, bem como opção entre métodos possíveis. Mesmo agora, as pessoas, em sua maioria, admitiriam que seus professores lhes têm prestado muita ajuda quando são aconselhadas por eles, numa reunião informal ou numa conversa particular.

Enquanto os administradores das redes se concentrariam sobretudo na implantação e manutenção das vias de acesso aos recursos, o pedagogo ajudaria o estudante a encontrar o

caminho que o levasse mais rapidamente a seu objetivo. Se um estudante quer aprender a falar o cantonês com um vizinho chinês, o pedagogo estaria lá para avaliar os progressos e ajudar na seleção de livros e métodos mais adaptados a seus talentos, a sua personalidade e ao tempo disponível para o estudo. Poderia aconselhar quem deseje ser mecânico aeronáutico quanto aos melhores lugares para aprender. Poderia propor livros a quem deseje encontrar companheiros para discutir a história africana. Assim como o administrador da rede, o conselheiro pedagógico deve ser entendido como um educador profissional. Os estudantes poderiam recorrer a ele graças ao uso de bônus educativos.

O papel do iniciador, do mestre ou do "verdadeiro" líder é um pouco mais difícil de caracterizar do que os papéis do administrador ou do pedagogo. Isso porque a liderança em si é difícil de definir. Na prática, um mestre é aquele que as pessoas tomam como exemplo, que seguem em suas sucessivas descobertas. Dificilmente, pode-se ampliar essa definição sem levar em consideração os valores pessoais e as preferências. Com frequência, isto implica uma visão profética — muito compreensível hoje em dia — segundo a qual o que é "ruim" hoje, se tornaria "bom" amanhã. Numa sociedade que favoreça o direito de organizar reuniões, graças ao agrupamento de parceiros, a faculdade de tomar iniciativas em educação sobre um tema específico seria tão livre quanto o acesso ao conhecimento. Há, certamente, grande diferença entre a iniciativa de convocar um grupo para discutir tal assunto e a capacidade de servir de mestre na exploração sistemática de suas implicações.

Ninguém se torna mestre porque tem razão. Como observou Thomas

Kuhn, numa época em que as referências se modificam continuamente, mesmo os mestres mais famosos são passíveis de erro, após algum tempo. A liderança intelectual depende de disciplina intelectual, de imaginação superior, e da vontade de se associar a outros para exercê-las. Um estudante pode pensar, por exemplo, que há analogia entre o movimento anti-escravagista americano ou a revolução cubana com o que se passa no Harlem. O educador, que no caso é um historiador, pode lhe indicar como encontrar falhas nessas analogias. Pode repetir seus próprios passos de historiador. Poderá convidar o estudante a participar de sua pesquisa. Nos dois casos, ensinará a seu aluno a arte da crítica — o que é raro na escola — e que nem o diabo, nem outros favores podem comprar.

A relação mestre-aluno não é restrita à disciplina intelectual. Tem seus equivalentes na Arte, na Física, na Religião, na Psicanálise e na Pedagogia. Encontramo-la ao escalar as montanhas, na ourivesaria e na política, na marcenaria e na gerência de pessoal. O que é comum a todas as relações verdadeiras, entre mestre e aluno, é a consciência de que a relação compartilhada, literalmente, não tem preço, constituindo um privilégio para os dois. Os charlatães, os demagogos, os palhaços, aqueles que estão à procura de prosélitos, os mestres corrompidos e os padres simoníacos, os escroques, os fazedores de milagres e os messias se mostraram capazes de assumir papéis de líderes e isso bem mostra os perigos da dependência de um discípulo a seu mestre. Diferentes sociedades tomaram medidas para se defender contra esses falsos mestres. Os indus se apoiavam nas castas hereditárias, os judeus do Oriente na herança espiritual dos rabinos, as grandes épocas do Cris-

tianismo na vida exemplar de tipo monacal, outros períodos em ordens hierárquicas. Nossa sociedade se baseia nos diplomas escolares. É duvidoso que esse procedimento assegure melhor escolha, mas se pretendem que assim seja, é preciso admitir que ele dependerá da relação mestre-aluno.

Na prática, há sempre uma linha de demarcação bastante incerta entre aquele que ensina uma especialidade e o mestre de que falamos, e não há razão para que o "mestre" não seja descoberto no professor que iniciou os estudantes em sua disciplina.

Por outro lado, o que caracteriza a verdadeira relação mestre-discípulo é seu caráter gratuito. Aristóteles fala dessa relação como de um tipo de amizade moral, que não está baseada sobre nada preciso: é como um presente que se faz a um amigo. Tomás de Aquino refere-se a esse tipo de ensino, dizendo ser inevitavelmente um ato de amor e de graça. Representa sempre um luxo para o professor e uma forma de lazer (em grego *scholé*) para ele e seu discípulo: uma atividade significativa para os dois — mas sem qualquer outra finalidade, além dela mesma.

Somos obrigados, mesmo em nossa sociedade, a contar com pessoas dotadas desejosas de impor sua autoridade intelectual, mas não se pode agora, fazer desse fato, uma diretriz política. Devemos primeiramente construir uma sociedade na qual os atos pessoais encontrem um valor maior do que a fabricação de coisas e a manipulação de pessoas.<sup>6</sup> Em tal sociedade, um ensino novo, inventivo e criador seria logicamente

considerado como uma das formas mais desejáveis de "desemprego" ocioso. Mas não somos obrigados a esperar pelo advento da utopia. Mesmo agora, uma das utopias mais importantes da desescolarização e do estímulo ao grupamento de parceiros seria a iniciativa que os "mestres" poderiam tomar para reunir discípulos de acordo com suas aspirações. Isto também — já o vimos — permitiria aos discípulos potenciais compartilhar sua informação ou escolher um mestre.

205

As escolas não são as únicas instituições que pervertem as profissões, definindo os papéis de antemão. Os hospitais tornam a assistência em casa cada vez mais difícil e justificam a hospitalização como uma instituição benéfica para o doente. Ao mesmo tempo, para um médico, a possibilidade de trabalhar depende cada vez mais de sua relação com um hospital, mesmo que ele seja ainda menos dependente deste do que o professor o é de sua escola. Poder-se-ia dizer o mesmo dos tribunais onde o número de processos é cada vez maior, à medida que novas transações adquirem uma solenidade legal, o que atrasa a justiça. Ou até das Igrejas, que conseguem transformar uma vocação livre em profissão cativa. Em cada caso, o resultado é o mesmo: serviço escasso a custo elevado, e melhores rendimentos para os profissionais menos competentes.

Enquanto as antigas profissões monopolizarem prestígio e alto rendimento, será difícil reformá-las. A profissão de professor deveria ser mais fácil de reformar e não somente em virtude de sua origem mais recente. A educação escolar pretende atualmente ser um monopólio; exige competência exclusiva para ensinar não somente a seus próprios alunos, mas também aqueles de outras profissões. Esta expansão

<sup>6</sup> A propósito dessas diferenças, cf. nosso livro a ser publicado: *De-Schooling Society*.

abusiva torna vulnerável qualquer profissão que exija o direito de ensinar a seus próprios aprendizes. Os professores são em geral mal pagos e frustrados por causa do controle estrito do sistema escolar. Os mais empreendedores e melhor dotados encontrariam provavelmente um trabalho mais agradável, mais independência e até rendimentos mais ponderáveis tornando-se especialistas, administradores de redes ou conselheiros.

Finalmente, a dependência do estudante em relação ao professor diplomado poderá se romper mais facilmente que a dependência de outros profissionais, como, por exemplo, a dependência de um doente hospitalizado em relação a seu médico. Se as escolas deixarem de ser obrigatórias, os professores que se satisfazem com o exercício da autoridade pedagógica na aula somente ensinariam a alunos atraídos por esse estilo de relação. O abandono de nossa atual estrutura profissional poderia começar pela supressão do professor.

O estouro da escola acontecerá inevitavelmente, e esse fenômeno surpreenderá por sua rapidez. Não se pode retardá-lo por muito mais tempo, e não é necessário provocá-lo, pois já começou. Vale a pena tentar orientá-lo numa direção válida, pois pode se dar de duas maneiras diametralmente opostas.

Poderíamos por um lado assistir à extensão do mandato do educador e ao crescimento de sua influência sobre a própria sociedade, além dos limites da escola. Com as melhores intenções, e simplesmente extrapolando os métodos atualmente em uso nas escolas, a atual crise escolar poderia proporcionar aos educadores uma desculpa para utilizar todas as redes da sociedade contemporânea a fim de transmitir-nos sua

mensagem — para nosso bem. A desescolarização, que não podemos deter, significaria o advento de um *Brave new world* dominado pelos bem intencionados administradores de uma instrução programada.

Por outro lado, a crescente consciência dos governos, dos empregadores, dos contribuintes, dos pedagogos esclarecidos e dos administradores escolares, de que o ensino programado visando à obtenção de um diploma se tornou nocivo, poderia oferecer a inúmeras pessoas uma oportunidade extraordinária: a de manter o direito de igual acesso aos instrumentos do ensino e a compartilhar com outros o que sabem ou acreditam. Mas isto pressuporia que a revolução educativa fosse orientada por certos princípios:

- 1) liberar o acesso aos objetos, utilizando o controle que as pessoas e as instituições exercem atualmente sobre seu valor educativo;
- 2) liberar a participação das pessoas competentes garantindo-lhes o direito de ensinar ou de exercer sua competência de acordo com a demanda;
- 3) liberar os recursos críticos e criadores das pessoas, permitindo-lhes convocar e efetuar reuniões, capacidade esta cada vez mais monopolizada pelas instituições que pretendem falar em nome do povo;
- 4) eximir o indivíduo da obrigação de modelar suas expectativas de acordo com os serviços que lhe oferecem as profissões estabelecidas, propiciando-lhe a oportunidade de aproveitar a experiência de seus parceiros e de confiar no professor, no orientador, no conselheiro ou no curandeiro de sua escolha.

A desescolarização da sociedade altera inevitavelmente as diferenças entre economia, educação e política

sobre as quais se apóia a estabilidade do mundo atual e das nações.

Além das conclusões provisórias da Comissão Carnegie, uma série de documentos importantes foi publicada no ano passado, mostrando que as pessoas responsáveis se tornam conscientes do fato de que não é mais possível apoiar-se na escolarização com exames para servir de eixo educativo central a uma sociedade moderna. Julius Nyerere, na Tanzânia, divulgou planos para integrar a educação na vida das aldeias. No Canadá, a Comissão Wright sobre ensino superior ressaltou, em seu relatório, que nenhum sistema conhecido de educação formal poderia oferecer oportunidades iguais aos cidadãos de Ontário. O Presidente do Peru aceitou a recomendação de sua comissão de educação, que propõe abolir as escolas gratuitas em favor das possibilidades educativas oferecidas ao longo da vida. De fato afirma-se que ele insistiu para que esse programa seja aplicado progressivamente, de maneira que os professores perma-

neçam na escola, sem interferir no trabalho dos verdadeiros educadores.

Alguns dirigentes mais corajosos e dotados de maior imaginação constataram assim, que suas opiniões quanto aos fracassos da escola vinham ao encontro das opiniões de mentalidades radicalmente livres (Paul Goodman, por exemplo) que, há alguns anos, eram consideradas "anarquistas". Por outro lado, radicais organizados simplesmente procuram obter o controle da escola e dos meios de ensino e nada mais fazem senão reforçar o sistema dos diplomas.

207

A alternativa para o controle social através da escola é a participação voluntária dos membros da sociedade, graças a redes que permitam o acesso a todos os recursos do ensino. Essas redes já existem, mas só raramente são utilizadas para fins educativos. A crise da escola, se vier a ter uma conseqüência positiva, será inevitavelmente a de incorporar essas redes ao processo educativo.

### 1. Introdução

A difusão do estruturalismo atingiu tais proporções que dificilmente algum representante da cultura contemporânea não seria classificado como estruturalista. Com efeito, Viet,<sup>1</sup> ao tratar das “diferentes tendências do método estruturalista”, se refere a diversos tipos de estruturalismo, tais como estruturalismo dos modelos, estruturalismo da realidade concreta, estruturalismo fenomenológico e estruturalismo dialético. É comum também a expressão *estruturalismo genético*<sup>2</sup> para denominar a teoria de Piaget.<sup>3</sup> A teoria de Parsons, por sua vez, é denominada *estruturalismo funcionalista*.<sup>4</sup>

É evidente que em cada um desses contextos a palavra “estrutura” recebe conotações bastante diferenciadas, o que projeta grande imprecisão no significado do termo. Dir-se-ia que o uso da palavra não passa de uma concessão à moda, como já acontecera com o existencialismo, segundo palavras de Sartre nas páginas iniciais de *O Existencialismo é um Humanismo*.<sup>5</sup> Também no caso presente, não faltam citações que apoiem a conclusão acima. O próprio Lévi-Strauss<sup>6</sup> refere-se à afirmação de Kroeber, segundo a qual “a noção de ‘estrutura’ não é provavelmente senão uma concessão à moda... Assim, parece que o termo ‘estrutura’ não acrescenta absolutamente nada ao que temos no espírito quando o empregamos, se não que nos deixa agradavelmente intrigados”.

Deve-se frisar, ainda, que as confusões referentes ao sentido do termo *estrutura* não se devem apenas aos diferentes significados que lhe atribuem os diferentes autores que o

\* Professor do Mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.

1 VIET, J. *Métodos estruturalistas nas ciências sociais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1973.

2 CAPALBO, C. *Estruturalismo e educação*. *Revista de Cultura Vozes*, 68 (2) 1974.

3 PIAGET, J. *O estruturalismo*. S. Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.

4 LEPARGNEUR, H. *Introdução aos estruturalismos*. S. Paulo, Herder/U.S.P., 1972.

5 SARTRE, J. P. *O existencialismo é um humanismo*. 2. ed. Lisboa, Presença, s.d. p. 238.

6 LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970. p. 300.

utilizam. Frequentemente, um mesmo autor emprega a palavra com um sentido vago, impreciso, até mesmo equívoco, e como correlato de termos ou expressões cuja significação também permanece obscura, tais como *sistema*, *totalidade*, *conjunto*, *elementos em relação*, *disposição das partes no todo* etc. Isto foi posto em evidência por Boudon<sup>7</sup> ao se referir à *polissemia do termo estrutura*, e pode ser fartamente ilustrado através dos debates que marcaram o colóquio sobre o tema "Usos e sentidos do termo estrutura", realizado em Paris em 1959.

Escapa, evidentemente, aos propósitos deste artigo fazer um inventário dos diversos autores ligados às várias formas de estruturalismo e dos diferentes significados atribuídos ao termo *estrutura*. Tais estudos já vêm sendo feitos há mais de quinze anos (o primeiro colóquio internacional data de 1957) e o leitor brasileiro, certamente em decorrência da já referida difusão do estruturalismo, conta com bom número de obras relacionadas com o assunto. Trata-se, aqui, de responder às seguintes questões: — Qual o significado da noção de estrutura? Esta noção pode ser empregada em educação da mesma forma que é empregada em outros contextos? Pode-se falar em influência do estruturalismo na educação brasileira?

## 2. A noção de estrutura

### 2.1. Os dois sentidos básicos do termo

A multiplicidade de significados atribuídos ao termo *estrutura* pode, em última instância, ser reduzida a dois sentidos básicos, como assinala

Bastide:<sup>8</sup> "Podemos distinguir, *grosso modo*, dois sentidos gerais... São eles: 1) o que faz da estrutura uma definição do objeto; e 2) o que faz dela uma construção conformadora do objeto". Trata-se da oposição entre estrutura como modelo e estrutura como realidade objetiva. Para elucidar as duas noções Bastide<sup>9</sup> confronta, de um lado, Lévi-Strauss e os estruturalistas e, de outro, Gurvitch, acrescentando que "em muitos campos, psicologia, direito, política, economia política, as estruturas são consideradas de modo concreto." E conclui: "Sobra, contudo, uma oposição irredutível: a de modelo e concreto, de relações latentes e relações reais, e esta oposição encontra-se em todas as disciplinas..."

209

Conhecidos os dois significados básicos do termo *estrutura* é necessário esclarecer o fundamento dessa duplicidade e verificar se é possível superá-la em direção a uma compreensão mais precisa da noção em pauta.

### 2.2. Revisão do significado etimológico da palavra *estrutura*

O termo *estrutura* originou-se do verbo latino *struere*. A este verbo é atribuído corretamente o significado de construir. Este sentido é aceito sem objeções tanto entre os leigos como nos círculos especializados. Tal fato dispensa os estudiosos de um exame mais detido do significado etimológico do termo. Pode-se ilustrar o que foi dito, através da seguinte frase com a qual Bastide<sup>10</sup> introduz o exame dos diferentes itinerários percorridos pela palavra *estrutura*, no vocabulário científico:

<sup>8</sup> BASTIDE, R. *Usos e sentidos do termo "estrutura"*. S. Paulo, Herder/U.S.P., 1971. p. 8.

<sup>9</sup> BASTIDE, R. Op. cit., p. 11.

<sup>10</sup> BASTIDE, R. Op. cit., p. 2.

<sup>7</sup> BOUDON, R. *Pava que serve a noção de estrutura?* Rio de Janeiro, Livraria Eldorado Tijuca, 1974. p. 4.

"Sabemos que a palavra estrutura vem do latim 'structura', derivada do verbo 'struere', construir".

210

Vê-se por aí que *estrutura* significaria *construção*, o que já abre margem para a duplicidade de sentido referido no item anterior. Com efeito, *construção* pode indicar tanto o modo como algo é construído (o que sugere a idéia de paradigma ou modelo) como a própria coisa construída (e a estrutura se confunde, então, com a realidade mesma). Um exame mais detido da origem etimológica revela, contudo, que a interpretação supra é suscetível de certos reparos. Com efeito, além de *struo* encontra-se em latim os verbos *construo*, *destruo*, *instruo*, o que indica ser *struo* a raiz a partir da qual se pode compor outros vocábulos de significados diferentes e até antinômicos, na medida em que se acrescenta este ou aquele prefixo. Indica, ainda, que *construção* deriva diretamente de *construo* e não de *struo*, o que lança dúvidas em relação à identificação entre estrutura e construção sugerindo a idéia de que essa interpretação é um tanto apressada e superficial, hipótese que talvez permita explicar boa parte das confusões relativas ao termo em questão. Sendo um termo-raiz, *struo* (assim como *structura*) não possui um sentido preciso e suscetível de ser caracterizado de imediato e *a priori*. Seu uso na língua latina, como se pode inferir do manuseio de dicionários e enciclopédias, sugere um significado cuja precisão se instaura em função dos contextos em que é utilizado. Variando os contextos, variará, conseqüentemente, o sentido do termo. Com efeito, se é possível dizer de imediato e *a priori* que *construo* se opõe a *destruo*, o

mesmo não ocorre com *struo*;<sup>11</sup> este não se opõe, nem se identifica com os termos anteriores a não ser quando considerado em função de determinado contexto. Isto permite compreender, ao mesmo tempo, a polissemia e respectiva difusão do termo *estrutura*, bem como suas imprecisões e confusões.

Entretanto, se a compreensão das imprecisões e confusões é suficiente em termos de vocabulário comum, o mesmo não ocorre a nível do vocabulário técnico, ou seja, no que diz respeito ao uso científico da palavra. Aqui, é preciso não apenas compreender mas também superar as referidas confusões e imprecisões.

### 2.3. Explicitação da noção de estrutura

As distinções anteriores permitem concluir que *estrutura* é a matriz fundamental a partir da qual ou em função da qual são construídos os modelos. Em outros termos, pode-se construir modelos cuja função é permitir conhecer da maneira mais precisa possível as estruturas, pondo em evidência os respectivos elementos e o modo como estes se relacionam entre si; e pode-se, também, a partir do conhecimento das estruturas, construir modelos que permitam tanto a modificação das estruturas existentes como a formação de novas estruturas. A noção de estrutura não coincide, pois, com a de modelo (não importando, no caso, se se trata de modelos de conhecimento ou de modelos de ação).

<sup>11</sup> FORCELLINI, A. *Lexicon totius latinitatis*. Patavii, Typis Seminarii, M CM XXXX [sic] Cf. especialmente verbetes "structura" e "struo", vol. IV, p. 509. Obs.: São indicados, dentre outros, os seguintes sinônimos de "struo": "exstruo", "construo", "instruere", "obstruo", "moveo".

A afirmação supra pode parecer estranha, dado o significado amplo atribuído ao termo *estrutura*. Com efeito, considerando-se que *estrutura* origina-se de *struo*, o substantivo correspondente derivado de *construo* seria *construtura*. Como tal palavra não é utilizada, o conteúdo que lhe corresponde acaba, por extensão, sendo designado também pelo termo *estrutura*.

É interessante notar, porém, que a ciência atual acabou por cunhar e utilizar amplamente o termo *constructo* este, sim, diretamente derivado do supino do verbo *construo*. Ora, os *constructos* são modelos cuja função é permitir conhecer as estruturas e/ou agir sobre elas.

A distinção entre *constructo* ou modelo e *estrutura* confere a esta uma concretude que normalmente não lhe é reconhecida pelos representantes da corrente denominada *estruturalismo*. Tais pensadores assumem uma postura teórica que tende a identificar estrutura com modelo; na atividade prática de pesquisadores, porém, eles acabam por evidenciar o caráter irredutivelmente concreto das estruturas. Com efeito, Lévi-Strauss,<sup>12</sup> ao estudar os elementos básicos do parentesco, pretende revelar relações concretas; Foucault,<sup>13</sup> ao fazer a *arqueologia das ciências humanas*, acredita estar pondo a nu a situação concreta da cultura ocidental nos últimos cinco séculos (tanto assim é que pretende desfazer ilusões). Outros exemplos poderiam ser mencionados, passando por Lacan,<sup>14</sup> Saussure

re<sup>15</sup> e outros. Por que esta confusão? Ao que parece, os estruturalistas não se aperceberam, ou melhor, não se preocuparam em caracterizar a *análise estrutural* como uma atitude que utiliza *constructos* com a finalidade de explicitar as estruturas (entenda-se concretas). Isto decorre, provavelmente, da influência da Linguística, o que acabou por privilegiar, no seio do estruturalismo, o signo em detrimento do objeto.<sup>16</sup>

211

As afirmações do parágrafo anterior podem ser confirmadas através do seguinte tópico de Lévi-Strauss:<sup>17</sup> "Os modelos podem ser conscientes ou inconscientes, segundo o nível onde funcionam. Boas, a quem cabe o mérito dessa distinção, mostrou que um grupo de fenômenos se presta tanto mais à análise estrutural quanto menos a sociedade disponha de um modelo consciente para interpretá-lo ou justificá-lo". O texto sugere um privilégio concedido aos modelos inconscientes na análise estrutural. Estes modelos inconscientes referem-se, contudo, ao grupo de fenômenos cuja estrutura concreta se quer captar e explicitar. Sua explicitação, no entanto, é feita através da análise estrutural que utiliza *constructos*, isto é, modelos conscientes. Visto desse ângulo, invertem-se os termos do problema: o privilégio conferido à análise estrutural redundando em privilégio dos modelos conscientes, em detrimento dos modelos inconscientes, contrariamente ao que o texto pretendia sugerir. A confusão entre *estrutura* e *constructo* (modelo) corre, pois, o risco da *inversão idealista*, isto é, de indicadores do real, os signos

12 LÉVI-STRAUSS, C. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris, PUF, 1949.

13 FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966.

14 LACAN, J. *Écrits*. Paris, Seuil, 1966.

15 SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. S. Paulo, Cultrix, 1969.

16 PEIRCE, Ch. S. *Semiótica e filosofia*. S. Paulo, Cultrix, 1972. Especialmente p. 94 e 133.

17 LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. cit., p. 303.

passam a constituintes da própria realidade, reduzindo-se o real-concreto a manifestações acidentais dos signos.

Conclui-se, então, que a palavra *estrutura* designa primária e originariamente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si, dinamicamente. Neste sentido, *estrutura* opõe-se a *constructo* ou modelo. Este decorre do modo de existir do homem, ser concreto, que, por necessidade de compreender a realidade da qual faz parte, constrói esquemas explicativos dessa mesma realidade. Vê-se, pois, que a oposição entre *estrutura* e *constructo* não é uma oposição à moda da Lógica Formal (cujos termos contraditórios mutuamente se excluem); trata-se de uma oposição dialética (cujos termos contraditórios mutuamente se incluem).

### 3. A noção de estrutura na educação

#### 3.1. Confusão entre estrutura e sistema; o uso corrente dessas palavras em educação

No início deste artigo, já se fez menção à confusão de significados atribuídos ao termo estrutura e foi apresentada, como uma das razões dessa confusão, o uso de determinadas palavras ou expressões como correlato de *estrutura*. Dentre elas, destaca-se *sistema*. Com efeito, *estrutura educacional* e *sistema educacional*, assim como outras expressões congêneres, são empregadas, no vocabulário comum, com significados mais ou menos equivalentes. Repete-se, aqui, o mesmo fenômeno que se constata em outros setores do conhecimento onde, por exemplo, *estrutura social* e *sistema social*, *estrutura econômica* e *sistema econômico* etc. assumem sentidos inter-

cambiáveis. Isto se evidencia no próprio Lévi-Strauss que denomina *estruturas de parentesco* ao mesmo fenômeno que recebera de Morgan a denominação *sistemas de parentesco*.<sup>18</sup>

Os vocábulos *estrutura* e *sistema* são, pois, empregados mais ou menos como sinônimos. Contudo, enquanto nos demais contextos predomina a palavra *estrutura*, no contexto educacional a preferência é conferida ao termo *sistema*. Para dar-se conta disso, basta constatar o emprego indiscriminado de expressões como: *sistema educacional*, *sistema de ensino*, *sistema de ensino profissional*, *sistema de ensino público*, *sistema pedagógico* etc. Contudo, o sentido dessas expressões permanece obscuro, vago, impreciso, equívoco; em suma, indefinido.<sup>19</sup> É preciso, ainda, não esquecer de mencionar o uso do termo *estrutura* na denominação da disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino", que integra o currículo mínimo dos cursos de Pedagogia. Neste caso, também não se explicita de modo claro o significado de *estrutura*. Todavia, a contraposição com *funcionamento* permite inferir, com relativa facilidade, a analogia com a Biologia. *Estrutura* indicaria a anatomia do ensino (os órgãos que o constituem, suas características básicas); *funcionamento*, a fisiologia do ensino (o modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino). Passa-se, então, a falar também em *estrutura do sistema educacional* (ou de ensino), o que acaba por aumentar as confusões. Com efeito, as expressões *estrutura do ensino superior* e *sistema de ensino superior* se equivalem? Uma vez que se

18 BASTIDE, R. Op. cit., p. 4.

19 SAVIANI, D. *Educação brasileira*; estrutura e sistema. S. Paulo, Saraiva, 1973. Especialmente p. 23-24.

fala em *estrutura do ensino superior* e em *estrutura do sistema de ensino superior*, o que é que a palavra *sistema* acrescenta que não está contido no significado da expressão anterior? Poder-se-ia multiplicar as questões propostas pondo em evidência exaustivamente a confusão existente entre *estrutura* e *sistema* no emprego corrente dessas palavras, no contexto educacional.

### 3.2. Superação da confusão; caráter não ortodoxo da solução proposta: suas vantagens

O assunto objeto deste item foi desenvolvido pelo autor do presente texto no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*.<sup>20</sup> A esta obra deverá remeter-se o leitor interessado em examinar os fundamentos da distinção que será proposta a seguir, uma vez que os limites deste artigo não permitem estudo exaustivo do assunto. Aqui, a tarefa ficará circunscrita a um confronto sucinto entre as noções de *estrutura* e *sistema* no contexto educacional, examinando-se em seguida algumas de suas conseqüências.

O termo *estrutura*, tal como foi caracterizado anteriormente, implica "a própria textura da realidade. . . O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido".<sup>21</sup> Parafraseando Sartre,<sup>22</sup>

numa de suas famosas polêmicas com o "Estruturalismo", dir-se-ia: "O que foi feito do homem são as estruturas; o que ele faz (daquilo que fizerem dele) é o sistema".<sup>23</sup>

De acordo com o que foi dito acima, pode-se distinguir na estrutura dois níveis; de um lado, o que se poderia chamar de *infra-estrutura*; de outro, a *supra-estrutura*.<sup>24</sup> A *infra-estrutura* traduz a realidade concreta, no seu sentido mais próprio e imediato; a *supra-estrutura* refere-se aos esquemas construídos pelos homens, por exigência do processo de produção de sua existência. É preciso frisar, contudo, que tais esquemas são produtos objetivos, caracterizando-se como componentes da Cultura. Corresponde, pois, àquilo que Lévi-Strauss<sup>17</sup> chama *modelos inconscientes*. Vê-se, pois, que, enquanto *estrutura* implica inintencionalidade (ao nível da praxis comum), *sistema* implica intencionalidade. Não se deve, porém, inferir, daí, que *sistema* se identifica com modelo (ou *constructo*), situando-o num plano exclusivamente teórico. *Sistema* é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da praxis intencional comum. Praxis<sup>25</sup> é entendida aqui como atividade humana prática fundamentada teoricamente. Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao con-

213

<sup>23</sup> SAVIANI, D. Op. cit. item 19 p. 77.

<sup>24</sup> MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1973. Especialmente p. 28-29.

<sup>25</sup> SANCHEZ VAZQUEZ, A. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968. Especialmente, cap. I, II e III (2.<sup>a</sup> parte).

<sup>20</sup> SAVIANI, D. Op. cit., no item anterior.

<sup>21</sup> SAVIANI, D. Op. cit., no item 19, p. 76.

<sup>22</sup> SARTRE hoje. S. Paulo, Documentos, 1968. p. 117.

trário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente. Este produto intencional e concreto de uma praxis intencional comum, eis o que está sendo denominado, aqui, *sistema*. Vê-se, pois, que “a teoria não faz o sistema; ela é apenas condição necessária para que ele seja feito. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua praxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua praxis educativa”;<sup>26</sup> isto é, quando sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito.

A partir dos esclarecimentos acima apresentados é possível, agora, compreender o significado da expressão *estrutura do sistema educacional*. Uma vez que este é uma organização objetiva, concreta, ele possui uma estrutura. Lançando mão de um jogo de palavras, dir-se-ia, pois, que, enquanto a estrutura se apresenta como um *sistema* que o homem não fez (ou fez sem o saber), o sistema pode ser comparado a uma *estrutura* que o homem faz e sabe que o faz. Note-se que, no segundo caso, o verbo foi utilizado no presente e não foi por acaso; é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a se distanciar dos objetivos humanos, caracterizando-se, agora sim, especificamente como estrutura (resultado comum inintencional de praxis intencionais individuais). Este risco é particularmente evidente através do fenômeno que vem sendo chamado de *burocratismo*.<sup>27</sup>

É notório que as distinções feitas no presente artigo fogem ao significado corrente dos vocábulos *estrutura* e *sistema*, tanto em termos de vocabulário comum como ao ní-

vel do vocabulário científico, embora se possa perceber, com relativa facilidade, não existir antagonismo entre o uso corrente das referidas palavras e a interpretação aqui proposta. Contudo, a solução apresentada para superar as confusões entre *estrutura* e *sistema*, no contexto educacional, pode ser caracterizada como *não-ortodoxa*, uma vez que procura deslindar o significado desses termos numa direção ainda insuspeitada. Com efeito, *sistema educacional* tem sido usado (e tudo indica que continuará sendo empregado assim) para designar a organização da educação (ou do ensino) ao nível do que se poderia chamar de *macro-educação*.

Empregada, assim, a palavra *sistema* sugere uma oposição entre educação sistemática (ou institucionalizada) e educação assistemática. Identifica-se, por conseguinte, educação sistematizada (cujo significado não se procura distinguir claramente de educação sistemática) com educação institucionalizada; daí, o *sistema educacional* acaba por indicar o conjunto das instituições educativas. Ficam, porém, as seguintes questões: educação sistematizada se identifica com educação institucionalizada? Não poderá haver educação assistemática nas instituições (nas escolas, por exemplo)? Ou, inversamente, não poderá haver educação sistematizada fora das instituições?

Mais recentemente, os círculos educacionais têm sido atingidos por uma interpretação da noção em pauta, derivada do chamado *enfoque sistêmico*,<sup>28</sup> que se inspira na Cibernética.<sup>29</sup> Esse enfoque tende

28 CHURCHMAN, C. W. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis, Vozes, 1971.

29 WIENER, N. *Cibernética e sociedade*. S. Paulo, Cultrix, 1964.

26 SAVIANI, D. Op. cit., p. 111.

27 SAVIANI, D. Op. cit., p. 84-85.

a considerar o sistema como algo mecânico, automático; instaura-se, então, um processo em que os homens, ao invés de sujeitos, passam à condição de meros objetos do sistema, cujos pontos de referência básicos são os *input* e *output*. Um exemplo referido por Churchman é particularmente ilustrativo. Refere-se ele a um sistema de saúde que pretende eliminar o sarampo. O sucesso do sistema "resultará na redução da mortalidade infantil, e conseqüentemente produzirá um 'intolerável' aumento da população nas áreas subdesenvolvidas. Aqui, ainda uma vez, o caráter do pensador de 'sistemas totais' torna-se evidente: talvez seja 'melhor' deixar o sarampo fazer sua feia obra do que permitir a fome resultante da explosão populacional".<sup>30</sup> É muito difícil aceitar a afirmação contida na citação supra, quando se constata que a mesma ocorre num "mundo capaz de produzir alimentos para cinco e meio bilhões de homens, segundo os cálculos de East, oito bilhões segundo os de Penk, e onze bilhões, segundo os de Kuczynski; portanto, para, pelo menos, o dobro da população atual".<sup>31</sup> Por que, então, o hipotético pensador de sistemas totais permite o aumento da mortalidade infantil? Que sistemas totais são esses? Por que as referidas populações se tornam objetos do processo que se inscreve no âmbito do enfoque sistêmico? Tais problemas se tornam particularmente agudos quando se trata do contexto educacional, uma vez que a idéia, segundo a qual a tarefa primordial da educação é a promoção do homem, tem sido aceita de modo geral, não estando sujeita a qualquer questionamento que mereça atenção especial. Ora, a

solução proposta neste artigo, tendo caracterizado o sistema educacional como produto da praxis intencional comum que tem o homem como sujeito do processo de sistematização, vincula a noção de sistema educacional à promoção do homem. Fora daí, a ausência de intencionalidade, coerência etc.<sup>32</sup> acaba por situar o problema ao nível das estruturas.

215

#### 4. O estruturalismo e a educação brasileira

##### 4.1. Escassa (ou nula) influência do estruturalismo na educação brasileira

O Estruturalismo, encarado em sentido restrito, em que pese sua ampla difusão no pensamento contemporâneo, não tem exercido influência sobre a educação brasileira, entendida esta, como organização geral. Pode-se mesmo dizer que os chamados especialistas em educação não só não têm absorvido em sua prática as idéias estruturalistas, como têm se mantido à margem do movimento desencadeado pelos representantes da referida corrente. Uma possível explicação para esse fenômeno estaria, talvez, naquilo que se poderia chamar o *vazio teórico* da educação brasileira. As questões educacionais continuam a ser tratadas ainda, na maioria dos casos, ao nível do *senso comum*; esta carência de fundamentação teórica mais consistente aliada à relativa complexidade da temática estruturalista terá, possivelmente, mantido a educação brasileira impenetrável à influência do estruturalismo.

30 CHURCHMAN, C. W. Op. cit., p. 56.

31 CASTRO, J. *Geografia da fome*. 10. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1967. p. 13.

32 SAVIANI, D. Op. cit., especialmente p. 72-77.

## 4.2. Penetração do estruturalismo em certos setores do ensino brasileiro

Entretanto, se em termos da organização geral da educação não é possível falar-se em influência do estruturalismo na educação brasileira, o mesmo não ocorre com determinados setores do ensino. Nas Comunicações, especialmente em Lingüística e, ainda, no ensino da Filosofia, verifica-se marcante penetração do estruturalismo. Tal penetração — é o que parece — apresenta aspectos positivos e negativos. Esses aspectos serão examinados, a seguir, nas conclusões.

## 5. Conclusões

### 5.1. Fecundidade do estruturalismo como método científico: sua possível contribuição à educação brasileira

Não há como negar o mérito científico do estruturalismo através dos admiráveis cortes sincrônicos que a análise estrutural permite. Isto foi posto em evidência pelos diversos pesquisadores, desde a Lingüística aos mais variados domínios da Antropologia. A educação muito ganharia com a aplicação da análise estrutural que tornaria possível pôr em evidência seus elementos básicos, concorrendo, assim, de modo eficaz, para a tarefa da construção do sistema educacional. Este, por sua vez, como organização objetiva (de acordo com o que se explicitou acima), tem também uma estrutura que precisa ser compreendida de maneira a mais precisa possível, a fim de que possa ser garantido ininterruptamente o caráter sistematizador do processo. Assim entendido, parece evidente que os educadores brasileiros deveriam encarar seriamente as contribuições provenien-

tes da abordagem estruturalista, o que iria, inegavelmente, concorrer para preencher o antes mencionado *vazio teórico* em que se debate a educação brasileira.

### 5.2. Insuficiência do estruturalismo como concepção filosófica: suas conseqüências negativas no ensino brasileiro

Quando, porém, o estruturalismo se erige em concepção filosófica, então exige maiores reparos, uma vez que acaba por amortecer o ímpeto do movimento filosófico. A criação ou elaboração de idéias assim como a reflexão sobre problemas concretos são substituídas pela exegese de textos. A partir da definição de filosofia como discurso, aplica-se a análise estrutural ao exame das obras dos filósofos, deixando-se à margem ou colocando-se em segundo plano a dimensão crítica e criticizadora da atividade filosófica. François Wahl<sup>33</sup> põe em evidência esse fenômeno ao mesmo tempo em que chama atenção para a necessidade de sua superação: "Parece que durante alguns anos a filosofia, medusada, não fez mais que repetir e assimilar o que ela lia em Lévi-Strauss e em Saussure, e pôr-se a serviço da reviravolta epistemológica em curso em um terreno que, havia pouco ainda, ela reputava seu. Mas, hoje (e nós o sentimos em primeiro lugar) há nos filósofos uma lassitude ante a saturação dos conhecimentos positivos, e até mesmo em face de sua metodologia, bem como uma vontade de recommençar o trabalho em torno dos conceitos fundantes".

No que diz respeito à educação brasileira, a generalização do estruturalismo como concepção filosófica acabaria — é o que se presume —

<sup>33</sup> WAHL, F. *Estruturalismo e filosofia*. S. Paulo, Cultrix, 1970. p. 10.

por aguçar a crise de criatividade que se abate sobre ela. Quanto ao ensino da Filosofia, pode-se constatar que a influência do estruturalismo tem provocado um duplo risco: de um lado, a redução da atividade filosófica à aplicação da análise estrutural (que por vezes

atinge níveis bastante requintados) a obras já acabadas; de outro lado, incidindo a referida análise sobre obras de autores estrangeiros, acaba-se por desviar ainda mais a Filosofia da tarefa de refletir sobre os problemas que a realidade brasileira está colocando a cada instante.

Falar em dimensão dialética significa pressupor a existência de uma "grandeza mensurável", cuja extensão se prolonga em certa direção e que pode ser comparada em relação a outras dimensões.

Para melhor compreensão do conceito de dialética faremos breve apresentação de certos aspectos do conceito de "grandeza negativa" de Kant, que nos servirão de fio condutor.

Kant, ao se referir à ordem dos fenômenos, diz que os efeitos contrários podem ser aniquilar totalmente ou em parte. Dá como exemplo duas forças motrizes iguais agindo em sentido contrário sobre a mesma linha reta: o resultado é igual a zero.<sup>1</sup> Afirma que "a contradição real se encontra sempre que  $A - B = 0$ , isto é, quando uma realidade está ligada a outra em um mesmo sujeito e que o efeito de uma suprime o efeito da outra".<sup>2</sup> Existe, assim, oposição de direções ou forças atuantes em sentidos con-

trários e Kant insiste em dizer que isto se verifica na ordem fenomenal, isto é, onde a atuação da intuição sensível deixa-nos perceber a contradição e permite-nos atribuir valor igual a zero a um "dado simplesmente positivo".<sup>3</sup> Não se trata, portanto, de contradição lógica.

As grandezas positivas e negativas coexistem na ordem fenomenal. A expressão simbólica do resultado igual a zero, ou seja, de igual valor, é a resultante de duas forças em tensão, em sentido contrário, e de grandeza igual. Essas forças contrárias, realmente existentes, nos são dadas na experiência de nossa vida concreta. A supressão de uma força só ocorre se a oposição se acentuar em seu valor, em sua grandeza. Mas suprimir não significa necessariamente exterminar, acabar. A supressão pode significar um ultrapassamento onde se verifica a conservação do suprimido. Assim, por exemplo, na direção para o bem ou para o mal, quando suprimimos o mal, nos ultrapassamos, isto é, passamos para a direção do bem, mas o mal não se acaba: ele continua a existir, talvez a atuar, em estado de latência.

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica.

1 KANT, E. *Critique de la raison pure*. PUF, 1963, p. 324.

2 *Ib.*, p. 239.

3 *Ib.*, p. 244.

Merleau-Ponty interpreta este conceito de grandeza negativa como "grandeza de signo contrário", que nos permite compreender, por exemplo, que "o ódio é um amor negativo". Tal conceito implica reconhecimento da "articulação e simultaneidade da presença e da ausência". Graças a este conceito, poderíamos explicar as relações existentes entre consciência e inconsciente,<sup>4</sup> e talvez até mesmo as relações entre filosofia e ideologia, ciência e ideologia.

No exemplo acima, o mal suprimido está ausente mas articulado à presença do bem. É neste sentido que Hegel definiu o movimento dialético da *Aufhebung*, isto é, movimento de ultrapassamento e de conservação.<sup>5</sup>

## O PENSAMENTO DIALÉTICO PARA HEGEL

Segundo Hegel há um trabalho pedagógico da dialética, que é descrito como o trabalho que eleva o espírito humano de uma concepção mundana da vida a uma concepção filosófica, graças às contradições imanentes nesta aventura do espírito. Neste processo há supressão das formas anteriores e em consequência o ultrapassamento de si mesmo em direção a formas superiores.

4 MERLEAU-PONTY, M. et alii. *L'inconscient* (6.º Colóquio de Bonneval). Paris, Desclé de Brouwer, 1966. p. 143.

5 HEGEL, G. *Wissenschaft der Logik*. p. 93-94. V. tb. a tradução, em francês, de alguns textos de Papaioannou, Kostas. *Hegel*. 5. ed. Paris, Ed. Seghers, 1962. p. 169-70, onde Hegel observa: "*Aufheben* tem na língua [alemã] um duplo sentido: o de conservar, de guardar, e o de fazer terminar, de pôr um termo (...). Uma coisa é suprimida (ultrapassada) na medida em que entrou em unidade com o seu oposto: nesta determinação a coisa ultrapassada aparece como refletida e pode ser designada como *momento*."

Hegel procura reconstruir logicamente este movimento dialético do espírito, ou seja, a passagem da consciência à consciência de si, incorporando as experiências da humanidade em suas expressões poética, religiosa, econômica, política. Neste caminhar do espírito, Hegel mostra os obstáculos, as contradições, as lutas, os conflitos, em suma, todas as situações dialéticas, denominadas por ele de "trabalho negativo", que assegura a passagem de uma figura da consciência para outra imediatamente superior, até alcançar o saber absoluto.

219

Neste trabalho de "conhece-te a ti mesmo", o homem descobre que ele é fundamentalmente desejo. Mas Hegel se preocupa em mostrar que o desejo não se confunde com a necessidade, ou seja, que ele não se confunde com o desejo do objeto. Nenhum objeto poderá jamais satisfazer o desejo, pois este renasce sempre. O verdadeiro desejo será então o desejo de um outro desejo, isto é, o desejo de ser reconhecido por um outro que também deseja ser reconhecido em seu desejo. Trata-se de mútuo reconhecimento ou desejo de um outro sujeito e não de um objeto. O desejo é desejo de um outro ou reconhecimento de si. Assim, o verdadeiro processo de humanização é sempre mediatizado pelo outro, não só em termos de relações interpessoais ou relação dual, mas pela ação histórica, pela sociedade, pelo trabalho, pela cultura.

A esperança pedagógica para Hegel repousa no trabalho da razão que atua na história.

## O PENSAMENTO DIALÉTICO POSTERIOR A HEGEL

Podemos agrupá-lo em torno de três direções, presentes na filosofia de

Hegel, mas explicitadas e aprofundadas ulteriormente.

## 1. A LÓGICA DA FILOSOFIA

Parte do princípio de que a filosofia se apresenta como um conjunto de categorias capazes de explicação da realidade. Tais categorias vão se entrelaçando mediante um processo de autoprodução. A filosofia para ser válida precisa ser demonstrada, e esta função de validação é assumida pela lógica. Assim a possibilidade de desenvolvimento da filosofia repousará na descoberta das leis específicas que regem sua lógica.<sup>6</sup>

## 2. PENSAMENTO DAS CONTRADIÇÕES

A forma de pensar por contradição admite que a negação se aplique a si mesma e desta forma ela encontra a possibilidade de ultrapassar-se constantemente. É a noção de Hegel de "negação da negação", trabalho do espírito ou da razão.

Para Marx, a "negação da negação" é o trabalho do proletariado. A dialética passa, então, a exprimir as interações entre forças econômicas e formas de produção, cujo pressuposto básico é a divisão da sociedade em classes sociais.

<sup>6</sup> A lógica da filosofia nascida com Hegel se desenvolveu em *L. Bruschwig* com os estudos sobre a gênese dos conceitos filosóficos; em *E. Weil* que pretende mostrar que a filosofia é um discurso coerente encontrado em sua historicidade; o meio para a sua demonstração é a universalidade da palavra. *B. Croce* conceberá a lógica da filosofia como um problema de metodologia. *M. Gueroult* visará encontrar em cada filosofia a regra de sistematização para a sua constituição, utilizando a análise estrutural que lhe permitirá mostrar, ao mesmo tempo, as estruturas constituintes de uma dada filosofia assim como seus desvios em relação ao conjunto.

Segundo ele, a classe operária é que realiza o progresso da história em direção a uma sociedade sem classes. Propõe que se analise a oposição existente entre a burocracia administrativa do Estado, que se alia à classe dominante, e a classe oprimida do proletariado, que deve se organizar em um partido e preparar quadros para nova organização da sociedade a ser instaurada. Este projeto marxista não se realizará espontaneamente. Deverá desenvolver uma estratégia e uma política a fim de acionar os partidos ditos revolucionários. Ele se vinculará às formas pedagógicas que servirão para uma educação revolucionária das massas.

A dialética hegeliana e o pensamento marxista se aproximam quando ambos admitem que existem pressupostos implícitos, conscientes ou não, na civilização moderna. Assim, por exemplo, as atitudes ditas objetivas na atividade científica, na organização da sociedade industrial, quando analisadas deixam transparecer o espírito de dominação, que em verdade atua, do grupo dominante, buscando manter sua situação.

Esta crítica dos pressupostos latentes ou ocultos mas operantes na vida social é desenvolvida na *Teoria das Ideologias*<sup>7</sup> e na corrente freudiano-marxista.

Se Hegel julgava a razão capaz de pôr à luz as estruturas de dominação e de decifrar as suas estruturas inconscientes ou seja o não-saber desta nominação, convertendo-o em saber do não-saber, a corrente freudiano-marxista nega que se possa alcançar tal saber; ela tenta

<sup>7</sup> Para esta direção confluem as análises da sociologia do conhecimento, e de alguns teóricos do marxismo, tais como T. Adorno, J. Habermas, K. O. Appel, L. Althusser, H. Marcuse, G. Lukacs.

apenas realçar a consciência do não-saber, isto é, destacar aquilo que determina realmente a ação e que age de modo subterrâneo. A análise desta vida subterrânea mostrará que não podemos conhecer nosso desejo sem passar pela oposição (contradição) de nosso próprio desejo nas relações institucionais, principalmente da autoridade e do poder.

### 3. PENSAMENTO DIALOGAL (Pela conciliação)

A dialética como pensamento subjetivo e dialogal se liga a Kierkegaard; ela é a forma de pensar que "faz aparecer o ser diante de alguém como resposta a uma interrogação".<sup>8</sup> Esta dialética realiza a confrontação de pontos de vista opostos, em vista de fazer progredir os interlocutores em direção à verdade a ser descoberta ou desvelada no próprio ato de sua busca. Ela pode ser dual ou plural, isto é, interpessoal ou comunitária. Ela funda a comunicação e pode ser expressão do desejo de reconhecimento mútuo. Ela não exclui o afrontamento de interesses mas procura, pelo diálogo, realizar o esforço de conciliação dos interesses.

Sob a influência de A. Kojève e J. Hyppolite,<sup>9</sup> intérpretes existencialistas de Hegel na França, o desenvolvimento da dialética prosseguirá como movimento do pensamento em direção à totalidade, mas sem a pretensão ao saber absoluto, realizando-se sob o fundo de um horizonte infinito. Por isto a filosofia passa a ser compreendida como tarefa sem fim, sempre a recomeçar

e a ser renovada. Ela é interrogação que se repete a cada época histórica, mas que encontra sempre algo de novo a pensar em tudo que lhe é dado a pensar novamente.

De modo geral a filosofia sempre se ligou à idéia de esforço e de sacrifício, isto é, uma certa atitude que possibilita a busca da verdade.<sup>10</sup>

O tempo da verdade é um tempo que possui seu próprio ritmo de amadurecimento. Por isto ele não pode ser comparado ao ritmo da técnica que busca aprimorar a indústria e os processos de fabricação em um tempo cada vez menor.

Podemos dizer que o mesmo ocorre com a educação. Ela não se compara com a técnica que se pode facilitar ou apressar. A educação é o caminho longo do amadurecimento. Ela exige paciência e se aproxima, talvez, da ordem do testemunho.

## O PENSAMENTO DIALÉTICO EM EDUCAÇÃO

### 1. TENDÊNCIAS LIBERALIZANTES

O pensamento dialético em educação pode ser encontrado em um primeiro momento como negação da pedagogia tradicional: oposição a suas instituições de ensino, programas, métodos e relações pedagógicas nela desenvolvidas. A pedagogia se ultrapassa e surge o novo momento com o "Movimento da Escola Nova". O momento dialético da "negação da negação" se encontra na pedagogia contemporânea que nega a "Escola Nova" e permite o surgimento das "Correntes Não-Diretivas".

<sup>8</sup> MERLEAU-PONTY, M. *Résumés de cours*. Paris, Gallimard, 1968. p. 79-80.

<sup>9</sup> KOJÈVE, A. *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris, Gallimard, 1947. HYPPOLITE, J. *Genèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel*. Paris, Aubier, 1946.

<sup>10</sup> Veja-se, a título de exemplo: Platão, *Carta VII*; Spinoza, *Ética*; Kant, *Crítica da razão prática*; Santo Agostinho, *Confissões*.

Vejamos as idéias centrais do desenrolar deste movimento do pensamento dialético de tendência liberalizante.

### 1.1. A "Escola Nova" como momento da negação da pedagogia tradicional

A renovação do ensino pela "Escola Nova" baseou-se na centralização da educação no educando (sujeito da educação) e não no ensino (objeto da educação).

O educando dirige o próprio desenvolvimento em colaboração com o professor, a partir da idéia de que a educação é para a vida em que o educando está inserido, isto é, seu meio ambiente, sua família, a sociedade e o país em que vive.

Ela desenvolve o espírito de autodisciplina onde a prática da liberdade se confronta com a liberdade dos outros. Daí surgirão as experiências de situação funcional de autogoverno onde os alunos vão propor e elaborar seu próprio regulamento, sua própria disciplina.

Ela propõe a ligação entre teoria e praxis, a democratização do ensino, o desenvolvimento da imaginação criadora do educando, do seu espírito de iniciativa, de sua capacidade de inovar ou de fazer o que outros ainda não fizeram.

### 1.2. Não-Diretivismo: negação da negação

A ação educativa visa ao desenvolvimento das trocas e intercâmbios entre alunos e professores e daí a valorização dos trabalhos em grupo ou da educação pelo e no grupo.

A análise das relações grupais, que exprimem os desejos latentes do grupo, mostra uma "dinâmica dos

grupos", presente à vida destes.<sup>11</sup> Esses desejos, desde que conhecidos pelo pedagogo, podem se prestar a fins diretivistas, isto é, eles poderão servir para dirigir melhor os alunos, na preocupação de recuperá-los. É justamente contra esta idéia que surgiu o não-diretivismo ou a dialética da relação: os homens podem se entreajudar na busca da autenticidade, através da tomada de consciência e aceitação de si mesmos, no mostrar-se como são, graças à reciprocidade da aceitação e do acolhimento grupal.

Carl Rogers propõe, assim, uma pedagogia da relação interpessoal em contato com os problemas vitais e a busca da autenticidade, entrelaçando-se as idéias pedagógicas dos centros de interesse e de motivação para a obtenção de tal resultado. O que importa são as atitudes que irão marcar as relações que envolvem o clima de aceitação e compreensão, nesta busca de autonomia pessoal de todos e de cada um.

Os elos que ligam ou determinam a vida do grupo não existem "objetivamente"; o trabalho a realizar é o de apreensão das suas estruturas inconscientes que operam em latência. Assim, por exemplo, o dinamismo dos grupos nos mostrará as relações de dependência existentes ou referências à liderança; as relações de ligação ou de união movidas pelo impulso sexual; as relações de agressividade ou de fuga ao perigo real ou imaginário. O professor pode

<sup>11</sup> O estudo da dinâmica de grupos res- tritos, de seu funcionamento, integração e desintegração, desenvolveu-se graças aos trabalhos de K. Lewin, Lippitt, White, Likert, Cartwright, Zander. A associação desses estudos às técnicas não- diretivas de Carl Rogers, do psicodrama de J. Moreno, e da psicanálise com W. E. Bion, M. Balint, E. Jacques permitiu a aplicação e a evolução do "training- group" em educação.

estar atento à linguagem como o material básico que lhe permite captar o não-dito no dito, isto é, a articulação entre o sentido apresentado e o sentido ausente. Mas o homem não se exprime apenas pela fala; exprime-se também pelo que faz, em seus comportamentos, em sua ação.

A análise de todo este material básico se faz em vista do saber. Ora, toda busca do saber se revela como desejo de saber, como também de saber sobre o desejo, isto é, o desejo do outro. Ela acarreta como consequência imediata a mudança da forma de linguagem entre os parceiros institucionais da educação e já não admite uma linguagem onde as ordens não são mais discutíveis, onde a verdade ou a falsidade não são questionáveis. Exige a palavra livre, o questionamento do saber, a possibilidade de praticar inovações. Surgem, então, as reivindicações de participação ou co-gestão, como expressão do reconhecimento de pertencer à instituição. A participação é uma modalidade inicial de integração numa organização, numa sociedade, e portanto com a instituição de ensino. A não-participação, o distanciamento ou a indiferença são as formas de não-integração, de não-pertencer. A co-gestão não se confunde com a simples cooperação. Esta pode se converter em assimilação, ajustamento e, por fim, identificação ao já existente, ao "status quo".

### 1.2.1. *Da co-gestão à autogestão*

A participação vivida sob a forma de co-gestão se mostrará insuficiente e procurará se desenvolver sob o modelo de autogestão, isto é, participação no poder de decisão não só na escola mas nas diversas formas de organização social.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> A. S. Neill foi um dos pioneiros da idéia de autogestão pedagógica.

As experiências pioneiras foram feitas em instituições de reeducação terapêutica, partindo da necessidade de que os próprios doentes institucionalizassem o meio social em que viviam. Para tanto, deviam se encarregar de definir coletivamente as regras de funcionamento do grupo, no próprio hospital, e desta forma já estariam iniciando uma função terapêutica.

A partir destas experiências desenvolveu-se a Pedagogia Institucional, que partiu da crítica à dinâmica de grupos como vinha sendo realizada, isto é, centrada no grupo, pois não se preocupavam em situar o grupo em relação à instituição; assim sendo, não punha em questão as normas e as estruturas que a instituição impunha ao grupo, camuflando as condutas de dependência e de submissão face aos detentores do poder.

A Pedagogia Institucional se apresenta como um ideal de democratização permanente, sem abolir a divisão do trabalho a que correspondem as tarefas de professor e aluno. Não supõe a idéia de que o aluno se torne professor, nem se importa com quem possa fazer o quê. Parte do princípio de que "pessoas responsáveis" devem se comportar com responsabilidade diante do que se propõem realizar. Assim, é o estudante quem dirige seu trabalho, juntamente com o professor.

Da idéia de que a escola prepara para a vida sociocultural, a Pedagogia Institucional progrediu para a idéia de que a reforma da escola poderia acarretar a reforma da sociedade. Atualmente, dizem que não se trata de reformar, mas de modificar radicalmente escola e sociedade.

O trabalho em educação é analisado como uma relação entre saber

e não-saber. "Mestre", conforme a palavra é usada na "dialética do Senhor e do Escravo" de Hegel, sugere: exercer o poder, ter autoridade sobre, dispor de, dominar a, finalmente, ser opressor. O mestre é o "proprietário" ou o "detentor" do saber, que tem por função a transmissão do saber ao educando. Esta relação é reflexo da sociedade, pois não se pode desvincular escola e sociedade.

A análise das estruturas sociais e econômicas, do seu sistema burocrático e hierárquico, mostrará que elas condicionam o sistema educacional a sofrer dos mesmos males. Por isso faz-se necessário mudar a sociedade para que se possa mudar a instituição escolar.

A idéia básica da autogestão é que a educação é tarefa de todas as forças institucionais; supõe um sistema de comunicação e de intercâmbio entre professores, pessoal administrativo e educandos. Nesse sistema de trocas todos têm a dar e a receber, todos se unem no esforço de modificar seus próprios comportamentos.

A autogestão implica exercício das responsabilidades escolhidas e assumidas pela própria pessoa; difere de cooperação com a instituição. Pressupõe a pluralidade de formas possíveis e não a uniformidade garantida pelo poder absoluto do Estado. É uma tentativa para aumentar o potencial de auto-organização da sociedade. Implica desenvolvimento integrado da razão e da afetividade, da escolha e dá decisão responsável, da busca em comum dos valores ou da coexistência de pluralidade de valores numa mesma sociedade.

### 1.2.2. Autogestão e anarquismo

A autogestão pode, entretanto, confundir-se com a pura contestação da

ordem estabelecida, das normas e dos valores vigentes, culminando em anarquismo. Este põe em questão as bases da civilização atual e propõe espontaneísmo, improvisação para a sociedade futura.<sup>13</sup> Acarreta, como conseqüência, a repressão de todas as aspirações a uma verdadeira participação.

Um exemplo de anarquismo pedagógico foram as tentativas realizadas em Hamburgo na Alemanha, após a guerra de 1914-1918, com as "Comunidades Escolares". Nelas não havia nenhum programa, nenhum horário, nenhuma forma de aferição dos conhecimentos. O resultado foi um fracasso absoluto, pois gerou angústias e conflitos, trazendo como contra-efeito o retorno dos alunos à diretividade total, como forma de reequilíbrio de sua vida emocional afetada.

Esta experiência pode ser confrontada com os trabalhos de K. Lewin<sup>14</sup> sobre o tipo de direção imposto aos grupos: autoritário, democrático e *laisser-faire*. Os grupos de direção autoritária e o anárquico *laisser-faire* são geradores de conflitos e angústias.

### 1.2.3. Desescolarização

Este movimento proposto por I. Illich para os países da América Latina, e por D. J. Piveteau para os países ditos desenvolvidos, parte da crítica da sociedade de consumo que se preocupa em educar para produzir e consumir. Inspirados em J. J. Rousseau, propõem o retorno a uma vida simples e natural, único meio de alcançar a autenticidade, única forma para os homens pode-

<sup>13</sup> Max Stirner é considerado pai do anarquismo pedagógico.

<sup>14</sup> LEWIN, K. *Principles of topological psychology*. New York, McGraw Hill, 1936.

rem dispor de tempo para se ocuparem de si mesmos e dos outros.

A idéia de desescolarização insiste em que através da escola se acentuam as desigualdades sociais, pois é monopolizadora do saber para um grupo econômico-social (classe dominante). Preconizam-se, então, a desvalorização dos diplomas, a diminuição do tempo de instrução, e outras formas concretas para impedir que a escola seja a única a exercer a função educativa na sociedade. As pessoas devem se educar onde estiverem: nos centros de cultura, clubes de dança, teatro, cinema, televisão, *atelier* de pintura, de escultura etc.

O saber é um "capital cultural" que a sociedade deve colocar à disposição de todos. A educação não deve ser obrigatória, mas utilizada livremente e de acordo com os interesses de cada um, em todas as épocas de sua vida.

A idéia de desescolarização pode desenvolver-se correlatamente em Educação Permanente, isto é, uma educação que assegure, em todas as épocas da vida, a formação da pessoa, permitindo-lhe, em qualquer ocasião, não só a aquisição de conhecimento mas também o desenvolvimento de todas as aptidões que concorrem para o seu desenvolvimento cultural, econômico e social.

## 2. TENDÊNCIA ESTATIZANTE

A direção da dialética marxista, desenvolvida pelos pedagogos soviéticos, tem suas origens em Makarenko<sup>15</sup> que propôs, de acordo com a ideologia vigente em seu país, a estatização do ensino vinculado ao

trabalho coletivo. Seu princípio é que o ensino deve ser vinculado ao trabalho produtivo e assim poder se autofinanciar. O Estado subvencionaria apenas a instalação e os gastos iniciais da Escola. Os alunos deveriam freqüentar e trabalhar nas usinas e fábricas para o aprendizado concreto de uma profissão e, desse modo, a escola poderia se auto-sustentar.

## Bibliografia

225

BALINT, M. *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris, Payot, 1966.

BION, W. R. *Recherches sur les petits groupes*. Paris, P.U.F., 1965.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. Minuit, 1970.

EDDING, F. et alii. *L'université de demain*. Bruxelas, Elsevier Séquoia, 1974.

GARAUDY, R. *L'alternative*. Paris, R. Laffont, 1972.

HYPOLITE, J. *Figures de la pensée philosophique*. Paris, P.U.F., 1971. 2 v.

ILLICH, I. *Descolariser la culture. Orientations*, (43) jul. 1972.

----. *Libérer l'avenir*. Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

----. *Une société sans école*. Paris, Seuil, 1971.

JACQUES, E. *The changing culture of a factory*. Londres, Tavistock, 1951.

LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1966.

<sup>15</sup> MAKARENKO, A. Seminovitch. *Poème pédagogique*. Moscou (editado em francês), 1933.

- LOURAU, R. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Ed. Minuit, 1970.
- MANDEL, G. *Sociopsychanalyse*. Paris, Payot, 1972.
- MERLEAU-PONTY, M. *Les aventures de la dialectique*. Paris, Gallimard, 1955.
- NEILL, A. S. *Libres enfants du Summerhill*. Paris, Maspero, 1970.
- . *La liberté, pas l'anarchie*. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill. Paris, Payot, 1970.
- OURY, F. & VASQUEZ, A. *Vers la pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspero, 1967.
- OURY, J. Quelques problèmes de groupe en pratique psychiatrique et pédagogique. *Partisans*, out./dez. 1967.
- SCHWARTZ, B. *L'éducation de demain*. Paris, Aubier-Montaigne, 1973.
- . *L'éducation permanente en l'an 2000*. Paris, Aubier, 1973.
- STIRNER, M. *Le faux principe de notre éducation*. Paris, Aubier, 1974.
- TOSQUELLES, F. *Structure et rééducation thérapeutique*. Paris, Ed. Universitaires, 1967.
- . Pédagogie et psychothérapie institutionnelle. *Revue de Psychothérapie Institutionnelle*, Paris, 1966.
- TINBERGEN, J. *La force de travail en l'an 2000*. Paris, Fayard, 1972.
- WAHL, J. *Vers le concret. Études d'histoire de la philosophie contemporaine*. Paris, Vrin, 1932.

### Contribuições da Antropologia Científica à Educação

A Antropologia, como ciência natural do homem, seja do ponto de vista da antropologia social ou da cultural, representa, atualmente, uma constante abertura de perspectivas para a educação. A antropologia aplicada vem fornecendo subsídios a programas de desenvolvimento, havendo a UNESCO utilizado suas contribuições em pesquisas prévias a movimentos de alfabetização.<sup>1</sup> Se alfabetização for considerada, através de uma visão unilateral, como simples aquisição do instrumental primário da cultura, isto é, aprendizagem das técnicas de ler e escrever, não há lugar, dentro desta perspectiva, para as contribuições da antropologia. Se, porém, for vista como um dos aspectos do processo de desenvolvimento global do homem, participando responsável e conscientemente, as contribuições da antropologia tornam-se indispensáveis. O sistema de al-

fabetização Paulo Freire fundamenta-se em um conceito antropológico de cultura: "O homem não pode, a partir de uma posição de *sujeito*, fazer de outro homem — ou de outros homens — *objetos* de suas ações. Seria violar o postulado fundamental da igualdade ontológica de todos os seres humanos. Além disso, seria violar a própria categoria fundamental sócio-antropocultural da comunicação."<sup>2</sup>

A aquisição das técnicas de ler e escrever, dentro dessa abordagem mais ampla de um programa de integração cultural através da educação, representa os primeiros passos para a tomada de consciência, por parte do educando, do problema real por ele vivido, dentro de uma determinada sociedade, inserida num específico momento histórico. A conscientização do desafio histórico-social que o envolve, com toda sua problemática, constitui a primeira etapa para o educando assumir a responsabilidade que lhe cabe dentro da comunidade, utilizando as técnicas de leitura e escrita, como instrumentos de desenvol-

\* Professora de Filosofia da Educação dos Cursos de Mestrado e Graduação da Fac. de Educação da U.F.R.J.

<sup>1</sup> FAURE, Edgar et alii. *Apprendre à être*. Paris, UNESCO-Fayard, 1972. p. 128-30.

<sup>2</sup> MACIEL, Jarbas. *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação*. S. Paulo, Centro Dom Vital, s. d. p. 16.

vimento pessoal e na atuação que pode exercer na solução dos problemas regionais.

### **Perspectiva da Antropologia Estrutural de Claude Lévi-Strauss**

228 Sendo o fato educacional fundamentalmente um fenômeno que decorre do inter-relacionamento humano, seja entre pessoas (educando-educador), entre gerações ou entre grupos, não podemos, como educadores, omitir as contribuições que a antropologia estrutural de Lévi-Strauss nos tem proporcionado, em termos de esclarecimentos relativos à natureza das relações sociais.

Nas estruturas profundas e inconscientes do grupo, apreendidas em sua lógica intrínseca através da construção de modelos estruturais, Lévi-Strauss situa a inteligibilidade das organizações sociais em seus diversos planos: fatos lingüísticos, relações de parentesco, fenômenos míticos etc. A antropologia estrutural coloca-se em perspectiva diversa das posições funcionalistas. A antropologia de Malinowski baseia suas investigações recorrendo a motivos predominantemente biológicos e psicológicos, já Lévi-Strauss não recorre a argumentos psicológicos e irracionais para fundamentar suas colocações estruturalistas, pois o apelo ao irracional implica recusa à compreensão: "o que é rebelde à explicação não é próprio, como tal, para servir de explicação".<sup>3</sup>

Na antropologia estrutural o inconsciente não apresenta caráter caótico e irracional; constitui justamente o processo de estruturação contínua de significados dos dados colhidos da experiência concreta.

Não será, também, pela primazia do social, como realidade preexistente ao indivíduo (Durkheim), como transmissão das tradições (que representam os modelos conscientes que deverão ser ultrapassados pela pesquisa estrutural) das gerações mais antigas às mais novas, que Lévi-Strauss irá explicar a complexidade das relações humanas em grupo, mas através das estruturas inconscientes profundas, vistas como a própria possibilidade de articulação inter-humana, pois constituem o aspecto permanente, sincrônico da natureza do homem: "Se, como cremos, a atividade inconsciente do espírito consiste em impor formas a um conteúdo, e se as formas são fundamentalmente as mesmas para todos os espíritos, antigos e modernos, primitivos e civilizados — como o estudo da função simbólica, tal como se exprime na linguagem, mostra de maneira tão notável — é preciso, e basta atingir, a estrutura inconsciente, subjacente a cada instituição ou a cada costume, para obter um princípio de interpretação válido para outras instituições e costumes, sob a condição, naturalmente, de estender bastante a análise."<sup>4</sup>

Todo modelo estrutural corresponde a um conjunto de transformações, cuja consistência interna é buscada na sua formalidade intrínseca, sem que o antropólogo o reduza às relações com outros aspectos menos abrangentes do sistema: os fatos biológicos e psicológicos é que serão explicados pela estrutura total e não o contrário. Em decorrência, a educação como processo social visualizará as modificações nas condutas dos educandos, não através de cortes reducionistas, sejam de ordem biológica, psicoló-

<sup>3</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *Le totémisme aujurd'hui*. 2. ed. Paris, PUF, 1965. p. 100.

<sup>4</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970. p. 38-39.

gica ou mesmo sociológica, mas como fenômeno global: buscará apreender a lógica do ser do educando, a especificidade inesgotável da essência de sua estrutura, participante das estruturas inconscientes e profundas do grupo, que são vivenciadas nas consciências individuais.

A antropologia estrutural está interessada em esclarecer as relações sociais, a partir da compreensão do significado das estruturas, dentro das quais o homem representa fator de *interação*. “Se queremos considerar a posição da subjetividade no seio da investigação antropológica, vemos que essa está sempre presa em uma rede de relações inter-humanas.”<sup>5</sup> Para a educação, o ato de compreender a conduta dos educandos, referida ao “sistema total”,<sup>6</sup> implica algumas considerações fundamentais. Primeiramente, representa um enriquecimento para a perspectiva educacional, pois estamos sempre percebendo a experiência estranha à nossa como ininteligível, “anormal”, “irracional”, quando não referida a um sistema mais amplo de relações. Se for entendida como a resposta ao outro, ao grupo, ao sistema, assume o caráter de reação dinâmica, cujo sentido deverá ser apreendido no contexto total de significações.

Outro aspecto a ser considerado é a exigência de objetividade, como missão própria da antropologia, tal como a define Claude Lévi-Strauss, ao salientar que “...o tipo de objetividade que pretende a antropologia vai mais além: não se trata

somente de se elevar acima dos valores próprios da sociedade ou do grupo do observador, mas justamente acima de seus *métodos de pensamento*, de atingir uma formulação válida, não somente para um observador honesto e objetivo, mas para todos os observadores possíveis.”<sup>7</sup> Tal exigência requer do observador, em relação ao observado, despojar-se de atitudes preconcebidas — não apenas de preconceitos mas também de interpretações — que, baseadas embora em saber constituído, o exponha ao risco de projetar sua própria experiência sobre os grupos observados, considerando-os como distorções de sua perspectiva cultural. Essa colocação implica, no âmbito dos problemas educacionais, uma abertura para realidade diferente da nossa, em um esforço para compreendê-la em si mesma, em sua lógica, integrada no universo de significações de onde emerge. Desse posicionamento, decorre não apenas a rejeição de qualquer movimento de educação de massas que assuma caráter colonialista, como ainda a exigência, num país em desenvolvimento, de organização de planejamentos educacionais sistêmicos que atendam às necessidades reais de cada comunidade, considerando-a em sua especificidade regional.

Em uma reflexão sobre as contribuições da antropologia estrutural à educação, não podemos omitir o questionamento seguinte: Por que estruturas prontas e permanentes? Não inserem certo determinismo no destino do homem? Por que não estruturas em contínua reconstrução? A possibilidade do homem fazer a história, ultrapassar as estruturas que o condicionam, modificando-as, estará definitivamente

<sup>5</sup> BONOMI, Andrea. Implicações filosóficas na obra de Claude Lévi-Strauss. Trad. de Saide Bianchini. *Tempo Brasileiro*, 15/16, p. 187.

<sup>6</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In: *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 1950. p. 25.

<sup>7</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970. p. 387-8.

afastada diante das investigações da antropologia estrutural? Será o estruturalismo um anti-humanismo? Quaisquer que sejam as respostas que a Filosofia possa trazer a essas questões, não podemos ignorar, como educadores, a mais significativa das contribuições da antropologia estrutural à educação: a possibilidade de comunicação inter-humana através da inteligibilidade das estruturas profundas subjacentes.

**230** Por mais heterogêneas que sejam as experiências sociais, pois “à constância das formas se contrapõe a variabilidade dos conteúdos”,<sup>8</sup> postula-se a homogeneidade entre a consciência do homem que observa e a consciência do homem observado. A busca do significado da mensagem implícita na linguagem (Semiologia), na lógica dos símbolos, no pensamento concreto, passa a constituir para o educador uma autêntica metodologia da comunicação.

### **A Antropologia Filosófica no pensamento contemporâneo**

A Antropologia Filosófica integra os conhecimentos científicos sobre o homem, proporcionados pela Biologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia Cultural e pela História; entretanto, um dos maiores erros que se pode cometer em relação à Filosofia do Homem consiste em julgar que seja ela apenas a soma dos conhecimentos científicos, proporcionados pelas ciências humanas. A Antropologia Filosófica procura globalizar essa multiplicidade de fatos, mas estruturando-os através de um sistema coerente de significações. A busca do significado da posição do homem diante do universo é a tarefa específica da Antropologia Filosófica. Max Scheler ca-

racteriza, essa problemática fundamental: “haverá então, se aos animais tivermos de atribuir inteligência, somente uma diferença de *grau* entre o animal e o homem? Existirá entre ambos uma diferença de *essência*? Ou será que, além de todos estes graus e formas de existência tratados até agora, há ainda no homem alguma *outra coisa* totalmente diferente, algo *específico*, que só ele possui e que não se exprime completamente, nem essencialmente, só pelas suas faculdades de escolha e inteligência?”<sup>9</sup>

Poderíamos indagar quanto à legitimidade dessa audaciosa síntese realizada pela filosofia, buscando a base constante e comum da condição humana, numa época em que as ciências sociais evidenciam diferenças, tendendo mais à multiplicidade de conhecimentos sobre o homem, do que à unidade de sua compreensão. Em nenhuma época da história da cultura se dispôs de tanta riqueza de informações sobre o homem como na época atual. No entanto, como adverte Ernst Cassirer, “nossa riqueza de fatos não é necessariamente uma riqueza de pensamentos. A não ser que consigamos encontrar o fio de Ariadne que nos tire deste labirinto, não poderemos ter uma visão do caráter geral da cultura humana.”<sup>10</sup> A necessidade de integrar a multiplicidade de dados informativos colhidos pelas ciências humanas numa unidade significativa e coerente, tem sido ressaltada não apenas por Cassirer, mas por todos os pensadores que atualmente se dedicam à Antropologia Filosófica. Max Scheler, em sua fenomenologia das essências, e Martin Heidegger, em sua

<sup>8</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. La structure et la forme. *Cahiers de L'I.S.E.A.*, Paris (99): 179, mars 1960.

<sup>9</sup> SCHELER, Max. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1929. p. 44.

<sup>10</sup> CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica; ensaio sobre o homem*. São Paulo, Mestre Jou, 1972. p. 45-46.

ontologia existencial mostram como a riqueza de informações tem tornado o homem cada dia mais problemático para si próprio.

A redução da multiplicidade de conhecimentos a uma unidade conceitual tem caracterizado, durante séculos, o espaço epistemológico fundamental do saber filosófico. Mesmo dentro da perspectiva irracionalista, caberá à filosofia a competência de apreender o sentido autêntico do existir do homem, através de vias extra-rationais. Os esforços contínuos da Antropologia Filosófica contemporânea, no sentido de esclarecer a condição humana, vão ao encontro da necessidade que sente o homem do nosso século de se autocompreender e de definir suas possibilidades diante da existência. As investigações da Antropologia Filosófica contemporânea representam tentativas de respostas às angústias do homem atual, seja investigando através dos mitos, dos símbolos, o sentido que o homem atribui a si próprio e a seu universo, como o faz Cassirer, seja através de uma filosofia essencialista, que busca ultrapassar os limites e contingências da subjetividade para definir as possibilidades do homem de transcender as categorias naturais através do espírito, como o faz Max Scheler; ou através de uma redução fenomenológica, como o fazem Sartre e Gabriel Marcel, tendo como base a percepção que o homem tem de si mesmo em seu existir concreto.

Como tem acontecido em diversas épocas de crise, a busca do homem a procura da melhor compreensão de sua natureza passou a representar um centro de interesse, para o qual convergem as investigações da filosofia e das ciências humanas em geral. É compreensível que assim seja, pois enquanto o homem se percebe inserido dentro de um sistema consistente de significações que

constitui seu universo cultural, dentro do qual ele representa um elo, tal percepção lhe proporciona relativa segurança. Rompendo-se, ou apenas postas em dúvida, as estruturas nas quais se sente integrado, entra ele em crise, acentuando-se a consciência de si mesmo e a indagação do papel que representa diante do enigma do universo.

### **Antropologia Filosófica e suas conseqüências pedagógicas**

231

Na análise das contribuições do pensamento antropológico à educação, temos a considerar não apenas as decorrências de posições teóricas para a praxis educacional, mas também, a partir dessa mesma praxis, induzir concepções antropológicas subjacentes. Julgamos necessário uma investigação sobre as raízes filosóficas dos diversos sistemas pedagógicos, pois a análise crítica de conceitos esclarece postulados axiológicos não manifestos, compromissos ideológicos que mascaram tomadas de posição pedagógicas. Robert L. Ebel, em seu ensaio "Uma Filosofia da Medida Educacional",<sup>11</sup> afirma que diferenças de Filosofia da Educação podem levar a divergências em questões práticas, como as relativas a medidas educacionais: "quando duas pessoas expressam pontos de vista diferentes numa questão como medida educacional, alguns dos desacordos podem ser devidos a diferenças de conhecimento. Porém, é mais provável que a maior parte da discordância se prenda a diferenças de filosofia. Neste caso, o diálogo socrático será nômemo global, torna-se insuficiente para resolver a diferença".

Se considerada a educação como fenômeno global, torna-se insuficiente

11 EBEL, Robert L. et alii. *Três ensaios sobre avaliação educacional*. Rio de Janeiro, FGV/ISOP, 1968. 89 p.

ente o tratamento do problema pedagógico através de cortes, de perspectivas estanques, sejam elas de natureza científica, técnica ou mesmo filosófica. É indispensável a abordagem interdisciplinar da problemática educacional que venha integrar a perspectiva científica e técnica com a filosófica, numa visão estrutural do fenômeno da educação.

**232** O estudo da Antropologia Filosófica e suas conseqüências pedagógicas vem ao encontro da necessidade de interdisciplinaridade, no tratamento do problema pedagógico. Se a antropologia social e a antropologia cultural evidenciam as diferenças de experiência humana entre grupos, possibilitando a definição de programas educacionais adequados que atendam às necessidades nacionais e regionais, a Antropologia Filosófica, buscando a unidade de compreensão no conhecimento do homem, procura atender, através da educação, às aspirações comuns da condição humana. Devem-se à Antropologia Filosófica tentativas de respostas às interrogações de uma época na qual o respeito à multiplicidade cultural associa-se à busca da convergência das civilizações, do diálogo entre os povos, da cooperação internacional. O pensamento antropológico, indo ao encontro da angústia do homem de nossa época em face dos conflitos que o ameaçam, proporciona uma dupla contribuição para a educação: enriquecimento dos currículos e programas, abrindo perspectivas ao conhecimento de outras culturas e à tomada de consciência da unidade do gênero humano, manifesta através dos objetivos comuns a todos os homens. Somente através do reforço dado a valores educacionais baseados no conhecimento do homem concreto — com suas particularidades individuais, regionais e nacionais — integrado na compreen-

são da unidade da espécie humana, que se manifesta nos aspectos que transcendem as diferenças culturais, poderemos chegar à cooperação internacional através da educação, ao desenvolvimento da “consciência planetária do homem”.<sup>12</sup> Para que esse objetivo de solidariedade humana seja atingido, a contribuição da Antropologia Filosófica torna-se indispensável nos planejamentos educacionais.

Se considerarmos o momento atual da realidade brasileira, no qual todos os esforços do país se articulam na marcha para o desenvolvimento, torna-se urgente a contribuição da Antropologia filosófico-pedagógica para que a tecnologia seja posta a serviço do homem e este não se transforme em um “cibernantropo”, para não incorreremos no risco de um processo de crescente massificação, do qual não faltam exemplos na época contemporânea.

Embora a busca de resposta ao questionamento — o que é o homem? — representa uma constante na filosofia contemporânea, não há um consenso de conclusões, mas sim aberturas de perspectivas que visam esclarecer o problema humano.

A escolha de um roteiro, a busca de caminhos-chave que levem à compreensão e descoberta do homem, como unidade significativa inserida no universo, representa o centro de referência, o modelo que irá determinar as divergências fundamentais nas diretrizes da Antropologia Filosófica atual. Extrapolaria os limites de nosso trabalho uma análise exaustiva de todas as tendências da Antropologia Filosófica contempo-

<sup>12</sup> Ver, a respeito de “consciência planetária do homem”, a coleção dirigida por François Furet, *Le monde sans frontières*, editada pela UNESCO, assim como Pierre Furter, *Educação e Vida*. Petrópolis, Vozes, 166. p. 13-36.

rânea. Analisaremos apenas alguns aspectos que constituem critérios fundamentais na orientação do pensador.

### **CrITÉRIOS de orientação**

A aceitação ou não da autonomia do espírito representa um ponto de referência a ser considerado. As correntes antropológicas naturalistas negam a transcendência do homem face às demais categorias da natureza, enquanto as teorias idealistas e as concepções emergentistas afirmam essa transcendência, admitindo algo de novo, específico e irreduzível no ser do homem.

Como já foi assinalado, na investigação das contribuições do pensamento antropológico à educação, não devemos apenas deduzir de teorias a praxis educacional mas, sobretudo, investigar postulados antropológicos implícitos em concepções e atividades pedagógicas contemporâneas.

Na recente obra de Skinner, *O mito da liberdade*, é proposta uma tecnologia do comportamento que, através da manipulação de fatores ambientais, controle a conduta do homem, conduzindo-o à solução eficaz dos problemas mais urgentes que o ameaçam, tais como, encontrar o caminho para a paz mundial, controlar o problema da superpopulação, desenvolver e aprimorar as formas de produção. Transferindo para o ambiente a responsabilidade do controle da conduta humana, Skinner rejeita o princípio antropológico do homem interior, do homem autônomo, na determinação da própria conduta. No último capítulo de sua obra,<sup>13</sup> o próprio Skinner analisa os pressupostos naturalistas e cientificistas de sua po-

sição sobre a natureza humana, reduzindo as *literaturas da liberdade e da dignidade* a contingências ambientais.

Não tão claros como em Skinner, encontram-se pressupostos antropológicos em procedimentos pedagógicos contemporâneos, que esclarecem divergências fundamentais da pedagogia atual. Em uma experiência pedagógica como a de Summerhill há implícita uma valorização de concepções antropológicas baseadas na psicologia profunda, nas quais a importância da vida inconsciente do aluno e dos impulsos irracionais é ressaltada. O clima de permissividade e de aceitação dos educandos, a compreensão das implicações inconscientes das condutas agressivas vão ao encontro de objetivos psicoterapêuticos como o de liberar tensões, quebrar bloqueios, permitir a catarse que leve a melhor equilíbrio emocional, considerado como fator indispensável ao melhor rendimento da aprendizagem.

Já em uma pedagogia como a de Maria Montessori, cujas primeiras experiências com crianças excepcionais foram realizadas no início do século e cujos resultados, estendidos às crianças normais, ainda são considerados válidos nos dias atuais,<sup>14</sup> os pressupostos antropológicos postulam a autonomia do espírito, que se traduz em liberdade como capacidade de criação, de

233

<sup>14</sup> Sobre a atualidade do Método Montessori, diversas fontes de consultas poderiam ser citadas, além das experiências pedagógicas espalhadas pelo mundo inteiro. Vamos nos restringir a indicar: Otto Bollnow. *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis, Vozes, 1971. p. 63-64, 74, 84-92; Bertrand Russel. *Da educação*. São Paulo, Nacional, 1969. p. 17-18, 104-5, 141-3, 160-2, 174 e 181. David Elkind. *Crianças e adolescentes; ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. p. 102-11.

<sup>13</sup> SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. Rio de Janeiro, Bloch, 1972. p. 145-68.

autoconstrução: "O espírito pode encontrar-se tão profundamente latente que não se manifeste, como o instinto nos animais, pronto a revelar-se nas ações estabelecidas. O fato de não ser movido por instintos fixos e determinados, como sucede com os animais, é sinal de um fundo de liberdade de ação que exige uma colaboração, quase uma criação, deixada ao desenvolvimento de cada indivíduo, e, por conseguinte, imprevisível: portanto, delicadíssima, difícil e oculta."<sup>15</sup>

Na pedagogia de Maria Montessori, em decorrência de suas raízes antropológicas, a psiquiatra italiana dá grande importância à vida consciente do homem, procurando desenvolver uma metodologia que garanta e reforce a autonomia dessa vida consciente, pelo aprimoramento da capacidade de observação e concentração do educando.

Maria Montessori é uma das representantes da *Escola Nova*. Na vasta bibliografia existente sobre o assunto, os teóricos da educação têm procurado caracterizar o movimento, buscando os denominadores comuns entre os diversos sistemas pedagógicos. Se analisarmos, porém, as concepções antropológicas subjacentes, verificaremos que há contradições intrínsecas entre elas, chegando-se à conclusão de não haver na *Escola Nova* a unidade doutrinária que lhe é geralmente atribuída.

Outro critério de referência que pode levar a antinomias pedagógicas é o representado por uma concepção essencialista da natureza humana (como no neo-tomismo ou em uma fenomenologia das essências) contrapondo-se a uma fenomenologia existencial do homem.

Dentro da perspectiva essencialista, estabelecem-se características permanentes, inerentes à natureza humana, considerando-se a educação como processo contínuo de formação de uma estrutura psicológica sólida e estável. É a formação do Homem Ideal, através da educação, na linha de perfeição de sua natureza, perfeição esta representada por uma escala de valores, que são propostos como modelo educacional. Esse processo educacional, considerado como formação do homem, está relacionado a faixas etárias, nas quais a idade adulta representa a culminância, como cristalização de uma estrutura sólida e permanente da personalidade, antecedida pela infância e adolescência que constituiriam os períodos específicos de aprendizagem.

A posição fenomenológica-existencial rejeita qualquer noção *a priori* sobre o homem. Situa-se num processo de reflexão contínuo sobre ele próprio, considerado como um conjunto de possibilidades que se estendem desde o nascimento até a morte. A educação representa, dentro desta perspectiva, o instrumento que possibilita ao educando alcançar sua plenitude humana, através de um processo evolutivo de reestruturação permanente. Os aspectos relativos às limitações naturais e à finitude do homem não são ignorados, mas situados em sua historicidade e em seu ritmo pessoal de evolução. Procura-se, através da educação, conscientizar todas as possibilidades do homem concreto, através de uma dialética educando-educador, educando-meio ambiente, que o leve a tornar-se sujeito de seu existir em qualquer etapa evolutiva que esteja vivendo. Sendo esse processo sempre inacabado, o homem cria sua história e seu ser pessoal à medida que assume, em diálogo com sua comunidade, a direção de seu existir. À concepção de homem

<sup>15</sup> MONTESSORI, Maria. *A criança* [Il segreto dell'infanzia] Trad. de Branca Rumina. Lisboa, Portugal, s. d. p. 33.

“imaturu”, substitui-se a noção de “prematuridade” do homem, segundo a expressão de Georges Lapassade.<sup>16</sup> A concepção de “prematuridade”<sup>17</sup> está fundamentada na própria natureza biológica do homem, constituindo a característica específica de sua espécie em relação aos demais seres vivos. É a razão pela qual necessita de todos os recursos do meio ambiente para sobreviver e atingir sua autêntica condição humana.

A existência do homem, vista através desse prisma de educabilidade contínua, transforma-se em uma recriação quotidiana de seu ser, de sua história, de seu existir. O que nos leva a conscientizar a necessidade de uma educação permanente. Sendo o objetivo do homem definir suas possibilidades, ultrapassando o abismo entre o que é e o que pode

<sup>16</sup> LAPASSADE, Georges. *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris, Minuit, 1963.

<sup>17</sup> Sobre “prematuridade” do homem, ver também a obra citada na nota 1, p. 179-80, e na obra de Pierre Furter, *Educação e reflexão*, Petrópolis, Vozes, 1966. p. 63-70.

ser, em um constante “vir-a-ser”, o conhecimento de seu mundo interior torna-se indispensável. É o aprofundamento do ato de existir, no qual o homem avança por etapas que, embora descontínuas,<sup>18</sup> possibilitam a reconstrução permanente de si mesmo, levando o homem a descobrir, no ritmo imanente de sua própria existência, os valores que dão sentido a seu ser.

Definidas e assumidas suas possibilidades, diante das quais a cultura representa os meios de que dispõe para a compreensão do seu universo e atuação sobre o mesmo, o homem “inacabado”, conscientizado de sua verdadeira situação no mundo, não pode jamais ser um conformista, ele se torna sujeito de seu destino, buscando níveis de existência cada vez mais acordes com a integralidade de sua condição humana, tornando-se a educação permanente o instrumento por excelência de conquista de seu existir.

<sup>18</sup> BOLLNOW, Otto. *Pedagogia e filosofia da existência*; um ensaio sobre formas instáveis da educação. Petrópolis, Vozes, 1971.

## **DOCUMENTAÇÃO**

---

BIBLIOGRAFIA SOBRE  
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
1969-74 \*

238

Em Língua Portuguesa

- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Ensaio sobre educação*. S. Paulo, EDUSP, 1971. 305 p. (FEUSP). 1
- BAUAB, Maria Aparecida Rocha. A teoria educacional de um positivista (Herbert Spencer). *Revista do Curso de Pedagogia*, São José do Rio Preto (6) : 47-75, 1970. 2
- BOLLNOW, Otto F. *Pedagogia e filosofia da existência; um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Petrópolis, Vozes, 1971. 242 p. 3
- BRAMELD, Theodore Burghard Hurt. *O poder da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. 154 p. (PUC). 4
- BUCKMAN, Peter. *Educação sem escolas*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973. 187 p. 5
- CAMPBELL, Malcom B. O existencialismo e seu potencial como uma teoria da educação. *Revista da Universidade Católica de S. Paulo*, São Paulo, 38 (73/74) : 97-106, jan./jun. 1970. 6
- CAPALBO, Creusa. Problemas de filosofia da educação no Brasil. *CADERNOS da Pontifícia Universidade Católica*, Rio de Janeiro, (4) : 1-8, mar. 1971. 7
- CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1972. 233 p. 8

- Levantamento elaborado pela Unidade Bibliografia/CBPE, sob a coordenação de Fídelina Santos. Dados coligidos por Maria Luísa da Cruz Leite e Hadjine Guimarães Lisboa na *Bibliografia Brasileira de Educação* e no Catálogo Coletivo de Livros da Biblioteca Núcleo/CBPE, que reúne obras sobre educação, existentes na Fundação Getúlio Vargas (FGV), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FUESP) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC).

- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo, Nacional, 1971. 97 p. (FGV).
- EMERENCIANO, Maria do Socorro. O homem, a técnica e a lei n.º 5692/71. *Educação*, Brasília, 2 (8) : 11-18, abr./jun. 1973. 10
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971. 150 p. (FGV). 11
- . Papel da educação na humanização. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 4 (9) : 123-40, out. 1969. 12
- FURTER, Pierre. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 268 p. 13 **239**
- . *Educação e reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1970. 85 p. (FGV). 14
- . *Educação e vida*. Petrópolis, Vozes, 1972. 200 p. (PUC). 15
- GARCIA, Celso et alii. Análise institucional: teoria e prática. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 67 (4) : 3-48, maio 1973. 16
- GARCIA, Pedro Benjamin, org. *Educação hoje*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. 182 p. (Coleção META). 17
- GLASSER, William. *Escolas sem fracasso*. Trad. Otávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1972. 244 p. , 18
- HANKINS, David. John Dewey: mestre dos mestres. *Diálogo*, Rio de Janeiro, 5 (4) : 61-68, out./dez. 1972. 19
- HEYDORN, Heinz-Joachim. Elementos de uma teoria da educação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro (17/18) : 110-25. s.d. 20
- HIRST, P. H. & PETERS, R. A. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. 173 p. 21
- HOVRE, Franz de. *Ensaio de filosofia pedagógica*. São Paulo, Nacional, 1969. 390 p. (Atualidades pedagógicas, 95) (FEUSP, FGV) . 22
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973. 186 p. (Coleção educação e tempo presente, 10) . 23
- KNELLER, George Frederich. *Introdução à filosofia de educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. (FGV, FEUSP). 24
- LATERZA, Moacyr & RIOS, Teresinha Azevedo. *Filosofia da educação: fundamentos*. São Paulo, Herder, 1971. 2 v. (FGV) [v. tb. resumo crítico na *RBEP* 56 (123) : 217-8]. 25
- LEIF, Jean. *Inspirações e tendências novas da educação*. Tradução e notas de Lolio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1970. 136 p. (Atualidades pedagógicas, 104). 26

- LEPARGNEUR, Aubert. *Liberdade e diálogo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1971. 301 p. 27
- LODI, Nilce Aparecida. Reflexão pedagógica e escolha de uma pedagogia. *Boletim Sapere Aude*, São José do Rio Preto, 9 (12):47-64, 1973. 28
- . O significado das doutrinas pedagógicas. *Didática*, São Paulo (7/8):71-80, 1970/71. 29
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Em busca de uma consciência original. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (9):10, jan. 1972. 30
- 240 ----. Educação e tecnologia. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3):6, mar. 1971. 31
- . Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 68 (2):5-12, mar. 1974. 32
- . Pesquisa e ensino no mestrado de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 58 (128):249-64, out./dez. 1972. 33
- . Realidade, experiência e criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 59 (130):227-40, abr./jun. 1973. 34
- NERICI, Imidéo Giuseppe. Princípios de educação moderna. *Boletim do Departamento de Didática*, Franca, 1 (1):6-12, 1970. 35
- NUNES, Rui Afonso da. *A formação intelectual segundo Gilberto de Tournai*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1970. 227 p. (Estudos e Documentos - Série I - v. 7) (FEUSP). 36
- PICKERING, George. *O desafio à educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. 147 p. 37
- POSTMAN, N. *Contestação, nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971. 275 p. (FEUSP). 38
- PUENTE, Miguel de La. É possível uma didática não diretiva? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 56 (124):334-43, out./dez. 1971. 39
- ROCHA, Anna Bernardes da. A filosofia do ensino primário no Distrito Federal. *Coordenação da Educação Primária*, Brasília, 3:8-14, abr. 1970. Número especial. 40
- ROGERS, Carl Ramon. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1971. 331 p. 41
- SALDANHA, Nelson Nogueira. Saber universitário e ciências humanas. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, 24 (93):28-35, jan./mar. 1974. 42

- SALVADOR, Angelo Domingos. *Evolução histórica da educação brasileira*; trabalho apresentado na cadeira de Estrutura da Educação Brasileira, do curso de Pós-Graduação em Pedagogia, em 1966. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC, s.d. 40 p. mimeogr. 43
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973. 146 p. 44
- SCHWEBEL, Milton. *Educação para quem?* São Paulo, Cultrix, 1972. 295 p. 45
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A antropologia personalista de Emmanuel Mounier*. São Paulo, Saraiva, 1974. 158 p. 46
- SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 59 (130) : 241-50, abr./jun. 1973. 47
- SNOOK, I. A. *Doutrinação e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 114 p. 48
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. Cultura e tecnologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 55 (121) :11-37, jan./mar. 1971. 49
- . Educação, suas fases e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 56 (124) :284-6, out./dez. 1971. 50
- . *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Nacional, 1969. 264 p. (Cultura, sociedade e educação, 12) 51
- . *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1971. 157 p. (Coleção cultura, sociedade, educação, 10) 52
- . Educar para o equilíbrio da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 55 (122) :191-6, abr./jan. 1971. 53
- VISITIN, Angelo Virginio. O professor e sua filosofia. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 68 (5) : 29-38, jun./jul. 1974. 54
- WEHLING, Arno. História das idéias e educação. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 12 (3) :25-32, jul./set. 1973. 55

## Em Outras Línguas

- BELTH, Maro. *La educación como disciplina científica; un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento*. Buenos Aires, El Ateneo, 1971. 239 p. (FGV). 56

- BERNIER, Normand R. & WILLIAMS, Jack E. *Beyond beliefs, ideological foundations of american education*. New York, Englewood Cliffs, 1973. 422 p. 57
- BIGGE, Morris. L. *Positive relativism an emergent educacional philosophy*. New York, Harper & Row, 1971. 182 p. 58
- BRAMELD, Theodore Burghard Hurt. *Patterns of educational philosophy divergence and convergence in culturological perspective*. New York, Holt, Rinchart and Winston, 1971. 615 p. (FGV). 59
- 242 BUFORD, Thomas O. *Toward a philosophy of education*. New York, Holt, 1969. 518 p. (FEUSP). 60
- CHAMBERLIN, Gordon. *Toward a phenomenology of education*. Philadelphia, Westminster press, 1969. 201 p. (FGV). 61
- DOMANGET, M. *Les grands socialistes et l'éducation: de Planton à Lenine*. Paris, Armand Colin, 1970. 472 p. 62
- FAURE, Edgar. *Apprendre à être*. Paris, Unesco, 1973. 370 p. [v. tb. UNESCO: nova estratégia para a educação. *RBEP* 59 (129): 157-72]. 63
- . *Philosophie d'une réforme*. Paris, s. ed., 1969. (PUC). 64
- GILBERT, Roger. *Les idées actuelles en pédagogie*. Paris, Ed. du Centurion, 1973. 301 p. 65
- GRIZE, J. B. & PAULI, L. *Pour une pédagogie scientifique. Dialectica*, Zurich/Lausanne, 1970 p. 1-6. 66
- HANNOUN, H. *L'attitude non directive de Carl Rogers*. Paris, Editions ESF, 1972. 215 p. (FEUSP). 67
- ILLICH, Ivan. *Libérer l'avenir*. Paris, Seuil, 1973. 187 p. 68
- KNELLER, George Frederick. *Foundations of education*. 3. ed. New York, J. Wiley, 1971. 647 p. (FEUSP/FGV). 69
- . *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1969. 249 p. (FEUSP). 70
- LEVÊQUE, Raphaël & BEST, Francine. *Pour une philosophie de l'éducation*. In: *Tratê des sciences pédagogiques*; 1. introduction. Paris, PUF, 1969. p. 118. 71
- LOURAU, R. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minuit, 1970. 304 p. 72
- MARTIN, Jane R. *Explaining, understanding, and teaching*. New York, McGraw-Hill, 1970, 248 p. (FGV). 73

- NEILL, A. S. *La liberté, pas l'anarchie: réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill*. Paris, Payot, 1970. 192 p. 74
- OWEN, Robert. *Robert Owen on education*. Selections edited with an introduction and notes by Harold Silves. Cambridge, Cambridge Univ. press, 1969. 239 p. (Cambridge texts and studies in the history of educations) (FGV). 75
- PRICE, Kingsley. *Education and philosophical thought*. 2. ed. Boston, Allyn and Bacon, 1971. 605 p. (FGV). 76
- REIMER, Everett. *An essay on alternatives in education*. 3. ed. Cuernavaca, México, Centro Intercultural de Documentación, 1971. 77 **243**
- SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Paris, Aubier-Montaigne, 1973. 334 p. 78
- SMITH, B. Othanel & ENNIS, Robert H. *Lenguaje y conceptos en la educación: estudio analítico de las ideas educacionales*. Buenos Aires, El Ateneo, 1971. 243 p. (FEUSP). 79
- STIRNER, M. *Le faux principe de notre éducation*. Paris, Aubier, 1974. 92 p. 80

Como subsídio para a elaboração de programas de Filosofia da Educação, transcrevemos os programas dessa disciplina, nos cursos de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas. Incluímos também o programa de Filosofia da Educação Brasileira desse Instituto.

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**CURSO DE MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

A. A Filosofia da Educação I  
(1973):

*Discussão crítica sobre a natureza  
do saber pedagógico*

Prof. Newton Sucupira

Por se tratar de curso de pós-graduação, nosso programa tem por objetivo desenvolver, em profundidade, determinado problema dentro do âmbito da disciplina. Será, portanto, curso monográfico como recomenda a conclusão n.º 8 do Pa-

recer 977/65 que regulamentou a pós-graduação no Brasil.

Uma das funções essenciais da Filosofia é a análise crítica das condições de possibilidade do saber em geral e de cada uma de suas formas especiais. Sendo assim, constitui uma das tarefas básicas da filosofia da educação definir a natureza do saber pedagógico.

Toda experiência científica há de repousar num sistema de conceitos logicamente estruturados. Daí porque o desenvolvimento de toda ciência, mesmo a Física, pressupõe uma constante revisão crítica de seus fundamentos teóricos. O problema se torna por assim dizer dramático quando se trata da Pedagogia cuja metódica de pensamento é objeto das mais vivas discussões. Por isso mesmo entendemos que é capital para toda pesquisa em educação (como aliás em qualquer outra disciplina) uma análise prévia dos fundamentos lógico-epistemológicos da teoria pedagógica. É, pois, de toda utilidade que na pós-graduação, mesmo a nível de mestrado, o estudante exerça uma reflexão crítica sobre as bases teóricas de sua disciplina, sobre os instrumentos conceituais que devem

orientar a praxis educativa cientificamente conduzida.

Partindo dessas premissas, o nosso curso se propõe a discutir o problema da Pedagogia como teoria científica da realidade educativa, ou para resumir numa fórmula, a definir o *status* epistemológico da teoria pedagógica.

O curso terá o seguinte desenvolvimento. Após uma aula introdutória sobre as tarefas da Filosofia, em geral, e da Filosofia da Educação, em particular, analisaremos o conceito da ciência, a partir de sua primeira elaboração sistemática em Aristóteles, para fixarmos no exame das atuais concepções sobre a natureza do saber científico. Estudaremos especialmente o modelo teórico das ciências naturais, levantando a questão da validade do monismo epistemológico defendido pelo positivismo moderno. Discutiremos especialmente a questão se, e em que medida, aquele modelo teórico é aplicável ao estudo da realidade educativa.

Serão estudados os principais métodos de análise da educação (hermenêutico-compreensivo, dialético, fenomenológico, lógico-empírico) para finalmente serem examinadas as condições de possibilidade da constituição de uma teoria pedagógica autônoma e suas relações com a Filosofia.

Paralelamente à exposição e discussão desse tema, será conduzido um seminário sobre o livro de Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, que ilustra muito significativamente uma das posições teóricas sobre o problema da formação do homem.

1. Conceito de Filosofia e suas principais funções. Função analítico-crítica, função valorativa e fun-

ção sistemático-especulativa. Funções correlatas da Filosofia da Educação. Filosofia crítica do saber pedagógico.

2. Conceito de ciência. Análise do modelo conceptual das ciências naturais. Positivismo metodológico e monismo epistemológico.

3. Limites da explicação científico-natural aplicada ao estudo da realidade humana. Suas repercussões na teoria pedagógica. A Pedagogia como "ciência do espírito" (*Geisteswissenschaft*) e o método hermenêutico-compreensivo.

4. O método fenomenológico e o método dialético no estudo da educação.

5. Possibilidade de um estudo científico-positivo da educação. Ciência ou ciências da educação. A teoria pedagógica: definição de seu *status* epistemológico. Relação entre teoria e praxis na educação. Teoria pedagógica e Ideologia. Relação entre teoria pedagógica e Filosofia da Educação.

B. Filosofia da Educação II (1973):

*Filosofia e ideologia da Educação*

Prof. Newton Sucupira

Trata-se de um curso monográfico em que pretendemos estudar as relações entre a filosofia da educação e a ideologia.

Sendo a educação essencialmente uma praxis que interessa diretamente o ser e o dever ser do homem, as concepções filosóficas da educação se encontram inevitavelmente comprometidas com o pensamento ideo-

lógico. Em geral, o que se propõe como filosofia da educação outra coisa não é que ideologia da educação do autor, sob a capa de pseudo-categorias filosóficas.

Assim julgamos de importância fundamental, para maior consciência crítica do processo educativo, o pensamento ideológico em educação e verificar a possibilidade de uma análise filosófica da realidade pedagógica descomprometida com ideologias.

Nesse sentido adotaremos o seguinte roteiro:

1) Inicialmente procederemos a uma análise crítica do conceito de filosofia à luz de algumas orientações mais significativas do pensamento atual.

2) Em seguida analisaremos o conceito de Ideologia. Estudo crítico da concepção marxista clássica; da concepção marxista hegeliana; da concepção positiva de Bergmann e Th. Geiger. Discutiremos a relação entre a teoria das ideologias e a Sociologia do saber e finalmente analisaremos a função das ideologias em geral.

3) Na terceira parte, analisaremos a idéia e função da filosofia da educação e sua relação com a ideologia da educação. Serão estudados alguns exemplos de ideologia da educação, em especial a ideologia da educação progressivista de origem deweyana e a ideologia atual da descolarização.

Concluiremos por discutir a possibilidade da desideologização da filosofia da educação e em que medida é necessária a ideologia da educação.

C. Filosofia da Educação I (1974):

*Correntes contemporâneas da Filosofia da Educação*

Prof.<sup>a</sup> Teresinha Accioly Corseuil Granato

EMENTA — Fenomenologia das essências e fenomenologia existencial: implicações para a educação. O irracionalismo contemporâneo e a educação. A filosofia analítica e a perspectiva científica. Contribuições da epistemologia genética à educação. O estruturalismo e suas conseqüências educacionais. Ideologia e Educação. As filosofias de inspiração religiosa e a educação.

## I — OBJETIVOS

1. Desenvolver nos alunos atitudes de crítica reflexiva diante dos problemas educacionais emergentes em nossa época.

2. Examinar a contribuição de alguns filósofos contemporâneos à problemática educacional, tentando caracterizar as posições teóricas mais recentes.

3. Relacionar conceitos e orientações (teoria educacional) com os problemas de ordem concreta que pretendem solucionar (prática educacional).

4. Verificar até onde tais conceitos e orientações se aplicam e influenciam a realidade educacional brasileira.

## II — TEMÁTICA E METODOLOGIA

O Curso, de tipo monográfico, muito mais seletivo do que exaustivo, pretende investigar o tema “Correntes Contemporâneas da Filosofia da Educação”, pelo estudo direto das

obras-fontes, possibilitando a participação ativa do aluno no desenvolvimento e exame dos tópicos.

A metodologia usada será a de *seminários*, ou *debates em grupo*, reservando-se à preleção o número de aulas necessário à introdução do conteúdo programático. Os seminários versarão sobre os autores indicados na Bibliografia Básica e suas respectivas obras, à escolha dos alunos, podendo o professor aceitar ou não a indicação de outros autores, segundo as preferências declaradas e mediante justificativa prévia.

### III — ATIVIDADES DISCENTES E VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os alunos serão recebidos, individualmente ou em grupos, semanalmente, pelo professor para entrevistas de:

- orientação;
- sugestões de bibliografia subsidiária;
- esclarecimentos sobre a participação nos seminários e sobre outras atividades ligadas ao curso.

Tais entrevistas, que fazem parte integrante do curso, serão realizadas em horário prévio combinado com o professor, fora das horas de aula.

A verificação da aprendizagem será feita mediante:

1. A participação contínua do aluno em sala de aula e nos seminários.
2. Trabalhos individuais de pesquisa.
3. Trabalhos de grupo em seminários.
4. Monografia de final de Curso.

### IV — PROGRAMA DO CURSO

#### 1. Fenomenologia e Educação

1.1. O método fenomenológico e a educação

1.2. A fenomenologia das essências: implicações para a educação.

1.3. A fenomenologia existencial: implicações para a educação

#### 2. O Irracionalismo Contemporâneo e a Educação

2.1. As diversas concepções de irracionalismo

2.2. As filosofias do absurdo e a educação

2.3. As filosofias inspiradas nas correntes psicanalíticas: implicações para a educação.

#### 3. Teoria dos Modelos Filosóficos e Científicos

3.1. A filosofia analítica e a perspectiva científica

3.2. A epistemologia genética: contribuições à educação

3.3. O estruturalismo: consequências para a educação.

#### 4. Ideologia e Educação

4.1. Ideologia e utopia

4.2. As diversas concepções da dialética e suas influências na educação

4.3. As filosofias do desenvolvimento; o Cooperativismo e a educação.

5. As Filosofias de Inspiração Religiosa e a Educação

- 5.1. As filosofias cristãs e a educação
- 5.2. O pensamento judaico e a educação
- 5.3. As filosofias de inspiração oriental e a educação.

**Instituto de Estudos Superiores  
Avançados em Educação/FGV**

**248**

**CURSO DE MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

A. Filosofia da Educação (1974):  
*A nova Educação — seus objetivos,  
funções e formas*

Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

1. O novo tipo de sociedade e de cultura

a) Sistema e estrutura social.  
Dentre os fatores estruturais da sociedade moderna destacam-se

- a massa
- a informação e comunicação
- a ciência e a tecnologia
- a tecnocracia

b) Conseqüências das novas estruturas do plano

- da participação política
- da cultura
- do trabalho
- da educação

2. O novo projeto social

a) A educação e o problema das gerações

b) A educação e os problemas de *liberdade, de participação e de promoção humana:*

- educação de base
- educação de adultos
- educação permanente

3. Educação e praxis

a) o *saber* e o *fazer*. Conhecimento, experiência e ação \*

b) o processo educacional e o processo social. Sistema de educação x sistema de ação

c) O problema da eficiência da educação \*\*

4. Educação e trabalho

a) Modelos configuradores dessa relação:

- modelo *productivista*
- modelo *humanístico* \*\*\*

b) Orientação básica: filosofia como "reflexão radical"

5. Educação e cultura

a) Grandes antíteses da cultura moderna:

- herança cultural e inovação
- criatividade e estrutura
- "establishment" e transformação social
- humanismo e tecnocracia
- democracia e elitismo

b) A consciência filosófica diante das visões-fonte:

- visão existencial
- visão dialética
- visão fenomenológica
- visão psicanalítica
- visão sistêmica

\* Aspectos epistemológicos do processo do conhecimento na educação e do próprio currículo.

\*\* Aqui se insere um dos aspectos mais importantes do problema *qualidade-quantidade* na educação.

\*\*\* Volta aqui o problema *qualidade-quantidade* na educação.

## 6. Educação e Comunicação

Conversibilidade entre o processo de comunicação e o processo da educação. Coincidência, como horizonte à vista, entre o "espaço educacional" e o "espaço social". O problema de cultura simultânea. Tendência para a "des-escolarização" do processo educacional como instâncias de orientação e apoio das próprias instâncias sociais, investidas da função educativa. \*

### B. Filosofia da Educação Brasileira (1974)

Prof. Durmeval Trigueiro Mendes

#### I) EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA NACIONAL

I. O que pensam, no Brasil, a opinião pública, as elites dirigentes e a "intelligentsia" educacional, de modo especial a partir da República e, sobretudo, do Movimento dos Pioneiros, sobre a educação. Os grandes problemas:

a) *Projeto social e político nacional*. Idéias e tendências quanto a:

democratização  
integração educação-trabalho  
promoção social e humana <sup>1</sup>

b) *Eficiência da educação*

Evolução das concepções sobre humanismo e sobre educação prática

O bacharelismo — uma educação prática <sup>2</sup>

• TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. *R. bras. Est. pedag.*, 51 (113): 9-18, jan./mar. 1969.

1 Problema da educação de base, da educação de adultos, da educação permanente etc.

2 TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Para um balanço da educação brasileira* (depois do início da industrialização). Cópia mimeografada na FGV — IESAE.

As várias formas de pragmatismo, a partir de 1930: o experiencialista, de inspiração deweyana, e o praticista, de origem tecnocrática

#### c) *Ciência e tecnologia*

As "humanidades" nas últimas reformas educacionais (a partir de 1931)

A posição, nestas, da ciência e da técnica

249

#### d) *Desenvolvimento*

Duas questões: a) o modelo educacional segundo o modelo de desenvolvimento (duas opções: mudanças *funcionalísticas* ou mudanças qualitativas da estrutura social); b) a educação, causa e efeito do processo da mudança social (mútua causalidade dialética).

#### II) TENDÊNCIAS

1. No campo do pensamento:

o pensamento liberal  
o pensamento socializante  
o pensamento burocrático  
a razão tecnocrática  
humanismo e *paideia*

2. No campo da política educacional:

pedagogos x tecnocratas

normatividade das leis, normatividade do planejamento, normatividade científica (contraste entre o dinamismo legisferante e a escassez da pesquisa científica em educação).

#### III) O MÉTODO. COMO SE PENSA E COMO SE FAZ EDUCAÇÃO NO BRASIL

1. A educação, a "intelligentsia" e o Poder no Brasil

a) a ciência e o poder no campo da educação

b) a "intelligentsia" educacional oficial. O pacto entre esta e o Poder.

c) a posição da Universidade como instância do pensamento educacional

2. Os descompassos entre a dinâmica social e a dinâmica do processo intelectual em educação. Causas:

a) a consciência ingênua que erige em ciência o "senso comum", formado no seio de uma ideologia conservadora, em torno dos valores e formas da educação. O artifício da racionalidade técnica, sem conexão com a racionalidade política

b) a educação desligada da praxis. O processo de alienação cultural e educacional:

— protagonismo dos especialistas em organização burocrática dos sistemas de educação sobre os educadores e cientistas da educação

— a educação desvinculada de suas raízes históricas e culturais; a hipotaxia da razão pedagógica.

— projeção dos especialistas de meios desligados das finalidades reais. A organização e gestão do ensino dentro do modelo tecnocrático.

c) o dualismo entre a razão e a realidade.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Dualismo gerador, em parte, do movimento pendular do pensamento brasileiro entre o exagero do humanismo idealista e o exagero contrário, do praticismo.

d) confunde-se o poder de ordenamento legal com o de ordenamento real. O processo intelectual e o formalismo mecânico-institucional.

3. O processo administrativo na educação

a) o espírito cartorial

b) o legalismo

c) o centralismo

4. A educação e o desenvolvimento brasileiro

a) a educação como "praxis criativa" e "normativa". A visão sincrônica e a visão diacrônica da educação em face da mudança social. A educação na perspectiva da *integração* e na perspectiva da *antecipação*. Tempo antecipado.<sup>4</sup> Elementos de uma teoria do "projeto" educacional.

b) qualidade e quantidade da educação no Brasil de acordo com as estruturas do país e com o projeto de seu desenvolvimento. Problemas específicos:

— a educação em face das nossas mudanças sócio-econômicas, culturais e políticas;

— o papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento brasileiro.

<sup>4</sup> TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Fenomenologia do processo educativo*. (neste número da RBEP).

Frente a uma crise de energia que já abalou profundamente a economia e a política do mundo ocidental — crise que dificilmente poderá estar resolvida em futuro próximo — somos obrigados a refletir sobre os “prós” e os “contras” de uma redução dos investimentos no campo da educação.

Os sistemas de educação, que se desenvolveram nos diversos países em ritmo crescente nos últimos cem anos, são parte integrante de um sistema maior — o econômico — e, na medida em que servem a seu desenvolvimento, podem ser considerados uma verdadeira indústria.

Apesar de estar evidenciado que a educação não pode ser limitada ao processo formal de “escolarização”, existe a tendência de considerar educação e escolarização como sinônimos. Identificar educação com escolarização constitui erro grave, provocando desorientação no modo tradicional de pensar.

Afirmar que a gradual expansão dos serviços educativos, verificada após 1870, alcançou hoje em dia o nível de ser considerada uma forma de poluição — que tem necessidade

de ser contida — significa arriscar-se a passar por tolo. Mas é significativo que os que endossam essa colocação estão atualmente em boa companhia. Ainda que não concordem sobre outros pontos, os estudiosos de vanguarda, de ampla gama de disciplinas — pedagogia, psicologia, sociologia, economia, ciência política etc. — se identificam, atualmente, no profundo ceticismo em relação ao confronto dos sistemas tradicionais de educação com os valores competitivos e materialistas, nos quais se baseiam.

Não é necessário recorrer à literatura dissidente sobre educação, representada por autores como Ivan Illich, Paul Goodman, Everett Reimer, John Holt e outros. Também não é o caso de se recorrer à emer-

\* *O Centro per i Problemi dell'Educazione* promoveu conferência internacional, em Nápoles, a fim de discutir caminhos e meios para tornar realidade a concepção-ideal da Sociedade Educativa, reunindo alguns dos principais pensadores de vanguarda, no campo dos estudos educacionais, para dinâmico intercâmbio de informações, pontos de vista e idéias reformistas. Traduzido por Carmen Vargas de Andrade, do documento preliminar denominado *The idea of an Educative Society*.

gente contracultura e à oposição crescente de grande parte dos jovens de nossas escolas secundárias e universidades. Muitos poderiam dizer que a teoria dos "descolarizadores" já ultrapassou o razoável e que, de qualquer modo, não tem nenhuma alternativa prática a oferecer; é verdade, porém, que a evidência empírica traz conclusões bastante próximas às dos "descolarizadores".

**252** Por isso, eminente pesquisador escolar, como o prof. Torsten Husin, indaga se a extensão da escolaridade faz alguma diferença... , concluindo concisamente que isto é muito menos importante do que em geral se pensa.

Da mesma forma, a *Rand Corporation*, depois de rever todo estudo sobre o argumento, conclui que o ensino escolar nos Estados Unidos é bastante ineficaz e os enormes recursos de que dispõem (e que aumentam de ano para ano) devem ser orientados, agora, em outras direções. Quais são essas "outras direções? Que formas alternativas de aprendizagem organizada podem ser imaginadas em nossa era tecnológica? É evidente que a aprendizagem não mais pode estar confinada às paredes da sala de aula, como também o próprio fato de que ela não termina no momento em que o estudante deixa a escola. A aprendizagem se realiza em grande variedade de ambientes: no lar, em grupos da mesma condição social, na igreja, no local de trabalho, na co-

munidade. Aprendizagem se inicia no momento do nascimento e só termina no momento da morte. Na sociedade educativa do futuro (diferentemente da atual sociedade escolarizada), a escola figurará, provavelmente, apenas como uma das muitas instituições responsáveis pela educação e bem-estar social, tanto de jovens como de adultos.

Historicamente, a cidade-estado ateniense pode ser considerada como o primeiro modelo de sociedade educativa.

No fluxo contemporâneo de opinião, a procura de um equivalente moderno da *paideia* grega pode parecer utópica e haverá, certamente, desacordos quanto à melhor maneira de realizá-la. Ao mesmo tempo, está claro que será necessário começar a desmitificar a importância dada à educação institucionalizada. O sistema atual é claramente incapaz de prover igualdade de oportunidades para todos e, na ausência de mudanças radicais, não há qualquer perspectiva de vir a fazê-lo, no futuro.

Em síntese, como afirma a Comissão Faure em seu relatório *Apprendre à être*: "A indispensável remodelação da educação requer que todos seus elementos — teoria e prática, estrutura e métodos, gestão e organização — sejam completamente repensados, partindo de um só e mesmo ponto de vista".

No propósito de oferecer subsídios a estudiosos e pesquisadores para trabalhos sobre a história da educação brasileira, transcrevemos, a partir deste número, textos pouco divulgados de particular relevância para se compreender a evolução do ensino no Brasil.

Imediatamente anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), a Reforma do Ensino Secundário implantada a partir de 1942 constitui marco significativo na elaboração do pensamento educacional do País. Para sua análise, transcrevemos a exposição de motivos do Ministro Gustavo Capanema que fundamenta a reforma, bem como a íntegra da chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário:

### **1. Exposição de motivos**

A expedição do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e do Decreto-Lei n.º 4.245, da mesma data (disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica) foi precedida da seguinte exposição de motivos do Sr. Minis-

tro da Educação ao Sr. Presidente da República:

“E. M. 19 — Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942.

Sr. Presidente:

Tenho a honra de submeter à consideração de V. Exa. um projeto de lei orgânica do ensino secundário.

I. O sistema vigente de ensino secundário data de 1931. Dentre as vantagens que dele provieram para a educação do país é de notar antes do mais a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior.

Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses

\* Fonte: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação*. Suplemento n. 1, jan./set. 1942. São Paulo, 1942. p. 21-91. (De acordo com a publicação feita no *Diário Oficial* de 10.4.42 e com as retificações publicadas em 15, 20 e 24 do mesmo mês e ano).

estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que moralmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos.

Representa, por outro lado, significativo resultado da legislação ora em vigor ter facilitado a regeneração do ensino secundário, antes ao alcance de poucos, a todos os pontos do país. Havia no Brasil, em 1931, menos de duzentas escolas secundárias; hoje elas são quase oitocentas.

A lei projetada encontra assim, terreno amplo e condições favoráveis, que possibilitem o prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário do país.

II. São mais dignos de nota, na presente proposta de reorganização do ensino secundário, os pontos seguintes:

#### Concepção do ensino secundário

A reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental, que é a formação da personalidade adolescente.

É de notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação.

E, sendo esta a finalidade geral da educação, é por isso mesmo que é o ensino para todos.

Entretanto, a partir do segundo grau do ensino, cada ramo da edu-

cação se caracteriza por uma finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.

Este último traço definidor do ensino secundário é de uma decisiva importância nacional e humana.

O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nele o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do País, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a Pátria.

Já o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da Pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham,

cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da Pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.

Por outro lado, seria de todo impraticável introduzir na educação primária e insinuar no espírito das crianças o difícil problema da significação do homem, este problema crítico, de que depende o rumo de uma cultura e de uma civilização, o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social. Tal problema só poderá ser considerado quando a adolescência estiver adiantada, e é por isto que a formação da consciência humanística, isto é, a formação da compreensão do valor e do destino do homem é finalidade de natureza específica do ensino secundário.

Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fosse incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um deles, a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la.

## Divisão em dois ciclos

A reforma conserva a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo, terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial.

255

Da limitação do curso ginásial a quatro anos resultará, por um lado, a vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros. Outra vantagem dessa limitação é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensino, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior.

Quanto aos dois cursos do segundo ciclo, o clássico e o científico, é de notar que não constituem dois rumos diferentes da vida escolar, não são cursos especializados, cada qual com uma finalidade adequada a determinado setor dos estudos superiores. A diferença que há entre eles é que, no primeiro, a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo, a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao in-

gresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior.

Esta solução respeita a vocação de cada aluno, que poderá, concluídos os estudos do primeiro ciclo dar aos seus estudos posteriores, no segundo ciclo, conforme as preferências de sua inteligência, ou uma direção de sentido clássico ou um maior vigor científico, e transfere, para a final conclusão do ensino secundário, para uma época em que cada aluno deva ter atingido uma suficiente maturidade de espírito, a definitiva escolha do seu rumo universitário.

256

### O estudo da língua, da história e da geografia pátrias

O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma.

Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos.

Com o mesmo objetivo de orientar o ensino secundário no sentido de uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais, a reforma separa a história do Brasil e a geografia do Brasil, respectivamente, da história geral e da geografia geral, para constituírem disciplinas autônomas.

### O grego e o latim

O grego é incluído nos estudos do segundo ciclo, entre as disciplinas do curso clássico.

O latim será estudado tanto no primeiro como no segundo ciclo. Figura entre as disciplinas de cada uma das séries do curso ginásial e continuará a ser estudado, no curso clássico, por mais três anos. Dar-se-á assim de um modo geral a todos os alunos da escola secundária, em quatro anos de estudo, um conhecimento básico da língua latina, suficiente por certo como elemento de cultura geral, e se assegurará àqueles que tiverem revelado pendor intelectual para as humanidades antigas, isto é, aos alunos do curso clássico, um estudo mais intensivo dessa língua.

Deixemos de parte o argumento, aliás valioso, de que o grego e o latim são necessários à leitura dos autores antigos, portadores de grandes mensagens, e ainda, quanto ao latim, à leitura dos livros de ciência e filosofia escritos nessa língua quando ela era a língua comum da cultura ocidental. Boas traduções não faltam. E é afinal mero preconceito o considerar a tradução como um expediente subalterno.

O ponto essencial do problema é que, por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, por mais vigorosa que seja a sua participação na vida nova do mundo, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas. Não seria conveniente romper com estas fontes. Com este rompimento perderíamos o contato e a influência de uma velha cultura que consubstanciou e elevou os valores espirituais maiores da antiguidade e representa uma experiência sem par do destino humano. Perderíamos por outro lado os mais nobres vínculos do parentesco da cultura nacional com as mais ilustres culturas de nosso tempo, todas elas ligadas ao grande tronco mediterrâneo.

É preciso reconhecer, pois, que os estudos antigos não se revestem apenas de um valor de erudição. Eles constituem uma base e um título das culturas do ocidente; eles serão sempre, conforme o expressivo dizer de um escritor moderno, "um elemento inalienável da dignidade ocidental".

Quanto ao latim especialmente, necessário é ainda estudá-lo com particular cuidado em nossas escolas secundárias, por ser ele o fundamento e a estrutura da língua nacional. Sem o latim, o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que tenha, será sempre um saber marcado de insegurança e lacunas, e como que envolto por uma certa escuridão.

### O ensino das línguas vivas estrangeiras

O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou duas línguas vivas estrangeiras. Esse número é elevado a três pelos países cujas língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem.

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior nú-

mero dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.

Dará, deste modo, a escola secundária brasileira a todos os alunos o ensino de três línguas vivas estrangeiras.

É preciso não esquecer o valor cultural e a importância bibliográfica de outras línguas modernas, notadamente o alemão e o italiano.

Na impraticabilidade de ensiná-las nos limites de tempo e de capacidade pedagógica da escola secundária, será medida sem dúvida útil e de possível adoção introduzir o seu estudo, pelo menos em caráter facultativo, nos estabelecimentos de ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos para os quais elas constituem elemento auxiliar de primeira necessidade.

### O estudo das ciências

A reforma coloca o problema do estudo das ciências em termos convenientes.

No curso ginasial, a matemática e as ciências naturais serão estudadas de modo elementar. Seria antipedagógico sobrecarregar os alunos, nessa primeira fase dos estudos secundários, com estudos científicos aprofundados.

Posteriormente, no curso clássico e no curso científico, far-se-á das ciências estudo mais acurado. Terá o estudo da matemática, da física, da química e da biologia no curso clássico. Não deverá, porém, esse estudo ser tão abundante e minucioso no curso científico que possa tornar-se

inconveniente em demasia, nem de tal modo reduzido no curso clássico, que não baste à formação de uma cultura científica adequada aos fins do ensino secundário.

258

Ao estudo das ciências, num e noutro caso, orientará sempre o princípio de que não é papel do ensino secundário formar extensos conhecimentos, encher os espíritos adolecentes de problemas e demonstrações, de leis e hipóteses, de nomenclaturas e classificações, ou ficar na superficialidade, na mera memorização de regras, teorias e denominações, mas cumpre-lhe essencialmente formar o espírito científico, isto é, a curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade de aquisição desses conhecimentos.

Está claro que será mais difícil a tarefa de ensinar desse modo as ciências.

No ensino científico, mais do que em qualquer outro, falhará sempre irremediavelmente o processo do erudito monologar docente, a atitude do professor que realiza uma experiência diante dos alunos inexperitos como se estivesse fazendo uma representação, o método de inscrever na memória a ciência dos livros. Nas aulas das disciplinas científicas, os alunos terão que discutir e verificar, terão que ver e fazer. Entre eles e o professor é necessário estabelecer um regime de cooperação no trabalho, trabalho que deverá estar cheio de vida e que seja sempre, segundo o preceito deweyano, uma "reconstrução da experiência".

Se as ciências forem ensinadas assim, sob a influência das coisas concretas, em contato com a natureza e a vida, de um modo sempre ativo, formarão, tanto nos alunos

do curso científico como nos do curso clássico, uma conveniente cultura científica, que concorra para definir-lhes a madureza intelectual e que os habilite aos estudos universitários de qualquer ramo.

III. Cumpre-me ainda acrescentar as seguintes observações sobre o projeto de lei orgânica do ensino secundário:

É dado especial relevo ao problema da educação moral e cívica, isto é, da formação do caráter e do patriotismo. Adotar-se-á a este respeito a melhor lição pedagógica, isto é, a orientação de que o meio eficiente de atingir esta modalidade de educação não será a inclusão de um programa instrutivo dos deveres humanos, não será ministrar uma especial preparação intelectual dessa matéria, mas desenvolver nos alunos uma justa compreensão da vida e da pátria e fazer-lhes, desde cedo e em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar, efetivamente viver com dignidade e fervor patriótico.

Foi incluída no projeto a declaração constitucional da liberdade do ensino de religião.

É estabelecida a diferenciação do ensino secundário feminino. Deverá este ensino tomar em consideração a natureza da personalidade feminina e a missão da mulher dentro do lar. Decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois sexos. É claro, porém, que sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino.

São instituídos os exames de licença, destinados à habilitação para efeito de conclusão de qualquer curso. Os exames de licença ginasial, ao fim do primeiro ciclo, serão prestados nos próprios estabelecimentos de ensino, pelos seus alunos. Os exames de licença clássica e os de licença científica, terminais dos cursos do segundo ciclo, só poderão ser prestados perante bancas oficiais.

É determinada a adoção, em nosso ensino secundário, da orientação educacional, prática pedagógica de grande aplicação na vida escolar dos Estados Unidos. A orientação educacional deverá estar articulada com a administração escolar e o corpo docente, para cujas organizações o projeto estabelece os preceitos essenciais. O conjunto constituirá, em cada escola secundária, o organismo coordenado e ativo, capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente.

O projeto estabelece o princípio de que as pessoas particulares, individuais ou coletivas, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público, cabendo-lhes em matéria de educação os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público. Decorre deste princípio a condenação do interesse comercial que porventura pudesse influir em qualquer organização escolar.

São estabelecidos preceitos destinados à diminuição do custo do ensino secundário e ao desenvolvimento da assistência aos escolares necessitados. A providência tem em mira proporcionar, o mais que for possível, a educação secundária aos adolescentes bem dotados.

Enfim, inspira-se o projeto de um modo geral na fecunda verdade pedagógica de que a educação deve ser vivida a fim de que possa ser uma útil preparação para a vida.

IV. Presidiu à elaboração da presente reforma a preocupação de aproveitar a boa experiência, não só a experiência da última legislação do ensino secundário, mas também a proveniente das legislações anteriores.

259

Sobre o projeto inicialmente organizado, foi ouvida a opinião de representantes de todas as correntes pedagógicas. Procurei conciliar as tendências opostas ou divergentes, notadamente no terreno da velha controvérsia entre os defensores e os negadores da atualidade do estudo das humanidades antigas.

Parece ter a reforma conseguido as mais razoáveis soluções.

Se ela merecer a aprovação de V. Exa., é de crer que o nosso ensino secundário dará um passo a mais no sentido da renovação e da elevação. Possivelmente, dada a extrema dificuldade do problema do ensino secundário, defeitos haverá no sistema proposto. A experiência virá demonstrar o que de futuro será preciso corrigir ou retificar, pois, como disse Bernardo Pereira de Vasconcelos, quando, há mais de um século, declarava abertas as portas do Colégio Pedro II, "um dos meios, e talvez o mais proveitoso, de fazer sentir os inconvenientes de um regulamento é a sua fiel e pontual execução".

Apresento, com o projeto de lei orgânica do ensino secundário, um projeto de decreto-lei que contém as disposições transitórias necessárias à aplicação dessa lei.

O sistema novo de ensino secundário deverá ser desde logo aplicado às quatro séries do curso ginásial. Os alunos, que ora cursam a quinta série do curso fundamental e as duas séries do curso complementar, nos termos da legislação vigente, continuarão os seus estudos, em cada curso, segundo essa mesma legislação.

Por esta forma, sem dificuldade para os estabelecimentos de ensino e sem quebra da conveniente continuidade escolar dos alunos, o novo sistema de ensino secundário, com dois anos de adaptação, poderá estar plenamente adotado.

Apresento a V. Exa. os meus protestos de cordial estima e profundo respeito. *Gustavo Capanema.*

## 2. Lei orgânica do ensino secundário \*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

### LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO

#### TÍTULO I

#### Das bases de organização do ensino secundário

#### CAPÍTULO I

##### *Das finalidades do ensino secundário*

Art. 1.º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.

- DECRETO-LEI n.º 4.244 — de 9 de abril de 1942.

2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos de formação especial.

#### CAPÍTULO II

##### *Dos ciclos e dos cursos*

Art. 2.º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3.º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4.º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

#### CAPÍTULO III

##### *Dos tipos de estabelecimentos de ensino secundário*

Art. 5.º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário: o ginásio e o colégio.

§ 1.º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2.º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6.º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.

Art. 7.º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário.

Art. 8.º Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira.

#### CAPÍTULO IV

*Da ligação do ensino secundário com as outras modalidades de ensino*

Art. 9.º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.

2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.

3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer

curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

#### TÍTULO II

##### Da estrutura do ensino secundário

#### CAPÍTULO I

##### *Do curso ginásial*

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

##### I. Línguas:

1. Português
2. Latim
3. Francês
4. Inglês

##### II. Ciências:

5. Matemática
6. Ciências naturais
7. História geral
8. História do Brasil
9. Geografia geral
10. Geografia do Brasil

##### III. Artes:

11. Trabalhos manuais
12. Desenho
13. Canto orfeônico

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral; 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos

manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

262

## CAPÍTULO II

### *Dos cursos clássico e científico*

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

#### I. Línguas:

1. Português
2. Latim
3. Grego
4. Francês
5. Inglês
6. Espanhol

#### II. Ciências e filosofia:

7. Matemática
8. Física
9. Química
10. Biologia
11. História geral
12. História do Brasil
13. Geografia geral
14. Geografia do Brasil
15. Filosofia

#### III. Arte:

#### 16. Desenho

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo

o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês. 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou Inglês. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral. 10) Filosofia.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral. 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obri-

gados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginasial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

### CAPÍTULO III

#### *Dos programas das disciplinas*

Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

### CAPÍTULO IV

#### *Da educação física*

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.

Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior.

### CAPÍTULO V

#### *Da educação militar*

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino

dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução preliminar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução pré-militar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

### CAPÍTULO VI

#### *Da educação religiosa*

Art. 21. O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

### CAPÍTULO VII

#### *Da educação moral e cívica*

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação mo-

ral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1.º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2.º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3.º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4.º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

## TÍTULO III

### Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

## TÍTULO IV

### Da vida escolar

#### CAPÍTULO I

##### *Disposições preliminares*

Art. 26. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença.

Parágrafo único. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que dêem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.

## CAPÍTULO II

### *Do ano escolar*

Art. 28. O ano escolar, no ensino secundário, dividir-se-á em dois períodos:

- a) período letivo, de nove meses;
- b) período de férias, de três meses.

§ 1.º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias, a 15 de dezembro.

§ 2.º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetuam-se os dias festivos. Serão de descanso os sete últimos dias de junho.

§ 3.º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

## CAPÍTULO III

### *Dos alunos*

Art. 29. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

§ 1.º Alunos regulares serão os matriculados para a realização dos trabalhos escolares de uma série. Os alunos regulares, quando repetentes por não terem alcançado a habilitação, nos termos do art. 51 desta lei, para efeito de promoção ou de prestação dos exames de licença, serão obrigados a todos os trabalhos escolares da série repetida.

§ 2.º Aos alunos que não conseguirem a habilitação, nos termos do art. 64, desta lei, para efeito de conclusão do curso, será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação.

## CAPÍTULO IV

### *Da avaliação dos resultados escolares*

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação a adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

## CAPÍTULO V

### *Da admissão aos cursos*

Art. 31. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos de que trata esta lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

- a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar até o dia 30 de junho.
- b) ter recebido satisfatória educação primária;
- c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 33. O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico deverá ter concluído o curso ginásial.

## CAPÍTULO VI

### *Das exames de admissão*

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

266

§ 1.º O candidato a exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas primeiras alíneas do art. 32, desta lei.

§ 2.º Poderão inscrever-se nos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 3.º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-los em outros, na mesma época.

## CAPÍTULO VII

### *Da matrícula*

Art. 35. A matrícula far-se-á na primeira quinzena de março.

§ 1.º A concessão de matrícula como aluno regular dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão e, quanto às outras, de ter ele conseguido suficiência na série anterior. A concessão de matrícula a candidato que pretenda fazer estudos como aluno ouvinte rege-se-á pelo disposto no § 2.º do art. 29, desta lei.

§ 2.º No ato da matrícula para ingresso nos estudos do segundo

ciclo, o candidato declarará a sua opção pelo curso clássico ou pelo curso científico. Caso a opção recaia sobre o curso clássico, cumprir-lhe-á acrescentar se preferir o currículo com grego ou o currículo sem grego. Se a opção recair sobre o curso clássico com grego, deverá o candidato escolher, dentre as duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial, aquela cujo estudo queira intensificar.

## CAPÍTULO VIII

### *Da transferência*

Art. 36. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário.

Art. 37. É admissível a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade.

Parágrafo único. O aluno transferido no caso deste artigo será adaptado, por forma conveniente, ao plano de estudos desta lei.

## CAPÍTULO IX

### *Da caderneta escolar*

Art. 38. Cada aluno de estabelecimento de ensino secundário possuirá uma caderneta, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão, com a expedição do devido certificado.

## CAPÍTULO X

### *Da limitação e distribuição do tempo dos trabalhos escolares*

Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a vinte e oito horas semanais no curso ginásial e a trinta

horas semanais nos cursos clássico e científico.

Art. 40. O plano de distribuição do tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino secundário antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina e de sessões semanais de educação física.

## CAPÍTULO XI

### *Das lições e exercícios*

Art. 41. As lições e exercícios, objeto das aulas das disciplinas e das sessões de educação física, são de frequência obrigatória.

Art. 42. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, um regime de ativa e constante colaboração.

§ 1.º O professor terá em mira que a preparação intelectual dos alunos deverá visar antes à segurança do que à extensão dos conhecimentos.

§ 2.º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.

Art. 43. A educação física será dada a grupos homogêneos organizados independentemente do critério da seriação escolar. Os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários serão submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica.

Art. 44. Os programas deverão ser executados na íntegra, de con-

formidade com as diretrizes que fixarem.

## CAPÍTULO XII

### *Da nota anual de exercícios*

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

## CAPÍTULO XIII

### *Dos trabalhos complementares*

Art. 46. Os estabelecimentos de ensino secundário deverão promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.

## CAPÍTULO XIV

### *Dos exames de suficiência*

Art. 47. Os exames de suficiência terão por fim:

a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;

b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Art. 48. Os exames de suficiência de cada disciplina compreenderão, no caso de habilitação para efeito de promoção, uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial.

Parágrafo único. As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série.

Art. 49. Serão escritas as duas provas parciais, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1.º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.

§ 2.º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.

§ 3.º Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família.

§ 4.º Somente se permitirá a segunda chamada até o fim do mês seguinte ao em que se fez a primeira.

§ 5.º Dar-se-á a nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira chamada sem motivo de força maior nos termos do § 3.º deste artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.

Art. 50. Será oral a prova final, salvo as de desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico que serão práticas.

§ 1.º A prova final será prestada perante banca examinadora.

§ 2.º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro e a segunda será em fevereiro.

§ 3.º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido em cinquenta por cento das mesmas faltas.

§ 4.º Só poderá prestar prova final em segunda época o aluno que não a tiver feito na primeira por motivo de força maior nos termos do § 3.º do artigo anterior, ou o que tiver satisfeito, na prova final de primeira época, uma das condições de habilitação referidas no artigo seguinte.

Art. 51. Considerar-se-á habilitado:

1) para efeito de promoção, o aluno que satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota global cinco pelo menos; b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos;

2) para efeito de prestação dos exames de licença, o aluno que satisfizer as duas condições mencionadas na alínea anterior e que não

houver faltado a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas e das sessões dadas em educação física.

§ 1.º A nota global será a média aritmética das notas finais de todas as disciplinas.

§ 2.º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada de quatro elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos dois, dois, quatro e dois.

§ 3.º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de prestação dos exames de licença, será a média ponderada de três elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais. A esses elementos se atribuirão, respectivamente, os pesos três, três e quatro.

Art. 52. Não poderá, nos exames de suficiência, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante professor que a tenha ensinado ao examinando em caráter particular.

## CAPÍTULO XV

### *Dos exames de licença*

Art. 53. A conclusão dos estudos secundários, de primeiro e de segundo ciclo, só se verificará pelos exames de licença.

Art. 54. Serão admitidos a prestar exames de licença os candidatos para este efeito devidamente habilitados.

Art. 55. Os exames de licença serão de duas categorias:

1. Exames de licença ginásial, para conclusão dos estudos de primeiro ciclo.

2. Exames de licença clássica e exames de licença científica, para conclusão dos estudos, respectivamente, do curso clássico e do curso científico.

Art. 56. Os exames de licença ginásial versarão sobre as seguintes disciplinas: 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) Ciências naturais; 7) História geral e do Brasil; 8) Geografia geral e do Brasil; 9) Desenho.

Art. 57. Os exames de licença clássica versarão sobre as seguintes disciplinas: 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) e 5) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol; 6) Matemática; 7) Física, química e biologia; 8) História geral e do Brasil; 9) Geografia geral e do Brasil; 10) Filosofia.

Parágrafo único. Os candidatos que tenham feito o curso clássico de acordo com o disposto no art. 16 desta lei não prestarão exames de grego, mas serão obrigados aos exames das três línguas vivas estrangeiras do segundo ciclo.

Art. 58. Os exames de licença científica versarão sobre as seguintes disciplinas: 1) Português; 2) e 3) Duas línguas vivas estrangeiras escolhidas dentre o francês, o inglês e o espanhol; 4) Matemática; 5) Física, química e biologia; 6) História geral e do Brasil; 7) Geografia geral e do Brasil; 8) Filosofia; 9) Desenho.

Art. 59. Serão expedidos pelo Ministério da Educação os programas para exames de licença.

§ 1.º Os programas de que trata este artigo abrangerão a matéria essencial de cada disciplina.

§ 2.º Os programas de matemática e de física, química e biologia para os exames de licença científica serão mais amplos do que os destinados aos exames de licença clássica.

**270** § 3.º Os programas das demais disciplinas comuns aos exames de licença científica serão os mesmos.

Art. 60. Os exames de licença constarão, para as línguas e a matemática, de uma prova escrita e de uma prova oral, para as demais ciências e a filosofia, somente de uma prova oral, e para o desenho, somente de uma prova prática.

Parágrafo único. A prova escrita, nos exames de licença, terá caráter eliminatório sempre que lhe for conferida nota inferior a três.

Art. 61. Os exames de licença serão realizados no decurso dos meses de dezembro e de janeiro.

§ 1.º Conceder-se-á segunda chamada, para qualquer das provas dos exames de licença, ao aluno que não tiver comparecido à primeira por motivo de força maior, nos termos do § 3.º do art. 49 desta lei.

§ 2.º A segunda chamada só poderá ser feita até o início do período letivo.

Art. 62. Os exames de licença ginásial poderão ser processados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado ou reconhecido, e serão prestados perante bancas examinadoras, constituídas pela respectiva direção.

Parágrafo único. É extensivo aos exames de licença ginásial o preceito do art. 52 desta lei.

Art. 63. Os exames de licença clássica e os de licença científica revestir-se-ão de caráter oficial. Serão processados nos colégios federais e equiparados e nos estabelecimentos oficiais de ensino superior, que para essa responsabilidade foram indicados por ato do Presidente da República, e prestados perante bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo Ministro da Educação.

§ 1.º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.

§ 2.º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando.

Art. 64. Considerar-se-á habilitado, para efeito de conclusão de qualquer dos cursos de que trata esta lei, o candidato que, nos exames de licença, satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota geral cinco pelo menos; b) obter, em cada disciplina, a nota quatro pelo menos.

§ 1.º A nota geral será a média aritmética das notas de todas as disciplinas.

§ 2.º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas de prova escrita e da prova oral ou, quando o exame constar somente de uma prova, a nota desta.

Art. 65. O candidato à repetição dos exames de licença, por não os ter completado ou neles não haver sido habilitado, poderá eximir-se das

provas relativas à disciplina ou às disciplinas em que anteriormente houver obtido a nota sete pelo menos. Nesse caso, será o resultado anterior computado para o cálculo da nota geral dos novos exames de licença.

Art. 66. Os exames de licença não processados em estabelecimento federal de ensino correrão sob inspeção especial do Ministério da Educação.

Art. 67. Os ônus decorrentes da realização dos exames de licença constituirão encargo da pessoa natural ou jurídica responsável pela manutenção do estabelecimento de ensino em que eles se processarem.

## CAPÍTULO XVI

### *Dos certificados*

Art. 68. Aos alunos que concluírem o curso ginasial conferir-se-á o certificado de licença ginasial; aos que concluírem o curso clássico ou o científico conferir-se-á respectivamente o certificado de licença clássica ou o certificado de licença científica.

Parágrafo único. Permitir-se-á a revalidação de certificados da natureza dos de que trata este artigo, conferidos por estabelecimento estrangeiro de ensino secundário de reconhecida idoneidade, uma vez satisfeitas as exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da presente lei.

## TÍTULO V

### Da organização escolar

#### CAPÍTULO I

##### *Do ensino oficial e do ensino livre*

Art. 69. O ensino secundário será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.

Art. 70. As pessoas naturais e as pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público.

#### CAPÍTULO II

##### *Dos Estabelecimentos de ensino secundário federais, equiparados e reconhecidos*

Art. 71. Além dos estabelecimentos de ensino secundário federais, mantidos sob a responsabilidade direta da União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino secundário: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1.º Estabelecimentos de ensino secundário equiparados serão os mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2.º Estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos serão os mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

Art. 72. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino secundário cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou que-

bra de regime, não assegurar as condições de eficiência indispensáveis.

Art. 73. Os estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios não poderão validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação.

272

Art. 74. Os estabelecimentos de ensino secundário federais, não incluídos na administração do Ministério da Educação, com este se articularão para fins de cooperação administrativa e pedagógica.

### CAPÍTULO III

#### *Da inspeção federal dos estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos*

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1.º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2.º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 76. A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios.

### CAPÍTULO IV

#### *Da administração escolar*

Art. 77. A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao

trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.

Art. 78. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino secundário, as seguintes prescrições:

1. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos, especialmente aos referentes à escrituração e ao arquivo, à conservação material e à ordem do aparelhamento escolar, à saúde escolar e à recreação dos alunos.

2. As matrículas deverão ser limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino secundário.

3. A comunidade escolar buscará contacto com as atividades exteriores, que lhe possam comunicar a força e o rumo da vida, dentro, todavia, dos limites próprios a assegurar-lhe a distância e a isenção exigidas pela obra educativa.

4. Haverá constante entendimento entre a direção escolar e a família de cada aluno, no interesse da educação deste.

### CAPÍTULO V

#### *Dos professores*

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.

3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.

4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

## CAPÍTULO VI

### *Da orientação educacional*

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a orientação educacional.

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do art. 79 desta lei, relativos aos professores.

## CAPÍTULO VII

### *Da construção e do aparelhamento escolar*

Art. 84. Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

273

## CAPÍTULO VIII

### *Do regimento*

Art. 85. Cada estabelecimento de ensino secundário terá um regimento destinado a definir de modo especial a sua organização e a sua vida escolar, e bem assim o seu regime disciplinar.

## TÍTULO VI

### *Das medidas auxiliares*

Art. 86. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino secundário oficial.

Art. 87. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 88. A contribuição exigida dos alunos pelos estabelecimentos particulares de ensino secundário será módica e cobrar-se-á de acordo com normas de caráter geral fixadas pelo Ministério da Educação.

Art. 89. Os poderes públicos, em entendimento e cooperação com os estabelecimentos de ensino secundário, promoverão a instituição de serviços e providências assistenciais que beneficiem os adolescentes ne-

cessitados, a que, em atenção à sua vocação e capacidade, deva ser ou esteja sendo dado ensino secundário.

Art. 90. Constitui obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar, anualmente, determinada percentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes necessitados. Essa percentagem será fixada, em cada caso, mediante a aplicação de critério geral.

274

## TÍTULO VII

### Dos estudos secundários dos maiores de dezenove anos

Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginasial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.

Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginasial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.

Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginasial próprios

dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 93. O certificado de licença ginasial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginasial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo.

## TÍTULO VIII

### Disposições finais

Art. 94. Serão expedidos pelo Presidente da República os regulamentos necessários à execução da presente lei. Para o mesmo efeito dessa execução e para execução dos regulamentos que sobre a matéria baixar o Presidente da República, expedirá o Ministro da Educação as necessárias instruções.

Art. 95. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 96. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942,  
121.º da Independência e 54.º da República.

GETÚLIO VARGAS  
*Gustavo Capanema*

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1973. 186 p.

*Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich, o livro em questão: uma crítica radical à instituição escolar, feita por um teólogo, co-fundador do controvertido Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca, no México, onde continua orientando cursos. Como o autor explica na introdução, o livro é uma coletânea de ensaios apresentados e discutidos no CIDOC durante o ano de 1970 e que foram publicados em revistas como *Esprit*, *Temps Modernes*, *The New York Review*, *The Saturday Review* e outras.

Em sete capítulos polêmicos, Illich analisa o papel e a função da escola na sociedade atual, concluindo, a partir daí, a necessidade de se empreender um processo de desescolarização da sociedade, como o título original do livro (*Deschooling Society*) sugere melhor do que suas traduções para o francês e o português. Para substituir a escola é proposto um sistema de "teias de aprendizagem", que realmente possibili-

taria meios aos que desejassem aprender algo, coisa que, segundo Illich, a instituição escolar está longe de proporcionar. Não é, absolutamente, uma escola nova o que o livro nos propõe. Illich critica mesmo este tipo de atitude de muitos reformadores educacionais que, ao condenar quase tudo que caracteriza as escolas modernas, propõem como solução novas escolas. Não há lugar para reformas dentro da instituição escolar, a saída é o fim da própria instituição, o que para Illich é o pressuposto básico para qualquer movimento que vise à libertação do homem.

Illich analisa basicamente a escola e seu funcionamento dentro da sociedade capitalista altamente industrializada, a sociedade de consumo, da qual os EUA são a expressão mais típica. É a escola americana o alvo principal da visão crítica do autor, escola que funciona como paradigma para os países subdesenvolvidos e cujos vícios e falhas básicas, enquanto instituição, Illich estende à escola das sociedades não capitalistas.

Mas o livro não se restringe ao questionamento da instituição escolar; como explica o próprio autor, tra-

ta-se de uma questão de ordem mais geral que está sendo levantada: "A definição comum de natureza humana e a natureza das modernas instituições que caracterizam nossa mundivivência e linguagem". O que o livro analisa é toda uma sociedade que caminha para institucionalização crescente de seus valores e de si mesma. O que Illich critica é essa sociedade de consumo, em que as nossas necessidades não materiais como educação, saúde, bem-estar e recuperação psicológica são transformadas em demandas por mercadorias; em que a autoconfiança e a iniciativa pessoal são tolhidas enquanto se instala uma dependência cada vez maior do amparo das instituições, que passam então a definir os padrões pelos quais devemos orientar nossa vida. O livro propõe o uso da tecnologia, não para escravizar o homem, mas "para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas."

Ao analisar o espectro institucional, Illich identifica dois tipos de instituições, as manipulativas e as conviviais, que ele coloca respectivamente à direita e à esquerda do espectro. Exemplos de instituições conviviais são os sistemas telefônicos, os sistemas de água potável, os parques e calçadas, que constituem redes que facilitam a comunicação ou cooperação entre os que as usam por livre iniciativa. Essas instituições não precisam convencer os homens a usá-las, as normas que as regem têm o objetivo de evitar abusos que pudessem frustrar o acesso geral a elas. À medida em que nos deslocamos para o pólo manipulativo, essas normas vão progressivamente reclamando consumo e participação, vão convidando compulsivamente ao seu uso repetido e procurando frustrar as tentativas de se obter resul-

tados semelhantes por outras vias. As instituições modernas mais influentes estão amontoadas à direita do espectro, são as instituições militares, a assistência social, a maioria dos fabricantes de bens de consumo e principalmente a escola.

A escola é o ponto fundamental do livro, exatamente porque é ela que manipula os indivíduos, moldando-os de forma a que dependam cada vez mais das outras instituições, é ela que inicia o indivíduo no mito institucional. Demonstrando que "a educação pública tiraria proveito da desescolarização", Illich procura demonstrar que "a vida familiar, a política, a segurança, a fé e as comunicações tirariam proveito de um processo análogo".

Na sociedade de consumo a escola se vende a si mesma, apresentando-se como a única fonte de aprendizagem, afirmação que Illich considera falsa, pois para ele as pessoas adquirem a maior parte de seus conhecimentos fora da escola. Mas ao conseguir se impor como agente educativo básico, a escola cerceia a liberdade do indivíduo de aprender por si mesmo, retirar-lhe a autoconfiança, faz com que se sinta um marginalizado, quando não teve oportunidade de frequentá-la. A sociedade, com sua discriminação na contratação empregatícia, nas eleições e na admissão a centros de aprendizagem, baseada na prévia frequência a determinado curso, torna essa marginalização um fato inegável. O grau de escolarização, portanto, oferece padrões que polarizam e hierarquizam a sociedade.

O processo de escolarização funciona como o ritual da sociedade moderna e inicia o aluno nos seus mitos sagrados. O primeiro deles é o mito dos valores institucionalizados — "a transferência de responsabili-

dade do eu para a instituição". O mito da mensuração dos valores ensina que "tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem", ensina os indivíduos a submeterem seu crescimento pessoal a padrões alheios e a se esforçarem para se adaptar a esses padrões. O mito de valores empacotados ensina os alunos-consumidores a se acomodarem aos valores à venda pelos professores-distribuidores e a aceitarem que o critério de uma pessoa determine o que e quando outra pessoa deve aprender. O mito do progresso autoperpetuável "força o aluno ao nível do consumo curricular competitivo e a prosseguir para níveis sempre mais elevados", enquanto faz crescer o valor do aluno perante si mesmo e perante o mercado, à proporção que crescem os custos educacionais "per capita", mesmo que a aprendizagem efetiva esteja em declínio.

A estrutura da escola funciona como um jogo ritual de promoções gradativas em que o próprio jogo se torna o importante e não sua finalidade, daí sua eficiência em sustentar os mitos sociais, mantendo-os fora de questionamento.

A escola, portanto, "prepara para a institucionalização alienante da vida, ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional." Eis porque Illich coloca a desescolarização como ponto de partida para qualquer movimento que proponha a libertação do homem, pois só numa sociedade desescolarizada os indivíduos seriam livres para criar nova vida. Illich vê a desescolarização como pressuposto para transformações de

ordem econômica e política, e acredita na possibilidade de se efetuar o processo de desinstalação da escola dentro da própria estrutura social da qual ela é um dos sustentáculos. Chega mesmo a afirmar ser a escola a instituição por onde se deve iniciar qualquer processo revolucionário, por ser a menos organizada quanto à autoproteção, constituindo portanto alvo fácil de ser derrubado.

277

Vejam os enfim o que Illich nos propõe como substituto para a instituição escolar, isto é, em que consistem as "teias de aprendizagem" que ele próprio ressalta serem instituições "concebidas para servir a uma sociedade que ainda não existe".

O sistema educacional de Illich tem três propósitos: "dar, a todos que queiram aprender, acesso aos recursos disponíveis em qualquer época de sua vida; capacitar todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, propiciar a todos os que queiram tornar público uma mensagem, a possibilidade de transmiti-la".

As teias de aprendizagem cumpririam esses propósitos possibilitando acesso a todo e qualquer recurso educacional pretendido pelo estudante. Esses recursos se distribuiriam em quatro itens:

1. *Serviço de consulta a objetos educacionais* — facilitando acesso a objetos e processos que possibilitem aprendizagem, isto é, visitas a laboratórios, fábricas, exposições etc.

2. *Intercâmbio de habilidades.* Centros contendo relações de nomes e endereços de pessoas, indicação de suas respectivas aptidões e condições mediante as quais elas

estariam dispostas a prestar seus serviços.

3. *Encontro de colegas.* Rede de comunicações que permitisse às pessoas descreverem a atividade de aprendizagem na qual se estão engajando, a fim de arranjam parceiros para a pesquisa.

278

4. *Serviço de consultas a educadores em geral.* Catálogo com a relação de nomes e endereços de educadores profissionais e não profissionais, e as condições de acesso a seus serviços.

A revolução educacional de Illich propõe-se liberar o acesso aos objetos que possam proporcionar aprendizagem, garantir a liberdade de intercâmbio de habilidades, liberar o senso crítico e a criatividade das pessoas, oferecer aos indivíduos liberdade de escolher seus parceiros de estudo e de serem orientados pelo professor de sua escolha.

O último capítulo do livro é resultado de um diálogo entre o autor e Erich Fromm. Nele, Illich nos fala de Prometeu, o herói grego que, por roubar o fogo dos deuses e ensinar os homens a usá-lo, tornando-se o pai da tecnologia, acabou acorrentado a um rochedo. Assim também o homem moderno se vê acorrentado pela própria civilização que construiu, e começa a sentir que para salvar-se é preciso voltar à natureza e recuperar suas forças vitais. O mito prometéico perde o encanto e vai deixando renascer o homem pímiteu.

LANA LAGE DA GAMA LIMA

FAURE, Edgar, ed. *Apprendre à être; le monde sans frontières.* Paris, Fayard/Unesco, 1972. 368 p.

Tantas são as razões de duvidar da viabilidade da espécie humana, à

medida que ela se avoluma e se complica, e tantos os motivos de descrever dos valores morais do homem, incapaz, até hoje, de superar o desencadeamento das suas próprias paixões, que não é de estranhar se haja generalizado um grande ceticismo quanto à validade dos princípios e das técnicas educacionais. Nunca foi, talvez, tão agudo, quanto agora, esse sentimento de frustração. De um extremo a outro da Terra, o movimento de contestação das normas tradicionais do ensino, em todos os seus graus, abrange estudantes e professores de todas as raças e nacionalidades, ricos e pobres. Não se trata de rebeldias esporádicas e locais que possam ser sufocadas com simples atos de repressão. Um mal tão extenso só se pode dissipar por medidas de âmbito internacional que atinjam suas raízes e se apóiem em dados de comprovada autenticidade.

Tomou o assunto em mão, a convite do diretor-geral da UNESCO, um grupo de educadores de várias origens e de formação cultural diversa, sob a presidência do Sr. Edgar Faure, antigo Ministro da Educação da França, perfeitamente consciente, por experiência própria, da urgência de uma análise racional do problema, em seus múltiplos aspectos. Assessoram-no, com inteira autonomia, quatro eminentes personalidades: os Senhores Felipe Herrera, do Chile, professor de Universidade e antigo presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento; Henri Lopes, antigo Ministro da Educação da República Popular do Congo; Arthur V. Petrovski, membro da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética; Majid Rahnema, antigo Ministro do Ensino Superior do Irã; Frederick Champion Ward, conselheiro para a educação internacional da Fundação Ford.

Reuniu-se a Comissão entre março de 1971 e abril de 1972, tendo seus diversos membros visitado nesse período 24 países a fim de recolherem as opiniões de seus dirigentes em matéria de educação e desenvolvimento. Participaram também de mesas-redondas e de conferências regionais, além dos contatos que tiveram com as Nações Unidas e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Setenta e cinco estudos foram elaborados sob os auspícios da Comissão, como subsídios para seu relatório, por um grande número de especialistas nos diversos ramos das ciências sociais e morais.

O intuito da obra é definir os novos objetivos impostos à educação pela rápida transformação dos conhecimentos e das sociedades, pelas exigências do desenvolvimento econômico e tecnológicos, pelas aspirações individuais e os imperativos de ordem internacional. Destina-se esse estudo, em primeira mão, aos governos, no propósito de lhes ser útil na formulação de planos nacionais. O quadro que traça e as sugestões que contém inspiram-se em princípios que aí são largamente debatidos. Dentro desses critérios, a educação abrange a transmissão de conhecimentos, a criação de aptidões, a formação e o aperfeiçoamento do homem durante toda sua existência.

A análise das sucessivas modificações por que passaram, ao longo da história, os diversos sistemas educativos põe em evidência o impacto sobre eles exercido, de modo determinante, pelas condições sociais e econômicas de cada época. A grande mutação nas formas tradicionais do ensino e da aprendizagem sobreveio com a revolução industrial e acentuou-se agora, nos últimos 20 ou 30 anos, com a revolução técnico-científica. Dela decor-

reu a exigência de educação universal e obrigatória, abrindo às massas o acesso ao ensino médio e universitário, até então privilégio de fortuna ou de nascimento.

Antes de apresentar as sugestões que lhe foram pedidas para uma adequada adaptação dos sistemas educativos às condições do mundo e do homem de hoje, a Comissão deu um balanço na situação em que se encontra atualmente o ensino nos seus diversos graus. Aqui reproduzirei, muitas vezes *ipsis litteris*, as observações e os comentários que acompanham os fatos mencionados no relatório.

279

Desde o fim da segunda guerra mundial, tornou-se a educação o maior ramo da atividade pública em termos de gastos globais. Ocupa o segundo lugar nos orçamentos nacionais, logo após as despesas militares. Igualam-se, porém, quando se tomam também em consideração as somas consagradas ao ensino privado e aos programas audiovisuais. Em 1970, elevaram-se a 200 bilhões de dólares tanto os gastos em ensino, quanto em armamentos. A taxa de crescimento do custo da educação, considerada em todas as suas formas, foi, no intervalo dos últimos 10 anos, de 150%. Tudo leva a crer que nela se aplicarão, doravante, quantias bem maiores do que as despendidas nos materiais de guerra. As despesas públicas com o ensino que representavam, em 1960, 3,02% do P.N.B. mundial, elevaram-se em 1970 a 4,24%.

Insiste o Relatório sobre as grandes desigualdades que a distribuição dessas despesas (e dos recursos correspondentes) apresenta na diversas regiões do mundo. Gastaram-se mais de US\$ 120 bilhões nos países desenvolvidos e US\$ 12 bilhões em todos os demais.

Embora possuam apenas um terço dos habitantes do mundo, e um quarto da sua população juvenil, os países altamente industrializados despendem 10 vezes mais com a educação do que o conjunto dos países em via de desenvolvimento. O mais grave é que essa diferença se acentua de ano para ano.

O relatório detém-se, longamente, no exame do vertiginoso aumento da procura, em matéria de educação. Por toda parte avultam extraordinariamente os efetivos das escolas, ao mesmo tempo que se prolonga o período dos estudos. A explosão demográfica acarreta uma explosão escolar ainda mais impetuosa. Entre 1960 e 1968, passou a população mundial de 3 bilhões a 3,5 bilhões de seres humanos, o que representa um salto de 17%, em oito anos. Durante esse mesmo tempo, a população escolarizável (de 5 a 19 anos) elevou-se de 955 milhões a cerca de 1.150 milhões, isto é, sofreu um acréscimo da ordem de 20%. É de prever que até o fim do século tenha ela um aumento de 1 bilhão.

A conjunção desse fator demográfico com as necessidades do desenvolvimento econômico exacerba a busca de educação por todos os meios. Essa pressão não se manifesta, porém, de modo uniforme nas diversas partes do mundo, nem em relação aos diferentes graus do ensino. Varia segundo a distribuição da população de menos de 24 anos e as condições sócio-econômicas. No caso dos países em desenvolvimento, a procura se faz sobretudo ao nível primário e secundário. Nas regiões desenvolvidas, ao contrário, é principalmente no nível secundário e superior que ela se situa.

Os índices que medem essa diferença têm grave significação: enquanto nos países industrializados

a escolarização no primeiro grau é praticamente total, e a taxa de participação no ensino secundário atinge por vezes 90%, mais da metade dos habitantes (adultos e crianças) do Terceiro Mundo nunca foram à escola; 30%, apenas, da juventude frequenta os estabelecimentos secundários e 5% as instituições de ensino superior.

No período de 1960 a 1968, tomado pela Comissão, como base de estudo, a população efetivamente escolarizada, passou, em todo o mundo, de 325 milhões a 460 milhões. Houve uma progressão de mais de 40%, o que equivale a um aumento de 4,5% ao ano, proporção muito superior à taxa de crescimento demográfico global, no mesmo intervalo.

A expansão escolar em escala mundial torna-se de muito maior vulto ao tomar-se em consideração a República Popular da China, a República Democrática da Coreia e a República Democrática do Vietnam, embora não se conheçam com muito rigor os dados estatísticos referentes a esses países. Incluindo-os nos seus cálculos, avalia a Comissão em 650 milhões, o número das pessoas que no mundo inteiro se beneficiam de uma educação de forma institucional.

Apesar desse crescimento espetacular dos sistemas escolares e da progressão das taxas de escolarização, é ainda muito lacunosa e precária a situação educacional do mundo. Nesses mesmos anos que medeiam entre 1960 e 1968, o número das crianças de 5 a 14 anos que não puderam ser escolarizadas aumentou para 17 milhões; isto significa que 2 milhões de crianças ficam anualmente sem direito à educação. Se admitirmos que as taxas de crescimento demográfico e de escolarização continuarão a evoluir no ritmo do último decênio, o número

de crianças de 5 a 14 anos privadas de escola será, em 1980, de 230 milhões.

Em 1980, a proporção de iletrados terá baixado de 34,2% a 29% mas o número deles, atualmente de 783 milhões, será então, de 820 milhões.

Diante de índices de tal modo alarmante, pergunta a Comissão se devemos contar apenas com os sistemas educacionais existentes para levar a termo as tarefas que nos são impostas. Não disporá o mundo atual, que tanto exige da educação, de novos meios a que esta possa recorrer para não falhar à sua missão? É preciso superar as instituições, os métodos e as atitudes que em seu tempo asseguraram o desenvolvimento da educação, mas que hoje constituem um fardo para ela e a impedem de responder às necessidades do mundo moderno. A escola, em sua forma tradicional, não pode ser o único lugar em que se realize o ato educacional. É preciso acabar com a separação entre educação escolar e extra-escolar, fazendo-se co-existir, integrando-se uma na outra, pelos seus aspectos complementares e fecundos.

Aos olhos da Comissão, só a ciência e a tecnologia, em suas mais recentes descobertas e aplicações, poderão modernizar a ação pedagógica. A segunda metade do nosso século caracteriza-se pela aceleração exponencial das mudanças e da acumulação do saber. Diminui, por outro lado, constantemente, o intervalo que separa uma descoberta científica de suas aplicações. Foram para isso necessários 112 anos à fotografia; 35 ao rádio; 12 à televisão, 2 à bateria solar... Ora, tudo permite crer que a progressão do saber e do poder, que tomou forma vertiginosa nos últimos 20 anos, ainda se vai acelerar à medida que a elevação do nível de vida, a democrati-

zação do ensino e os progressos da educação nos países em desenvolvimento puserem na liça multidões de novos pesquisadores. Os progressos da eletrônica e o advento do computador já constituem a base de uma revolução comparável à invenção da escrita.

A conclusão a que chega a Comissão, depois de analisar esses diversos fatos e problemas, é que existe, tanto fora como dentro do universo pedagógico, um potencial de inovações científicas, técnicas, sociais e culturais capazes de modificar profundamente os dados fundamentais e a organização dos sistemas educativos.

“As luzes trazidas pelas pesquisas sobre o cérebro, os progressos da teoria da informação, os trabalhos sistemáticos dos institutos de lingüística e de psicotécnica, os resultados obtidos em psicologia de grupo, os modelos construídos pelos analistas de sistemas e os especialistas da cibernética constituem aquisições novas suscetíveis de vivificar os sistemas escolares e desenvolver a sua eficácia.”

Fiada nesses fatores de rápidas transformações, a Comissão traça os rumos e define os instrumentos que permitirão criar, antes que seja tarde, o homem novo, senhor de si e do seu destino, de que o mundo carece.

PAULO CARNEIRO

RUNES, Dagobert D., ed. *Dictionary of philosophy*. Totowa, N. J., Littlefield, Adams & Co., 1966. 343 p.

Samuel Johnson afirmou que os dicionários são como os relógios; nem mesmo os melhores estão absolutamente certos, mas é preferível ter um relógio que não ande bem do

que andar sem ele. Se isso se aplica, de modo geral, a inúmeras disciplinas — onde se prefere um mau “indicador” a nenhum — aplica-se, com mais forte razão, à filosofia, pois aqui o significado razoavelmente delimitado das palavras adquire importância notória.

Existem muitos dicionários de filosofia. Alguns (como os de L. Noack, de 1879; de Eisler, 1913; de W. Ziegenfuss, 1949 e de A. Lalande, 1928) são hoje relíquias de bibliotecas e bibliófilos, “grandes dicionários” que praticamente ninguém lê e raramente consulta. Outros, os “pequenos dicionários”, acabaram tornando-se populares, merecendo acolhida favorável de parte dos maiores estudiosos. Entre eles, aqui no Brasil, figuram o *Petit vocabulaire de la langue philosophique*, de 1948, preparado por A. Cuvillier, e o *Philosophische wörterbuch*, de 1947, organizado por W. Brugger, ambos editados no País, pela Companhia Editora Nacional e pela Herder, respectivamente, em cuidadas e competentes traduções.

O *Vocabulário* de Cuvillier manifesta a tendência filosofante dos franceses e o *Dicionário* de Brugger exibe as preferências germânicas. A doutrina marxista também se reflete num dicionário filosófico, editado por Yudin e Rosental, que foi distribuído no Brasil pela Exposição do Livro, editora portuguesa. A fim de equilibrar as coisas, não seria mau que se cogitasse (pensando em termos de filosofia ocidental) da tradução de um dicionário em que viesse expressa a orientação anglo-americana, de origem neopositivista, com toda a sua ênfase nas questões de significado.

O melhor dos dicionários filosóficos que refletem as inclinações atuais do pensamento inglês e norte-americano, com toda a mistura de

metafísica, positivismo, pragmatismo, lógica e ciência que o caracteriza, é o que Dagobert Runes elaborou. Servindo-se da colaboração de 72 autoridades, escolhidas entre os maiores representantes de cada setor filosófico em ação no mundo moderno, Runes conseguiu, de fato, um resultado apreciável. Não se dá apenas que o dicionário seja valorizado pela presença de A. Church, C. Hempel, J. Weinberg, M. Black, P. A. Schilpp, R. Carnap, S. S. Stevens e W. Frankena, para citar alguns dos nomes mais conhecidos; acontece, também, que Runes deu a cada verbete uma espécie de “justa medida”, consoante a importância do assunto em tela, procurando definições claras, concisas e corretas. A única exceção (quanto ao comprimento) é o verbete *lógico formal*, escrito por A. Church, bastante extenso, um verdadeiro ensaio, transformado, já, numa espécie de “clássico”, freqüentemente citado quando se deseja falar dos aspectos da moderna lógica simbólica.

Ao lado do famoso *Dicionário* de Ferrater Mora, em espanhol, mais amplo a cada nova edição que merece, e que goza das simpatias de nosso público, porque “manuseável” com relativa facilidade, acreditamos que esta obra de Runes viria conquistar um respeitável público. Editar em nosso idioma esse pequeno volume, com as colaborações de tanta gente ilustre e que já mereceu 9 impressões (5 das quais são da edição de 1962), seria, sem dúvida, uma iniciativa editorial de muitos méritos.

LEONIDAS HEGENBERG

BOLLNOW, Otto Friedrich. *Pedagogia e filosofia da existência* [Existenzphilosophie und Pädagogik, Versuch über un stetige Formen der Erziehung]. Trad. de Hermógenes Harada. Petrópolis, Vozes, 1971. 242 p.

O autor, docente em Gottinga e professor em Magúncia, filho de renomado educador alemão do mesmo nome, tem se destacado na filosofia alemã contemporânea por suas numerosas obras dedicadas ao estudo de temas antropológico-filosóficos, metafísicos e psicológicos, através da perspectiva fenomenológico-existencial.

A vasta produção intelectual de Otto Bollnow pode ser caracterizada em seu conjunto pelo estudo que faz sobre os "estados de ânimo", sobre as reações e atitudes do homem diante do mundo e diante de si mesmo, aprofundando-os e esclarecendo-os através da investigação fenomenológica. A grande contribuição de Otto Bullnow está justamente em situar-se no plano de uma análise fenomenológica clara e organizada, afastando-se da obscuridade na qual imergem grande parte dos pensadores existenciais. Partindo do pressuposto de haver no homem diferentes "estratos", faz a descrição dos "estados de ânimo", distinguindo-os e hierarquizando-os conforme níveis de maior ou menor clareza, complexidade e aprofundamento do ato de existir.

Em *Pedagogia e Filosofia da Existência* é visível, desde as primeiras páginas, a objetividade e lucidez com que são expostos os temas, em uma seqüência coerente de abordagens, nas quais a situação pedagógica aparece inserida no existir do homem como um dos aspectos desse mesmo existir. A obra está dividida em seis capítulos, abrangendo cada um deles vários subtítulos.

Na introdução do livro, o autor inicia a exposição do tema, partindo da análise da alienação existente entre Pedagogia e Filosofia da Existência. É surpreendente constatar que essa filosofia, tão integrada no mundo de após-guerra, tenha exercido tão

pouca influência sobre a atual pedagogia, pois, no dizer do autor: "Toda a problemática da época e sua perplexidade encontraram nessa filosofia a sua impressionante expressão" (p. 20). Bullnow aponta como causa fundamental desse paradoxo, a contradição que existe entre o pressuposto antropológico da Filosofia Existencial e as concepções tradicionais de educação.

O princípio antropológico da Filosofia da Existência é assim definido por Bullnow (p. 21, 22): "Existe no homem um último cerne, o mais íntimo e interno, o qual a Filosofia Existencial assinala com o termo característico "existência". Este núcleo necessariamente foge de toda e qualquer forma de constituição durável, porque se processa sempre e só no momento-instante e também desaparece de novo com o fluir do instante." Em seguida (p. 22): "O que existe é, sempre e somente, o *elã* individual que surge da concentrada dinâmica global do homem e que se processa no instante, decai em seguida num estado de vida inautêntica sem projeção, da qual, no instante seguinte, pode eventualmente brotar um novo *elã*". Qualquer modalidade de educação pressupõe "formação" contínua e progressiva de uma estrutura pessoalógica permanente e estável no homem, o que entra em conflito com a perspectiva antropológica da Filosofia Existencial.

O autor suplanta a dicotomia entre descontinuidade existencial e formabilidade contínua e estável do processo educativo, propondo ampliar a pedagogia clássica com uma pedagogia de formas instáveis da educação. Não se trata de uma substituição de teorias e praxis educacionais, mas sim de uma convergência de perspectivas do saber pedagógico. Bollnow distingue no homem diferentes planos de exis-

tência, aos quais se aplicam diferentes formas de educação. Os processos formativos de uma educação contínua e construtiva continuam tendo seu direito e razão de ser, mas a eles devem ser acrescentados os processos descontínuos e instáveis da educação.

Nos capítulos que se seguem, passa o autor à análise de categorias existenciais que possibilitam estabelecer o inter-relacionamento entre filosofia da existência e processos educativos. As categorias existentes analisadas são: o aproveitamento pedagógico da crise, o “despertar” do mundo interior, a exortação, o aconselhamento, o “encontro”, isto é, o contato existencial com o outro e, por fim, a audácia que consiste em assumir o risco que possibilita o fracasso. A audácia leva o educador a uma abertura, na sinceridade que revela os valores assumidos. Embora tal atitude o torne vulnerável por um lado, por outro reveste-o de grande dignidade. Na análise da categoria existencial do “despertar”, o autor faz uma investigação profunda e original sobre o acordar da consciência do homem para o valor religioso, visto como o renascer para novo estado de existência.

O que vem a ser afinal uma pedagogia existencial, segundo o autor?

Ele assim esclarece (p. 34): “Estimulados pela influência sugestiva que a Filosofia da Existência exerceu de maneira provocativa sobre a Pedagogia, queremos tematizar certos processos educativos, que em si não constituem nenhuma novidade. Pois esses processos já estavam sempre em uso no exercício prático da educação. Na teoria da Pedagogia clássica, porém, ou nem sequer foram apercebidos, ou não foram plenamente reconhecidos na sua importância, de sorte que mesmo na práxis educativa não chegaram a atuar na medida plena do seu valor.” E logo a seguir (p. 35): “Com o realce do momento existencial, também as novas formas do pensar pedagógico invadem a área das concepções tradicionais. No entanto, não são as únicas formas. Ao lado delas, as formas antigas conservam sua própria validade, seu valor peculiar. Por isso, trata-se apenas de estabelecer entre essas duas formas um relacionamento mútuo, adequado.”

A bibliografia citada, além de rica e oportuna, apresenta todos os esclarecimentos indispensáveis a possíveis consultas a serem feitas pelo leitor.

THEREZINHA CORSEUIL GRANATO

## RESUMOS

---

CDU 37.013.83

FURTER, Pierre. A formação do homem inacabado. Ensaio de Andragogia. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):129-39, abr./jun. 1974.

Ensaio de |Filosofia da Educação| que propõe a |Andragogia| como ciência |dialética| da formação do homem ao longo de sua existência — Assinala as deficiências das |ciências da educação| em termos de |epistemologia|.

J.M.B.

CDU 37.013.83

FURTER, Pierre. A formação do homem inacabado. Ensaio de Andragogia. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):129-39, abr./jun. 1974.

Essai de |Philosophie de l'Éducation| qui propose l' |Andragogie| en tant que science |dialectique| de la formation de l'homme au long de son existence — Les déficiences des |Sciences de l'Éducation| y sont signalées en termes d' |épistémologie|.

CDU 37.013.83

FURTER, Pierre. A formação do homem inacabado. Ensaio de Andragogia. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):129-39, abr./jun. 1974.

Essay on |Philosophy of Education| presenting |Andragogy| as a |dialectics| science of human growth throughout human existence — Examines |sciences of education| gaps in terms of |epistemology|.

CDU 37.01:165.62

TRIGUEIRO, Durmeval. Fenomenologia do processo educativo. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):140-72, abr./jun. 1974.

Ensaio de |Filosofia da Educação| em que analisa, na perspectiva da |Fenomenologia|, a |faculdade de educação|, identificando seus |papel| is como escola de métodos, planejamento e pesquisa, com a missão de construir uma nova paidéia — Examina a |legislação| de \*ensino de primeiro grau\* e \*ensino de segundo grau\* e situa o processo intelectual da educação como reflexão crítica.

J.M.B.

CDU 37.01:165.62

TRIGUEIRO, Durmeval. Fenomenologia do processo educativo. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):140-72, abr./jun. 1974.

Étude de |Philosophie de l'Éducation| où l' |École Normale| est conçue dans la perspective de la |Phénoménologie| et où l'on identifie son |rôle| en tant qu'école de méthodes, de planification et de recherche dont la mission est de construire une nouvelle paidéia — La |législation| de l' |enseignement primaire| et de l' |enseignement secondaire| est examinée ainsi que le processus intellectuel de l'éducation comme réflexion critique.

CDU 37.01:165.62

TRIGUEIRO, Durmeval. Fenomenologia do processo educativo. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):140-72, abr./jun. 1974.

Essay on |Philosophy of Education| examining the |college of education| in the perspective of |Phenomenology| and identifying its |role|s as a school of methods, planning and research, whose aim is that of constructing a new paidéia — Analyzes |legislation| concerning |primary education|, |secondary education| and considers the intellectual process of education as a critical reflexion.

CDU 37.01:141.32

O'NEILL, William F. Existencialismo e educação. *R. bras. Est. pedag.*  
60 (134):173-85, abr./jun. 1974.

Ensaio de |Filosofia da Educação| sobre as contribuições do |existencialismo| à educação, destacando o exercício da |liberdade|.

M.L.L.

CDU 37.01:141.32

O'NEILL, William F. Existencialismo e educação. *R. bras. Est. pedag.*  
60 (134):173-85, abr./jun. 1974.

Essai de |Philosophie de l'Éducation| se référant aux contributions de l' |existentialisme| à l'éducation, tout en mettant en relief la pratique de la |liberté|.

CDU 37.01:141.32

O'NEILL, William F. Existencialismo e educação. *R. bras. Est. pedag.*  
60 (134):173-85, abr./jun. 1974.

Essay on |Philosophy of Education| dealing with the contributions of |existentialism| to education and examining the practice of |freedom|.

ILLICH, Ivan. Como educar sem escolas. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134): 186-207, abr./jun. 1974.

Ensaio de |Filosofia da Educação| onde se afirma que a educação depende da |escolarização| e advoga a |desescolarização| — Um |sistema de educação| deveria objetivar: acesso de qualquer cidadão em qualquer |grupo etário| aos recursos disponíveis na |sociedade|; encontro de todos os que querem partilhar o que sabem com aqueles que desejam aprender; oportunidade de submeter um problema ao público, a todos aqueles que o desejem.

F.F.L.A.

CDU 37.013.31:37.018.7

ILLICH, Ivan. Como educar sem escolas. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134): 186-207, abr./jun. 1974.

Essai de |Philosophie de l'Éducation| où l'on montre que l'éducation ne dépend pas de la |scolarité| formelle d'où le besoin de la |descolarisation| — Un |système d'enseignement| doit avoir pour but l'accès de tous les citoyens de n'importe quel |groupe d'âge| à toutes les ressources de la |société| afin qu'ils puissent rencontrer ceux qui veulent échanger ce qu'ils savent avec ceux qui le desirent; permettre à tous ceux-ci de soumettre un problème donné au public.

CDU 37.013.31:37.018.7

ILLICH, Ivan. Como educar sem escolas. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134): 186-207, abr./jun. 1974.

Essay on |Philosophy of Éducation| where it is affirmed that education does not depend on |schooling| and it is recommended the |de-schooling| of the |society| — A good |system of education| should aim: to make available, to any citizen from any |age group|, all existing resources in the society; to make possible the meeting of people who wants to teach; to enable everyone who desires it to submit a problem to the general public.

CDU 167.7:168.4:37 (81)

SAVIANI, Dermeval. Estruturalismo e educação brasileira. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134) :208-17, abr./jun. 1974.

Estudo de |Filosofia da Educação| apresentando |análise conceitual| dos termos estrutura, |modelo| e sistema, e a compreensão destes termos em |educação| — Apesar de considerar escassas as contribuições do \*estruturalismo\*, ressalta a influência de sua |metodologia| nas áreas do ensino da |Linguística| e da |Filosofia| no |Brasil|.

M.L.L.

CDU 167.7:168.4:37 (81)

SAVIANI, Dermeval. Estruturalismo e educação brasileira. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134) :208-17, abr./jun. 1974.

Étude de |Philosophie de l'Éducation| où l'on présente une |analyse conceptuelle| des termes structure, |modèle| et système, et leur compréhension en matière d' |éducation| — Quoique les contributions du structuralisme soient faibles au Brésil l'influence de la |méthodologie| de cette science est mise en relief particulièrement dans le domaine de l' |enseignement| de la |Linguistique| et de la |Philosophie| au |Brésil|.

CDU 167.7:168.4:37 (81)

SAVIANI, Dermeval. Estruturalismo e educação brasileira. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134) :208-17, abr./jun. 1974.

Study on |Philosophy of Education| presenting a |concept analysis| of the terms structure, |model| and system, and the comprehension of these terms in |education| — Despite considering meager the contributions of structuralism, stresses the influence of its |methodology| upon the areas of the |teaching| of |Linguistics| and |Philosophy| in |Brazil|.

CDU 37.01:162.6

CAPALBO, Creusa. A dimensão dialética do pensamento educacional.  
*R. bras. Est. pedag.* 60 (134):218-26, abr./jun. 1974.

Com base na |dialética| hegeliana analisa a |Filosofia da Educação| expressa nas tendências da "Escola Nova", |não-diretividade|, |auto-gestão| e |desescolarização| — Analisa também a intervenção do |Estado| na educação.

E.G.G.D.

CDU 37.01:162.6

CAPALBO, Creusa. A dimensão dialética do pensamento educacional.  
*R. bras. Est. pedag.* 60 (134):218-26, abr./jun. 1974.

Analyse de la |Philosophie de l'Éducation| fondée sur la |dialectique| hegelienne qui se traduit par les mouvements de l'École Nouvelle, de l' |Éducation| |non directif| ve |autogestion| et |descolarisation| — On y examine également l'intervention de l' |État| dans l'éducation.

CDU 37.01:162.6

CAPALBO, Creusa. A dimensão dialética do pensamento educacional.  
*R. bras. Est. pedag.* 60 (134):218-26, abr./jun. 1974.

Based on Hegelian |dialectics| analyzes the |Philosophy of Education| expressed in the trends of the New School, |non-directive| |education|, |self-management| and |de-schooling| — |State| intervention in education is also stressed.

CDU 37.01:39

GRANATO, Therezinha Corseuil. Contribuições do pensamento antropológico à educação. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):227-37, abr./jun. 1974.

Focaliza as contribuições do \*estruturalismo\* e da |Filosofia| (antropologia filosófica) às |ciências da educação| — Analisa pressupostos antropológicos sobre a natureza e |liberdade| humanas em |teoria da educação| na linha de Montessori, Skinner e da |Fenomenologia|. |Bibliografia|.

E.G.G.D.

CDU 37.01:39

GRANATO, Therezinha Corseuil. Contribuições do pensamento antropológico à educação. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):227-37, abr./jun. 1974.

Étude des contributions de structuralisme et de la |Philosophie| aux |Sciences de l'Éducation| — On y examine les présupposés anthropologiques sur la nature et la |liberté| humaines en |théorie de l'éducation| selon Montessori, Skinner et suivant la |Phénoménologie|. |Bibliographie|.

CDU 37.01:39

GRANATO, Therezinha Corseuil. Contribuições do pensamento antropológico à educação. *R. bras. Est. pedag.* 60 (134):227-37, abr./jun. 1974.

Study on the contributions of structuralism and |Philosophy| to the |sciences of education| — Analyzes anthropological assumptions concerning human nature and |freedom| in the |educational theory| of Montessori, Skinner and |Phenomenology|. |Bibliography|.

Composto e impresso nas oficinas  
do Serviço Gráfico do IBGE,  
em Lucas, Rio de Janeiro, RJ.

# SUMÁRIO

---

## EDITORIAL

Status científico  
para a educação

## ESTUDOS E DEBATES

Pierre Furter

A formação  
do homem inacabado —  
Ensaio de Andragogia

Durmeval Trigueiro

Fenomenologia  
do processo educativo

William F. O'Neil

Existencialismo e Educação

Ivan Illich

Como educar sem escolas

Dermeval Saviani

Estruturalismo  
e educação brasileira

Creusa Capalbo

A dimensão dialética  
do pensamento educacional

Teresinha Corseuil  
Granato

Contribuições do  
pensamento antropológico  
à Educação

## DOCUMENTAÇÃO

Bibliografia sobre  
Filosofia da Educação  
1969-74

Programas de  
Filosofia da Educação

W. Kenneth Richmond

A idéia de uma  
sociedade educativa

Documentos  
da educação brasileira

Reforma Capanema