

DROPES

(Na seção Bibliografia estão as referências completas das obras citadas)

EDUCAÇÃO

“Educação significa o modo de ver o mundo, colocando-se nele como parte ativa de sua criação ou de sua ordem. Trata-se de ordenar, operativamente, a visão da realidade, em função do projeto pessoa e social, mediante o método dialético.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p.487)

”Antes, e mesmo agora, a escola se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com que pretende comandar os valores vigentes, modificando-os ou, as mais das vezes, conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si – como um microcosmo – e passará a ser um agente ordenador da potencialidade que está fora dela, no macrocosmo. Nesse momento, a educação será basicamente a consciência que a sociedade adquirirá de sua práxis, incluindo conhecimentos, valores e técnicas.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 15-16)

“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.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p. 146)

“Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz como práxis – ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo –, e em que ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo; na medida em que o ‘microcosmo’ de Aristóteles se liga ao ‘macrocosmo’ em termos de compromisso, e não apenas de contemplação, nessa mesma medida a educação geral se converte em educação técnica.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 11)

”Poderíamos dizer que a educação compreende quatro dimensões básicas: a cidadania, o lazer, o trabalho e a cultura. Cada uma delas, com a sua nota distintiva: a dimensão política, a dimensão criativa, a dimensão social e a dimensão que é chave e síntese das demais – a da

consciência significante, através da qual se organiza o universo humano. É evidente que o que distinguimos aqui são apenas predominâncias, já que os quatro aspectos basicamente se confundem. [...] Poderíamos dizer, ainda, que a educação completa é a que reúne os quatro aspectos, formando, juntos, a sua coerência lógica, mas também, correspondentemente, a que engloba todos os segmentos da sociedade e lhe traduzem a coerência sociológica.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.92)

“A normatividade básica da educação não é haurida exclusivamente da ciência, nem, *a fortiori*, da técnica. Ela provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem dentro de seu projeto existencial.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p.485)

“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.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p.142)

“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 dirigir 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 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. Instrumento do seu próprio projeto, o homem o é desde o momento de formulá-lo.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p. 142-143)

“Os líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz – sobretudo no mundo de hoje – é, antes de tudo, a ação que muda a consciência – a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades. O mais belo em tudo isso, é que hoje a educação de cada um não se faz sem a educação de todos. Talvez nunca na história a solidão de cada consciência esteve tão povoada das exigências da solidariedade. A sociologia e a pedagogia se encontram,

lado a lado, nos caminhos novos da fraternidade.” (DTM, *Para um balanço da educação brasileira*, p.92)

“Só países que não acreditaram na eternidade da sociedade basearam sua educação numa determinada idéia da eficiência, aquela que permite construir a cidade artesanalmente, em vez de pressupô-la construída sobre arquétipos importados. O outro tipo de educação se baseia nas técnicas de conservação e de fruição da sociedade estabelecida. Evidentemente, a consciência artesanal da educação e da cultura é a única que impede a sua alienação.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.149)

“Histórica e culturalmente, não somos um país cujo dinamismo repouse, primariamente, na iniciativa individual ou na força de instituições autônomas sob a imantação integradora do Estado. As instituições de ensino não se acostumaram a ver-se como um pequeno universo concentrado na sua identidade própria, cioso de sua autonomia como forma de criação. Vivemos sempre atraídos pelos protótipos criados pelo Estado. É claro que nos cabe estimular a tendência contrária: desligá-las dos padrões oficiais e realizar a aventura de sua criatividade. Entretanto, a autonomia não implica necessariamente desarticulação de uma política afinada com o projeto nacional. Esta é exatamente a dialética que vimos defendendo neste trabalho – a afirmação da autonomia das instituições dentro de um contexto integrador, exigido não só pela unidade nacional democrática como pela política de desenvolvimento. Se até os Estados Unidos, cujos modelos educacionais exercem tanta influência no Brasil, para manter seu desenvolvimento marcham no sentido de combinar aqueles dois impulsos, como pretendemos nós conquistar o nosso, com base num processo individualista e privatista?” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.179)

“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 húmus 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.” (DTM, *Expansão do ensino superior no Brasil*, p.42)

“Alguns querem a expansão educacional e estão dispostos a lutar por ela; muitos outros a querem, mas não a empreendem, limitando-se aos atos instituidores de tipo cartorial. Não nos parece justo desacelerar o ritmo educacional que o desenvolvimento reclama, mas é indispensável

que o ritmo seja ao mesmo tempo rápido e denso. A pressa constrói uma nação quando os empreendedores estão dispostos a pagar o juro de seu redobrado esforço pelas etapas queimadas; isto é, quando tudo que se faz normalmente em longo prazo se condensa, pelo zelo múltiplo, em um curto período. No Brasil, a tradição tem sido criar muitas escolas com pouco esforço no terreno dos fatos. O empenho se esgota na ação administrativa e normativa do tipo burocrático.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.127)

“Há no Brasil o preconceito contra os teóricos, sobretudo na educação, tendo se tornado lugar comum a recriminação de que há, entre nós, excesso de teoria e pouca prática. Eu diria exatamente o contrário: a prática existe, mas muitas vezes opaca, sem a sua autoconsciência, que é a consciência teórica; mecânica, sem capacidade de autopropulsão que só pode provir da visão intelectual autônoma, capaz de viver por si mesma as razões das ações e alimentar a intencionalidade destas; pedestre, porque baseada não num processo intelectual mas num processo regulamentar que, dando as ordens, se esquivava de oferecer as idéias em que estas deveriam estribar-se. Excesso existente em nossa educação é de leis, e de fórmulas verbais, mas as leis constituem até a antiteoria, o método de substituí-la e de evitá-la.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.113)

“Entre nós, a educação se desligou da sociedade, desde o início, por alienação cultural: recebia-se o fruto separado da árvore, até o ponto de se esquecer da própria árvore. O saber pedagógico tornou-se ‘autônomo’, passando a atrair vocações de geômetras mais interessados pela forma que pelo conteúdo, pela racionalidade interna do sistema de ensino que pelo seu dinamismo social.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 489)

“Parece-nos fora de dúvida que a salvação para a educação brasileira não virá de nossos pedagogos. Do ponto de vista do pensamento, virá sobretudo do filósofo, do cientista social e do educador *lato sensu*, ou seja, dos que se mostrem aptos para exercer em relação à educação uma consciência crítica e aperceptiva, envolvendo as conexões que ela mantém com tudo aquilo de que depende o seu próprio sentido e valor.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 483)

“Tudo é feito, na educação, dentro do *status quo* disfarçado por uma política aumentativa, que muda os números mas não muda as coisas numeradas. Não adianta mudar o número dos ‘escolarizados’, se eles recebem na escola uma educação deteriorada e inadequada, com todas as repercussões econômicas, políticas, culturais.” (DTM, *Para um balanço da educação brasileira*, p.92)

“Não há excesso de *verdades* educacionais, e sim de lugares comuns e de dogmas, oriundos da consciência ingênua, ou do mimetismo, ou da metodologia do poder que mascara, freqüentemente, a metodologia científica; ou do espírito mecano-institucional, que é uma parte dessa metodologia; ou da lógica jurisdicista transposta para a educação; ou do pensamento linear; ou, ainda, da ‘estética’ das formas, esquecida dos conteúdos. Contra tudo isso, fazemos votos para que nasça o verdadeiro espírito científico e o esforço teórico autêntico, na educação. Quando isso acontecer, teremos o momento das contraverdades da educação brasileira. Veremos então como muitas de nossas *verdades* educacionais se formaram de afirmações que escapam da experiência, da pesquisa e da crítica.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.113)

“É necessário libertar a educação e o próprio pedagogo da tendência à inércia. Não imaginamos, a rigor, que a liderança das transformações educacionais deva, pura e simplesmente, transferir-se do pedagogo para os cientistas sociais. A mudança da sociedade só pode operar-se quando se opera a mudança do *todo*, requerendo esta, no plano científico, a visão interdisciplinar e, no plano político, o projeto criador.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 487)

“A filosofia do privilégio entre nós merece uma reflexão especial, pois é um marco da civilização brasileira. E uma de suas raízes está exatamente na filosofia de nossa educação. Não educamos para a eficiência mas para o prestígio, e o conteúdo da educação se torna menos importante que os títulos que ela confere. Daí que o título entre nós não se constitui um nível de competência, mas um nível social.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.91)

“O próprio sistema de mérito se baseia, antes de tudo, nas formas simbólicas do mérito: nos títulos formais ou nos processos falsos de avaliação. O simples fato de ter o diploma registrado confere a todos que o possuem os mesmos privilégios, indistintamente. Nas provas de capacidade, o que se confere não é exatamente a capacidade, mas a sua simulação. No vestibular, por exemplo, não são as aptidões reais que se apuram, mas a posse de um cabedal que pouco significa do ponto de vista da inteligência e do preparo dos candidatos. Não sabendo o que constitui realmente a inteligência, e de que forma ela é necessária, nós simplesmente adotamos alguns rituais, alguns entes de razão que tenham eficácia simbólica como instrumentos de promoção.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.95-96)

Educação criadora

“A educação do conformismo não pode produzir indivíduos criadores; a educação da bravura mental com a disciplina da verdade, esta é que logicamente pode levar aos gestos criadores, tão necessários aos membros de uma sociedade democrática e de um mundo em mudança.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p.227)

“Qualquer pessoa se movimenta num universo construído pelas suas imagens e, enquanto alimentado por estas, num espaço de criatividade. É sempre nova a imagem, originariamente, isto é, no momento em que ela está rente, sem qualquer intermediário, com a percepção, e entregue ao dinamismo desta. A imagem capta e ao mesmo tempo escamoteia o real; assimila-o e ‘falsifica-o’. A arte é uma falsificação na medida em que ela não reporta os seres como são na natureza, mas como os faz o nosso imaginário que é, por isso mesmo, o homem acrescentado à natureza e, em certa medida, à própria cultura.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 229-230)

“A arte na educação não significa ‘educação artística’ no sentido convencional, mas significa a educação em si mesma. Fazer-se fazendo. Se é verdade que com a experiência não há nenhuma educação ou aprendizagem, também é verdade que sem essa experiência radical não é possível a educação que prepara cada homem para introduzir na sociedade uma consciência original, forte de fertilização e de mudança.” (DTM, *Em busca de uma consciência original*, p. 10)

“A professorinha que tem medo dos elefantes ou das flores inventadas pela criança, porque destroem as suas harmonias, tem medo das imagens novas que estão surgindo no único celeiro de criação – que é o imaginário, acionado pela ação. A professorinha que desenha primeiro, para a criança desenhar depois, segundo o seu risco – seja para reproduzi-lo, seja para colori-lo – é uma autêntica representante da sociedade, que só sabe trabalhar com o estabelecido, o que já aprovou, o que assegurou estabilidade. O medo às garatujas da criança não é só o medo ao feio – embora também o seja – é o medo ao novo: é a crença inconsciente de que o feio de agora poderá ser o belo de amanhã; e também que as formas tortas saídas da mão da criança poderão exprimir, amanhã, a recusa ao ‘certo’ de hoje; mas também, algumas vezes, o medo de que as deformações sob o lápis da criança sejam as que existem na realidade, escondidas nas formas ‘perfeitas’ de uma arte escamoteadora. A criança vê fraturas, deformidades, aleijões, que existem, de fato, e que os bem-pensantes procuram dissimular. E, outras vezes, essas fraturas representam a sua rebeldia contra os linearismos

com que se exprime o estabelecido muito limado e polido pelo ‘senso comum’, que é como os bem-pensantes chamam o lugar comum.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 232)

“O corpo e a alma da cultura estão ligados, antes de mais nada, às sensibilidades mais primitivas, aquelas com que a criança recebe em seu pequeno universo as primeiras impressões e experiências. E são essas sensibilidades que dão, ao mesmo tempo, o impulso e o molde a todas as suas elaborações posteriores, inclusive no plano científico. A ciência é o reino da Objetividade. Mas o Objeto é menos objetivo do que parece. É a realidade, mas também o modo de olhar a realidade, que a gente aprende quando abre os olhos ao mundo e começa a exercer sobre ele a aventura de nossa criatividade. Felizes os que, nesse momento, podem objetivar as suas visões, através da arte. Dos que, nesse instante, estão munidos de lápis ou pincel para passear, livremente, sobre o papel, as suas ‘divagações’. Nesse sentido, a arte é o fazer que se confunde com o ser. O fazer da criança que desenha é o seu ser: ele se faz fazendo. Daí a importância fundamental do fazer na educação; mas o fazer que conta não é o mecânico, o repetitivo, o ‘ensinado’, e sim o fazer da arte, isto é: o fazer que é criação e, antes de tudo, criação do nosso próprio ser.” (DTM, *Em busca de uma consciência original*, p. 10)

“Abaixo a formação profissional, que opera, por exemplo, com as “séries metódicas” – como as adotadas antigamente no SENAI – pelas quais os adolescentes e jovens se tornavam escravos do projeto de seus patrões e, liminarmente, demitidos de seus próprios projetos. Abaixo a visão estereotipada de Deus, do Estado, do homem, da sociedade – e de todo o trivial em que nós gastamos esses valores supremos. Abaixo os *caligrafistas*, os *puristas*, os *burocratas*.

E bem haja as imperfeições que reconstroem a imagem do mundo. As pontes tortas desenhadas pelas crianças de 4 a 5 anos – pontes que, entre uma margem e outra, têm a flexão do sonho; sabe-se lá que arquitetos elas darão!” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 233)

“Se nós lhe dermos a solidão, o indivíduo redescobrirá a sociedade. Se lhe assegurarmos liberdade, o Si-mesmo descobre a transcendência dentro de sua própria obra. Se o deixarmos fazer, ele faz o ser. Se lhe concedermos o lazer, ele realiza o trabalho que muda a qualidade da vida. Se lhe dermos a autonomia, ele reinventa o mundo. Por tudo isso, o imaginário da criança – a ser preservado na idade adulta – constitui a única fonte de renovação possível.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 228)

Educação e cultura

“A educação e a cultura não são universos paralelos, e sim partes complementares de um mesmo sistema. Pensou-se, até agora, que a educação é o caminho da cultura; reconhece-se, hoje, que também a cultura é o caminho da educação. A ferramenta de qualquer das duas serve a ambas.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.33)

Educação democrática

“O sistema de educação democrático é incomparavelmente mais difícil e oneroso que o tradicional, pois ele deve pagar pela ascensão da massa, e não pelo achatamento das elites. Ele constitui o preço de um novo protagonismo da sociedade, exercido antes por uma parte dela, e agora pela maioria. As elites dirigentes, porém, emperradas no passado, estão querendo pagar pela educação moderna o mesmo preço com que se obtinha a educação tradicional.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 13)

“A *apropriação* social, cultural, cívica e econômica, nos termos já definidos no tópico referente ao estatuto democrático, não pode ser o fruto da violência das massas, nem da generosidade dos príncipes, mas da maturidade do corpo social haurido na educação. Só assim poderemos sair do círculo vicioso em que o despreparo da maioria dos membros da comunidade os desqualifica para a *participação*, e a ausência de participação consolida cada vez mais o *estatuto da dependência*, aquele que se opõe simetricamente ao da solidariedade.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 14)

Educação permanente

“A educação começa, finalmente, a ser reconhecida como um processo fluente que elimina dualismos e barreiras e ajusta-se à unidade do homem colado à sociedade que ele constrói. A fluência reflete-se no plano pedagógico sob vários aspectos: na comunicação entre os diversos tipos de currículo, como é o caso dos “colégios integrados”, mas também na comunicação vertical entre os vários níveis de cursos. Níveis primário, médio e superior; modalidades técnicas diversificadas, ao lado da educação geral, toda essa arquitetura cede ao impulso fertilizador da nova educação, a qual é uma só, permitindo ascensão de um nível para outro, não através de rígidos segmentos, mas de um processo contínuo. Tecnicamente, esse modelo exige, ainda, que permaneçam os moldes

tradicionais, a criação de um fluxo de que possa cada um retirar o *quantum* de educação que comportem seus interesses, talento e tempo disponíveis. Cessa o tempo escolar – há um tempo contínuo; cessa o espaço social escolar – há um espaço social contínuo; cessa a exclusividade da técnica escolar – quase todas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas da educação. Todos os tempos são tempos da educação; todos os lugares são lugares para a educação; todas as formas de comunicação e controle social podem reduzir-se ao processo educacional.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 12)

“O futuro provavelmente voltará a ter uma só educação: unificada para todas as classes sociais, impulsionada por uma variedade de técnicas e processos – entre os quais o modelo escolar convencional será apenas uma das possibilidades – transcendente de todo limite cronológico, como um processo de atualização permanente do ponto de vista cultural e profissional. Considerando a questão por outro ângulo, poderíamos dizer que no passado a sociedade estática se reproduzia em cada geração, de maneira a justificar as características, já assinaladas, da antiga educação. Cada geração podia prover-se – a si própria e à sociedade sob sua liderança – com um pecúlio trazido da escola, que permanecia eficaz a vida inteira. Cada geração poderia esperar, em suma, que se completasse na escola a formação da que deveria substituí-la. Atualmente, tem a sociedade de banhar-se numa cultura incessantemente renovada – como um rio de Heráclito – cuja riqueza e dinamismo transcendesse os processos de escolaridade.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 12-13)

“A aprendizagem dos adultos deve processar-se, em larga escala, na ambiência de sua vida e de seu trabalho, mediante o uso de técnicas apropriadas de comunicação, de formação e de treinamento. A mediação da escola de adultos seria reduzida até os limites indispensáveis do disciplinamento intelectual e técnico, já que, no estágio atual, a sociedade não comporta ainda o autodidatismo. Permanece a escola como matriz da formação cultural e profissional, apenas mudando de perfil, mas adquirindo possibilidades de alongar a sua influência sobre o conjunto da vida e do trabalho humano. Entretanto, sobretudo no Brasil, a escola não se articula com a vida e o trabalho.” (DTM, *Educação de adultos*. Conferência – mimeo.)

“A complementação ou a mudança de competências é, sabidamente, um fenômeno das sociedades modernas, que requerem, por isso mesmo, um sistema aberto de educação, ao modo da *educação permanente*. Sistema que se caracteriza, entre outros caminhos, a) pela possibilidade de serem oferecidas a cada um as oportunidades educacionais condizentes com seus interesses, talentos, tempo disponível etc.; b) pela interpenetração da práxis educacional e da práxis social, com a

supressão do monopólio da escola no processo educativo.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 493)

“O indivíduo não cai dentro 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 porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para a 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. A sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente o 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 ofícios mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.94-95)

“As populações adultas precisam ser rapidamente integradas à comunidade nacional, sem terem de esperar pelas escolas. Por que não oferecer-lhes as idéias em jogo no País, as informações básicas que devem informar a sua conduta cívica e política em face dos problemas nacionais e internacionais?” (DTM, *Universidade, teatro e povo*, p.11)

Educação popular

“Quando a sobrevivência da sociedade depende da educação da massa, ela tem de inventar um novo aparelho institucional, já que os mecanismos clássicos se destinavam à formação de uma fração privilegiada, a única que se educava para comandar as outras. Hoje, o sistema de ação da sociedade global se baseia no fenômeno da autodireção através do qual a massa se manifesta como sujeito e objeto de seu projeto. Esse fenômeno mudou tudo na face da terra, a começar pela educação. O enorme atropelo criado pela expansão educacional expressa apenas o confronto entre a avalanche popular e o gargalo elitista.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 13)

Educação e trabalho

“A indissociabilidade entre a educação e o trabalho, na dinâmica do desenvolvimento, significa que, em qualquer de suas etapas, a educação deve ficar aberta às etapas subseqüentes e, correlatamente, qualquer

nível de trabalho aos níveis superiores, por um processo permanente de re-qualificação. O problema é, portanto, menos pedagógico que social, pois depende de um projeto político a que deverão ajustar-se as estruturas da educação.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.90)

“Numa sociedade tecnológica, porém, educação e trabalho se interpenetram, fundindo até certo ponto seus objetivos. Mas não basta preconizar a novidade: impõe-se vertê-la na própria estrutura do sistema educacional. Nestas condições, cabe à escola desenvolver as instrumentalidades práticas ao lado das intelectuais, ambas, de resto, não exprimindo senão momentos diferentes do mesmo processo.” (DTM, *Educação complementar: análise da experiência*, p.220)

“Esse fato técnico e político, que é a industrialização, tem um reflexo imediato na pedagogia, a começar pela estrutura da escola. A relação educação-trabalho não se resolve em termos de *contigüidade*, colocando-se, por exemplo, lado a lado, no mesmo espaço escolar, os instrumentos que servem a uma e outra, mas em termos de *fusão*, com a conseqüente reestruturação de ambos. Ensina-nos o método estrutural que uma estrutura não muda por agregação de novas peças, mas por substituição do princípio de sua *estruturalidade*, que é interior e global. O ensino, ligado até agora à educação especulativa e verbal, tem de *refazer-se no todo para fazer-se prático*.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.92)

“No campo industrial, a grande maioria dos trabalhadores, o de que realmente precisa, é da educação geral que se adapta facilmente às exigências de seu ofício. Só uma parcela mínima de profissionais precisa de formação tecnológica altamente especializada, estes mesmos devendo apoiar-se na formação intelectual e científica ampla que lhes forneça capacidade criadora e plasticidade para superar as constantes mutações da tecnologia. Este fato comprova o postulado, já assente, de que, mesmo do ponto de vista técnico, a ciência é que é o fundamental, e a tecnologia, subproduto, sobretudo no nível universitário; que a formação técnica deve estribar-se, sobretudo, na apropriação dos grandes princípios e resultados da ciência moderna; como também demonstrar, ainda sob a perspectiva prática, a importância da cultura geral.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.39)

Ensino médio / vestibular

“Por aí se vê que está errada a filosofia do ensino médio entre nós, assim como a do vestibular – e no erro os “cursinhos” florescem. Eles

são apenas a flor; pois as raízes e o húmus em que se embebem estão no próprio sistema geral. [...] Seria preciso que o primeiro pudesse ser mais tranqüilamente geral, propiciador de habilitações básicas, seja de natureza acadêmica, seja de natureza pragmática – e não de adestramentos imediatistas, mais ou menos mecânicos, para o ingresso na universidade ou no trabalho. Seria preciso que o vestibular, por simetria, fosse mais tranqüilamente aferidor de habilitações básicas – e não desse tipo de adestramento.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.16)

Leis educacionais

“As leis educacionais brasileiras, ou não têm validade teórica ou, se a têm, quanto aos pressupostos, só a poderiam comprovar pela verificação. Na realidade, nós expedimos editos – dêem certo ou não, ninguém se dá ao trabalho de realizar essa indispensável etapa do esforço teórico que é a comprovação experimental.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.224-225)

“Infelizmente, nós no Brasil brandimos a lei como uma espada, em vez de a manejarmos como uma teoria. E assim o que se oferece ao nosso apetite de realidade são novos arranjos estruturais, que não resolvem, mas distraem... Parodiando o poeta Drummond, não é uma solução, mas é uma rima. Todas as reformas legais, cartoriais, rimam com o método Francisco de Campos – um dos nossos mais talentosos criadores de arquétipos.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.225)

“É compreensível que a norma que se alimenta de si mesma se empobrece continuamente, daí porque a dinâmica desse processo, dentro de tal contexto, toma um rumo bastante paradoxal: é que a esterilidade da norma não estanca a tendência normativista, mas, ao contrário, a exacerba. O processo legislativo cresce na razão direta de sua infecundidade. A falta da polpa no pensamento – como no fruto – torna a casca mais espessa. Não podendo retirar da educação instrumentos eficientes para discipliná-la, eles [os pedagogos] multiplicam o apelo aos instrumentos insuficientes. Enquanto se imaginar que a educação se resolve por leis e regulamentos, é natural que duas coisas aconteçam: primeiro, a crescente inanidade das normas, e segundo, a multiplicação delas na medida exata de sua inanidade.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.39)

Pedagogia

“A meu ver, a Pedagogia não se salva sem a volta, não direi a Sócrates, mas ao método que ele iniciou, de bravo e singelo respeito à verdade do homem e do seu *logos*. A confiança na sua criação. A confiança em que, de sua originalidade, o mundo se enriquece, desde o pequeno círculo da escola até o maior, da Nação, e o amplíssimo, da humanidade. Começa na escola: pois, de resto, se não se confia no ser criador do aluno, como se poderia esperar da atitude do cidadão e do profissional uma contribuição ativa à vida social e à atividade pública?” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p. 227)

“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 lhe 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.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p. 229)

“A pedagogia só tem especificidade própria como método de coordenar e aplicar saberes que a transcendem. Substancializar a pedagogia representa uma tentativa falaciosa e funesta. Graças a essa ilusão, perdura e se amplia o equívoco da educação alienada – tanto mais sofisticada quanto mais inócua (e por isso mesmo). As reformas educacionais se elaboram numa proveta pedagógica, sem a matéria do magma social.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 488)

“Jamais o verdadeiro método pedagógico pode reduzir-se a esse simples jogo mecânico de ações e reações que predomina em nossas universidades. Aulas apressadas, respostas apressadas, provas apressadas. Não há tempo para pensar; nem para que o diálogo seja articulado entre professores e alunos. Como florescer o *logos* do discípulo, sem a solidão das horas de estudo e sem o estímulo da *conversatio*? E o do mestre também se enfraquece, pela simples razão de que a *conversatio* lhe é igualmente necessária, a ele – e sem os novos horizontes que o contato com os alunos lhe oferece, o seu verbo perde os estímulos que poderiam lançá-lo não só para fora de si, como também para além de seu tempo. A aula magistral, um verbo torrencialmente lançado da cátedra (que é muito mais um gesto mental que o cargo há pouco suprimido) – um verbo, repito, que não se articula, em nenhum momento, com o do aluno; esse método retórico, esse esforço unilateral, denunciam duas coisas: 1º) que não se trata propriamente do verbo, mas da verbosidade, que está para aquele como a folha para o fruto; e 2º) que não há confiança na criatividade do estudante. Pois este é parte essencial do diálogo, sendo o seu *logos*

próprio que instaura a sua própria cultura, dando forma à sua experiência. Tudo que lhe for ensinado, ou não será apreendido, ou o será pelo modo de sua irreduzível originalidade.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p. 229)

“Precisamos revolver a didática, substituindo o método que institucionaliza a indução professor-aluno pelo método que promove o encontro dos dois no espaço da consciência interrogativa. Veremos que a interrogação é freqüentemente vigorosa nos jovens porque sobre eles não se acumulou ainda a poeira das capitulações; o jovem é bravamente fiel ao universo que ele cria. Para reflorescer a árvore da civilização, só a enxertia das suas inquirições cheias de radicalidade e originalidade na velha cepa ameaçada de apodrecer. Veremos que temos tanto de aprender com a pergunta das crianças e dos jovens, quanto eles, com as nossas respostas. Terminamos nós próprios perguntando mais que respondendo, e isto é a vitória final da juventude, de sua audaciosa ignorância, expressão apenas de sua procura confiante e enérgica do futuro.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 231)

“A revolução da chamada ‘escola nova’ consistia em ligar escola e vida, educação e sociedade, antecipando na primeira as experiências realmente vividas na segunda. Mas não chegou a criar o tempo simultâneo da educação e da sociedade – pedagógico e sociológico. Por isso mesmo, a experiência não era *realmente* vivida. A anterioridade representava até certo ponto um artifício. Havia sempre a necessidade de se *preparar* para a vida, a anterioridade de uma em relação à outra.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.96)

Planejamento educacional

“Costuma-se afirmar que no Brasil há excesso de idéias e planos de educação, restando só pô-los em prática. Puro engano. Acreditamos, ao contrário, que a nossa crise educacional é sobretudo uma crise de pensamento.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 495)

“O tipo de empiricidade em que se realiza o planejamento educacional brasileiro tem aspectos positivos e negativos. Ele poderá significar – embora não se saiba se há essa intenção – o propósito de não precipitar a ‘decantação’ teórica antes que ela possa ser apoiada num lastro satisfatório de experiência; e nesse caso ela se desviaria, salutarmente, de nossa tradição administrativa de começar do *a priori* em termos tais que impedem o acesso à ordem empírica. Mas pode significar também

insuficiência teórica e, sobretudo, inadequada compreensão da empiricidade e de sua relação com a teoria. Nem há empiricidade sem algum *a priori* teórico que a torne inteligível e controlável, nem teoria que não exerça a sua eficácia (ainda que virtual) na ordem empírica.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.113)

“Não cometemos a ingenuidade de acreditar na eficácia mágica das estruturas. As mais corretas poderão ser utilizadas para fins espúrios. Existem condicionamentos sociológicos e pessoais que, por escaparem a qualquer planejamento, pedem mais paciência que estudo.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.65-66)

“Desejam [os técnicos do Ministério do Planejamento] ver *intelectualmente* resolvidos todos os problemas, e como as soluções intelectuais requerem apenas a coerência formal das idéias, é natural a tendência, no caso, para conduzir as reformas segundo o *élan* das idéias e o ritmo com que estas se articulam. Mas os tecnocratas misturam facilmente as duas tendências: a de planejar com facilidade e a de impor com facilidade; ou seja, a de formular a ordem e a de torná-la imperativa segundo as exigências de uma racionalidade desembaraçada dos empecilhos do real.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.177-178)

Política educacional

“Só existe política de educação numa sociedade cujos problemas ressaltem na consciência de seus membros, sob a forma de um desafio que exige resposta adequada. A verdade desse postulado é muito singela, e pode ser expressa singelamente: não pode haver soluções onde não haja problemas. São difíceis as soluções educacionais no Brasil porque não há consciência nítida dos problemas que a educação deva solucionar.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.135)

“Idéia fundamental, na política de educação num país como o Brasil, é a da concentração, prolongamento da idéia de integração. A escassez de recursos, humanos e materiais, típica de uma nação que tem mais problemas que meios para resolvê-los, impõe uma severa estratégia de aproveitamento máximo de seus valores disponíveis. [...] Pretende-se corrigir a dispersão do que é raro, através da criação de núcleos de educação e cultura que sejam, pela sua consistência, capazes de exercer um papel fertilizador em sua área de influência.” (DTM, *Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico*, p.336)

Qualidade x quantidade

“Parece-me que o reforço da educação reclamada pela sociedade tecnológica decorre não tanto de soluções aumentativas, mas, sobretudo, de soluções qualitativas. A meu ver, o enriquecimento desejado está sobretudo na apropriação dos grandes princípios e resultados da ciência moderna, ministrados segundo uma metodologia profundamente prática. Quando me refiro aos grandes princípios e resultados, não penso em seu refinamento, mas no nível de generalidade com que atingiram a cultura comum e os hábitos da vida cotidiana.” (DTM, *Educação complementar: análise da experiência*, p.222)

“No Brasil, a nova ‘eficiência’ da educação ainda não conseguiu romper um horizonte tapado pelos preconceitos tradicionais. As elites das últimas décadas não assimilaram as exigências da nova sociedade, embora não possam tampouco embargá-las. Daí resolveram simplesmente superpor umas às outras. A educação franqueada a todos seria do mesmo tipo daquela que antes era dada, privilegiadamente, às elites, exatamente porque elas se constituíam como elites. A impossibilidade de uma harmonização gerou, entre a qualidade e a quantidade, rigorosamente, não a democratização da educação, mas o seu aviltamento generalizado, do qual as elites procuram salvar-se, tentando descobrir novos mecanismos seletivos. Em vez da difusão de bens consistentes, verifica-se um processo de esgarçamento, de perda de substância, ou de vigência de modelos arcaicos. Não podendo multiplicar o padrão-ouro, a expansão inflacionária vai operando com uma moeda aviltada.” (DTM, *Para um balanço da educação brasileira*, p.91)

“A meu ver, qualidade/quantidade significam a apropriação eficaz do conhecimento e da práxis, articulando, dialeticamente, as necessidades pessoais com as necessidades sociais na formação social e no regime político dentro de uma sociedade democrática. Eu acrescentaria o enunciado de Marx: ‘A cada um segundo sua capacidade, a cada um segundo suas necessidades’. Nesse contexto, a educação, a cultura e o trabalho individual e coletivo estão integrados na produção, no consumo e na distribuição dos bens materiais e simbólicos. Ora, a sociedade de classes no Brasil não tem condições de compor qualidade/quantidade com o projeto político e pedagógico nos termos aqui enunciados.” (DTM, *Subsídios para a concepção do educador*, p.16-17)

“O problema qualidade-quantidade se coloca portanto nesse debate educacional. Houve uma época, aqui como noutras partes do mundo, em que a qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite

que era sua beneficiária exclusiva. Com o acesso da massa à educação, inverte-se a tendência, passando a predominar a quantidade sobre a qualidade, tendo muitos fatores – psicológicos, sociais etc. – contribuído para assegurar essa prevalência do número.” (DTM, *Para um balanço da educação brasileira*, p. 85-86)

ENSINO SUPERIOR

“A universidade é uma síntese da cultura, conciliando as aparentes contradições desta, englobando, dialeticamente, os opostos em que se extrema o processo cultural [...]. Cabe-lhe aliar o passado e o presente, o particular e o geral, o especulativo e o prático, a rotina e a criação, o aristocrático e o popular, o individual e o social. Tem de constituir-se, portanto, sobre uma unidade plástica e coerente, uma visão geral e harmônica, uma filosofia” (DTM, *A universidade e seus problemas atuais*, p.27)

“A Universidade, como qualquer instituição, é uma exigência dinamizada pela consciência dos fins a que a instituição se destina. Se os fins da Universidade não estão na consciência do professor, ou se ele os tem diferentes dos dela, torna-se impossível que a reforma da Universidade se realize por um processo endógeno. Instala-se, então, o dramático círculo vicioso da estagnação da universidade brasileira. Ela se protege, pela autonomia, de qualquer controle do MEC, que, de resto, se tem revelado incapaz de realizar a sua missão de traçar a política educacional e de exercer uma vigilância inteligente sobre as instituições a ele vinculadas; pelo hermetismo em que está emparedada, carece de qualquer permeabilidade à influência social; e, assim, tem o seu destino entregue a uma elaboração interna que se volta sobre si mesma e perpetua os seus padrões.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.67)

“A conexão das liberdades se processa em vista desse ordenamento capaz de enfeixá-las numa estrutura institucional, isto é, transcendente à desagregação anárquica em que resvalariam sem a presença de princípios unificadores, que constituem a base da própria instituição. A autoridade da universidade, em última análise, reside nesses princípios em torno dos quais se organiza o assentimento dos sócios. Todos dentro da comunhão universitária são sócios e, pois, participantes de seu autogoverno: a graduação dessa participação se estabelece pelos mesmos critérios que determinam a estrutura de poder na instituição: se a fonte do poder é a liberdade acadêmica, por coerência o poder se gradua segundo as condições em que cada um se encontra para o exercício dessa autoridade.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.82)

“Sendo a universidade a mais qualificada das organizações brasileiras destinadas à elaboração científica e tecnológica – e também a mais cara – (quanto à tecnologia, a sua responsabilidade prioritária ocorre no Brasil, dado o insuficiente desenvolvimento da pesquisa tecnológica na indústria, ao contrário dos Estados Unidos, por exemplo), constituiria

enorme desperdício não render essa instituição tão complicada e, ao mesmo tempo, tão aquinhoadas, os serviços que a comunidade, que a financia, dela espera.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.10-11)

“Registra-se um curioso fenômeno no Brasil: freqüentemente, as atividades científicas mais importantes, realizadas por professores universitários, são realizadas fora da universidade, ou graças à iniciativa e apoio financeiro de instituições estranhas a ela. Isso parece indicar que o que a universidade faz de próprio não chega, comumente, a transcender a rotina e a estagnação; e que todos os incitamentos para a sua vitalização vêm de fora. [...] E nessa marcha, identificamos uma espécie de tendência centrífuga pela qual tudo que é consistente e produtivo tem de dirigir-se para fora dos órgãos nucleares, constitutivos da universidade. O movimento de dentro para fora se processa em escala ascendente. Começa internamente, as atividades criadoras precisando inventar expedientes extraordinários, fora da estrutura normal, para se desenvolverem, como sejam a criação de órgãos paralelos às Faculdades, ou de programas especiais. Evolui daí para fora das fronteiras da universidade, na busca de amparo junto a outras instituições. Termina ocorrendo o paradoxo de o normal, o que pertence à finalidade essencial da Universidade, converter-se em excepcional; o que deveria ser permanente, passar ao domínio do azar.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p. 9-10)

“A Universidade tem de assumir vigorosamente a missão de promover uma política de recrutamento e estímulo aos talentos jovens: para colocá-los à disposição da comunidade e para enriquecer seus próprios quadros. Além desse critério, deve a Universidade dar conseqüência ao princípio de regionalização, segundo o qual, ao invés de disseminação de novas escolas pelo interior, seriam distribuídas bolsas aos candidatos ali residentes, devidamente selecionados. Deverão ser instituídas, além das bolsas de estudo, as de manutenção e, em etapa mais remota, a concessão de auxílio às famílias que não poderiam, sem prejuízo, privar-se da cooperação econômica dos filhos.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.32)

“A eficiência – cultural e social (os dois aspectos são cada vez mais um só) – constitui o único título de legitimidade de qualquer curso.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.232)

“Acabou o tempo em que os simples clichês do ensino universitário eram eficientes, e apoiados nas facilidades da verbiagem e da erudição postiça. Entramos no jogo da verdade. Apesar disso, a camada dominante ainda tem força na universidade para manter o sistema acomodado aos seus interesses, e em desacordo com as necessidades

da clientela que procura a universidade. Por outras palavras, continua a universidade a representar um sistema de facilidades e acomodações, criadas, para uso próprio, pelo grupo que a controla, constituído dos seus dirigentes e professores. As inspirações realmente eficazes, na política universitária, são as que emanam dos interesses da cúpula. A expansão da universidade, por exemplo, é condicionada, em grande parte, pelas comodidades dos professores que não podem dar-lhe mais de 3 ou 4 horas semanais de aula. O processo de recrutamento de docentes contraria os critérios formais de seleção, estabelecidos pelos próprios Estatutos, porque há conveniência em que permaneça o estilo discricionário, compatível com o regime de favores. O orçamento nem sempre cobre as necessidades reais, objetivamente formuladas, sendo utilizado com grande desenvoltura para atender a caprichos suntuários, ou à pressão do prestígio, ou a falsas prioridades.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.56-57)

“Cabe-nos resistir à tentação do *nominalismo*; ser leal à coisa sob o nome, sem contentar-nos com o nome a despeito da coisa. Há nomes que governam, por espaços, a opinião universitária: departamento, supressão da cátedra, pesquisa, tempo integral, institutos centrais, tecnologia, educação para o desenvolvimento etc. Tudo isso tem sido um fluxo verbal que não chega, as mais das vezes, a enraizar-se na realidade e a banhar-se nas suas implicações. Falta a inquietação pela cressa e fugidia realidade que apenas se agasalha sob a nitidez confortável dos rótulos. Paira nos corredores do Ministério e das Universidades uma ‘poeira’ de idéias que vai pousando sobre os transeuntes, e produzindo antes o contágio que a fertilização. É essa a razão pela qual, sob o dinamismo aparente das reformas, persiste um cerne oculto de imobilidade.” (DTM, *O planeamento educacional no Brasil*, p.158)

“O que põe a universidade acima das limitações do arbítrio e de qualquer particularismo é aquilo mesmo que constitui a sua originalidade como instituição do espírito. [...] A sociedade se defende a si mesma, por assim dizer, quando assegura autonomia a uma instituição que a integra, o que constitui o fundamento de sua ambigüidade. Através da universidade, a sua transcendência se defende de sua contingência; a sua verdade, de sua institucionalidade. Essa consideração é suficiente para justificar em que grau, e por que razões a universidade é intocável; o que dizer que deixará de sê-lo, quando nela se corromper esse caráter de reino da razão.” (DTM, *O planeamento educacional no Brasil*, p.151-152)

Autonomia

“A autonomia das universidades é condicionada pelos fatores institucionais, políticos e econômicos que lhe formam a moldura concreta. Significa o direito que têm elas de participar dos Conselhos de Estado que elaboram a política nacional de educação superior e que decidem da distribuição de recursos; de articular a sua vontade com a do Estado por convênio e não por imposição, dentro daquela estratégia que Michel Crozier denominou a ‘técnica da negociação’; significa a prerrogativa de ter iniciativas culturais e científicas que porventura não se incluam nas prioridades do plano nacional, desde que se recomendem por sua excelência no plano cultural; e, finalmente, a liberdade de, concluído o convênio, encarregar-se de sua execução com inteira liberdade administrativa. Não pode haver autonomia financeira da universidade para promover com recursos públicos, nem iniciativas suntuárias, que ultrapassem as possibilidades do País, ou da região, nem qualquer iniciativa pedagógica ou cultural inconsistente.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.213)

“Por ser a razão que governa a universidade, a sua lei é a autonomia intelectual: na estrutura do poder e na estrutura didática. Por isso mesmo, se o autogoverno é o apanágio da democracia, nenhuma comunidade se aproxima tanto desse ideal quanto a universidade.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.151-152)

“As prerrogativas concedidas à universidade – no fundo, à cultura – são isoladas desta e usufruídas como privilégios que as livram dos compromissos para os quais ela foi instituída. Haja visto o descaso da maioria de nossas universidades para com os seus padrões de qualidade, a ligeireza como se recrutam para o ensino os incompetentes, a futilidade, muitas vezes, com que se gasta a fortuna pública em obras e planos não só desnecessários mas até inconvenientes. E, apesar disso, ainda se insiste em fechar os olhos à clara deformação da prerrogativa de autonomia, entendida, em grande parte, como o direito de reivindicar os recursos públicos e de usá-los discricionariamente.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.80)

“Não defendem as universidades, muitas vezes, a autonomia que lhe é devida, mas aquela a que não têm direito. Na realidade, a que lhes cabe, e elas só escassamente utilizam, é a liberdade de organizar o seu ensino fora dos esquemas gerais; a ação criadora na formulação dos currículos, na adoção de métodos de ensino, na estrutura didática e administrativa, em suma, na elaboração de sua própria experiência. Liberdade é criação. O fato de não contarmos senão com débeis manifestações de criatividade nas universidades indica até que ponto elas não se dispõem a usar a autonomia, ou a usam para defender

privilégios que não honram.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.80)

“Outra deformação da autonomia é que ela passou a ser a autonomia do Reitor, dentro da universidade – às vezes contra ela. O sujeito de autonomia é a universidade. A autonomia do Reitor se legitima, portanto, na medida de sua integração na vontade comunitária como um todo, o que constitui uma de suas originalidades. A universidade é uma verdadeira comunidade, inconciliável com uma estrutura dual que opõe padrões e subalternos. Tal é a dignidade imanente da cultura, que todos dentro da corporação universitária, enquanto vinculados a ela pela cultura, se tornam *ipso facto* sujeitos da autonomia. A universidade não tem chefes, tem representantes, intérpretes. Sua hierarquia exclui qualquer rigidez ou estratificação.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.81)

Cultura

“A Universidade, como instituição capaz de produzir um estilo diferenciado de reflexão, concorre para formar um estilo realmente universal e aberto de cultura (vocação originária da própria Universidade), e poderá tornar-se uma das mais eficientes contrapartidas à cultura tecnocrática em nossos dias. Não é preciso esclarecer que não há nada aqui contra a técnica, ao contrário, mas à dominação política e cultural baseada no confisco da razão e da cultura por uma das formas da razão, a qual, sem as outras, se torna a mais falaciosa das racionalidades. A técnica, enquanto ligada ao Fazer, está ligada também ao Ser do homem; e enquanto se mantiver intacta essa ligação, a *tecné* é tão nobre quanto o *logos*, inclusive porque os dois processos são mutuamente conversíveis. O que importa é a *tecné* não devorar o *logos* (e vice-versa), nem erigir-se em sua sucessora.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p. 17-18)

“Pelo institucionalismo formalista inerente ao temperamento brasileiro, pretende-se encontrar uma peça estrutural que, colocada dentro da engrenagem universitária, seja capaz de propiciar a cultura geral, assim como para a formação profissional, por exemplo, a universidade dispõe do mecanismo apropriado. Na realidade, não é assim. A cultura geral é mais movimento que estrutura, mais uma realização a fluir dinamicamente no dia-a-dia do conjunto, que um currículo. Ela não constitui – o que seria contraditório nos termos – uma parte da formação universitária. Não pode ser objetivo de uma cadeira, um departamento, um setor, ou mesmo de uma estrutura curricular global. Ela deve movimentar todos os setores, organizar, com elementos destes, um certo conteúdo, flexibilizado pelos elementos dinâmicos de interação com o

meio e com o mundo. A cultura geral na universidade é, fundamentalmente, conexão, movimento, integração, enriquecimento, contato com o devenir da sociedade e da civilização. Costuma-se dizer que se aprende mais nos corredores da universidade que nas aulas. Por haver neles mais comunicação com a vida, e a educação não é diferente da vida, mas a sua experiência intensificada e sistemática.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.40)

“A posição da universidade em relação à cultura brasileira constitui, antes de tudo, um postulado de sua filosofia. Trata-se de uma atitude que deve arejar os cursos, e não um objetivo de qualquer setor especializado. A inserção nos cursos dos elementos vitais da cultura brasileira, a referência aos problemas nacionais como inspiração da atividade curricular, o gosto da experiência e dos fatos corrigindo o generalismo fácil, a preocupação do documento, o acervo bibliográfico sobre temas brasileiros, pressupõem uma redefinição do espírito universitário em nosso País.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.50)

“Só a lealdade, uma decente e corajosa busca de entendimentos sobre ressentimentos, da verdade sobre as verdades, do Homem acima dos homens, por uma consciência inclusiva, abrangedora, séria, poderá salvar a nossa cultura. E salva-la-á na medida em que a universidade, transformada até certo ponto na consciência crítica e profética da sociedade, estiver à altura dessa missão. Nem facilidades demagógicas, nem ericamentos fanáticos. Estamos em plena hora da fraternidade intelectual: de novos e adultos, como já foi assinalado, como também de todas as perspectivas, de todas as buscas.

Essa fraternidade é amor, sem dúvida, na sua fonte. Mas o método que a articula, o aparelho redutor, a pesquisa fundamental que conduz ao *logos*, se encontra na ciência. Jamais, na civilização, a ética e a ciência precisaram tanto estar juntas. Depois dos grandes momentos de antítese – em que os impulsos morais e religiosos se impunham avassaladoramente, ou, de outro lado, só contava a ciência positiva, como assinala a história da cultura, chegou o momento da síntese. A Verdade supõe uma intenção fraterna, mas reclama um empreendimento de pesquisa. A moral, por seu lado, baseia-se no amor, mas é também uma consciência nova do homem em sua nova ‘aparicação’.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p. 220-231)

“A maioria dos serviços culturais em nossas universidades se assemelham a serviços de propaganda ou de relações públicas, por lhes faltar a verdadeira perspectiva de sua missão. Cabe-lhes cuidar do essencial, e não do acessório; dedicar-se a formar, e não a distrair. A sua tarefa é desenvolver a educação, e não o diletantismo, a finura em lugar do esnobismo. Sem ater-se a uma ordem específica de atividades, o Departamento de Cultura exerce uma função complementar e

integrativa, levando os estudantes a ascender do especialismo à cultura geral. Através de programas flexíveis e diversificados, deverá criar a atmosfera cultural que fora da universidade nenhuma instituição estaria apta a oferecer.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.49)

“Reunindo duas atividades num só órgão, o Departamento de Cultura e Extensão faz cultura para dentro da Universidade e para fora, para a comunidade. Uma atividade é orgânica, integrativa e complementadora da própria formação universitária; outra consiste na difusão da cultura universitária para as várias camadas do povo, em bases sistemáticas porém mais flutuantes, mais ligadas às contingências, aos interesses particulares de cada setor da comunidade.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.41)

Educação permanente no nível universitário

“É necessário para tanto criar cursos, de variável duração e conteúdo, ao nível das exigências da atualização, no campo científico e profissional, para os diplomados; flexibilizar o acesso, aos cursos normais, dos já formados, para, durante período mais ou menos longo, poderem atualizar-se; na criação e orientação dos cursos de pós-graduação, de especialização e de extensão, incluir, entre outros critérios, os objetivos aqui formulados.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.45)

Estrutura

“A estrutura universitária não é, portanto, nem uma soma de órgãos colaterais, porque existe um escalonamento de poderes; mas não é tampouco um alinhamento de órgãos superpostos, em termos de dominação. A subalternidade é funcional, apenas destinada à articulação das vontades no sentido da unidade; e não aquela em que a vontade superior vai substituindo sucessivamente as vontades inferiores, delas prescindindo ou utilizando-as tão-somente como estruturas de execução: às de cima, as intenções, às de baixo, a execução, numa relação caracterizadora, segundo Platão, do estatuto escravocrata.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.82)

“Qual o órgão, na atual e superada organização da universidade, que representa essa força imanente de crescimento e revisão de suas próprias atividades? Nenhum. Ao contrário, as estruturas tradicionais

conspiram a favor da acomodação e da rotina, tendendo, inclusive, a mais conciliar os interesses de pessoas e de grupos que os do ensino. O exemplo típico é o Conselho Universitário, depositário, na sistemática vigente, da função precípua de liderar a universidade. Mas a sua mecânica pende, normalmente, para o jogo de ajustes entre as escolas, cujos representantes, com igual representação, pensam nos problemas de sua escola, isolados do contexto geral; e esse desencontro de pretensões muitas vezes se resolve pelas soluções de compromisso ou de barganha, seja entre as unidades que integram a universidade, seja entre cada uma delas de per si, e o reitor, que se vale da divisão para imperar, na linha dos mecanismos de poder instalados na universidade. Algumas tentativas novas vêm sendo realizadas para reformular esses mecanismos, e uma das mais importantes é a criação dos Departamentos, nucleando objetivos e interesses acadêmicos, que escapam do controle imediato daqueles órgãos, e erigindo a sua autoridade como contraponto à administração burocrática e política tradicional. Mas isso é ainda pouco, se na própria coordenação geral e na estrutura das cúpulas não forem inseridos outros dispositivos que permitam a reorientação das linhas do poder, inclinando-o para os objetivos específicos da universidade. Pensamos que os Departamentos devem ser investidos nessa missão. É verdade que eles não se tornam eficazes por decorrência automática: o fundamental continua a ser a atitude dos dirigentes, o teor do espírito universitário e a mentalidade dos professores, tudo isso condicionado, em grande parte, pelo processo social e a consciência da integração, nele, por parte da universidade. Mas estruturas corretas propiciam e aceleram essa integração.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.46-47)

“A sistemática do ensino superior brasileiro pretendeu dar à universidade um governo democraticamente pluralista, cuja expressão mais alta seria o Conselho Universitário. Mas o esquema falhou. Das muitas razões explicativas, a finalidade restrita deste documento nos obriga a fixar apenas as que mais interessa ao nosso objetivo. Primeiramente, porque realiza uma política de poder; em segundo lugar, pelas circunstâncias do seu funcionamento e pela multiplicidade heterogênea de suas funções, tornou-se ele tecnicamente incompetente para decidir sobre os problemas de sua alçada. Órgão de cúpula, não poderia enveredar pela retalhada problemática do cotidiano universitário. Órgão de poder, no sentido mais amplamente político, perde-se na complicada trama de assuntos técnicos. O resultado é que, por força da natureza, ele terminou sendo aquilo que, em tais circunstâncias, poderia ser: uma autoridade distorcida, oscilando entre o político e o burocrático, e responsável por alguns dos erros, já apontados, de desfiguração dos problemas universitários, tratados na base do compromisso ou da rotina.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.63-64)

“O poder se absolutiza, sem a disciplina da realidade e de suas resistências. Onde os fatos não são postos com o necessário vigor, a

realidade se oculta sob o fantasma das abstrações, e deixa de ser norma limitadora do arbítrio. Por outras palavras, onde os fatos são escamoteados, o poder se torna irresponsável. É esse tipo de escamoteação que pode ocorrer em órgãos como o Conselho Universitário. O limite às pretensões de cada representação não decorre de sua legitimidade, mas dos interesses, opostos, das outras escolas: a Universidade fica retalhada por esse jogo de desencontradas reivindicações. Em vez de existir uma política global nas quais as unidades se situem, acontece o inverso: desses retalhos é que se pretende tecer uma política, realmente uma política inviável em tais condições.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.64-65)

Ética profissional

“Ao afirmarmos que a competência é geradora de idealismo não estamos cometendo extrapolação, confundindo o plano intelectual com o plano ético. Reconhecemos, somente, que há uma exigência ética profunda, no sentido mais próprio do termo – de uma subordinação a princípios justificativos da ação e de seus próprios fins humanos – na exigência profissional. A idéia se alarga em idealismo na medida em que reclama padrões de autenticidade, e o seu dinamismo se mostra suficientemente fecundo para criar esse tipo de comprometimento. No caso, trata-se da idéia que o cientista faz da ciência, o professor, do ensino, o intelectual, da cultura. Não falta conteúdo ético à idéia que alguém faz da ciência como seu *métier* e instrumento de realização pessoal. O vínculo que o prende à universidade se enriquece das exigências que não podem ser escamoteadas pelo caráter ambíguo que no Brasil assumiu tal instituição.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.68-69)

Expansão

“A expansão do ensino superior só será legítima se se processar sobre um lastro de qualidade, de efeito criador no sentido keynesiano. Fora isso, o que se faz é emitir sobre o vazio, é *inflação negativa*. A economia keynesiana defende a inflação criadora de riqueza pelo efeito multiplicador do investimento. Por outras palavras, o investimento precedendo à poupança, que ele terminaria por criar a longo prazo. É isso, porventura, que pretendem os inflacionistas, isto é, os defensores da falsa expansão educacional no Brasil? Imaginam que a educação, agora falsa, adquirirá consistência com o tempo? Esta aí uma ilusão que nem a teoria nem os fatos justificam.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.133)

“Estamos assistindo ao alargamento crescente de uma faixa de privilegiados de classes liberais, sob a alegação de que vão servir ao País quando, na maioria dos casos, estão em busca de um *status* profissional e econômico que serve a eles próprios, e relacionado com serviços para as elites de que eles saíram ou em que pretendem ingressar. O diploma universitário, de acordo com o contexto, apresenta o caráter antes segregacionista que integrador, não por culpa dos estudantes ou dos profissionais em que eles se tornam, mas pela falta de um projeto democrático de desenvolvimento.” (DTM, *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, p.88)

“Essa econometria da observação representa uma das duas formas de abordagem matemática das necessidades educacionais – ou, genericamente, sociais; a outra é a matemática linear, aquela que afirma: de acordo com as estatísticas, há na Suécia 1,04 médicos para cada mil habitantes; no Brasil, onde a proporção é de 0,45 para 1.000, precisamos vencer esse *gap* para alcançar o nível ideal. Ou aquela que diz: há necessidade de médicos no interior da Paraíba, ou do Ceará, e reduz essa necessidade a uma operação aritmética, que consiste em multiplicar o número de médicos, que são exatamente os que não vão para o interior. A razão que os impede de ir é posta de lado, o que se quer, encarniçadamente, é fazer mais médicos, sob a inspiração da matemática linear. É preciso insistir nesse ponto tão reiteradamente focalizado neste artigo: o problema da formação de médicos não é o de formar médicos – como se isso fosse um fim em si mesmo – mas o de oferecer serviço médico – que é parte de uma política social – e o primeiro cuidado teria de recair sobre a implantação de condições que possibilitassem tal serviço.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.230)

Idealismo

“O idealismo tem de ser competente, ou, inversamente, só a competência pode ser idealista. É óbvio que um cientista ou um professor sério reclame condições de trabalho compatíveis com a sua vocação. Aos professores improvisados, que procuram na Universidade um salário adicional ou a chance do prestígio social ou profissional, falta exatamente a vocação intelectual e científica, e, conseqüentemente, essa espécie de consciência exigitiva que constitui a mola da renovação universitária.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.67)

Pesquisa

“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.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p.229)

“A pesquisa poderia obedecer a três postulados básicos: 1) desenvolver-se em função da política educacional e do progresso das ciências aplicadas à educação no País; 2) compreender, além da pesquisa empírico-teórica, a obra de pensamento, caracterizada pela reflexão filosófica em busca das raízes de inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo, bem como pelo esforço de síntese; 3) ser analítica mas também prospectiva, preocupando-se não apenas com a explicação das estruturas e sistemas em funcionamento, mas também, e sobretudo, com a indicação de outros modos de funcionamento requeridos pelo desenvolvimento brasileiro.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 483)

Pluralismo

“A tolerância intelectual, o tempo e o método redutor, que evita a eiva da má consciência ideológica, são os fatores de uma universidade do pluralismo, nos tempos de controvérsia, dos cortes culturais, como são os nossos tempos.” (DTM, *Governo da universidade*, p.75)

“Pois, das duas, uma: ou a universidade será um órgão do pensamento racional, ou será um instrumento da Vontade do Poder. Quando é utilizada como linha auxiliar da política ou do esforço revolucionário, como, de resto, aconteceu com a universidade criada por Napoleão ou com as tentativas desmoralizantes do nazismo, hoje repetidas pelo comunismo, ela é destruída na sua vocação. O arbítrio político, fazendo tábula rasa das suas preocupações científicas, força-la-á a converter-se em instância justificativa da Vontade do Poder. Tal situação define o regime ditatorial no último degrau de corrupção. Só podemos entender a universidade com o esforço da inteligência para superar todas as suas limitações. Para isto, ela deverá ultrapassar também todas as facções; para ser universal na compreensão da totalidade, ela deverá tornar-se universal pela reunião de todas as perspectivas. Por isso ela é, sobretudo numa cultura polêmica como a nossa, essencialmente pluralista.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.87)

“O conflito de vontades dentro da universidade representa, em grande parte, um choque ideológico, no sentido amplo da palavra: entre esquemas de valores, opostos pela diferença de gerações ou pela luta política. Ora, será utópico supor o consenso por sobre essas divisões intransponíveis. Mas o que se exige de uma universidade que queira permanecer fiel ao seu destino é que situe essas divergências, dentro dela, ao nível de seus objetivos próprios e as reduza, quanto ao conteúdo da problemática e quanto aos métodos usados, ao espírito e à metodologia universitária. O que não se justifica é a instrumentação da universidade para a dominação de pessoas, de grupos, de classes e de concepções políticas. Deve-se entender a dominação como a projeção de interesses não-intelectuais, e como propósito de destruir o pluralismo pelo monopolismo.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.85)

Política científica

“Parece claro que a divisão do saber e o confinamento dos especialistas nas suas áreas de conhecimento constituem postulados – inconscientes ou não – de qualquer regime conservantista. [...] A política do compartimentismo (educação só para educadores, economia para economistas etc.) se opõe simetricamente à política da mudança: esta última é de estimulação cumulativa, e a primeira, de desestimulação cumulativa.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 488)

Poder

“A fonte de poder na universidade é a vontade comum, expressa numa estrutura que exclui qualquer forma monárquica ou oligárquica de autoridade.” (DTM, *Governo da universidade*, p.69)

“O conceito de coesão universitária de tal forma foi distorcido no Brasil que se tornou normal a tensão conflituosa entre as autoridades e a comunidade acadêmica. Como se esses Poderes tivessem sentido um choque com a instituição. A vontade dos dirigentes passou a ser uma vontade política discriminatória, acessível à manobra, às parcialidades e à barganha. Simplesmente porque se esvaziou de sua representatividade e se tornou autônoma. Em vez da coesão harmônica das vontades, assistimos a uma estratégia de escaramuças em que o

problema essencial está ausente.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.84)

“A segunda característica da hierarquia universitária capaz de retirar desta a rigidez cesarista e o sentido de estratificação seria a rotatividade dos cargos a curto prazo. As duas coisas são correlatas, o conteúdo cesarista do poder e a tendência à sua perpetuação. Quando ele se entrega ao seu mecanismo próprio, exercendo-se como vontade do poder, imediatamente se torna incapaz de autolimitar-se. O poder só é limitado de fora, por um valor a serviço do qual ele se coloque. Isto significa que o único freio à sua vocação cesarista está em oposição a vocação ministerial, no sentido filosófico dessa palavra. Ora, tais são as características da universidade, que nela o sentido ministerial deve ser mais completo que em qualquer outra instituição. Daí a conveniência da rotatividade constante dos cargos de direção universitária: assim como a vontade do poder pede continuísmo, o continuísmo estimula a vontade do poder.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.83-84)

“Vimos advogando, ao longo destas páginas, que o poder na universidade seja, em essência, o poder decorrente de suas postulações acadêmicas. Na medida em que as autoridades se mantenham dentro de tal linha, terão legitimada a sua força, que é apenas de representatividade e de ministerialidade. Em suma, o que dá figura aos Poderes da universidade é a objetividade. Em todos os outros campos da sociedade, a objetividade que vincula o poder aos seus interesses reais, dela, se embebe de outras motivações mais ou menos da ordem do arbítrio, do jogo político, da gratuidade e do cesarismo; ou se articula a esquemas que resultam de uma certa inspiração ou decisão autônoma dos governantes. Na universidade essa margem de gratuidade é mínima; a objetividade assenhoreia-se completamente da área do poder. Pois aí são ilegítimas a opinião, a graça, a paixão – a figura do Príncipe. Tudo porque o campo da universidade é o campo da verdade – e só ela tem títulos suficientes para imperar. Esta, a mais alta das originalidades dessa instituição, uma vez que só ela, como a mais nobre das invenções humanas, é na sociedade a instituição do espírito. E da completa liberdade. A sociedade que se sobrepõe à sociedade, o único poder temporal que se sobrepõe ao Estado. Como projeção, afinal de contas, das prerrogativas essenciais da pessoa humana.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.88)

Utopia

“É preciso reconhecer que a universidade contemporânea tem vivido de ideologias, e que ela precisa, urgentemente, construir sua utopia. Refiro-me à utopia no sentido etimológico que inspirou a Thomas Morus

essa palavra, pois a universidade verdadeira não está hoje em lugar nenhum, mas a nossa imaginação exige que ela comece a existir em algum lugar. A diferença entre a utopia de Morus e a de nossos dias, é que aquela era uma libertação da realidade pela fantasia, e esta representa uma construção ideal, imposta por uma fantasia generosa à precariedade do presente. Não se trata mais de um mundo impossível, mas de uma possibilidade que se torna efetiva na medida em que estejamos dispostos a desentranhá-la das agruras do mundo atual pela lucidez e pela coragem. Ela constitui, apenas, uma outra forma de realismo.” (DTM, *A universidade e sua utopia*, p. 225)

“Na realidade, o de que precisa a universidade é substituir a mitologia pela utopia: os pequenos mitos renitentes, através dos quais se operou a transposição do símbolo para a realidade, por um ideal que será tanto mais realista quanto mais transcender as limitações mediócras das contingências imediatas. Como toda instituição que se preza, a universidade precisa ter a sua utopia, o seu projeto, a idéia que unifique e dirija todas as suas energias, o devenir voltado para o futuro. O que significará para ela sair de sua incapacidade, de sua estagnação dispersa, de sua diluição no dia-a-dia.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.98)

FILOSOFIA

“A Filosofia é uma disciplina da verdade na sua inerente historicidade: a verdade que nunca se dá por inteiro, de uma vez só, mas apenas uma face de cada vez, em cada tempo.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino de filosofia*, p.31)

“Se a consciência é a condição geral da vida psíquica, a Filosofia desempenha essa função na universidade – como a ciência das significações determinantes da visão e da práxis radicais do homem.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino da filosofia*, p. 17)

“Se é verdade que a sabedoria humana existe para sobrepor-se ao dinamismo espontâneo das coisas, e impor-lhe uma ordem superior – a ordem da Razão –, também é verdade que, quando o homem perde a sabedoria, ou a subverte pela má consciência, a força das coisas, a longo prazo, é mais vigorosa, e o seu ordenamento natural mais sábio que o próprio projeto humano demissionário. Erige-se a ordem natural em instância normativa. Certamente, esse fenômeno denota um desequilíbrio na medida em que essa ordem, no universo humano, constitui uma instância inferior no reino da Razão. Fica comprometida ‘a posição do homem no cosmos’, para lembrar a fórmula de Max Scheler. Comprometida por omissão ou traição”. (DTM, *Para um balanço da educação brasileira*, p. 86)

“Na minha experiência pública, analisei, em trabalhos publicados, o especial mecanismo da alienação. Todos querem a mudança, mas os processos adotados não levam a esse resultado: a máquina roda no vazio, tal qual u’a moenda sem a matéria para espremer, ou a fiandeira sem o fio para fiar. É o caso da prolífera legislação. Entretanto, o que falta à nossa engrenagem é o dente assentado na polpa da realidade: é o método da práxis.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.11)

“O sistema político brasileiro é nutrido de um saber sem perguntas: só se conhecem as respostas em que o indivíduo se instala, isto é, as estruturas engendradas e mantidas por um sentido que lhe escapa.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.14)

“O que resta é a volta da filosofia como reflexão radical, como uma fenomenologia do ser e da história, como obra da consciência ao mesmo tempo criadora e desmistificadora da cultura, e como base de uma nova ética – de verdade, de justiça e de amor.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino da filosofia*, p. 35)

Ensino de Filosofia

“... imaginamos que o problema maior não é o de ensinar filosofia, mas o de despertar o espírito filosófico, por intermédio de uma disciplina formal, ou não, embora eu creia que, no caso brasileiro, conviria que essa disciplina aparecesse dentro de um contexto capaz de ativar-lhe todas as virtualidades.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino de filosofia*, p. 23)

“O diálogo filosófico não tem nada da resposta em cima da pergunta, como na Física, a reação em cima do estímulo vindo de fora. O estímulo do aluno vem de dentro dele próprio.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino da filosofia*, p.25)

“... creio que é preciso evitar o professor de filosofia como aquele que fez a reificação verbal da filosofia. Aquele que fala sobre a filosofia, mas não a faz, como o professor de piano que ensina falando e não tocando. Só é capaz de ensinar filosofia quem é filósofo. Não se trata, no caso, de ser grande ou pequeno filósofo, como de um pianista não se exige que seja necessariamente Liszt, Brahms ou Chopin. Importa que ele tenha a intuição adequada do problema filosófico e trabalhe artesanalmente sobre ele. Que ele trabalhe criadoramente, reinaugurando as questões – em vez de reproduzi-las de um compêndio, seja porque ele pensa a *res nova* – os novos problemas do mundo e da cultura, em vez de reiterar, indefinidamente, os antigos problemas, seja, sobretudo – pois isto é a fonte de tudo – que ele restabeleça o contato com o real, por uma aventura de sua própria consciência interrogativa, e não para que ela integre o dado imediato, no sentido bergsoniano, com o conteúdo de sua própria consciência.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino da filosofia*, p. 23-24)

“Acredito que a necessidade da filosofia na escola média decorre, antes de tudo, de um postulado político. Se eu dou a um adolescente um instrumento de trabalho – a sua profissionalização – e lhe nego um instrumento pelo qual ele possa adquirir a consciência de si mesmo e do mundo – uma consciência que é o instrumento de seu projeto e de sua promoção, em conjunto com o projeto social em que ele venha a inserir-se, criadoramente, então eu estarei formando mão-de-obra, e não seres livres para uma sociedade aberta.” (DTM, *Reflexões sobre o ensino da filosofia*, p.20)

CULTURA

“A cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser ao mesmo tempo reflexa e tensional. A cultura é também fato político. Supõe opções, atitudes, posições. O ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política: para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade.” (DTM, *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, p.70)

“Cada cultura tem a configuração do saber, abrangendo (e misturando) ciência e ideologia. A cultura integrada secreta, normalmente, a ideologia funcionalista. O *Establishment* tende a contentar-se consigo mesmo sem discutir os fins que o justifiquem, mesmo porque a vinculação do *Establishment* pelos que o integram depende cada vez mais de uma espécie de consciência mecânica e condicionada do que de uma adesão ativa e criadora.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p.484)

“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 simbólica mas também catabólica, integradora mas também desintegradora, embora a desintegração, no caso, seja importa pela percepção de novos valores, pelos quais o Sujeito histórico se ilumina.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p.142)

“Cultura geral – É a que não tem nenhum valor instrumental imediato, e é essencial à realização da pessoa para que goze da plenitude de suas próprias capacidades, e se integre na plenitude dos bens e das responsabilidades de sua civilização. Nenhum ser humano deve ser privado desse direito que lhe é específico e natural. Não é este o lugar de diagnosticar a sociedade atual, do ponto de vista de sua desarticulação: essa espécie de dança desengonçada em que as pessoas, como *membra disjecta* dum organismo desintegrado, se desencontram, cada qual em sua especialidade, sendo cada uma desprovida da visão global que deve situar a sua própria perspectiva e o seu trabalho. O economista se torna cada vez mais um economista, dimensionando abstratamente os fenômenos, sem os conteúdos que o sociólogo, o antropólogo, o filósofo etc. são capazes de vislumbrar. O arquiteto chega a confinar-se numa espécie de esteticismo em que o seu subjetivismo artístico sobrepõe às contingências sociais, ecológicas e

econômicas que lhe deveriam impor, por exemplo, uma política social adequada às condições do meio, da estrutura das classes etc. Isso para situar-nos nos aspectos mais pragmáticos, ainda relacionados com o seu trabalho: sem falar de outros valores culturais, que são postulados pelo ser humano, transcendendo o seu trabalho e preenchendo uma área de lazer que é cada dia mais ampla que a do próprio trabalho. Essa realidade fundamental, que preocupa toda a moderna sociologia e filosofia da cultura, não só não pode escapar à universidade como, ao invés, deve colocar-se no centro de sua organização e de seu dinamismo.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.38)

“Os nossos melhores sociólogos têm muito de romancistas, e os melhores romancistas muito de sociólogos, tanto convizinham a sensibilidade e a razão científica diante de um mundo novo que a ambos desafia e lhes oferece idéias e emoções: construir cientificamente o conhecimento do Brasil é construir um mundo poético.” (DTM, *A universidade e seus problemas atuais*, p.37)

“A facilidade de criar escolas contrasta com a inapetência de criar bibliotecas e de estimular, através de política do Governo, qualquer forma de expansão cultural. O Instituto Nacional do Livro, criado em 1937 com a finalidade, entre outras, de promover a criação de bibliotecas pelo interior do País, jamais conseguiu levar adiante o seu propósito. Criam-se faculdades e universidades onde não há livros, e onde poucos se habituaram ao contato com a cultura escrita. As próprias escolas superiores, nascidas desse húmus cultural, se mostram incapazes de alterá-lo: nascem de um meio que não tem livros, e funcionam, elas próprias, sem livros.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.33)

Comunicação cultural

“A *intelligentsia* brasileira identificou, no início de sua formação, a atividade intelectual como atividade rara, incomum; e, por um processo natural, o intelectual deixou, na medida do possível, de ser social, passou a ser um isolacionista, guardando em segredo as suas fontes de informação para que não se socializassem – e não se quebrasse o feitiço, a incomunicabilidade, a solidão esotérica que era a fonte de seu prestígio. Nisto reside uma das principais causas do comportamento não-comunicante do intelectual e do pesquisador brasileiro.” (DTM, *Comunicação cultural na América*, p. 17)

“Esperar produzir o interesse de um país pela cultura de outro, como consequência de procedimento e gestões políticas, é admitir, funestamente, uma extrapolação que, normalmente, não se pode

verificar. A política de intercâmbio cultural terá de encontrar razões de interesse nos próprios valores culturais de cada país do Continente. Só a convicção quanto ao merecimento intrínseco da produção intelectual de um país é capaz de torná-la apreciável, de forma eficaz e permanente, aos olhos de outros países. Ora, a nossa orientação tem sido outra: a de pretender angariar o apreço cultural para os nossos países como consequência da harmonia e da amizade política. O fato é que continuamos a ignorar-nos, solenemente; a subestimar o trabalho e a inteligência uns dos outros, sem os conhecermos e por o não conhecermos.” (DTM, *Comunicação cultural na América*, p. 10)

Cultura de massa

“A cultura de massa, veiculada pela maioria das tevês, jornais e revistas, estabelece a estratégia de dissolver a tensão e o conflito, através de tópicos isolados, deliberadamente confusos; a futilidade, ou calamidades físicas; ou crimes passionais sob a forma do escândalo contrapondo os problemas do cotidiano do povo, ou a austeridade astura, o *sérieux* na conotação de Sartre. Projetos de empresas de cultura de massa promovem espetáculos públicos, por exemplo música, programa educacional, diferentes olimpíadas, desde que eficiente na linha de homogeneidade ideológica e política. A técnica seria separar o alegre e o difícil para, exatamente, encobri-lo da euforia ‘salutar’ (salvadora) e triunfalista.” (DTM, *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, p.97)

“Haverá uma distinção, em situação limite, entre o educador e o agente de TV, ou, mais genericamente, o comunicador social. O agente de cultura, na TV, cuja matéria-prima são a imagem e o signo, tem ocupação profissional (diferente do educador) no tempo preciso endereçado ao usuário. Ora, o educador, o professor e o aluno, trabalham quase artesanalmente no *logos* e na práxis da aula, do seminário, do texto, da pesquisa, consubstanciadas pela experiência e pela reflexão. Seria ingenuidade incriminar a comunicação de massa, sobretudo a TV; ao contrário, o que existe nela é a crise real (e fecunda) que, no entanto, não tem ainda o tempo de multilogos engrenado com a práxis coletiva e individual, exercida, ao mesmo tempo, com criatividade e sedimentação: de um lado, a diferenciação e a alteridade; de outro, a unidade e a universalidades, a solidão pessoal e o programa computadorizado, o teatro da Grécia antiga e a televisão, fruto da sociedade tecnológica e industrial. Podemos dizer que havia a diacronia simultânea, isto é, dois cortes que correspondem a duas temporalidades da mesma cultura e na mesma episteme contemporânea, por exemplo, o *logos* socrático, na Ágora, e a comunicação de massa.” (DTM, *Subsídios para a concepção do educador*, p.14)

Desenvolvimento cultural

“O Brasil é um país que precisa criar atalhos para alcançar depressa o futuro. Muitos imaginam o progresso cultural e social como uma escada – a mesma a ser percorrida, e com o mesmo ritmo, por todos os países, como se um povo jovem, contemporâneo do foguete interplanetário, tivesse de começar pela carroça. Essa teoria está praticamente rejeitada pela ciência moderna, depois de demonstrações, como a de Leslie White, antropólogo americano, de que a cultura evolui aos saltos, e como é possível que cada sociedade se beneficie do progresso das outras. Os países jovens precisam desvencilhar-se de qualquer dependência cultural, ensaiando o seu próprio voo, como já fez o Brasil em Arquitetura, em Música, em Literatura. Devemos começar da altura em que se manifestam as necessidades sociais e as possibilidades da ciência. Devemos ingressar decididamente na era da educação permanente.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 16)

“Se essa cultura não se expande, como é da vocação de toda cultura autêntica, arrastada pelo interesse de problemas que são essencialmente interligados, ou pelas necessidades de confrontação de experiências, de idéias, cuja falta levaria o País a uma espécie de “autismo”, a um pensamento e uma linguagem não-comunicantes, a caminho do mais completo definhamento; se nos atravessarmos no caminho dessa expansão e violentarmos seu fluxo natural, se fecharmos as portas de casa, por um impulso de ressentimento “nacionalista”, por explosões de complexos de inferioridade que querem afirmar a independência cultural pelo arbítrio abusivo e ingênuo, e decretar contra a natureza das coisas; ou, por uma falta de visão do que deveria ser o processo a que tenho aludido, de fundir a inteligência brasileira à vida brasileira, com os meios adequados de reagir contra a alienação e de corrigi-la – então estaremos praticando mais uma dessas impaciências brasileiras que perdem a medida das coisas e os compassos da sabedoria e do realismo; mais uma dessas distorções culturais e históricas de que temos tantos exemplos, corrigindo sempre por um estranho movimento pendular um artificialismo com outro.” (DTM, *Comunicação cultural na América*, p.22)

Ignorância criadora

“Nós séculos XVIII e XIX, a ignorância era a única coisa que não se perdoava ao indivíduo civilizado. Era extremamente importante saber tudo o que os outros tinham feito e pensado, e quase nada sobre o que

cada um seria capaz de pensar e fazer a despeito dos outros. Atualmente, superada a obsessão erudita, e tida por arcaica a atitude que a gerou, nós vivemos uma época de *ignorância criadora*.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 234)

Técnica

“A tecnicidade dos meios só é autônoma na máquina; no universo humano, todas as técnicas são transcendidas pelos fins que elas não esgotam nem controlam de forma absoluta, e toda teoria participa um pouco da natureza da arte.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.229)

“Muitos economistas modernos – embora não os mais lúcidos – só se preocupam com a educação técnica, oposta à educação geral ou preponderante em relação a ela. Ora, a verdadeira significação da Técnica, surgindo, prospectivamente, da cultura moderna, consiste em converter todo agir em fazer, e todo fazer em agir, mediante uma práxis integradora da cultura e da matéria. Se a técnica é o domínio do fazer, este, por sua vez, representa o ponto de encontro entre a matéria e a cultura, o ser e o mundo.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p.229)

SOCIEDADE

“A densidade de um contexto social se mede pelo grau de intensidade com que seus problemas se impõem à consciência e ao comportamento de cada um de seus membros. Só a partir de um certo nível de densidade – e, portanto, da pressão dos problemas da sociedade sobre os indivíduos que a constituem, forçando a solidariedade orgânica entre eles – é que se tornam claros os efeitos da educação. Claros e mensuráveis.” (DTM, *Expansão do ensino superior*, p.218)

“A marginalidade dos ricos significaria estar à margem, usufruindo, à sombra, os privilégios, desviando o foco luminoso, central, para a margem quase oculta (os interesses das empresas multinacionais, a medicina alienada e lucrativa, o desencontro entre os objetivos formulados das empresas estatais e os objetivos concretos etc.). Mas existe também a margem clara, desde que descartada do sistema global da sociedade, dos seus interesses.” (DTM, *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, p.95)

“Todo poder no Brasil adquire – e com ele se confunde – substância política: a capacidade de arbítrios e de barganha e o sentido da *graça*, que consiste em dispor gratuitamente do arbítrio, em geral para fazer favores ou para decidir acima de critérios institucionais ou de normas objetivas. De toda autoridade, entre nós, emerge a figura do Príncipe, fonte de dons ou de sanções graciosas. Tal fato representa um resíduo, como indicamos, de nosso feudalismo feudalista, oposto – apesar das instituições formais – da austeridade republicana, que concebe a autoridade como múnus público, isto é, serviço em favor da coletividade, por delegação desta. A oposição de perspectivas se refere às relações, nos dois sistemas, entre mandantes e mandatários: a nossa consciência não é suficientemente republicana para que o Poder se reconheça limitado, severamente, pela delegação que o constitui.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBa*, p.56-57)

Democracia

“Só a democracia – como consciência de participação responsável na comunidade nacional, vivida eficazmente por todos que a integram – dará sentido a uma fórmula que entre nós não tem sido mais, em muitos anos, que um *slogan*: educação para o desenvolvimento.” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 18)

“Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarato – 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?” (DTM, *Um novo mundo, uma nova educação*, p. 11)

“O povo brasileiro, já adulto, começou a se rebelar contra o dirigismo arbitrário de suas camadas dominantes, e a mobilizar mecanismos de pressão que fazem contraponto com esse domínio.” (DTM, *Universidade, teatro e povo*, p.6)

Desenvolvimento

“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.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p.140)

“Quando nem a expansão industrial, nem a estrutura política chegam a dar-lhe certo grau de solidariedade social, o desenvolvimento será a aventura isolada de classes ou grupos dominantes, movendo-se nos espaços vazios que separam as classes sociais e as regiões do País – os desenvolvidos ao lado dos subdesenvolvidos ou, em suma, as diversas categorias que, dentro da mesma sociedade, têm diferentes, e às vezes, antagônicas aspirações e direitos, e estão investidos em diferentes graus de autonomia e responsabilidade, como pessoa e cidadão. Se se aliena parte do povo da posse plena dos instrumentos de sua inserção na sociedade, é claro que os próprios instrumentos se debilitam e são relegados a uma situação de inferioridade. Isso vale dizer que se a maioria não conta para a construção da cidade, não há por que refinar os instrumentos com os quais ela deveria contribuir para tal construção. Entre eles, a cultura e a educação.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.9-10)

“No Brasil, quando o impulso do crescimento atinge as estruturas vigentes, elas se recompõem sobre os mesmos alicerces através de soluções paliativas que se caracterizam 1) pelo sentido emergencial e 2) pelo sentido aumentativo ou encurtado; dessa forma, as crises perdem a sua fecundidade, atraindo soluções que, a longo ou curto prazo, só poderão agravá-la. Porque o que é preciso não é aumentar o quadro institucional, mas substituí-lo por outro.” (DTM, *Educação de adultos*. Conferência – mimeo.)

“As articulações exigidas por um novo tipo de sinergia social desencadeado pelo processo científico e industrial, e mais a ascensão progressiva dos níveis de qualificação técnica e profissional, visam a conferir às principais instâncias elaboradoras dos ‘modelos de ação’, entre elas a educação, a condição de práxis criadora e normativa do desenvolvimento.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.90)

“Somos um país onde a maioria das pessoas são, ou *a-didatas*, ou têm formação intelectual e profissional incompleta (aliás, toda formação é incompleta, no sentido de saber inacabado). Com estes é que contamos para as tarefas de nosso desenvolvimento. Entretanto, se devemos evitar o idealismo farisaico que ignora a realidade brasileira, devemos igualmente fugir ao realismo pedestre que só descobre na realidade condições impeditivas ou limitadoras – contentando-se com elas – e não as condições permissivas das quais deve originar-se o esforço para transformar a própria realidade.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 492)

Estado

“O Estado e o regime político estipulam – e manipulam – as categorias de ‘racionalidade’, de ‘funcionalidade’, de ‘eficiência’, de ‘modernização’, subentendida a rapidez, correspondendo sempre (na medida exata) ao período governamental, desconectada não só com um projeto científico, mas também com um projeto nacional do povo.” (DTM, *Existe uma filosofia da educação brasileira?*, p.86)

“O Estado moderno restaurou, em alguns países (tosca e deturpadamente), a ambição hegeliana de tornar-se, ele, o Estado, a instância suprema do Espírito, o encontro definido do Espírito consigo mesmo, de sua face interior com a sua face exterior, criando a unidade perfeita; é o Estado que define a religião contra a própria Igreja, a cultura universitária e a cultura popular contra os que a enriquecem – os intelectuais, os artistas, os trabalhadores – pretendendo, em suma, encarnar a Inteligência, a Fé, o Civismo, mediante o confisco de todas as fontes geradoras dessas manifestações supremas do homem; o Estado da Censura, da Inquisição, da Tortura; o Estado monolítico, de uma só fé, de uma só vontade, de um só entendimento de todos os problemas.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.17-18)

Mudança social

“Não se pode dizer, como certo professor de filosofia em conversa comigo, que nada se alterará na universidade senão como resultado de novos contextos sociais. É preciso distinguir. Certas características essenciais, encontradas no correr deste trabalho, dependem do sistema social. Mas há outras que poderiam ser corrigidas, ou atenuadas, sobretudo pela ação consciente dos professores, cabendo a liderança da solução aos que mais agudamente sentem o problema.” (DTM, *Comunicação cultural na América*, p. 13-14)

Papel dos artistas

“Um fenômeno de nossos tempos (que aparentemente repete outros, como o da Grécia do século V ou a Renascença) é que o artista, freqüentemente, se tornou parte e é cúmplice da alta sociedade, exatamente a camada mais densa do conformismo social. Para não ter de sofrer os artistas, a sociedade os incorpora – mas tem o cuidado de, antes, etiquetá-los devidamente. Só porque são artistas, eles podem transformar a imagem do homem e do mundo. Com esse carimbo adquirem o privilégio da imunidade, mas a própria sociedade se imuniza do contágio da criatividade. O emblema sorridente, colocado no peito dos artistas, na verdade arde como um estigma de uma chaga. A sociedade condecora os criadores para que a deixem em paz.” (DTM, *Realidade, experiência, criação*, p. 232)

Papel das elites

“As elites autênticas representam a parte da sociedade que detém a função de distinguir, no jogo das contingências sociais e históricas, o permanente do ocasional, o real do aparente, o interesse nacional da astúcia dos privilegiados.” (DTM, *Universidade, teatro e povo*, p.7-8)

Poder

“O que cabe à Autoridade, como vimos insistindo, é a distribuição racional das competências e o dinamismo real que substitui o governo das leis pelo governo das pessoas e dos fatos. A divisão de atribuições e as disponibilidades resultantes permitem deslocar-se para dentro as intencionalidades a que aludimos, na linha dos objetivos que unificam e

dão coerência à política universitária. De resto, estas só existirão se não forem desencorajadas pelo formalismo, e só concorrerão para a unidade se a Autoridade, em vez de imobilizar-se na cúpula, as acompanhar, a partir de suas fontes. Ao contrário disso, o que agora se faz é preparar leis e regimentos e tudo esperar de sua sabedoria normativa.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.72-73)

Privatização do público

“No Brasil, reconhecemos a tendência de privatização do público, de um lado, e, de outro, a perda do sentido de ministerialidade no exercício dos cargos, sobretudo dos cargos públicos. O individualismo do caráter brasileiro, reforçado pelo patriarcalismo no exercício da autoridade, encontra caminho fácil na debilidade das instituições para imprimir sobre elas a sua marca de subjetivismo arbitrário e irresponsável. A ausência do sentido de ministerialidade significa a apropriação dos cargos sem a intenção de servir.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.90)

Relação indivíduo / sociedade

“A revolução da escola consiste em homogeneizar educação e sociedade, escola e vida, indivíduo e comunidade, em tempo simultâneo. Desaparece a anterioridade da escola em relação à sociedade. Elas formam o mesmo universo e participam, a igual título, com os seus representantes típicos – os jovens e os adultos – do processo continuado de renovação social. O universo dos pais é quase tão móvel quanto o dos filhos, as aspirações de ambos se ampliam num horizonte de emergência e de risco. Assim é que surge uma nova homogeneidade de que a linguagem é ao mesmo tempo o filtro e a transparência. A parceria das diferentes gerações representa o caminho de um novo “contrato social”. O conagraçamento delas representa o eixo vertical (tempo social), e o conagraçamento das várias classes e grupos sociais o eixo horizontal (espaço social) cujo interseccionamento fará emergir um novo contrato social.” (DTM, *Para uma filosofia da educação fundamental e média*, p.96)

“A relação indivíduo-sociedade pode ser concebida em três perspectivas: a de intercomunicação dialética, própria de toda civilização bem constituída, e que se baseia numa estrutura compreensiva (no sentido fenomenológico), integrativa dos termos opostos; a sociocêntrica, diluidora do indivíduo, ainda que sob promessa de sua liberação na comunidade perfeita, como acontece com a utopia comunista; e a

individualista, cujo protótipo é o individualismo burguês, no qual o Estado se transforma em simples garantidor do interesse privado, especialmente o de propriedade, sua pedra angular. Adam Smith chega a doutrinar que o egoísmo individual é uma espécie de multiplicador de bens para a sociedade.” (DTM, *Subsídios para o plano de reforma da UFBA*, p.99)

“O indivíduo ingressa na sociedade, não para se amassar, mas para cindi-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.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p. 150)

“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. *Inter e secção*: abertura e recusa; comunicação e corte.” (DTM, *Fenomenologia do processo educativo*, p.150)

Solidariedade

“Meus caros amigos, não vou, propriamente, lhes dar conselho. Pois a consciência adulta assume os riscos da liberdade, impregnada desta sinceridade e despojamento, dessa solidão de coragem. Talvez nunca, na história, a solidão de cada consciência esteve tão povoada das exigências de solidariedade, sobretudo para os oprimidos. A minha proposta seria extrair, de seu saber, novos caminhos de fraternidade numa só voz, candente, generosa e democrática.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.19)

Totalidade

“A idéia de totalidade, e das conexões que lhe dão coerência, impõe-se à cultura moderna, transformando, crescentemente, o estilo liberal e individualista num estilo planejado e societário da ação social.” (DTM, *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*, p. 492)

“Há países que, da idéia da totalidade, resvalam para o totalitarismo, no qual o Estado sufoca os indivíduos e as instituições livres sob o fundamento de que só uma instância transcendente a todos os particularismos poderia gerar o controle democrático e um autêntico desenvolvimento social. Por todas essas razões, as formas democráticas da ação política e social estão colocadas entre o desafio da eficácia e a inutilidade dos métodos tradicionais que remanescem do individualismo liberal. A eficácia deve ser encontrada nas conciliações e mediações entre o indivíduo e a sociedade, inspiradas em uma nova e científica visão da totalidade social, não como *totalidade feita*, como diria Sartre, e imposta aos indivíduos e aos grupos, mas como uma totalidade que se faz, dialeticamente, pela ação, não só das instâncias que representam o todo – as macroestruturas – como pela ação dos indivíduos e das instâncias intermediárias.” (DTM, *O planejamento educacional no Brasil*, p.21)

Totalitarismo

“Estamos voltando ao totalitarismo por via tecnocrática. E aqui também a história nos traz outra curiosa inversão: o totalitarismo do tipo nazista era uma agressão contra a razão, enquanto o de agora se apresenta como o totalitarismo da própria razão. Com mais uma nuance distintiva: o totalitarismo fascista ou o totalitarismo comunista soviético eliminam a diversidade, no plano político, enquanto o totalitarismo tecnocrático elimina todas as dimensões do real que não caibam na *ratio* técnica: ele opera fundamentalmente no plano ontológico e epistemológico. Só se pode admitir como bom e adequado o que pode ser justificado pela estreita e linear racionalidade técnica: o que desta venha a sobrar é, ainda assim, comprimido nessa bitola sob a alegação do que a metodologia neopositivista, que serve de esteio à tecnocracia, chama o rigor técnico. Claro que o totalitarismo fascista e o totalitarismo tecnocrático são, basicamente, ontológicos e políticos. Todos sabem que a burocracia e a tecnocracia são formas de dominação. O que pretendemos assinalar, com a distinção de duas formas de totalitarismo, é a linha específica dentro da qual evoluiu cada uma das duas tendências. Uma, baseada no intento de criar a história e a sociedade por um impulso dionisíaco (sobrepondo-se a vontade do poder à cultura e à razão), a outra negando a história e fazendo da sociedade o exercício impessoal da razão. Só que de uma forma unilinear da razão – a racionalidade técnica – que absorve a racionalidade política e a filosófica.” (DTM, *Tecnocracia e formas de poder*, p.16-17)

DROPES

EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR	FILOSOFIA	CULTURA	SOCIEDADE
<i>Educação criadora</i>	<i>Autonomia</i>	<i>Ensino de Filosofia</i>	<i>Comunicação cultural</i>	<i>Democracia</i>
<i>Educação e cultura</i>	<i>Cultura</i>		<i>Cultura de massa</i>	<i>Desenvolvimento</i>
<i>Educação democrática</i>	<i>Educação permanente</i>		<i>Desenvolvimento cultural</i>	<i>Estado</i>
<i>Educação permanente</i>	<i>Estrutura</i>		<i>Ignorância criadora</i>	<i>Mudança social</i>
<i>Educação popular</i>	<i>Ética profissional</i>		<i>Técnica</i>	<i>Papel dos artistas</i>
<i>Educação e trabalho</i>	<i>Expansão</i>			<i>Papel das elites</i>
<i>Ensino médio/vestibular</i>	<i>Idealismo</i>			<i>Poder</i>
<i>Leis educacionais</i>	<i>Pesquisa</i>			<i>Privatização do público</i>
<i>Pedagogia</i>	<i>Pluralismo</i>			<i>Relação indivíduo / sociedade</i>
<i>Planejamento educacional</i>	<i>Política científica</i>			<i>Solidariedade</i>
<i>Política educacional</i>	<i>Poder</i>			<i>Totalidade</i>
<i>Qualidade x quantidade</i>	<i>Utopia</i>			<i>Totalitarismo</i>