

FENOMENOLOGIA DO PROCESSO EDUCATIVO

Analisa os papéis da Faculdade de Educação como escola de métodos, planejamento e pesquisa, com a missão de construir uma nova *paideia*.
Examina a legislação do ensino de 1º e 2º graus, caracterizando o processo intelectual da educação como reflexão crítica.

A Faculdade de Educação numa abordagem fenomenológica

A Faculdade de Educação é o órgão de educação da Universidade, do mesmo modo que esta é o mais categorizado órgão de educação na sociedade.¹ Isto é, sua consciência aperceptiva e operativa: uma forma de intencionalidade estimulada e disciplinada por um projeto. A educação é a arte da práxis humana: o método de sua orientação e de sua eficiência. Vinculados, por essa forma, os conceitos de educação e do projeto social, de intencionalidade e de eficiência, é fácil compreender por que estão igualmente vinculados a educação e o desenvolvimento.

O desenvolvimento, com efeito, não consiste no simples movimento linear da sociedade, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que o integram e cuja viabilidade, através dos instrumentos que esta consciência promovem, constituem o objeto da educação. Está ligado, portanto, à idéia de planejamento, do mesmo modo que está situado dentro deste, como seu núcleo, o projeto educacional.²

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

² Tentamos criar o conceito de *práxis normativa*: a educação inscreve, entre outros fatos, a imagem da sociedade que se pretende formar (causa exemplar) e monta a *práxis normativa* para construí-la (causa eficiente), instaurando os modelos de ação com que se estrutura o sistema de ação. Não se trata de uma forma mental impressa cartorialmente sobre a educação, mas de uma verdadeira práxis. “Graças ao mecanismo da educação permanente, o sistema educacional se liga, incessantemente, com os outros subsistemas da sociedade global: o econômico, o cultural, o político etc. Mas essas conexões entre os subsistemas, com suas funções específicas e complementares, não me parecem que devam ser colocadas na perspectiva funcionalista de um Talcott Parsons, por exemplo. Pois, se é normal que os subsistemas se correspondam, mutuamente, resguardando a coerência do sistema, também o é que cada um deles apresente tendências próprias, freqüentemente contrastantes com as demais. O subsistema de “personalidade” (no sentido de Parsons) se desenvolve na linha da integração social; entretanto, preferiríamos não só o sistema (ou subsistema), mas também a práxis criadora, que projeta o indivíduo na sociedade como instância de ruptura e de inovação.” (Trigueiro Mendes, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, v. 68, n. 2, 1974, p. 6-7.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação: intencionalidade radical

O estatuto da ciência da educação é, no fundo, ciência aplicada; e sua especificidade deriva do modo especial de ser aplicada. Trata-se de fixar o modo correto de alguém 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.⁴ Instrumento do seu próprio projeto, o homem o é desde o momento de formulá-lo.

³ Trigueiro Mendes, D. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 130, p. 227-240, abr./jun. 1973, sobretudo p. 235: "Individualismo comunicante".

⁴ Talvez uma certa analogia entre nosso conceito de intencionalidade radical (na educação), neste e em outros textos, por exemplo, o citado em nota anterior, e os conceitos formulados por Husserl (*Méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1947) e E. Mounier (*Le personalisme*. Paris: PUF, 1955). Destaques de *Méditations cartésiennes*: "L'ego cogito comme subjectivité transcendente" (p.16); "L'originalité de l'analyse intentionnelle" (p.40); "L'objet intentionnelle" (p. 43); "L'explication phénoménologique véritable de l'Ego cogito" (p. 70); "La transcendance du Monde objectif" (p. 88); "L'intentionnalité mediate de l'expérience d'autrui" (p. 91); "Analyse intentionnelle des communautés intersubjectives supérieures" (p. 112). Destaques de *Le personalisme*: "C'est oublier le caractère décisive et la richesse complexe du Cogito. Acte d'un sujet autant qu'intuition

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

O indivíduo desenvolve sua cultura *no* e *pelo* trabalho; mas, ao mesmo tempo, a cultura não é coextensiva com este; transcende-o como instância crítica e criadora. Por exemplo, a escola média dá a formação profissional, mas esta só é autêntica quando a *tecné*, na qual o indivíduo é instruído, constituir uma práxis autêntica, abrangente do seu projeto existencial global – o seu *fazer* que incorpora o seu *ser*; o fazer é fazer-se refazendo o seu “entorno” – e abrindo, dentro dele, espaço para sua própria e permanente recriação. O indivíduo não cai dentro 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 do seu emprego, como também porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair num emprego como uma pedra cai num poço, mas para mergulhar numa corrente que pode levá-lo sempre adiante. Sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente seu ofício, aperfeiçoando-o, extraindo dele uma consciência gratificante que está ligada só a um *opus* – e nunca a uma tarefa – e transcendendo-o sempre para outros, mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade.⁶

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

d'une intelligence, il est l'affirmation d'un être qui brise les cheminements interminables de l'idée et se pose avec autorité dans l'existence. Le volontarisme, d'Occam à Luther, préparait ces voies. La philosophie, désormais, n'est plus une leçon à apprendre, comme il était devenu l'usage dans la scolastique décadente, mais une méditation personnelle que l'on propose à chacun de refaire pour son compte. Elle commence, comme la pensée socratique, par une conversion, une conversion à l'existence”.

⁵ Trigueiro Mendes, D. A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, out./dez. 1968, p. 229.

⁶ Trigueiro Mendes, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média, *op. cit.*, p.10-12.

quatro categorias – educação, cultura, cidadania, lazer – gerando todas as outras.⁷

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

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

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

O artesanato educacional apresenta um complicado processo de articulações. Em primeiro grau,⁸ a arte é a ciência de modelar o projeto existencial de que já brota o agir; em segundo, a arte é a ciência de modelar o próprio agir, que frutifica em várias direções (estado de vida, profissão etc.); em terceiro grau, a arte é a ciência de modelar os vários fazeres que materializam o agir e de que ele se nutre, dialeticamente.

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

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

⁷ *Ibidem*.

⁸ Grau entendido aqui como instância.

preponderante que a caracteriza, e os valores subjacentes que configuram as outras fases.

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

Como operar essa massa de virtualidades que se concentram no indivíduo? Evidentemente, a matéria a que se aplica a técnica pedagógica abrange todo o ser do educando, logo, também seu agir: não se pode tocar nesse objeto, nem tirar dele os efeitos desejados sem se acomodar ao jeito dele, que se expressa no seu agir. O que queremos dizer, contudo, é que esse agir, agora, nesse terceiro momento, é enfrentado sobretudo como Objeto. Embora esse Objeto seja de caráter excepcional, pois é impregnado da força criadora do Sujeito, sem reduzir-se nunca à passividade e à inércia. Nesse caso, há uma posição dialética. O indivíduo, ao educar-se, não porta, como simples instrumento, a ação de educador; ao contrário, o educador o que faz, com seu toque estimulador, é transformar o educando no instrumento de sua própria força, isto é, de sua própria subjetividade.⁹ A ação do educador e do educando recai sobretudo no agir, que é radicalmente criatividade; e o agir, convertido em instrumento, é um jorro incessante de diferentes fazeres. A educação consiste, basicamente, em acionar o agir; em desatar a potencialidade instrumental que este representa, em ligar o homem-criador ao homem-artífice.¹⁰ É despertar o

⁹ Poder-se-ia aplicar, concretamente, o conceito de Objeto em relação à educação. “A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela práxis impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela: a) assumia a função de situá-los, de integrá-los, e sobretudo de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente, e b) que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de técnicas” (Trigueiro Mendes, D. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, jan./mar. 1969, p. 11). Novamente, uma aplicação concreta do ensino do 2º grau. Não se trata tanto de determinar o momento da *especialização*, mas também, e sobretudo, o da *aproximação* das fontes mais ricas do educando através de processos de *educação geral*. Em vez de dar-lhe um instrumento, é preferível a inesgotável e in-finita instrumentalidade do Sujeito.

¹⁰ Antes, opunha-se o *homo faber* ao *homo sapiens*. A verdade é que o *homo faber* carrega consigo o *homo sapiens*; seu fazer está impregnado de essência criadora do Sujeito, o fazer é o agir do homem, inscrevendo-se como criação na ordem do mundo. Dessa forma, cessa a oposição e desaparece igualmente a inferioridade do *homo faber*. o fazer não é atividade degradada, mas se prende às fontes mais altas do ser e do agir. Desaparece o dualismo ser-fazer, educação-trabalho, educação geral-educação técnica. Ser, fazer e agir são a mesma coisa.

agir, estimulando sua intencionalidade própria, que se traduz como *rumo* e como *força*. Um homem é um ser intencional na medida em que descobre um sentido para sua existência e emprega a força de que é capaz para objetivá-la. E a educação não é senão a disciplina do ser intencional. Toda a tarefa do educador reside apenas – e já é demais – em descobrir, preservar e corroborar a intencionalidade do ser do educando.¹¹

A ciência da educação é, portanto, ciência aplicada: ciência do fazer humano no sentido forte da intencionalidade prolongada nas manifestações empíricas do fazer. Ela abarca toda a distância que vai da sabedoria à técnica. Trata-se sempre de um *saber fazer* desde o mais radical, o saber fazer com o próprio ser, no primeiro momento do artesanato a que nos referimos. Esse primeiro fazer, que instaura o ser, pressupõe um saber, embora esteja este ainda submerso em intuições que nascem, simultânea e inextricavelmente, do indivíduo e do contexto social que o condiciona.¹²

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

¹¹ Aplicação concreta:

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

b) “Nisso se constitui imprescindível, a nosso ver, a adequada incorporação dos professores e alunos à práxis universitária. Não se trata de incluir os alunos no contexto universitário com uma função meramente aquisitiva; o encontro deles com professores e mestres é o encontro de duas correntes, de águas diferentes que vão formar o mesmo rio, cada um com conteúdo próprio, em uns se exprimindo sobretudo como potencialidade *antecipadora*, e noutros com potencialidade *formadora*. Os dois papéis se cruzam, cabendo à universidade fixar métodos apropriados de reduzir a conteúdos válidos a contribuição de professores e alunos, do mesmo modo que lhe cabe reduzir fenomenologicamente as diferenças ideológicas. A *condição generacional* é condição de visão, ao lado de outras como a doutrinária e a ideológica. Na antiguidade romana, Cícero traduziu a palavra *paideia* por *humanitas*, como lembra Marrou (*Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Seuil, p.144): como parte essencial de uma nova *humanitas*, as novas gerações, sobretudo no mundo dividido, constituem parte substancial da cultura” (Trigueiro Mendes, D. O governo da universidade. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 64, Separata 27, p. 30).

¹² É claro que depois existe, consciente ou inconscientemente, a articulação, ou conexão, entre indivíduo e sociedade, entre saber e fazer, através de inúmeras concepções filosóficas e científicas. Em relação à perspectiva educacional, filosófica e sociológica da educação, ver Trigueiro Mendes, D. “A consciência artesanal da educação” e “A sociedade problematizada”, no artigo Expansão do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 48, n. 108, out./dez. 1967, p.218.

palavras. Ela implica uma nova epistemologia, uma nova práxis – um humanismo novo.

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

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

Preliminares para uma teoria da Faculdade de Educação

A função “educação”

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

Tal conceituação só por equívoco poderia ser considerada tautológica. Nossas universidades transformaram o saber sobre educação numa especialidade autônoma, ministrada por um de seus cursos, quando esse saber deveria encarnar-se nas suas estruturas e dirigir permanentemente seus passos. O saber pedagógico deve informar (sem constituir fator exclusivo, obviamente) a organização da própria universidade e de seus cursos, o planejamento de atividades pedagógicas e, sobretudo, o modo pelo qual outros saberes – correspondentes às várias especializações científicas – se convertem de *saber-em-si* em *saber-para outros*, de saber *objetivado* em saber *comunicado*. Essa reconstrução de conhecimentos para efeito de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como processo operacional. Isto é, como práxis. Do ponto de vista do saber, portanto, a pedagogia é constituída das relações entre o educador, o educando e o saber propriamente dito. Ao conjunto dessas relações, com o que elas envolvem de ciência e de operacionalidade, é que chamamos aqui a *função educação*.

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

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

desse processo instaurador. Faremos apenas algumas indicações, a título de ilustração.

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

Metodologia educacional

A especificidade de cada escola ou faculdade na universidade é de *matéria* e *forma*. A matéria, como campo de saber, e a forma de organizá-la e de transmiti-la impõem, uma e outra, suas respectivas metodologias. As duas são determinadas pela natureza do Objeto e pela natureza do Sujeito. O Sujeito, como fonte criativa, é capaz de alterar e multiplicar seu desempenho de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais. A idéia do Sujeito está associada à do in-finito, *um inacabado que incessantemente supera os atuais acabamentos* por força de sua própria e inesgotável virtualidade. É o Sujeito que, primeiro, constitui o Objeto, transformando a coisa opaca em algo significativo; e, depois, torna o Objeto, de estrutura fechada, em estrutura aberta a sua própria reestruturação.

A fim de ter uma aplicação bastante concreta, importa apenas lembrar que a polivalência da educação só pode ser entendida a partir dessa dialética: como operar em face da potencialidade do Sujeito e das determinações do Objeto.¹³ Uma educação puramente do Objeto se esgota nos desempenhos do educando ou de qualquer pessoa num momento dado. Esgota-se no *praticismo*. Uma educação puramente do Sujeito teria que derivar ou para uma nova aventura, um diletantismo da consciência solitária numa linha “existencialista”, ou para um vitalismo dionisíaco do tipo individualista na linha nietzschiana. Essas duas alternativas são belas mas ineficazes, como é ineficaz o próprio diletantismo ou a consciência do trágico. A educação autêntica é ao mesmo tempo do Sujeito e do Objeto.

Por outro lado, o Sujeito abriga condições psicológicas individuais e típicas, segundo condições socioculturais que ele interioriza, reduzindo-as a sua própria estrutura de Sujeito. O processo educacional está enquadrado nas estruturas e

¹³ No artigo citado anteriormente (Nota 9), insistimos nesse tema: “Não esquecemos, nesse passo, quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos quanto o Objeto representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o Sujeito e o Objeto se implicam reciprocamente.”

funcionamento da subjetividade. O sujeito, como tal, não se resolve nos fatores psicológicos, concebidos como valores *per se*, imanentes ao indivíduo. O sujeito funde nesse lastro psicológico, que realmente existe, condições e valores socioculturais. Um conceito mais concreto: “a orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo: o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da criação e o universo do trabalho. Por isso, em termos filosóficos, a orientação é uma só, com diferentes nuanças segundo as etapas da educação.”¹⁴

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

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

Inter e secção: abertura e recusa; comunicação e corte. 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.

“A cultura também é dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; de refletir fatos e projetar utopias; de ser ao mesmo tempo reflexiva e tensional.”¹⁵

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

É próprio da dialética o apelo, sob forma tensional, de cada um de seus termos para o termo que o contradiz. Esse apelo não se manifesta apenas em momentos privilegiados (embora os tenha) como os do confronto entre as antíteses no processo de integração. Cada termo antitético já se encontra enredado no processo de complementaridade. Assim é que o Sujeito se liga ao

¹⁴ Trigueiro Mendes, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média, *op. cit.*, p. 9.

¹⁵ Trigueiro Mendes, D. Realidade, experiência, criação, *op. cit.*, p.230.

Objeto, já dividido, tensionalmente, entre sujeito e objeto, isto é, ao modo de um e de outro. O *Pour-soi* não configura um saber do sujeito absoluto, como pretende, sem se dar conta, o psicologismo pedagógico. E o Objeto, por sua vez, não é uma matéria inerte nem um *En-soi* absoluto, mas uma realidade já contagiada pelo dinamismo do sujeito movendo-se dentro do processo em que se instauram o ser e seu comportamento.¹⁶ Sua realidade só se completa com o *Pour-soi* e o *En-soi*. Nem objetivismo absoluto, nem subjetivismo absoluto. Nem o império da *matéria* da ciência, nem o do *comportamento* do aluno e do professor, nem, tampouco, o império do *método*. Nenhuma dessas entidades é inteiramente válida por si. Elas formam uma tríade dialética cujas partes se articulam segundo um processo dinâmico de complementaridade.

Aspectos da Didática

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

É certo que se exige, pelo menos legalmente, que o professor de Didática de Física (ou de qualquer especialidade) tenha a formação científica correspondente. Mas isso não é suficiente: impõe-se colher a Didática do próprio exercício da Física, em termos de elaboração metodológica dessa ciência. Exatamente nesse ponto se verifica a ruptura do processo pedagógico. O didata de Física é o didata superposto ao físico, usando na didática uma metodologia que não incorpora, intrinsecamente, a metodologia da Física. Persistem dois tipos de racionalidade, duas práxis distintas. A primeira razão desse fenômeno provém da unilinearidade da lógica que preside a formação do saber, simétrica à

¹⁶ “Há uma ‘virada’ do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde toda sua força na pesquisa e na contemplação do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito” (Trigueiro Mendes, D. Um novo mundo, uma nova educação, *op. cit.*, p.9.

que preside sua transmissão, gerando o paralelismo em vez da integração. A segunda, em parte derivada da primeira, é a formalização incorreta do campo de cada ciência. Elas são estruturadas muito mais de acordo com uma lógica formal “vazia” do que com a lógica dialética capaz de captar os apelos de uma ciência para outra, da forma para a matéria, do conhecimento para a práxis (entendida, aqui, como forma de construção do conhecimento). Deixando de ser operativo, o conhecimento se converte em simples exercício de uma racionalidade vazia, mas cheia de ambição de controlar a realidade. Entre esse tipo de racionalidade e a realidade se interpõe, para iludir a primeira e sem que ela o pressinta, um jogo de suposições não verificadas que funciona como sucedâneo da legítima reconstrução do saber pedagógico. Suposições derivadas, muitas vezes, do “senso comum”...

Supressão das didáticas especiais

A Resolução nº 9 (6/9/1969), do Conselho Federal de Educação, suprime as didáticas especiais e impõe a prática de ensino: “Será obrigatória a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em cada escola da comunidade.”

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

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

Pedagogia e Didática

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

É curioso observar a distância entre a pretensão reformista de muitos desses pedagogos e o caráter rotineiro de seu pensamento. Apegam-se,

fundamentalmente, a conceitos correntes onde caberia criar novos conceitos, ou reformular os antigos, como já foi assinalado, segundo um método operatório. Estão presos a uma *clicheria* intelectual tradicionalista,¹⁷ algumas vezes importada, como demonstra significativamente seu arsenal lingüístico. De resto, as crenças e as palavras se tornam cúmplices¹⁸ umas das outras, as palavras projetando as crenças interiorizadas e, ao mesmo tempo, cristalizando-as, para depois reintrojetá-las, revigoradas, pelo refluxo das idéias.

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

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

Fundada essencialmente na práxis em que os três referidos elementos se inserem e com os quais se constituem, nada impediria à Didática Geral de realizar um certo esforço de teorização, ou melhor, de “decantação” teórica. Ela procuraria identificar, por exemplo, o comum e o diversificado nas várias metodologias setoriais; compor pelo critério da identidade ou semelhança dos métodos, as “comunidades” científicas, ou, em sentido inverso, deduzir das “comunidades” científicas um método típico; estabelecer certas normas práticas do ensino, dentro de um espírito pragmático e flexível, infenso ao dogmatismo.

De qualquer modo, essa matéria “Didática Geral” deveria operar como práxis, isto é, por tateamento, por contatos multidisciplinares e transdisciplinares, por aproximações crescentes de uma metodologia teórico-prática do ensino.

O problema da interdisciplinaridade

O problema da interdisciplinaridade, aliás, se põe em cheio nessa discussão. Não basta reconhecer que as ciências afins devem trabalhar

¹⁷ Em 1971, a legislação do ensino do 1º e 2º graus mudou a “clicheria”. Ver, neste trabalho, o tópico referente a essa legislação.

¹⁸ Sobre a relação entre a lingüística e a formação das crenças, v. Chrisholm, Roderick. *Teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969, Cap. 5. Tivemos oportunidade de abordar esse problema no trabalho: A universidade e sua utopia, *op. cit.*, p. 223.

integradamente. Há que pesquisar o método de integração no Brasil.¹⁹ Trata-se de reunir as matérias e os professores num espaço do saber e num programa solidários, mas, sobretudo, de construir um “objeto intencional”.

Husserl configura o “objeto intencional” nas *Méditations cartésiennes*: “La structure la plus générale qui, en tant que forme, embrasse tous les cas particuliers, est désignée pour notre schéma général *ego-cogito-cogitarum*. A elle se rapportent les descriptions très générales que nous avons tenté de faire de l'intentionnalité, de sa synthèse propre... etc. Dans la singularisation et la description de cette structure, l'*objet intentionnel* situé du côté du *cogitatum jœu* – pour des raisons faciles à saisir – le rôle d'un *guide transcendantal*, partout où il s'agit de découvrir les types multiples de *cogitationes* qui, en une synthèse possible, le contiennent en tant qu'état de conscience d'un même objet. Le point de départ est nécessairement l'objet 'simplement' donné; de là, la réflexion remonte au mode de conscience correspondant et aux horizons de modes potentiels impliqués dans ce mode, puis aux autres modes d'une vie de conscience possible dans lesquels l'objet pourrait se présenter comme 'le même.’” Imediatamente depois do “objeto intencional”, Husserl frisa e complementa a idéia da unidade universal de todos os objetos, bem como o problema de sua elucidação constitutiva.²⁰

Parece-nos que existe certa convergência (ou certa analogia) entre o “objeto intencional”, na ótica husserliana, e o “objeto” em nossa perspectiva. Em programa para o curso de Filosofia da Educação (Fundação Getúlio Vargas, IESAE, 1974), incluímos o tópico “Prospectiva”, cujo roteiro abrange algumas referências fundamentais: superação da educação rigidamente estruturada em relação ao *Sujeito* (escalonamento por idade e geração), e em relação ao *Objeto*. O “Sujeito histórico” da sociedade tende a ser um só, congregando as diferentes classes sociais e diferentes grupos etários e, dessa forma, a interessar-se cada vez mais pelo mesmo *Objeto*. Unidade de objetivos e de “intencionalidade” (projeto) num novo tipo de sociedade democrática.²¹ (Ver “Instituição educativa e contexto social”, neste trabalho.)

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

¹⁹ Tentamos elaborar uma metodologia interdisciplinar em nosso curso de Planejamento Educacional (Mestrado da PUC, 1973), baseada nas seguintes categorias: circularidade das ciências, unidade do conhecimento, sujeito e objeto, totalidade, qualidade e quantidade, racionalidade política, racionalidade técnica e racionalidade econômica. No Mestrado do IESAE (Fundação Getúlio Vargas, 1974), através do curso de Filosofia da Educação, procuramos pesquisar a *metodologia transdisciplinar*. O tema fundamental consiste no Sistema (sobretudo na perspectiva de Michel Foucault) e na possibilidade de ultrapassar o Sistema: ciência, filosofia e educação. Entre os instrumentos do curso, destaca-se, exatamente, esse tipo de metodologia. Edgar Morin está elaborando a pesquisa transdisciplinar no sentido de um meta-sistema, ou de uma meta-teoria. Ver *Le paradigme perdu: la nature humaine* (Paris: Seuil, 1973), Cap. 6: “L'homme péninsulaire”, sobretudo *Scienza nuova*, p. 229ss.

²⁰ Husserl, E. *Méditations cartésiennes*, *op. cit.*, p.43-45.

²¹ Trigueiro Mendes, D. Um novo mundo, uma nova educação, *op. cit.*, p. 11-12.

O problema das ciências aplicadas à educação

Seria de supor que as ciências, integrando o currículo da formação do professor ou do pedagogo, injetassem dinamismo na “razão” descritiva e linear da nossa pedagogia. Não é o que ocorre. Assim como acontece com a superposição do didata no físico, ocorre a do didata no psicólogo ou no sociólogo. O campo de cada um deles permanece autônomo, processando-se a vinculação de um com o outro por mera extensão metafórica. De resto, é o que geralmente acontece com o ensino das ciências aplicadas, no Brasil. A aplicação não muda intrinsecamente, por “catabolismo”, a ciência a que se refere: cola-se a ela como um rabo postiço.

Temos na universidade, do ponto de vista do ensino, as *escolas de conteúdo* (Engenharia, Direito, Ciências Sociais etc.) e a *escola de método*,²² sem que esta se articule sistematicamente com aquelas para assisti-las didaticamente, como seria sua vocação.

Cabe, portanto, à Faculdade de Educação assistir à universidade como estrutura de apoio à racionalização do processo pedagógico, como instância ao mesmo tempo científica (pesquisa e teoria da educação) e operativa (aconselhamento técnico). Lembramos, como exemplo, determinadas ordens de problemas que receberiam o influxo direto de sua supervisão: seleção dos alunos; avaliação da aprendizagem; relação pedagógica entre professores e alunos; currículos e programas; relações entre educação, cultura geral e formação profissional etc.

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

Quanto à política educacional, é ainda maior a omissão e a distância. São ignorados o planejamento e a administração da educação. Se a práxis educacional está no centro da práxis social, a indiferença das instâncias teóricas da educação em relação à primeira explica, em parte, a marginalidade da própria educação em relação à segunda. E esclarece, igualmente, seu empobrecimento contínuo, disfarçado pelas peripécias do nosso “escolasticismo” pedagógico.²³

A perda de substância transformou a Escolástica, nos fins da Idade Média, em formalismo pretensioso, minudente e dogmático. Era um fenômeno de decadência. A incapacidade de agarrar a substância leva também ao escolasticismo as ciências da educação entre nós: preponderância da forma

²² Pelo que foi dito até aqui, entende-se claramente que não separamos o conteúdo do método. Distinguimos apenas a predominância de um e de outro, segundo a natureza de cada escola, tendo sempre presente que o conteúdo já abriga, virtual e dialeticamente, seu método, assim como este guarda referência essencial ao conteúdo.

²³ Trigueiro Mendes, D. Indicações para uma política de pesquisa educacional no Brasil (IESAE, mimeo.) e Pesquisa e ensino no mestrado de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 249-264, out./dez. 1972.

sobre o conteúdo, dos meios sobre os fins, das “abstrações” sobre as realidades, da verbiagem sobre as idéias, do exterior sobre o interior. Mas nosso escolasticismo é outro: um fenômeno de imaturidade, e não de decadência. Só que a imaturidade não decorre da cultura jovem, mas da alienação da inteligência, desligada da práxis e privada do que esta pode oferecer de realismo e densidade.

Duas “escolásticas”

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

Fins e meios

Por causa da distorção que acabamos de apontar, as reformas institucionais na educação se reduzem, quase sempre, a reformas administrativas, e estas, a remanejamentos superficiais na ordem dos meios. É bastante curiosa a forma como alguns pedagogos se transformam em “administrativistas” graças à química sutil da alienação. Desinteressados de rever as finalidades da educação tendo em vista ajustá-la à originalidade de nosso País e, sobretudo, à irrupção de nova cultura no mundo, alguns pedagogos deixam simplesmente de ser pedagogos quando *pensam* a reforma da educação, tomando-se especialistas de “meios”. A Lei nº 5.692, através da Resolução nº 8 do CFE, encampa os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024, de 20/12/1961). Ora, a filosofia das duas leis são quase antagônicas. Na verdade, a Lei nº 5.692 não encampa a consciência crítica e aperceptiva (finalidades e objetivos), e sim, está encampada pelo próprio *establishment*.

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

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

Os meios isolados dos fins se afirmam exclusivamente em virtude de sua “tecnicidade”, e os especialistas em *política dos meios* poderiam ser utilizados para realizar qualquer empreendimento na *política dos fins*. Chega-se por esse caminho a admitir o que se poderia chamar de tecnicidade formal das idéias, abstraídas de sua “matéria”, de seu “conteúdo” e de sua *intencionalidade*. Novamente, uma cilada da alienação. Meios coisificados, opacos, sem atravessar a consciência significativa e intencional dos fins.

Legislação do ensino de 1º e 2º graus

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

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

Os pedagogos aguardam da lei a expedição; não aguardam a pesquisa, o começo. Legislação prolífica, pesquisa escassa. Mais edito do que lei (embora se saiba que a lei contém uma parte específica – o edito, isto é, o preceito, o mandamento), já que a lei ordena a práxis.

A Lei do 1º e 2º graus consiste na *verbalização* das soluções, e não na sua *viabilização*. Qualquer lei deve fixar princípios bastante precisos, tanto mais precisos quanto mais gerais.²⁴ Ora, a legislação do 1º e 2º graus, em alguns pontos, é bastante detalhada mas imprecisa nas suas conceituações básicas. Não oferece inteligibilidade, dificultando, por isso mesmo, sua aplicação. Alguns conceitos do relatório do Grupo de Trabalho, como “matéria”, “equilíbrio”, “estudos gerais”,²⁵ “interpenetração” das três matérias (com estrutura distorcida: ver “O

²⁴ É preciso distinguir “geral” e “vago”. Sabe-se na lógica que a “extensão” de uma idéia implica a “compreensão”, e dentro dos limites da “compreensão” a idéia deve ser rigorosamente precisa.

²⁵ O relatório e a Lei encampam a concepção de “estudos gerais” do senhor Rudolph P. Atcon (*Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC / Diretoria do Ensino Superior, 1966, p. 19-22), mas: 1) o autor se refere somente à universidade (“campo básico do conhecimento humano”) e 2) a concepção do autor é bastante contestável. A cultura tem de ser representada, na universidade moderna, por um corte transversal que atravesse todos os momentos do curso mas que, sobretudo, integre o geral no particular, a cultura na técnica e a universidade na sociedade. O modelo medieval que o Professor Atcon procurou rejuvenescer é típico de uma sociedade estática.

núcleo comum” – Parecer 853/71 do CFE), escalonamento das séries e, por consequência, das idades (sem base consistente: ver Resolução do CFE nº 8, art. 5º, I. Sabe-se bem que a base rigorosamente psicológica está pesquisada, por exemplo, por Arnold Gesell²⁶) e outros deixam a escola sem uma armação conceitual correta, em termos operacionais, que permita a aplicação da Lei.

O relatório do Grupo de Trabalho acena com a integração dos graus de ensino. Mas o Capítulo I, art. 1º da Lei (e o relatório) perpetra o equívoco em relação ao 1º e 2º graus. Ou um conceito só, e então não é preciso superpor os dois graus, ou a integração do 1º e 2º graus com as propriedades específicas de cada um. Especificidade, mas também complementaridade. Distinguir, mas também unir. Além disso, o ensino do 1º grau (Lei nº 5.692, Cap. II, art. 17) não tem definição *essencial*, e sim, definição vagamente *descritiva*. Talvez definição *protelatória*, para não se comprometer com a ciência.

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

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

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

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

Tratamos do tema “estudos gerais”, ainda, nos seguintes textos: Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, v. 69, n. 6, p. 5-18, ago. 1975; “Reflexões sobre o ensino de filosofia” – Conferência realizada na PUC/RJ em 28 de setembro de 1971.

²⁶ Gesell, A. e Amatruda, C. *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño* – v. 2. Buenos Aires: Paidós, 1952; e Gesell, A. *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós, 1958.

No aspecto operacional, a quantificação representa a expansão ou retração do modelo em termos numéricos. Por exemplo, se concebermos uma nova *idéia* a respeito do ensino médio – no caso, o 2º grau –, se a traduzirmos num esquema operacional e o convertermos em *norma*, teremos o modelo. São três, portanto, as etapas na ordem qualitativa / quantitativa: o conceito, a armação operacional e a normatividade.

A Faculdade de Educação e a universidade: confronto de dois sistemas

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

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

Entretanto, só deixando de hipostasiar o método pode a Faculdade de Educação realizar sua missão de escola central da universidade. Integrando-se na comunidade universitária, através de um jogo de interações entre os três processos básicos da educação: a Experiência, o Comportamento e, como ponto de ligação entre ambos, o Método.

Nossa análise nos leva, portanto, a opor a *idéia* de *função* à *idéia* de *coisificação*, e a constatar que no Brasil temos enveredado pela segunda alternativa. A necessidade da *função* pedagógica, nos termos definidos neste trabalho, ressalta diante de problemas como estes: (1) a estruturação do método segundo o objeto ao qual ele deve adequar-se; (2) a relação pedagógica, profundamente alterada pela participação de alunos e professores (ver Nota 11, b); (3) a unidade e pluralidade da cultura, refletidas no contexto universitário; (4) a recolocação do problema da qualidade e quantidade da educação de acordo com o projeto político; (5) os encargos da educação na construção e funcionamento da sociedade tecnológica etc. Problemas dessa natureza fizeram surgir, como se sabe, disciplinas do tipo da Economia da Educação, revigoraram outras, como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação etc., e ligaram profundamente o planejamento educacional ao desenvolvimento.

Planejamento educacional

O problema do planejamento educacional é particularmente importante, tanto pelo seu crescente prestígio quanto pelos equívocos que ele comumente suscita. A denominação *técnico em planejamento educacional*, que se está generalizando, só poderá ser acolhida com reserva, pois o planejamento educacional é a confluência de várias especializações através da metodologia interdisciplinar. Se o planejamento educacional pode ser definido como uma especialização, o que deve caracterizar este será, exatamente, a arte de diferenciar e unir, ao mesmo tempo, isto é, de identificar os diversos ângulos dentro dos quais a política educacional se situa e de, simultaneamente, articulá-los num contexto estrutural coerente.

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

O planejamento requer dois tipos de saber: um, que tem a predominância nos conteúdos, e outro, nas formas. No caso do planejamento educacional, intervêm problemas de vários conteúdos, como os há pouco assinalados, e por isso há necessidade de especialistas em todas as áreas correspondentes: cabe aos que, partindo de qualquer dessas especializações, pretendam tornar-se especialistas em planejamento, completar sua competência quanto ao conteúdo, com a competência quanto à forma, isto é, aos métodos mediante os quais esses conteúdos diversos possam comunicar-se entre si. Por outras palavras, há um saber científico especializado que se prolonga em metodologia de articulações interdisciplinares, ou numa espécie de combinatória.

Caberia indagar se não seria possível a especialização em planejamento *tout court*, isto é, no sentido meramente formal, sem apoio em nenhum saber “material”. Acreditamos que não. A competência para compor as partes num todo coerente é atribuída, basicamente, aos políticos, administradores, e aos *generalistas*, que estão mais comprometidos com a realidade objetiva do que com seus delineamentos formais, pois estes devem ser extraídos daquela. A formação do generalista (numa tentativa de conceituar o “generalista”) embora não possa, por definição, circunscrever-se a nenhuma área especializada, se desenvolve a partir de um campo especializado – e, nesse caso, são especialistas de segundo grau, isto é, os que ampliaram sua competência especializada até a incorporação, senão de outras competências, pelo menos de outros *approaches*.

Finalmente, a maturidade intelectual e técnica necessária às tarefas do planejador e, conseqüentemente, o nível de sua formação, não se deduzem apenas do contexto multidisciplinar cujo domínio lhe é indispensável. Decorre, ainda e sobretudo, de uma conciliação mais difícil entre a teoria e a prática, “reduzindo” incessantemente a primeira à segunda, e da segunda retirando substrato para a primeira. Como instrumento de uma política, o planejamento não se reduz a manipular arquétipos, mas sobretudo a confrontar seus modelos com opções políticas, e a examinar a viabilidade dessas opções nos diversos sentidos:

o social, o cultural, o econômico etc. Tal pressuposto, se acentua as razões acima apontadas – de que o planejamento não pode prescindir dos instrumentos de avaliação das possibilidades reais, retiradas sobretudo das ciências humanas e das ciências formais – revela, por outro lado, a necessidade de uma formação consistente, longa, variada e, tanto quanto possível, enriquecida com experiências no campo profissional.

Educação e sociedade

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Em relação à formação de professores do ensino médio, do ensino normal e, em alguns casos, do ensino primário, acreditamos que se deva incrementar, o mais possível, formas não convencionais de formação e

treinamento de professores, institucionalizando-se métodos de complementação cultural e pedagógica já iniciados no País.

Ensino supletivo e educação permanente

O ensino supletivo é um arcaísmo sob o disfarce da educação permanente. O relatório do Grupo de Trabalho da Reforma do 1º e 2º Graus e a Lei nº 5.692 (11/8/1971), Cap. IV,²⁷ não distingue dois métodos fundamentalmente diferentes. No fundo, o ensino supletivo significa a escolaridade regular, acrescentada de um mecanismo de complementação. Cursos regulares da escola, mas atalhados através do ensino supletivo. O mesmo ensino, as mesmas águas que fluem no leito do rio, o mesmo estuário. O ensino supletivo recolhe, aparentemente, alguns rastros da *educação recorrente*. No livro *Apprendre à être*,²⁸ encontramos a seguinte recomendação: “Abolir les barrières artificielles ou désuètes entre les différents ordres, cycles et niveaux d’enseignement, de même qu’entre l’éducation formelle et non formelle; introduire graduellement et d’abord pour certaines catégories de la population active, des possibilités d’éducation intégrative (d’éducation ‘récurrente’).”

Depois, o comentário: “Celle suppose: une circulation plus libre, plus ample, du sommet à la base, de degré en degré et d’un établissement à l’autre; l’aménagement, d’une part, de multiples issues, d’autre part, de libres voies d’accès latérales; la possibilité, pour chaque sujet, au terme de la scolarité obligatoire, soit de poursuivre des études, soit de s’orienter vers la vie active (sans perdre pour autant la perspective d’études ultérieures), soit de remédier au résultat éventuellement défectueux du premier enseignement; la possibilité d’entreprendre des études supérieures sans avoir préalablement suivi l’enseignement formel traditionnellement requis; une ample mobilité d’un type d’enseignement à un autre, ainsi qu’à destination et en provenance des secteurs de production et de la collectivité; de larges possibilités pratiques, offertes aux jeunes et aux adultes, de combiner emploi et éducation.”

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

Há muito tempo insistimos na educação dos adultos e na educação permanente. “Esse sistema apresenta um interesse especial num país como o Brasil, de autodidatas e, se me permitem a palavra, de ‘adidatas’. Somos um país sem educação escolar, onde a maioria aprende vivendo e pelejando, como no famoso verso de Camões. Mas, na verdade, esse tipo de experiência constitui um 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

²⁷ Lei nº 5.692, de 11/8/1971, Capítulo IV: Do Ensino Supletivo. Art. 24: “O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.”

²⁸ Faure, Edgar et al. *Apprendre à être*. Paris: Unesco / Fayard, 1972, p. 214.

nosso sistema educacional com o mesmo prestígio das formas convencionais. [...] No regime liberal, o setor privado fazia tudo; nas sociedades comunistas, o Estado pretende fazer tudo; na democracia moderna, a sociedade pela primeira vez na história procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros num projeto comum sob a ação estimuladora do Estado. É o fenômeno, como lembrei há pouco, do povo como sujeito-objeto do desenvolvimento.”²⁹

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

“Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supereducados, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, *per se*, correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais específicas. É preciso compreender a nação como um ‘cheio’ – uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem somando eficiência, sendo igualmente necessário conceber a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerbava (sobretudo entre o trabalho e a educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho à cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação; mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas

²⁹ Trigueiro Mendes, D. A expansão do ensino superior no Brasil. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 91, 1968.

manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do *homo sapiens*, senão também do *homo faber*. A identidade da ação – como uma só – abriu caminho à nova identidade do homem, como um ser só.

Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarinato – 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?”³⁰

Orientação educacional e profissional

Uma filosofia da educação traça a orientação geral, flexível, cuja instrumentalidade do Sujeito acompanha, dialeticamente, a instrumentalidade do Objeto. Estabelece-se a analogia entre o *ensino de 1º e 2º graus* e a *orientação educacional*. A educação geral germina da educação profissional, e a educação profissional se enraíza na educação geral. Em termos filosóficos, na ótica bergsoniana, só podemos conhecer a *durée* instituindo-a no momento global e único que compreende sua trajetória. Seu fracionamento em instantes separados – em “paradas” ou imobilidades sucessivas – representa a *espacialização* do que é *temporal*. Ora, o tempo é *durée* na medida em que ele próprio constitui a substância, isto é, na medida em que substância é *alteração*. Depois de estudar a *alteração*, através da qual a *durée* se diversificará, Bergson procurou identificar o processo oposto: o da unificação, o “reencontro do simples como uma convergência de probabilidades”.³¹

Aliás, a “terminalidade” significa a *durée* pessoal e social, em correspondência com a educação geral e permanente. Mas a terminalidade, na lei, significa a postura mecânica, cartorial e estanque. Sabe-se bem que o relatório do Grupo de Trabalho (Lei nº 5.692/71) proclama a conexão entre a *continuidade* e a *terminalidade*; entretanto, o que se nota é a desconexão deste documento, à luz da teoria e da realidade educacional brasileira.

Em outra perspectiva psicológica e sociológica, “a orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo: o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da educação e o universo do trabalho. Por isso, filosoficamente, a orientação é uma só, com diferentes nuances segundo as etapas da educação.”³²

³⁰ Trigueiro Mendes, D. Um novo mundo, uma nova educação, *op. cit.*, p.9.

³¹ Bergson, H. *L'évolution créatrice*. Paris: PUF, 1948 (sobretudo Cap. IV, tópico: “Le devenir d'après la science moderne. Deux points de vue sur le temps”).

³² Trigueiro Mendes, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média, *op. cit.*, p.96.

Aspectos do trabalho na Faculdade de Educação

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

No plano teórico, os cursos se limitam à transmissão de textos, às vezes medíocres. Não se trata, a rigor, daquela espécie de *saber do saber* que, segundo Michel Foucault,³³ caracterizou o século XVII, como se estivéssemos, residualmente, apegados a formas arcaicas de cultura. Trata-se, ao contrário, de um processo intelectual que impede o conhecimento. “Conhecer um objeto”, lembra Piaget, “é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadas. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas das transformações, e não as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.”³⁴

Mesmo que o conhecimento não parta do dado primário, este se encontra presente na sua engrenagem, numa elaboração do dado secundário. É o que esclarece novamente Piaget: “O fato de a inteligência derivar da ação [...] leva a esta conseqüência fundamental: mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a inteligência ainda consiste em executar e coordenar ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva.”³⁵

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

Nessa reformulação a que nos referimos (formação do professor do ensino fundamental e médio), gostaríamos de destacar aspectos de algumas disciplinas. Por exemplo, a Sociologia da Educação servirá para *situar* o professor – através da consciência aperceptiva, crítica e prospectiva, juntamente com os seus instrumentos de trabalho na cultura e na sociedade brasileira, em que deve intervir através, exatamente, desses instrumentos.

A Filosofia da Educação desenvolverá a consciência mais vertical dos valores e idéias subjacentes ao processo educacional (excelente instrumento, de resto, junto com a Antropologia, a Sociologia, a Ciência Política e a Economia, para o estudo de nossa cultura). “Trata-se de reflexão destinada, antes de mais nada, a dar sentido e orientação à pesquisa empírica. Esta, com efeito, limita-se, na análise dos fatos e dos processos, a determinar-lhes a significação imediata, no nível e na ‘zona’ da realidade em que se situam. Ela chega a verificar o comportamento de determinados fenômenos, sem poder julgá-los ou alterá-los. Ora, nenhuma ordem de fenômenos é totalmente explicável fora do

³³ Foucault, M. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966 (sobretudo Cap. 3, p. 69-70).

³⁴ Piaget, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1974, p. 30.

³⁵ *Ibidem*.

contexto de suas articulações com outras ordens de fenômenos; nenhum fato ou processo, sobretudo na educação, adquire significação por si, na sua pura materialidade empírica. O fato educacional só é compreensível à luz da filosofia e da política.”³⁶

A Psicologia da Educação privilegia o Sujeito (na nossa concepção, já citada neste trabalho) como protagonista, mas estabelece, dialeticamente, o *trio* Sujeito – Objeto – Método.

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

A pesquisa na Faculdade de Educação

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

A pesquisa nesse departamento, segundo nosso projeto, representa o instrumento de ligação entre as ciências da educação e a realidade social. Admitindo-se a ambigüidade essencial da educação – ciência e práxis ao mesmo tempo – o departamento de pesquisa e planejamento seria expressão e instrumento de tal ambigüidade.

Poder-se-ia objetar que esse tipo de pesquisa poderia incluir-se, por exemplo, nas atribuições de um departamento de Sociologia da Educação. Pouco haveria, nele, que pudesse ultrapassar esse departamento. Na verdade, o corte epistemológico adotado em nosso projeto é outro. A pesquisa que se desenvolve no interior de cada ciência, e sob o controle da respectiva lógica (ainda que alimentada pela realidade social), deve alojar-se, normalmente, nos departamentos correspondentes.

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

A Escola Nova, apesar de seu avanço na ciência e na prática pedagógica, não completou o empreendimento revolucionário que caberá, agora, à “educação permanente” levar a cabo. Ela fez da escola uma pequena réplica da *polis* cujos

³⁶ Trigueiro Mendes, D. Pesquisa e ensino no mestrado de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, out./dez. 1972, p. 250.

problemas deveriam ser vividos, naquela, em escala reduzida, como forma “incoativa” de experiência social. Na verdade, a escola, assim como outras instâncias sociais, não são réplicas, mas partes da *polis*, percorrida pela mesma torrente unificadora. Temos que encontrar os modos de inserção da educação na sociedade, a qual se impõe por motivos científicos, como acabamos de sugerir, mas também por argumentos estratégicos, para corrigir, no nosso caso, por exemplo, a alienação do processo educacional.

A educação não é totalmente “academizável”. Ela faz parte do projeto político que, enquanto tal, precisa ser “capturado” fora dos quadros estritos da atividade científica ou acadêmica. A eficácia teórica de que se reveste a ciência significa apenas a consistência interna do pensamento – condição indispensável para uma política da educação, mas insuficiente até que a ciência venha a explodir na decisão política. A práxis, com o seu projeto dinamizador, deve estar sempre em contato com esses quadros de referência que a racionalidade científica oferece. Na medida em que é constituída pelas “razões de verdade” (no sentido epistemológico), a práxis educacional – integrante da práxis política – deve ser por ela depurada. Há uma interação dialética entre o plano da racionalidade técnica e o da decisão política.

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

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

Instituição educativa e contexto social

Raymond Aron, no prefácio ao livro de Philip Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*,³⁷ declara: “O descompasso entre as instituições educativas e o contexto social decorre da relativa autonomia dessas instituições, da diferença das temporalidades. As universidades tendem a perseverar em seu ser, a continuar o que elas foram ou são, a conservar valores próprios. É o planejador, não o professor, quem, mais ou menos explicitamente, põe a universidade a serviço do desenvolvimento ou mede a eficácia do sistema pela adaptação das *sorties* às necessidades da produção.” Parecenos que Aron comete um equívoco. Pretende formular uma teoria do deslocamento, mas na verdade descreve conjunturas educacionais, e também políticas, econômicas etc., no passado ou no presente. Mas há, também, o inverso: as conjunturas, algumas vezes, suprimem o *descompasso*.

³⁷ Coombs, Philip H. *La crise mondiale de l'éducation*. Paris: PUF, 1968, p. 6-7.

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

“A educação da criança, do adolescente e do adulto situa-se dentro do mesmo tempo e do mesmo espaço social. Isto é o mesmo que dizer que se torna cada vez mais irrelevante a fronteira entre a escola e a sociedade. Até agora, era o adulto, exclusivamente, que representava a sociedade (já que se considerava sociedade a sociedade estabelecida, de que ele era o estereótipo), enquanto a escola era constituída por aqueles que ainda se preparavam para integrar-se nela. Agora, começamos a compreender que a sociedade se estabelece, criadoramente – e não estaticamente –, mediante o concurso das gerações no tempo e no espaço simultâneos. Por isso, os adultos voltam a freqüentar a instituição educativa, ou criam novas instrumentalidades, paralelas ou até competitivas com a escola.”³⁸

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

A Faculdade de Educação se integra nessa tarefa, concorrendo para promover o nivelamento ou o desnivelamento entre o sistema de educação e o sistema de ação da sociedade. Ela detém parte substancial da responsabilidade da própria universidade como instância encarregada de definir, em cooperação com outras, o projeto nacional. Nessa linha de pensamento se inscrevem reflexões feitas em nosso trabalho sobre *O governo da universidade* (ver Nota 1).

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

³⁸ Trigueiro Mendes, D. Para uma filosofia da educação fundamental e média, *op. cit.*, p. 12.

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

Processo intelectual da educação

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

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

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

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

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

Não menos importante seria desenvolver esses estudos sob o estímulo da Filosofia (inclusive Filosofia da Educação) e das ciências sociais, cujo contato

com a educação representa para esta, talvez, o mais urgente de seus imperativos.

Um caso concreto: os currículos mínimos do CFE, determinados por uma forma mais verbal (e arbitrária) que científica. Preparamos texto, no Conselho, sobre *Princípios e normas gerais para a elaboração de novos currículos mínimos de cursos profissionais*. A intenção explícita era deslanchar, imediatamente, o processo científico de dados, estudos e pesquisas. Uma comissão especial aprovou o texto mas, depois, o CFE decidiu substituí-lo por outro, com características completamente diferentes: em vez da *pesquisa*, a *norma* (*cartorial*), conforme se pode verificar na Indicação nº 8/68.³⁹ A pedagogia *autista*, sem conexão com as coisas e o mundo. Pedagogia estanque. Educação sem filosofia, sem ciência e, mesmo, sem pedagogia. Frequentemente, currículos reificados.

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

Inteligência e realidade

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

Nossa cultura tem sido tradicionalmente mitificante, mas também ideologizante. Em parte, a mitificação – e a ideologização – é decorrência da própria cultura, ou um de seus impulsos. E por isso mesmo, em todo momento de crise, em que o que se quer, famintamente, é a realidade, uma parte da *intelligentsia* de uma nação entra imediatamente em desprestígio, inconscientemente ou não, para o povo. O povo não se encontra, quanto a suas necessidades e aspirações vitais, na falsa idealização ou na ideologização de seus intelectuais. Os que têm mais chance de escapar, nesses momentos, são os poetas, artistas e romancistas, que permanecem em nível com os problemas reais da sociedade. “Toda obra de arte representa uma reconquista da realidade fora dela, por assim dizer, no espaço de liberdade e de invenção do artista – que é a sua contribuição à elaboração da realidade.”⁴⁰

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

Aliás, é necessário reduzir as ideologias, fenomenologicamente; "retirar o joio do trigo, o puro do impuro, como também, o real, do aparente; o permanente, do circunstancial; a verdade, das falácias que a escamoteiam. Nesse nível a universidade encontra a plenitude, como instituição da cultura, da continuidade e da vitalidade da cultura, íntegra de passado e presente juntos, pois a integridade da universidade é, estranhamente, não a do acabado, com todas as suas peças –

³⁹ Currículos mínimos dos cursos superiores. *Documenta*. Rio de Janeiro, 1968-1969, Separata n. 33.

⁴⁰ Trigueiro Mendes, D. Realidade, experiência, criação, *op. cit.*, p.230.

mas a do acabado até agora, a plenitude do rio na superfície mais alta de suas águas. Uma plenitude inacabada, eis o seu paradoxo.”⁴¹

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

Novamente, realidade e diferenciação:
na política e na pedagogia

“No sistema democrático, há uma sucessão de delegações de autoridade: do Povo para o Poder político e, neste, da vertente política para a vertente da racionalização, realizando-se, porém, todas elas, na linha política. Trata-se de uma ambigüidade inerente à própria política. Esta é a razão mais poderosa, a nosso ver, para invalidar a pretensão tecnocrática. A linha política nasce de um “momento” instaurador do contrato social – o momento das opções e decisões fundamentais da “vontade geral” ou da “vontade do poder” – mas, simultaneamente, vê desenvolver-se dentro dela uma espécie de diferenciação enriquecedora, como se o seu fluxo tivesse de alimentar duas fontes: a do poder como tal, e a da razão que, de certa forma, o controla, sem que o reino da razão transcenda o da política, que é o de sua viabilidade. Platão compreendeu a necessidade dessa conciliação quando sustentou, por exemplo, que a ação educativa só é possível numa sociedade em que existe uma “possibilidade de moralidade”. No contexto da filosofia platônica, em que a idéia de bem se identifica, ontologicamente, com a de verdade, a racionalidade, assegurada pelo processo pedagógico (para essa filosofia a sociedade deveria ser, basicamente, uma “sociedade pedagógica”⁴²), era condição da própria viabilidade da *polis*.”⁴³

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

O *ser da nação* e o *ser idealizado* por alguns intelectuais se encontram no leito do mesmo rio, contrapondo o presente ao futuro, a inércia ao dinamismo, o impulso vegetativo ao impulso criativo. Eles se encontram no tempo com duas dimensões: o tempo não é o mesmo, mas a nação é a mesma, e esse tempo

⁴¹ Trigueiro Mendes, D. A universidade e sua utopia, *op. cit.*, p. 229.

⁴² Cf. R. Lévêque e F. Best, “Deux réponses historiques au problème de la philosophie de l’éducation: Platon-Rousseau.” In: Maurice Debesse et Gaston Miliaret. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1969 (1. Introduction, p. 90-93).

⁴³ Trigueiro Mendes, D. *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*. Michigan State University, 1972 (capítulo: Impasses of planning).

antecipado⁴⁴ é que caracteriza simultaneamente a *idealização* do intelectual autêntico e a *esperança* do povo em que essa idealização se converte.

Enquanto isso, os intelectuais “alienados”, o que possuem a mais sobre a realidade presente não é uma antecipação do mesmo ser nacional, mas a transferência de outro ser. A esperança não se insere na linha da identidade, como confiança nas potencialidades do ser nacional, mas na linha da alienação, isto é, da salvação *ab alio*. Ao contrário disso, devemos buscar a inteligência para os nossos problemas – o modo de *pensar* e de *fazer*. Haveria aliança entre a inteligência e a *polis*, combinando dialeticamente expectativa e descortino, incidente e transcendente, particular e universal, refração e luz irrefratada.

Estamos, com efeito, diante de dois riscos, representados por duas categorias de pessoas:

1) as que se recusam a aceitar o plano contingencial, consciente ou inconscientemente, e a admitir que dele se deve tirar o projeto nacional, substituindo-o por um arquétipo “abstrato”, irreal ou cartorial. São os que não percebem que os valores a serem atingidos por nós, como nação, não existem numa esfera separada dos fatos, e julgam-nos trazidos para a ordem real de um mundo paralelo a este, o mundo ideal. Há, certamente, um tipo de maniqueísmo pedagógico na inteligência brasileira. Os que não admitem a implicação dialética das duas ordens, e que a perfeita fidelidade às exigências do plano factual conduz ao plano transfactual – o do futuro, o das aspirações permanentes e só progressivamente realizadas no decurso da história, o dos interesses universais;

2) A outra categoria é constituída, igualmente, de pessoas, instituições e grupos incapazes de fidelidade integral às exigências da situação concreta a que estamos vinculados, mas por motivo inteiramente diverso: o vezo abstracionista, ou a consciência deformada.⁴⁵

Mas a *intelligentsia* deve abrigar a visão prospectiva e a conquista de horizontes contidos, pelo menos virtualmente, em cada situação concreta. A pedra de toque das elites autênticas é, de um lado, a consciência aperceptiva e projetiva capaz de alcançar o desenvolvimento do processo social e político, conseqüentemente educacional; de outro, a atitude de lealdade ao que constitui o interesse profundo do povo, subjacentemente aos interesses particulares e ocasionais de pessoas e grupos e, algumas vezes, mal percebido pelo próprio povo enquanto subjugado à pressão do imediato. A consciência das elites é, portanto, a lucidez disciplinada pela fidelidade. Projeção e não distorção.

A consciência universitária, por exemplo, pela sua própria vocação oferece condições de ser ao mesmo tempo presente e futuro, mediata e imediatamente

⁴⁴ Em relação a tempo antecipado escrevemos alguns textos, por exemplo: 1) o prefácio ao livro que iniciou a Coleção Universitária de Teatro, *Os mistérios da missa*, de Calderón de la Barca (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963); 2) O governo da universidade (*Documenta*. Rio de Janeiro, n. 64, 1966, Separata 27, p. 30: “potencialidade antecipadora” – ver Nota 11 deste trabalho); 3) *Educação e recursos humanos no planejamento integrado do Grande Niterói* (Rio de Janeiro: M. Roberto Arquitetos, 1969 – mimeo.); 4) *Mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos do Estado de São Paulo* – aspectos educacionais (São Paulo: Proagri, 1970 – mimeo.); 5) *Indicações para uma política de pesquisa educacional no Brasil* (Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973 – mimeo.).

⁴⁵ Ver Apresentação. In: Pedro Calderón de La Barca, *Os Mistérios da Missa* (Auto Sacramental Alegórico). (Trad. de João Cabral de Mello Neto). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963 (Coleção Universitária de Teatro, publicada mediante convênio firmado com a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura – v.1).

talhada pelos fatos mas não coincidindo inteiramente com eles: alongando-se, além deles, como consciência aperceptiva e judicativa capaz de medi-los e julgá-los.⁴⁶

Durmeval Trigueiro Mendes

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 140-172, abr./jun. 1974. Com alterações feitas posteriormente pelo autor.

⁴⁶ Idem.