



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

SELO



RPC



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
Centro Regional de Pesquisas Educacionais

Conferência: "As classes experimentais"

Conferencista: Prof. Jaime Abreu

Data: 17. 2. 60

Presidente dos trabalhos: Prof. Nilo Pereira



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Centro Regional de Pesquisas Educacionais

República da Venezuela do

Prof. Tagore Libera em

17.2.60

etc

ATUALIDADE DE JOHN DEWEY

Jayme Abreu

(Do CBPE)

Esteve longe o Brasil educacional de celebrar adequadamente a passagem, em 1959, do centenário de nascimento de John Dewey, na medida ao menos da importância de sua obra no campo da filosofia e, particularmente, no da filosofia da educação. (*)

Se desejássemos, aliás, um índice positivo da letargia dos nossos setores educacionais mais altamente profissionalizados, em face a temas ou fatos de que, legitimamente, não se poderiam omitir, este, do quase anonimato com que passou, no Brasil, o centenário de Dewey, seria, realmente, dos mais expressivos.

É certo que se deve reconhecer, no caso particular dessa alienação, encontrar a mesma poderoso estimulante em uma certa tendência neo-conservadora do nosso tempo, no clima defensivo, inibido, sem imaginação nem vigor criador da guerra fria, para o qual urge sepultar o experimentalismo de Dewey, na medida em que o seu intrínseco revisionismo é "ameaça" aos beneficiários do "statu-quo", a ser conjurada por anátemas emocionais ou abafada pela conjura de espesso silêncio.

Salvo este ou aquele trabalho de curso, interno, realizado, quem sabe, nessa ou naquela Faculdade de Filosofia, ou, quiçá, se é o caso, em Institutos de Educação, os quais não teriam chegado à publicidade, contam-se pelos dedos da mão os trabalhos a esse ensejo aparecidos no Brasil, em que a obra do grande filósofo americano, com seu inegável significado, fôsse comentada e analisada, ainda que para dela discordar ...

Anísio Teixeira, um dos raros no Brasil que, muito mais

(*) Iniciativa significativa, a esse respeito, foi a re-edição promovida por Anísio Teixeira, das seguintes obras de Dewey, traduzidas para o português: Como pensamos, Vida e Educação, Reconstrução em Filosofia, Educação e Democracia, A Criança e o Currículo e Interesse e Esforço.

do que citar, consegue pensar "deweyanamente", publicou vigoroso ensaio sobre o título "Filosofia e Educação" ("Educação e Ciências Sociais", nº12), reproduzido parcialmente em boletim da CAPES, de Dezembro de 1959, sob o título "Dewey e a Filosofia da Educação"; Harold Benjamin proferiu, por iniciativa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, conferências em sua sede, em Dezembro de 1959, que estão sendo editadas, nas quais a filosofia de Dewey foi tema central; o autor destas linhas publicou ensaio em "Educação e Ciências Sociais" (número 12) no qual, em relação ao tema "A Escola como Agente de Mudança Cultural", buscou expor a posição da filosofia de Dewey; no número 78, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foi publicado comentário da Profª Beatriz Osorio sobre o livro "Democracia e Educação" de Dewey; por promoção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife foi ali proferida e publicada substanciosa conferência do Prof. Newton Sucupira, prefaciada por Gilberto Freyre, sob o título "John Dewey: uma filosofia da experiência"; por último, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com a cooperação da Fulbright Commission do Brasil, trouxe ao Brasil, em Agosto de 1960, para realizar Curso de Conferências sobre Filosofia da Educação no CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS de SÃO PAULO e no CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DA GUANABARA, o Prof. John S. Brubacher, da Yale University, que tomou, como tema do mesmo, a filosofia educacional de John Dewey.

Ante essa cortina de silêncio, essa algida apatia quanto a obra do grande filósofo norte-americano, impõe-se a pergunta: justifica-se ressaltar o seu legado ou se trata de simples culto de uns poucos, puro caso de fixação emocional em torno à memória de Dewey? Estará Dewey superado? Terá sua filosofia correspondido apenas a um curto e ultrapassado período do pensamento educacional norte-americano? Terá o conhecimento de sua obra, hoje em dia, se tanto, mero valor histórico?

John L. Childs, (*) um dos mais autorizados discípulos de Dewey, certa vez proclamou, com perfeita propriedade, que o gran-

(*) Professor do Teacher's College - Columbia University

de infortunio de Dewey era que ninguém fora mais louvado e contestado e também menos lido do que ele.

Cremos que êsse fato explicará a razão de ser de muitas das perguntas acima formuladas.

Esclarecerá, seguramente, a afirmativa de Anísio Teixeira, no artigo acima mencionado, que a muitos pode parecer surpreendente; "não se revelando sua influência "(de Dewey)" no sistema educacional dos Estados Unidos, onde nasceu e viveu, nem muito menos em outros países, senão em aspectos superficiais e secundários."

Explicará, claramente, a advertência exata de John S. Brubacher ao dizer ("Dez equívocos a respeito da filosofia educacional de Dewey"); "Por conseguinte, compete aos partidários de Dewey, assim como aos seus antagonistas, lê-lo cuidadosamente. Se pretendem expulsar os demônios educacionais em nome de Dewey, que se certifiquem primeiro de não estar usando o seu nome em vão."

É interessante assinalar que nos meios educacionais brasileiros, mesmo naqueles que a rigor não podem ser definidos como opostos a Dewey, são frequentes as reservas restritivas ao mesmo, mais sublinhadas mesmo do que os seus extraordinários aspectos positivos.

Nos raros que o tiveram como professor é comum ouvir-se aquele julgamento, a que alude Gilberto Freyre, do Prof. Harold A. Larrabee: "by all the ordinary criteria ... a poor teacher."

É também comum a fixação apenas no aspecto negativo, tão somente em relação ao positivo, da famosa sentença de Oliver Wendell Holmes, sobre "Experience and Nature";

"Ainda que o livro de Dewey esteja inacreditavelmente mal escrito, depois de relê-lo várias vezes pareceu-me experimentar uma sensação de familiaridade com o interior do cosmos, que jamais sentira. Assim - pensei - haveria falado Deus se não houvesse podido articular as palavras, porém houvesse tido grande afan de explicar o que se passava."

Não faltam entre nós os que o identificam como mera ex-

pressão do "individualismo caótico de uma cultura desintegrada, protestante capitalista", (*) ou os que o definem como quase o oposto, isto é, perigoso corifeu de um socialismo irreligioso; é frequente apresentá-lo como defensor de uma educação sem objetivos, concentrada no método, ou, "ambiguamente", situá-los no crescimento; não são raros os que o definirão, com o seu pragmatismo, do modo porque o fazem exegetas do materialismo ortodoxo, como Roger Garaudy, como expoente de uma "cultura decadente," pregoeiro de "uma nova forma da sofística e da escolástica."

A despeito de tudo isso, o aspecto até hoje prevalecente em relação ao instrumentalismo deweyano será, realmente, o da sua posição precursora, como afirma Anísio Teixeira.

O seu exato entendimento e a sua congruente aplicação tem sido, em verdade, até hoje vítimas de incompreensões e deturpações as mais lamentáveis, seja de opositores como de partidários.

Na mesma América do Norte é sabida a extensão das distorções que, envolvendo a filosofia educacional desenvolvida por John Dewey, praticou o movimento denominado de "educação progressiva", o que levou o mesmo Dewey, em "Experience and Education" a submetê-lo a serias retificações, sobretudo no exato entendimento do papel dos impulsos espontâneos na educação.

Em corrente de filosofia educacional mais recente, que não se intitula inconciliável com o experimentalismo, antes pelo contrário, tal como ocorre com o "reconstrucionismo" (**) de Theodore Brameld, parece-nos que, outra vez, o ingrediente da composição buscada é, em essência, inoportável senão antitético com

(*) Alexander Meiklejohn - "Education between two worlds" (Harper & Brothers, 1942). Essa obra demonstra, por parte do autor, uma oposição radical a Dewey, essencialmente na concepção de um estado como poder político "orgânico", contra a concepção de estado defendida por Dewey em "The public and its problems", que Meiklejohn considera "inorgânica", em seu pluralismo culturalista. Alexander Meiklejohn foi professor da Universidade de Wisconsin.

(**) Note-se que a mesma expressão "reconstrucionismo" tem um indistigível odor deweyano.

o experimentalismo, na medida em que busca uma revisão do "relativismo experimentalista", o qual constitui, precisamente, característica definidora, fundamental do mesmo.

Na raiz dessas distorções, está a tenaz fixação humana em torno à ânsia por definições, certezas e seguranças por atacado; essa rejeição da cultura em permanente fluxo e em interminoso processo de aperfeiçoamento, como no naturalismo cultural de Dewey, onde não cabe a homologação de arquetipos inutáveis de perfeição; essa tendência a uma "planned society" ao invés daquela "planning society" conforme a justificaram Dewey e J.L.Childs; essa inaceitação do universo em aberto, em perpétua evolução, re-criação e re-construção, que é o laivo darwiniano indistigível da filosofia deweyana.

Veja-se o que escreveu o mesmo T. Brameld (*) ("Toward a Reconstructed Philosophy of Education":)

"É do progressivismo, contudo, que a emergente filosofia do reconstrucionismo muito aprendeu".

"Em certos aspectos as duas teorias são tão similares que uma pode propriamente inquirir da outra se são, de fato, separadas".

Mas é, reconheça-se, o mesmo Brameld quem ao alinhar uma série de "pontos fortes e fracos do pragmatismo", inclui tópicos onde se apresentam suas contradições fundamentais com o mesmo, como entre outros, nos seguintes:

"Forte na tolerância a várias crenças; fraco na convicção ou compromisso com necessárias crenças positivas."

"Forte em nos ensinar como pensar, fraco em nos ensinar os objetivos - para que pensaríamos." (**)

Com I.B. Berkson (***) ("The ideal and the community") as mesmas contradições essenciais com o experimentalismo, quicá em maior escala, podem ser registradas, mal grado proclamar a sua

(*) Professor de Filosofia da Educação; New-York University.

(**) A proposito, lembre-se a advertência de Dewey: "Teach how to think, but not what to think."

(***) Professor de Educação; The City College of New-York.

conciliabilidade com o mesmo.

Depois de definir o seu propósito, não de releição, mas de revisão da filosofia experimentalista, assenta as baterias de sua crítica na ausência de "firmes convicções", de "positivos programas de ação," caracterizando o pragmatismo basicamente como uma filosofia "bem ajustada à crítica de situações existentes, incapaz porém de conduzir à capacidade decisória exigível em períodos de crise," ou de aceitar "compromissos para com absolutos."

Por menos que talvez o reconheçam os seus autores é indisfarçável a presença aí das posições das filosofias perenialista e essencialista, estruturalmente inconciliáveis com o experimentalismo, no que tange à adesão das mesmas aos princípios da educação fundamentada no apriorismo de fins últimos, de absolutos sobrenaturais perenes, de eternas verdades universais, de valores intrínsecos e não experimentais, ou de outros absolutos seculares.

William James definiu, certa feita, a essência do pragmatismo, como sendo "mais um método do que uma doutrina." (*)

E esse método outro não é senão o método empírico e co-operativo da investigação experimental, o "método da inteligência" como o chamaria Dewey, que "instalaria, na filosofia algo da mesma tendência ao consenso que já se havia instalado na ciência," como acentua J.L.Childs em "Pragmatismo e Educação."

Dai a implicação de que o propósito básico da escola teria de ser o de proporcionar condições que permitam à juventude tratar experimentalmente as situações problemáticas da vida, sempre cambiante e vária.

Assinale-se que into nada mais seria, segundo observa Charles S. Peirce, do que a aplicação peculiar de uma antiga regra de lógica: conhecer a árvore pelos frutos, princípio evangélico, a liás.

Ressalte-se que o mesmo Dewey sempre teve perfeita noção das dificuldades de empregar atitudes e procedimentos experimentais em todos os aspectos da experiência humana, opostas pelos que sus-

(*) Recorde-se que o sub-título do livro "Pragmatismo", de William James é: "Um nome novo para algumas velhas maneiras de pensar".

tentam que o método científico cabe apenas no mundo dos fatos e não no dos valores, sem que por isso jamais deixasse ele de admitir a necessidade dessa atitude científica, experimental, seja para um como para o outro reino: "a common logical pattern in scientific and moral knowing."

Esta atitude experimental tem o seu campo de ação necessário no modo de vida democrático, como a tarefa de desenvolver definitivamente uma sociedade, na medida em que variem as condições de vida e se adquiram novos conhecimentos, modificando-se, consequentemente, os direitos e responsabilidades dos povos e os propósitos e funções de seu sistema de governo, relações e modos de vida.

Esta é uma concepção dinâmica, evolutiva, de democracia, nada estática, implicando num modelo de comunidade e de vida política que há de seguir, incessantemente, desenvolvendo-se experimentalmente.

Situações estas que levaram G. H. Mead a definir a democracia como um sistema político e social que "institucionalizou a revolução, "no sentido da adoção pacífica de mudanças as mais drásticas nas relações de propriedade, de raça, sexo, Igreja e Estado.

Pode-se assim admitir seja "anti-intelectualista," como o afirma Hutchins, uma filosofia educacional baseada pela utilização de métodos científicos e processos democráticos à ação escolar que são, segundo destaca Sidney Hook, as coordenadas básicas e inter-dependentes do pragmatismo?

Será procedente afirmar ter correspondido apenas a um "preterito período histórico" uma filosofia como a do experimentalismo que "sustenta que os valores da democracia e os métodos de investigação experimental se acham fundamentalmente relacionados entre si e que cada um necessita do outro para seu mais frutífero desenvolvimento," conforme demonstra J. L. Childs?

É caso de atribuir-se hoje puro "valor documental," como afirmam, emocionalmente, alguns, a uma filosofia que é uma teoria instrumental do conhecimento e conceptualização daquela transição de ciência como conhecimento à ciência como costume prático, como o reconhece Bertrand Russell?

Céptica, como o quer Meritsain, será uma filosofia que redundou numa vigorosa afirmação crítica ao legado aristocrático inerte à tradição cultural e educacional do Ocidente, que formulou uma nova concepção de cultura e educação, que superou os tradicionais dualismos históricos entre mente e corpo, trabalho e lazer, acadêmico e profissional, teórico e prático, ideal e utilitário?

"Falhada" em relação as tarefas básicas da escola, como assevera Albert Lynd (*) uma filosofia educacional que demonstra, numa revolução verdadeiramente coperniciana na praxis escolar, "que os interesses intelectuais não são suficientemente alimentados numa escola em que o mundo dos símbolos se considera autônomo?" (**)

"Irrracional", como o pretende Robert Hutchins, (***) uma filosofia pela qual é a educação um processo de transmissão e permanente revisão dos significados e as idéias prescrições para executar atos, confirmadas ou não pelo teste pragmático da experiência?

"Perempta", como o quer Bestor (****) antes de se começar a prová-la autenticamente, ou tentar abolí-la, antes de a haver, congruentemente, posto à prova da experiência?

Sem dúvida é legítima a confiança de J.L. Childs ao afirmar que "se os pragmatistas apreenderam corretamente as significações próprias ao pensamento científico e ao estilo de vida democrático" sua filosofia perdurará.

Mais do que perdurará, cremos mesmo serem o científico e o pragmático o caminho efetivo único para o universo comum do entendimento, como o sustenta Brubacher.

Não cremos seja mais a apocalíptica corrida do nosso tempo exatamente aquela de H.G. Wells, entre a educação e a catástrofe.

(*) Albert Lynd - "Quackery in the public schools" - Little, Brown & Co., Boston, 1953.

(**) John L. Childs - "Pragmatismo e educação."

(***) Robert Hutchins - "Conflicts in Education" (1946)

(****) Bestor - "Educational Wastelands" (1953).

Cremos que essa corrida a educação já venceu.

Mas será uma vitória de Pirro se devoções metafísicas e teológicas, lealdades a absolutos continuarem prevalecendo, dentro dela, sobre o teste pragmático da experiência.

Então teremos o prevalecimento das tendências esquizoides de nossa cultura, com seus aspectos de tensão, crise, desintegração, como expressão do conflito entre crenças e hábitos que dependem basicamente de dogmáticas autoridades finais e inapeláveis, religiosas ou políticas, e o que decorre da capacidade de inteligente auto-direção dos homens no sentido da modificação experimental de sua cultura.

E Dewey nos diz, justificando a filosofia como método de contínua investigação que "se já estiveramos de posse de um completamente harmonizado esquema de valores, a empresa total da filosofia seria supérflua".

Oportunamente vale, outrossim, não esquecer a advertência que nos faz Boyd H. Bode (*) sobre a inconciliabilidade entre a atitude inerente ao pensamento democrático e o critério de "normas transcendentes no campo moral", obstáculo ao processo democrático como os daquela série de "pequenos absolutos que o travam", como sejam os "direitos inalienáveis", a "santidade da livre empresa" e tudo mais que é expressão do esquema do platonismo, entre o reino do "empírico" e o do "trancendental", cujos limites, questiona Bode, seria o caso não de traçá-los mas de não fazê-lo, em absoluto.

A democracia é assim definível, como o faz J.L.Childs, como um esquema de vida incompatível com qualquer tipo de absolutismo: teológico, metafísico, político ou racial. Cada vez e onde aparece um absoluto, a função da inteligência na integração de interesses fica subordinada a forças externas.

É ainda o mesmo B.H. Bode quem nos adverte de que "uma sociedade democrática não pode gozar de segurança, se alguns de seus modos de vida e pensamento operam sobre uma base empírica, enquanto outros, representados pelas "closed areas" da cultura a que se refe

(*) Professor da Universidade de Ohio. Autor de obras clássicas, como "How we learn", "Fundamentals of Education", etc.

rem os cientistas sociais, continuam esteiando-se e agindo à base do "absolutismo tradicional".

Segundo o entendimento experimentalista o fenômeno religioso haverá de ser considerado como uma das formas de experiência humana - social, tecnológica, científica, política, estética, mística, sem nada de especial e hierarquicamente privilegiado, não como uma fonte de verdade no sentido científico, mas no da expressão de Santayana sobre religiões teológicas: "melhores ou piores, nunca verdadeiras ou falsas".

Kilpatrick (*) igualmente insiste em que "nosso dever consiste em preparar a geração que surge, a pensar por si mesma, inclusive até, se assim o decide, para rever e rechassar tudo que pensamos até agora".

A antropocêntrica confiança na capacidade humana para desenvolver suas próprias bases morais e definir e re-definir os fins e meios da existência humana choca-se assim, inevitavelmente, com os fixistas que se consideram depositários e impositores irrecorríveis de crenças, essências, valores e práticas inutáveis, criando uma profunda, insanável esquizoidia social.

Na medida em que formas de totalitarismo político, sobre natural, eclesiástico, continuaram encarando a realidade e pretendendo decidir sobre ela como se fora um sistema inutável, terminado e estático, aferrados a valores intrínsecos, não instrumentais, apegados à racionalização dos meios de vida e pensamento herdados, adstritos a um acrítico sentido reverencial à ordem social existente, sufocados ao pôso de eruditas tradições medievais, não será legítimo esperar-se o prevelecimento do universo comum do entendimento que só o científico e o pragmatico podem fornecer, e que dão, justa, a medida da atualidade instrumental do pensamento de Dewey.

(*) William Heard Kilpatrick - Professor Emérito de Filosofia da Educação no Teacher's College, da Columbia University.

A Universidade de Brasília e as tradições universitárias.

Jayme Abreu (Do Centro Brasileiro
de Pesquisas Educacionais).

Ao ensejo da instituição da Universidade de Brasília, vários são os temas que a esse importante propósito devem ser postos.

Pode discutir-se se existem em Brasília condições culturais que estimulem o funcionamento de uma Universidade, representando aquele necessário fermento alentador do viço de frutos naturais da cultura, sem o qual se poderia resvalar para uma inautenticidade artificial, inoperante.

Pode debater-se, em relação ao desenvolvimento cultural do país, se é justificável, prioritariamente, o grande investimento financeiro a fazer e a mobilização do rico capital humano de uma fina flor de professores e técnicos, nacionais e estrangeiros, face a necessidades outras já agudamente sentidas em áreas brasileiras de clientela universitária certa e de tradição cultural consistente - mente consolidada, como, por exemplo, São Paulo, Guanabara, R.G. do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Bahia.

Pode questionar-se, e seria pertinente, se seria viável obter-se no rigidamente estratificado aparelho universitário brasileiro, as imperiosas modificações estruturais que o nosso desenvolvimento exige inadiavelmente, diante da soma de interesses investidos e de direitos adquiridos no statu-quo "latifundiário" das cadeiras.

Podem ser postos em exame os virtuais reflexos saudáveis que uma organização universitária em novos moldes acarretaria para rejuvenescer e vitalizar a recente e já ultrapassada estrutura universitária nacional.

Pode e deve debater-se a estrutura organizatória mais própria a essa Universidade, os princípios que a devem reger, incorporando à básica consideração dos aspectos brasileiros, as necessárias conexões com modelos universitários outros da cultura universal, com a atenção devida ao sentido do universal próprio a uma Universidade.

As considerações a seguir visam a uma abordagem do último

desses tópicos, vale dizer, da estrutura geral da novel Universidade em relação ao que há de mais definidor de modelos universitários mais próximos, como seriam, o europeu ocidental, o norte-americano e o latino-americano.

Em verdade, é de toda oportunidade esse debate, aqui apenas suscitado, entre o clássico modelo europeu e o novel modelo norte-americano, por isto que há entre ambos diferenças tão essenciais, fruto de propósitos tão diversos, que chegam a tornar questionável a possibilidade do paralelo.

É efetivamente difícil ao "scholar" europeu clássico entender e aceitar os moldes universitários americanos que rejeita, por isto que se lhe afiguram eles uma extravagante distorção e um espírito abastardamento do seu tradicional conceito de universidade.

Cremos outrossim que não seria uma pura falácia conjectural o admitir-se que uma boa parte da elite cultural brasileira reagiria à moda europeia ao modelo universitário norte-americano, pois, em que pese a penetração e a assimilação de certos modos de ser da cultura americana em áreas urbanizadas e industrializadas do Brasil, no campo da educação institucionalizada, de vagarosa dinâmica, e, dentro dela, no aparelho universitário, ainda prepondera o espírito europeu, francês particularmente, que chegou a ser, praticamente o dominante na elite brasileira da "belle epoque", que se estendeu até a revolução de 1930 e que persiste inconformada ante o advento do "barbarismo" tecnológico norte-americano.

Não são assim raras entre nós as manifestações de horror e repúdio, no melhor estilo europeu, ao "abastardamento" americano de cursos universitários como, entre outros, aquele frequentemente glosado, da Universidade de Flórida, "de venda científica de passagens aéreas", possivelmente, à luz de um entendimento construtivo, não preconceituoso, uma atividade prática no campo de estudos de psicologia que não se querem limitar a eruditas dissertações sobre teorias psicológicas.

Tampouco são infreqüentes distorções, incompreensões totais da filosofia educacional de Dewey, e suas implicações no sis-

tema educacional americano, na medida em que representa ela uma teoria instrumental do conhecimento ao invés de constituir pura área de especulação metafísica, posição que comentadores menos atentos erroneamente admitem limitada por Dewey apenas para valer para a escola primária, sem aplicação à escola média e muito menos à superior, como se pudesse ser este o caso.

Vamos procurar assim resumir alguns daqueles aspectos mais definidores do espírito geral da educação nos Estados Unidos, na parte que contém maiores implicações no campo universitário, segundo os aponta George S. Counts em "O espírito da educação nos Estados Unidos".

É preciso, preliminarmente, não se perder de vista uma circunstância muito importante e que explica muita coisa, no cotejo entre a educação europeia e a norte-americana, qual seja a de que o controle das escolas americanas em última análise compete ao povo, em que pesem intervenções sofridas de parte de grupos ou de classes privilegiadas, por motivos religiosos ou de outra natureza.

Não é da tradição educacional americana e o mesmo não pode ser dito da Europa - a pura e simples imposição de cima para baixo de modelos escolares por altas castas burocráticas, comitês de sábios ou de sacerdotes, estadistas ou por alguns poucos membros da classe intelectual de um governo centralizado, sem considerar qualquer diálogo com o povo.

No nível primário e médio são juntas escolares, com o caráter de representação social, quase todas eleitas pelos membros da comunidade, que controlam e aprovam os rumos de funcionamento das escolas.

No nível superior, mais particularmente nas escolas públicas, é ainda relevante esse contacto com o povo mediante o canal de comunicação dos "boards" diretivos, de composição social, que evitam se clausurar a escola na torre de marfim de sua própria corporação, desvinculada senão alienada dos interesses compartilhados de sua matriz social.

Esse detalhe, que pode quicá parecer menos importante à primeira vista, em verdade não o é, pois é por ele que se chega a dar

ênfase à orientação social da Universidade, evitando a freqüente distorção de passar ela a se nutrir de sua própria substância, considerando-se um fim absoluto em si mesma, ao invés de ser um órgão a ser visto de um organismo muito mais amplo, que é a nação.

Outra idéia - força da democracia americana, atuante necessariamente no seu aparelho escolar, é a da igualdade de oportunidades, implicando no desenvolvimento de um sistema educacional público, universal, aberto a todas as classes sociais, da escola primária à Universidade, muito ao contrário da comum tradição europeia de um programa escolar restrito para as massas e extenso e rico para as classes privilegiadas. Se ainda existem sensíveis violações a essa conquista máxima da democracia americana - um sistema escolar universal - como é, por exemplo, o caso dos negros no Sul, são, todavia exceções que, combatidas, vão gradualmente desaparecendo.

É preciso não perder de vista, por sua importância, esse aspecto que é daqueles donde emanam as mais relevantes diferenças entre o sistema universitário americano e o europeu: em 1958 tinham os Estados Unidos, da população escolarizável em nível universitário, 25% de matriculados contra 5% na Europa Ocidental ...

Outro valor plenamente atuante na cultura americana com implicações necessárias na educação, em todos os seus graus e ramos, é o da utilidade prática do conhecimento.

Instrumentalizá-lo para ganhar a vida, melhorar seus níveis, ao invés de sua pura fruição estética, foi sempre preocupação essencial ao modo de ser americano.

"Desde a época de Benjamin Franklin se veio edificando um sistema escolar afastado da estreita tradição do clero e da aristocracia, adaptando-se, sem reservas, às necessidades da indústria, da agricultura, do comércio, da vida diária" (George S. Counts - "O espírito da educação nos Estados Unidos"),

Isto trouxe como corolário, é ainda George S. Counts quem o acentua, no trabalho acima citado, "uma revolução na escola média e na universitária", refletida seja no tremendo aumento de matrícula, seja nas alterações dos planos de estudos, montados essencialmente pa

ra o desenvolvimento de ciência e de tecnologia, ao invés de o serem para o prevalhecimento de estudos à base de erudição contemplativa, para gozo de uma elite aristocrática.

As escolas médias e superiores dispõem-se assim a ensinar os assuntos que representem ponderável interesse dos seus clientes e da sociedade a que servem, sem rejeições liminares por intelectualismos aristocráticos, sem estabelecer uma rígida discriminação de dignidade acadêmica de assuntos.

Expressão desse valor cultural americano, que é a instrumentalidade do conhecimento, é a filosofia experimentalista de John Dewey, permeando afinal toda a teoria educacional americana e representando, do mesmo passo, justificação filosofia do método científico experimental e expressão própria ao espírito da civilização industrial que vige na América. (*)

Evidentemente a confluência de valores como êsses resulta na composição de um contexto cultural fundamentalmente diverso em relação àquela europeia ocidental, com entendimentos diferentes do que é educação, seu conteúdo e extensão e do que são universidades e do para que e como devem existir as mesmas.

Recebendo inicialmente e largamente a contribuição cultural europeia, ao reconstruí-la no seu novo mundo, constituía objetivo deliberado da educação americana "deseuropeizar" os novos cidadãos de lá provindos, em relação a velhos moldes culturais de origem, para en culturá-los no novo mundo em processo de formação.

A educação europeia em grande parte e a universitária essencialmente se propõem a preparar uma limitada elite, provinda essencialmente das camadas sociais mais altas, que irá lhe dirigir a vida econômica, social e política de jeito a preservar-lhe a estrutura de classe.

Educar passa assim a ser apenas transmitir às gerações novas a herança das civilizações passadas.

Essa estática maneira europeia de ver a educação, no fundo corresponde, filosoficamente, à posição do conhecido silogismo de Hutchins de que "a verdade em todas as partes é a mesma; que a edu

(*) Isaac L. Kandel, em "Comparative Education" sublinha - "It is no accident or no mere coincidence that the pragmatic philosophy of education is peculiarly American and that American education is founded on the idea of progress, while the French emphasize the progress of ideas and the cult of reason."

cação é para propagar a verdade; e que por isso a educação deveria ser a mesma em todas as partes e épocas".

Este não é, todavia, o prevalecente modo de ver americano que, dinamicamente, acredita que a verdade, como a conhecemos, muda na medida em que evolui o mundo e o nosso conhecimento.

Um conceito como esse jamais fundamentaria a existência de aristocráticos e estratificados subjetivismos idealistas centralizadores em educação, como ocorre em boa parte na Europa, por isto que, ao contrário, constitui matriz de diversidade e de experimentação, com todos os seus defeitos e dificuldades reconhecidos, mas representando, sempre, base para competição e progresso.

Dewey e seus partidários, é preciso acentuar, sempre se insurgiram contra a posição da chamada "escola de Chicago", na questão da relação entre teoria e prática, pretendendo a mesma isolar a conceptualização no campo dos "colleges" e "universities" e destinar a prática aos institutos técnicos e à vida corrente.

Dewey e seus adeptos objetavam à viabilidade do ensino e da aprendizagem de conceitos fora do contexto em que são exemplificados.

Nem conceitos, segundo eles, seriam objetos primários do conhecimento e sim instrumentos para chegar ao conhecimento da realidade.

Rumos utilitários aprovados e encorajados na educação superior americana, são, assim, considerados como concomitantes naturais do processo democrático, como afirma John S. Brubacher ("Higher Education in Transition").

"Nada é mais extraordinário em nossa história educacional", escreve Frederick Jackson Turner, "do que a firme pressão da democracia sobre as universidades para adaptá-las às necessidades de todo o povo".

E o tremendo crescimento, com o enfrentar de elevados onus para manutenção tão ampla da educação superior americana são devidos, em grande parte, ao desejo de atender às necessidades e demandas do povo, não há como, procedentemente, contestá-lo.

Esse propósito, como o analisa Brubacher, filho de uma concepção de igualitarismo social da democracia, não significa o descurar de aspectos qualitativos, mas apenas a substituição de uma meta aristocrática por uma democrática.

As dimensões Jacksoniana e Jeffersoniana da Universidade, compuseram-se mediante um sistema de eletividades onde os valores do homem comum ganharam original presença no currículo, sem sujeição a qualquer aristocrática hierarquia fixa de valores educacionais, admitindo assim que esta ou aquela matéria seriam igualmente boas entre si para permitir ingresso aos estudos superiores, desde que ensinadas competentemente e em tempo equivalente.

Evidentemente, nesta rápida sùmula caracterizadora de alguns aspectos essenciais à educação e à Universidade americana, se contém valores diferentes dos preponderantes no mundo europeu ocidental.

Não se julge todavia que a cultura europeia ocidental não sinta hoje a necessidade de rever e formular mudanças em seu sistema educacional, do que o Butler Report na Inglaterra e os trabalhos do Comité Langevin - Wallon de reformas educacionais na França, são, por exemplo, provas evidentes. Tãopouco a educação norte-americana deixa de ser objeto de um permanente e profundo processo crítico.

O que é certo porém é que desde que se ampliem as oportunidades de educação, o mesmo problema americano da qualidade e da diversidade na quantidade surgirá aos europeus, com inevitável revisão de suas fechadas filosofias de educação, de seus valores em torno a um intelectualismo acadêmico que é fim em si mesmo.

Que rumos tomará a novel Universidade de Brasília, nessa encruzilhada crucial de sua instituição, onde haverá inevitável balizamento de diretrizes? Aproximar-se-á mais do tradicional modelo ocidental europeu ou buscará inspirações razoáveis no novel modelo americano? Incorporará o que de melhor houver em um e em outro, em relação à problemática nacional brasileira?

Parece-nos cedo para uma previsão segura dos seus rumos, mas, em assim sendo, afiguram-se-nos todavia, oportunos, algumas ob

servações, no sentido de serem evitados certos estilos comuns ao modelo universitário latino-americano, enunciados à base da crítica a seguir formulada, ao transplantar padrões de origem ocidental enropeia, envelhecidos pela novidade do novo continente.

O problema das funções sociais da Universidade, dos canais e instrumentos adequados a atingir esse desideratum, é dos mais relevantes e daqueles que mais precisam ser considerados entre nós.

Na medida em que a Universidade se enclausure em si própria, mais falhará às funções de liderança a que não se pode furtar, no mundo de nosso tempo, sem incorrer num absentismo inaceitável.

Enquanto for exclusivamente instrumento para conceder graus que sejam títulos honoríficos de prestígio social, ao invés de voltada essencialmente para a tarefa de promover eficiência social, será ilusório admitir a sua expansão como índice de democratização da cultura e como instrumento de influência na vida nacional.

Como assinala com propriedade o professor universitário chileno Roberto Munizaga Aguirre ("La universidad y los problemas de la vida nacional") enquanto não se libertem "de clausuras medievais e de preocupações escolásticas", enquanto apenas despertadas da "grande sesta teológica" em seguida se exgotem no humanismo retórico e no formalismo jurídico, "elas se manterão de costas para a realidade da nação".

"Pensar a realidade nacional e universal" é assim uma das tarefas básicas da nova Universidade, para não ocorrer com ela aquela frustração a que se referia o escritor colombiano German Arciniega: "nenhuma das questões que afetam vitalmente o país se estuda hoje na Universidade; todos os temas de importância como (entre outros) a política dos impostos, a questão aduaneira, a reforma bancária, a formação dos orçamentos, a organização da saúde pública, a organização industrial, tudo isso tem permanecido fora do seu âmbito ..."

Sem que se desligue do corpo da nação, sem que se mantenha estranhamente abulica, sem que se exgote no conceito ornamental da cultura, há - de a Universidade de trabalhar para dentro e para fora, impregnando de nítido sentido social suas três básicas

tarefas internas, profissional, científica e cultural.

Só assim, determinada pela cultura, há de ser também fator determinante dela, reconstruindo-a segundo novos valores e ideais dela emergentes.

Uma das suas tarefas básicas haveria de ser, por exemplo, a de recompor para dilatar o repertório das novas profissões, saindo das tradicionais carreiras liberais para a configuração de profissões e especializações de grau universitário que o nosso tempo exige.

Essa legítima preocupação com novos e atualizados modelos de formação e de especialização profissional não eliminaria a consideração necessária das implicações sociais da cultura, procurando sempre fazer do especialista um cidadão situado "à altura das idéias das quais o tempo vive."

No cumprimento de sua tarefa científica é necessário seja ela fundamentalmente uma resposta à solução de nossos problemas e não pura, inautentica e infecunda repetição do saber já alcançado.

A flexibilidade dos seus processos de ação é outrossim indispensável para que seu raio de atuação não se exgote com a minoria privilegiada de alunos que lhe frequentam os cursos regulares.

O seu conceito de autonomia, conquista porfiada que é preciso preservar, não é todavia para ser entendido daquela forma a que alude R. Munizaga Aguirre, "como uma superior e intangível essência metafísica", nem para retirá-la da realidade nacional, mas, ao contrário, para dar-lhe condições de pensar e formular sobre ela, seus problemas e soluções, com as condições necessárias ao êxito da tarefa.

Sem pretender, evidentemente, sobrepor-se à tarefa dos políticos e governantes na solução de problemas político-sociais, a tarefa universitária no caso é dar-lhes, como instrumentos à ação, os recursos do pensamento científico de que é guardião e oficina.

Todo o nosso pensamento desejoso em torno à novel Universalidade que se cria, é assim no sentido de que pense e repense ela acuradamente sua missão e sua tarefa e que, viva e dinâmica, se organize e se ponha à altura do desempenho das serias responsabilidades que

lhe cabem, como diz Anísio Teixeira ("A Universidade e a liberdade humana") "na re-direção da vida social, no sentido da formação democrática e moderna da cultura brasileira".

O princípio de planejamento no capítulo "Educação e Cultura", do
"Programa de Governo".

1960

Jayme Abreu
(Do CBPE - INEP)

Em duas partes se desdobra o documento em análise: caracterização, a largos traços, da presente conjuntura educacional brasileira; programação educacional da União, à base do princípio de planejamento educacional, com referência, esquemática, e um "plano nacional de educação" e a diretrizes de "ação imediata".

Na primeira parte alinham-se dados e considerações familiares, quase tautológicos, à força de tão repetidos, para quantos informados da conjuntura educacional do país, nela havendo inclusive alguns pontos que justificam ligeiras retificações, as quais assinalaremos, na parte final deste comentário.

Na segunda parte, por onde iniciáramos esta análise, está contida a definição crucial do documento, do ponto de vista programático, e que é a adoção do "princípio de planejamento", o qual visa a substituir, no âmbito federal, o vigente e fracassado estilo acidentalista, inorgânico, clientelista, de existência e expansão do sistema educacional brasileiro, faz tantos anos ingloriamente posto à prova entre nós.

Esse propósito ou pensamento de planejamento educacional, isto é de ação educacional seqüente, ordenada, articulada, racional, objetiva não se pode dizer seja sem precedentes na história educacional brasileira.

Esforços ou pensamentos no sentido de subtrair nossa educação institucionalizada do jogo de uma "alea", que um liberalismo burguês espontaneísta, ingênuo (ou talvez esperto) admitia falaciosamente capaz do milagre de criar seus mesmos mecanismos de ampla e adequada auto-regulação social, têm existido, seja no plano estadual como mesmo no federal.

Só que, possivelmente por defeitos intrínsecos à formulação desses planejamentos, muito especialmente por falta de adequada inserção dos mesmos na totalidade de inter-conexões do contexto só

cio-cultural em que se inserem, não têm chegado eles a funcionar de modo a validar o que definiria uma autêntica ação educacional planejada.

Se nos reportarmos às áreas estaduais, podemos assinalar esboços ou tentativas recentes, mais amplos ou mais restritos, mais modestos ou mais ambiciosos, de planejamento educacional explicitamente formulado.

Entre empreendimentos dessa espécie, mais atuais, para só citar alguns deles, podem ser referidos o planejamento educacional integrante do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto, em São Paulo; a parte relacionada ao planejamento da expansão do ensino elementar, integrante do trabalho "Rendimento do Ensino Primário", elaborado no Rio Grande do Sul, em 1960, para esse estado; as formulações gerais de planejamento educacional para a Bahia, contidas no seu atual Plano de Desenvolvimento Econômico.

Como observação à margem dessas tentativas ou esboços de planejamento educacional, observe-se que, além de não incorporarem, em sua formulação, procedimentos e critérios fundamentais a uma verdadeira ação educacional planejada, além de não considerarem devidamente sua orgânica articulação no contexto sócio-cultural de que são parte, esvaziando-se, de regra, numa alienada e inviável auto-suficiência pedagógica, vêm eles sofrendo a limitação liminar de não partirem, ao que tenhamos notícia, de um esquema de referência básico, em que análises de estrutura demográfica e ocupacional, de distribuição da renda nacional, de custos e rendimentos do investimento educacional, com as necessárias articulações e projeções, constituam a infra-estrutura fundamental à ação educacional que se intenta planejar.

No plano federal ocorreu, pelos idos de 1937, a formulação de um "Plano de Educação Nacional" elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e enviado à Presidência da República, que não chegou a entrar em discussão no Congresso Nacional, pelas transformações políticas advindas ao país.

Registe-se que esse "Plano de Educação Nacional" visava

não a um planejamento de ação da União na educação nacional, mas, essencialmente, a fixar modelos-padrões de escolas a vigorarem no país, em todos os níveis e ramos de ensino, o que evidentemente não se compadece com a nossa estrutura política de república federativa, em que é atribuída aos estados a competência, constitucional, de organizar seus sistemas e instituições de ensino.

Esforços, mais ou menos desconexos, por programar e disciplinar a presença da União na educação nacional se têm recentemente manifestado nas instituições de "Fundos", os quais, todavia, com uma manipulação à base de critérios acidentalistas e clientelistas, não se têm enquadrado numa ação racionalmente planejada, ocorrendo inclusive distorções nos regulamentos em relação às normas das leis a que estão subordinados.

Quanto à opção formulada em torno ao "princípio de planejamento", parece-nos indicado tecer algumas considerações preliminares sobre o que se poderia chamar a filosofia ou quase - filosofia do planejamento, ou melhor, a filosofia democrática do planejamento.

Admite-se pacífico estarmos vivendo, como sublinha Mannheim, (*) "uma época de transição do "laissez faire" para uma sociedade planejada. A sociedade planejada que surgirá, poderá revestir-se de uma dentre duas formas: será regida seja por uma minoria em condições ditatoriais, seja por uma nova forma de governo que, a despeito de seu poder acriscado, ainda será democraticamente controlada".

"... O que se trata de saber é se será um gênero bom ou mau de planejamento, pois daí emergirá o planejamento com controle democrático", pois "o princípio do "laissez-faire" não nos ajudará mais".

Se seria falacioso admitir-se universalmente que o progresso social e econômico é fruto fatal e necessário do planejamento, admite-se todavia que este, se adequado, o favorece.

Não seria apenas por acaso que uma verdadeira floração de planejamentos, seja no campo econômico como no educacional, ou com um sentido integrador mais total, vem se desenvolvendo no mundo de

(*) Karl Mannheim - "Diagnóstico de nosso tempo".

nossos dias, seja no socialista como no capitalista.

No mundo socialista, desde a instituição em 1921, na União Soviética, da Gosplan, ou Comissão do Plano de Estado, seguiram-se planos quinquênsais de âmbito progressivamente aumentado e na mesma linha e orientação políticas surgiram os planos "únicos" da Tcheco-Eslováquia, Polônia, Bulgária, Yugo-Eslávia, Rumania, Hungria.

No mundo capitalista não vêm sendo em menor número as realizações no campo do planejamento econômico, como, entre outras, as da França com os planos Tardieu, Marquet, Monnet, as da Itália, com o plano decenal Vanoni, as da Índia e do Paquistão com seus planos quinquênsais, as da Suíça, com o plano Wahlen, as dos Estados Unidos da América do Norte, com o planejamento econômico clássico, de tipo capitalista, em 1933, do TVA (Tennessee Valley Authority) e com a ação planejada do New Deal.

Não menos frequentes são, em escala universal, as tentativas recentes de planejamento educacional, de âmbito nacional ou visando a objetivos continentais.

Na Índia, ainda agora, teve-se o "Terceiro Plano Quinquênsal de Educação" (1961-1966); no Paquistão aprovou-se, em 1960, o "Segundo Plano Quinquênsal de Desenvolvimento Geral" (1960-1965) onde se contem a parte de planejamento educacional; no "Plano Setenal" da União Soviética (1959-1965), há larga parte de planejamento educacional; na Inglaterra, foi lançado o "Plano de Educação para Vinte Anos", de 1959, publicado pelo Central Advisory Council for Education; na Itália, foi elaborado o "Plano Decenal de Desenvolvimento Escolar" (1959-1969); na Espanha, houve "O Plano Quinquênsal de Construções Escolares (1958-1962); e ainda mais, lançaram-se o "Plano Mohammed el Fassi para a educação, em Marrocos", o "Plano Decenal para a Expansão Controlada da Educação na Etiópia", o "Inversões em Educação", informe da Comissão presidida por Sir Eric Ashby (Lagos, Nigéria, 1960); no Perú em 1950, se aprovava um primeiro "Plano Nacional de Educação"; são assinaláveis as realizações, nessa linha, de Porto Rico e do México, e, mesmo nos Estados Unidos da América do Norte onde a descentralizada responsabilidade estadual da edu

cação não conduz à elaboração de planejamentos nacionais da mesma, pode-se admitir que, em certo sentido, a "Conferência da Casa Branca sobre Educação", em 1955, da qual resultou o "Informe do Presidente de 1956", partindo da análise das situações educacionais de cada estado e respectivas necessidades, chegando ao nível local das comunidades, trabalho em que intervieram calculadamente quinhentas mil pessoas, não deixou de ser uma ampla mobilização da opinião pública nacional para o debate da política educacional norte-americana e para o planejamento, conseqüente, de seus modos de ação.

Em muitos casos essa orientação de ação planejada em educação desbordou, inclusive, os limites nacionais para se estender até aos da ação continental, como seriam os casos do "Projeto Maior Número 1 da Unesco para a América Latina" e o "Plano de Karachi" de desenvolvimento da educação primária na Ásia.

Este sumário registro parcial de realizações nacionais e continentais no campo da educação planejada, mostra que não seria sem tempo e sem precedentes amplos que o Brasil, pela União, fez proclamação de fé de adoção do princípio do "planejamento" em educação.

Ao lado dessa visível tendência ao planejamento educacional manifestada através de todas as latitudes geográficas, políticas, culturais, do mundo moderno, vale acentuar, como crescente tendência complementar, a de pô-lo em relação articulada com o planejamento econômico.

Especialmente para países em que o projeto do desenvolvimento nacional é o supremo projeto, vem constituindo preocupação máxima essa do inter-relacionamento planejado e integrado entre educação e desenvolvimento econômico, tal como ocorreu em 1960, na Ásia, com o Iran, a Tailândia, o Vietnã, na África com o Nepal, como está previsto para a Bulgária e para vários países outros do mundo.

Seminários em que o tema vem sendo debatido se realizaram agora, seja em Washington (1958) - "Seminário de Planejamento Integral da Educação" - como em Paris, (1959) - "Primeiro Colóquio Internacional sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social."

Sucede que o Brasil, está, precisamente vivendo a fase em que o seu projeto de desenvolvimento, equivalente à sua afirmação co

mo nação, é o seu projeto global supremo e definidor e qualquer planejamento educacional congruente terá necessariamente de ter nele sua polarização e integração essencial.

Ocorre que êsse enunciado que à primeira vista parecerá até axiomático, tem implicações que vale bem ponderadas antes de se dá-lo como tranquilamente aceito e pacificamente executável, o que está rá longe de suceder.

Isto porque, é preciso não perder de vista que êsse processo de desenvolvimento econômico implica em mudanças qualitativas que não constituem simples acréscimos ou ajustamentos marginais, como o entende uma visão substancialista e estática do mesmo.

Veja-se o que diz a respeito Paul Baran (*): "històricamente, o desenvolvimento econômico sempre significou uma profunda transformação na estrutura econômica, social e política, da organização dominante da produção, da distribuição e do consumo. O desenvolvimento econômico sempre foi impulsionado por classes e grupos interessados em uma nova ordem econômica e social, sempre encontrou a oposição e a obstrução dos interessados na preservação do "status quo", dos que usufruem benefícios e hábitos do pensamento do complexo social existente, das instituições e costumes prevaletentes."

"O desenvolvimento econômico sempre foi marcado por choques mais ou menos violentos; efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno novo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plàcidamente, ao longo do tempo e do espaço".

Atente-se bem em que êsse nosso projeto de planejamento educacional não pode deixar de estar polarizado e integrado no projeto global, nacional, do desenvolvimento, com todas suas comoções e ruturas qualitativas, sem o que teria em si mesmo o germe de sua superação, de sua inanidade, de sua mistificação, de seu arcaísmo reacionário.

Citando ainda Paul Baran, na obra aqui mencionada, o "desenvolvimento econômico é hoje a necessidade mais urgente e vital da maioria da raça humana. Cada ano perdido representa a perda de mi-

(*) Paul Baran - "A economia política do desenvolvimento econômico."

lhões de vidas humanas. Cada ano de inatividade significa maior enfraquecimento e maior desesperança para os povos que vegetam nos países sub-desenvolvidos".

Conjuga-se essa tese, de translúcida procedência, com essa outra sustentada por alguém de inspiração ideológica bem diversa da de Paul Baran, como será Chester Bowles, expressa na frase a seguir enunciada, proferida em conferência recém-pronunciada no México e veja-se como é uma integração irrefugível essa do planejamento educacional no projeto global, da nação, de desenvolvimento econômico: "Quem não se julga em condições de educar seu povo, não pode pensar em desenvolvimento econômico".

Conclua-se outrossim como estará longe de ser tranquila a formulação e serena a execução deste nosso planejamento educacional em ajustada e operativa coerência com a sua matriz intransferível, que é o projeto global de desenvolvimento nacional.

Se a esse anunciado planejamento educacional não inspirar a visão do presente como fluxo ao invés da idéia de edificar para a eternidade; se não fugir ele a rígidos esquemas apriorísticos a longo prazo; se se exgotar em pequenos e parcelados localismos típicos de circunstância; se pretender aprisionar a realidade em âmbitos fechados, visando falaciosamente a imobilizá-la ou discipliná-la, aí então deixará de ser um processo criador para se constituir num vão esquema configurador.

Parcem-nos procedentes e lúcidas as considerações a seguir transcritas, do Prof. Vieira Pinto (*), a respeito dos riscos daquilo a que chama "perspectiva ingênua do planejamento".

São esses riscos e distorções, segundo ele, os de procurar "torná-lo o seguro social contra o imprevisto", visando a "profetizar," pretendendo ser "a abolição do futuro, a tentativa de tornar desde já presente tudo quanto possa acontecer," chegando à posição que "nega o futuro ao prevê-lo, ao forçá-lo a ser como deseja."

Ao contrário desse modo de ser do planejamento ingênuo, continua o Prof. Vieira Pinto, "a forma crítica de planejar é sobretudo

(*) Vieira Pinto - "Consciência e Realidade Nacional".

afirmação do futuro, é antecipação do acontecer, na certeza de sua imprevisibilidade em caráter absoluto. Tem em conta o concurso da liberdade e sabe que lhe compete utilizar as oportunidades originais e os aspectos imprevisíveis surgidos com a execução do próprio plano.

"É dialética no sentido de incluir a constante auto-correção, no sentido de contar com ela sem poder prevê-la ou antecipá-la. Não pretende deter a marcha do processo, a pretexto de conduzi-lo; admite que a prefiguração do futuro contida no plano e os esforços que despense para realizá-lo conforme o deseja, são outros tantos dados que se incorporam ao processo. Assim, enquanto a consciência inocente julga incorporar a realidade ao plano, a crítica compreende que é o plano que se incorpora à realidade.

"Espantado diante da complexidade do real, acredita o técnico ingênuo que se não proceder à prévia compartimentação de setores, ainda que amplos, não logrará abranger metódica e eficazmente o curso dos acontecimentos.

"Não devemos, portanto, enganar-nos a seu respeito, quando aconselha a mobilização econômica geral ou o desenvolvimento de projetos educacionais em massa, por exemplo.

"Estas propostas podem ser falsas apreensões da totalidade da nacional, não passando na verdade de visões parciais, apenas um tanto mais extensas, pois o essencial do projeto crítico, aquilo que lhe daria o legítimo fundamento falta e é precisamente o conceito autêntico, dialético, de totalidade".

Essa categoria fundamental de totalidade dialética o planejamento educacional nacional só a pode tentar obter com a sua inserção no projeto global de desenvolvimento, do qual, vale não esquecer, é sempre emergente uma transformação qualitativa da consciência nacional que deixa de ser apenas a de uma pequena elite catadraticamente conspícua, de luminares acadêmicos, para passar a ser um inescapável fenômeno de participação popular.

Não podendo assim esse projeto do desenvolvimento ser uma mera redistribuição do estado de coisas vigente, com cujo modo de ser não pode ter compromisso, sente-se logo uma primeira e séria dificuldade para os responsáveis pelo planejamento educacional, por is

to que são eles, de um modo geral, atidos e dominados pelo que Theodore Brameld denomina de "filosofia perenialista da cultura", onde vige uma ética dedutiva, partindo de princípios absolutos, eternos, imutáveis donde promanam normas para uma imobilista execução dos fatos.

Para que esses possuídos da estática visão perenialista da cultura, cheguem à conscientização do condicionamento social e da historicidade em que vivemos e ganhem convicção de que chegamos, em gradual radicalização, ao limiar de rutura qualitativa no nosso processo de desenvolvimento, não vai ser fácil, previsivelmente, essa transposição do tradicional para o emergente, sem a qual a nossa educação institucionalizada perpetuará, planejadamente, o grau de defasagem entre sua ideologia e programação alienadas e o processo objetivo da realidade nacional.

Ora essa defasagem poderia ocorrer, sem maiores escândalos, como o acentua Mannheim (*), com o sistema do liberalismo do "laissez-faire", o qual "podia deixar as decisões finais à sorte, ao milagre das forças auto-reguláveis da vida econômica e social..

A era do liberalismo, por conseguinte, caracterizou-se por uma pluralidade de objetivos e valores e por uma atitude neutra, face aos principais problemas da vida".

Já quando se trata da ação planejada, diz-lo Mannheim na obra aqui citada, "nem a tolerância democrática nem a objetividade científica implica que devamos abster-nos de assumir a defesa daquilo que julgamos ser verdadeiro ou que devamos evitar debates acerca dos valores e objetivos últimos da vida".

E ainda: "se há alguma coisa de verídico na afirmação aristotélica de que a estabilidade política depende da adaptação da educação à forma de governo, se pelo menos concordamos com os que percebem que uma sociedade só pode funcionar quando há uma certa harmonia entre os valores, as instituições e a educação em vigor, então, nosso sistema de "laissez-faire" está destinado a mais cedo ou mais

(*) Karl Mannheim - Diagnóstico de nosso tempo.

tarde desintegrar-se".

Concedendo todavia, só por argumentar, que êsse visado planejamento educacional venha a ser uma integrante, uma componente ajustadamente inserta no projeto global do desenvolvimento nacional, nem com isso estariam removidas as dificuldades inerentes a um planejamento da educação integrado no projeto global do desenvolvimento. Longe disso. Uma nova e segunda dificuldade surgiria, não menos seria e que é a da integração do pensamento dos educadores, larga e longamente trabalhados pelo chamado "approach" cultural da educação, permeado de visões metafísicas da mesma, com o dos economistas e seu "approach" dito funcional da educação, unilateral e mutilado, no que concerne à uma concepção mais total, mais holística, quanto ao para que existe educação institucionalizada.

Ainda mesmo em países que, como uma decorrência do seu avançado estágio de desenvolvimento, mais cedo despertaram para a abordagem das inter-relações entre sistemas escolares e sua influência e adaptação à estrutura ocupacional, seus efeitos sobre a produção e distribuição da renda nacional, etc.etc., busca-se ainda agora sair da fase de generalizações mais ou menos superficiais, sobre a ação de escolas como criadoras de elites, como promotoras de mobilidade social, de esclarecimento cívico, de prosperidade econômica, etc.

Suportes fundamentados dessas evidências, mais aparentes do que demonstradas e dominadas, vêm sendo buscados, inclusive para adaptar efetivamente os sistemas educacionais às rápidas mudanças necessitadas por nações, onde se desenvolve uma dinâmica social em ritmo acelerado.

No "Report: 1959-1960", do "Comparative Education Center - The University of Chicago" - saliente-se quanto a "falta de conhecimento concernente aos produtos da educação constitui um insuperável obstáculo... à compreensão da natureza da inter-ação entre sistemas educacionais e sociedades consideradas globalmente", e mais, quão "pouco é ainda conhecido quanto à parte que a educação pode ou deve desempenhar nos vários aspectos do desenvolvimento", tudo isso ao lado do reconhecimento, no que respeita aos possíveis efeitos da esco-

larização sobre esse desenvolvimento, de "quanto dependem esses efeitos da coordenação entre os sistemas educacionais e o planejamento econômico, pois se são eles disjuntivos, a educação pode mesmo vir a ser disfuncional".

Isto porque "economistas tanto quanto educadores estão concluindo que a contribuição do fator humano ao desenvolvimento econômico e social deve ser estabelecida em bases mais largas e mais precisas", sendo "o investimento em capital humano um pre-requisito ao desenvolvimento econômico sólido e saudável. "exigindo no mínimo", um tratamento tão racional e cuidadoso, como quanto ao capital físico" e um "planejamento educacional melhor integrado com o mais largo planejamento econômico".

Se nos remontarmos outrossim a uma abordagem do problema provinda de outra origem, qual seja a do Colóquio Internacional de Paris, de Dezembro de 1959, exatamente sobre "Desenvolvimento Planejado da Educação: Fatores Econômicos e Sociais", não menos nítida nela se revela a consciência das dificuldades a superar para a integração planejada da educação institucionalizada no processo do desenvolvimento, muito particularmente quando se trata de países ainda sub-desenvolvidos.

Na introdução a esse Colóquio, escrita por Michel Debeauvais, sublinha-se como são desiguais os esquemas de referência básicos entre educadores, mais dominados pelo conceito de educação como "despesa social" e o de economistas, onde prevalece a concepção de educação como "investimento produtivo", com projeções inevitáveis e divergentes nas formulações de prioridades de ação.

Crê, inclusive, Michel Debeauvais que essas diferenças de confrontação do problema entre educadores, cientistas sociais e, nelas, particularmente, economistas, se devem aos diferentes níveis de evolução dos campos científicos correspondentes, postando-se os educadores numa posição mais defensiva face às críticas de cientistas sociais e de economistas, possivelmente mais sólidos em seus terrenos, por isto que já mais integrados na linha daquela "saber cientificamente controlado," que representa condição necessária à pr

visão e à ação".

Charles Bettelheim, ao escrever sobre os "Fatores Econômicos na Planificação da Educação" (*), alude aos fatores humanos no planejamento do desenvolvimento, citando entre esses últimos, "os conhecimentos, o espírito científico, os métodos técnicos e o espírito de iniciativa", como "largamente determinados pela educação".

E ainda: "O processo educativo comporta principalmente um caráter social: a educação nas condições modernas repousa em primeiro lugar sobre instituições especializadas, cujo funcionamento implica um custo, uma consumação de recursos (físicos, financeiros e humanos), dos quais a maior parte é requerida simultaneamente para satisfazer às necessidades de consumo corrente e de acumulação material.

Como determinar a proporção desses recursos entre as diversas afetações possíveis? Este é o problema central do planejamento econômico do desenvolvimento.

Não existe uma solução geral a esse problema de repartição dos recursos. Não se pode tentar resolvê-los senão pondo em prática o método de aproximações sucessivas, o qual, de regra, sugere várias soluções freqüentemente equivalentes, entre as quais a escolha é de ordem essencialmente política".

Na decisão política em torno a essas opções, entrarão em jogo posições radicalizadas inevitáveis ao processo de desenvolvimento global do país, com a emergente transformação, qualitativa, dos suportes estruturais vigentes, o que retirará, ipso-fato, viabilidade ao caráter de acomodação, de compromisso à opção política a ser feita, na medida em que deva ser ela autêntica e operativa, isto é, na medida em que constitua ruptura do modo de ser precedente e representação da qualidade original da nova realidade.

Para citar uma entre as várias opções a serem feitas no planejamento educacional, vejamos a seguir uma delas, citada por

(*) Tiers - Monde - Tomo 1 - n.ºs. 1 e 2 - Janeiro - Junho - 1960.

F. Lobel, em seu artigo "O problema do Financiamento" ("Tiers Monde", número aqui referido anteriormente).

"Ensino de massas ou criação de uma elite? Dentro das perspectivas de um ensino planejado, para qual das duas vias se dirigirá o esforço principal, evidentemente sem cunho de exclusividade?"

"No passado, a estrutura social dos países sub-desenvolvidos favoreceu a formação de uma elite intelectual, comperável por seu nível de conhecimentos às melhores elites dos países altamente desenvolvidos, mas superposta a uma sociedade que, como decorrência de seu atraso, jamais a conseguiu utilizar eficazmente.

"Os resultados advindos eram freqüentemente nefastos:

a) dirigiu-se parte apreciável do pessoal altamente qualificado para empresas modernas, não integradas na economia local, trabalhando em grande parte para a exportação;

b) houve plethora de diplomados em profissões não essenciais ao desenvolvimento do país (direito, por exemplo);

c) manifestou-se "chômage" intelectual, com profundo efeito desmoralizante sobre a juventude;

d) registou-se emigração do pessoal mais altamente qualificado, que não encontra facilmente no país de origem, emprego correspondente ao seu nível educacional, remunerado a preço internacional; (a Índia é país típico em relação a esses dois últimos fenômenos)."

"Assinale-se, de passagem, que um grande desperdício econômico se segue, além de todos os outros aspectos negativos".

Ao lado de situações problemáticas como a acima mencionada, exigindo opções a serem feitas, não sem luta, no processo dialético do planejamento educacional, com muitas outras, representando dificuldades igualmente não sonenos, terá ele de se defrontar.

Tenteremos, a seguir, enumerar, a título de exemplo, algumas delas:

a) uma instrução primária de quatro anos, não será, como assinala, entre outros, Lionel Elvin, Diretor do Instituto de Educa

ção da Universidade de Londres "terrivelmente insuficiente? Na sociedade tradicional, pode tornar a nova geração inapta a viver conforme o modelo tradicional, sem lhe dar os elementos necessários a viver numa sociedade moderna"; será mais ou será menos conveniente, assim, dar educação satisfatória, operativa, a um menor número, ou educação insuficiente a um maior número? Não será essa educação insuficiente um puro desperdício, como se fora remédio tomado em dose ineficaz?

b) por outro lado, a participação, gradual e ascendente, do povo na vida da nação, não reclama que cada cidadão seja possuidor de um elevado nível de cultura e de consciência social?

c) o aspecto de complementaridade entre a expansão do ensino elementar, mais ligado ao aumento da capacidade de consumo da sociedade e as do ensino médio e superior, mais diretamente ligadas ao incremento da produtividade, não impõe seguro planejamento de proporcionalidades adequadas de expansão, onde a consideração de aspectos da educação como despesa social e como investimento produtivo, propõe problemas de complexo equacionamento?

d) numa época de crise das sociedades tradicionais e quando se proclama como Joseph A. Kahl (*) o faz, "que o sistema escolar converteu-se na instituição mais importante, para a preparação, seleção e colocação dos indivíduos", será todavia, possível obter pela educação, como pergunta pertinentemente Fraga Iribarne ("Factores sociológicos na elaboração de um Sistema de Educação") "uma transformação importante e eficaz se ela (educação) não se inscreve num corpo de projetos e se não há participação de todas as instituições sociais?"

e) sendo o desenvolvimento acelerado da educação, exigência tanto social como econômica que reclama ponderável aumento de financiamento, como provê-lo suficientemente dentro dos limitados recursos de países sub-desenvolvidos, concorrentemente com os recur

(*) Joseph A. Kahl - "The American Class Structure" - 4ª Edição - New York 1957.

sos reclamados por outros investimentos sociais e econômicos, igualmente urgentes?

Por esse sumariíssimo esboço de problemas nucleares vê-se bem a densidade problemática implícita a essa adoção (inevitável) do princípio de ação planejada em educação, nada gratuito, por isto que não tem a cobertura-lo aquilo a que Mannheim chama "o otimismo irresponsável do laissez-faire", quando "a educação era um compartilhamento à parte, porque a escola e o mundo haviam-se tornado duas categorias não complementares, mas antes opostas entre si".

Tecidas essas sumárias considerações básicas, a que chamamos "quase filosóficas", sobre a problemática decorrente da adoção, pela União, do princípio da ação planejada em educação, admitido como necessariamente polarizado e inserto na matriz intransferível do projeto global de desenvolvimento nacional, passemos a algumas ligeiras considerações sobre o texto em análise. Somente a necessidade de dar ênfase ao "approach funcional" da educação, entre nós totalmente sufocado pela vigência do "approach cultural" da mesma, com todo o pleno recheio de suas distorções metafísicas, explica o escrever-se que "educação é investimento, ou seja, aplicação produtiva de capital", o que não se discute, nem se duvida, antes plenamente aceita, mas que, para ser exato, deveria ser formulado acrescentando um também, isto é, educação é também investimento, o que significaria uma visão mais holística, mais integrada da mesma, donde não desertassem os aspectos culturais que lhe são inerentes.

No que concerne à "preocupação com os custos da educação" talvez ficasse mais claro o sentido completo da formulação se se dissesse "com os custos e rendimentos da educação", explicitando o que, quiçá, teria se admitido implicitamente.

No tópico sob o título "Ação Imediata" há uma proposição que merece reparos.

É a seguinte: "Como orientação administrativa geral, pretende o Governo atingir ao maior grau possível de descentralização administrativa, reservando-se o planejamento nacional da educação e incentivando os Estados e Municípios a assumir a liderança de sua

execução com a assistência financeira e técnica da União."

Data-vênha, não se nos afigura conveniente, democrática, própria, adequada, funcional, essa posição reservada aos Estados de entrarem apenas na parte executiva desse planejamento, fixado pela União.

A nosso entender, não há como deixar de convocá-los a participar da elaboração do planejamento da ação educacional da União em cada uma de suas áreas, sendo indispensável a sua atuação nessa fase, sob pena de marcharmos na linha de um centralismo burocrático federal indesejável, por superposto, impositivo e distante.

E quando os Estados comparecessem à discussão da elaboração desse planejamento, já trariam o pensamento municipal a respeito, por eles coletado e discutido.

A simples linha de descentralização executiva ou administrativa não é, de nenhum modo, uma proposição própria ao problema.

Há também, no documento, alusões repetidas a propósitos de ampliação da escolarização, como decorrência de compromissos internacionalmente assumidos, quando nos parece que, de primeira mão, esses compromissos são assumidos com a própria nação, ganhando apenas ratificação no âmbito internacional.

Outra referência que comporta debate é aquela que situa "o ensino primário como elemento básico de desenvolvimento", quando hoje se admite que, em si mesmo, é ele mais agente do aumento da capacidade de consumo da sociedade do que agente de incremento da produtividade, esta mais diretamente ligada à preparação escolar em nível médio e superior, segundo tranquilo consenso dos economistas voltados para o problema de educação e desenvolvimento.

No que se refere à sumária exposição feita sobre a situação do ensino médio no país, não é feliz a caracterização da matrícula concentrada em "mais de 70% em currículos de tipo acadêmico", quando, observando a distribuição atual das matrículas no segundo ciclo do ensino médio, que é onde se pode realizar a mencionada "preparação prática", vê-se que a matrícula no ensino secundário (dados de 1960), que seria o principal "instrumento de acesso a uma organi-

zação de ensino superior", já não ultrapassa de 41,4% do total.

Igualmente, em se tratando de ensino médio, a percentagem de conclusões de curso (geração de 1954 a 1960) chega ao dobro daquela que foi mencionada, isto é, já atinge a 30%.

Outro aspecto do documento onde há uma formulação incabível, a nosso entender, em documento dessa natureza é aquela referente a um a rede de "Ginásios Modernos" onde se diz que terão "currículo de cinco matérias obrigatórias combinado" (ou combinadas?) "com "disciplinas optativas".

Parece-nos que essa previsão numérica invariável de matérias obrigatórias do currículo não faz sentido, em princípio, não apenas quanto à uniforme invariabilidade compulsória antevista como porque seria matéria da área de programação descentralizada, a merecer aprovação no plano estadual, provinda de proposições fundamentadas das próprias escolas.

Um outro aspecto onde transparece certa vacilação no documento é quanto ao aumento compulsório da escolarização em nível elementar, ora formulado geralmente em termos de seis séries, ora previsto apenas para ser "progressivamente complementado" até esse nível, somente nos "centros urbanos", o que possivelmente representará uma "dieta educacional" muito restrita, face às agudas necessidades do processo, em curso, do desenvolvimento do país.

O documento em análise evidentemente comportaria outra série de considerações, mas admitimos ter formulado a seu respeito, "in-concreto", algumas ponderações merecedoras, quiçá, de exame.

O nosso objetivo essencial foi todavia o de chamar a atenção para as implicações contidas na adoção do princípio de planejamento educacional, sejam elas as de ordem técnica, sejam as de natureza política e mais essencialmente, para aquelas advindas da inserção, necessária e fatal, desse proposto planejamento educacional da ação da União, no projeto, global, de desenvolvimento nacional, instrumento realizador de nossa existência como nação.

Oxalá o tenhamos conseguido.

LATIM COMPULSÓRIO NO GINÁSIO

Jayne Abreu
CBPE-INEP (BRASIL)

Há certas tomadas de posição que, menos pelo que significam em si mesmas, que pelo índice seguro que constituem, como reveladoras de adesão a contextos muito mais totais, são extremamente importantes e dignas de análise.

Em matéria de escola secundária, um dos sinais mais definidores da posição de educadores, em face aos fatos novos diante dos quais tem essa escola de fazer sua auto-crítica e rever os seus rumos, é o da posição atribuída ao latim no seu curso de estudos.

Como é notório, a escola secundária vem, no mundo inteiro e entre nós inclusive, deixando de ser apenas uma pequena agência - destinada a preparar para estudos superiores um pequeno grupo, homogêneo no seu status de alta posição na pirâmide social, para ser o largo habitat de uma população escolar cada vez maior, mais heterogênea e diversificada, seja em interesses, gostos, aptidões, como - nas posições ocupadas e nos objetivos visados na pirâmide social.

Ora, partindo-se dessa premissa básica, fundamental, é anacrônica - e arbitrária a imposição educacional do latim compulsório como valor cultural perene e absoluto, significativo e funcional - para a sociedade contemporânea, em sua totalidade.

É um anacronismo por não mais corresponder o seu legado aos ideais filosóficos e estéticos da sociedade de nossa época que, sob o impacto das revoluções industrial e tecnológica, não mais tem, nem pode ter, a mesma pauta de valores da elite intelectual que se estendeu até a época pré-industrial, em abismal segregação das massas incultas.

É arbitrária porque a elevação do latim e das letras clássicas em geral, a valores culturais absolutos, definitivos, supratemporais, fonte eterna e única de saber e de sabedoria, de fruição - estética e de perene ginástica de pensamento, constitui resíduo de uma posição aristocrática, estabelecida historicamente à revelia da burguesia e do proletariado, recém-emergentes na estrutura social.

A tentativa de impor o estudo do latim como representante

de uma pauta de valores compartilhável em comum pela sociedade ocidental contemporânea é assim um autêntico "ukase" cultural, quando inclusive se considera que, de um modo geral, se as chamadas letras clássicas foram, de fato, patrimônio cultural de uma elite de intelectuais, jamais o foram, todavia, dos povos ocidentais.

A partir da segunda metade do século dezenove, com o desenvolvimento do espírito científico e do interesse pelas línguas modernas, a ténue flor mimada em estufa, das línguas mortas, que a esse tempo já vicejava o seu débil classissismo no irrealismo romântico da atmosfera burguesa da primeira metade desse século XIX, volvida ainda para a imitação dos padrões clássicos dos então privilegiados da nobreza e do clero, feneceu necessariamente, no seu significado para a educação comum, em que pesem os autoritários caprichos de burocratas escolares ou os esforços saudosistas de elites tradicionalista, conservadores.

Já não mais é viável funcionarem, no nosso tempo, barreiras sociais herméticas, invulneráveis por novos padrões filosóficos, estéticos e educacionais, mantendo os velhos ideais por pura exclusão de experiências, restritas tradicionalmente a uma - só classe social e a suas aspirações ideológicas de elite dirigente.

Houve, com a fatalidade das situações emergentes da - dinâmica social, o acesso das grandes massas à escola secundária e, com êle, todo o episódio "perturbador", apodado como sendo o de sua "proletarização", que aos imobilistas sociais, aos regressivistas culturais, aos irrelativistas do processo histórico, ensejou e continua ensejando trágicas previsões, senão apocalípticas predições por pura incapacidade de raciocinarem fora de suas concepções tradicionais, ultrapassadas na dinâmica evolutiva do processo social.

Daí, o seu agudo e ineficaz desespero, contra aquilo a que chamam de "aviltamento" de padrões, contra o que estigmatizam sob os labeis - de "degradante" pragmatismo, instrumentalismo, utilitarismo norte-americano, "deweyismo", revelando absoluta apercepção dos mecanismos sociais geradores dessa linha de evolução educacional, como reflexo de uma evolução cultural inelutável.

Como última concessão a essas situações residuais preteritas, que ainda têm a força da inércia, e na impossibilidade de eliminar as necessidades realmente sentidas na sociedade contemporânea, que tornam absolutamente funcional ao homem comum o estudo das línguas modernas, da matemática, das ciências naturais e sociais, para degradação da autenticidade dos estudos feitos por desconsideção da limitada capacidade humana de aprender, os organismos legislativos da educação apelaram para o expediente primário, de desatada transação, de constituição de currículos secundários inflacionados, atendidos a breve prazo, que, necessariamente, conduzem ao enciclopedismo de fachada, ôco e vazio. Resistência inútil, mas maléfica à aceitação de novas situações, por desconsiderar todas as implicações implícitas à uma opção, socialmente feita, por industrialização e ciência, que não são bem o mesmo mundo do lírico, do bucólico ou do épico dos heróis clássicos.

Esta é a situação existente no Brasil atual, em que a artificial manutenção do anacronismo de padrões compulsórios de generalização inviável, vulnera a possibilidade de constituição de uma nova escola secundária comum, funcionalmente ajustada, com autêntica adequação às exigências de nossa época e de nossa cultura.

Não se trata de ser arbitrariamente a favor ou contra o latim no ginásio. Trata-se de que as classes que hoje representam o maior número na população discente secundária, especialmente a ginasial, não buscam essa escola com uma "tábula rasa" de valores culturais, com uma disponibilidade capaz de ser preenchida a puro talante e arbitrária descrição por elites intelectuais aristocráticas, com a imposição de seus padrões estético-filosóficos, como se se tratasse de dócil matéria plástica que aceita passivamente tudo que lhe seja imposto, como assunto estranho e imotivado.

Elas têm, todavia, sua própria cultura, viva, real, - menos submissa a valores tradicionais, perante a qual o mundo épico dos clássicos não sugere maiores motivações associáveis às suas experiências de vida e, por isso, reagem por omissão cognitiva à veleidade dessas discricionárias imposições autocráticas.

Compulsá-los a participar desse mundo imotivado às aspições de sua cultura, por isto que, desligado das suas experiências de vida, é pura aberração em nome de extintas tradições, soci-

almente indefensáveis por anacrônicas, ou escravização seródia a teorias e preconceitos pedagógicos cientificamente superados, quanto a certas especificidades instrumentais exclusivas no "treino da mente", que o ensino do latim, v.g., concederia, como expressão de uma teoria das disciplinas que os estudos de E.L. Thorndike destruíram cientificamente.

Assim, defender o (falso) estudo obrigatório, do latim em nossa escola secundária comum, no caso, em nosso ginásio, sobre representar tarefa que para êxito pedagógico com o grande número ou mesmo com a simples maioria dos que a frequentam, desafia, em vão, por inviável, o mais hábil senão genial dos pedagogos, é também marca iniludível de parada no tempo, de incompreensão do papel da escola secundária comum na sociedade contemporânea, sinal inequívoco, in-difarável, - de saudosismo cultural, de estátuas de sal na educação de nossa época.

Que tenhamos amanhã, em nível universitário, estudos, os mais rigorosos, para voluntária formação de especialistas primoroso, autênticos, profundos sabedores de latim e grego e mesmo de hebreu e sânscrito, ou mesmo peritos em Virgílio, Hesíodo, Homero ou Sófocles. Serão flôres requintadas, preciosamente cultivadas e plenas de real viço, florescentes nas grandes culturas onde têm o seu erudito papel a cumprir. Mas que se queira obrigar, totalmente, gerações inteiras à tragicomédia dêsse abusivo, arbitrário, falso e imotivado estudo na escola secundária comum, é sinal inequívoco de cem anos de atraso em pedagogia e em compreensão do nosso tempo, de ciência, industrialização e humanismo moderno.

Por assim ser, conforme o demonstram educadores e cientistas modernos, não se julgue, todavia, que tenhamos já assente, prevalecente geralmente, essa visão universal do problema.

Na Europa é de crer que ainda se tenha por bastante tempo uma permanência dos critérios dos que julgam adequado resolver problemas do presente - com a adoção de estilos de um certo passado, sem consideração maior a tempo, espaço, sociedade, contexto cultural.

Na América Latina, é também de esperar uma lenta adaptação da sua educação institucionalizada às mutações culturais do presente, de ciência, industrialização, urbanização, seculariza-

ção da cultura, humanismo moderno.

Nos Estados Unidos da América do Norte seria, possivelmente, por sua frescura de afirmação contemporânea, onde teríamos campo mais adequados a essa visão mais plástica, mais funcional, mais sincronizadas socialmente, da escola, sem os liames imobilistas que a fazem, habitualmente, uma instituição em permanente de faseagem em relação ao contexto cultural de sua época.

Se, de fato, toda tendência "progressivista" em educação nos Estados Unidos dá lastro à essa expectativa, já o mesmo não ocorre igualmente com a conservadora tendência chamada "essencialista" e muito menos com os regressivistas chamados "perennialistas".

Com ligeiras variações, de Hutchins a Mortimer Adler, de Van Doren a Bars, todo esse pensamento está adstrito à posição de regressivismo cultural, que o advento do neo-conservadorismo americano, contido, medroso e sem imaginação criadora, estimula fortemente.

Como acentua Theodore Brameld sobre o "perennialismo", - "sua posição central é regressiva no sentido de que ela reage contra os postulados de nossa atual cultura democrática, como - os de ciência e controle pela maioria, em favor de uma constelação - de crenças, caracterizando grande culturas de idades pretéritas".(*)

Para o seu ponto de vista (Hutchins) desde que "a verdade é sempre a mesma, a educação deverá ser sempre a mesma".

Contra essa posição imobilista, reage o pensamento progressivista ao afirmar que escolas são estabelecidas por uma cultura para garantir sua continuidade e que não existe "um corpo - único de conteúdo, nenhum sistema de cursos, nenhum método universal de ensino adequado, no tempo e no espaço, a qualquer tipo de escola".

De todo esse debate que ainda se arrasta por nosso tempo e por nossas escolas e que no cerne, por menos que o pareça à

(*) Philosophies of Education in Cultural Perspective - Theodore Brameld.

primeira vista, é parte importante da grande luta democrática universal em processo, não nos parece utópico prever o prevalecimento final dos ideais democráticos e dos postulados da experimentação científica na escola. Aí então os saudosistas do latim ginasial obrigatório se terão possivelmente, rendido ao pensamento expressado por N.R.Cohen e E. Nagel ("An introduction to logic and scientific Method") quando afirmam que a história do pensamento humano há demonstrado a precariedade do pensamento dogmático, como critério de verdade. Assim proposições enunciadas a diferentes tempos e a - base desse critério, sobre matérias declaradas fundamentais, - provaram a sua estrita dependência de condições culturais e a precariedade desses critérios de verdades absolutas e intemporais, de valores em si, transcendentos ao seu caráter instrumental.

A ESCOLA COMO AGENTE DE MUDANÇA CULTURAL

(Do ponto de vista de sua filosofia)

As considerações feitas a seguir visam a uma análise dos propósitos da escola como agente de mudança cultural, do exclusivo ponto de vista dos fins a que se propõe realizar, definidos pela filosofia que a informa, como uma ideologia, um sistema de valores, um corpo de princípios que lhe norteia a ação.

- 1 - Não se tratará de provar se tem cabido à escola funcionar, historicamente, como motor, como agente causal do processo de mudança cultural, ou se vem, essencialmente, funcionando como agente consolidador dessa mudança.

Como instituição socialmente supra-estrutural, parece-nos pacífico, incontrovertível, quase um truismo, afirmar que sua necessária dependência das situações infra-estruturais, tem-na caracterizado, no duplo papel comum às instituições sociais, muito mais no seu necessário esforço de transmissora da herança cultural do que no de instrumento propulsor de mudança, muito mais como fixadora do que como renovadora dos ideais da cultura, com graus de variações dependentes de cada cultura particular considerada.

- 2 - Possivelmente, uma análise mais detida da correlação escola-estrutura social levaria inclusive a registrar, freqüentemente, a posição de retaguarda da escola em relação aos ideais e aos modos de vida da estrutura social a que serve.

Comumente ocorre, dentro do papel ativo das superestruturas, que os ideais e as formas de vida vigentes na cultura se distanciam da praxis escolar, numa defasagem, num "educational lag" a que não são alheios, entre outros fatores, a força poderosa da inércia das próprias rotinas escolares retardadoras e o peso de certos interesses conservadores investidos. Constituída em superestrutura, distancia-se a escola da infra-estrutura, utiliza uma ideologia racionalizadora pelo seu corpo funcional e bloqueia, conservadoramente, tenazmente, as modificações impostas pelas transformações infra-estruturais.

- 3 - É preciso acentuar que estamos nos referindo à ação da escola, como o aparelho institucionalizado, intencional e sistemático, de realizar educação.

Não estamos nos reportando à "intelligentia" livre, em funcionamento não institucionalizado sistematicamente, na qual tantas vezes se pode assinalar ponderável presença no avanço do pensamento e na ação vanguardeira de mudança cultural.

- 4 - Indiretamente, mediante a ação dos que praticam e estimulam, com maior ou menor consciência teórica, a adoção dos critérios de livre-exame intelectual, o que é, por múltiplas razões, minoria se não excepcionalidade no processo escolar global, pode-se admitir contribuição da ação escolar ao processo de mudança cultural.

Salvo nesses raros casos de superação de uma série de compulções limitadoras quase irresistíveis, tom-se, todavia, de admitir que as virtualidades da ação escolar sistemática no processo de mudança cultural, são muito mais o pensamento desejoso de alguns poucos, do que a realidade quotidianamente vivida pelo grande número. Robert Havighurst em "Society and Education" reconhece, com um pensamento ainda em parte utópico ao nosso ver, que "sometimes the stabilizing function is uppermost, as is generally, the case in the elementary schools. The secondary schools and colleges, however, often becomes a battle field between those forces operating to maintain the status quo, and those forces operating to realise the social ideal".

Ottaway, em "Education and Society", analisando as duas necessárias tarefas, conservadora e criadora, da escola, define-a bem mais na linha de instrumento para obtenção de conformidade social básica, de preservação de modos tradicionais de vida do que como preparadora de mudança. Diz, textualmente: "algumas vezes se sugere que a educação é uma das causas de mudança social. O oposto é mais verdadeiro. A mudança educacional tendo a seguir outras mudanças sociais, mais do que iniciá-las. A educação não pode ser mudada até que a cultura mude". "Eis por que educação é rejeitada como causa; ela é muito mais uma variável dependente".

"Quando os objetivos mudam, muda a educação, mas os objetivos têm de mudar primeiro". "Quem fornece educação são as forças sociais dirigentes, que são sempre apenas um grupo da população".

- 5 - No mesmo processo de ascensão social vertical, buscado na escola em sociedades com certa margem de fluidez de canais de acesso, por menor rigidez de estratificação social, ainda aí a ênfase da ação escolar estará no papel "estabilizador" na escola, isto é, o de enculturar, o de educar as camadas que sobem no quadro de valores das camadas de cima, muito mais do que no de considerar e promover a revisão, mistura e reconsideração desses valores. Pesquisa feita, por exemplo, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo como campo o estudo das relações entre a escola primária e a comunidade, no Distrito Federal, demonstra com clara nitidez, a marginalização de valores das classes sociais inferiores na escola, esmagados pela despótica inculcação de valores das classes superiores, isto, assinala-se, mesmo na escola pública. Nem outra é, em geral, a situação de que nos dão conta nos Estados Unidos: "... the pupil of lower-class background has to live with the conflicting values and encouraged traits of the school on the one

hand the home on the other. (Stephenson Abrahamson - "The influence of Social Structure on Curriculum" - U.S.A. - "The Year-Book of Education" - 1958 - Institute of Education (London University) and Teacher's College (Columbia University)).

- 6 - Não cremos, assim, que o processo histórico universal possa demonstrar a existência de ação escolar promotora de mudança cultural, à qual (ação escolar) é sempre conferido o papel de estabelecer novas formas e conteúdos que correspondam às solicitações dinâmicas da infra-estrutura social até que as exigências do processo evolutivo de criação e recriação humanas, exijam da escola outras formas de transmissão e consolidação das situações emergentes da interação social.
- 7 - Nossa abordagem, pois, não visa a definir o papel que a escola vem representando no processo universal, no tempo e no espaço, de mudança cultural e sim o que vem ela mesmo pretendendo representar em relação a essa mudança mediante a análise das filosofias educacionais contemporâneas a que se filia.

Por essa análise se buscará demonstrar que se algumas escolas têm em mira programática participar do processo de mudança cultural, para grande número delas é esse objetivo que, em verdade, lhe foge aos propósitos programáticos, cuja obtenção, assim, já não é mais um problema de condições favoráveis à sua vigência, em determinada cultura.

Em artigo sob o título, "A Tradição e o Currículo", os editores do "Year-Book of Education", de 1958 (Instituto de Educação da Universidade de Londres e Teacher's College da Columbia University), afirmam:

"Por sua natureza a educação tende a ser um elemento conservador na sociedade. Sê-lo-á, seja como resultado de uma ideologia explícita, ou pela inércia de suas instituições". A nossa abordagem é no campo das ideologias explícitas. Buscaremos, outrossim, caracterizar que a filosofia que informa a escola brasileira, grosso-modo considerada (um misto de "perennialismo" com um pouco de "essencialismo"), não tem maior condição de constituí-la instrumento no processo de mudança cultural provocada.

- 8 - O esquema conceitual adotado para enquadramento das filosofias educacionais analisadas é o de Theodore Brameld, professor de Filosofia da Educação da New-York University, que as identifica em três largas classificações: perenialista; essencialista; progressivista, partindo de premissas culturalistas.

Theodore Brameld é líder de recente corrente de filosofia educacional classificada como "reconstrucionista", que, se confessando largamente inspirada no experimentalismo ou progressivismo, pretende todavia revê-lo, com a incorporação de pontos de vista consentâneos, segundo ele, à evolução cultural de nosso tempo.

Nada obstante visar essa filosofia a amplos propósitos de reconstrução social pela educação, não incluiremos sua análise no nosso esquema, pela pouca penetração e mesmo ainda pouco conhecimento de seus fundamentos, no grande mundo escolar.

- 9 - Procuraremos caracterizar a seguir, como Brameld define essas filosofias educacionais, largamente universais em sua essência e utilização, expondo inclusive características da organização escolar que lhes corresponde.

10 - Perennialismo (regressivismo cultural)

A característica definidora das filosofias educacionais definidas por Brameld como perenialista e essencialista é a sua teoria educacional conservadora, em relação à estrutura social, em contraposição à teoria progressivista.

Segundo Brubacher (1) essa "escola seria agente para consolidar o statu-quo, preservando os valores do sistema social existente", enquanto a escola progressivista "seria instrumento para o progresso social", onde a educação representaria "a fonte de novas idéias... gerando maiores mudanças" no statu-quo.

- 11 - Dentro dessas duas posições (conservadora e progressiva) se situa a forma extrema de conservadorismo que é o "perenialismo", no esforço de dar aspectos normativos totais à função conservadora da escola, buscando, conforme sublinha I.B. Berkson (2) "refúgio nos valores medievais", "ênfatizando verdades eternas e dirigindo-se à utilização de velhas roupagens como as tonistas, para satisfazer novas situações".

Brameld assinala que ela não encontra qualquer caminho para "resolver" os impasses do nosso tempo, senão com a volta total aos princípios comuns que largamente moldaram os hábitos e atitudes da cultura antiga e medieval.

Menos que de uma pura nostalgia de antigos valores, essa filosofia se nutre da firme convicção de que as crenças nucleares à cultura antiga e medieval aplicam-se tão vitalmente ao vigésimo século depois de Cristo, como aconteceria para o quinto ou o décimo terceiro depois.

- 12 - A sua tese central é a ausência de relação entre os seus supremos princípios filosóficos e origens ou efeitos culturais; êsses princípios são axiomáticos, intemporais e universais, transcendem toda a história e as várias culturas nela inseridas e assim são o único verdadeiro guia para os problemas de todos os tempos, os de nossa época inclusive.

(1) Brubacher - "Moderns philosophies of education".

(2) I.B. Berkson - "Education faces the future".

Nas irrevogáveis cortezas em que baseiam necessariamente qualquer cultura "sadia", as suas diferenças internas estariam na ênfase entre as crenças teológicas de São Thomas de Aquino e aquelas enquadradas num ponto de vista secular.

- 13 - Como denominador comum para a cura de nossa "enferma cultura e enferma educação" estaria o retôrno à orientação dos maiores "doutores" de todos os tempos, para prevenir o "caos" e a "morte" ora "em perigo de destruir a terra".

De seu suporte secular em Platão e Aristóteles ao teológico do escolasticismo e de Thomas de Aquino, esposado ôste pela venerável e poderosa instituição que é a igreja católica romana, revive essa filosofia perenialista, do século XIX aos nossos dias, sob as formas neo-conservadoras do "neo-escolasticismo" e "neo-tomismo".

Etienne Gilson, Jacques Maritain, Berdiaeff, como eminentes filósofos sistemáticos, Aldous Huxley (vide sua "Perene Filosofia"), T.S. Elliot, são, entre outros, fiéis devotos do perenialismo que, no campo da educação, encontra figuras exponenciais em Mortimer Adler, Louis Mercier, Robert Hutchins, Van Doren, W.F. Cunningham e outros.

- 14 - Essa filosofia considera o experimentalismo o seu oponente principal, como incorporador de tôdas as precárias flutuações do nosso tempo, destacando-lhe as características congeniais a saber, atividade, experiência e êrro, flexibilidade, revisão, auto-direção, às quais sobrepõe seus valores estabilizadores, verbi-gratia, conteúdo provado no tempo, seqüência ordenada, princípios herdados, disciplina externa.

Como sublinha Brameld, sua visão sobre a educação é a de reforçar, conservando, a herança de estruturas, ritmos e rotinas nas quais têm, frequentemente, ponderável interesse.

- 15 - Considerando sua larga contribuição à filosofia e à experiência do mundo ocidental, sua unificada coerência filosófica interna, Brameld chama a atenção para os aspectos não saudáveis e perigosos dessa filosofia extremamente conservadora. Não saudáveis pela irrelevância concedida às influências ambientais, com seu corpo básico de princípios alcançado há séculos, erigido em perene guia cultural, sem maior consideração às implicações das derivações culturais.

Perigosos na medida em que, largamente adotada esta filosofia em política e educação, cessaria a democracia e uma aristocracia de espíritos magistrais, tutôra das massas populares, emergiria. Isso porque, é ainda Brameld quem o sublinha, a despeito de ocasionais defesas do liberalismo ou de oposição ao fascismo, de adesão à defesa da liberdade acadêmica ou de direitos humanos, de simpatias proclamadas pelo homem comum, como tantas vêzes, brilhantemente, o

faz Maritain, por exemplo, o perenialista típico não pode ser um democrata genuíno e a revitalização da democracia é a mais pressionante exigência de nossa época.

16 - Da sociedade de Platão, estável, hierarquizada, com os "status" pessoal e de classes fixados, escravos e artesãos em baixo, soldados no meio e reis filósofos em cima, à aristotélica, de progressiva perfeição, numa hierarquia de formas, padrões e ideais, chegamos à Idade Média em que a filosofia, como reflexão crítica e reformulação, fica essencialmente ensombrada pela fé, pela devoção acrítica à inculcação do importante, acabado, indubitável.

17 - De um certo modo houve, em verdade, declínio dessa filosofia de hierarquias estáveis na medida em que o desenvolvimento da ciência, arte, educação, economia criou a dificuldade de expandirem seus conhecimentos e experiências no arcabouço do universo fechado da revolução.

Nem por isso porém deixou essa filosofia de ser atuante modernamente, mediante sobretudo a influência tomista e a sobrevivência das formas perpetuadas de absolutismo medieval, na escola, seja na estrutura universitária seja na escola secundária.

18 - A natureza do homem determina suas ações, diz, perenialisticamente, Aldous Huxley; a natureza das ações do homem determina a natureza do seu ser, diz Dewey; disciplina da mente é, perenialisticamente, fim a ser visado na educação acima de consideração de interesses; a razão especulativa é, perenialisticamente, a suprema razão; educação é, conforme o perenialismo, preparação para a vida; educação é a própria vida, segundo o experimentalismo; aí estão algumas das antinomias básicas entre a filosofia progressivista e a perenialista. A filosofia perenialista restringe, em verdade, com sua larga filiação a princípios teológicos e metafísicos, axiomáticos, uma maior incidência de métodos científicos e normas democráticas à ação escolar que são, segundo Sidney Hook sublinha, os princípios educacionais básicos do progressivismo.

19 - Baseia os seus programas de ação escolar numa posição convictamente não empírica, jogando largamente com deduções emanadas de primeiros princípios axiomáticos e de premissas metafísicas.

Transfere os ideais da moderna educação, que são, segundo Dewey, o desenvolvimento da inteligência criadora na solução de problemas que emergem de todos os campos da experiência humana para, conforme transparece da doutrinação de Hutchins, identificar a educação com intelectualidades acadêmicas, com habilidades verbais na interpretação de textos.

20 - Dêla advém o lastro teórico dos currículos únicos prefixados, como os do St. Johns' College, de Annapolis, Maryland, tido como um perfeito modelo universal de educação "humanista", destinado, essen-

cialmente, a abastecer os espíritos com a sabedoria erudita dos clássicos (great books) e com o bom domínio das regras gramaticais; desestimula, por omissão intencional, o estudo dos problemas culturais controvertidos de nossa época, fazendo jus, como tal, à entusiástica aprovação de classes sócio-econômicas dominantes; hostiliza, geralmente, a escola pública, sobretudo a ala perenialista-clerical, se bem que defenda a legitimidade de uso de dinheiros públicos na manutenção de suas escolas confessionais; hierarquiza o domínio do conhecimento pelo uso da faculdade crítica da razão especulativa acima do conhecimento científico, largamente indutivo e, portanto, apenas provável; defende a volta da Universidade ao modelo medieval; abstém-se, salvo Maritain, em algum grau, de considerar problemas sociais como o da socialização dos meios de produção; consideram, como Hutchins, que "preocupação (do homem) com bens materiais o atrasará e não assistirá em seu progresso para seu objetivo real, que é o pleno desenvolvimento de seus poderes específicos".

- 21 - Conforme Mortimer Adler, o melhor caminho para resolver os grandes problemas de nossa sociedade é desenvolver uma liderança imune das confusões e acidentes da experiência, purificando-a com a imersão beatífica em idéias, como verdade, bondade e beleza.
- 22 - Dentro do seu esquema de organização educacional, com nenhuma visão voltada deliberadamente para as situações dentro das quais os indivíduos podem ascender em sua condição social, tem razão Brameld ao dizer que a crença dos perenialistas no direito de cada ser humano subir além de sua condição social, é pouco mais do que um "pio desejo", da remanescente tradição individualista do puro "esforço-próprio".

Igualmente, não parece possível conciliar os absolutismos seculares e religiosos dessa posição filosófica e seus concomitantes místicos, dogmáticos, supersticiosos, com aquilo que se exige, numa democracia, no trato de problemas culturais derivados, indutivamente, de interesses comuns, testados sobre as melhores condições experimentais disponíveis.

- 23 - Brameld caracteriza, com propriedade, que "o tipo de educação que os perenialistas propõem para a maioria não é, primariamente, educação para um papel de participação vigorosa, responsável pela maioria. É mais um esquema pelo qual o homem comum, "relegado quasi inevitavelmente aos mais baixos degraus da escada da cultura, torne-se sensível à sabedoria dos espíritos magistrais e através deles, à autoridade da revelação e da verdade axiomática, a fim de que respeite e reverencie essa autoridade".

É assim, diz ainda Brameld, regressiva no sentido de que reage pela sub-estima das crenças básicas de nossa atual cultura democrá-

tica - ciência e controle pela maioria - em favor de uma constelação de crenças de idades pretéritas.

- 24 - Sua tarefa educacional básica é preparar uma sociedade de aquiescentes, sem estímulo ao senso crítico, uma elite política ou de clérigos, na qual está a suprema sabedoria e a virtude, com a maioria adestrada a nela crer.

Não é, evidentemente, a educação a serviço da aventura da construção de uma universal cultura democrática. Não é, não pode ser, não quer ser, uma escola informada por essa filosofia, agente no processo de mudança cultural.

- 25 - Essencialismo (conservadorismo cultural)

Se a filosofia perenialista da educação é a via regressiva da cultura, a filosofia essencialista pode ser definida como a via conservadora.

Não sub-estimando a importância dos valores culturais tanto quanto o perenialismo, nem bebendo inspiração normativa com tamanho recuo no tempo é, todavia, uma filosofia conservadora, que se inspira predominantemente em normas do passado para pretender resolver problemas atuais, reforçando situações presentes.

- 26 - Internamente, terá menor coerência filosófica do que o perenialismo, com uma larga margem de ecletismo filosófico entre idealistas e realistas, de que só uma visão cultural mais total poderá compreender o sentido. A verdadeira característica dessa filosofia educacional estará em fortalecer e refinar mais do que alterar a estrutura complexa de atitudes, crenças e instituições criadas pelos predecessores do período cultural presente.

- 27 - Em que pesem certas influências mais remotas em suas origens, Brameld a define, basicamente, como uma teoria moderna, a contar do Renascimento.

Distanciando-se, a seu modo, do absolutismo medieval, busca essa filosofia atingir uma sistematizada, unificada visão do homem e do universo, adequada às modernas necessidades e instituições. Visa a construir um jogo de crenças crescentemente secular, industrial, científico e pode-se dizer que, em verdade, prevaleceu na teoria da escola secular, da Renascença ao advento do progressivismo.

Comenius, Locke, Herbart, entre outros, foram largamente essencialistas em suas teorias educacionais, das quais, se influenciou largamente a educação americana.

A escola é instituição para preservar valores herdados e ajustar o homem à sociedade, eis um conceito-chave desta filosofia. O período último de depressão econômica americana estimulou-lhe o crescimento, como reação ao progressivismo revisionista.

28 - Valiosa contribuição dessa filosofia à teoria educacional foi a da incorporação do chamado movimento científico à educação, com Thorndike entre seus expoentes. Bagley, F.S. Breed, Kandel, Finney, Ulich, professores de educação, são importantes líderes educacionais essencialistas no cenário americano, como igualmente, Charles Judd, Henry Morrison, Franklin Bobitt e outros, em seus campos.

29 - Uma enunciação dos pressupostos essencialistas demonstra os aspectos peculiares à sua filosofia, segundo a análise de Brameld. Prega a adoção de um currículo baseado "em um irredutível corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes comuns a uma cultura democrática".

Na determinação desse irredutível, analisando-se as crenças fundamentais do essencialismo, descobre-se a presumida existência de leis absolutas e pré-existentes processos e fatos, aos quais o indivíduo deve ajustar-se, com exatidão e pertinácia. Demiashevich, um dos expoentes do idealismo essencialista, enfatiza, nitidamente, as tarefas escolares de conservantismo cultural, exaltando as finalidades do treinamento intelectual, construção do caráter, mediante alta dose de disciplina formal, através da memória, exames, aprendizagem de livros, repetição, perseverança, punição razoável e reverência às "constantes imutáveis da moralidade".

30 - Morrison em sua contribuição à construção do currículo, situa-se como defensor da educação como ajustamento à lei natural, à conformidade social, sem maiores preocupações sobre a pertinência dessa conformidade.

Grande plataforma do essencialismo educacional foi o recente Harvard Report, "General Education in a free Society" que se define como uma equilibrada conciliação entre herança e mudança, apresentando como a tarefa essencial da educação "perpetuar crenças comuns", o que no sentido total do contexto leva a identificar essas crenças comuns, como "as cousas como elas são" ou "verdades estáveis". James Bryant Conant é um dos conhecidos expoentes desse movimento.

Baseado em premissas essencialistas, esse relatório da Harvard endossa largamente o estudo de matérias e o uso de métodos tradicionais na escola, com a proposição de simples recombinação de matérias convencionais, sem enfatizar também a tarefa central da escola de não fugir às grandes controvérsias de nosso tempo.

31 - O conceito essencialista de democracia é bem mais próximo do remoto de Locke do que do próximo de Dewey, concebida assim democracia menos como um processo experimental de interação entre indivíduo e sociedade, entre meios e fins, do que como um corpo de princípios herdados e instituições concomitantes, que a escola tem o dever de pre- e os cidadãos o de reverenciar e respeitar intangivelmente. servar

32 - Dentro da sua posição, de que a escola cumpre sua primária obriga-

ção quando transmite hábitos e práticas culturais de geração a geração, voltam essencialmente sua atenção para problemas de aprendizagem e currículo, sem maior consideração aos da escola e sociedade.

Kandel, se bem que, excepcionalmente, tenha concedido algo ao papel criador em relação ao aquiescente da escola, não deixa de defini-la, basicamente, como instrumento "para reproduzir o tipo, transmitir a herança social e ajustar o indivíduo à sociedade", inculcando fatos, habilidades, conhecimentos.

Em essencialistas como Demiashevich e Finney, há mesmo concepções dificilmente conciliáveis com o conceito de democracia entendida como o governo pela maioria do povo e na mesma "Plataforma do Essencialismo" pode-se identificar um conceito de realidade ordenada e governada por pré-existentes leis espirituais e naturais, congêntas à cultura herdada.

- 33 - Do essencialismo pode-se dizer que sua identificação com as características herdadas da cultura moderna, seu propósito de consolidação de padrões dominantes de crença e conduta, retirou-lhe a perspectiva de análise crítica da cultura que o envolve.

Históricamente, o serviço desempenhado pela conservação de crenças, nem sempre se mostrou defensável e muito menos o será numa época de crise, abalada pelas revoluções na tecnologia, política, economia e mesmo na natureza humana, irreduzível por apologias sofisticadas de hábitos e estruturas insígnies ou conspícuas pela história.

- 34 - A ênfase acrítica concedida pelo essencialismo à herança cultural, a direitos, axiomas, regras, instituições, praticamente o conduz a uma conformidade conservadora, inadequada a um período de "cultura em fluxo", como o nosso.

As suas pretendidas distinções especiosas entre os "essenciais" universais a transmitir, da herança cultural e as meras "tradições" de hábito e cultura, perdem o sentido fora da experiência de uma cultura particular.

Nos termos constantemente acríticos de glorificação da herança cultural está uma debilidade fundamental do essencialismo.

- 35 - Esta será a posição filosófica mais encontradiga na teoria vigente da escola e recebe o entusiástico e óbvio beneplácito de quantos se beneficiam pela retenção da estrutura social herdada.

Não é por acaso nem coincidência que jornais conservadores e grupos dominantes de poder econômico saúdam nêle o caminho de preparar cidadãos receptivos ao domínio, sem crítica, de sua autoridade, nem é simples casualidade a sua oposição ao progressivismo, enquanto desafio racional a controles estabelecidos.

- 36 - Brameld define a escola à base do essencialismo, como uma barreira à mudança cultural e salienta que alguns essencialistas, embora sem

o pretenderem talvez, servem, no seu programa, inteiramente, a interesses políticos e econômicos os mais conservadores.

Numa ordem permeada por potencial instabilidade, justificam alcançar a estabilidade pela reverência à ordem existente, com falta de relativismo, de perspectiva crítica à sua adequação ao período historicamente vivido.

- 37 - Assim, a uma espécie de absolutismo, o perenialista medieval, sucede-se o absolutismo essencialista, predominantemente secular, ambos com o denominador comum da crença básica num universo imutável e pré-estabelecido.

Ensinar, como diz Brameld, por exemplo, que as práticas econômicas são governadas por leis impessoais e invioláveis como seriam as cósmicas, é nutrir uma crença conveniente ao "direito inevitável" à manutenção dessas práticas; ensinar que essas leis são instrumentos mutáveis e circunstanciais construídos pelo homem, é heresia para o conservadorismo cultural, de que o essencialismo é expressão. Explicar o que são classes, na estrutura social, seria outra heresia, oposta à sua doutrinação de igualdade na sociedade.

- 38 - Numa crise cultural como a do nosso tempo, o papel conservador que vem desempenhando o essencialismo é o de proteger a cultura das "agressões" tipificadas pelo progressivismo, o que é um sintoma de inequívoco "cultural lag".

A aprendizagem se converte num processo puramente aquiescente ao interesse de estabelecidos padrões de autoridade, governados por mandatos e uniformidades pré-determinadas.

Com essa filosofia é positivo, como diz Brameld, que a escola não pretende ser instrumento senão barreira ao processo de mudança cultural. E este vem sendo o seu papel.

- 39 - Progressivismo (a via liberal da cultura) (*)

No progressivismo temos uma filosofia de educação grandemente atuante nos Estados Unidos, especialmente durante um quarto do nosso século e que permanece com indiscutível significado para a cultura e educação universais, neste século.

Não é de nossos objetivos, nem seria possível, caracterizá-lo aqui senão naqueles aspectos essenciais à compreensão de nosso tema - isto é - da escola como agente de mudança cultural - considerando a filosofia a que está vinculada.

Brameld sublinha com acerto, como a posição de filosofia na cultura, como consciência crítica da cultura, que define o progressivismo, responde seja pela sua penetração como também pelos ataques hoje a ele desfechados.

- 40 - A sua caracterização, para Brameld, como a "via liberal da cultura",

(*) Utilizamos a terminologia de Brameld, como poderia ser utilizada a designação experimentalismo ou pragmatismo.

não é no sentido de expressão de um liberalismo correspondente, no plano educacional, ao liberalismo político, encarado este como teoria política do capitalismo.

Liberal af tem o sentido adjetivo de flexível, tolerante, espírito aberto, próprio à aventureira, exploratória experiência, sempre em processo de desenvolvimento.

E' o método científico em ação em qualquer área da experiência, trate-se da vida pessoal, social ou universal. E' o espírito do livre inquérito sempre aberto à demonstração de idéias opostas. E' a atitude de confiança no homem resolver seus problemas à base da sua inteligência ativa. Escolas efetivamente construídas à base dessa filosofia são agências virtuais no processo de mudança cultural, inquestionavelmente.

Na gênese da filosofia progressivista está sua básica oposição a qualquer espécie de autoritarismo ou absolutismo dogmático, moderno ou antigo, religioso, político, ético, social, epistemológico e a confiança nos poderes naturais do homem. Recebendo amplas contribuições da biologia, antropologia, psicologia, sociologia, rejeitando a espúria herança de um intelectualismo puro, esquizóide, isolado do jogo da vida, rejeitando a passiva alienante submissão humana a forças misteriosas e onipotentes, tem o progressivismo, por definição, um sentido de total confiança na educação, como o maior dos instrumentos culturais, pelo qual nos convertemos não em escravos, mas em dominadores das mudanças de várias espécies, culturais inclusive.

41 - Historicamente, pode assinalar-se matrizes indiretas do pensamento progressivista desde Heráclito e de sofistas como Protágoras até mais recentemente, em Bacon, Locke, Rousseau e Hegel. No ambiente americano, Charles Peirce e William James foram, como é notório, os grandes predecessores de John Dewey, este a expressão máxima da filosofia experimentalista, sendo também assinaláveis, a respeito, obras como as de G.H. Mead, Charles Morris, Max Carl Otto, W.H. Kilpatrick, B.H. Bode, e, ainda mais recentemente, J. L. Childs, Bruce Raup, G. E. Artelle, V.T. Thayer, Othanel Smith, John P. Wynne, para só citar alguns expoentes do progressivismo.

42 - Brameld aponta quatro grandes influências culturais sobre o progressivismo: a revolução industrial; a ciência moderna; o regime democrático e o ambiente americano.

O impacto da revolução industrial sobre atitudes e hábitos dos homens, no sentido de novo senso de poder sobre as forças naturais, consolidando vigorosa auto-confiança entre os homens, contrastada com o senso generalizado de fraqueza diante dessas forças, foi adrede incorporado à filosofia experimentalista.

A significação básica da ciência para o progressivismo, estará no método poderoso que ela fornece, o qual procura encontrar e resolver as dificuldades continuamente emergentes da interação entre os homens entre si e entre eles e o ambiente, não por auscultar e a - placar temidos e misteriosos poderes invisíveis, nem apelando para a autoridade ou para o dogma, mas pelo escrupuloso exame, explicação e controle humano de fatores em cada situação. O progressivismo, culturalmente imbuído dos ideais democráticos, há encorajado a capacidade e o direito dos homens auto-dirigirem-se, democraticamente, para os fins em que eles mesmos acordam.

A novidade, a aberta, generosa frescura do continente americano, contribuiu para uma formulação filosófica nova, como a do progressivismo, muito mais emancipada do que condicionada a seródias influências, como não acontece, por exemplo, no caso da posição essencialista em relação às velhas influências européias.

- 43 - A grande "heresia" progressivista estará na rejeição às doutrinas de realidade absoluta, repelindo qualquer tentativa de descobrir e descrever uma fixada e sempre a mesma, pré-designada realidade, para não se perder num infrutífero emaranhado de especulações arbitrárias, verbalistas, sem sentido.

Experiência é conceito-chave dessa filosofia e ela é dinâmica, temporal, espacial e pluralística.

O teste de verdade das idéias através da aferição de seus resultados operacionais, integradores da experiência; a contribuição da axiologia pragmática ao sublinhar os aspectos relativos, temporais, dinâmicos de valor, que são uma parte integrante da experiência; o processo de crescimento, sendo o fato significante e fornecendo seu próprio critério de valor; o conceito de democracia ultrapassando o seu aspecto político para ser um padrão e programa de vida, entendida epistemologicamente democracia como semente e fruto da mais larga prática de inteligência, com a ciência operando entre o homem e seu ambiente, aí está uma enunciação esquemática de conceitos básicos do progressivismo em relação à realidade, conhecimento, valor, os quais constituem a infra-estrutura da teoria educacional progressivista.

- 44 - Historicamente, a "Progressive Education Association" na América do Norte, a "New Education Fellowship", com seu quartel-general em Londres, a "John Dewey Society", a "Association for Childhood Education", a "American Federation of Teachers" e, em grande parte de sua obra, a "Association for Supervision and Curriculum Development" (uma divisão da "National Educational Association") têm dado expansão à experimentação educacional das teorias progressivistas, no início do século tidas apenas como heresias utópicas.

O famoso "Eight-Year Study" é um significativo documentário do cotejo entre o rendimento de escolas tradicionais e escolas progressivistas, na "high school" e no "college" americanos.

- 45 - Muito teríamos a dizer, aqui, se fôra o caso, sobre o impacto positivo da teoria progressivista na renovação do processo educacional.

Isto ocorreria à base de suas concepções sobre aprendizagem, como aquelas sobre a não transferência de treinamento; sobre o esforço como função do interesse, sobre este se seguindo à percepção do significado; sobre a participação, ativa ou imaginativa, em um problema, multiplicando e representando oportunidades de alcançar significado, sobre quanto se relaciona com a psicologia de como aprendemos (vide B. H. Bode) e como pensamos (vide John Dewey) em relação ao desenvolvimento da inteligência, por tudo, enfim, que se refere a uma psicologia científica aplicada ao processo de aprendizagem.

Igualmente a contribuição progressivista sobre a concepção de currículo seria interessante, se fôra esta a oportunidade, enfatizá-la, realçando-a, analisando posições como as de Rugg e Kilpatrick, definindo como matéria própria do currículo toda experiência que seja educativa ou como a de Dewey, definindo a boa escola como sendo a que ministra educação que ajuda jovens e adultos a crescerem.

Sublinha o progressivismo, como assinala Brameld, que não há nenhum corpo singular de conteúdo, nenhum tipo de curso, nenhum método universal de ensino, nenhuma "didática magna" aplicável a todas as escolas. Porque, como a própria experiência, as necessidades e interesses de indivíduos e de grupos variam de lugar a lugar, de época a época, de cultura a cultura.

O currículo bem construído (e Dewey chama a atenção da permanente necessidade de bem estruturá-lo e planejá-lo) é continuamente experimental, evitando toda sorte de rigidez, limites absolutos, padrões mecânicos, soluções pré-fixadas. Não se harmoniza a consideração das tendências da "child-centered school" e da "community centered school" buscando o encorajamento das iniciativas pessoais, de espontaneidade das idéias, da expressão criadora com o uso do ambiente natural-social circundante, como um laboratório de aprendizagem.

Deixemos de lado, todavia, êsses tão relevantes aspectos do experimentalismo no processo educativo (em grande parte aceitos inclusive pelos mais esclarecidos dos seus opositores filosóficos) para nos cingirmos àquêles mais explicitamente dirigidos ao nosso tema, isto é, a escola em relação à mudança cultural, do ponto de vista de sua filosofia.

- 46 - Dewey sublinha que o conceito de educação como reconstrução da experiência, tem aplicação necessária ao problema de relação entre a escola e a mudança cultural. (*)

I. B. Berkson ("The ideal and the Community") assinala como premissa básica de Dewey, que a civilização está sofrendo uma vasta transformação com o avanço da ciência, da revolução industrial, da formulação da doutrina de evolução e do espraiar do ideal democrático.

Essas mudanças em fluxo impõem a revisão e experimentação contínuas de idéias básicas em filosofia e educação. As sociedades, no passado, usaram a escola tão-somente como meio de reproduzir, inalterada, a existente herança social, no interesse de preservar a ordem estabelecida.

Se a consideração dos "mores" existentes da comunidade, será sempre elemento válido no processo educacional, do ponto de vista progressivista, todavia, a educação será largamente usada no sentido recriador, com a eliminação de estruturas caducas, endossadas por uma pura rotina acrítica, funcionando assim, relevantemente, como agência reconstrutora da sociedade.

- 47 - Consoante o ideal democrático como Dewey o vê, a verdadeira liberdade democrática estará no uso do "método da inteligência", como meio de auto-direção e progresso social.

Liberdade é genuína somente quando indivíduos, vivendo e trabalhando em grupos, são capazes de expressar e discutir seus interesses inteira e continuamente. Qualquer instituição social que lhes bloqueie a expressão desses direitos, seja a que título fôr, nas atividades da comunidade, que, por exemplo, inferiorize socialmente as mulheres ou negue a completa presença e participação das forças de trabalho nos interesses econômicos, não é livre, não é democrática, do ponto de vista progressivista.

Não se trata de acatar a ordem superimposta por algum supremo regulador, individual ou coletivo, divino ou profano. E' assim menos final, mais modificável e pluralista que a ordem metafísica, religiosa ou política, que repousa sobre uma indisputável autoridade axiomática.

A chave dessa ordem é a inteligência que habilita os indivíduos a tratar seu ambiente natural e social construtivamente, unificadamente, em perene fluxo de desenvolvimento.

(*) Recorde-se, a respeito que nos sessenta anos de atividade intelectual de Dewey, este foi o tema de um de seus primeiros, talvez dos menos conhecidos trabalhos, mas dos mais importantes: "The school and social progress" (1899).

Ordem e liberdade são, assim, conceitos recíprocos ao invés de de antitéticos, sem risco de degenerar em anarquia pela exata consideração dos métodos providos pela cultura e com a liberdade, o direito a questionar, tolerar, tentar, experimentar, provar, sem o que a ordem degeneraria em rigidez estática e imobilista. O professor progressivista é um guia e companheiro na aventura da experiência educativa e não o impositor autocrático de suas verdades pré-excelentes.

- 48 - Contrariamente ao conceito comum aos essencialistas, que não propõem à escola ser mais do que simples refletora da cultura, os progressivistas a vêem também como reconstrutora da mesma.

A ação escolar, liberta de falsas filosofias ou falsas psicologias de aprendizagem, enfrentaria e solucionaria problemas culturais como os laboratórios de ciências enfrentam problemas físico-naturais, esta é uma crença básica dos progressivistas. Isto, porque os experimentalistas concordam sobre valores à base de suas conseqüências na experiência e não à base de um "status" de pré-excelência universal, pré-fixado para os mesmos. Bondade, verdade, lealdade, por exemplo, recomendam-se em termos de qualidades imediatas e efeitos observáveis, sem necessidade de fundamento em qualquer conceito pré-existente, baseado em primeiros ou últimos pressupostos.

E' porque, como acentua Sidney Hook, educadores creem em democracia e não porque creiam ou descreiam em primeiros ou últimos princípios metafísicos, que eles desejam desenvolver estudantes capazes de chegarem à auto-disciplina, ao pensamento próprio e ao desejo de examinar outros interesses quando conflitos de interesses emergem.

E' porque não querem escapar à responsabilidade de seleções e decisões próprias, limitando-se a transmitir apenas a dos ancestrais, que educadores progressivistas consideram que transmitir apenas a tradição não é sabedoria, mas timidez escapista.

Fazendo restrições aos conceitos de planejamento total da sociedade, na medida anti-científica em que incorporem crenças medievais, ortodoxas, em fins fixos e definitivos, não menos severa é a crítica de Dewey aos fundamentos de uma "livre" sociedade capitalista, baseada no princípio aquisitivo, como meta suprema e medida final de sucesso.

- 49 - A permanente ênfase reconstrutora do progressivismo pode ser bem identificada a cada passo, em textos como estes de Dewey: "It is the function of education to see to it that individuals are so trained as to be capable of entering into the heritage of those values which already exist, trained also in sensitiveness to the

defects of what already exists and in ability to recreate and improve" "Forty-first Year Book", National Society for the Study of Education). Ou, mais incisivamente: "The educational process is one of continual reorganising, reconstructing, transforming". ("Democracy and Education").

Muito mais do que fornecer limites e fins pré-fixados, visa o progressivismo a suprir a cultura de instrumentos para sua revisão contínua, expansão e crescimento.

Por estruturar à base desse pensamento suas normas de ação, sempre revisionistas, experimentais, recriadoras é claro que o progressivismo tem sido alvo de fortes, desapoderados, vociferantes ataques de ponderáveis forças sociais conservadoras, absolutistas, dogmáticas, para as quais "estaria superado" ou já seria "anacrônico".

O conservadorismo cultural rejeita qualquer propósito de escolas considerarem tarefas de inquérito social.

Veja-se, a propósito, para só citar um caso, a ação nos Estados Unidos de entidades com a "National Association of Manufacturers", gastando muito milhões de dólares para consolidar a tese de que sistemas de educação são apenas feitos para consolidar o "statu-quo" político-econômico, posição essa que os anos de guerra-fria só exacerbaram.

Tôdas as poderosas formas atuais do absolutismo, seja ele religioso, étnico, político têm convergido suas baterias contra a "heresia" experimentalista do progressivismo.

Quanto à contra-ofensiva reconstrucionista (um cisma do progressivismo) segundo o depoimento de Brameld, seu líder máximo, já aí se trata do sentido de insatisfação e desejo de revisão pelo temor que as magníficas realizações do progressivismo, não se consolidem com suficiente e adequado vigor e rapidez.

- 50 - As recentes ofensivas conservadoras contra o pragmatismo como, entre outras, as notórias de Albert Lynd, Robert Hutchins e Arthur Bestor, nos Estados Unidos, são quase tôdas, declarada e orgulhosamente não empíricas, deduzidas de princípios axiomáticos e premissas metafísicas, rejeitando liminarmente a educação progressivista, sejam quais forem os seus resultados, como proclama expressamente Lynd, segundo demonstra Sidney Hook ("Modern Education and its Critics"). Brameld argúi que as oposições conservadoras e regressivistas ao progressivismo no mundo dos negócios e da religião, advêm do temor de que o espraiar do progressivismo, possa encorajar "heresias" como, por exemplo, as de revisão crítica do sistema da propriedade privada ou a dos homens serem os juízes do seu próprio destino.

Para o reacionarismo americano neo-conservador, filho dos temores e intimidações espalhados sobretudo pela guerra fria, educação progressivista é um anátema, a ser destruído por ataques de base

emocional, organizados ativamente, largamente divulgados e sólidamente financiados, propondo em seu lugar ou a consolidação essencialista do que existe tal como está ou o regressivismo perenialista, com a volta ao passado.

- 51 - Do que se pode inferir desta sùmula do progressivismo em sua ligação com o nosso tema, vê-se que, como filosofia que desce do céu à terra, que não é serva da teologia, que pretende ser uma consciência crítica da cultura, com base fundamental na experimentação científica, tem ôle, estruturalmente, virtualidades programáticas de ser agente no processo de mudança cultural.

Como as torá, seja dito de passagem, o "reconstrucionismo" de Brameld, em cujos antecedentes não será sem propósito incluir a conhecida posição de G.S. Counts no famoso panfleto "Dare the school build a new social order?"

Quanto às possibilidades de vir a ser a escola progressivista êsse agente, já aí é outro o problema, de que a própria marcha do "progressivismo" nos Estados Unidos nos dá convincente demonstração.

Nada obstante o tempo exíguo para o teste experimental de operatividade de sua teoria; nada obstante as dificuldades inerentes à correta, exata utilização dessa teoria, que geraram distorções conhecidas e não pequenas no incipiente funcionamento das mesmas escolas, ditas progressivistas, norte-americanas, não se pode negar que, a crédito dêsse movimento, se há de levar o espírito aberto, renovador e experimentalista que, inovando, vitalizou saudavelmente, abriu largas e amplas perspectivas à educação norte-americana, neste século, com reflexos positivos, pela educação no mundo afora.

Como expressão de filosofia crítica da cultura teve êsse movimento, todavia, que ser sobreestado em sua expansão em função desta sua própria característica básica, sofrendo atualmente o impacto emocional da reação de tôdas as forças conservadoras e regressivistas, num período histórico de transição, particularmente propício à eclosão de manifestações vigorosas de forças sociais da classe dominante, empenhadas na salvação do "statu-quo", por motivos ôbvios.

52 - A escola brasileira e sua filosofia

A que espécie de filosofias estará vinculada, grosso-modo considerada, a escola brasileira? Não será indispensável, pensamos, para respondô-lo, a utilização de inquéritos elaborados, para caracterizá-la, num teor conjectural, como vinculada prevalecentemente ao que é definido, no esquema culturalista por nós utilizado, como perenialismo e, subsidiariamente, máxime quando a nossa república recém-instaurada tinha mais republicanos do que hoje, ao essencialismo secular, na escola pública.

A história colonial de nossa educação é, quase totalmente, uma história da educação confessional católica e não conseguiu ganhar maior consolidação, no tempo, o ímpeto republicano, essencialista

secular em educação como corpo de doutrina, mesmo da escola pública, o qual vem sendo gradativamente anulado.

- 53 - Um dos ataques mais gratuitos da atual ofensiva do nosso conservadorismo cultural, em educação, é a de se atribuir a progressivistas brasileiros que "dominam o Ministério da Educação" ou até mesmo "a educação nacional", as apontadas mazelas presente de nossa educação.

Simplesmente, ao contrário do que afirma essa "journé de dupes" de "bien pensants", jamais houve êsse domínio nem êle nunca poderá ser demonstrado e tudo que vem constituindo o pensamento e ação geral do Ministério de Educação do Brasil em matéria de educação e representando a nossa praxe escolar, é o que há de mais frontalmente anti-progressivista, anti-"deweyano".

Alguns esclarecidos educadores brasileiros, atentos não só às virtualidades potenciais gerais, fecundas, de uma filosofia educacional contemporânea e criadora como a experimentalista, como também considerando-a particularmente em relação a uma sociedade integrando uma cultura em transição, como a do Brasil, esclareceram e defenderam essa filosofia educacional, no contexto cultural, aparentemente propício, da revolução de 1930 até 1935 e tentaram algumas poucas, tímidas e obviamente difíceis realizações nessa linha de filosofia educacional.

- 54 - Sem dúvida, porém, como é notório, logo forças conservadoras dominantes, reacionárias, privatistas, arrazaram, defensivamente, o incipiente esforço e consolidaram, na teoria e prática da educação nacional, o domínio total de um sólido conservadorismo cultural com tôdas suas estamentações e dualismos aristocráticos, com todos os seus "either-or" ao invés dos "both-and", largos, compreensivos, do progressivismo.

Atribuir-se à filiação ao pensamento de Dewey a centralização pedagógica do Ministério da Educação; a pré-fixação inalterável de currículos únicos que devem, medievalmente, compendiar e transmitir a todos, na escola secundária, todo o saber existente em livros; conceitos como o vigente de humanismo, entendido como exclusiva expressão do beletrismo clássico; todo o tremendo "educational lag" entre nossa escola e as exigências da sociedade nacional a que deve servir, tudo isso debitado à conta do nosso experimentalismo educacional, ou é fruto de total ignorância ou de má fé completa.

Todo o espírito centralizador, impositivo, dogmático, aristocrático e anti-experimental, tôda a teoria da ordem imposta de cima para baixo e de fora para dentro, de que o estado-novismo educacional foi expressão máxima, é estruturalmente, medularmente,

anti-deweyano. Será, com suas "irrevogáveis certezas", perenialista, possivelmente; deweyista, jamais! E, se fôra exato o falso e caviloso fantasma da existência no Brasil de um "monopólio estatal da educação", quando o que, em verdade, lamentavelmente ocorre, é a defecção e omissão do Estado em cumprir os deveres democráticos inalienáveis que a respeito a Constituição lhe impõe, jamais seria em Dewey, nem no progressivismo, que os indigitados autores dêsse hipotético "monopólio" iriam encontrar fundamento para essa posição.

Em "The public and its problems" está, como em outros documentos, nítida a posição anti-totalitária e anti-monopolista de Dewey a respeito dos deveres e direitos da sociedade em relação à educação, dentro de sua concepção de existência e de direitos de grupos plurais numa sociedade democrática de que o Estado é parte mas que não a esgota e do que conceitua e define como o público e o privado.

- 55 - Muito ao contrário dos que subestimam a importância operativa da filosofia nos rumos da ação escolar, julganos ser grande, vital essa importância, como diz Frederick Meyer ("Philosophy of Education for our time"), "iluminando áreas básicas de conhecimento, estruturando os objetivos para os quais se moveria o sistema educacional". A perigosa subestima dêsse aspecto entre nós se evidencia, entre outros modos, pela indiscriminação com que é frequentemente abordado o papel da escola em relação à mudança cultural, como se fôra insignificativo ou desimportante o filiar-se ela a esta ou aquela filosofia, perfeitamente definível por sua ação. Dêsse equívoco não tem escapado educadores e cientistas sociais que têm, entre nós, abordado recentemente o problema, ao versarem o assunto falando sobre a escola, a ideologia dos educadores, como se tudo fôra uma coisa só.

Pode faltar e, certamente, faltará frequentemente, o domínio conceitual sistemático de uma filosofia educacional à ação de muitos educadores.

E' provável mesmo que a ausência dêsse congruente domínio explique muitas confusões e contradições vigentes. Mas, permeando-lhes e dirigindo-lhes a ação, ela estará sempre presente e assinalável, na identificação dos valores preservados na conduta.

- 56 - E' assim, ao nosso ver, particularmente grave em relação a uma sociedade progressivamente em mudança como a nossa, por industrialização, urbanização, ciência, secularização da cultura, e a um país para quem o desenvolvimento, o crescimento, "latu-sensu" considerados, são imperativos de sobrevivência, ver a sua ação escolar atida completamente ao monopólio de filosofias educacionais passivas, sumamente conservadoras, ou mais do que isto, regressivistas em seu anacronismo cultural.

Esse "educational lag" produzirá ou já está produzindo um "cultural lag" que porá em grave risco inclusive os mesmos importantes aspectos de estabilização social reservados à escola, ao lado dos de renovação e promoção social, como "condição de boa saúde social", segundo Anísio Teixeira os expõe ("A Escola Brasileira e a Estabilidade Social"), num ponto de vista, aliás, com ênfase maior, talvez, no papel conservador desempenhado pela escola na cultura brasileira, do que em um ortodoxismo progressivista quanto às tarefas da escola, no binômio conservação-renovação social.

- 57 - Assim, a nosso entender, à base da posição filosófica regressi - vista-conservadora quase totalmente prevalecente e que lhe norteia a ação, não há como nem por onde esperar da escola nacional brasileira, qualquer propósito de ação na linha necessária de agente da nossa mudança cultural em processo.

Esse objetivo lhe foge à pauta programática, com conseqüências que já estão à vista e quanto às quais não haverá derrotismo em prever, produzirem, à base desse prevalecimento de tendências obscurantistas pouco lúcidas, o agravamento de tensões sociais até uma indesejável quanto inevitável explosão, com todos os riscos inerentes às mudanças culturais violentas, não conduzidas e controladas mediante intervenções racionais em seu processo, no qual a escola é instrumento cuja importância não seria avisado minimizar.

- Publicado em:

Anhembi - Ano 10, v.40, n.118, set.1960, p. 14-35.

Educação e Ciências Sociais - ano 6, n. 12, nov. 1960, p. 27-56

Política (Caracas) - n. 5, jan.-1960, p.16-39 (sob o título "La escuela como agente de cambio cultural").

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Jayme Abreu

Na abordagem do tema de tal amplitude comprimido em curto espaço, há necessidade de se isolar alguns aspectos que pareçam fundamentais, deixando à margem alguns outros, mais particulares, embora relevantes. Na linha desses aspectos fundamentais, questões como as seguintes, seriam postas:

- é ponderável o investimento financeiro brasileiro em educação? é suficiente a distribuição quantitativa de educação? é adequada e eficaz a nossa escola em relação às exigências da sociedade a que serve? é democrática a sua filosofia? é bem ajustada a sua estrutura administrativa ao contexto cultural em que se insere?

Temos aí cinco questões, inquestionavelmente de máxima importância e que exigiriam, para o seu correto desenvolvimento, um livro, pelo menos, cada uma delas.

Vamos tentar, todavia, sintetizar os aspectos mais essenciais às mesmas, na explanação a seguir.

É ponderável o esforço financeiro brasileiro em educação? - Durante anos a fio, com o hábito bem brasileiro de afirmar conjecturando, asseverou-se que era irrelevante o esforço brasileiro em matéria de investimento educacional. Provavelmente essa afirmação, em seus aspectos de gratuidade, se devia à insuficiência, constatada a olho nú, da nossa rede escolar. Países com larga percentagem de analfabetos, com escolas primárias minúsculas, escassas escolas de nível médio, raras escolas de nível superior, esses gritantes aspectos entravam pelos olhos da cara e levavam à afirmação de que o Brasil investia pouco em matéria de educação escolar.

Quando a comprovação da realidade passou da conjectura para a observação verificou-se que não era bem assim e que se confundia investir insuficientemente com investir pouco, em relação à renda nacional.

O levantamento feito pelo Dr. Américo Barbosa de Oliveira, por iniciativa da CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) em 1951, "o ensino, o trabalho, a

1960

população e a renda" mostrou que o investimento feito na educação nacional correspondia a 2,5% da renda nacional, percentagem comum a países outros em nosso nível de desenvolvimento, como é, por exemplo o caso do México.

É preciso convir, outrossim, que a composição da moográfica do país, com a grande juvenildade de sua população e a fraca densidade das faixas etárias adultas onde se concentra a força de trabalho, torna particularmente árduo esse esforço de financiamento da educação.

A esse fator se deve acrescentar que certas indeclináveis exigências nacionalistas no desenvolvimento do país tornam necessariamente ainda mais exígua a disponibilidade para o investimento educacional.

O grande financiador da educação nacional é o poder público, estados, união e municípios por ordem decrescente, seja mantendo escolas próprias, seja financiando, cada vez mais, o ensino privado.

No levantamento a que acima aludimos, evidencia-se que o poder público financiava em torno a 84% a educação brasileira, sendo a contribuição privada em torno a 16%, sendo de registrar a existência nela de relevante parte de auxílio público.

Esse financiamento público da educação se concentrava no ensino primário e médio (84%) e no superior, 53%.

Com ser ponderável, não é todavia suficiente o nosso investimento no aparelho escolar, seja do prisma quantitativo, como qualitativo.

Precisamos de mais e melhores escolas e, portanto, mais dinheiro para criá-las e mantê-las.

Isto, à primeira vista, pareceria implicar numa inviabilidade total de se conseguir o "quantum-satis" de boa educação aos brasileiros.

É preciso, todavia, não perder de vista, que a abolição de certos estereótipos em nossa escola e a adoção de critérios racionais de investimentos, melhoraria, sensivelmente, o

panorama. Na escola primária, por exemplo, só a abolição dos critérios falsos ^{que} levam à repetência em massa e à desordem cronológica das idades de matrícula deram uma muito ponderável margem de maior aproveitamento das disponibilidades escolares, não sendo exagero, por exemplo, dizer-se que em estados como São Paulo, estaria praticamente resolvido o problema da matrícula na escola primária pública, com a adoção desses critérios.

Não há qualquer exagero, outrossim, em proclamar-se a ausência de planos racionais no investimento educacional, que, se adotados, poderiam levar a uma rentabilidade seguramente muito maior dos gastos feitos.

O planejamento e a execução dos serviços educacionais se põe, de regra, em termos de um primarismo alcatearístico ^{que} lhes retira qualquer caráter de racionalidade de investimento.

Há, ademais, a arraigada tendência de se reclamar que o público subsidie o privado, ao invés do privado auxiliar o público e pela força de grupos de pressão poderosos, consegue-se pagar pelo Estado a educação de quem pode educar-se, em detrimento do dever público, constitucional, de ministrar educação básica a quem não pode educar-se.

É suficiente a distribuição quantitativa de educação? - Positivamente não! Seis milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade estão hoje sem vagas nos bancos escolares e se juntarão amanhã aos analfabetos, marginais da sociedade, que somarão em 1960 cerca de vinte milhões. Um em cada dez dos jovens brasileiros ingressa no ensino médio e somente sete por cento deles lhe concluem o curso. À mocidade brasileira são oferecidas apenas vinte mil vagas no ensino superior, disputadas anualmente cerca de sessenta mil candidatos, por processos de regra corrobórea, postos em função não da comprovação de uma aptidão razoável para seguirem esses cursos, mas em torno das armadilhas do "numerus clausus".

A grande maioria dos matriculados na escola primária não vai além de uma frequência neta de dois anos. Na maioria dos municípios brasileiros não há um estabelecimento de ensino médio. Esse negro quadro funciona ainda à base de uma escola primária e secundária de dois e três turnos, tantas vezes albergadas

em "galpões" de emergência que duram anos constituindo, mesmo em São Paulo, estado líder da república, um autêntico "favelato" escolar. A gravidade de conseqüências desta situação, quando não mais vivemos a época de uma sociedade agrária, monocultora e patriarcalista, à qual bastavam uns tantos bachareis, médicos e engenheiros, é evidente.

Estamos vivendo um processo rápido de industrialização e urbanização e de democratização da vida pública, ao qual, evidentemente, não pode bastar essa exigüidade e fragilidade do aparelho escolar do país, pleno de vícios, debilidades e distorções.

É adequada e eficaz a nossa escola em relação às exigências da sociedade a que serve? - A resposta só pode ser negativa. Vivemos um período histórico de transição em que a existência de fatores como ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, secularização da cultura, não foi ainda devidamente incorporada à nossa "praxis" escolar.

Há uma positiva, cada vez mais aguda, defasagem entre os moldes de funcionamento de nossa escola e as exigências da sociedade atual a que deve servir. Assim ocorre com a escola primária, subalternizada, comprimida, sem conteúdo e finalidade próprias; o mesmo acontece com a escola secundária, acadêmica, concebida em rígidos termos de enciclopedismo e uniformidade, dominada pelo espírito de "escola preparatória", que, mesmo assim, está longe de realizar; a "escola superior" só em raros casos realiza autênticamente sua tarefa, minada pela proliferação improvisada, que lhe alarga tão desproporcionada quanto falsamente o âmbito.

É democrática a sua filosofia? - Se formos responder a essa pergunta à base de palavras constantes de "exposições de motivos", certamente diríamos que sim. Mas o só analisar apenas as mesmas leis que instrumentariam a prática de uma ideologia democrática, nos leva a dizer que não! Mais do que isso, a subalternização a que é relegada a escola comum à nação, que é a escola primária, comum, gratuita, obrigatória e universal, nos demonstra inequivocamente, que nossa escola continua permeada do espírito de estamentações aristocráticas entre senhores e ser

vos, privilegiados e desfavorecidos.

Com o advento da república, houve um certo ímpeto ideológico no sentido de pôr a escola a serviço de ideais educacionais liberais, republicanos, democráticos.

Gradualmente foi se apagando a defesa vigorosa e consistente desses ideais e ainda agora tivemos a oportunidade de ver proposta, em lei, a gradual supressão da escola pública em favor da escola privada, que é, não se pode procedentemente negar, por definição, uma escola de classe, instrumento de conservantismo e discriminação social.

E o que é mais: mantida essa escola privada, pelos dinheiros públicos, de cuja aplicação e utilização, conselhos dominados por educadores privados, que o integram nesse caráter tomarão conta.

Em trabalho recente do Conselho do Desenvolvimento, "Análise do esforço financeiro do poder público com a educação (1948-1956)", chama-se a atenção para a "cada vez menor participação do grau elementar no rateio das despesas públicas com o ensino".

Ora, é fato positivo que esse nível de ensino, básico à educação democrática no país, não merece qualquer atenção das empresas privadas de educação.

Pode-se assim classificar de inbuída de uma filosofia "democrática" uma educação estruturada em tais bases?

É bem ajustada a sua estrutura administrativa em relação ao contexto cultural em que se insere? - Diríamos que não. A organização administrativa da educação brasileira vive dominada por certos estereótipos que colidem flagrantemente com a realidade brasileira. O primeiro deles é a centralização, forma sutil de colonialismo interno.

Acha-se "próprio" que a um país da extensão territorial e da diversidade cultural do Brasil, caiba uma administração centralizada que é uma impossibilidade e uma mistificação. Outro mito arraigado é o de que só o federal é o nacional. De modo que, qualquer concessão à nossa organização de república federativa, respeitando direitos constitucionais dos Estados, é tida como ameaça à unidade nacional". Em matéria de administração edu

cacional, até bem pouco, era pecífica a interpretação de que nesse campo estava a interpretação mínima do dispositivo constitucional que confere aos estados o poder de organizar, veja-se bem, os seus sistemas de ensino. Hoje nem mais é esse poder terão, pois lhes será imposta, nesse campo, por lei federal, a criação de conselhos de educação, em moldes que receberão para cumprir. Atingida por defeitos básicos dessa ordem, obviamente a administração educacional brasileira está longe de ter adequação ao contexto cultural de que é parte.

ooooo

DIÁRIO DE NOTÍCIAS - 26/6/60

ÍNDICE

* A Revista ESSO, em seu primeiro número deste ano, inclui um artigo de fundamental importância para os interessados no problema-chave do Brasil — o da Educação — justamente intitulado «O Ensino no Brasil», pelo professor Jaime Abreu, eminente autoridade educacional, lente do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Os itens, abordados com rara lucidez e objetividade, abrangem a pergunta: «E' ponderável o esforço financeiro brasileiro em Educação?», além de outros pontos relevantes. Dessa excelente análise ressalta o fato profundamente inquietante de serem investidos somente 2,5% (dois e cinco por cento) da renda nacional na tarefa magna da Educação brasileira.

Poucas páginas mais adiante, num artigo sobre Publicidade, a Revista ESSO traça — mas não de maneira intencional — um retrato angustiante da realidade brasileira, ao revelar que os investimentos em propaganda em nosso país representam 1,4% (um e quatro por cento) da renda nacional, isto é: perfazem quase tanto quanto o total gasto com a Educação. Estarrecam os incrédulos, meditem os ufanistas sobre esses dados e os que forem conscientes tomem providências efetivas para alterar essa situação suicida, que não relutamos em chamar de sumamente perigosa para a sobrevivência de uma nação civilizada.

* No seu segundo número, a revista «Comentários» divulga um artigo de grande importância para o presente e o futuro do Brasil «A Imigração e o Desenvolvimento», de Manuel Diegues Júnior, no qual esse insigne professor analisa nossa política imigratória e ressalta — já que no Brasil é preciso insistir no que é óbvio e provar as verdades elementares — a importância capital do imigrante para a formação de um Brasil melhor.

* Teatro Moderno Italiano — Prossegue a série de conferências que o professor Mário Nati vem pronunciando perante numeroso público no «Instituto Italiano de Cultura» — (Praia do Flamengo, 386 — 2º andar). A próxima palestra, a ser realizada na sexta-feira, dia 24, às 18 horas, versará sobre o Teatro do Após-Guerra na Itália. Entrada franca.

— * —

Endereço para remessa de correspondência e publicações: — Avenida N. S. de Copacabana, 1.394 — Aptº 302 — Rio de Janeiro.

Estado da Guanabara, 16/11/1960.

Mestre Anísio:

Na última e estimulante conversa que mantivemos a respeito de artigo que escreví para a revista "La Educación", se bem assimilei o que você formulou, pareceu-me situava você o esquema culturalista das filosofias de educação do Theodore Brameld ("Philosophies of Education in Cultural Perspective") por nós adotado como,

- a) algo de pueril, padecendo de infantilismo pedagógico;
- b) algo de artificial, pois afinal existem amplas margens de entendimento entre a visão "perennialista" e a visão "experimentalista" da educação;
- c) o que pensamos é mais ou menos irrelevante quanto às suas conseqüências.

Como eu, data-venia, me permito discordar dos seus pontos de vista a respeito, na medida em que os assimilei, quero, para começo de conversa, remetê-lo à consideração de alguns trechos que, ao meu entender, justificam os meus pontos de vista, que estão fundadamente digeridos.

Começemos pela questão da relevância da filosofia como nossa visão do homem no mundo - e sua importância em relação ao que fazemos.

Pensemos sobre o que significam só esses dois trechos um de Harold Rugg em "The great technology" e outro de Dewey, em "Sources of a Science of Education", reproduzidos a seguir:

"Philosophy Inescapable"

"As we look upon life so we teach. What we believe, the loyalties to which we hold, subtly determine the content and the method of our teaching. Each of us has a philosophy whether or not he has thought it through and definitely phrased it. Everything we say and do as well as what we think reflects that philosophy"

"Practicality of Theory"

"Theory is in the end, as has been well said, the most practical of all things, because this widening of the range of attention beyond nearby purpose and desire eventually results in the creation of wider and farther-reaching purposes and enables us to use a much wider and deeper range of conditions and means than were expressed in the observation of primitive practical purposes. "

O outro trecho reproduzido em anexo é para tentar lhe demonstrar quanto Theodore Brameld, um confesso inspirado no experimentalismo de Dewey, do que é prova inclusive sua terminologia "re-construcionista", foi buscar inspiração no mesmo Dewey quando formulou o seu esquema culturalista das filosofias da educação.

Peço venia para convocar-lhe a atenção para esse luminoso trabalho de Dewey onde, ao meu ver, foi Brameld buscar inspiração e que é "The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry", integrante do Thirty Seventh Year Book, Part II, "The Scientific Movement in Education", capítulo sob o título "The Task of Philosophy", em anexo reproduzido (o trabalho é de 1938).

Nele você verá a alusão expressa àqueles "present day adherents of absolutistic, super-empirical philosophies base their criticisms of existing education and their proposals of reform upon appeal to Greek and Medieval tradition".

Não está clara aí a posição atual que o esquema culturalista de Brameld define como o restaurador regressivismo perennialista?

Adiante, no mesmo artigo, você encontra facilmente na referência "schools are so peculiarly subject to the power of tradition and of uncriticized custom that they embody the subjects and ends of the past", a inspiração do essencialismo incorporado por Brameld ao seu esquema, sobretudo à base daquele "uncriticized custom", que é a essência do pensamento conservador.

Na definição "the function of a philosophy of education based upon experience is, on the contrary, constructive exploration of the possibilities of experience directed by scientific method" está toda a posição da filosofia experimentalista adotada por Brameld em seu esquema.

Quanto ao conflito entre essa posição perennialista e a experimentalista, que a sua crítica minimiza, é apenas aquele que Dewey assim define: "the conflict of the two philosophies of education is, therefore a conflict between the intellectual and moral attitudes of a prescientific past and those consonant with the potentialities of the living present". E não é esta a caracterização esposada por Brameld?

E ainda, na linha de caracterização do conflito, entre duas "opostas" filosofias da educação:

"The issue of the relation of Knowledge to experience is strikingly raised by the two opposed philosophies of education".

No dia em que você conseguir conciliar a filosofia experimentalista, como "justificação filosófica do método científico", com o silogismo de Hutchins, expoente do perennialismo, de que "a verdade é sempre a mesma, a educação é para propagar a verdade e por isso de veria ser em todas as partes a mesma", aí então todo o contraste, a oposição entre perennialistas e experimentalistas será irrelevante, desaparecerá, nosso modo de pensar a respeito será inconsequente ...

Este é um assunto sobre o qual tenho lido e pensado, e, acredito, digerido suficientemente.

Pelo menos o Brameld, autor do esquema por nós divulgado no Brasil, escreveu-me, apoiando a "maneira inteligente e clara com que aqui fizemos divulgação de suas idéias".

A respeito do julgamento sobre como Theodore Brameld e John S. Brubacher são apreciados no meio universitário americano atual, em matéria de filosofia da educação, quero reproduzir-lhe o julgamento de Robert J. Havighurst em carta de 5/12/58. Brameld: "the best known of educational philosophers in terms of his writings"; Brubacher: "one of the best American scholars in the field of philosophy of education".

À sua disposição, sempre, para o debate melhor esclarecedor do assunto, firmo-me, com o apreço de sempre,

Jayne Abreu

The Task of Philosophy

Philosophy is frequently presented as the systematic endeavor to obtain knowledge of what is called Ultimate and Eternal Reality. Many thinkers have defended this conception of its task and aim on the ground that human life can derive stable guidance only by means of ideals and standards that have their source in Ultimate Reality. On the other hand, scepticism about the worth of philosophy usually rests upon denial of the possibility of attaining such knowledge. When the business of philosophy is conceived in this manner, philosophical oppositions and controversies are believed to spring from conflicting conceptions of the nature of Ultimate and Perfect Reality. One school holds that it is spiritual; another that it is material. One school of thought holds that the particulars of the Universe are held together only externally by mechanical bonds; another school holds that they are organically united because of common subordination to a final controlling end and purpose that they all serve. Such divisions are inevitable as long as philosophy is defined as knowledge of supreme reality supposed to be beyond and beneath the things of experience.

But there is an alternative conception of philosophy, and the deepest philosophic divisions do not have their origin in a different conception of ultimate reality, but in the conflict between two opposed conceptions of what philosophy is about, its aim and task. According to this alternative view, the work of philosophy is confined to the things of actual experience. Its business is criticism of experience as it exists at a given time and constructive projection of values, which, when acted upon, will render experience more unified, stable, and progressive. Defects and conflicts in experience as it exists demand thoroughgoing criticism of its contents and procedures. This phase of inquiry is not, however, final; criticism does not end with mere intellectual discrimination. It provides the basis for projection of values as yet unrealized, values that are to be translated into ends that move men to action. Philosophy thus conceived does not involve a flight and escape to that which is beyond experience. It is

concerned with making the most possible out of experience, personal and social. Everyday homely objects and occupations of everyday life are possessed of potentialities that, under the guidance of deliberate and systematic intelligence, will make life fuller, richer, and more unified.

There are defects and conflicts in abundance in experience as it exists at any time. But they are to be dealt with in terms of experience, not by running away from it. They are a challenge to project, through systematic reflection, a better ordered and more inclusive experience. Systematic endeavor to meet this challenge constitutes the reality of genuine philosophy. The first-mentioned idea of the work of philosophy rests upon distrust of the capacity of experience to generate fundamental values and to direct deliberate effort in behalf of their realization. This distrust involves lack of loyalty to practical intelligence, substituting in its place dependence upon so-called a priori intuitions and upon an alleged faculty of pure Reason that grasps absolute non-empirical truth.

Hence, there is a further fundamental difference between the two ideas of the business of philosophy. According to the first-mentioned view, knowledge, provided that it is knowledge of ultimate reality, is the final goal, complete in independence of practical activity. According to the other view, thought and knowledge cannot themselves resolve the discords of existence and life. Even if there were a Reality beyond and behind the things of the experienced world and even if knowledge of it were possible, knowledge would leave the defects and inconsistencies of the world in which we live just what they were before. Only action can change things in the direction of unity and stability. To accomplish this result, action must be directed by leading principles, and such action, as the fruit of reflection upon actual experience, reveals new and as yet unrealized possibilities. The systematic critical work that is philosophy has its constructive phase in projection of values and ends that, by their very constitution, demand application in action and guide the active operations they project.

There is a practical effect of absolute philosophies. But

it is that of promoting conflicts and strengthening appeal to external authority as the sole agency for establishing order and unity in experience. Every absolute philosophy must claim to be in exclusive possession of the ultimate truth or else go back on its own pretensions. Absolute philosophies cannot tolerate rivals or learn from opposed philosophies. History shows that such philosophies have met with general acknowledgment only when they have had the support of powerful institutions, political and ecclesiastical. Their practical logic calls for external authority to enforce submission and punish heretical deviations. Absolute truth exacts absolute obedience. Recognition of the relation of philosophic ideas to the conditions set by experience furthers, on the contrary, intercommunication, exchange, and interaction. Through these processes differences of belief are modified in the direction of consensus. They are negotiable.

The most important practical difference that follows from the two opposed conceptions of the aim of philosophy (especially with respect to the philosophy of education) concerns the relationship of philosophy and science. Since natural and humane sciences are based upon experience, and since, according to the first view of philosophy, the subject matter of experience is intrinsically inferior to that of Ultimate Reality, philosophy and science are, according to it, necessarily rivals unless science is willing to accept the dictates of metaphysics as a servant obeys his master. Adherents of this philosophy speak with lofty disdain of science as being "merely empirical."

From the standpoint of the other view, there is no competition between science and philosophy. They exist, so to speak, in distinct, although connected, dimensions. As far as knowledge is concerned, the primacy and ultimacy of science is admitted. For what "science" means is simply the most authentic knowledge of nature, man, and society that is possible at any given time by means of the methods and techniques then and there available. The work of philosophy as critical and constructive does not attempt to furnish additional knowledge beyond the reach of science. Its concern is rather with the values and ends that known facts and

principle should subserve. This concern is manifested in ideas whose claim is to have authority over action in effecting realization of the ends and values in question, not to be authoritative in presenting any kind of superior "reality" and knowledge.

This is the sense and the only sense in which philosophy can claim to be more comprehensive than science. This greater comprehensiveness exists because every intelligent systematic attempt to determine the values and uses to which ascertained knowledge should be put is philosophical as far as it goes, not because of any prerogatives inherent in a separate domain labelled "philosophy."

It is not, then, an accidental matter that the present-day adherents of absolutistic, super-empirical philosophies base their criticisms of existing education and their proposals of reform upon appeal to Greek and Medieval tradition. For it was in ancient Greece that a philosophy of super-empirical Reality, and of truths about it that are identical under all conditions of experience, was formulated; and it was in the Middle Ages that, because of the sanction and support of a powerful social institution, philosophy actually flourished in the organized constitution of society. The conflict of the two philosophies of education is, therefore, a conflict between the intellectual and moral attitudes of a prescientific past and those consonant with the potentialities of the living present. Insistence upon the necessity of making a sharp separation between liberal and vocational education, upon the importance of literary classics in contrast with scientific subjects (with the exception of mathematics treated as an exemplar of a system of absolute truths instead of as an ordered system of deductions from freely chosen postulates), and lack of faith in anything approaching first-hand experience in the schools, all flow logically from the philosophy that rests upon return to the past. The function of a philosophy of education based upon experience is, on the contrary, constructive exploration of the possibilities of experience directed by scientific method.

For the only way out of existing educational confusion and

conflict is just the critical and constructive exploration of the potentialities of existing experience as that experience is brought under the fuller control of intelligence represented by scientific method. The existing school system presents, like existing life and culture, an incoherent mixture of values and standards derived from the old and the new. The school has neither the benefit of values inherent in a culture that existed centuries ago nor yet of the values inherent in those possibilities of present experience that can be realized by a more thoroughgoing use of scientific method. On the one hand, schools are so peculiarly subject to the power of tradition and of uncriticized custom that they embody the subjects and ends of the past. On the other hand, pressure of demands arising from existing conditions, especially those arising from contemporary industrial and economic institutions, has compelled the introduction of new subjects and new courses of study. The educational response in the latter case has been, however, almost as uncritical as the response that is exhibited in the adoption of values and ends having the sanction of tradition. Science and the applications of science that ushered in first the machine age and now the age of power have forced by their sheer social pressure the introduction into the educational system of scientific subjects and of occupational training. But to a large extent these new subjects overlay the older ones as a recent geological stratum overlays, with "faults" and distortions, older deposits.

The issue of the relation of knowledge to experience is strikingly raised by the two opposed philosophies of education. According to one of them, knowledge is a final end in itself and nothing has a right to the name of "knowledge" (in its full sense) unless it is attained by a faculty of reason and rational intuition supposed to be independent of experience. To treat knowledge as an end in itself is equivalent to isolating it from activity. Hence, the conviction of those who hold this philosophy that education is "intellectual" only as knowledge is pursued apart from connection with practical experience. The other philosophy demands with equal insistence that education be made to nurture and develop intelligence. But intelligence is not supposed to be that separate faculty to

which classic traditional philosophy gave the name "intellect"; it is trained power of judgment in choosing and forming means and ends in all the situations that life presents. The alternatives to formation of the fundamental attitudes and habits of life experience and of values and ends that give life whatever ordered articulation it possesses through the use of science are convention, prejudice, custom, and desire to believe that which it is agreeable to believe, either because of its harmony with personal wishes or its conformity with the expectations and requirements of the particular group of which one is a member.

The philosophy that holds knowledge to be inherently related to experience, when experience is informed by scientific method, requires that the schools provide a place for first-hand experience. It is not enough, as is sometimes assumed by so-called "progressive" schools, that any kind of experience, as long as it is first-hand, will do. Nor is it enough to assume, as schools under the influence of routine tradition are given to assuming, that the function of experience is to produce forms of automatic skill. First-hand experience must be such as to evoke reflective observation and suggest ideas to be tested in appropriate forms of action. There must be continuity, not a stab at one thing one day and a jab at another thing the next day. Experience had outside school walls provides many opportunities for introduction within the school of activities under conditions that will utilize familiar everyday experiences for ends and values not subserved in the experiences had outside, values such as intellectual habits that are in harmony with the demands of scientific method and ability to understand social conditions and relations.

1960

- 1 - Como tarefa essencial da nossa escola em geral em relação ao movimento nacionalista está a de promover a tomada de consciência crítica, pela nação, dos problemas de sua existencia autonoma e do seu desenvolvimento.

Será a tarefa de concretização do propósito de encarar e definir as causas da ignorância, do atrazo e da pobreza do nosso país e a decisão de estudar os caminhos para sua superação.

Será igualmente a análise das razões da penúria que marginaliza a vida da grande maioria de nossa população, ao lado do estudo das manifestações de alienação cultural de nossas elites e dos modos de retificação-la.

- 2 - Desde a escola elementar até a escola superior o estudo da nossa língua, da nossa geografia, da nossa história, das nossas tradições, da nossa cultura, hão de merecer uma prioridade básica, essencial.

Ao envez da situação atual, em que a nossa língua tem o seu estudo diluído ao lado de várias outras; em que a nossa história é estudada irrelevantemente em relação ao estudo da história de outros povos; em que o estudo da nossa geografia não tem o papel que deveria ter; em que estudos sociais sobre nossos modos de vida, organização social, política e economica são deixados à margem; em que estudos locais ou mesmo do estado em que está situada a escola são, a bem dizer, inexistentes, dever-se-á conceder ênfase essencial a todos estes aspectos do conhecimento da cultura brasileira, como instrumento indispensável a uma plena integração do cidadão brasileiro com a sua pátria.

- 3 - Como instrumento básico à expansão do sentimento nacionalista pela escola, -prioridade essencial há de ser dada à expansão da escola pública, como agente de coesão social integradora, como cadinho à formação

comum da nacionalidade, onde, por definição não podem vingar discriminações e privilégios de qualquer natureza.

É preciso assim defender a vigência efetiva do princípio constitucional que impõe ao nosso Estado a obrigação, tão longe ainda de ser cumprida, de manter um sistema de ensino público de todos os graus, gratuito a todos no primário e gratuito nos outros níveis aos carentes de recursos.

É preciso evitar as distorções na utilização dos dinheiros públicos em matéria de educação, concentrando esforços na vigência da tese "dinheiros públicos para a escola pública", entre nós tão mais inadiável quanto longe está o nosso Estado da desíbriga de fornecer os mínimos de educação a que está constitucionalmente compelido.

DEFEITOS MAIS RELEVANTES DO NOSSO ENSINO MÉDIO

- 1 - Insuficiência quantitativa geral em relação à população escolarizável e às exigências da estrutura ocupacional, nacional, no nível das atividades secundárias e terciárias.
- 2 - Prevalhecimento desproporcional da matrícula nas escolas secundárias acadêmicas.
- 3 - Insuficiência da rede escolar pública, com a proliferação de empreendimentos onde o objetivo prevalecente não é a finalidade educativa ou onde há existência de critérios discriminativos ante-democráticos.
- 4 - Alienação da escola em relação aos estilos, necessidades e modos de vida da sociedade a que serve.
- 5 - Rigidez da organização uniforme.
- 6 - Pre-eminência absoluta da consideração ao talento verbal em relação às outras várias formas do talento humano.
- 7 - Congestionamento dos cursos de estudo.
- 8 - Obsoletismo nas formas de verificação de aprendizagem, montadas para simples verificação do rendimento escolástico.
- 9 - Programas distantes de uma científica formulação e de boa articulação.
- 10 - Exiguidade do dia e ano letivo (regime de turnos múltiplos).
- 11 - Deficiência de formação profissional e de condições de trabalho do magistério.
- 12 - Deficiência de prédios e equipamento.
- 13 - Desintegração, desarticulação entre as atividades realizadas pela escola.
- 14 - Falta de articulação com a família e com a comunidade.
- 15 - Métodos passivos, à base de memorização exaustiva, que só podem conduzir a informações momentâneas e fugazes e não à formação do conhecimento.
- 16 - Classes, freqüentemente, exageradamente numerosas.
- 17 - Direção de estabelecimentos sem qualificação para a tarefa.
- 18 - Ausência de serviços e atividades extra-classe.
- 19 - Preocupação absorvente com as formalidades do exame.
- 20 - Ausência de boa literatura pedagógica e de material de ensino.

- 21 - Igualdade formal dos mais diferentes, em qualidade, estabelecimentos de ensino.
- 22 - Ausência de responsabilidade própria da escola na formulação dos objetivos e processos educativos.
- 23 - Ignorância completa da vida local .
- 24 - Prevalhecimento do ensino formal.
- 25 - Concepção exclusivamente litero-clássica de humanismo.
- 26 - Expansão da escola média mediante o exclusivo sistema de escolas multi-partidas, ao invés de também se proporcionar a existência de centros integrados ou compreensivos de ensino médio, democraticamente desejável.
- 27 - Filosofia culturalmente tradicionalista, conservadora ou regressivista da escola, que lhe retira propósito de figurar como ^{agente} instrumento de mudança cultural.

Setembro, 1960
Figueira Almeida