

3 VISÕES DE MUNDO: EMERGÊNCIA DOS SUJEITOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Ótimo é aquele que de si mesmo conhece todas as coisas; bom, o que escuta os conselhos dos homens judiciosos. Mas o que por si não pensa, nem acolhe a sabedoria alheia, esse é, uma criatura inútil.

Hesíodo

Tudo está bem, ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem: força uma terra a nutrir os produtos de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, os elementos, as estações; mutila o cão, o cavalo, o seu próprio escravo; transforma tudo, tudo desfigura, gosta da deformidade, dos monstros; não quer nada que seja como o fez a natureza, nem sequer o homem; precisa de o adestrar para si, como um cavalo de manejo; precisa de modelá-lo à sua maneira, como se fosse uma árvore do seu jardim.

Rousseau

Eu sonho ajudar os professores, os alunos, os pais a lutar desde agora na escola, tal como ela é, a extrair da escola de hoje, tudo o que ela é capaz de dar – o que comporta fundamentalmente um passo em direção ao seu futuro.

Snyders

Estas epígrafes, se analisadas, demonstram três concepções de homem e mundo divergentes, isto é, três diferentes visões de mundo. Entretanto, assume-se que o pensamento dialético (pensamento teórico) é a única forma que o homem possui de conhecer verdadeiramente (conhecimento científico) a natureza, isto é, os fenômenos do mundo. Pois o processo do conhecimento é uma contínua (infinita e eterna) aproximação ao objeto (LENINE, 1975, p. 123). A forma dialética de pensar é mais apropriada, nesse sentido, pois o reflexo dos objetos (natureza) se dá na mente humana, não de forma *a priori*, tampouco de modo ordenado por categorias pré-existentes, mas se constitui em movimento, no eterno devir, por meio de contradições, isto é, quando a mente humana consegue captar as “relações das relações”, uma abstração tal que dá a possibilidade de explicar e representar o mundo real. E isso, em última instância, é a objetividade do conhecimento – aquilo que é específico das ciências: a produção de conhecimentos objetivos.

No marxismo, pode-se encontrar uma nova ciência; é possível considerar a ciência da história, ou seja, o *materialismo histórico*, bem como uma forma de validar, legitimar cientificamente essa ciência. Essa forma é dada pelo *materialismo dialético*. A importância

em se ter uma forma de legitimar a ciência está dada pelo motivo de que nem tudo é ciência, embora aparente ser. É quando se está diante de conjunturas ideológicas que reclamam o status de ciência, sem passar, contudo, de pseudociência. A ciência é o âmbito no qual se produzem conhecimentos, cujo mecanismo essencial são os conceitos. A ideologia não passa de um sistema de representações, e nela nada é conhecido, por isso sua função (da ideologia) está ligada à reprodução, repetição, engendrando necessidades que assegurem sua função prático-social, por exemplo, induzindo que os sujeitos mantenham seus lugares (status, classe, etc.). Nesse sentido, a ideologia produz um “sentimento do teórico” e proporciona um pensamento que legitima aquilo que se apresenta como real. O que se pretende, a partir de então é investigar as condições reais de determinado fenômeno, portanto, imprescindível distinguir a ciência de sua forma de legitimação, como apontado no caso do marxismo, distinguir o materialismo histórico do materialismo dialético, cuja distinção se dá em vista dos objetos.

O objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações. O objeto do materialismo dialético estão constituído pelo que Engels chama “a história do pensamento”, ou o que Lênin denomina “a história da passagem da ignorância ao conhecimento”. Podemos ser mais precisos e designar este objeto como a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos (ALTHUSSER, BADIOU, 1969, p. 43).

O destaque do materialismo dialético está em ser uma ciência que diferentemente das outras, pode pensar-se a si mesma, suas diferenças, capaz de dar conta de si mesma e se assumir, inclusive, como objeto. Diferente, inclusive, da teoria do saber absoluto de Hegel, pois contém elementos para refletir sobre sua cientificidade e sobre a cientificidade de toda a ciência. Em relação a outras teorias do conhecimento tem-se, por exemplo, que não se coloca mais a questão das garantias do conhecimento, mas sim, a questão da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos (ALTHUSSER, BADIOU, 1969, p. 44). Insiste-se aqui na compreensão do materialismo dialético, pois “dentre todas as incompreensões existentes, provavelmente a mais disseminada é a ideia sobre o ‘materialismo’ de Marx” (FROMM, 1975, p. 14). O objetivo almejado, em especial por Marx, era poder tornar o homem completamente livre do aprisionamento econômico, ao qual continua submetido, bem como livre espiritualmente. Ora, isso somente é possível quando o homem se torna livre de toda e qualquer pressão econômica, bem como das pressões espirituais (consciência). Para tal empreitada, libertação do homem, Marx desencadeia o primeiro movimento amplo que parte da crítica sumária ao Capitalismo e à Religião. Tal movimento encontrou alguns adeptos que, apesar da adesão, simplificaram excessivamente seus conceitos e concepções – o trabalho

teórico militante é sempre simplificado – e, também, encontrou opositores, como a tradição religiosa (cristã) do ocidente que jogou para cima do marxismo todos os ódios e temores construídos em oposição à ciência moderna e ao ateísmo.

Alguns conceitos são fundamentais para entender o caminho que dá no materialismo dialético.¹ Destacam-se principalmente duas posições, a saber, o materialismo (mecanicista) e o idealismo.² De um lado, “na terminologia filosófica, ‘materialismo’ (ou ‘naturalismo’) refere-se a uma opinião filosófica segundo a qual a matéria em movimento é o elemento constitutivo fundamental do universo” (FROMM, 1975, p. 19) e, de outro, “por idealismo, pelo contrário, entende-se uma filosofia onde não é o mundo dos sentidos em permanente mutação que constitui a realidade, e sim essências incorpóreas, ou ideias” (FROMM, 1975, p. 19). É necessário que fique claro que “a filosofia do marxismo é o materialismo” (LENINE, 2004, p. 36). Porém não é um materialismo mecanicista,³ aliás, muito combatido por Marx. Por dialética pode-se entender como sendo “[...] a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta de unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em constante desenvolvimento” (LENINE, 2004, p. 36). De outra forma,

[...] no materialismo dialético pode-se esquematicamente considerar que é o materialismo o que representa o aspecto da teoria, enquanto que a dialética representa o aspecto do método, mas isto sem deixar de ter bem presente que cada um de ambos os termos nos remete ao outro, ao qual inclui. [...] Seus dois princípios básicos são: 1. A primazia do real sobre seu conhecimento, ou primazia do ser sobre seu pensamento. 2. A distinção entre o real (o ser) e seu conhecimento. Esta distinção de realidade é correlativa de uma correspondência de conhecimento entre o conhecimento e seu objeto (ALTHUSSER, BADIOU, 1969, p. 46).

¹ Cabe ressaltar que Marx nunca usou algumas expressões como “materialismo histórico” ou “materialismo dialético”. O que ele fez foi expor, de maneira minuciosa, um novo método, baseando-se em todo o legado cultural anterior, aquilo que podemos chamar de método dialético. A justificativa de um método histórico em Marx se encontra na seguinte passagem: “A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física de indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

² Essa teoria da luta entre duas tendências é válida se considerarmos que a filosofia mantém relação tanto com a política (concepções de mundo) quanto com a ciência (forma de racionalidade – científica – dominante). Por isso, em última instância, se trata de uma luta de classes, luta ideológica entre concepções de mundo distintas ou opostas. Aqui entra a crítica a Gramsci ou à teoria/filosofia da práxis, pois esta tem apenas uma vinculação política com consequências teóricas e práticas.

³ Por materialismo mecanicista pode-se entender um procedimento “que consiste em projetar na Realidade exterior ao pensamento, e reproduzir nela artificialmente, as abstrações da conceituação” (PRADO JÚNIOR, 1955, p. 313).

Não há, portanto, identidade entre o pensamento e o ser, tampouco se deve reduzir o ser ao seu conhecimento ou o conhecimento ao seu objeto real. Tal é a exigência de se estudar os fenômenos em sua autogênese, como também historicamente, isto é, no seu movimento de produção, no caso, a história de produção da diferença de correspondência do conhecimento entre o conhecimento e o ser.⁴ E aqui, ter-se-ia a união então dos princípios do materialismo (histórico e dialético), uma “relação interior”, história da produção de conhecimentos, que teria aplicação externa a diversos objetos de estudo, sendo a história (ciência da história) apenas um deles (ALTHUSSER, BADIOU, 1969, p. 47).

Tendo isso em mente, pode-se dizer que o objeto de conhecimento da dialética, em contraposição a todas as demais formas de conhecimento, são as relações. Eis o motivo de se estudar o sujeito na história pelo método e pressupostos da dialética. E é somente nesse sentido que os objetos do pensamento e do conhecimento podem ser analisados em suas “unidades”, em suas “totalidades”, nos seus “conjuntos”, porque é aí onde aparecem as relações que determinam o “indivíduo” ou as “individualidades”, as “particularidades”. O homem, por exemplo, somente pode ser caracterizado enquanto tal, em sua individualidade ou em sua particularidade quando se tem em vista as suas relações biológicas, culturais, sociais às quais pertence e fora das quais não faz sentido. De outra forma, a individualidade e o original de cada indivíduo humano (sujeito) não estão dados porque pertence a uma cultura, clã ou tribo específica, mas, sim, quanto mais participa da cultura universal, quanto mais se apropria de outras formas culturais, de outros modos de se relacionar com o mundo, mais original e, aqui, diferente, será sua formação e, conseqüentemente, sua consciência do mundo, da realidade. Assim, em primeira instância, é a atividade do homem, os homens que são autores e atores no decorrer da história, a forma da produção que determina, no homem, seu pensamento e também seus desejos.

Por um lado, não se deve esquecer que não são somente as circunstâncias que fazem os homens, mas estes também fazem as circunstâncias, ou seja, os homens são tanto condicionados pela vida material, quanto capazes de modificar a natureza, dominá-la e propor mudanças, quiçá, revoluções. Por outro, contudo, o trabalho, a produção dos meios de subsistência, é a condição fundamental de toda a história humana e disso deve decorrer a compreensão do homem. Comumente há um equívoco em se pensar que da necessidade deriva a atividade do homem e que esta serviria apenas para a satisfação daquela. Poder-se-ia

⁴ “Compreende-se que, ao desempenhar esse papel, o materialismo dialético exija a mais elevada consciência, o mais alto rigor científico, a mais elevada vigilância teórica, visto que no *domínio teórico* ele é o último recurso, a última instância possível para os homens que, como os marxistas, se libertaram dos mitos da onisciência divina ou da forma profana da religião: o dogmatismo” (ALTHUSSER; BADIOU, 1969, p. 56).

dizer que as necessidades não são o motor de desenvolvimento dos indivíduos (sujeitos), embora a impressão que se tem é exatamente que as necessidades são o motor do desenvolvimento dos sujeitos. Isso revela que pensamento e ação estão ainda separados, de outra forma, mesmo sendo uma concepção materialista, continua a existir certo dualismo. No idealismo (Hegel), isso não existe, pois pensamento e ação se confundem na concepção de Ideia e, aí, a necessidade desaparece.

A tese das necessidades tem uma origem em ideias de Marx que, em muitos casos, são recorrentes em seguidores do marxismo. Alguns exemplos em citações de Marx confirmam essa assertiva de que o pensamento e a ação aparecem apartados, a saber: “do mesmo modo que a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas intelectuais” (MARX, 1983, p. 173), ou ainda, “logo que penetra nas massas, a teoria passa a ser, também ela, uma força material” (MARX, 1983, p. 198). Não é relevante o fato de Marx ora privilegiar a militância, ora a produção teórica, embora nisso o homem-sujeito e o homem-objeto aparecem apartados, bem como, de um lado, a teoria e, de outro, as massas. O pensador estava consciente de que não bastava uma boa formulação teórica, era preciso, ainda, agir politicamente e, por isso, acreditava que a boa teoria incorporada pelas massas poderia se transformar em força material.⁵ Entretanto, Marx engendra uma abstração para superar tal situação, qual é: “As necessidades do povo”. Nesse sentido, pode-se dizer que a teoria não se realiza jamais num povo senão na medida em que ela é a realização das necessidades do povo. Nesse caso, não basta que o pensamento procure a realização, é preciso, ainda, que a realidade procure o pensamento (MARX, 1983). A preocupação em tratar adequadamente desse aspecto é porque isso pode causar embaraços e convergir para conclusões como as seguintes: se a teoria, e aqui se traduz por conhecimento objetivo ou científico, se realiza somente na medida em que resolve, explica e corresponde às necessidades do povo, nada mais fácil que arquitetar a teoria revolucionária, sua tática, etc. Para isso bastaria somente indagar as necessidades do povo e exprimi-las em formulações teóricas. Mas isso é demagogia, coisa da burguesia e não arma proletária. A ciência está para além das necessidades, além da explicitação e explicação das necessidades, pois até esse ponto ter-se-iam explicações, mas, contudo, sem visar a transformações. Seria ideologia. O imprescindível é a atividade transformadora que está dada não somente na relação do homem com a natureza, por este ser também natureza, mas sim pelo homem se relacionar ativamente

⁵ Para Marx a articulação entre teoria e prática acontece na prática, pois é nesta que se dá a organização dos instrumentos de luta operária (fundamento da articulação). Produção teórica e luta política são atividades que se imbricam (retroalimentam) mutuamente.

com a natureza – o homem se relaciona com a natureza por meio do trabalho e da técnica. Ao vincular as necessidades à ciência, a relação que se estabelece, em última instância, é da ciência com a superestrutura e, por tal, não só há uma tendência idealista, nesse caso, como também se percebe que os avanços científicos não superam as posições de classe, embora seja importante a relação da ciência tanto com a estrutura quanto com a superestrutura.

As relações de produção dão impulso a certas investigações científicas e a outras não; estabelece-se também uma relação direta entre as forças produtivas (além ainda das relações de produção nas quais elas se desenvolvem) e ciências, que são desconhecidas por outras formas de pensamento. Além disso, a superestrutura – as ideologias dominantes – condicionam por sua vez o desenvolvimento científico (ALTHUSSER, BADIOU, 1969, p. 77).

Aí entra então a CRÍTICA de Marx que procura o material para fazer a sua crítica dentro do real, no movimento dialético deste. Isso culmina em 1844 com o *Manifesto Comunista*, no qual Marx propõe “à luta um fim”, pois se liga e se identifica com o movimento operário, a revolução do proletariado dependia (depende) de que a realidade social fosse conhecida rigorosamente, isto é, uma teoria social verdadeira e objetiva que pudesse mostrar idealmente o movimento do real, de onde resulta, por exemplo, que a sociedade capitalista, estritamente burguesa, é apenas uma das tendências enquanto sociedade, portanto, histórica e transitória. Marx historiciza os processos que eram pensados como naturais, por meio da crítica dialética, uma forma de análise, no caso do capital, sob uma nova perspectiva, nessa direção, a perspectiva do método dialético que é a proposta do relacionamento do homem-objeto com o homem-sujeito. Quem é então, o homem-sujeito e quem é o homem-objeto? Trata-se, portanto, em última instância, de definir o que é o homem!

Os pensadores clássicos (gregos e romanos) e medievais privilegiaram interpretações que consideravam ser a *essência* anterior e condicionadora da existência. Os pensadores modernos avançaram alguns postulados que, expressando as exigências dos novos tempos, questionavam as proposições metafísicas e indicavam a primazia da existência sobre a essência. Essa posição se torna hegemônica nos tempos contemporâneos, embora, nas últimas décadas tenha sido questionada pela teoria dialética, como apontado, que tenta uma síntese superadora das duas correntes anteriores. De qualquer forma, é possível distinguir com clareza, ainda hoje, a presença das três correntes mencionadas, disputando o direito (na maioria das vezes, exclusivo) de definir os rumos que a educação das sociedades deveria tomar.

O intuito é demonstrar, em cada momento, o tipo de atividade na qual os indivíduos estão inseridos e que provocam o surgimento de tais concepções. Ou seja, como que no

percurso da história os sujeitos foram emergindo com suas respectivas concepções/visões de mundo. O estudo de tais concepções tem importância relevante para a tese central, primeiro, pelo que foi dito em relação à crítica e ao processo de historicização, ou seja, a possibilidade de mostrar que essas concepções não são naturais, mas foram forjadas pelos homens no decorrer da história e, portanto, também não são cabais, mas seguem um movimento dialético de contínuas sínteses, isto é, outras concepções ainda podem surgir. Um segundo elemento é a possibilidade de argumentar, no sentido filogenético, como as concepções que surgiram no passado, ainda possuem muita força interpretativa e condicionadora para o processo de ensino e aprendizagem, no qual nos cabe a interpretação do papel do sujeito. E, por fim, ainda, a possibilidade de situar a concepção adotada aqui, do materialismo dialético, diante das demais.

Para demonstrar esses aspectos dos sujeitos, os mesmos precisam ser referenciados, isto é, não se pode tomar todos os sujeitos, ou algum determinado número de sujeitos no sentido quantitativo. Em vista disso, os critérios adotados para selecionar os sujeitos históricos têm como objetivo o dado qualitativo, isto é, primeiramente opta-se por não explorar uma quantidade de sujeitos em demasia – isto inviabilizaria a pesquisa. A seleção se deu, primeiramente, por se considerar tais sujeitos representantes da visão de mundo proposta e não por serem os únicos ou os fundadores de tal pensamento. O segundo critério tem sido o fato de se encontrar, sobre tais autores, uma bibliografia mais vasta e estudos mais pormenorizados, que são disponibilizados com facilidade em bibliotecas, banco de teses etc. Ter-se-ia um obstáculo, por exemplo, se o autor escolhido fosse um sujeito com poucos dados, um tanto indigente, como é o caso do filósofo Anaxímenes de Mileto (588-524 a.C.), que dizia que tudo vem do ar, ou o primeiro a apontar algo que foi provado somente mais tarde, isto é, que a “luz” que a lua reflete é oriunda do sol; mais tarde, quiçá o pai do pensamento ateu, moderno e existencialista (filosofias da natureza), o padre ateu Jean Meslier, que também é um sujeito um tanto desconhecido na história do pensamento, a ponto de se ter notícias dele em Voltaire, e poucos outros estudos – para alguns poderá ser considerado uma invenção. Com isso se justifica que é pertinente partir de sujeitos conhecidos e comentados.

Outro momento importante, da pesquisa e seleção, foi porque alguns autores são considerados *clássicos*, de modo especial por seu reconhecimento, o qual tomamos por base o fato de aparecerem, insistentemente, em alguns livros de História Geral, História da Filosofia e História da Educação, seleções biográficas publicadas por algumas editoras como a Artmed, meios de comunicação, a exemplo dos jornais (*Folha de São Paulo*) etc. De modo especial, cuidou-se para que estes autores tivessem certa projeção universal (apesar de considerarmos

praticamente só a literatura ocidental) e algum efeito ou destaque nas teorizações pedagógicas dos pensadores, pesquisadores brasileiros. Por fim, foram selecionados por serem sujeitos que expressaram e, com caráter e autoridade, lutaram por suas convicções. Sujeitos que foram capazes, na maioria dos casos, de enfrentar dificuldades, concretizar algumas possibilidades e deixar um legado importante para a humanidade. A característica mais comum a todos eles parece ser a interrogação constante sobre os fenômenos do mundo (naturais e/ou humano-sociais/sociais/culturais), o caráter renovador em relação ao estado da arte das ideias do momento histórico, e, principalmente, a contribuição (direta ou indireta) para a atividade pedagógica como um todo.

3.1 Emergência do sujeito com visão de mundo essencialista

No limiar do comportamento humano, cuja data sugerida para as primeiras organizações propriamente ditas é de 750 mil anos atrás, conforme descobertas no sítio pré-histórico Gesher Benot Ya'aqov no norte de Israel, as sociedades eram pequenas e unidas por companheirismo, certa proximidade no sentido da cordialidade. As conotações de união por intimidade apareceram apenas recentemente. O fato é que essas coletividades eram unidas por laços de sangue e a propriedade era igualmente coletiva. No mais das vezes, a sobrevivência acontecia por meio da caça, pesca ou coleta de alimentos.

A educação, nesse ambiente, era, sem dúvida, espontânea. Aprendia-se com as gerações anteriores, na vivência cotidiana. A educação estava imbricada com a prática, com a vida que se processava de forma prática. Quer dizer, não se faziam grandes teorizações, não havia, tampouco, uma classe de pensadores, intelectuais e assim por diante.

Isso surgiu somente quando a propriedade passou a ser privada e os laços de sangue foram substituídos, paulatinamente, por laços de poder. Até porque o próprio trabalho com a agricultura primitiva, ou mesmo com a caça e a pesca, era deveras cansativo que dificilmente sobrava tempo para se dedicar a outras funções.

Foi com uma nova organização social mais sedentária, sem dúvida, que aparece uma classe de sujeitos responsáveis para cuidar das provisões, ou os mais velhos, que já não saiam mais para as atividades cotidianas e passaram a se dedicar ao aperfeiçoamento dos utensílios, bem como ao aperfeiçoamento das organizações societárias. Concomitante a isso, surge a propriedade privada, isto é, uma classe daqueles que produzem instrumentos e precisam trocar os mesmos por alimentos, caça etc. O intercâmbio de produtos, mais os excedentes que foram

se acumulando, provocaram, sem dúvida a possibilidade de que surgisse uma classe dos mais “abastados”, de tal forma que poderiam se dedicar, com certa exclusividade, a outras funções, como, por exemplo, a de administrador, ou simplesmente se dedicar ao “ócio”. Foi isso que possibilitou as reflexões iniciais sobre as técnicas empregadas para o trabalho, ou mesmo para a arte da guerra. Bem como foi a expansão desses questionamentos que produziu, quiçá, uma classe de “senhores”, detentores de certo “halo religioso”, pois eles tinham não somente certo poder sobre os demais, mas possibilidades concretas de “pré-dizer”, de “planejar” alguns eventos, alguns fenômenos que certamente provocariam espanto para mentes menos culturalizadas. Não é surpreendente que os chefes da tribo eram sujeitos com essas capacidades e envoltos por certo misticismo, pois conseguiam feitos extraordinários, somente por pensarem de uma forma diferenciada. De outro modo, conseguiam fazer outras mãos se submeterem ao que era pensado por eles. Explicitando melhor, surgem duas classes, aqueles que “pensam” e exploram e, os explorados, que realizam o trabalho prático, escravagista.

Foi essa luta – em alguns momentos mais explícita, em outros menos –, que começa nesses aspectos, que desencadeou o processo civilizatório grego, dentre outros. Isto é, a luta de alguns para se apossar cada vez mais de escravos, bem como a luta por se manter, enquanto classe dominante, no poder, o que incluía a necessidade de fazer com que a classe explorada se conformasse em sua situação. Isso gerou a base das leis que não permitiam, por exemplo, a não ser por duras penas, que uma classe ascendesse para o status de outra. Foi assim, a era de Esparta e Atenas. Ou se era dono de terras e de escravos, bem como guerreiro, ou de outra classe, a dos explorados. E isso foi o que conduziu a educação e as formas de se pensar do mundo antigo.

Nesse contexto, aparecem as primeiras concepções de homem de forma sistemática, bem como, abstrata, isto é, em se que considera o homem não somente um ser empírico, concreto, mas no sentido da humanidade enquanto gênero humano; no caso de Aristóteles, vai se falar do homem como um ser político. Com outras palavras, um homem que participa da pólis, da organização das cidades, cidadão (MARX, 1999, v. 1). E, conforme esta interpretação, um homem que pertence à classe dominante, não de homem como ser social (aspectos gerais). O homem político é um homem da classe dominante, que coordena, que possui desenvolvimento intelectual superior, o que em Platão será, teoricamente, o filósofo.

Platão (428 ou 427-347 a.C.), primeiramente, foi quem realizou uma grande sistematização filosófica, de tal forma, que forneceu, ao pensamento posterior, uma base fundamental para a discussão dos principais assuntos que se relacionam à perspectiva da humanidade. “A força dessa síntese é tal que, em pleno século XX, o filósofo inglês Alfred N.

Whitehead dirá que a história da filosofia não passa de uma sucessão de notas de rodapé da obra de Platão. Ou, como afirmará o francês François Châtelet, somos todos discípulos de Platão, queiramos ou não” (HISTÓRIA..., 1987, v. 1, p. 53). São algumas observações, talvez, exageradas, mas que mostram como Platão soube, com profundidade, interrogar as grandes questões que, inevitavelmente, preocupam os homens de todos os tempos. Mais do que isso, o exímio pensador se perguntava, dentre outras coisas, se seria possível superar o nível empírico, aquele momento em que a multiplicidade dos fenômenos torna o pensamento inseguro e, ainda, o discurso meramente opinativo; de outro lado, a possibilidade de alcançar a esfera das essências, ou seja, da verdade, em que as coisas realmente pudessem ser percebidas como são e, para além disso, o discurso ser preciso, exato, fiel, dizer o mundo, aquilo que as coisas são em sua essência. Platão se preocupava, sem dúvida, em encontrar um saber verdadeiro que tenha como referência o permanente que está por trás daquilo que aparece imediatamente, em primeira mão; o ser verdadeiro (essência), nesse aspecto, não poderia ficar na dependência dos fatores mutantes e circunstanciais.

A partir da teoria de Platão é possível assegurar que as essências existem e que, embora penoso, o acesso a elas é possível. Uma das provas disso é a geometria: explica, de forma perfeita (ideal), os triângulos, os retângulos, etc., que existem materialmente de forma imperfeita, mas trata de figuras que não existem na “realidade” empírica. Os conceitos revelam, também, a existência da essência ideal das coisas. Há, por exemplo, muitos cavalos (de tamanhos, cores, velocidades, etc., diferentes), mas há, como tese geral, uma só ideia de cavalo. Os seres empíricos não são mais do que sombras, isto é, são como que cópias dos seres ideais, imitações. Por isso, se pode dizer que a essência precede a existência, ou seja, qualquer ser, em sua individualidade, ao longo de sua existência, está tentando realizar um protótipo (um modelo) que está dado anteriormente pela essência ideal. Assim, existir é cumprir um destino, realizar uma determinação anterior, submeter-se a um padrão, de acordo com essa forma de pensar.

O fundador da Academia de Atenas utiliza o mito da “Alegoria da Caverna” (PLATÃO, 1990, p. 181-185) e o “Mito do Parelha Alada” (PLATÃO, 1987, p. 151-154) para demonstrar como os indivíduos tem uma constituição, enquanto ser humano, dúplice (corpo e alma) e, ainda, como a alma está prisioneira da matéria. Nessa condição, a alma, enquanto ficar restrita apenas ao que pode ser percebido empiricamente (por meio dos sentidos), é obrigada a perceber apenas as sombras do real.

Para Platão, a alma é imortal e, conforme sua tese geral, passa por sucessivas reencarnações. Embora tenha algum contato com a verdade, no mundo ideal (depreendida da

matéria), a partir do momento em que se encarna, a alma passa por um processo amnésico, isto é, perde a memória e passa a debater-se com a falsidade do mundo material. O bom, entretanto, é que a alma não chega a perder totalmente o acesso à verdade depois de padecer o processo de junção com o corpo. Trata-se de um processo de esquecimento quase total, porém, reversível: a recordação do que foi presenciado no mundo perfeito, belo e verdadeiro das ideias pode ser devolvido pelo esforço e a disciplina intelectual. Conhecer é, por conseguinte, recordar e esse processo se chama-se, para Platão, “reminiscência” (PLATÃO, 1987, p. 154-157). A “educação do pensamento” não se dá, assim sendo, por meio da observação sensível das coisas, mas por um processo interno do próprio pensamento, ou seja, por um esforço de recuperar a memória perdida.

Importante salientar, ainda, que Platão, uma vez que estabelece uma divisão entre o mundo das ideias e o mundo das sombras (dualidade do mundo), divide também o homem entre o “eu empírico” e o “eu essencial” (aquilo que está atrelado ao corpo e aquilo que está atrelado à alma). O corpo, o desejo, os sentidos, não há dúvida, nesse sentido, que pertencem ao mundo imperfeito, das coisas contingentes, sombrio, transitório; enquanto que, de outra parte, tem-se a alma (ou o espírito pensante), que faz parte do mundo verdadeiro, necessário, belo, puro e bom. Platão, queira ou não, dá primazia, no sentido ontológico e temporal, àquilo que se pode falar como essência em detrimento da existência empírica; ou ainda, à forma em detrimento da matéria e, também, da alma em detrimento do corpo.

Essas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descuidar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (SUCHODOLSKI, 1978, p. 19).

Aristóteles (384-322 a.C.), de certa forma, contemporâneo de Platão, mantém intacta a ideia de essência, mesmo que tenha consertado, em muitos pontos, a teoria platônica. O estagirita (de Estagira, cidade onde nasceu) fala, dentre outras coisas, de forma e matéria, em lugar de essências ideais (mundo das ideias) e sombras materiais (sombras da caverna – mundo empírico). Para ele, é certo que

[...] as formas não estão separadas das coisas do mundo sensível, mas são exatamente elas que lhes dão existência efetiva, fazendo com que a matéria – que por si só é indiferente – seja esta ou aquela coisa. Em outras palavras, a forma é inerente (ou imanente) às coisas. As formas podem ser acidentais ou substanciais. Quando se diz, por exemplo, “Pedro está sentado”, o termo “sentado” indica a forma atual de Pedro, mas é apenas acidental: sentado ou não, Pedro é Pedro. Mas se se afirma “Pedro é homem”, a palavra “homem” indica-lhe uma forma substancial ou essencial, sem o que Pedro não poderia ser Pedro. [...] A ciência é assim o

conhecimento dessas formas substanciais que indicam a essência das coisas (HISTÓRIA..., 1987, v. 1, p. 90).

A forma, no mesmo sentido quase de Platão, é ativa, duradoura, indispensável e dá qualidade definitiva à coisa, enquanto a matéria está no sentido daquilo que é efêmero, ou então, conforme a nomenclatura aristotélica, definida pelo princípio da passividade. Como consequência desse pensamento, opera-se uma mudança que é semelhante para todas as coisas e, nada mais é do que uma passagem da “potência” ao “ato” na realização da forma. Mas, para todos os sentidos, trata-se inevitavelmente de uma mudança restrita.

A mudança é desenvolvimento para um alvo prefixado, como, por exemplo, a semente se transforma em carvalho, a árvore desenvolvida. Foi desse modo que Aristóteles procurou conciliar a mudança com a imutabilidade. A semente é carvalho em potencial. O carvalho, em pleno desenvolvimento, é carvalho real. A mudança era desse modo o processo pelo qual a potencialidade se transforma em realidade. Mas a espécie carvalho permanecia sempre a mesma, através da sucessão: semente, carvalho; semente, carvalho; semente, carvalho... Assim concebida a mudança era regular, conveniente, limitada, previsível (KILPATRICK, 1971, p. 36).

Assim, se tomarmos a forma do homem enquanto uma racionalidade, cabe à pedagogia, ou melhor, à educação de modo geral, a função de realizar essa potencialidade, a razão, no indivíduo, a fim de que se possa chamar de um homem verdadeiro, ou então, de um homem igual aos demais do seu gênero.

No percurso das civilizações, as mesmas, mais ou menos na mesma época, passaram do politeísmo para o monoteísmo. Nesse aspecto, considerando o pensamento ocidental, percebe-se que o cristianismo, dentre outras concepções religiosas, se adéqua muito bem à concepção essencialista, outrora concepção dos gregos. Por sua vez, também concebe o homem em sua dúplici constituição, isto é, de um lado, a realidade eterna, verdadeira, espiritual, e, de outro, o mundo (talvez algo não real) temporal, aparente, corrupto. A distinção entre o lugar da bem-aventurança e o lugar da perdição é introduzida com clareza pela teoria do pecado original. Se retomarmos a saga da criação, veremos que expulsos do paraíso, homem e mulher padecem as limitações do mundo empírico, carnal, material. A alma, por uma parte, anseia ardentemente voltar ao “Seio de Abraão”, enquanto, de outra parte, passa pelo “vale de lágrimas”, o mundo (seu lugar de exílio), e realiza, nesse caso, a experiência da morte. Morte, sem dúvida, do corpo material, porque a alma não morre.

Em que pese a importância do pensamento grego para a elaboração da teoria essencialista de homem, foram os pensadores medievais que a solidificaram e a difundiram de forma avassaladora no mundo ocidental, por meio do esforço da Igreja para estabelecer o cristianismo como a teoria única e verdadeira (digna de reivindicar a adesão racional e,

sobretudo, aceitação pela fé). Essa é mais uma das razões porque a Idade Média se tornou um tempo polêmico para a historiografia posterior: ela é, por certo, o “nascimento do ocidente”, para utilizar uma expressão de Hilário Franco Júnior (1986).

Escrevem Inês C. Inácio e Tânia R. de Luca (1988, p. 7):

Nenhum período da História foi vítima de tantos preconceitos como a Idade Média. A própria denominação, empregada para identificar os dez séculos que separam a queda do Império Romano do Ocidente (476) da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos (1453), parece atribuir a esse período duas únicas características próprias: a mediocridade e a mediação. Mediação, é verdade, carregada de conotações negativas: entre o esplendor greco-romano da Antiguidade e as fervilhantes transformações do Renascimento, a Idade Média apresentava-se como a “idade das trevas”, a “longa noite de mil anos” durante os quais a civilização ocidental teria quedado “adormecida”, soterrada em sangue, ignorância e fanatismo religioso.

Há muito de preconceito moderno nesse tipo de concepção.⁶ De qualquer forma, a vida na Europa, no início da dominação bárbara, foi absolutamente precária em termos culturais. Os bárbaros eram, de modo geral, povos primitivos (agricultores ou tribos de guerreiros nômades) não podendo, portanto, organizar (ou manter organizado o que já havia) algum aparato cultural mais sofisticado. A ruralização da economia e da população foi também um entrave à dinamização cultural. Essa grave interrupção cultural estendeu-se do século V ao século VIII, quando Carlos Magno (768-814) passou a “restabelecer certo grau de cultura nos clérigos (os quais nem todos sabiam ler e escrever), de maneira que eles próprios pudessem instituir novas escolas e difundir a cultura” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982, p. 182). Até esse momento o acervo cultural antigo veio sendo mantido nas regiões periféricas da Europa, como a Inglaterra setentrional, Irlanda, Espanha e Itália meridional. “E no campo virgem das nações germânicas, o clero entra como transmissor dessa prestigiosa cultura, cuja posse representava um dos segredos de seu poder. Não se contentava, pois, com uma fé cega, senão que procurava que os jovens entendessem a crença” (TONNIES, 1988, p. 106). A reconstrução cultural europeia foi obra quase exclusiva do clero, na medida em que fundaram, dirigiram e expandiram quase a totalidade das escolas medievais. De acordo com a natureza das instituições religiosas eram criadas as escolas “paroquiais” (ligadas às paróquias), “monásticas” (nos mosteiros) e “episcopais” (ligadas às catedrais). As escolas episcopais deram origem às universidades (*universitas* eram associações de professores ou estudantes que reivindicavam liberdade e autonomia institucionais), a partir dos séculos XII (Paris, Bolonha, Oxford, Cambridge) e XIII (Nápoles, Pádua, Siena e Roma). As

⁶ Mais perto de nós (séc. XIX), o movimento romântico deu de inverter as perspectivas: a Idade Média passou a ser vista como que povoada de heróis (cavaleiros) que cavalgavam fortes e valorosos corcéis e andavam pelo mundo, lutando em favor da fé, da honra e do amor. Como se fosse um romance.

Universidades expandiram significativamente, de modo que no final do século XV havia, na Europa, mais de 75 delas (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982, p. 186-187).

Sendo obra exclusiva do clero, a expansão da cultura medieval teve a chancela do pensamento religioso cristão, fundamentalmente essencialista: por suas bases e porque buscou incorporar o que lhe servia do pensamento grego. O vigor dessa síntese, aliado à poderosa estrutura eclesiástica, deu alento suficiente a essa concepção para chegar, ainda forte, ao século XX e, por certo, ainda vai perdurar por muito tempo.

O mais importante sistematizador do pensamento medieval foi Tomás de Aquino (1225-1274), o “doutor angélico”, como ficou conhecido. Nascido na Itália (reino das duas Sicílias), com 18 anos entrou na ordem dos Dominicanos, tornando-se mestre em teologia aos 31 anos (quatro anos antes da idade exigida pelas ordens universitárias). Dedicou toda a sua vida ao magistério e escreveu inúmeros livros (com destaque para a “Suma Teológica”), o que lhe conferiu invejável fama (era chamado de “Doutor Angélico” e “Anjos das Escolas”) e estendeu sua influência sobre a posteridade até nossos dias. Seu sistema (o tomismo, suprasumo da escolástica) tornou-se a doutrina oficial da Igreja da cristandade.

Naquele tempo, Aristóteles já fora introduzido na Europa⁷ e seu racionalismo era, a princípio, desconfortante para o pensamento cristão. As traduções e comentários de Aristóteles feitas por Averróis, por exemplo, sublinhavam a ideia da necessidade e eternidade do mundo, contrária a concepção cristã da liberdade humana e criação do mundo. A primeira e grande reação da Igreja, face ao aristotelismo, foi um movimento de retorno a Santo Agostinho (São Boaventura, 1221-1274), mas essa não foi a melhor saída. Aristóteles precisaria ser incorporado ao pensamento cristão. Alberto Magno (1193-1280) e Tomás de Aquino assumiram essa tarefa. Tomás tratou de aparar todas as arestas a fim de que o racionalismo aristotélico pudesse ser inserido no cristianismo, sem prejuízo para este. Se a razão conduz à verdade, não pode haver contradição entre suas conclusões e os dogmas da Igreja (verdade revelada). Caso não haja compatibilidade entre fé e razão, é esta que deve ser corrigida, já que a verdade revelada é correta por princípio (“*a fé é regra da razão*”). A razão pode servir à fé, em três sentidos: a) demonstrando os preâmbulos da fé (existência de Deus, por exemplo); b) esclarecer as verdades da fé; e c) combater as objeções que são feitas à fé (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982, p. 212-213).

No tratado “De Veritate”, Tomás escreve o “De Magistro” (questão XI), onde retoma Santo Agostinho (354-430) e, como ele, defende a tese de que só Deus é mestre. Da mesma

⁷ No califado de Córdoba, nasceu Ibn Ruchd (1126-1198), conhecido como Averróis, que foi juiz e médico muçulmano. Foi ele o primeiro a introduzir Aristóteles no Ocidente.

forma que não se pode atribuir a causalidade eficiente⁸ da árvore ao agricultor, pois este não cria plantas, somente as cultiva, também o homem não pode transmitir a ciência, apenas prepara o terreno para ela.

Consta no Evangelho (Mt. 23,8) esta afirmação: “Um só é vosso mestre”, precedida pela outra: “Não pretendeis ser chamados de mestres”. A glosa interlinear comenta: “Não atribuais aos homens a honra divina, nem usurpeis para vós o que compete a Deus”. Logo, parece caber somente a Deus ensinar e ser chamado Mestre. A respeito da Epístola aos Romanos (10,17): Fides ex auditu – a fé é pelo ouvido – diz a glosa interlinear: “Embora Deus ensine no interior, todavia o pregoeiro anuncia exteriormente”. Mas a ciência tem sua origem por dentro, na mente, não por fora, nos sentidos. Logo, o homem é instruído por Deus somente e não por outro homem. Diz Agostinho na obra “De Magistro”: “Somente Deus, que ensina a verdade interiormente, possui cátedra no céu. O homem está para essa cátedra como o agricultor para a árvore. O agricultor, pois, não cria a árvore, mas a cultiva. Logo, nem se pode dizer que o homem comunica a ciência, mas, dispõe, prepara para ela. Ainda, se o homem fosse verdadeiramente mestre, necessariamente ensinaria a verdade. Ora, quem ensina a verdade ilumina a mente, sendo ela o lume do intelecto. Logo, o homem, pelo ensino iluminará o intelecto; o que é falso, pois “Deus é quem ilumina todo homem que vem a este mundo” (João 1,9). Logo, o homem não pode, na verdade, ensinar alguém (AQUINO apud ROSA, 1982, p. 108, 110-111).

Veja-se como tem importância na argumentação de Tomás de Aquino a referência à autoridade da Sagrada Escritura e da tradição eclesiástica (Santo Agostinho). Trata-se de uma praxe escolástica.⁹ *Auctoritas* pode ser um documento conciliar, uma perícopes bíblica, um pronunciamento de um padre da Igreja, etc., valendo como princípio de investigação, como orientação na solução de um problema e, até, como prova demonstrativa de uma verdade. A importância da autoridade está ligada à concepção de que o homem por si só é incapaz de atingir a verdade, porque está preso ao mundo da experiência empírica, ao mundo da matéria. A verdade (ou a essência) pertence ao mundo divino (espiritual) e é dada ao homem pela revelação que Deus faz de si e das coisas que quer revelar ao homem. A escritura e a tradição eclesiástica são para o pensamento da Igreja os meios privilegiados da revelação divina; por isso sua autoridade inquestionável.

Quando os medievais asseguravam que a filosofia é serva da teologia (que a razão é subalterna à fé) expressavam essa concepção eminentemente essencialista de que a realidade é dicotômica: de um lado as verdades da fé (o mundo divino); de outro, as aparências enganosas do mundo sensível. É por isso que Tomás de Aquino afirma não poder o homem transmitir a

⁸ Para Aristóteles, o vir-a-ser das coisas (passagem da potência ao ato depende de quatro causas: 1) material (a matéria de que uma coisa é feita); 2) formal (dá a forma a essa coisa); 3) eficiente ou motriz (a ação que realiza a forma na matéria); 4) final (objetivo ou finalidade para a realização da coisa) (HISTÓRIA..., 1987, v. 1, p. 82-83).

⁹ A palavra escolástica designa o exercício do magistério medieval, sobretudo de filosofia e teologia. Essa atividade se dividia em duas seções principais: *lectio*: consistia no comentário de textos; e *disputatio*: argumentação contra e a favor de determinada tese.

ciência, mas apenas contribuir para que ela seja incutida divinamente nas inteligências humanas.

As consequências pedagógicas desse pensamento conduzem sempre a uma prática essencialmente disciplinadora, por meio do que o adulto enquadra a criança no molde considerado verdadeiro, belo e bom. Como bem notaram Abbagnano e Visalbergui (1982, p. 220), com relação à educação moral,

[...] trata-se de fazer adquirir bons hábitos ou virtudes induzindo à escolha repetida do mesmo sentido. A educação moral não é, portanto, mero conjunto de preceitos, mas sim essencialmente exercício: nela o mestre, embora não podendo ele próprio fazer tudo, já que é indispensável a cooperação do aluno, tem decerto o papel principal.

O século XV marca o início de grandes transformações no mundo ocidental. Transformações de toda a ordem: econômicas (expansão do comércio, do sistema financeiro, das corporações; grandes navegações; colonialismo; uso do ferro, etc.), políticas (fim do Império do Oriente, em 1453, Estado Moderno, etc.), geográficas (descoberta de um novo mundo, novo desenho da Europa, etc.), sociais (nascimento e fortalecimento das cidades, aparecimento do homem burguês, etc.). Mas é, sobretudo, nas mudanças culturais que se centra nosso interesse.

- a) A afirmação de Pomponazzi de que existe uma dupla verdade – a da fé e a da razão – abalou os fundamentos da escolástica que se sustentava na premissa de que a verdade deveria ser necessariamente única, simbolizando a confluência entre os dogmas da fé e a investigação racional.
- b) O heliocentrismo de Nicolau Copérnico (1473-1543) pôs em cheque a cosmologia geocêntrica tradicional, baseada na interpretação de Ptolomeu.¹⁰
- c) “Invenção” da imprensa por Gutenberg (1397-1468) fez circular, deu impulso inédito à circulação e renovação de ideias.
- d) O antropocentrismo, tendo à frente Leonardo da Vinci (1452-1519), buscando diretamente nas fontes clássicas a inspiração para a filosofia e para a arte, abriu uma rota de colisão com o teocentrismo medieval.

Está-se no auge do Renascimento.

¹⁰ Astrônomo, matemático e geógrafo grego do século II, sistematizador da teoria do geocentrismo, ou seja, sistema cosmológico que coloca a Terra como o centro do universo.

No renascimento, é em nome do humanismo que o homem, mesmo temeroso, começa a separar-se da grande ordem do mundo, para ser seu espectador privilegiado. Mais do que isso, ele é o organizador dessa ordem: na pintura, o artista reordena o mundo com o método da perspectiva; as ciências e a técnica, que recebem impulso sem precedentes, são outras tantas formas de o homem produzir um mundo a partir de si e de suas necessidades. No plano religioso, isto se traduz na Reforma, que não reconhece intermediários – padres ou papas – na comunicação com Deus: o homem, e só ele, é responsável por seus atos perante a sua consciência e Deus (HISTÓRIA..., 1987, v. 2, p. 185).

Pico Della Mirandola (1463-1494), condensando o espírito de seu tempo, considera que o homem, diferente dos outros seres, não recebeu do criador nenhuma natureza que lhe seja própria, podendo, portanto, estar livre para apoderar-se do mundo como achar melhor e construir-se a si mesmo. Essa posição eminentemente existencialista influenciou algumas experiências educacionais, como, por exemplo, a “Casa Giocosa”, dirigida por Vittorino da Feltre (1378-1446), em Mântua, a “primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança, que desenvolvia os seus dons em todas as direções” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 26).

Essa forma de pensar e agir gerou infinitas suspeitas e prontamente foi combatida. Os jesuítas representaram a reação tradicional às novas tendências. Mas teve também uma reação modernizante, pelos integrantes do chamado “sistema natural da cultura”. Esses pensadores pretendiam refrear o avanço do relativismo, do ceticismo e do ateísmo, por meio da definição do que é o homem a partir de sua natureza, não a empírica, mas a natureza essencial, como disse Comênio: “Por natureza não entendemos a corrupção que, a partir da Queda, atingiu todos os homens... mas o nosso sistema espiritual original e essencial, ao qual devemos ser conduzidos como a um estado preliminar” (apud SUCHODOLSKI, 1978, p. 32).

Nesse sentido, se faz importante o que apresentaremos a seguir, isto é, alguns apontamentos a respeito da Companhia de Jesus e de Comênio que são os representantes mais ilustres da reação ao pensamento moderno.

A ordem dos jesuítas foi fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) em 1534 com o objetivo de pregar, confessar e educar a juventude católica, segundo os princípios da fé e as regras da ordem. Uma das metas mais importantes dos jesuítas era dar combate ao protestantismo (Lutero – 1483-1546 – realizou a reforma religiosa em 1517) como se estivessem numa verdadeira guerra: “é preciso, dizia Santo Inácio, que imaginemos o mundo dividido como em dois exércitos que batalham: o de Deus e o de Satã. Os protestantes estão no último; a Sociedade de Jesus combate o exército de Deus *ad majorem Dei gloriam*” (LOYOLA apud LARROYO, 1974, p. 380). A ordem teve muita influência em várias partes

do mundo (no Brasil, chegou em 1549) e esteve marcada pela rigidez de sua disciplina e pela obediência à autoridade.

A *Ratio Studiorum*: Publicada em 1599, a *Ratio Studiorum* resume o plano de estudos, o método e o pensamento da Companhia de Jesus e representou o primeiro sistema organizado de educação católica. Por meio desse código, os jesuítas conduziram seu sistema de ensino por cerca de dois séculos, em todos os seus colégios (578, em 1750, pouco antes da supressão da ordem por Clemente XIV¹¹) e seminários (150, em 1750), tornando-o não só “um dos fatores mais eficientes da contra-reforma católica”, mas, sobretudo, a obra formadora de “grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos”, no entender de Leonel Franca (1952, p. 6).

Segundo seu fundador, o objetivo da Companhia é conduzir as almas para que cumpram aquilo que foi prometido pela divindade. Para atingir esse fim, é necessário, além do exemplo de vida, algo como a doutrina, que tem um significado último que é, sem dúvida, a construção do “edifício das letras”, isto é, uma possibilidade de conhecer melhor o criador bem como entender seus desígnios. É com esse intuito que a Companhia fundou colégios e, ainda, universidades. A obra jesuítica esteve, portanto, empenhada na divulgação de um modo de pensar essencialista que entendia o homem como destinado a cumprir o modelo inscrito, pelo criador, em sua alma. Como escreveu Leonel Franca (1952, p. 78), “a realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos – eis em toda a sua amplitude o ideal educativo que norteia as atividades pedagógicas da Companhia”.

Apenas para ilustrar, reproduzimos alguns itens da *Ratio Studiorum* (item: “Regras do professor de Filosofia”) (FRANCA, 1952, p. 158-163):

1. **Fim.** – Como as artes e as ciências da natureza preparam a inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos, para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do criador.
2. **Como seguir Aristóteles.** – Em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo o vigor.

¹¹ Em 1773, o papa Clemente XIV, por pressão dos reis Bourbon, declara a supressão da Companhia de Jesus, por meio do breve *Dominus Ac Redemptor*. Antes disso, os jesuítas há haviam sido expulsos dos territórios portugueses (1759), franceses (1762) e espanhóis (1767). Na Rússia e na Prússia, a Ordem dos Jesuítas não seria extinta, porque Catarina II e Frederico II se recusaram a publicar o breve papal de 1773. A Companhia de Jesus seria restabelecida em 1814, pelo papa Pio VII, por meio da bula *Sollicitudo omnium ecclesiarum*.

3. **Autores infensos ao Cristianismo.** – Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição.
6. **Santo Tomás** – De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for plausível sua opinião.
17. **Disputas Mensais.** – Cada mês haja uma disputa na qual arguam não menos de três, de manhã, e outros tantos, de tarde; o primeiro, durante uma hora, os outros, durante três quartos de hora. Pela manhã, em primeiro lugar dispute um teólogo (se houver teólogos em número suficiente) contra um metafísico, um metafísico contra um físico, um físico contra um lógico; de tarde, porém, metafísico contra metafísico, físico contra físico, lógico contra lógico. Assim também pela manhã um metafísico e pela tarde um físico poderão demonstrar uma ou outra tese breve e filosoficamente.

Quer dizer, uma vez que se toma esse tipo de organização da atividade pedagógica, bem como a intencionalidade aí implícita, não resta dúvida do caminho e da direção que se dá para determinada formação. Isso revela, sem dúvida, previamente já se pode concluir, uma forma de organização da atividade de ensino e aprendizagem que conduz a uma determinada apropriação das concepções de homem e mundo. Pois, afinal de contas, algo importante é trazer o jornal e mostrar o mesmo para o aprendiz, para ter assim algumas informações. Outra coisa bem diferente, no processo pedagógico, parece ser trazer o jornal, não somente para utilização como informação, mas sim para tomá-lo como parte ou então como modo de organizar e formar pensamentos sobre algo.

Outros exemplos de pensamento essencialista são aqui relevantes. Por sua vez, João Amós Comênio (1592-1670), que nasceu na Moravia (Tchecoslováquia). Ele pertencia à organização religiosa “*Unitas Fratrum Bohemorum*” (Unidade dos Irmãos da Boêmia), criada sob a inspiração de João Huss.¹² Sua família era protestante e a vida do mesmo foi organizada em vista disso. Foi a esfera familiar, defensora dos ideais religiosos de vida humilde, sem ostentações, bem como a submissão a uma educação rígida que ofereceram as bases para a forma do pensamento de Comênio. Em vista disso, fez carreira religiosa (tornou-se sacerdote em 1616, bispo em 1632 e, mais tarde, arcebispo, em 1650) e intelectual (conhecedor da principal literatura de seu tempo, foi interlocutor de Descartes, escreveu mais de 140 obras e prestou assessoria a vários governantes de seu tempo).

Comênio (1985, p. 27) preconizava uma reforma universal da sociedade humana, através dos seguintes meios:

- a) unificação do saber e sua propagação, por meio de um sistema escolar adequado, submetido a uma direção internacional;

¹² João Huss, reitor da Universidade de Praga, foi queimado vivo, em 1415, por contestar a religião católica e propor um modo de vida baseado numa moral austera, radicada na autoridade única da fé e das sagradas escrituras.

- b) manutenção da paz, por meio de uma coordenação política internacional;
- c) reconciliação das igrejas, sob a égide de um cristianismo tolerante .

A obra pedagógica mais importante do autor é “Didática Magna”, escrita entre 1627 e 1657, considerada “o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar” (GOMES in COMÊNIO, 1985, p. 32-33). Nos primeiros seis capítulos, Comênio apresenta os fundamentos teológicos e filosóficos da educação. Baseado principalmente na Bíblia, afirma que o homem é a mais alta criatura, cujo fim está fora desta vida, aonde se chega por intermédio de uma preparação constante (conhecer-se, governar-se e ser ensinado). Os capítulos VII a XIX são consagrados aos princípios da didática geral: a arte de ensinar tudo a todos. Os capítulos XX a XXVI tratam da didática especial, dando normas para o ensino de várias disciplinas. Por fim, do capítulo XXVII até o final, Comênio faz um esboço de um plano orgânico de estudos, que deveria acompanhar o desenvolvimento gradativo e sem saltos do indivíduo: infância, puerícia, adolescência e juventude.

Chamado o “pai da pedagogia moderna”, Comênio lutou pela democratização do ensino e introduziu o realismo pedagógico (lição das coisas) nas escolas da Europa.

Embora centre suas concepções no conceito de natureza (a base do pensamento moderno), Comênio não deixa de ser um pensador essencialista do tipo tradicional. Como foi dito acima, Comênio não define a natureza como o dado empírico, mas como um princípio abstrato e divino. Diz ele: “demonstraremos todas estas coisas a priori, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio” (COMÊNIO, 1985, p. 46).

Comênio retoma a teoria do pecado original para inseri-la nas suas preocupações pedagógicas. Estávamos, segundo ele, no início, no “jardim das delícias corporais e espirituais”, mas não soubemos segurá-lo, por isso,

[...] fomos expulsos para as solidões da terra, e tornamo-nos nós próprios uma solidão e um autêntico deserto escuro e esqualido. [Nosso mundo passou a ser um mundo totalmente desajeitado:] na verdade, do que existe em nós ou do que a nós pertence, haverá algo que esteja no seu devido lugar ou no seu estado? Nada, em nenhuma parte. [Continua Comênio,] no lugar da sabedoria celeste, pela qual nos fora concedido reconhecer e venerar os aspectos ótimos das coisas e saborear, por isso, os seus frutos dulcíssimos, está uma repugnantíssima aversão àquele Deus que nos dá a vida, o movimento e o ser (COMÊNIO, 1985, p. 56-57, 60, 61).

Mas há uma possibilidade de retorno, e isso será possível na medida em que às formas de corrupção humana se apliquem alguns “remédios”. Esses, para o autor, são aplicados – e aqui aparece o modo pelo qual foi educado – “por meio de uma educação sensata e prudente

da juventude” (COMÊNIO, 1985, p. 65). A responsabilidade está com todos aqueles que presidem às coisas humanas: os ministros do Estado, os pastores das igrejas, os diretores das escolas, os pais e os tutores. Eles devem conduzir a juventude para Cristo e encaminhar cada estudante para o que

[...] a natureza o destinou. Com efeito, assim como, por um instinto natural, um se torna músico, poeta, orador, naturalista, etc., melhor que outro, assim também um é mais apto que outro para a teologia, para a medicina ou para a jurisprudência. Mas, quanto a isto, peca-se demasiado frequentemente, pois queremos, a nosso arbítrio, fazer um Mercúrio de qualquer madeira, sem atender às inclinações da natureza (COMÊNIO, 1985, p. 448).

As concepções essencialistas, atribuindo à educação a função de realizar o que o homem deve ser, acabam por tornarem-se autoritárias, dogmáticas e, socialmente, discriminadoras. Essa essência transcendente, ideal e eterna não é nunca acessível de modo imediato (não são todos que podem saber em que ela consiste). Há sempre alguém que define o que ela é e como os homens a alcançam. E é aí que está todo o problema: quem terá o conhecimento da verdadeira essência para defini-la e conduzir os outros para ela? Ora, sabemos que quem define a essência, nesse caso, não é o domínio do saber, mas o domínio do poder. Quem tem o poder diz (ou encarrega alguém para dizê-lo) o que é o bom, o belo e o verdadeiro e qual o caminho de acesso a esses ideais. Os filósofos, os iluminados, os reis, os sacerdotes, etc., foram historicamente encarregados de dizer o que é a verdade e como os homens devem agir. Esses delegados estiveram, na maioria das vezes, ligados às facções dominantes da sociedade e, como detentores do conhecimento, tiveram a autoridade necessária para fazer-se obedecer. Vejamos alguns exemplos:

- a) Para Platão, como vimos, o processo de conhecimento das essências implica numa recordação, mas ela não se dá nas mesmas proporções em todas as pessoas: depende do nível de contemplação de cada um. Como escreve Platão, a alma

[...] que mais contemplou gerará um filósofo, um esteta ou um amante favorito das Musas; a alma de segundo grau irá formar um rei legislador, guerreiro ou dominador; a do terceiro grau forma um político, um economista, um financista; a do quarto, um atleta incansável ou um médico; a do quinto seguirá a vida de um profeta ou adepto dos mistérios; a do sexto terá a existência de um poeta ou qualquer outro produtor de imitações; a do sétimo, a de um operário ou camponês; a do oitavo, a de um sofista ou demagogo; a do nono, a de um tirano. Quem, em todas estas situações, praticou a justiça moral, terá melhor sorte. Quem não a praticou cai em situação inferior (PLATÃO, 1987, p. 154).

Além de definir o lugar para cada categoria social, Platão ainda insiste para que cada uma cumpra devidamente (moralmente) o seu papel, sob pena de, na próxima

reencarnação, ser obrigado a padecer uma situação inferior a que ocupa presentemente.

- b) Definida a forma (ou a essência do homem) como racional e entendido o homem racional como o homem adulto, é lógico que se trate da criança como um homem em potência que deve ser conduzido, com todo o rigor necessário, à realização do ideal adulto. Por isso, a regra nº 30 dos beneditinos¹³ mandava que

[...] cada idade e cada inteligência devem ser tratadas de maneira especial; portanto, as crianças, os adolescentes, e aqueles que não têm capacidade de entender a gravidade da excomunhão, quando cometerem qualquer erro, têm que ser punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo que se corrijam (MANACORDA, 1989, p. 118).

- c) A concepção negativa de matéria leva a considerar como de má inclinação o que diz respeito ao corpo, ao instinto, ao sexo. O item 48 da *Regula Canonorum*, ou seja, do regulamento das escolas medievais estabelecidas junto às igrejas urbanas, rezava:

É necessário que os reitores das igrejas cuidem para que os meninos e adolescentes sejam nutridos e instruídos na congregação a eles confiada, sejam submetidos ao jugo da disciplina eclesiástica de modo tal que sua idade sensual, muito inclinada a pecar, não encontre ocasiões para pecar (MANACORDA, 1989, p. 130).

- d) A essência humana enquanto racional expressa uma sociedade machista que, ao considerar a mulher menos capacitada intelectualmente, lhe reserva um lugar secundário e submisso nas relações sociais. Senão vejamos o que diz François Fénelon¹⁴:

É certo que há de temer-se a formação de sábias ridículas. Geralmente, o espírito da mulher é mais apoucado, porém mais afeiçoado ao saber que o do homem, não sendo, portanto, conveniente fazê-las dedicarem-se a estudos que possam enfastiá-las. Não devem intervir no Governo do Estado nem fazer a guerra, nem entrar no ministério das coisas santas e, do mesmo modo, prescindir de certos conhecimentos afetos à Política, Milícia, Jurisprudência, Filosofia e Teologia. Não são próprias delas a maior parte das artes mecânicas, tendo disposições apenas para exercícios moderados. Seu corpo e espírito são dotados de menos força e robustez que o dos homens, mas, em comparação, a natureza dotou-as de mais habilidade, curiosidade e economia para atender tranquilamente aos exercícios da casa (apud ROSA, 1982, p. 184-185).

¹³ São Bento de Núrsia (cerca de 480-547 d.C.) funda, pelo ano de 529, o claustro do Monte Cassino e estabelece uma “Regra”, que sintetiza as tradições monásticas adaptadas às realidades do Ocidente. Os mosteiros se multiplicaram ao longo da Idade Média, muitos deles mantendo ensino para leigos, de tal sorte que no final do período, somente de beneditinos existiam na Europa 37.000 estabelecimentos (Cf. LUZURIAGA, 1984, p. 80).

¹⁴ François Saligne de La Mothe Fénelon (1651-1715), descendente de família nobre francesa, estudou teologia e recebeu as ordens sacras. Viveu no tempo de Luis XIV, o “Reio Sol”, com quem teve atritos por causa de sua obra “Aventura de Télémaque”. Evoluiu na carreira sacerdotal e tornou-se arcebispo (1695). Seu livro sobre a educação foi escrito em 1687, sob o título “Traité de l’éducation dès filles”.

Vai nesse sentido também a sátira de Moliere (apud SNYDERS, 1984, p. 73):

O vosso sexo não existe senão para ser dependente:
 Todo o poder está do lado da barba.
 Embora sejamos duas metades da sociedade,
 Estas duas metades não são, de modo nenhum, iguais:
 Uma é uma metade suprema, e outra subalterna;
 Uma é em tudo submetida à outra, que governa;
 É aquilo que o soldado, conhecedor do seu dever,
 Revela de obediência para com o chefe que o conduz,
 O criado para com o senhor, um filho para com seu pai,
 O frade mais inferior para com o seu superior,
 Não se aproxima ainda em nada da docilidade,
 E da obediência, e da humildade,
 E do profundo respeito que a mulher deve ter
 Para com seu marido, seu chefe, seu senhor e seu mestre.

- e) Finalmente, a teoria do pecado foi responsável pelo pessimismo medieval em relação ao mundo e ao próprio homem. Escreveu o diácono Lotário, mais tarde papa Inocêncio III (1198-1216): “Andava pesquisando ervas e árvores; estas, porém, produzem flores, folhas e frutos, e tu produzes de ti lêmbeas, piolhos e vermes; elas lançam no seu interior azeite, vinho e bálsamo, e tu, do teu corpo, saliva, urina, excrementos” (PAIM, 1967, p. 25). Bem mais tarde, século XVIII, o escritor brasileiro Nuno Marques Pereira falaria do homem como sendo “um vil bicho da terra e um pouco de lodo” (PAIM, 1967, p. 26). Esse clima de desprezo do mundo, da dimensão corpórea e material das coisas, abre um espaço regenerador à autoridade competente (sobretudo à Igreja). Todo o trabalho da Igreja (e, portanto, da educação) deveria levar o homem a vencer o estado de pecado (material, carnal, temporal) e introduzir-se no estado da graça (espiritual e eterno). Na expressão de Santo Agostinho, a cidade dos homens deve ser substituída pela cidade de Deus, a verdadeira pátria.

O pensamento essencialista, como foi dito, sofreu permanentes e progressivos ataques a partir dos tempos modernos, sobretudo, a partir de Rousseau. Não se pode dizer, porém, que essa forma de pensamento e sua respectiva prática pedagógica tenham se extinguido. Continuam como proposições importantes ao longo do tempo, respaldadas principalmente pelas religiões e suas estruturas eclesiais. O pensamento religioso é fundamentalmente essencialista. Muitos pensadores contemporâneos ainda defendem essa forma de conceber o homem e a educação. Queira ou não, algumas atividades ainda conduzem os indivíduos à apropriação de determinada concepção de mundo, uma vez que colocam a primazia da explicação pela origem do homem num ente sobrenatural, sem contudo deixar margens para uma explicação de outro modelo, conforme estava pressuposto nas teses da escolástica.

Tendo isso em mente, para finalizar, questiona-se: nessa fase da história, o homem poderia ter um projeto? Se tudo era determinado por um Deus, seria possível o domínio das ações e prever um fim, uma objetivação? Tomando como ponto de partida o que foi mote das atividades dos sujeitos (organização do trabalho e, por consequência, as relações sociais) ao longo do período e as decorrências do modo pelo qual se organizava a educação, não seria possível ter um sujeito emancipado, autônomo. Não que não se permitia pensar diferente, imaginar outros mundos possíveis, outras formas de organização, mas, se isso ocorresse, tais pensamentos não encontravam condições de se efetivarem (objetivação). Tampouco, se poderia falar de um sujeito que pensasse em alternativas de outro modelo sem sofrer as reprimendas psíquicas impostas pela atividade social desenvolvida.

3.2 Emergência do sujeito com visão de mundo naturalista (existencialista)

A ideia de que a “essência precede a existência” começou a ser abalada com o Renascimento. As novidades introduzidas na Europa por meio da urbanização e do comércio, através do desenvolvimento da ciência e das artes, por meio da descoberta de novos mundos, etc., chamaram a atenção dos estudiosos para as realidades empíricas e colocaram os homens diante de outras formas de atividade. O esquema de pensamento tradicional que explicava a existência de cada coisa por meio de sua dependência às formas eternas, às essências transcendentais, à vontade divina, etc., parecia não ser apropriado para dar conta das promessas dos novos tempos. Os fatores que criaram maior impacto destrutivo sobre o modo de pensar essencialista e abriram as condições de novas cosmovisões são os relacionados abaixo.

- a) **Uma classe empreendedora: a burguesia.** Com o desenvolvimento das manufaturas, das cidades e do comércio, afirmou-se uma classe social disposta a conquistar o mundo. A transformar o mundo e o próprio homem. Estamos falando da burguesia que encontra no capital a razão de seu esforço, de seu trabalho e de sua existência. O empreendimento econômico vai, aos poucos, ocupando a cena social e influenciando, algumas mais outras menos, todas as esferas da vida social. O capital comercial desenvolve o sistema bancário, estimula as artes, subsidia pensadores e cientistas, financia navegações, dá posse a governantes, paga exércitos, muda a subjetividade humana etc.

O homem empreendedor aposta no futuro. Quer tomar a história nas mãos. Não pode aceitar que o movimento das coisas seja uma mera repetição de algo estabelecido aprioristicamente. A vida é uma promessa cheia de progresso e de novidades. A existência é o primeiro dado. A existência precede a essência, diriam os filósofos.

O homem empreendedor é também um homem individualista. Eleva os direitos dos indivíduos acima dos direitos das instituições. Essa ideia é uma das grandes marcas dos tempos modernos e se insere no movimento em favor da liberação das potencialidades e inclinações de ordem pessoal. É, em última instância, um combate à ideia de essência.

- b) **A descoberta de novos mundos.** É difícil exagerar quando se considera o impacto que as grandes descobertas causaram sobre o pensamento europeu. O fato de descobrir que o mundo era maior do que estávamos acostumados a conceber é um bom motivo para questionamentos. E o que dizer se, além disso, descobrimos, nesse novo mundo, formas de vida totalmente diferentes, homens com organizações sociais e estruturas culturais específicas, estágios de desenvolvimento variados etc.?

Viajantes e missionários deliciavam os pensadores do Velho Mundo com seus relatos desconcertantes e ajudaram a criar o “mito do bom selvagem”, uma concepção idílica dos indígenas e de seu modo de vida. O “mito do bom selvagem” serviu para fortalecer a ideia de que a natureza (a matéria) é fundamentalmente boa.

- c) **O desenvolvimento científico.** As pesquisas de caráter empírico, o desenvolvimento da ciência, o aprimoramento da técnica, os avanços da indústria, a urbanização, etc. são fenômenos interligados que, ao lado da transformação material da existência, provocaram mudanças substanciais no modo de pensar a realidade. As ideias de progresso, desenvolvimento e evolução surgiram nesse contexto, deixando definitivamente para trás a concepção cíclica de história que dominou o pensamento medieval.
- d) **A peste bubônica (peste negra).** A doença, em si, consiste numa bactéria que é transmitida pelas pulgas que habitam os roedores, na época, ratos pretos (*Rattus rattus*), uma espécie de ratos mais domesticado, que vive próximo ao homem. A peste avassalou a Europa, por volta do século XIV, matando, aproximadamente, um terço da população. De um lado, veio o grande questionamento de instituições milenares, como

a Igreja, pois as orações não surtiam efeito.¹⁵ Por outro, apareceram charlatões, magia negra, “água benta”, enfim, meios nos quais a população (histórica coletivamente) buscava alguma solução. Apesar desse último fator, o descontentamento com a Igreja sobressaiu, pois esta se mostrou não somente corrupta, mas, em muitos casos, indiferente em relação à pandemia – um precedente para a circulação dos ideais laicos. A consequência com maior relevância, provavelmente, foi a mudança nas relações sociais, originárias das mudanças nas relações de trabalho. Uma vez que a mão de obra ficou escassa, e o perigo em relação a alguns trabalhos, se passou a exigir outro preço pelos serviços prestados. Isso é, os camponeses passaram a se organizar e fazer rebeliões (talvez data daí o aparecimento das primeiras corporações sindicais, ou movimentos sociais organizados).

- e) **A teoria da evolução.** A dúvida que pudesse existir a respeito da tese filosófica: “a existência precede a essência” é completamente dirimida pela teoria da evolução, sistematizada, sobretudo, pelo francês Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) e pelo inglês Charles Darwin (1809-1882). Lamarck foi um dos primeiros cientistas que procurou explicar a diversidade do ser vivo animal por meio de um mecanismo evolutivo. Utilizou-se para isso de duas ideias básicas: 1) o uso contínuo de um órgão o desenvolve e o não uso o atrofia e o faz desaparecer; 2) as alterações orgânicas são transmitidas aos descendentes (MARCO, 1987).

A preocupação de Darwin, por outro lado, é demonstrar que as espécies não são imutáveis, que cada uma não foi objeto de criação independente; ao contrário, derivam umas das outras e modificam-se constantemente, transmitindo hereditariamente suas novas características. Nesse processo, a seleção natural tem um papel relevante no que se refere à manutenção, fortalecimento e ampliação das características úteis à sobrevivência das espécies. Segundo Nélío Marco, a teoria de Darwin se entende da seguinte forma:

- 1) as populações podem crescer exponencialmente, ou seja, numa progressão geométrica do tipo: 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128... Se todos os descendentes de um casal de cães sobrevivessem e se reproduzissem no mesmo ritmo, em poucos anos o planeta estaria coberto deles;
- 2) as populações não crescem exponencialmente. O mundo (aparentemente) não está coberto de cachorros;
- 3) os indivíduos de uma mesma espécie apresentam diferenças que são hereditárias;

¹⁵ Apesar de se refugiarem, ou terem maiores condições econômicas e de higiene, os ricos, senhores feudais, também foram atacados pela doença. Por exemplo, Rei Alfonso XI de Castela e sua esposa, membros da igreja (mosteiros e conventos), médicos, cirurgiões etc.

- 4) por decorrência do grande número de descendentes e da falta de espaço e alimento para todos, deve existir uma “luta pela existência” (competição), uma vez que grande número de indivíduos devem ser eliminados a cada geração.
- 5) os sobreviventes não devem ser escolhidos ao acaso, os mais aptos devem sobreviver e transmitir suas características aos seus descendentes (seleção natural) (MARCO, 1987, p. 28).

A teoria da evolução ataca dois mitos muito fortes no tempo de Darwin e, diga-se de passagem, ainda presentes em nossos dias: 1) o mito da criação divina das espécies e 2) o mito da superioridade do homem em relação aos demais seres criados. Em poucas palavras, a teoria da evolução acaba com a visão essencialista do homem e das coisas. Ao mostrar que as espécies estão abertas para assumirem novos caracteres, novas identidades (essências) no futuro (mesmo que seja extremamente longínquo), o evolucionismo nega o esquema fechado do pensamento essencialista que determinava um estatuto rígido para cada coisa. O mundo deixa de ser fechado e repetitivo e mostra-se aberto e novidadeiro. Escreve W. Kilpatrick (1971, p. 37):

Para Aristóteles, as espécies eram fixas, imutáveis, espirituais, por natureza; e essa hipótese se baseava na essência mesma de seu sistema. Contra ela, a própria frase “origem das espécies” era um ataque de frente. O conceito de mudança, imaginado por Darwin, afrouxava todas as fronteiras convenientes da mudança, dentro das quais Aristóteles a tinha procurado limitar. Que seria do futuro se novas espécies viessem a existir? Não se pode dizer o que aconteceria. Segundo as palavras surpreendentes de James, “tirou-se a tampa do universo”. O futuro ainda está para ser determinado. Nenhuma fórmula anterior poderá continuar a vigorar, em domínio algum. Todas as velhas certezas podem ser postas em dúvida.

Existindo, o homem e as coisas vão realizando algum tipo de essência, mas não como uma forma predefinida e rígida e sim como uma identidade possível. A existência tem, portanto, uma anterioridade ontológica e temporal em relação à essência.

Assim que a teoria da existência começa a ganhar espaço, a educação passa a dar valor à realidade empírica da criança, sua vida e sua espontaneidade. A criança ganha um estatuto próprio, desvinculando-se, progressivamente, da concepção que a transformava num adulto em miniatura. Não é mais legítimo falar em adulto como homem acabado, completo, realização da essência, em contraposição à criança, ser imaturo e incompleto. As versões mais radicais da concepção moderna passam, até, ao extremo oposto: desprezam o ser adulto (encarnação do obsoleto) em função de uma supervalorização do ser infantil (a encarnação do futuro). De acordo com Saviani, na visão tradicional, a educação

[...] se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade (SAVIANI in MENDES, 1983, p. 25-26).¹⁶

A educação, com base na existência, só se firma no final do século passado e, sobretudo, neste século: saudado como o século da criança. Mas a pedagogia da existência dividiu-se em duas grandes correntes: a que se opunha à pedagogia da essência em nome da vida da criança (indivíduo) e a que se opunha à pedagogia da essência em nome do grupo. A questão central que moveu essa querela ao longo do tempo foi: qual vida é mais real, mais verdadeira? A vida do indivíduo ou a vida grupal? (SUCHODOLSKI, 1978, p. 76-77).

3.2.1 Emergência do sujeito com visão de mundo naturalista cuja primazia está posta no indivíduo

Rousseau foi, indiscutivelmente, o pensador que abriu amplamente as possibilidades de um pensamento novo, dando primazia à existência, revelando a positividade do mundo empírico, direcionando o processo pedagógico na obediência dos impulsos da natureza etc. A pedagogia moderna, profundamente inspirada pelo Emílio, laborou incansavelmente para dotar a prática educativa de uma teoria conveniente. Apareceram inúmeras versões: umas interpretando experiências práticas; outras antecipando iniciativas revolucionárias. Não se terá condições de traçar um panorama minimamente satisfatório dessas novidades. Abordam-se, apenas, as expressões que consideramos mais representativas; neste caso, Rousseau e as possíveis relações com o movimento da Escola Nova, J. Dewey e outros.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): o fundador, nasceu em Genebra (Suíça), no dia 28 de junho de 1712. Sua mãe morreu em consequência do parto. Por conta de parcas condições financeiras (na infância) e das perseguições (quando adulto) era obrigado a mudar constantemente de lugar (Suíça, França, Itália, Inglaterra). Alfabetizado pelo próprio pai, leu

¹⁶ Saviani vai ainda mais longe e admite, para essa concepção a possibilidade da educação de uma forma descontínua, que pode se processar em dois sentidos: “Num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou da preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade” (SAVIANI in MENDES, 1983, p. 26).

tudo o que lhe caía às mãos; foi cantor e professor de música; foi também empregado doméstico e funcionário público (seção de cadastro em Chambéry); atuou como preceptor e secretário de famílias importantes. Participou da Enciclopédia, escrevendo, dentre outras coisas, sobre música e, ainda, economia política. No aspecto religioso, teve origem no calvinismo (família), mas converteu-se, posteriormente, em 1728, ao catolicismo, retornando, em meados de sua vida, ao calvinismo em 1754. Teve cinco filhos que entregou todos ao orfanato “Enfants-Trouvés”. Foi perseguido por suas ideias no ano de 1753, na França, ameaçado de prisão e, na tentativa de amedrontá-lo, enforcado simbolicamente; em 1762, vivendo em Paris, teve decretada sua prisão e, aquilo que seria seu livro mais conhecido, *Emílio*, condenado à fogueira; mas a saga não se reduziu à Paris, pois, nesse mesmo ano, contudo, em Genebra, além de *Emílio*, seu outro livro *Do contrato social* também foi condenado, sob a alegação de serem temerários, escandalosos, mais do que isso, ímpios e pretenderem, o pior talvez, destruir a religião cristã e os demais governos. Logo em seguida, no ano de 1765, teve a casa apedrejada. Outros artigos, como *As cartas escritas da montanha* foram, nessa época, condenadas em Haia e em Paris e, Rousseau foi então considerado o “anticristo”. Suas principais obras são: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1749), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Emílio* (1759 e 1760-1762), *Do contrato social* (1762), *As cartas escritas da montanha* (1764-1765), *As confissões* (1764-1770), etc. Morre a 2 de julho de 1778.

Pouco depois de sua morte, sua obra, sobretudo o *Do contrato social*, tornou-se a bíblia dos Jacobinos e serviu de inspiração para a Declaração dos direitos do homem, onde se transcreve, quase que literalmente, alguns de seus argumentos e se aproveita o conceito de vontade geral. O texto da Assembleia Nacional francesa, proclamado entre 20 e 26 de agosto de 1789, diz, nos seus artigos em que se constata bem as ideias de Rousseau:

Art. 1º: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser fundadas senão na utilidade comum”. No art. 4º, prescreveu: “A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudica a outrem. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem outros limites do que aqueles que garantem aos outros membros da sociedade o gozo destes mesmos direitos; estes limites podem ser determinados unicamente pela lei.” E, no art. 6º: “a lei é a expressão da vontade geral; todos os cidadãos têm direito de concorrer pessoalmente, ou através de seus representantes, à sua formação; ela deve ser a mesma para todos, seja que proteja, seja que puna. Todos os cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo sua capacidade e sem outras distinções do que aquelas de suas virtudes e seus talentos” (FROHLICH, 1987, p. 140).

Escreve Frederick Eby que a influência de Rousseau na civilização moderna é, sem exageros, revolucionária, pois modificou as concepções que vão desde a vida social, em suas

simples relações, como o matrimônio, até as relações mais ostentadas dos governantes e das religiões de um modo geral. Por consequência, parece que obrigou a filosofia a reconstruir uma nova base de pensamento, inclusive, ao se tratar de educação, a necessidade de um novo rumo, de novos parâmetros (EBY, 1976, p. 277). O totem principal é que toda a obra de Rousseau é perpassada pela ideia de que o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe.

Tudo está bem, ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem: força uma terra a nutrir os produtos de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, os elementos, as estações; mutila o cão, o cavalo, o seu próprio escravo; transforma tudo, tudo desfigura, gosta da deformidade, dos monstros; não quer nada que seja como o fez a natureza, nem sequer o homem; precisa de o adestrar para si, como um cavalo de manejo; precisa de modelá-lo à sua maneira, como se fosse uma árvore do seu jardim (ROUSSEAU, 1990, p. 15).

O problema começou quando a necessidade de operar em conjunto para sobreviver, aliada à capacidade de aperfeiçoar-se, trouxe o advento da agricultura e da metalurgia (e da ciência). Apareceu o excedente produtivo e a ideia da propriedade. O homem estava abandonado ao estado de natureza e entrando na sociedade civil. “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno lembrou-se de dizer ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU apud HISTÓRIA..., 1987, v. 1, p. 408). Introduziu-se, dessa maneira, a desigualdade e a dominação entre os homens. A disputa pela propriedade e pela sobreposição de um sobre o outro fez aparecer a guerra de todos contra todos. Surgiram os governos, os contratos. Os pobres acabaram por perder o único bem que ainda lhes restava: a liberdade. Rousseau assegura: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1987, p. 22). Além disso, as pessoas sentiram a necessidade de apresentarem-se diferentes aos olhos dos outros e tornaram-se artificiais. O aparecer suplantou o ser, dando início aos fenômenos da alienação e da corrupção, jogando por terra a autenticidade do estado anterior (natural).

No estado de natureza, o homem é guiado pelos instintos e pode confiar neles (os desejos não vão além das necessidades físicas), porque, como dimanam do coração, podem ser identificados imediatamente e não há razões para não serem obedecidos. O homem civilizado não pode mais contar com os instintos: tem que apelar para o entendimento, para a razão. A moral e a lei cumprem o papel, no mundo social, que os instintos desempenham na vida natural.

Rousseau entende o desenvolvimento histórico da humanidade como seguindo três tempos: 1) o estado de natureza, 2) a sociedade civil e 3) a república. Natureza e sociedade

civil são duas realidades opostas, sendo possível a superação dessa contradição por meio de duas vias, trilhadas em conjunto: a política e a educação. Como diz Michel Launay (apud CERIZARRA, 1990, p. 26),

Rousseau sabe que é uma ilusão querer ensinar livremente um homem livre, numa sociedade em que prevalece a desigualdade, e que é uma ilusão esperar transformar a sociedade, se não se dispõe de homens livres, prontos a se sacrificar por esta liberdade, pela igualdade de todos perante a lei; é preciso então fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Por isso Rousseau teria escrito *Emílio* e *Do contrato social* ao mesmo tempo. No *Do contrato social*, Rousseau define a possibilidade de resgatar a igualdade e a liberdade do homem, por meio de um contrato social que institua a vontade geral como o poder soberano. A vontade geral é um poder moral e uma legislação derivada da igualdade entre os homens e que busca sempre o bem comum. Só é possível em democracias diretas, já que o povo, sendo sujeito às leis, deve ser o autor delas.

Rousseau se interessa pelas questões pedagógicas porque a preocupação dele é entender uma questão filosófica de fundo: o homem é bom por natureza! A bondade é a condição original; a maldade é adquirida. Desse modo, “antes de ser um tratado pedagógico, o *Emílio* é um estudo filosófico sobre a bondade natural do homem” (CERIZARRA, 1990, p. 26). Ocorre que, saindo bom das entranhas, o homem é corrompido a partir do berço. A tarefa primordial da educação é impedir que essa corrupção aconteça, preservando a infância das influências do mundo adulto. Eis a grande “revolução copernicana da educação”: até Rousseau a teoria e a prática educacionais sempre foram concebidas a partir da ótica do adulto (da experiência cultural, da tradição); Rousseau inverte a perspectiva. Disso deriva o legado rousseauiano à pedagogia moderna: o robustecimento dos sentidos, o ensino prático, o trabalho manual, o estímulo da intuição, a experiência direta da criança com a vida, etc.

O impacto causado pelo pensamento de Rousseau se justifica pelas novidades que introduz.¹⁷ Com relação à educação, que é o que nos interessa, bate de frente com o modelo jesuítico e combate a ideia da essência. Rousseau

[...] desloca a análise para o social; não se trata de explicar tudo a partir da essência, mas com base na observação dos fatos e na história hipotética do desenvolvimento da humanidade. O que os homens são atualmente eles devem muito mais ao desenvolvimento das relações sociais (CERIZARRA, 1990, p. 31).

Os educadores tradicionais, assegura Rousseau (1990, p. 10), “procuram sempre o homem, na criança, sem pensarem no que ele é, antes de se tornar homem”. E alerta aos

¹⁷ “Não me agrada encher um livro com coisa que toda a gente sabe”, assegura Rousseau (1990, p. 9).

pedagogos: “Começai, pois, por observar melhor vossos educandos; pois é quase certo que não os conheceis” (ROUSSEAU, 1990, p. 10). Como escreve Suchodolski (1978, p. 36),

[...] se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concebida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua “verdadeira essência” oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento de suas forças, dos seus gostos e aspirações. Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem. Tal pensamento surge com o Renascimento, mas é Rousseau que irá dar-lhe desenvolvimento.

Rousseau introduz a ideia de recapitulação, ou seja, a ideia de que o indivíduo perfaz, em sua trajetória de vida, processo semelhante ao percurso da humanidade. Não utiliza, porém, a biografia individual para entender o processo histórico da humanidade; faz o contrário: por meio das reflexões sobre a história da humanidade, quer entender o indivíduo. Rousseau também classifica as etapas do desenvolvimento individual a partir das funções ou características especiais. A educação deve acompanhar e respeitar cada fase do desenvolvimento do indivíduo, pois os verdadeiros mestres são a experiência e a emoção, e cada etapa abre perspectivas para determinado aprendizado. O livro *Emílio* (escrito entre 1759 e 1762) acompanha e explica essa evolução.

A obra divide-se em cinco partes, chamadas livros, que reproduzem as diversas fases do desenvolvimento da pessoa: a) a idade da necessidade; b) a idade da natureza; c) a idade da força; d) a idade da razão; e) a idade da sabedoria e do casamento.

a) **Livro primeiro: a idade da necessidade (do nascimento aos dois anos de idade).**

Afirma Rousseau que, antes de tudo, o estado natural do homem é positivo (bom, sem conteúdo moral), combatendo a ideia de pecado original e afirmando a necessidade de educar de acordo com os princípios da natureza. Não é que para Rousseau o estado de natureza tenha existido na prática ou seja possível de ser construído, mas permanece como um critério (recurso, artifício) teórico que permite avaliar o estado atual da civilização e agir no sentido de desnaturar o homem sem corrompê-lo.

A educação básica, a doméstica, precisa preservar o indivíduo ao máximo contra as ingerências institucionais. O *Emílio* é educado em contato íntimo com a natureza, seguindo-a em tudo. “Para formar esse homem raro, [pergunta-se Rousseau], o que devemos fazer? Muito, sem dúvida: impedir que alguma coisa seja feita” (ROUSSEAU apud CERIZARRA, 1990, p. 42). Na primeira fase, a educação deve centrar-se nos exercícios e nas sensações, deixando que a natureza faça o seu processo educacional. Rousseau insiste nos deveres da maternidade (incluindo o aleitamento): o

abandono das responsabilidades maternas é o primeiro divórcio entre o homem e a natureza. Mas a ação materna não deve ser superprotetora; ao contrário, deve dar autonomia à criança para que possa realizar experiências. A autoridade materna (e paterna) não deve ser um poder, mas um dever.

A criança no tempo de Rousseau mandava antes de saber falar; obedecia, antes de poder agir; era castigada antes de conhecer seus erros. Não é assim a dinâmica da natureza. A criança não tem vida moral e nem social; deve, pois, seguir o curso que a natureza lhe dita. Rousseau entende a educação não como um processo de fora para dentro, mas de dentro para fora (seguindo os ditames naturais).

- b) **Livro segundo: a idade da natureza (dos dois aos 12 anos):** a idade da natureza se inicia quando a criança começa a se comunicar por meio de palavras. A partir da experiência (mas não espontaneísmo) e da liberdade (mas não licença), a criança deverá aprender o que é a dor e o sofrimento (enquanto coerção das coisas e não social) e o que é prazer. Rousseau combate a ideia de que a infância é o momento de corrigir as más inclinações da criança. Ele entende, ao contrário, que a infância é uma etapa normal da vida – uma etapa com importância completa.

A criança deve, ainda, viver a felicidade da criança e não o contentamento do sábio. A felicidade reside no equilíbrio entre os desejos e as faculdades de satisfazê-los, entre poder e vontade. A natureza sabe realizar esse equilíbrio. A natureza põe a ordem das necessidades e os limites da liberdade: esse é o espaço ideal do homem. Quando o homem passa a viver no espaço social (na sociedade civil) sua liberdade exerce-se nos limites da vontade geral e da moral. “[...] o homem realmente livre só quer aquilo que pode e faz o que lhe apraz” (ROUSSEAU apud CERIZARRA, 1990, p. 88).

Depois dos pais, o papel de educador cabe ao preceptor ou governante que, por sua vez, será a expressão máxima da natureza, deixando de impor seus caprichos e sua vontade, a fim de que a criança tenha uma lei impessoal. O preceptor deve ser jovem, companheiro da criança, respeitador da criança, ser mais um governante que acompanha do que um mestre que ensina. Deve assumir suas funções antes mesmo do nascimento da criança. Entre o governante e o aluno se estabelece um pacto (contrato) de amizade que se torna a própria marca da igualdade e da liberdade.

A criança estará submetida ao preceptor por necessidade e não por ser submissa a ela. “A utilidade e a necessidade garantem o caráter não arbitrário da diretividade” (CERIZARRA, 1990, p. 89). A criança não deve tornar-se um tirano e nem um escravo. Por isso, o preceptor deve deixar a criança agir de acordo com a sua natureza, seguindo suas necessidades, mas jamais satisfazer o desejo da criança de ser obedecida. Devem ser abolidos do dicionário os termos: obedecer, mandar, dever, obrigação, porque implicam no uso da razão e ela não está satisfatoriamente colocada para a idade da natureza. Nada de lições de moral, mas apenas lições da experiência. Disso surge o conceito de educação negativa: educar não é ganhar tempo; é perdê-lo. A educação, nessa fase, não consiste em ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro.

O preceptor não deve nunca demonstrar autoridade diante do aluno, nunca impor-se como autoridade, senão como companheiro. Fazer a criança sentir que necessita do mestre porque ela é fraca e o mestre é forte. O que deve existir entre o aluno e o preceptor não é a disputa de vontades, mas do domínio da natureza (a impessoalidade do governante).

Não existe perversidade natural no coração humano. A única paixão inata é o amor a si mesmo – um sentimento sempre bom e conforme a ordem natural. O aluno de Rousseau não deve ser inautêntico (alienado). Seu ser deve subjugar o parecer.

- c) **Livro terceiro: a idade da força (dos 12 aos 15 anos):** Neste período, ocorre um desequilíbrio entre o desenvolvimento das forças e as necessidades do adolescente. Ele tem mais força do que precisa. A sobreposição das necessidades pela força abre o espaço da razão, porque o percurso da natureza implica em fortificar o corpo antes da mente. O preceptor continua mantendo seu princípio básico: educar para a autonomia e a liberdade. Agora o princípio da necessidade está um pouco distante e entra em jogo a lei da utilidade: “Eis, pois, chegado o momento dos trabalhos, das instruções, dos estudos, e notai que não sou eu quem, arbitrariamente, faz esta escolha, que é a própria natureza que a indica” (ROUSSEAU, 1990, p. 176).
- d) **Livro quarto: a idade da razão (depois dos 15 anos):** Aos quinze anos, o adolescente se forma como ser amante e sensível e começa a examinar a sua relação com o mundo e os homens. Em uma palavra, abre-se para o sexo, que, por sua vez,

traz presente o outro na vida do indivíduo. Ingressa no campo da moral: é seu segundo nascimento – nasce para o mundo social (o da vontade geral e da moral). É o momento de procurar a unidade entre corpo e espírito, entre razão e sentimento. O aluno receberá lições de história, de sociedade e de religião.

- e) **Livro quinto: a idade da sabedoria e do casamento (dos 20 aos 25 anos).** Trata mais da formação política do estudante e de sua inserção na sociedade civil, através da constituição da família. Tratará, antes de tudo, de examinar essa realidade: estudará o contrato social, fará viagens a outros países, tomará lições de direito político. Trata-se agora de preparar o homem para assumir seu papel na sociedade, cumprir seu papel de cidadão. Será um novo ser capaz de dar início a uma nova sociedade.

Resumindo, diríamos que o fim supremo da educação, para Rousseau, é criar uma sociedade na qual as nobres virtudes primitivas (liberdade, fraternidade, igualdade, simplicidade, transparência, coragem, etc.) sejam realizadas por todos os cidadãos. Dentre todas, a virtude maior é a liberdade.

Quando um povo é obrigado a obedecer e o faz, age acertadamente; assim que pode sacudir esse jugo e o faz, age melhor ainda, porque, recuperando a liberdade pelo mesmo direito por que lha arrebataram, ou tem ele o direito de retomá-la, ou não o tinham de subtraí-la (ROUSSEAU, 1987, p. 22).

À medida que o século XX vai se aproximando, vemos aumentar a intensidade das reformas na educação e multiplicaram-se os modelos propostos. Diante dessa variedade de concepções e práticas “pode-se perguntar [com Thomas R. Giles] se o processo educativo contemporâneo fundamenta-se em alguma imagem-ideal específica de homem, ou se a sua característica consiste em preconizar ou privilegiar nenhuma delas” (GILES, 1983, 87). Com efeito, diferentes autores tentaram sistematizar as correntes e tendências da educação contemporânea e todos eles apontam para uma realidade múltipla. Somente para exemplificar (e também para servir de roteiro de estudo), vejamos alguns desses casos:

- a) Octavi Fullat (1995), em **Filosofias da Educação**, distingue oito antropologias contemporâneas: “O homem intemporal”, “Antropologias freudianas”, “O homem liberdade do anarquismo”, “O homem desumanizado”, “O homem positivo”, “O indivíduo do existencialismo”, “O homem comunista”, “O homem pessoa”.
- b) Maria da G. N. Mizukami (1986), em **Ensino: as abordagens do processo**, aponta cinco versões: “Abordagem tradicional”, “Abordagem comportamentalista”, “Abordagem Humanista”, “Abordagem cognitivista” e “Abordagem sociocultural”.

- c) José Carlos Libâneo (1985), em **Democratização da escola pública**, classifica as tendências pedagógicas em sete: “Tradicional”, “Renovada Progressivista”, “Renovada não-diretiva”, “Tecnicista”, “Libertadora”, “Libertária” e “Crítico-social dos conteúdos”.
- d) Dermeval Saviani (MENDES, 1983), em **Tendência e correntes da educação brasileira**, após alertar para a diversidade das classificações, também propõe a sua, disposta em quatro concepções filosóficas fundamentais: “Humanista tradicional”, “Humanista moderna”, “Analítica”, e “Dialética”.

A explicação para o fenômeno vem de Antoine Léon. Escreve ele:

[...] a vontade de renovar a educação implica, de uma parte, uma intenção democrática e social, de outra parte, uma abertura para os progressos científicos, a preocupação de aplicar à pedagogia os conhecimentos e os meios que as ciências, notadamente as ciências humanas, põem à disposição do prático. Esse duplo critério explica, por um lado, a diversidade das correntes correspondentes à noção de educação nova, por outro, a recusa de fixar semelhante educação em dogmas, ou receitas, imutáveis (LEON apud DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 367).

Movidas pelos novos ventos, inúmeras experiências educacionais foram levadas a efeito. Apenas para citar algumas: 1) Os internatos Pestalozzi (1712-1778); 2) Os Jardins de Infância, de Frederico Froebel (1782-1852); 3) A “Casa dei Bambini”, de Maria Montessori (1870-1952); 4) A escola para a vida e pela vida, de Ovídio Decroly (1871-1932); 5) O “Summerhill”, de A. Neill (1883-1973); 6) As cooperativas educacionais, de Célestin Freinet (1896-1966), etc.

De qualquer forma, à entrada do século XX, a cena foi ocupada por posições afinadas entre si e incorporadas no que se convencionou chamar de escolanovismo. Pretendia-se uma verdadeira revolução no campo educacional. Como escreveu Thomas R. Giles (1983, p. 87),

[...] o objetivo do processo educativo consiste em preparar conscientemente a grande revolução que derrube a totalidade do sistema existente, sem deixar pedra sobre pedra. Trata-se de criar um dilúvio que deixe a Natureza entregue à sua própria sorte. Portanto, o grande mistério do processo educativo consiste em não educar. Quanto aos sistemas atuais de educação, estes só abrigam os eternos vícios do intelectualismo, do dogmatismo e duma burocracia onipotente. Acertar o verdadeiro caminho para uma formação sadia significa fazer tudo ao contrário do que se faz atualmente. Significa criar condições em que cada educando possa desenvolver livremente as suas aptidões e capacidades, de acordo com as suas inclinações, dentro do ritmo da grande evolução humana. O processo educativo deve ser uma experiência vital, sem acorrentar a liberdade e originalidade do educando e tampouco as do educador, afastada toda a propaganda política e religiosa.

A semelhança dessas ideias com as de Rousseau não é mero acaso: o movimento da Escola Nova nunca escondeu, ao contrário, sempre reforçou, suas ligações com o autor de *Emílio*. Com base nas conquistas da sociedade moderna a também chamada Escola Ativa abriu um campo de batalha contra o ensino tradicional e sempre procurou demarcar suas oposições.

Em resumo, a Escola Nova segue quatro princípios fundamentais (FULLAT, 1995, p. 369-370):

- a) A educação responde aos interesses e às necessidades dos educandos;
- b) A escola é vida e não preparação para a vida;
- c) A cooperação é mais importante que a concorrência;
- d) Aprende-se resolvendo problemas e não através da transmissão de conhecimentos.

No contexto linguístico do escolanovismo, as palavras fortes são: liberdade, individualidade, criatividade, experiência, atividade, etc. O pedagogo moderno não pode deixar de utilizar essas categorias. E o educador não pode deixar de pôr em prática o que o discurso sugere, recomenda, ordena.

A preparação das crianças se fará por meio de atividades experienciais: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, interação com a comunidade sempre a partir do interesse e aspirações reais de cada criança (LOPES apud MELLO, 1986, p. 25).

No Brasil, as ideias novas em educação ingressaram a partir da década de 1920, por inspiração, sobretudo, dos pensadores americanos. John Dewey (1859-1952), filósofo pragmatista, foi a figura de maior influência sobre os renovadores brasileiros, tendo sido professor de Anísio Teixeira, a expressão mais saliente do escolanovismo entre nós. O ano de 1932 tornou-se paradigmático para a renovação escolar brasileira: foi assinado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, entre outros. Serão esses os principais nomes das ideias novas da pedagogia brasileira.

O livro *Educação para uma civilização em mudança*, de William Heard Kilpatrick, discípulo de John Dewey, é uma excelente síntese dos argumentos escolanovistas, bem como uma menção àquilo que acontece modernamente, de modo especial, no Brasil. Suas principais ideias são de que os nossos tempos estão num ritmo acelerado de mudança e isso, sem dúvida,

vai exigir dos diferentes segmentos sociais mudanças também, de onde se inclui a educação e a exigência de que a mesma tenha um caráter científico.

Na profundidade (“na intimidade dos problemas”), o mundo moderno se caracteriza (e se diferencia diante dos outros períodos históricos) pelo “pensamento baseado na experimentação”, ou seja, pelo pensamento científico. Dito de outro modo, a ciência oferece “o como e o porquê de nossa civilização” (KILPATRICK, 1971, p. 17).

A experiência de Galileu na torre de Pisa (1590), refutando, pela experimentação, a física de Aristóteles, é o marco que separa uma forma de pensamento que obtém sua justificativa no princípio de autoridade, na revelação e na dialética formal e da forma de pensamento que se afirma nas “consequências observadas”. Se antes o pensamento era tido como superior à sensação, no mundo moderno a primazia cabe aos sentidos.

A natureza é uniforme, eis o que podemos concluir. Isto é, em condições idênticas, produzem-se sempre idênticos resultados. E, se assim é, segue-se que, se o pensamento puder ser devidamente comprovado, em qualquer domínio, ele se sustentará sempre da mesma maneira. [...] O princípio da experimentação, ensaiado por Galileu, leva-nos dessa forma a acumular continuamente material de pensamento, em que podemos depositar inteira confiança (KILPATRICK, 1971, p. 18).

Ainda, segundo o autor, o método experimental formou tendências que são características do mundo moderno, como por exemplo, a convicção e a segurança quanto às possibilidades de seu pensamento, desvencilhando-o da dependência que mantinha com as potências invisíveis. Isso significou maior confiança em si mesmo. Por outro lado, as instituições perderam o caráter eterno que possuíam: passaram a ser vistas como transitórias, humanas, passíveis de mudança. Além disso, a industrialização propicia um crescente grau de integração social (regional, continental), da divisão do trabalho, da agregação social (grupos cada vez maiores, cidades, megaempresas) e de interdependência entre as pessoas. Basta ver o desenvolvimento espantoso que tiveram os meios de comunicação social. Isso tem, por certo, seu lado negativo: o indivíduo sofre um ataque em sua autonomia, em seu valor. Ele passa a ser um tipo. Cada vez maior número de pessoas trabalha submetido à vontade de outro ou da empresa. Por fim, a democracia, no sentido da configuração do indivíduo como pessoa, no encaminhamento das instituições como recursos auxiliares ao homem, na promoção do coletivo (da justiça). Com a democracia, a ideia de autoridade (aceitação interna da regra) suplantou o autoritarismo (imposição externa). Isso se dá em relação à autoridade do Estado, da Igreja e, sobretudo, da moral. “A experimentação no processo social e moral tem agido por duas vias: uma, para quebrar a autoridade como era concebida, outra para espalhar o hábito geral de indagar os porquês” (KILPATRICK, 1971, p. 32).

Se o pensar for sobre a educação, para Kilpatrick, três tendências conduziram a escola a ser conservadora e convencional: 1) a inércia do próprio sistema; 2) a importância social dada ao aprendizado; 3) a utilização da escola pelos conservadores para firmar padrões e valores. Sendo contrário a isso, dizia ser preciso fazer prosperar o pensamento que pense a mudança que exigirá, em termos de educação, levar “as crianças a pensar por si mesmas”. Os encarregados para educar (pais e professores) precisam abandonar o pressuposto de que tem o “direito e dever de determinar o futuro moral e intelectual” dos jovens, pois a verdade é que não se pode, “ainda que se queira, adivinhar o que as nossas crianças carecerão de pensar” (KILPATRICK, 1971, p. 44-45).

A mudança social reduziu o mundo familiar e complexificou o mundo social e, em vista disso, a criança tende a passar a maior parte de seu tempo na escola. O viver, o estar na escola, não pode acontecer de qualquer forma, não pode mais ser qualquer viver, mas o viver informado pela ciência, pelo método científico, que desenvolva “mentalidades liberais”, “mentalidades críticas”, permitindo uma “estabilidade em movimento”.

Hoje, a psicologia e a nova organização da família e da sociedade impõem à escola a direção que deve ser seguida. Uma escola atual e voltada para o futuro deve levar em conta os seguintes pontos: A) Regras da aprendizagem (segundo a psicologia): 1) “precisamos praticar o que queremos aprender”; 2) “não aprendemos tudo o que praticamos. Só aprendemos o que é bem sucedido”; 3) “o aprendizado segue a direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende”; 4) “só quando o professor chega a criar disposição favorável entre os alunos, é que, geralmente, pode esperar êxito” (KILPATRICK, 1971, p. 68-70); 5) a escola deve ser semelhante à vida porque a transferência de conhecimentos de uma área para outra depende da semelhança com a situação da aprendizagem. Isso também porque se aprende muitas coisas ao mesmo tempo por associação. B) A primazia do método (contra os conteúdos): é preciso que libertemos os alunos para que cuidem de si mesmos e que “libertemos a escola das matérias mortas” (KILPATRICK, 1971, p. 76). C) Primazia da experiência (como atividade): a experiência tem um lado passivo e um lado ativo, mas é o lado ativo que deve ser garantido. Isso vai significar, dentre outras coisas, que o indivíduo possa ter experiências de caráter social, experiências diretas, pois essa é a condição de uma educação fundada nos princípios da democracia e da moralidade. O programa de ensino deve prever fundamentalmente experiências. Usar as matérias como meios propiciadores da pesquisa e não como disciplinas feitas e acabadas. “O prazer da pesquisa e da responsabilidade da escolha é necessário, se se quiser obter melhor resultado no ensino” (KILPATRICK, 1971, p. 86). Por fim, cabe dizer, que é defensor, ainda, da ideia de que se

deve extinguir o professor, no sentido de que este se torne, aos poucos, menos necessário, isto é, fazer com que o educando adquira autonomia, se emancipe verdadeiramente.

Vê-se, assim, que uma série de novas atividades de pesquisa, com, explicitamente, outra dimensão e perspectiva de homem começa a predominar. No fundo, o que se tem é uma organização mundial, no sentido da atividade, que passa a ser diferenciada e fornece outras bases para o pensamento. Para usar a expressão de Kilpatrick, a sociedade possui tendências que a escola precisa incorporar; o pensamento escolar, portanto, deve se ajustar à vida social, às atividades sociais. Diria, mais do que nunca, a escola, a partir de então, precisa oferecer matéria humana (Capital Humano?) especializada para executar as atividades de indústria, o trabalho industrial. Há, sem dúvida, como diria Marx, o nascimento de outras classes sociais que, por sua vez, direcionarão o pensamento ulterior.

É pela exigência de uma nova formulação teórica, em vista das exigências sociais do sistema capitalista que surge um pensador, chamado Jean Piaget, com inteligência o bastante para produzir uma nova síntese do pensamento social, oriundo de um processo de industrialização, e colocar o nome na história do pensamento pedagógico. Nascido na Suíça (Neuchâtel), em 1896, onde também morreu oitenta e quatro anos depois (1980), Piaget iniciou-se desde cedo nos estudos científicos. Primeiramente, zoologia e biologia (pesquisas sobre moluscos), publicando, inclusive, seus primeiros trabalhos, nesse campo, aos 13 e 14 anos de idade. Depois passou à psicologia e à epistemologia, criando e dirigindo, em Genebra, o “Centro Internacional de Epistemologia Genética”. Durante sua vida lecionou bastante (filosofia, psicologia infantil, história do pensamento científico, psicologia geral, etc.), escreveu inúmeras obras, acumulou dezenas de títulos de doutorado, proferiu incontáveis conferências e, sobretudo, pesquisou. As principais obras traduzidas para o português são: *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), *O julgamento moral na criança* (1932), *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A formação do símbolo na criança* (1946), *Seis estudos de psicologia* (1964), *Sabedoria e ilusões da filosofia* (1965), *Biologia e conhecimento* (1967), *O estruturalismo* (1968), *A epistemologia genética* (1970), *Problemas de psicologia genética* (1972), *Para onde vai a educação?* (1972), etc.

Piaget, como cientista que sempre foi, manteve uma atividade incansável no sentido de alargar o campo do saber científico, ou seja, mostrar que não apenas os objetos físico-químico-biológicos podem ser estudados pelo método científico, mas também a subjetividade humana. Suas pesquisas tentaram demonstrar que a experiência interior pode ser tratada cientificamente, como qualquer outra. Quando Piaget iniciou suas atividades científicas, duas

teorias, opostas uma à outra, disputavam a interpretação dos fenômenos da inteligência humana. Por um lado, o “empirismo” (Locke, Condillac, behaviorismo...) que supervalorizava o papel da experiência sensível (percepção) na confecção do conteúdo da consciência. Esta era tida como uma “*tabula rasa*”, na qual as sensações do mundo externo eram impressas através dos mecanismos da percepção. A associação dessas impressões formaria todos os conceitos, juízos e raciocínios. Karl Popper chamou essa teoria de “teoria do balde vazio”. Disso deriva que, ao nascer, a pessoa humana traz apenas potencialidades restritas à sensibilidade (mecanismos perceptivos) e nenhum conteúdo de vida mental. A definição e o conteúdo da mente humana dependeriam totalmente da experiência exterior, não supondo uma atividade interna do indivíduo. Dessa forma, os estímulos ambientais seriam os únicos responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência.

Piaget rebate essa teoria argumentando que

[...] nenhum conhecimento se deve somente às percepções, pois estas são sempre dirigidas e enquadradas por esquemas de ações. O conhecimento procede, pois, das ações, e toda ação que se repete ou se generaliza por aplicação a novos objetos gera, por isso mesmo, um “esquema”, ou seja, uma espécie de conceito prático. A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não é, portanto, uma “simples associação” entre objetos, mas assimilação dos objetos aos esquemas do indivíduo (AZENHA, 1994, p. 20).

Com isso, Piaget não pretende desvalorizar o papel da experiência sensível, mas a submete à atividade interna do sujeito conhecedor.

A segunda teoria da mente humana, oposta ao empirismo, chama-se “inatismo” ou “pré-formismo” (Kant, Chomsky) e sustenta que, desde o nascimento, a pessoa dispõe de grande número de estruturas mentais predefinidas, configurando o chamado “espírito humano”. À semelhança da parte física, os componentes espirituais também seriam herdados geneticamente, como um bem da “espécie”. O papel do meio ambiente seria apenas de deflagrar esse processo de desenvolvimento.

Já que os castores têm, com toda a evidência, um esquema inato de comportamento apto para a construção de diques e as aranhas uma esquema inato de comportamento apto para construir teias, porque haveríamos de espantar que os humanos, equipados como estão ao nível do cérebro, tenham estruturas linguísticas inatas tão bizarras como a “condição de sujeito especificado” [...] (PIATTELLI-PALMARINI, 1987, p. 34).

Piaget, embora concorde com o estatuto de sujeito dado ao indivíduo, não aceita, *in totum*, as teses dos inatistas. A ideia de um repertório pré-formado não agrada ao pesquisador suíço que

[...] evidenciou a existência de estágios que parecem testemunhar a favor de uma construção contínua de novidades no desenvolvimento. O primeiro passo seria a constituição de uma lógica de ações, anterior à linguagem (no período sensório-motor), seguido pela conceptualização das ações pela representação, depois pelos “agrupamentos” logicamente estruturados, para finalizar com a lógica proporcional hipotético-dedutiva (AZENHA, 1994, p. 21-22).

Deriva daí o conceito de construtivismo que designa, resumidamente, o processo de formação da mente humana, por meio da relação ativa da bagagem genética do indivíduo com (e sobre) o meio ambiente. A elaboração contínua de operações, de esquemas e de estruturas explica o desenvolvimento humano. Em outras palavras, a hereditariedade específica do homem (equipamento neurológico e sensorial) não explica o funcionamento intelectual, embora possa impedir ou retardar seu percurso. Ainda nas palavras de Piaget (1979, p. 74-75):

Contrariamente às explicações demasiado fáceis pelo condicionamento, que se fossem verdadeiras imporiam a aquisição da linguagem desde o segundo mês, verifica-se que esta supõe a formação prévia da própria inteligência sensório-motriz, o que justifica as ideias de Chomsky sobre a necessidade de um substrato aparentado ao racional. Contudo, essa própria inteligência está longe de ser pré-formada desde o início e pode-se seguir passo a passo a maneira pela qual resulta de uma coordenação progressiva dos esquemas de assimilação.

Piaget descobriu um princípio geral que, como afirma, jamais o abandonou ao longo de sua trajetória:

Todo o organismo [possui] uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio, mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto, [assim] todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito (PIAGET, 1975c, p. 200).

Nota-se, dessas disputas que Piaget estabelece com os empiristas e com os inatistas, uma preocupação fundamental com a questão epistemológica: como conhecemos? Fiel ao imperativo da verificação, Piaget procura encontrar (ou construir) uma base de experimentação própria para a epistemologia. Seu empenho em pesquisas de caráter biológico e psicológico tem que ser visto a partir dessa preocupação fundamentalmente epistemológica. O objetivo é apreender o processo de organização das estruturas mentais na dialética que mantém com o mundo exterior.¹⁸ Nessa dialética, também chamada de **assimilação-acomodação** (de acordo com as determinações do sujeito em relação ao objeto ou do objeto em relação ao sujeito), vão se montando os esquemas assimiladores, as estruturas de

¹⁸ “De uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura ao mesmo tempo que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação podendo se definir como um equilíbrio entre tais trocas” (PIAGET, 1975b, p. 419).

pensamento e o funcionamento geral do aparelho mental, perseguindo incansavelmente o equilíbrio (**equilíbrio**) entre as duas esferas: é a famosa autorregulação.¹⁹

Postos o problema do equilíbrio e o problema das estruturas, é preciso detalhar melhor o que Piaget pensa sobre isso. Existem estruturas físico-orgânicas e estruturas mentais e se processam pelo seguinte movimento: **gênese > estrutura equilibrada > gênese da estrutura seguinte**. Ou, nas palavras de Piaget, “toda a gênese atinge uma estrutura e toda a estrutura é uma forma de equilíbrio terminal comportando uma gênese” (PIAGET, 1975c, p. 220)²⁰, a da equilíbrio seguinte e assim sucessivamente. Desse modo, o processo mental pode ser explicado pela sucessão de estruturas, partindo do nível sensorio-motor e chegando ao nível das operações formais, passando pela equilíbrio do estágio pré-operatório e das operações concretas. Em palavras mais simples, Piaget entende que a natureza como um todo (inorgânica, orgânica e mental) rege-se por um princípio de autorregulação, ou seja, um processo de equacionamento ou superação do desequilíbrio. As regulações orgânicas implicam em trocas permanentes entre o organismo e o meio (o caso da fome-alimentação, sede-bebida, frio-abrigo, etc.). Como extensão da busca de equilíbrio orgânica, explicam-se o desenvolvimento e o funcionamento mental. Nas palavras de Piaget:

Os processos cognitivos aparecem então, simultaneamente, como a resultante da auto-regulação orgânica cujos mecanismos essenciais refletem, e como os órgãos mais diferenciados desta regulação no seio das interações com o exterior, de tal maneira que acabam, com o homem, por estender estas ao universo inteiro (apud PIATTELLI-PALMARINI, 1987, p. 23).

Nesse sentido, pode-se dizer que Piaget explica, psicologicamente, o funcionamento cognitivo nos mesmos moldes com que a explicação biológica trata do ser vivo em interação com o meio. Isso, porém, não é um mero recurso metodológico, senão que trata de uma efetiva extensão ontológica dos processos mentais em relação aos processos biológicos.

Recapitulando, todo o organismo vivo busca incessantemente o equilíbrio que se traduz fundamentalmente pela satisfação das necessidades e proteção contra as agressões. Esse processo também chamado de autorregulação implica dois mecanismos correlatos: assimilação (quando o organismo incorpora os elementos do meio – por exemplo, alimento) e

¹⁹ “Os esquemas da inteligência sensorio-motora podem ser interpretados por um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação e podemos prosseguir essa descrição funcional nos níveis pré-operatórios e operatórios do pensamento mesmo” (PIAGET, 1975b, p. 420). Sobre a autorregulação, escreve, em outra obra: “A auto-regulação parece constituir ao mesmo tempo um dos caracteres mais universais da vida e o mecanismo mais geral comum às reações orgânicas e cognitivas” (PIAGET, 1975a, p. 163).

²⁰ É preciso insistir que, para Piaget, as estruturas não são algo dado para sempre, fixo, transcendente. Ao contrário, “a fecundidade particular das interpretações fundadas na auto-regulação é que se trata de um funcionamento constitutivo de estruturas e não de estruturas já feitas no seio das quais bastaria procurar aquelas que conteriam de antemão no estado pré-formado tal ou qual categoria de conhecimento” (PIAGET, 1975a, p. 165).

adaptação (quando o meio exige do organismo uma mudança adaptativa – por exemplo, a postura ereta do homem). Disso deriva também todo o processo de desenvolvimento mental que aparece como uma ampliação dos recursos equilibrativos do animal-homem.²¹ Assim vemos afirmar-se, no desenvolvimento da criança (ontogênese) e também da espécie (filogênese), a tendência que vai distinguindo progressivamente a atividade real (motora, mecânica) da atividade imaginária (mental, intelectual). De uma indiferenciação inicial, a criança alcança, aos poucos, um alargamento da capacidade simbólica e conceitual e, no estágio final, as operações formais manipulam campos de possíveis, indo muito além da operatividade concreta da experiência (JAPIASSU, 1991, p. 54).²²

A mais elementar forma de organização do indivíduo humano é o esquema (esquema-reflexo; esquema-ação, e esquema-representação). Ele é o primeiro indício da existência de um fundo psicológico no bebê. Há esquemas relacionados à sucção, à visão, à fonação, à audição, à apreensão. Esquemas são formas simples de assimilação-adaptação. Inicialmente fechados sobre si mesmos, os esquemas vão sendo, progressivamente, relacionando um ao outro, formando sistemas e ampliando possibilidades de interação entre indivíduo e ambiente. É também nesse processo que vai sendo criada uma fronteira cada vez mais visível entre o eu e o meio externo. “A partir daí ocorre a formação progressiva de relações entre zonas cada vez mais profundas e distantes da realidade e operações cada vez mais íntimas da atividade pessoal” (PIAGET apud AZENHA, 1994, p. 33).

A formação da inteligência se dá pela sucessão de estágios que vão do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do egocêntrico à descentralização, da anomia à autonomia. Nessa sucessão dos estágios mentais entram, como elementos integrantes:

- a) componentes hereditários;
- b) maturação do aparelho biológico (a configuração das operações mentais obedece ao processo de maturação fisiológica do indivíduo);

²¹ “Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, supor que é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato” (PIAGET apud AZENHA, 1994, p. 25-26).

²² É nessa relação de distanciamento, sem significar separação, quebra, estranhamento, etc., que se coloca o problema do conhecer. “De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito que a ele se impoariam). O conhecimento resultaria de interações que produzem o meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (PIAGET, 1975a, p. 132).

- c) equilibrações processadas nas reestruturações internas;
- d) experiência do indivíduo (de modo que conhecer é sempre, sob alguma forma, agir sobre o mundo).

Essa complexidade e interconexão de fatores confirmam a hipótese da “continuidade entre a evolução da vida e a da inteligência”, abrindo, com isso, campo para compreender a correlação existente entre as formas de pensamento e a realidade exterior. Piaget fala em

[...] isomorfismo estrutural entre o sistema das implicações conscientes e alguns sistemas de causalidade orgânica. [E completa:] Esse isomorfismo da implicação consciente e a causalidade orgânica pode ser concebido como um caso particular das correspondências entre a dedução e a realidade material que caracterizam todo o círculo das ciências: suponhamos as estruturas lógico-matemáticas postas em isomorfismo suficiente com as estruturas orgânicas; depois explicadas causalmente de forma eficaz por uma físico-química “generalizadora” [...] até englobar o fato biológico. Essa físico-química só poderá ela mesma se tornar matemática e dedutiva, se apoiando assim, a título de ponto de partida, num ponto de chegada... É na perspectiva de tal círculo ou, se preferirmos, de tal espiral se alargando incessantemente que é conveniente situar os problemas das relações entre a vida e o pensamento (PIAGET, 1975b, p. 422).

Em termos educacionais, a teoria de Piaget vem mostrar que o conhecimento do real deve ser gradual, pois o organismo apenas é capaz de assimilar o que está previsto nos esquemas que têm em uso, em cada etapa de seu desenvolvimento. O progresso se dá por inovações a partir do já conhecido e dominado. Não há saltos e não se queimam etapas.

De outra parte, os princípios epistemológicos de Piaget, ao afirmar categoricamente o papel ativo do sujeito da interação com os objetos da realidade, embasam uma pedagogia que considera o fato de que o aprendizado é um processo fundamentalmente ligado à ação do educando. Nesse sentido, o que a criança aprende jamais coincide totalmente com o que lhe é ensinado, evidenciando o espaço de elaboração do sujeito.

A primeira medida a ser tomada pelo professor que quer educar é conhecer os processos de compreensão da criança. Só, pela observação e interpretação precisa das condutas dos alunos, pode-se intervir com precisão, auxiliando os avanços do conhecimento.

A educação deve, ainda, respeitando os estágios de desenvolvimento do indivíduo, proporcionar desequilibrações a fim de que, agindo, o aluno reestruture o seu mundo em patamares superiores.

A educação moral precisa acompanhar a educação intelectual:

[...] não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual. [...] Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta [...] ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente... (PIAGET apud MIZUKAMI, 1986, p. 70).

Em resumo, a educação tem que ser ativa, cooperativa e democrática. A escola deveria, antes de tudo, ensinar a criança a observar, depois manipular e, sobretudo, raciocinar.

3.2.2 Emergência do sujeito com visão de mundo naturalista cuja primazia está posta no meio

Páginas atrás se apontou que as oposições ao pensamento essencialista foram feitas pelo que se chamou de filosofia da existência. Esta, por sua vez, não constituiu um bloco monolítico, mas bifurcou-se em duas principais tendências: a) a que considera o indivíduo como a realidade fundamental, sendo o grupo social formado pela associação dos seres individuais e livres; e b) a que considera o grupo como anterior e superior ao indivíduo. Em termos educacionais, a primeira tendência, estruturada por Rousseau, inspirou todo o movimento da escola nova, incluindo Piaget, como tivemos ocasião de ver. A segunda tendência, derivada do positivismo, explicita-se, de modo particular, no pensamento skinneriano.

Na gênese do pensamento que, em educação, chamamos comportamentalismo está o extraordinário desenvolvimento científico que se firmou, no ocidente, sobretudo a partir de Galileu Galilei (1564-1642).²³ O sucesso do método científico foi tal que inspirou um movimento chamado “cientificismo”, para o qual não há outro conhecimento verdadeiro possível além do científico. O cientificismo, não satisfeito com a aplicação do método experimental sobre os objetos físicos naturais, buscou aplicá-lo em todos os domínios possíveis.

Nas ciências humanas e sociais, as preocupações com o método experimental dominam o século XIX. O marxismo e o positivismo ocupam a cena na disputa pela melhor

²³ Galileu Galilei é considerado um dos principais criadores do método científico moderno. O processo de conhecimento, segundo ele, deve basear-se em três princípios: a) observação dos fenômenos tais como ocorrem, sem preconceitos; b) experimentação, ou seja, verificação da legitimidade de toda a afirmação através da reprodução do fenômeno em determinadas circunstâncias; c) descoberta da regularidade matemática. Com seu método, Galileu abalou a concepção medieval do mundo, sobretudo a ideia de que o mundo possui uma estrutura finita e hierarquicamente ordenada, substituindo-a pela visão de um universo aberto, indefinido e infinito. O método galileiano exige também que todos os objetos sejam tratados da mesma maneira para que possam ser conhecidos cientificamente.

interpretação da sociedade. O primeiro, sustentando a diferença ontológica entre o ser social e o ser físico-natural, reivindica um método próprio para a investigação da sociedade (o método dialético), enquanto que o segundo, não reconhecendo essa diferença ontológica, procura aplicar o mesmo método experimental utilizado pelas ciências físico-naturais para compreender o organismo social. O positivismo é, portanto, o representante do cientificismo nas ciências humanas e sociais.

Michael Löwy esquematiza, com precisão, em três pontos, os pressupostos do pensamento sociológico positivista:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza [...] e ser estudada pelos mesmos métodos, démarches e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LOWY, 1987, p. 17).

A utilização do método das ciências físico-naturais para analisar o homem e a sociedade (aproximação metodológica), acusa, como dito acima, uma aproximação também ontológica: a realidade humana é restringida e reificada (tornada coisa). Em outras palavras, para que o método científico tivesse validade no campo das relações humanas era preciso transformar o fato social em fato natural, coisa. E assim foi feito: “A primeira regra e a mais fundamental consiste em considerar os fatos sociais como coisas”, escreveu Durkheim (1984, p. 13).

O positivismo interpreta a história humana, sob o ponto de vista do conhecimento, como passando por três estágios: mítico (ou teológico), metafísico e científico. O último estágio representa a maturidade do homem e do conhecimento e implica a superação definitiva dos outros modos (primitivos) de entender o mundo. Isso justifica plenamente a tentativa de submeter todas as dimensões da realidade natural e humana à pesquisa científica “*stricto sensu*”.

Não satisfeita com o entendimento do mundo físico-natural e social, a ciência precisava investigar também a subjetividade humana (espírito, alma, mente, etc.). Traçada no século passado, essa meta adquiriu prioridade ímpar depois de 1900. A psicologia ganhou um “status” de grande ciência e a subjetividade foi loteada, palmo a palmo, pelas diversas teorias

que procuram entendê-la e controlá-la. Aqui o cientificismo também se faz presente, por meio do behaviorismo que é uma teoria de inspiração positivista.

O behaviorismo (comportamentalismo) pretende estudar o comportamento dos seres (entre eles, o humano) como decorrência dos estímulos do meio. O indivíduo não tem uma estrutura psíquica de natureza diferente do meio circundante, nem impossível de ser submetida à observação controlada; ao contrário, aquilo que costumamos chamar de liberdade, vontade, livre arbítrio não passa de uma dimensão ainda não compreendida.

Incapazes de compreender como e porque a pessoa que observamos se comporta de um determinado modo, atribuímos sua conduta a alguém que não podemos ver. A função do homem interior consiste em proporcionar uma explicação que, por sua vez, não pode ser explicada. [...] Se não entendemos porque uma pessoa age de uma determinada maneira, atribuímos sua conduta a ela mesma (SKINNER apud FULLAT, 1995, p. 354).

O cientificismo luta em duas frentes: por um lado, refuta as teses essencialistas tradicionais. Como deixou muito claro François Jacob:

Sem dúvida, o ser vivo representa a execução de um projeto que não foi concebido por inteligência alguma. Dirige-se para uma meta não escolhida por vontade alguma. Tal meta não é outra a não ser preparar um programa idêntico para a geração seguinte. Sua finalidade é reproduzir-se. Um organismo não é outra coisa que uma transição, uma etapa entre o que foi e o que será (JACOB apud FULLAT, 1995, p. 354).

Por outro lado, combate o pensamento moderno que hipertrofia o papel do indivíduo na história.

Pavlov e Skinner são, por certo, os nomes mais importantes do behaviorismo. Defensor do método científico, escreveu Pavlov (1849-1936), em 1909 (1976, p. 103): “Não faço mais que defender e afirmar o direito incontestável e absoluto que o pensamento científico tem de manifestar a sua capacidade, em todos os domínios e tanto quanto lhe seja possível”. Suas bem-sucedidas experiências no estudo do comportamento reflexo de animais (quem não ouviu falar das legendárias experiências do reflexo condicionado com cães?) (PAVLOV, 1976, p. 135, 221) serviram de prova para demonstrar que o comportamento de um organismo (ação interna) é consequência de um estímulo (ação externa). O conjunto disso forma a ação reflexa.

A grande contribuição científica de Pavlov foi ter demonstrado que além do reflexo incondicionado (ou absoluto), automático e não modificável, existe outro tipo de reflexo: o condicionado, ou seja, aquele que pode ser apreendido em função de estimulações e reforçamento. O cientista russo formulou as seguintes leis do condicionamento:

- a) o condicionamento é resultado de um estímulo, seguido de um reforço;
- b) a falta de estímulo causa a extinção do comportamento correspondente;
- c) a resposta pode ser retardada em função do intervalo entre estímulo e resposta;
- d) o condicionamento é seletivo: entre vários estímulos semelhantes e operados ao mesmo tempo, o organismo responde àquele que foi reforçado.

Pavlov estudou somente o comportamento animal. Dos cães para os homens, no entanto, bastou um passo. Se foi possível admitir (e comprovar) que a subjetividade animal é constituída pelas estimulações do meio, porque não será igualmente razoável aceitar que o mesmo processo acontece com a psique humana?²⁴ O indivíduo, afirmam os comportamentalistas, não tem uma estrutura psíquica de natureza diferente do meio circundante, nem impossível de ser submetida à observação controlada; ao contrário, o homem é o que o seu meio fez dele. Escreveu Watson (apud FULLAT, 1995, p. 355):

Dai-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas, e o espaço do mundo que me seja necessário para educá-las, e me comprometo... a formá-las de maneira que obtenha de cada uma delas um especialista, médico, comerciante, jurista e inclusive um vagabundo ou ladrão, independente de seu talento, tendências, inclinações e aptidões.

E Skinner (apud MIZUKAMI, 1986, p. 25): “O indivíduo não é a origem ou uma fonte. Ele não inicia nada. E nem é ele que sobrevive. O que sobrevive é a espécie ou a cultura. Elas estão ‘além do indivíduo’ no sentido de serem responsáveis por ele e sobreviverem a ele”.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), herdeiro da tradição empiricista e comportamentalista, tornou-se o teórico do ensino programado mais conhecido no Brasil. Natural da Pensilvânia (EUA), foi atraído para a psicologia pelos estudos do russo Ivan Petrovich Pavlov (1884-1936) e sua teoria dos reflexos condicionados. Doutorou-se pela Universidade de Harvard, em 1931, lecionou nessa instituição até 1936, quando se transferiu

²⁴ É preciso fazer justiça a Pavlov. O entrecruzamento de dados e análises ora referidos aos animais, ora referidos ao homem é uma constante nos escritos do fisiologista russo, mas ele guardou cuidado de manter uma distinção entre as duas: “Se devemos ser prudentes ao aplicar ao homem os nossos conhecimentos relativos às funções de órgãos nos animais, como o coração, o estômago e outros, similares aos do ser humano, e testar a validade da comparação pelo seu acordo com os fatos atuais – quão grande deve ser a nossa reserva ao transpor para o homem os dados científicos exatos só recentemente adquiridos sobre a atividade nervosa nos animais! Porque é justamente esta atividade que de modo tão marcado distingue o homem dos animais e o coloca numa posição dominante no mundo animal” (PAVLOV, 1976, p. 29). A assimilação direta entre homem e animal parece ter sido uma tendência mais marcante nos trabalhos dos behavioristas americanos (Thorndike, Watson, Skinner).

para a Universidade de Minnesota. O então agora psicólogo teve maior atenção após ter desenvolvido, provavelmente entre 1945 e 1948, uma caixa para criar crianças. A caixa estava vedada, tecnicamente, para a entrada de qualquer bactéria, bem como vedada ao som. Para ele, noções como liberdade ou dignidade, valores individuais, deveriam ser extintos em prol da sobrevivência da espécie humana, ou de todas as espécies. Esta será, mais ou menos, a conclusão de seu livro *Walden Dois: Uma sociedade do Futuro*.

Em 1948, retornou para Harvard e iniciou um período de intensa produção científica e de grande influência, sobretudo, na psicologia e na educação. Realizou experiências com ratos e pombos e, com base nos seus resultados, formulou os princípios da aprendizagem programada, construindo protótipos de máquinas para ensinar. Suas principais obras são: *Walden Dois* (1948), *Ciência e comportamento humano* (1953), *Tecnologia do ensino* (1967), *O mito da liberdade* (1971). Todos eles estão traduzidos para o português.

Skinner foi um cientificista radical. Defendendo a ciência contra os ataques que vem recebendo, Skinner reconhece que, em vários casos, ela foi mal utilizada; mas isso não justifica sua condenação, ao contrário, insiste para que seja aprofundada e difundida.

Os métodos da ciência têm tido um sucesso enorme onde quer que tenham sido experimentados. Apliquemo-los, então, aos assuntos humanos. Não precisamos nos retirar de setores onde a ciência já avançou. É necessário apenas elevar nossa compreensão da natureza humana até o mesmo grau. Na verdade, esta é a nossa única esperança (SKINNER, 1989, p. 19).

O principal problema do tempo atual é que a ciência tem avançado muito no âmbito externo, mas pouco no que se refere à realidade interna (espiritual) do homem. O que garante a correta aplicação dos resultados da ciência da natureza é o sucesso que a ciência terá no domínio humano, ou seja, no controle do comportamento humano. Como será isso possível?

De acordo com Mosquera, a análise experimental do comportamento

[...] desloca o centro que durante séculos se manteve sobre o homem autônomo e este deslocamento partiria para o ambiente, e daí talvez uma possibilidade maior de entender de maneira objetiva o que seja a vida humana e o próprio homem (MOSQUERA apud MOREIRA, 1985, p. 17).

O homem, eis a questão, o que é ele? Skinner diria que

- a) o homem é, por natureza, um organismo ativo;
- b) o homem é, por natureza, um organismo que aprende em virtude da interação com o seu meio;

- c) o homem é, por natureza, nada mais que isso (MOSQUERA apud MOREIRA, 1985, p. 18).

A ideia de que a atividade é a base do comportamento humano desmonta o princípio, caro ao humanismo, que via na consciência (no homem interior) a fonte das ações. O homem de Skinner tem, portanto, duas causas fundamentais (e somente duas): a genética e a ambiental. “Os arranjos adventícios das variáveis tanto genéticas quanto ambientais levaram o homem à atual posição, e são responsáveis tanto por seus erros quanto por suas virtudes” (SKINNER apud MIZUKAMI, 1986, p. 22). Em outro lugar, escreve Skinner: “Uma análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções anteriormente atribuídas ao homem autônomo e transferi-las, uma a uma, ao ambiente controlador” (SKINNER apud MIZUKAMI, 1986, p. 23).

O homem, para a tradição empiricista, nasce como uma “*tabula rasa*”, isto é, nada traz em termos de conteúdos da consciência; tudo será construído aos poucos, na medida em que o organismo vai tomando contato com o mundo da experiência. O ambiente externo vai imprimindo na consciência humana, por meio dos sentidos, uma infinidade de elementos que, associados, compõem o que costumamos chamar “homem interior”. Skinner é absolutamente claro:

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações (SKINNER, 1989, p. 20).

Aqui entra a educação. Apreendidos cientificamente os esquemas do comportamento humano, é preciso agir sobre eles, de forma organizada e sequencial, para conformar os indivíduos e o grupo social aos objetivos maiores do nosso tempo. Skinner entende que as leis gerais da aprendizagem são as mesmas para qualquer tipo de organismo. “O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (SKINNER, 1972, p. 62). A aprendizagem, portanto, deriva das estimulações do meio, através do trinômio ESTÍMULO-RESPOSTA-REFORÇO. Sempre que uma resposta comportamental for seguida de um reforço positivo, aumenta a frequência de tal comportamento; caso a resposta for seguida por reforço negativo, ocorre uma tendência à extinção do comportamento. A isso se chama condicionamento, que pode ser de dois tipos: reflexo ou operante. No esquema de condicionamento clássico, ou seja, reflexo (Pavlov), o estimulador é o experimentador e a resposta é determinada diretamente pelo estímulo. No condicionamento operante (o

organismo responde a estímulos que não estão diretamente relacionados com a resposta que vai dar), o organismo emite uma resposta podendo ou não receber o reforço desejado. Em outras palavras, o comportamento é voluntário.

O processo de ensino-aprendizagem para Skinner tem de ter planejamento cuidadoso das atividades, sequenciais e gradativas, organização das contingências de reforço, *feedback* constante, etc. O ensino teria mais sucesso se pudesse contar com máquinas de ensinar. Skinner deu muita importância à introdução de máquinas no ensino e chegou mesmo a inventar alguns modelos delas. A máquina não visa substituir o professor, mas auxiliá-lo. São pontos favoráveis à máquina de ensinar:

- a) torna-se como um professor particular para o aluno;
- b) permite um intercâmbio constante entre o programa e o aluno;
- c) garante o ensino sequencial e progressivo;
- d) reforça o aluno a cada resposta correta (feedback imediato);
- e) permite que cada aluno progrida no seu próprio ritmo;
- f) tem paciência infinita; etc. (SKINNER, 1972, p. 29-55).

Por fim, é preciso mencionar como Skinner se posiciona perante o ensino escolanovista. Embora herdeiro do movimento que combateu o ensino tradicional, Skinner não segue o mesmo caminho que os escolanovistas convencionais. Faz sérias restrições ao ensino liberal, entre elas:

Habilidades, como escrever bem ou calcular rápido, são minimizadas em favor de proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, e assim por diante. [...] [Em outra parte:] É impossível ao estudante descobrir por si próprio mais do que uma pequena parte de sabedoria de sua cultura... É igualmente perigoso deixar de ensinar fatos e princípios importantes para dar ao estudante a oportunidade de descobri-los por si próprio. Só o professor que não está cômico de seus efeitos sobre os estudantes pode acreditar que as crianças realmente descobrem a matemática, e que (como escreveu um professor) nas discussões em grupo “podem e efetivamente figuram todas as relações, valor e procedimentos que constituem um programa completo de matemática” (SKINNER, 1972, p. 17; 105-106).

Observação crítica de Octavi Fullat (1995, p. 366):

Skinner está na origem do ensino programado que tem muito presente a tecnologia da aprendizagem. Quer obter com crianças os mesmos êxitos alcançados com ratos, macacos e pombos. Tudo consiste em conectar, no interior do mesmo processo, o ato que se realiza com a satisfação de uma necessidade. As máquinas ensinantes e, em especial, o uso de computadores são a última etapa deste programa de uma pedagogia muito preocupada na reprodução técnica.

No sentido de Pavlov (Rússia) e Skinner (EUA), não se pode deixar de mencionar a importância que teve um determinado tipo de atividade: a busca pela verdade objetiva e a organização social que precisava do alento da ciência. Assim, diante de tantas questões e da revolução industrial, estudar o comportamento do homem se tornou cada vez mais fundamental, não para se entender o homem, propriamente dito, mas para, em última instância, saber como é possível moldar o comportamento humano para uma nova sociedade, ou melhor, para novas exigências em termos de trabalho. Portanto, uma vez mais, algumas atividades no sentido do trabalho e das relações de produção produzem uma concepção de homem diferenciado. Mas outra concepção também começa a ganhar espaço nas discussões, uma tentativa de superação destas duas: concepção essencialista e concepção existencialista.

Nos itens explicitados, em que se enfocam as principais expressões da pedagogia moderna, é possível notar que os herdeiros do liberalismo democrático (Rousseau, Kilpatrick, Piaget etc.) defendem as prerrogativas da existência individual; enquanto que os liberais autoritários (herdeiros do positivismo, ou seja, Pavlov, Skinner etc.) defendem as prerrogativas da existência coletiva. Entretanto, em ambos os casos, o sujeito não emerge como tal, pois está determinado pelas condições naturais da vida. No caso específico de Skinner, por exemplo, seria até certa afronta falar de um sujeito que tem uma ação intencional, planejada e que pode organizar outras tantas ações pedagógicas para formar um indivíduo com consciência, desenvolvido plenamente no sentido do gênero humano. Autodomínio da conduta e pensamento teórico são alguns dos itens que para ele não existem.

Outros estudos como os de Piaget e Dewey, na figura de seu discípulo Kilpatrick, se fazem presentes no momento atual, em nosso país, inclusive nos documentos oficiais sobre a formação de professores, como são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e outros referenciais nacionais. Nesses está posta a prerrogativa dos autores de uma ênfase na ação ou então de uma apropriação mínima da cultura. Não bastasse isso, se nega, como pano fundo, a sociedade dividida em classes, em vista de uma sociedade democrática, de modo especial nas teses da Escola Nova, oriundas em sua fundamentação de Dewey/Kilpatrick.

A assertiva principal, no caso da formação do sujeito da atividade pedagógica, é que esse pode ter sua formação continuada e mais adequada a partir da reflexão sobre sua própria

prática, ação ou experiências que venha a ter no mundo profissional. Isso geralmente é posto em detrimento, inclusive, de uma formação teórica mais consistente. Ora, pensando isso no sentido do sujeito, percebe-se que o mesmo fica atrelado à condição pragmática de sua vida, em que não há uma preocupação clara em superar a sociedade capitalista classista, tampouco a preocupação com a apropriação dos conhecimentos científicos.

Justifica-se tal posição, quiçá, como deriva desta forma de pensamento que foi a primeira a produzir conhecimento no sentido científico experimental, bem como a superar uma concepção mais tradicional de mundo, que foi a concepção essencialista. Contudo, uma vez que a humanidade já produziu conhecimento, bem como se encontra em outro estágio do desenvolvimento, novas teorias devem ocupar o espaço para que se consiga avançar um grau a mais. Trata-se, por tal, de expandir as conquistas do gênero humano para todos os indivíduos da espécie, a fim de que todos se apropriem da condição humana. Essa assertiva é o que admite o surgimento de uma nova forma de pensar.

3.3 Emergência do sujeito com visão de mundo dialética

O pensamento dialético concebe o universo como uno, eterno e infinito. O movimento interno das coisas explica a mudança; e não a ação de potências transcendentais, essências metafísicas, ideias perfeitas, etc. Não há destino previamente traçado, nem finalidade nos processos naturais do mundo, embora haja finalidade na ação dos homens. Aliás, segundo Marx, o que distingue a ação natural da ação humana é a possibilidade que o homem tem de projetar, de pensar, de antecipar o produto de sua ação, através do pensamento. A ação pensada do homem, o trabalho, transforma o mundo e transforma o próprio homem. Não há, portanto, essência humana no sentido estrito do termo. Estamos, agora, muito longe da teoria da essência para a qual o fato de existir não inaugura nada de propriamente novo, senão que é uma atualização de uma potência já inscrita no próprio ser. Para a dialética, ao contrário, o homem é um ser aberto para o futuro, no sentido de que constrói sua própria identidade, com base unicamente nas condições materiais de sua existência e na força de sua própria criatividade. Não se trata, porém, de uma abertura vazia, arbitrária e inédita. As possibilidades de ser estão sempre ligadas a uma realidade do ser: essas duas dimensões compõem o que se poderia chamar de “essência do ser”. Neste sentido, estamos longe também da teoria da existência que não reconhece as determinações estruturais e culturais como componentes integrantes da identidade humana.

Em termos pedagógicos, diríamos, com B. Suchodolski (1978, p. 118), que

[...] esta posição filosófica não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existentes; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas, que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. Esta necessidade permite-nos evitar a utopia, esta atividade protege-nos do fatalismo.

Esses argumentos tornar-se-ão, por certo, claros à medida que formos analisando as proposições pedagógicas progressistas que buscam, de uma maneira ou outra, sua fundamentação filosófica no materialismo histórico. Nesse sentido, enfocam-se propostas como a de Paulo Freire, a de Vigotski e a de Georges Snyders, de onde se retoma – isso aparece, também, ao longo do texto da tese –, posteriormente, principalmente, Vigotski e sua Escola, com dedicação especial à Teoria da Atividade de Leontiev.

No sentido da pedagogia libertadora, temos como representante desse enfoque, mesmo que não tenha levado o materialismo dialético até as últimas consequências, Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu em Pernambuco, a 19 de setembro de 1921. Aos 23 anos, começou a lecionar Língua Portuguesa, no 2º grau, em Recife e, em 1946, ingressou no Serviço Social da Indústria (Sesi) de Recife, onde foi diretor do setor de educação.

Para a formação do pensamento pedagógico de Paulo Freire muito contribuiu sua militância, durante a década de 1950, no movimento de ação católica e, sobretudo, sua participação na fundação do Movimento de Cultura Popular, criando os Círculos de Cultura, a serviço do setor de Extensão Cultural da Universidade Federal do Recife. Neste movimento, desenvolveu um processo de alfabetização na periferia urbana de Recife, cujo objetivo ultrapassava o ato de ensinar a ler e a escrever. Pretendia uma verdadeira organização popular.

No período de 1958 a 1963 publicou artigos e monografias: *A educação de adultos e as populações marginais – o problema dos mocambos* (1958); *Educação e atualidade brasileira* (1959); *Escola primária para o Brasil* (1961); *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963).

As primeiras experiências de alfabetização de adultos, nas periferias do Recife, chamaram a atenção de Darci Ribeiro (ministro da educação de João Goulart) que o fez representante de seu ministério junto à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

(Sudene). Na época, a **Aliança para o Progresso**, programa norte-americano, fazia convênios na área educacional com o Governo do Rio Grande do Norte, e Paulo Freire, em 1963, foi convidado a fazer um projeto de educação de adultos para o município de Angicos (RN). Trezentos (300) trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. O fato repercutiu junto ao Governo Goulart que incumbiu Freire de fazer o Plano Nacional de Alfabetização, prevendo, na 1ª etapa, vinte mil círculos de cultura para dois milhões de brasileiros analfabetos. Porém o golpe militar de 1964 interrompeu o projeto e reprimiu aquela mobilização. Paulo Freire foi preso junto a milhares de outros brasileiros.

Exilado, Paulo Freire foi à Bolívia e, logo depois, para o Chile, onde permaneceu de 1964 a 1969. Nesse país, foi assessor de extensão rural no Ministério da Agricultura, professor da Universidade Católica de Santiago e consultor da Unesco. Em 1967, publicou *Educação como prática de liberdade*, com grande repercussão, inclusive nos EUA, onde, por conta disso, esteve proferindo palestras e seminários. Depois da publicação da *Pedagogia do oprimido*,²⁵ em 1968, foi convidado para trabalhar na Universidade de Harvard por seis meses, indo, depois, para o Conselho Mundial das Igrejas de Genebra. Na Suíça, fundou, com vários companheiros, o Instituto de Ação Cultural (Idac), centro de pesquisa e intervenção pedagógica, com consultorias e assessoramentos a projetos de vários países,²⁶ até seu retorno ao Brasil, em 1979.

Paulo Freire é considerado o mais ilustre dos educadores brasileiros. A dimensão de universalidade de sua obra é confirmada pelos mais de oito mil títulos publicados a respeito dele no mundo inteiro. Foi homenageado por mais de vinte universidades de vários países com o título de “Doutor Honoris Causa”. O pedagogo do diálogo tornou-se o embaixador dos povos. Lembra Garaudy (1996, p. 198):

[...] em matéria de pedagogia, é significativo que seja um brasileiro, Paulo Freire, o maior pedagogo do nosso tempo, que tenha dado à alfabetização e ao ensino em geral a missão de despertar nas massas uma consciência crítica e militante. De ser

²⁵ *Pedagogia do Oprimido* é, sem dúvida, a obra mais importante do educador brasileiro. Foi escrita no Chile, em 1968, editada em inglês e espanhol em 1970, e traduzida no Brasil em 1974. Hoje está na 17ª edição no Brasil, 27ª edição nos Estados Unidos e 35ª edição em espanhol. Nesse livro, Freire fundamenta a educação como prática de liberdade, tendo como tema central o “diálogo” – a essência da educação – que leva à superação da contradição entre educador-educando. Isso se faz pela proposição da “palavra-geradora”, na alfabetização, e do “tema gerador”, na pós-alfabetização (FREIRE, 1974b).

²⁶ Paulo Freire tomou contato com muitas realidades diferentes. Esteve, entre outros, nos seguintes países: Bolívia, Chile, EUA, Bélgica, Suíça, Austrália, Itália, Angola, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Porto Príncipe. Dessas experiências, Paulo Freire tirou muita inspiração para seu trabalho e seus livros. No trabalho de consultoria junto ao grupo da Idac, por exemplo, em 1975, coordenou um programa nacional de alfabetização na Guiné-Bissau, na África, resultando na publicação *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*, em 1977. De 1975 a 1978 trabalhou em São Tomé e Príncipe, África, resultando na publicação *Quatro cartas aos animadores do círculo de cultura de São Tomé e Príncipe*.

uma “pedagogia dos oprimidos” e de fazer da educação uma “prática de liberdade”. Em vez de visar a reproduzir os valores da ordem estabelecida, a educação tem por objetivo a tomada de consciência das contradições desta ordem, criando assim o que Lenine teria chamado as “condições subjetivas” de uma revolução e de uma libertação.

A ação político-pedagógica de Paulo Freire centra-se na construção, neste ou naquele grupo social, deste ou daquele país, de um processo educativo respeitador da realidade e dos interesses daqueles com quem se trabalha. Para Gadotti,

[...] sua ação político-pedagógica é a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, a partir da realidade e dos interesses daquela com quem se trabalha, se busca um processo de conhecimento e instrumentalização que aumente seu poder de intervir na realidade (GADOTTI, 1989, p. 60).

A educação que Paulo Freire pretende baseia-se no diálogo, mas requer a problematização da realidade, como perspectiva transformadora. Assim, torna-se crítico da educação tradicional – que chama de “**bancária**” – e também da educação nova²⁷ – que se ocupava, sobretudo, com a dimensão psicológica individual do aluno. A **educação libertadora** questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens e persegue a emancipação através da **conscientização** – daí a sua **dimensão crítica e política**.

Quando assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Paulo Freire procurou realizar, em grande escala, o objetivo de uma educação libertadora, como escreveu no Diário Oficial de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (FREIRE, 1991, p. 16).

²⁷ Paulo Freire sofreu grande influência dos pedagogos modernos (da chamada Escola Nova): Anísio Teixeira, John Dewey, Freinet, Rogers, Illich. Mas houve também outras tantas influências: pensadores cristãos (Alceu Amoroso Lima, Mounier, Maritain), marxistas (Vigotski, Suchodolski, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Lukács), etc.

Mais do que isso, o autor tinha uma concepção de sujeito, na atividade de ensino e aprendizagem, que dizia respeito exatamente ao processo pelo qual os indivíduos devem estar engajados em uma atividade militante. A própria ação política é essa relação específica que faz com que os indivíduos aprendam agindo, isto é, em relação constante com os demais, mediados pelas relações sociais. O homem tem uma atividade tríplice: a) produtiva, pois produz, trabalha, cria objetos; b) social, diz respeito à política, às relações que se estabelecem com os demais, geralmente relações de poder; por fim, c) simbólica, puramente cultural, pois dá significado aos objetos que cria, são as relações pautadas em alguma intencionalidade.

No sentido da Teoria Histórico-Cultural, alguém que levou o materialismo dialético até as vias de fato da psicologia foi Liev Semenovitch Vigotski, judeu russo, que nasceu em Orsha (Bielarus), em 17 de novembro de 1896. Até os 14 anos de idade estudou com tutores particulares (sua família era uma das mais cultas da cidade), entrando para a escola apenas em 1911 para cursar o secundário. Depois disso, estudou direito, história, filosofia, literatura, psicologia e medicina. Teve também uma vida profissional muito diversificada, atuando como professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, além de proferir conferências, etc. Escreveu mais de duzentos títulos científicos, indo da crítica literária à neuropsicologia. Sua obra é retalhada e não compõe um sistema propriamente dito, mas suas contribuições não deixam de expressar um programa de investigação que era trabalhado coletivamente, sendo seus colaboradores mais conhecidos Alexander Luria e Alexei Leontiev. Lia muito e dominava várias línguas, incluindo o esperanto, sendo também um brilhante orador. Na opinião de Luria,

[...] não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. [E explica porque pensa assim:] Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (VIGOTSKI, LEONTIEV, LURIA, 2001, p. 21).

Morreu em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose.

O pensamento de Vigotski, após um breve sucesso inicial, ficou obscurecido por muito tempo. Na União Soviética, por conta das proibições que Stalin baixou sobre a divulgação de seus trabalhos (1936-1956); no ocidente, “pelo isolamento em que a União Soviética se colocava em relação aos centros de produção científica europeus e norte-americanos, por meio de barreiras políticas, culturais e linguísticas” (OLIVEIRA, 1995, p. 14). Disso resulta que, apenas em 1962, seria publicado, pela primeira vez no Ocidente (Estados Unidos) um livro seu (*Pensamento e Linguagem*). Depois disso, contudo, tornou-se uma espécie de “herói

das ciências educacionais e sociais” (VALSINER apud OLIVEIRA, 1995, p. 6). No Brasil, Vigotski também está sendo bem aceito. Foram traduzidas, praticamente, todas as obras. As primeiras a serem traduzidas e, via de regra, as mais conhecidas, são *Formação Social da Mente* (1984), *Pensamento e Linguagem* (1987), e *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (1988).

O grupo de jovens intelectuais, do qual Vigotski fazia parte, preocupava-se em dar um caminho alternativo às discussões de seu tempo a respeito da estrutura psicológica do ser humano. Com efeito, duas teorias se enfrentavam: a) de um lado, **a psicologia como ciência natural**, buscando compreender o homem como corpo e utilizando os métodos experimentais; b) de outro, **a psicologia como ciência mental**, procurando entender o homem como mente e utilizando métodos descritivos e subjetivistas. Os novos cientistas buscaram uma terceira via, que proporcionasse uma síntese das duas anteriores.²⁸ A base para essa elaboração sintética foi buscada no **materialismo histórico** de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895).²⁹ Dessa preocupação e desses fundamentos, advém os três pilares básicos do pensamento de Vigotski:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;

o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;

a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

Deixemos isso um pouco mais claro. Vigotski parte da constatação de que nosso mundo está em constante movimento e transformação,³⁰ sobretudo no que diz respeito às realidades humanas, incluindo o aparato psíquico, o qual, por orientação social, está sempre assumindo formas novas. Em outras palavras, o processo sócio-histórico pode explicar o

²⁸ Como escreveu Luria: “era sua meta [de Vigotski], e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 24).

²⁹ O materialismo histórico sustenta os seguintes princípios básicos: a) a manifestação da vida social, política e espiritual do homem aparece sempre condicionada pela produção material; b) pelo trabalho o homem faz a história e faz a cultura, em vista disso, produz-se a si mesmo, tornando-se por isso, um ser histórico que vive numa sociedade em constante movimento; c) as transformações da realidade se dão dialeticamente, ou seja, as contradições inerentes às realidades culturais provocam as superações qualitativas (sínteses). “Nas mãos de Vigotski o método marxista de análise desempenhou um papel vital na moderação de nosso rumo”, garante Luria (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 21).

³⁰ Aparece em destaque no livro *A formação social da mente* este texto de F. Engels: “a grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação... Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante” (VIGOTSKI, 1994, p. 157).

desenvolvimento tanto da estrutura cerebral e do funcionamento psicológico quanto do desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana. O cérebro, por exemplo, “não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1995, p. 24). Por conta desse processo de desenvolvimento que introduz novidades em todos os elementos, o homem transforma-se de um **ser biológico** em ser **sócio-histórico**, ou seja, **contextualizado**, no mais profundo sentido do termo. Dito de outra forma, a relação que o homem mantém com o mundo não é mais uma relação direta, mas mediada instrumental e simbolicamente. O **instrumento** faz a mediação entre o sujeito e o objeto do trabalho, ampliando as possibilidades da ação humana. Trata-se de um meio que permite ao homem o controle e a manipulação do mundo externo. Os **signos** ou “instrumentos psicológicos” são mediações que permitem o controle do mundo interno, das ações psicológicas. Neste caso, “a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1995, p. 33).

Interessa-nos, sobretudo, entender como se processa a mente humana. Neste sentido, é importante distinguir o que Vigotski entende por **funções psicológicas elementares** e **funções psicológicas superiores**. A primeira expressão refere-se às ações reflexas, reações automáticas e associações simples, que o homem tem em comum com os animais. O segundo termo, ao contrário, expressa uma realidade tipicamente humana e implica ações conscientes, vontade, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intelectual, etc. As funções psicológicas superiores não podem ser desenvolvidas senão socialmente.³¹ “É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo ‘tomasse posse’ das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1995, p. 38). Ou como bem disse o pensador russo:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 114).

³¹ “O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social” (PINO, 1991, p. 34).

Essa conversão das funções **interpessoais** em funções **intrapessoais** ocorre através do processo de **internalização**. Pelo termo internalização, Vigotski entende o processo de “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1994, p. 74), ou seja, a apropriação de funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. A internalização se dá essencialmente por meio da mediação simbólica, sobretudo, da linguagem, e tem por base o tecido complexo das inter-relações que estruturam a atividade social dos homens (PINO, 1991, p. 34). Nas palavras de Luria: “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 27).

Em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, é importante ver como Vigotski se distancia de Piaget e que razões apresenta para justificar sua hipótese. Para o autor do texto *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, Piaget considera independentes um do outro o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Vigotski faz o seguinte comentário:

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 21).

Vigotski questiona, em Piaget, a validade da aprendizagem limitada ao nível de desenvolvimento real da criança e propõe que o “*bom ensino*” é aquele que cria (e trabalha) a zona de desenvolvimento próximo. A zona de desenvolvimento próximo é conceituada de forma geral por Vigotski como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1994, p. 112).

Veja-se que enquanto Piaget, dando primazia aos fenômenos biológicos, coloca a aprendizagem em segundo plano e a vida a reboque do desenvolvimento, Vigotski,

privilegiando os processos culturais, designa lugar destacado para a aprendizagem, inclusive como potencializadora do desenvolvimento.³² Assim ganha sentido sua frase lapidar: “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1994, p. 114). Dito de outra forma: “A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 1994, p. 115). Não há dúvida, portanto, que o desenvolvimento de cada indivíduo está a depender da sua formação e do processo de atividade pedagógica ao qual o indivíduo está submetido. Somente por meio da atividade pedagógica será possível se apropriar daquilo que diz respeito ao gênero humano.

Embora com outro foco, mas não menos relevante, é o pensamento de Georges Snyders.³³ Este foi, sem dúvida, um dos principais nomes da pedagogia contemporânea. O vulto de sua produção teórica tem inspirado muitos educadores e tornou-se fonte privilegiada para a corrente “histórico-crítica” da educação brasileira (representada, sobretudo, por Dermeval Saviani). Sua principal contribuição está na avaliação que faz das principais proposições pedagógicas do nosso tempo, propondo a superação do impasse criado pelo confronto entre a pedagogia tradicional e a escola nova, através de uma proposta crítica e progressista. No fundo, uma pedagogia da esquerda sintetizando as conquistas das proposições anteriores. Também está patente no seu trabalho a revalorização da instituição escolar, do ensino sistemático e da especificidade do trabalho docente.

As principais obras de G. Snyders são: *Pedagogia Progressista*; *Para onde vão as Pedagogias Não-Diretivas*; *Escola, Classe e Luta de Classes*; *As Pedagogias Não-Diretivas*; *Alegria na Escola* e *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Todas estão traduzidas para o português. Em nossa língua, podem ser encontrados ainda os livros *Não é fácil amar os nossos filhos*; *A escola pode ensinar as alegrias da música* e *Feliz na Universidade* e o artigo *Os séculos XVII e XVIII*, que não analisaremos porque não se enquadram, de modo imediato, nos propósitos deste escrito.

No livro *A Pedagogia Progressista*, o autor mostra-se sensibilizado com o ataque sofrido pela pedagogia tradicional (ao estilo de Châteaufort, Alain e Durkheim), desferido, de modo severo até impiedoso, pelos representantes da Escola Nova (Dewey, Claparède,

³² “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 1994, p. 116).

³³ Georges Snyders é professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris V (Sorbonne). Nasceu em Paris, a 28 de abril de 1917. “Sendo muito fraco e judeu reconhecível a cem metros, foi por milagre que retornara de Dachau e sobrevivera”, lembra Louis Althusser (1993, p. 292). Libertado do campo de concentração, aproximou-se do PC francês e é de dentro do marxismo que realiza suas principais intervenções teóricas no campo educacional. Snyders é, também, exímio pianista, como refere Althusser, o que tem, de alguma forma, implicância sobre suas teses a respeito da alegria cultural.

Montessori, Decroly, Neill, Freinet, etc.). Não que este movimento esteja, segundo o autor, totalmente incorreto nas críticas que realiza, mas desconsidera importantes conquistas da pedagogia tradicional, além de apoiar-se em princípios e pontos de vista nem sempre claros, racionais e progressistas.

Snyders faz frente ao sucesso propagandístico dos métodos novos, revalorizando o ensino tradicional. Não há, entretanto, nesse procedimento, um retorno ao passado, mas uma tentativa de “abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão” (SNYDERS, 1974, p. 9-10)³⁴. Mas também não qualquer síntese, senão a que é fertilizada pelo materialismo histórico. Esse ponto de vista encaminha uma crítica ideológica e fundamenta uma pedagogia verdadeiramente democrática, de esquerda, com base na prática pedagógica do educador soviético Anton S. Makarenko.

Em relação à *dupla face da pedagogia tradicional*, é justa a crítica à educação tradicional no que se refere à utilização absoluta do poder (uma autoridade contrária ao desejo, autoridade triste, autoridade pela autoridade, autoritarismo), à disciplina por ela mesma, à desvalorização da infância, da afetividade, da família, à suspeição em relação ao mundo, etc.; perspectivas que apontam para um fatalismo dualista, intolerante e reacionário. É claro que isso não pode ser aceito na sala de aula ou na convivência social contemporânea.

Por outro lado, outros componentes configuram o ensino tradicional. Afora as caricaturas e as reais deficiências, o ensino tradicional é “*verdadeiramente um ensino*”. A escola nova erra quando ignora o papel do modelo como dinamizador da atividade do aluno, como condição para a originalidade e propiciador de alegria plenificante; quando desconsidera o papel do professor como guia, como simplificador da complexidade do real, como discriminador da essencialidade e como condutor à grandeza e à profundidade; quando despreza a disciplina como meio de bem conduzir a atividade e de edificar os princípios morais; quando recusa a escola como ambiente especial, organizado para bem tratar a cultura e a vida intelectual. Não há como negar: a educação tradicional tinha isso em alta conta e acertadamente.

Naquilo que diz respeito, em outro âmbito, à *Escola Nova* e suas ambiguidades, não se pode hoje fechar os olhos para a necessidade de dar valor ao tempo presente do aluno. A alegria é imprescindível ao aprendizado, que perde sentido quando as recompensas são prometidas para um futuro muito longínquo e quase sempre incerto. Reconhecer isso é reconhecer a criança como um ser de valor e dignidade próprios (não mero adulto em

³⁴ Todas as citações que faremos referem-se às obras traduzidas para o português, cf. referências.

miniatura), um ser ativo, livre e capaz de participação. A pedagogia nova também valoriza, com razão, a vida e o trabalho em grupo, o texto livre, o diálogo, etc. Mas tem miríades de disparates: definição do mundo da criança como toda a realidade, hipertrofia da natureza em detrimento das realizações culturais, desejo e interesse da criança como suficientes para desenvolver integralmente suas potencialidades, desqualificação do mundo adulto (lugar viciado e deformado) e exaltação extremada do mundo da criança (há aí a ideia de que o mundo adulto pode ser redimido pelo da criança). Eis a utopia social da escola nova: “criar comunidades preservadas e puras a partir das quais se fará a renovação” (SNYDERS, 1974, p. 134).

O adulto “nada tem de real, de essencial a oferecer à criança” (SNYDERS, 1974, p. 92), já que a verdade só pode sair da boca desta. O modelo pedagógico perde a consistência na medida em que imitar, obedecer, seguir preceitos, etc., prejudica o processo de desenvolvimento dado pelo perfeito e espontâneo equilíbrio entre desejo-interesse e atividade (e, diga-se entre parênteses, a atividade por excelência é o jogo). Nada de valores estéticos sociais e morais impostos de fora: a ação da criança é, a princípio, sua própria finalidade e seu critério de julgamento. Importante não é o conteúdo, mas o método: aprender a aprender, agindo; como se na ausência de conteúdos complexos se pudesse desenvolver uma metodologia digna deles.

O professor sofre o mesmo processo de marginalização que os modelos e o mundo adulto. Se bem que nem tanto. Ele evita interferir diretamente sobre o aluno, embora o faça, indiretamente, pela disposição dos meios, do ambiente. O professor, liderando, compromete a democracia que é entendida como a harmonia estabelecida entre indivíduos e grupo, concretizada nas tarefas manuais, jogos e demais atividades. Por isso sua presença é quase ausência.

Tudo isso, na opinião de Snyders, gera um empobrecimento do mundo, sua redução a um conflito idílico de jogos, gestos espontâneos, relações afetivas, etc. A ciência e a cultura, de modo geral, descem ao nível da caricatura, assim como as relações sociais. Não é sem justificação o desejo dos “pedagogos novos” de verem suprimidas as grandes cidades, os complexos industriais e tecnológicos, em favor de comunidades aldeãs, quase primitivas.

Os métodos novos também estão na base do movimento não diretivista. Mesmo que seus representantes rejeitem a estrita aproximação com o movimento da escola nova, são, na verdade, uma extensão dela. Para Snyders, a lógica dos métodos novos conduz ao não diretivismo.

A análise da pedagogia não diretiva, Snyders a realiza no livro de 1973 (*Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*). Para Snyders, não há somente uma pedagogia nova, mas muitas. A tendência mais radical é o não diretivismo (Lewin, Neill, Carl Rogers, Ferry e muitos outros). Na obra em estudo, esses autores são analisados individualmente (para que as especificidades sejam salientadas), dando lugar a uma apreciação crítica de conjunto, no final.

a) *O lado positivo do não diretivismo*

Apesar de sua explícita oposição ao não diretivismo. Snyders cuida para não rejeitá-lo apressadamente, de maneira preconceituosa. Ao contrário, inicia ressaltando sua contribuição positiva à educação contemporânea. São de salientar as preocupações com a renovação do ensino, especialmente no que se refere à relação professor-aluno, no intuito de superar a dominação de um e a passividade do outro. Dão coloração especial a esta bandeira temas fundamentais como: liberdade, democracia, participação, autonomia, vida e trabalho grupais, desejo, interesse, afetividade, convivência espontânea, etc. “Os não diretivistas encontram-se entre os mais ardentes a afirmar direções pedagógicas originais” (SNYDERS, 1976, p. 286) e nisto estão sua grandeza e também sua fragilidade. Grandeza pelo entusiasmo que suscitam e pelas expectativas que evocam; fragilidade por suas análises superficiais e pela inconsequência de seus princípios.

b) *O outro lado do não diretivismo*

A crítica de Snyders inicia pela expressão latina “*corruptio optimi péssima*”, que quer dizer: nada pior do que a perversão do que há de melhor. E acrescenta: “Na base da não diretividade, as exigências são as melhores; mas, quando essas exigências passaram pela não diretividade, quando se tornaram pedagogia não-diretiva, receamos terem sido literalmente corrompidas” (SNYDERS, 1976, p. 285). Com efeito, a simplificação operada vai ao extremo. Em primeiro lugar, tudo é centralizado na criança (aluno) e no relacionamento espontâneo que estabelece com o grupo de iguais. O desejo é a voz da natureza e, nessa qualidade, a única possibilidade de realização humana. Tudo o que estiver posto como entrave ao livre curso do desejo deve ser removido; e, neste sentido, trata-se de, primeiramente, eliminar o adulto da vida da criança. Na verdade, a única limitação artificial e antinatural é a que provém das gerações adultas, pois o que é da ordem da natureza compõe um sistema harmônico e não prejudicial ao livre desenvolvimento e à felicidade da criança. Essa idolatria da criança, no dizer de Snyders (1976, p. 306), representa, “ao mesmo tempo, rejeição da infância, pois não ousamos convidá-la para os nossos problemas”.

Em segundo lugar, o não diretivismo compromete a ideia de verdade. A verdade, como descoberta progressiva e construção trabalhosa, não faz parte de sua compreensão – é

como se tudo derivasse da inspiração da alma natural, que em cada um é diferente e só se manifesta na ausência de constrangimento, esforço, pressão... Os critérios da verdade se diluem e chega-se à fronteira do relativismo total, onde tudo se iguala ou se equivale. O ceticismo está dado. Por obra disso, institui-se o conformismo social porque “não se ousa, não se pode fazer com eles (alunos) um trabalho de aprofundamento e desmascaramento das ideologias” (SNYDERS, 1984, p. 21).

Por outro lado, o não diretivismo imagina construir a concórdia e a harmonia social sobre relações afetivas, informais e livres, mas é evidente que “nunca uma verdadeira comunidade poderá edificar-se sobre tais bases” (SNYDERS, 1976, p. 303).

Em terceiro lugar, o não diretivismo concebe mal a liberdade. A liberdade como não interferência de um nos assuntos e interesses do outro é um conceito muito primário, rudimentar, o primeiro patamar da liberdade. Acima dele, é mister edificar o nível da liberdade onde ela seja a conjugação racional dos esforços, liberdade como participação e complementação no outro. Liberdade como uso racional e coletivo das possibilidades da vida.

No texto *As pedagogias não diretivas*, elaborado para uma conferência proferida em Lisboa, no ano de 1982, Snyders faz um balanço de sua produção teórico-pedagógica (“O livro que sonho escrever...”). A primeira parte retoma as críticas dirigidas ao não diretivismo, tomando como referência os escritos de Neill, e questionando-lhes o conceito naturalista do desejo, a concepção individualista da liberdade e o relativismo face à questão da verdade. A segunda parte traça as preocupações do autor quanto às alegrias da escola, o tempo presente do aluno, enquanto aluno. O tema valeria um livro cujo título foi anunciado assim: “*Tu não trabalhas, na escola: não sabes os prazeres de que te privas*”. Snyders (1984, p. 22) esclarece: “o meu sonho seriam alunos que pudessem conquistar dificilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer”.

A alegria cultural, somente conquistada através do acesso às grandes obras e produções culturais da humanidade, será largamente discutida no livro que viria a lume em 1986, sob o título *Alegria na Escola*. Este livro é parte de um sonho de há muito acalentado, como confessou Snyders, na obra supracitada. Foi publicado, no Brasil, em 1988. Nele, o autor expressa sua preocupação constante: “renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais” (SNYDERS, 1988, p. 11). A cultura é o que há de essencial na escola e a pedagogia está voltada diretamente para ela, de modo que reformar a escola implica, antes de tudo, na renovação dos conteúdos culturais, porque eles dizem respeito ao tipo de homem que se quer formar.

A proposta de Snyders visa encontrar uma maneira de cumprir a segunda obrigação que a escola tem para com o estudante. A primeira trata de sua preparação para o futuro, formar homens de acordo com as exigências da sociedade adulta – esta, a escola, bem ou mal, está realizando; a segunda diz respeito à alegria do tempo presente, o sentido de viver o hoje na escola. Esta segunda preocupação, que a escola não está levando a sério, só pode ser conseguida pelo contato profundo com a cultura elaborada. Snyders (1988, p. 13) é claro:

A fonte de alegria dos alunos, não a procuro inicialmente do lado dos jogos, nem dos métodos agradáveis, nem do lado das relações simpáticas entre professores e alunos, nem mesmo na região da autonomia e da escolha: não renuncio a nenhum destes valores, mas conto reencontrá-los como consequência e não como causas primeiras.

Essa alegria não pode ser experimentada fora da escola, porque é

[...] uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida. Gostar de um texto, compreender como funciona um motor, apreender o que é capitalismo, o socialismo, o Terceiro mundo... começar pelo menos a apreendê-lo, na aproximação, mas também as sementes da realidade que cada idade e cada aquisição anterior permitem; agir a partir dessas aquisições fortificando-as pela ação, enraizando-as na ação. Alunos que vivem no nível dos ideais, dos valores (SNYDERS, 1988, p. 13-14).

Snyders chegou a construir até um lema para expressar essas convicções: “Você não estuda na escola: não pode imaginar de que satisfação está se privando” (SNYDERS, 1988, p. 14).

Reformar a escola a partir da cultura requer também um projeto de formação de professores. Há que entusiasamá-los culturalmente.

Contra certas tentações de dissolver o papel do professor na intervenção das máquinas pedagógicas ou das iniciativas tomadas pelos próprios alunos, quero afirmar a necessidade do professor como intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: representante da cultura elaborada junto aos jovens (SNYDERS, 1988, p. 221).

O professor precisa ser aquele que já se aproximou dos grandes sucessos, das grandes obras, ele mesmo se tornou um modelo, por isso tem capacidade para mediatizar o aluno e o modelo. Ele não deixa de representar para o aluno o apelo da cultura elaborada: a solicitação para que, na continuidade da cultura primeira (de massas), o estudante ingresse na grande cultura. Para isso vale a pena pedir ao aluno que deixe a rua e entre na sala de aula; poderá encontrar ali o mais alto grau de liberdade e alegria.

A cultura que estimo e que me dá satisfação inscreve-se em continuidade com o que já existe de grandioso, de apelo à grandeza da vida e aos desejos dos homens [...], em continuidade com suas lutas, e contra a matéria e contra aqueles que os rebaixam (SNYDERS, 1988, p. 14).

O aluno não poderá progredir na cultura sem “o filtro de uma personalidade; o acesso à satisfação cultural escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça para viver a classe de maneira que ela seja partilhada” (SNYDERS, 1988, p. 221). Porque priorizar a alegria na escola? Antes de tudo, porque proporcionar alegria ao aluno é dar importância à sua juventude, reconhecer-lhe o direito de viver o presente, valorizar o estado atual e seu processo de desenvolvimento pessoal. Além disso, a alegria, de acordo com a definição de Spinoza, é o sentimento que marca a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior; na alegria, é a pessoa em sua totalidade que cresce, que se lança à frente, de maneira que Snyders pôde defini-la como a “*armação da vida*” (SNYDERS, 1988, p. 21).

Mais ainda: a satisfação é marcada por um impulso progressista, não só porque caminha em direção à verdade e à confiança, mas também porque exige ação transformadora. A sociedade tem que ser transformada porque os homens não são felizes o bastante, não estão felizes como deveriam ser.

O livro de Snyders insiste em reformar a escola na perspectiva da alegria, não qualquer alegria, mas aquela que brota do contato com a realidade profunda do universo, da sociedade e do homem, que está expressa no âmago das grandes obras culturais. Nesse sentido, *A alegria na escola* trabalha três grandes temas, que compõem as três partes do livro:

- a) cultura primeira e cultura elaborada;
- b) continuidade-ruptura;
- c) enfim, a escola.

Na primeira parte, o autor analisa o percurso que o homem de nosso tempo precisa realizar para conquistar a liberdade, a dignidade e a satisfação. Esse percurso vai da cultura primeira (em nossa época, também chamada de cultura de massa) à cultura elaborada. A cultura primeira nasce da experiência direta da vida, surge e é apreendida da e pela convivência direta e cotidiana. É, portanto, uma cultura autêntica e não há razões para desqualificá-la ou negar-lhe todo o traço da positividade. Mas também não há como ignorar suas limitações. A cultura primeira está cheia de falhas: é fragmentada, mistura verdade e ficção, seu mundo não está solidamente firmado, suas promessas não são nunca totalmente realizadas. Seu discurso apresenta infinitas lacunas, o que o torna frágil e aberto às ingerências da ideologia dominante. A indústria cultural manipula a cultura de massas.

A cultura elaborada, por sua vez, constitui o passo seguinte e necessário, que complementa, aprofunda e realiza a cultura primeira. A cultura primeira exige a cultura elaborada.

Existe uma cultura elaborada que conduz aos valores e as alegrias em direção aos quais tende a cultura primeira, a cultura de massa – e com tanto mais força e amplitude; afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras; o que pode comunicar à ação um impulso mais garantido. É em seu próprio terreno que vejo a cultura elaborada rivalizar com a cultura primeira (SNYDERS, 1988, p. 45).

Esse combate entre as duas culturas não caracteriza uma simples negação, mas uma continuidade-ruptura, que Snyders analisa na segunda parte de seu livro.

Na segunda parte, Snyders procura mostrar a dialética da relação entre cultura primeira e cultura elaborada, uma passagem que exige esforço e ajuda, porque demarca um salto de qualidade. Essa autêntica **aufhebung**, Snyders a procura demonstrar na análise que faz de vários temas, cuidadosamente selecionados: a ciência, o racismo, o amor, o progresso. Diante dessas realidades, a cultura primeira mantém uma perspectiva correta: ela projeta expectativas favoráveis ao desenvolvimento da ciência, ao respeito e convivência solidária em relação ao outro (à outra raça), ao relacionamento amoroso, ao desejo de progresso. Mas pelas limitações desses horizontes culturais, a ciência aproxima-se do charlatanismo, os preconceitos sociais misturam-se aos comportamentos democráticos, o amor envolve-se com jogos frívolos de sedução e engodo, o progresso descamba para o ceticismo e acomodação. Eis o papel da cultura elaborada: tornar os homens mais racionais, mais amorosos, mais solidários, mais progressistas. Nisso consiste a grande alegria que Snyders não se cansa de reivindicar.

A terceira parte do livro coloca em questão a escola. Ela é uma instituição com positividade garantida pelo processo cultural da humanidade. Seu lugar e seu papel são dados pelo próprio caráter da cultura elaborada: ela não é de acesso imediato e espontâneo como a cultura de massas. “É necessário uma instituição organizada, pois haverá incessantemente algo de difícil” (SNYDERS, 1988, p. 186), que exige esforço, sistematização, disciplina, tempo, trabalho. Por isso a escola deve privilegiar o trato dos conteúdos culturais, a disciplina, a avaliação, a autoridade do professor, a sistematização das matérias, a organização do tempo, o controle do comportamento, etc. Nada disso, porém, justifica o autoritarismo e o arbítrio da instituição e do professor; também não significa dominação sobre o aluno. Trata-se de um trabalho de parceria, onde professores e alunos atuam organizadamente com o fim exclusivo de penetrar nas profundezas da cultura e experimentar a alegria desse acesso. Todo o trabalho deve estar voltado para esse norte.

O grande esforço teórico de Snyders seria inválido se sua proposta não configurasse uma escola progressista.

Digo: escola progressista porque o trajeto continuidade-ruptura só me parece possível [...] numa cultura progressista; porque ao contrário a relação é certa entre tantos anos de escola que se passariam na não-satisfação, na não-confiança em si e na submissão resignada à sociedade tal como ela é: porque este trajeto parece-me fundamentar uma possibilidade essencial de progresso para as crianças provindas das classes exploradas, as quais sabemos bem que constituem o grande batalhão do fracasso escolar (SNYDERS, 1988, p. 187).

Em *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* segue a linha do livro anterior, *A alegria na escola*. A preocupação central é fundamentalmente a mesma: provar que a alegria na escola é possível (em doses pequenas, ela já existe); que essa alegria é específica (diferente das alegrias experimentadas pelo cotidiano extraescolar, por exemplo): é uma alegria cultural, alcançada por meio do contato com a obra-prima;³⁵ que somente na perspectiva da busca da alegria, através desse mergulho nas obras culturais de grande porte, se pode reformar a escola num sentido progressista.³⁶ Desta vez, porém, não vai dialogar com pedagogos. Prefere os trabalhos de escritores (romances, biografias, autobiografias, diários, etc.) que não sejam obras de “profissionais da escolaridade”, nem “consumidores incondicionais da escola”. Não raro, esses interlocutores são críticos da escola e, em alguns casos, guardam verdadeiro rancor contra o universo escolar. Mesmo assim, Snyders encontra neles sinais claros da positividade da escola. Por seu intermédio é possível comprovar que:

- a) a alegria na escola existe;
- b) que a escola não é um ambiente triste e de abatimento incorrigível. Ao contrário, consegue ser bem sucedida.

Sendo a escola uma instituição indispensável ao percurso cultural da humanidade, é preciso combater o discurso antiescolar, por meio da afirmação de possibilidades da escola e, sobretudo, por meio de uma reforma orientada para o resgate da alegria cultural. O importante é focar com clareza

³⁵ “Obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (e é essas que se costuma reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, infelizmente, não sei dizer grande coisa” (SNYDERS, 1988, p. 163).

³⁶ É preciso observar que o autor não se propõe simplesmente a repetir o que escrevera anteriormente. Em nota de rodapé, esclarece: “em relação ao meu último livro (*La joie à l'école*, PUF, 1986), o atual é inteiramente novo: as análises são outras, os exemplos são diferentes e as conclusões gerais – creio e espero – foram renovadas e enriquecidas” (SNYDERS, 1988, p. 22).

[...] a propriedade característica da escola: a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar [...] (SNYDERS, 1993, p. 32).

Defender a escola como ambiente da alegria cultural implica também defender sua estrutura sistematizada, regrada, disciplinar. Esses caracteres organizacionais garantem a conjugação de esforços e a atenção necessária ao acesso à obra-prima. O obrigatório (que não deve ser confundido com autoritarismo, com arbitrariedade, com dominação pura e simples) na escola é indispensável. Na visão de Snyders, o obrigatório:

- a) dá tempero à vida escolar, oferecendo um leque de experiências emocionais que não tem equivalente no mundo cotidiano;
- b) protege contra o “regime do capricho”;
- c) estrutura a conduta do aluno, permitindo-lhe passar da perspectiva dos interesses individuais e particulares à absorção de valores universais;
- d) resguarda contra a arbitrariedade contida em si mesmo (ajuda a superar as agitações da alma, as hesitações, a frouxidão [...]);
- e) permite que o aluno caminhe em direção daquilo que ainda não o atrai;
- f) garante o recomeço após o erro;
- g) incita o indivíduo a ir até o máximo de suas forças (SNYDERS, 1993, p. 104-106).

As alegrias que Snyders busca são

[...] impossíveis de serem atingidas sem intensos esforços. Tais alegrias, vividas no presente do aluno, longe de anular, justificam as exigências, compensam a demanda constante para esse “se aplicar”. [Porque a escola de Snyders visa] atividades de alto nível, que se unam a conhecimentos de alto nível, atividades diretamente relacionadas às aquisições culturais (SNYDERS, 1993, p. 32, 110).

Poderíamos perguntar a Snyders se na sua escola há alguma chance de se realizarem as promessas que faz no sentido de proporcionar alegria ao tempo presente do aluno, por meio da busca disciplinada e obrigatória às obras-primas. Ao que ele nos responderia afirmativamente e justificaria sua resposta dizendo-nos que:

- a) depois de ter-se ocupado, por várias décadas, quase exclusivamente com os métodos, a pedagogia está tomando consciência da importância dos conteúdos (da renovação dos conteúdos);
- b) cada vez mais, mais alunos passam grande parte de sua vida (infância, adolescência, juventude) nos quadros escolares e não suportariam por muito tempo um ambiente triste e aborrecido;

- c) a expansão do aparelho escolar incorporou uma massa de estudantes (das camadas populares) para quem o presente é muito mais importante que a mera expectativa do futuro;
- d) o lazer, hoje, estruturou-se em instituições que concorrem com a escola, obrigando-a a renovar-se, dando importância à alegria de seus alunos;
- e) os temas de penitência como valor educativo tendem a perder (se não perderam completamente) seu significado (SNYDERS, 1993, p. 35-36).

Seriam esses os sinais mais evidentes de que a reforma da escola na perspectiva da alegria e da cultura elaborada é uma esperança. Quanto a isso, garante Paulo Freire, no prefácio que fez à edição brasileira da obra de Snyders:

[...] a alegria na escola, porque Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico e dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. [...] E não há esperança sem alegria (apud SNYDERS, 1993, p. 10).

Resumindo, os combates de Snyders pela pedagogia progressista e pela educação em geral lançam raízes em sólidas convicções de ordem teórica; um referencial que ele elaborou a partir, sobretudo, do materialismo histórico. Consideremos os seguintes, como os principais tópicos dessa teoria.

a) *História e verdade*

“A história tem um sentido, quer dizer, constitui uma totalidade em que os momentos ultrapassados estão, de uma certa maneira, presentes” (SNYDERS, 1976, p. 344). Não há como deixar de reconhecer que o enfrentamento que os homens tiveram, desde o início, com a natureza e com eles mesmos, deixou marcas no seu modo de vida. A cultura pode ser interpretada como a tentativa e o meio encontrado pelos homens de assegurar, condensar e transpor às gerações seguintes o que, a duras penas, conseguiram amearhar em favor do aperfeiçoamento de suas condições de existência.

Sob outro aspecto, a cultura aponta para a possibilidade e a necessidade de aprender as lições da história. Aprendizado, muitas vezes, obtido por entre decepções e tragédias; mas

sempre um ganho. Não fosse essa perspectiva, a humanidade não teria sobrevivido por muito tempo – porque viver é um processo de superação de riscos. Por isso, cada nova geração não está obrigada a refazer todo o percurso desde o seu início; ao contrário, incorporando as conquistas das gerações precedentes, pode liberar seu tempo, sua força e sua inteligência para dar respostas aos novos desafios que vão aparecendo.

A história enquanto progresso confirma a objetividade das coisas e dos processos sociais, bem como a possibilidade de sua apreensão pela inteligência humana (conhecimento). A verdade é descoberta e também construção, mas de modo algum pode ser atribuída aos caprichos e idiosincrasias humanos. Certamente eles estão imbricados no processo de conhecimento, mas não é a sua última palavra.

A verdade é uma evolução, o que significa simultaneamente que o progresso é bem real e não um jogo de morticínio, em que cada nova teoria destrói as precedentes, e que a verdade necessita dos esforços dos homens, para se liberar a pouco e pouco. [Na permanente investida dos homens sobre a realidade] verifica-se a aproximação de uma verdade objetiva, aproximação cada vez mais profunda, mas o movimento continua: a verdade não é nem pode ser esgotada (SNYDERS, 1976, p. 331).

Não relativismo e ceticismo, mas também não dogmatismo positivista. Os dogmas obscurecem a visão investigadora e deturpam o processo, querendo parar o movimento do real e da verdade sobre ele. Tanto o ceticismo quanto o dogmatismo são anti-históricos.

História e verdade não se dão por saltos mais ou menos surpreendentes, imprevistos, mágicos: são gestações longas e acúmulos de conquistas, incluindo superações qualitativas e revolucionárias.

b) *Para uma teoria do modelo*

A história na sua complexidade inclui de tudo um pouco. Nem tudo, no entanto, está no mesmo nível de importância e significação. Componentes de somenos, superficiais e acanhados têm seu ciclo e desaparecem por falta de consistência e abrangência. São caducos. Os aspectos medulares, intensos e articulados impõem-se no presente e estendem-se ao futuro: são os ingredientes das sínteses históricas. Esses são os modelos, sejam pessoas ou produções culturais. “A cultura que procuro marca o ser, modifica a vida, as obras-primas que pretendo são as que produzem uma espécie de choque essencial” (SNYDERS, 1988, p. 67). Por outro lado, continua Snyders (1988, p. 74), “não renuncio a procurar do lado dos heróis algo que me sustente e me oriente, pois se os abandono, ou melhor, se eles me abandonassem, eu estaria reduzido a objetivos, a um existência imediata e então muitas vezes ficaria abatido, preferiria o abatimento”.

Acrescentar algo à pessoa e à história pressupõe a aproximação ao que de melhor existe nelas a fim de que, sustentado e impulsionado por essa substância, se possa gerar o novo, o inédito. “Não há ascensão sem guia” (SNYDERS, 1974, p. 24) e muito menos poderia haver superação sem a incorporação do essencial.

O modelo está mais próximo da verdade por ser o resultado de melhores, mais profundas e mais significativas determinações e inventivas históricas da humanidade (ou dos grupos humanos particulares).

c) *O homem*

O ser humano é resultado de múltiplas determinações. Não se sabe delimitar com precisão até que ponto a subjetividade é original e desde onde começa por ser resultado das relações com o meio. Na verdade, essa preocupação é injustificável porque a individualidade e o meio aparecem sempre interligados. Impossível separá-los: um se define a partir do outro. Tem vigência uma relação dialética permanente entre “interior” e “exterior”, subjetividade e objetividade. E através dessa dialética, o homem resulta como um ser histórico que na sua personalidade e no seu modo de viver resume a longa caminhada da humanidade.

A razão dá sentido propriamente humano à ação prática das pessoas. Sem ela não teria sido possível a elevação da espécie e sem ela não pode haver elevação dos indivíduos. Nem liberdade. Somente na utilização racional e coletiva dos recursos da existência podem os homens criar coisas e dar fluxo ao desejo de liberdade que têm. E sentir alegria.

Snyders atribui centralidade ao sentimento de alegria na elevação da pessoa como um todo. Diz ele: “Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride” (SNYDERS, 1988, p. 19). Mas o que pode causar alegria realmente plenificante é somente a inserção da pessoa na profundidade da história humana, incorporar-se e deixar-se incorporar pela cultura – a melhor cultura. Isso exige quase sempre esforço e sacrifício; mesmo assim as pessoas lançam-se por essa senda, não só porque individualmente experimentam alegrias mais profundas, mas também porque é uma exigência histórica.

Não tem sentido, para Snyders, imaginar que a pessoa humana possa desenvolver sua essencialidade deixando falar a voz da natureza que clama em cada um: seja isto chamado de desejo, interesse, afetividade, etc. O homem é histórico e enquanto tal pressupõe o jogo dialético entre potencialidades pessoais e estrutura cultural. Eliminar esta última significa embrutecer o exemplar humano.

d) *Escola e ensino-aprendizagem*

O processo de ensino-aprendizagem assenta sobre a cultura: sobre tudo o que a humanidade produziu de melhor nela mesma e no ambiente. Os modelos são produções

históricas avantajadas, mais reais, e os estudantes precisam ter acesso a eles através do professor e dos conteúdos e, daí, lançarem-se às possibilidades do futuro.

A pedagogia, para mim, é antes de mais nada, uma reflexão sobre conteúdos a transmitir. [...] A pedagogia é, antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura e os alunos e a cultura escolar e, depois, interrogarmo-nos sobre os meios que hão de fazer passar de uma para outra (SNYDERS, 1984, p. 27).

É pela orientação do professor que o aluno atinge diretamente o real.

A escola é o espaço do trato cultural, do cultivo e prolongamento da cultura, da edificação das pessoas. Nem por isso se reduz a instrumento de reprodução social. Ao favorecer a criatividade, a invenção, a superação e, sobretudo, o trato crítico dos conteúdos culturais, ela se torna “o lugar em que (a) necessidade de união das massas operárias [...] se transforma numa convicção mobilizadora” (SNYDERS, 1981, p. 69).

O materialismo histórico é uma teoria apropriada para respaldar uma proposta pedagógica progressista, porque sabe ver adequadamente a instituição escolar como uma realidade de dupla face. Transpassada, de alto a baixo, pela dialética das classes sociais. É, pois, por um lado, um aparelho ideológico do Estado, entendido como divulgador da ideologia dominante e reprodutor das relações sociais capitalistas; mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, é lugar de crítica e de enfrentamento à ordem social estabelecida. Escola é luta de classes.

É certo que a escola não realiza, por si só, nenhuma revolução. Seus limites de determinação social estão dados pela condição superestrutural que possui e, além disso, por ser mera instituição entre tantas outras (embora haja quem afirme que se trata da instituição fundamental da formação social capitalista). Pode, contudo, fazer bastante para contribuir com os setores democráticos. Se ela não faz a revolução, sem ela dificilmente a revolução será feita.

Quanto às relações pedagógicas, o marxismo tem valor fundamental. A síntese

[...] entre o vivido do aluno e o acesso às verdades elaboradas, [...] entre a vida do grupo nos seus debates igualitários e a iniciativa orientadora do mestre, parece-nos ser o marxismo [...] [que a pode realizar. O marxismo] constitui precisamente o prolongamento teórico, a elucidação teórica, da experiência realmente vivida [e] surge-nos como a única via capaz de ligar a renovação escolar à revolução social, ou antes, socialista (SNYDERS, 1976, p. 10-11).

O ensino inspirado pelo marxismo é totalização da experiência e, no entanto, totalização difícil, que não se obtém senão à custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o abstrato. É o único meio de se escapar ao caráter parcial e unilateral das verificações empíricas (SNYDERS, 1976, p. 354).

É uma ideia muito cara a Snyders a da continuidade-ruptura no ensino. O princípio é de que a verdade tem ramificações profundas, muito mais além do que as relações empíricas do cotidiano podem apreender – está é a primeira parte do princípio; a segunda parte diz respeito à necessidade de alcançar-se o profundo da verdade, seja para a alegria pessoal do indivíduo, seja para o progresso histórico da humanidade (equivale dizer: para a revolução social do proletariado). Então o professor e a escola como um todo precisam ter presente a necessidade de, partindo de onde o aluno está, fazê-lo romper com suas limitações e lançar-se no enalço da verdade mais complexa. “[...] A pedagogia consiste na unidade dialética desses dois movimentos de continuidade e de ruptura” (SNYDERS, 1976, p. 313).

Com essa postura, Snyders supera a pedagogia do tipo tradicional que investe tudo na ruptura (negação do mundo do aluno) e a pedagogia dos métodos novos que insiste na continuidade. Ambas acabam por não levar ao profundo: a primeira porque não faz o percurso com o aluno, limitando-se a formar-lhe uma superestrutura de conceitos abstratos e vazios (sem relações vivas), sem relação com a atividade; a segunda, porque circula sobre as relações simples e superficiais da empiria cotidiana, sem conseguir levar o educando para a dimensão abstrata, das funções psicológicas superiores.

Entretanto, daquilo que foi visto até o momento, é importante salientar que as concepções de homem e de mundo das quais os indivíduos são portadores determina todo o processo pedagógico, métodos escolhidos, interpretação dos fatos ocorridos no decurso da aula e, também, a perspectiva humana adotada. Outra questão proeminente, embora ainda implícita, é relativa à atividade que condiciona o pensamento dos indivíduos e, portanto, toda a produção cultural de determinada época. Ser sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pode-se apontar, é ter consciência clara das intencionalidades às quais estamos submetidos, enquanto professores, no ato de educar, pois, às vezes, o professor pode estar atuando na justa intenção de servir ao saber, quando, em última instância, está apenas agindo ou servindo àqueles que o constituíram professor. Esta sua fraqueza pode ser superada, possibilidade de ser sujeito, enquanto toma consciência da ideologia (concepções de homem e mundo) que o cerca, o que diria Vigotski, quando passa a ter consciência de classe, consciência das “relações das relações”.

Vejamos agora, uma possibilidade de mudança de concepções no sentido empírico, na atividade propriamente dita, enquanto desenvolvimento no sentido ontogenético, isto é, no percurso de apropriação da cultura pelo indivíduo em uma atividade didático-experimental.