

Notas para a filosofia da educação brasileira

*Durmeval Trigueiro Mendes **

1. Introdução; 2. Função da filosofia e do filósofo da educação; 3. Problemas da realidade educacional brasileira.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão radical sobre a educação brasileira, a partir da apercepção filosófica de seus valores e de suas finalidades, impõe-se como uma exigência inadiável. A prática das instituições educacionais carece, geralmente, de bases teóricas, a serem buscadas na filosofia e nas ciências aplicadas à educação. Como conseqüência, a maioria dos pedagogos ignora a correlação entre o sistema social e o sistema educacional, o saber e o poder.

A cultura brasileira tem-se caracterizado, primordialmente, pelo corte entre a inteligência e a realidade nacional, provocando a alienação, a situação de marginalidade quanto aos problemas capitais do País, a falta de objetividade do trabalho de intelectuais e pesquisadores, na maioria dos casos, a ausência de articulação entre as instituições culturais — notadamente as instituições educativas — e o processo de desenvolvimento, o artificialismo do sistema de permutas culturais, nacionais e internacionais, o dualismo cultural entre as elites e o povo. Neste sentido, nada parece ser mais urgente para a educação brasileira do que o exercício de um pensamento coerente e articulado com os fatos. Esta é a tarefa precípua da filosofia da educação.

* Do IESAE e PUC-RJ.

2. FUNÇÃO DA FILOSOFIA E DO FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO

A reflexão filosófica se destina a dar sentido e orientação à pesquisa empírica. Esta, com efeito, limita-se, na análise dos fatos, a determinar-lhes a significação imediata, no nível e na “zona” de realidade em que se situam. Ela chega a verificar o comportamento dos fenômenos, sem poder ordená-los ou julgá-los. Ora, nenhuma ordem de fenômenos é totalmente explicável fora do contexto de suas articulações com outras ordens de fenômenos; nenhum fato ou processo, sobretudo na educação, adquire significação por si, na sua pura materialidade empírica.

Em primeiro lugar, educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica. Por exemplo, não há um currículo para a educação fundamental que possa ser estabelecido apenas por critérios científicos, como se tratasse apenas de um *objeto* suscetível de ser exaustivamente compreendido pelo saber objetivado. Não, o currículo representa, em grande parte, as opções política e filosófica que, refletindo tendências culturais e econômicas de seu tempo, determinam as formas de educação. Só depois de estabelecidos esses “pressupostos”, que pertencem à racionalidade filosófica e política, é que entram em ação as ciências “pedagógicas”, exercendo uma racionalidade de segundo nível, que é a racionalidade técnica.

Assim sendo, a normatividade básica da educação não é haurida na ciência empírica, nem, *a fortiori*, na técnica. Ela provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem dentro de seu projeto existencial. Além disso, um projeto de educação funde os interesses do indivíduo e da sociedade em processo de tensão que, permanentemente, encaminha a oposição entre um e outra a soluções de compromisso e, mesmo, de integração — ou de ruptura.

Na filosofia da educação é indispensável: 1) a interdisciplinaridade; 2) associação vigorosa entre ciências humanas e sociais e a educação, tendo em vista o caráter tendencialmente integrativo e crítico que normalmente desenvolvem no conhecimento da realidade so-

cial, e a elucidação dos nexos entre as ciências, já referidos, e o sistema político; 3) a reflexão radical, baseada na apercepção filosófica de valores e de finalidades.

O projeto educacional é, sobretudo, um projeto social e político, inspirado numa antropologia filosófica, visando canalizar os dinamismos espontâneos da realidade social e gerar outros, segundo uma vontade normativa, que é a própria essência política.

Na pesquisa e no ensino, o filósofo tem uma ocupação profissional: a reflexão sobre as raízes da inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo. Mais do que ocupar, trata-se de situar, historicamente, através da práxis política, econômica, cultural. A filosofia da educação se erige na instância de reflexão e de análise, “afastada” do cotidiano da administração e da política, e próxima daquela radicalidade com que a razão apreende a práxis e se reinstaura nela. A administração, frequentemente, é arrastada pelo contingencial, e não assegura à sua reflexão a respiração longa que a crítica e a criatividade exigem. O filósofo não é um assessor. Este acompanha os ritmos do poder, e aquele, acompanha a exigência da razão. É claro que poder e saber se entrelaçam, dialeticamente: a racionalidade filosófica e científica com a racionalidade política.

3. PROBLEMAS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Destacamos, a seguir, alguns problemas que estão a exigir uma reflexão mais consistente, numa abordagem filosófica e sociológica:

3.1 *Qualidade e quantidade em educação*

Há uma tendência para reduzir o balanço da educação brasileira a uma análise meramente — ou predominantemente — quantitativa: índices de matrícula escolar, quantidade de escolas, de diplomados, de verbas etc. Talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos. Acredita-se que o risco desse

método, que é o usual, consiste exatamente em omitir o sistema de referências — no plano substancial dos objetivos, dos valores e dos métodos — necessário para se julgar a situação educacional de qualquer país, inclusive nos aspectos quantitativos.

O problema qualidade-quantidade se coloca portanto nesse debate educacional. Houve uma época, aqui como noutras partes do mundo, em que a qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite que era sua beneficiária exclusiva. Com o acesso da massa à educação, inverte-se a tendência, passando a predominar a quantidade sobre a qualidade. Muitos fatores psicológicos e sociais interferem para assegurar essa prevalência do número. Na atual sociedade a massa surgiu explosivamente, como irrupção demográfica e política. O aparelho institucional de que dispúnhamos teve de vergar ao peso da avalanche. O sistema educacional, os recursos financeiros destinados à educação, os quadros docentes etc., existiam numa escala — a de uma sociedade elitista — enquanto a emergência da massa exigia uma nova escala.

A interiorização desse postulado pelas elites tem-se processado em ritmo muito lento. Elas não se têm mostrado capazes, na maioria das vezes, senão de gestos mecânicos — os que ampliam verbas, autorizam o funcionamento de escolas etc., mas não dos gestos orgânicos de transformação da educação e da própria sociedade, através de uma nova consciência do papel que esta representa. De gestos cartoriais, mas não de gestos instituidores.

É bastante curioso considerar o problema da educação do ponto de vista da crença que ela suscita. As elites dos países subdesenvolvidos não crêem na educação como fator de desenvolvimento, apesar da retórica em contrário. Dependendo do grau de arcaísmo ou das deformações ideológicas, existem na camada dirigente: 1) os que rigorosamente não aspiram ao desenvolvimento cultural, político, econômico e, pois, educacional. Apenas procuram satisfazer à opinião pública, através de gestos simbólicos, ou mecânicos, como já foi acentuado: processos ritualistas e despistatórios. Eles constituem a fração mais arcaica das elites de poder; 2) os que acreditam em que o país, para progredir, não precisa da educação do povo mas do refinamento de suas elites, muitas vezes obtido nos países desenvolvidos. Esta crença inclui dois postulados ideológicos

fundamentais. O primeiro: o progresso depende só do grau de preparo de seus dirigentes, desde que eles tenham toda a autoridade para imporem ao país a racionalidade que eles representam. O segundo: é possível preparar essa elite, sem ter de extraí-la de um sistema global de educação, como de seu húmus natural. Ela seria “fabricada”, muitas vezes, nos países desenvolvidos. Facilmente essa crença se acha solidária com uma perspectiva do “desenvolvimento dependente” ou satelitário, pelo qual um país acompanha o desenvolvimento de outro país, apropriando os resultados de seus programas científico e tecnológico (já que não cabe deter-nos, aqui, na dependência econômica que, mesmo não desejada, terminar-se-á impondo como consequência das outras). A esse tipo de ideologia não interessa produzir as fontes do desenvolvimento autônomo e auto-sustentado. Haverá sempre argumentos para “racionalizarem” esse recurso, inclusive o de que o modelo de desenvolvimento autônomo, do ponto de vista científico e educacional, chegará aos mesmos resultados do outro por caminhos muito mais longos e muito mais caros. Na verdade, esse raciocínio incide no erro de imaginar que o desenvolvimento segue sempre as mesmas etapas e processos. Raciocínio que encobre com fórmulas modernas os vícios clássicos do evolucionismo, a começar por um certo linearismo mecanicista.

3.2 *Processo industrial*

Até a década de 30 a educação no Brasil estava associada à idéia de privilégio; depois de 30, ou seja, desde o início de nossa industrialização, muito tênue naquela época mas relativamente intensa nos últimos 25 anos, a educação se aproxima, sempre mais, da idéia de trabalho. Isto significa que a idéia da *eficiência* na educação tomou novo contorno.

Pode parecer um paradoxo, quando se considera o *lugar-comum* em sentido contrário, mas a educação brasileira era eficiente antigamente, e deixou de ser em nossos dias, exatamente quando muitos têm, e procuram transmitir, uma visão eufórica de seu desenvolvimento.

Que pretendia a educação tradicional? Formar a elite da qual a fração mais numerosa precisava apenas dos seus sinais externos para conservar o *status*, enquanto uma reduzida parcela se aprimorava para as funções do Estado ou para a fruição dos bens pri-

vilegiados da cultura. Para as três situações a educação era eficiente. No primeiro caso, os efeitos simbólicos — o diploma, o título de doutor — eram eficazes para promover a discriminação social. No segundo caso, a funcionalidade no sentido hedonístico que caracterizavam, respectivamente, um e outro grupo da elite culta. A cultura contemplativa e estética encontrava sua finalidade no tipo de fruição hedonística que ela propiciava aos filhos “bacharéis” de pais latifundiários, fazendeiros ou criadores de gado.

Seria falso imaginar que a educação aristocratizante era fruto — e fonte, ao mesmo tempo — de uma concepção puramente individualista e esteticista da sociedade. Dir-se-á que, na maior parte, as instituições eram importadas, ou que o empenho da elite política se consumia no exercício da erudição e da retórica. Dessas restrições é que nasceu, de resto, o sentido pejorativo da palavra “bacharelismo”, com que são estigmatizados, no Brasil, os estadistas, políticos e intelectuais da República Velha.

Na verdade, as coisas não são tão simples assim. A geração de bacharéis, colocada na fase de transição entre as estruturas rurais e o processo de urbanização da sociedade brasileira, sendo, ela própria, um dos principais agentes desse processo, teve de realizar certo esforço até mesmo para adaptar modelos estrangeiros a uma realidade informe, e compreensivelmente resistente a qualquer tentativa de modernização. É verdade que entre o pensamento modelador da elite e a resistente estrutura com que se defrontavam não chegou a resultar uma integração. Nenhuma das duas teve força para anular a outra, mas a teve, suficiente, para se implantar ao lado da outra. Tivemos a superposição, em vez da integração, entre a ordem institucional e o processo real, o que talvez explique, em parte, que até hoje as elites empreendam as suas reformas através das leis, e não do ataque direto e prático à realidade. O que constituía, antes, o fracasso de uma estratégia, explicável pela escassez e debilidade das elites e pela interferência avassaladora do processo de alienação, transformou-se nos *mores* utilizados na política de mudança ou de plasmação do País. *Mores* que explicam, igualmente, a extrema dificuldade de qualquer mudança real das estruturas.

Constituiria um erro supor que o artificialismo de nossas instituições se deveu apenas à ligeireza de nossa elite política. Na maioria

das vezes, realmente, elas passaram ligeiramente sobre a nossa realidade, mas é que entre elas e a própria realidade se levantaram interdições de que elas próprias não tinham perfeita consciência. Poucos espíritos conseguiram romper esse bloqueio de alienação cultural.

Os moldes primitivos de nossa educação possuíam um grau relativo de funcionalidade, inclusive — e paradoxalmente — quando escamoteava uma realidade que *devia* permanecer ignorada. Hoje, a eficiência da educação significa outra coisa. Não mais se baseia em valores simbólicos e em critérios atributivos, próprios de uma sociedade arcaica, rigidamente estratificada, mas em capacidades efetivas de tomar parte numa estrutura complexa, fundada no dinamismo da ciência, e organizada segundo um novo “contrato social”. A modernização da nossa sociedade está essencialmente ligada à industrialização, como todos sabem. Entretanto nem todos alcançam, devidamente, os efeitos da dialética da industrialização no plano sócio-político. Tendo exacerbado, no começo, a divisão de classes, já que a máquina industrial estava nas mãos da classe capitalista que a usava para ter reforçados os seus poderes, ela desencadeava mudanças estruturais na sociedade, graças às quais o protagonismo desta terá de ser cada vez mais repartido entre todos os “sócios” do novo contrato social.

No Brasil, a nova “eficiência” da educação ainda não conseguiu romper um horizonte tapado pelos preconceitos tradicionais. As elites das últimas décadas não assimilaram as exigências da nova sociedade, embora não possam tampouco embargá-las. Daí resolverem simplesmente superpor umas às outras. Os líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz — sobretudo no mundo de hoje — é, antes de tudo, a ação que muda a consciência — a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades.

3.3 *Tecnocracia*

Na educação brasileira, confunde-se *tecnologia* e *tecnocracia*. Entretanto a *hispostasis* da técnica, isto é de seu isolamento em rela-

ção ao objeto que ela pretende controlar, e de sua conseqüente substancialização e autonomia, não se sabe até onde se poderia imaginar que decorre, em nosso tempo, da crise da cultura — crise na ordem dos fins e dos valores — simultânea com um extremamente vigoroso e acelerado dinamismo de criação e aperfeiçoamento dos meios. Perdendo a sua substância, os pólos de seu dinamismo se transferem dos fins para os meios. O impulso tecnológico estimulou a ideologia dos meios, e o uso inebriante destes passa a substituir e mascarar a filosofia dos fins. As reformas institucionais na educação se reduzem, quase sempre, a reformas administrativas, e estas, a remanejamentos superficiais na ordem dos meios. Desinteressados de rever as finalidades da educação tendo em vista ajustá-la à originalidade de nosso País e, sobretudo, à irrupção de nova cultura no mundo, alguns pedagogos deixam simplesmente de ser pedagogos quando *pensam* a reforma da educação, tornando-se especialistas de “meios”.

A ênfase tecnológica não significa apenas uma opção por um modelo educacional, em última análise, um modelo político. Ela resulta de um engajamento com o “sistema de ação” vigente, acionado, em grande parte, pelos recursos oficiais destinados à realização de estudos a serviço, fundamentalmente, da área tecnológica.

Ingrediente dessa ideologia, quase sempre, é igualmente o do tecnocratismo mal-avisado, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista político. Entre as tentações do tecnocrata se inclui a da pressa, a obsessão pelo resultado imediato, que eles são tentados a vincular ao período de sua própria influência. Ele participa das exigências da racionalidade, mas também das exigências do poder; na maioria dos casos procuram chegar a uma conciliação em que a racionalidade fica a serviço do poder. Sua idéia de eficiência é muito mais imediatista que a do filósofo, ou a do sociólogo, ou a do estadista propriamente dito. Como ele se caracteriza pela habilidade técnica, isto é, pela capacidade de fazer (*recta ratio factibilium*), se vem a dispor, igualmente, do poder, ele mistura os dois poderes, o de *fazer com facilidade* com o de *impor com facilidade*. Ou seja, poderá ordenar nos dois sentidos: de formular a ordem e de torná-la imperativa, com uma racionalidade desembaraçada de todos os empecilhos do real. Por isso mesmo, enquanto todo filósofo ou estadista autêntico é, por excelência, educador, o

tecnocrata desse tipo é, por excelência, o *antieducador*. Pois o educador conhece, antes de mais nada, a *recta ratio agibilium* e os ritmos longos, densos e imprevisíveis que a práxis engendra e articula para dentro e para fora de cada homem.

Muitos temem a crescente influência da economia na educação. Trata-se de uma injustiça contra uma forma de saber extremamente importante para assegurar objetividade e eficiência à política educacional. Há um certo tipo de objetividade e de eficiência que só se alcançam quando se aprende a lidar com quantidades, e com a lógica que a partir delas se desenvolve, exprimindo, não só os limites do real, como algumas de suas articulações fundamentais. Economia não é a lógica do dinheiro, mas a capacidade de dialetizar quantidade a qualidade, tanto quanto meios a fins, dentro de uma temporalidade concreta e histórica. Ora, tudo isso é necessário para corrigir a tendência que revelam, às vezes, os pedagogos de erguer a sua lógica acima do real, de pensar, apesar, *sub specie aeternitatis*. Não podemos perder de vista que, se alguns pedagogos se interessam, basicamente, pelos aspectos qualitativos da educação, uma parte da própria qualidade é a quantidade, e que a primeira não se torna inteligível sem a segunda na medida em que esta reúne muitas das condições efetivas pelas quais a essência se converte em existência.

O temor à economia é, portanto, mal colocado. A ela se atribuem os riscos da tecnocracia, mas esta é, antes de tudo, uma atitude intelectual que pode caracterizar os mais diversos tipos de técnicos e de trabalhadores intelectuais, e até pessoas que não são uma coisa nem outra. Quando a lógica da quantidade sufoca a da qualidade, ou a racionalidade dos meios pretende constituir-se numa “ciência” independente dos fins; quando a aptidão para um *certo tipo* de objetividade e eficiência pretende abranger exaustivamente a realidade com todos os seus funcionamentos, não estamos, mais, diante da economia, mas da tecnocracia. E nessa hipótese, não é só o pedagogo que é expulso da política educacional, senão também o sociólogo, o filósofo, o antropólogo, o psicólogo e até o economista.

Aqui aflora outro problema. É natural que a elite brasileira, como a de outros países, esteja profundamente dividida quanto à filosofia e à política da educação. Isto não seria grave se, além da

divisão, não houvesse a separação dos grupos. Há a educação dos economistas, a dos pedagogos, a dos administradores, a dos sociólogos, a dos antropólogos etc. Tanto politicamente quanto cientificamente faltaram até agora as condições de confluência de todas essas vertentes. Do ponto de vista científico, ainda não se amadureceu para o método interdisciplinar que continua sendo, entre nós, quase sempre, uma aspiração frustrada. Do ponto de vista político, as dificuldades de congregar as várias parcelas do poder em torno de um projeto unificador, derivam de diversas causas — ora o patriarcalismo, ora a projeção mítica do poder tecnocrático sob a égide da racionalidade econômica mal compreendida. Pois, bem compreendida, a racionalidade econômica não significa o confinamento no econômico, mas, ao contrário, a conquista gradual de outras fronteiras e áreas da realidade, através da natural comunicabilidade existente, pelo menos virtualmente, entre elas.

3.4 *Educação cartorial*

Ao contrário do que alguns, ingênua ou maliciosamente, supõem, quando declaram que há excesso de teoria na educação e que falta é colocá-la em prática, o que existe, na maioria das vezes, é uma prática inconsistente por falta de conhecimentos rigorosos e atualizados; ou, então, as idéias atuais provêm do mimetismo cultural e, freqüentemente, rudimentar.

O desligamento do real constitui a alienação básica, tanto mais crucial quanto, descinculados nas origens, se torna extremamente difícil articular depois o homem e a sua realidade existencial no seio da cultura.

A realidade de um país é integrada de várias faixas, mas o grau da referida integração é diferente em cada uma delas. Ora, se a realidade se torna presente ao espírito como uma problemática, pode-se constatar que num país como o Brasil existem muitas áreas não problematizadas e, por isso mesmo, privadas de uma política objetiva e nítida. E, mesmo dentro das áreas mais integradas, resta ainda grande espaço não-problematizado, em que os problemas se movem sem precisar ser resolvidos. Educação é das áreas mais folgadas. Um caso ilustrativo: o que acontece na vida prática com um diplomado é que ele será agredido pelos fatos trocados na escola por

um currículo-fetichê e, depois, devolvidos à sua agressiva nudez. O currículo escolar entre nós representa um modelo de reificação verbal, isto é, de substituição de coisas vivas por textos mortos, dos quais se espera obter efeitos na vida real. A escola em nossa cultura prepara para a ação e a vida através desse processo que esvazia a inteligência de todo contato com a ação e a vida. Poder-se-ia indicar dois modelos de formação intelectual: o que põe o universo na inteligência, para que esta o contemple sem sair de si mesma, como pretendia de certo modo induzir Aristóteles ao acentuar que “a inteligência é de certa forma todas as coisas”; e o que prende a inteligência e o mundo no dinamismo da práxis. No caso da educação brasileira, não ocorre nenhuma das duas hipóteses. A especulação grega, apesar do duvidoso realismo de suas correntes mais importantes, resultava da fecundidade própria da inteligência e era capaz de gerar uma nobre vida espiritual. O falso “humanismo” não possui a inteligência das coisas, nem a inteligência da inteligência — isto é, a que se auto-reproduz, no caso grego, sob o estímulo do universo real, embora dele se desligando, depois, para viver a sua própria aventura contemplativa.

Nesse “humanismo” acrescido de nossas peculiaridades socioculturais, a inteligência deixa de ser função do real, ou, então, um repositório de concepções estrangeiras, ou de conhecimentos fragmentários e desconexos, os quais ocupam uma parte da vida como simples rito de iniciação a investidas da vida real. O que há de desolador no caso é que a tendência permanece na educação, quando na realidade as investidas já não pressupõem a eficácia simbólica e, sim, a real.

3.5 *Alienação*

A alienação tinha, anteriormente, um caráter predominantemente ético em dois sentidos: no da liberdade — resultava de uma decisão consciente e até certo ponto livre, de aderir a padrões estrangeiros, embora a forma torrencial com que estes fluíam sobre nós tornasse extremamente precária a nossa liberdade de escolha; e no sentido mais amplo do *ethos*: não constituímos um *ethos* nacional, fascinados pelo de outras nações. Na realidade, o segundo sentido

continua o primeiro, já que o *ethos* resulta de uma consciência decidida a assumir-se; e uma consciência só se assume, assumindo a realidade que a modela e lhe dá substância.

Atualmente, a alienação é mantida sobretudo por uma razão que se poderia denominar como técnica: não se sabe como imprimir outro giro à máquina, como estabelecer novos modos de funcionamento em que os dentes desta mordam a nossa substância nacional, transformando-se em inteligência a nossa práxis.

Todos querem a mudança, mas os processos adotados — já agora de boa fé, em muitos casos — não levam a esse resultado: a máquina roda no vazio, tal qual uma moenda sem a matéria para espremer, ou a fiandeira sem o fio para rodar. O que falta à nossa engrenagem é o dente assentado na polpa da realidade: é o método da práxis. As estruturas formais da universidade, por exemplo: temos de descobrir o modo pelo qual seu dinamismo já nasce da própria estrutura, e a transcenda.

Através dessa sutil deformação, reduzimos problemas de idéias, de objetivos, de qualidade, a problemas de *tecnicidade*. Admite-se a existência de uma teoria pura, e de uma tecnologia pura, em economia, em educação, em ciência política etc., assim como a existência de uma categoria de especialistas numa *política de meios*, desligada de uma *política de fins*. Importam-se técnicos de outros países ou de outras regiões do País, para planejar os *meios*, com o argumento de que dessa forma não interferem nos fins. Acontece que os meios nascem dos fins, não existindo uma tecnicidade dos meios que seja autônoma; os técnicos brasileiros ou estrangeiros só podem ensinar os meios dos seus fins, que não poderiam servir aos nossos. Uma prova de que não é possível isolar a política dos meios da política dos fins, sob o argumento da pura tecnicidade dos meios, está em que os técnicos — nacionais ou estrangeiros — quando não trazem presos organicamente à estrutura de seu pensamento os fins de sua sociedade e de sua cultura, aplicam os seus instrumentos ao *status quo* do país com o qual colaboram, sem discuti-lo, o que vale como uma homologação pura e simples dos fins que esse *status quo* já representa. Eles começam imediatamente a trabalhar sobre o estabelecido.

A conclusão desse raciocínio é de que a ciência dos meios, com a pretensão de se imunizar na pura racionalidade, serve de fator de alienação.

3.6 *Pesquisa*

A eficácia teórica de que se reveste a ciência significa apenas a consistência interna do pensamento — condição indispensável para uma política de educação, mas insuficiente até que a ciência venha explodir na decisão política.

O pesquisador corre o risco de tornar-se prisioneiro do sistema quando não tem condições de analisar, globalmente, o próprio sistema. Se ele se fixa numa parte, procurará explicá-la por comparação com as outras partes, que por sua vez se explicam segundo o mesmo método dentro de um processo circular.

Há portanto dois aspectos a considerar: 1.º) o aprisionamento do pesquisador na “zona” do real em que se instalou a pesquisa, aprisionamento de que só se libera pela visão da totalidade; 2.º) o aprisionamento do pesquisador — já de posse da visão integral e sistêmica — dentro do próprio sistema, considerado como algo que se explica por si mesmo, insuscetível, portanto, de determinar suas mudanças.

Correlatamente a essas duas ordens de dificuldades, caberia basear a concepção da pesquisa: 1.º) na interdisciplinaridade; 2.º) na adoção de outros critérios de análise científica, além de puramente *funcionalista*, como tende a ser, por exemplo, o método de análise de sistema; 3.º) nas ciências humanas e sociais, aplicadas à educação, tendo em vista o caráter tendencialmente integrativo e crítico que elas normalmente desenvolvem no conhecimento da realidade social, e a elucidação dos nexos entre as ciências, já referidos, e o sistema político; 4.º) no processo de reflexão radical, baseado na filosofia da educação, com o concurso dos próprios filósofos, assim como dos políticos e administradores. A filosofia da educação representa, ao mesmo tempo, o alicerce e o coroamento do processo de conhecimento educacional: cabe-lhe subministrar os enfoques epistemológico e antropológico e, com base nestes, a análise fundamental dos aspectos sociológicos e políticos da educação. Ela

completa a interdisciplinaridade — que representa o esforço de conexões predominantemente horizontais — como a busca da “causalidade vertical”; e completa, ainda, a ação integradora e crítica da sociologia, arrimando-a em critérios normativos, não puramente empíricos.

Na pesquisa educacional é necessário, antes de mais nada, penetrar no domínio do existente, segundo sua estruturalidade própria. Avaliar a realidade educacional com suas conexões, cada nível de ensino, por exemplo, confrontado com outros, e o subsistema educacional, com os subsistemas econômico, político, cultural etc., todos eles alicerçados pelo sistema social.

Mas é preciso, sobretudo, dispor de meios de investigação destinados a mudar o existente, através de um conhecimento ao mesmo tempo analítico e prospectivo da realidade brasileira, bem como estudos e investigações com ambições e ritmos traçados por esses horizontes de inteligência vertical. Tais estudos e pesquisas devem emergir de um autêntico processo intelectual, com o máximo de representatividade e diversificação da intelectualidade brasileira.

A programação de projetos de pesquisa e de estudo da pós-graduação deveria levar em conta a importância *real* da pesquisa e a importância *sentida* por parte das instituições de que depende sua utilização.

Pode acontecer que elas, ou não se dêem conta de alguns problemas reais, ou — por deficiência de informação ou de análise — se preocupem com eles através de uma ótica distorcida. Não raro, considera-se suficiente, para a formulação de leis e a tomada de decisões administrativas em educação, um conhecimento científico ainda bastante tênue, ou precário.

Quanto ao ensino, não é necessário lembrar que a característica essencial da pós-graduação é a *elaboração*. Em vez de absorverem um saber *feito*, os alunos serão levados a *fazê-lo* por conta própria. De resto, a pesquisa é inerente também ao ensino graduado (e a qualquer nível de ensino), mas, enquanto nos outros níveis ela consiste, apenas, no processo de ré-fazer o saber (primeiro, recuperando sob as estruturas teóricas o plano de empiricidade em que

elas assentam e, segundo, ré-compondo as estruturas teóricas, já agora por iniciativa do próprio aluno), no ensino pós-graduado se trata de fazer avançar o saber, seja incorporando a ele novas “zonas” da realidade (a invenção e a descoberta), seja construindo outros padrões teóricos, seja ampliando o nível de percepção teórica dos alunos. A partir daí se poderia, inclusive, extrair o critério de distinção entre o mestrado e o doutorado: o primeiro alarga, junto com a inteligência da realidade, a própria realidade conhecida, enquanto o segundo se limita à primeira dessas operações.

Além disso, há duas linhas de pesquisa: uma, motivada pelas necessidades educacionais do país e pelos interesses das instituições (será a linha A); outra, requerida pelos programas do curso (linha B). A primeira segue os acontecimentos, enquanto a segunda se ordena segundo a lógica e o ritmo do currículo. Entretanto aproximações e interseções entre as duas linhas são não apenas possíveis como necessárias. Antes de mais nada, tendo a realidade brasileira, sempre que possível, como inspiração e linha de referência de todo o curso, parte dos programas deste já se constituiria com base nas pesquisas da linha A.

O sentido da eficácia que vai inspirar a pesquisa educacional na pós-graduação não deve apoucar-se no imediatismo, isto é, nos *expedientes*. O poder e o saber se processam sempre em forma de tensão, este procurando disciplinar o arbítrio possessivo, e aquele, bloqueando as propostas teóricas, e ambos desaguando na prática social.

3.7 *Pensamento transformador*

Parece fora de dúvida que a solução para os problemas da educação brasileira não virá de nossos pedagogos. Do ponto de vista do pensamento, virá sobretudo do filósofo, do cientista social e do educador *lato sensu*, ou seja, dos que se mostrem aptos para exercer em relação à educação uma consciência crítica e aperceptiva, envolvendo as conexões que ela mantém com tudo aquilo de que depende o seu próprio sentido e valor. Isso equivale a dizer que a salvação para a educação terá de vir de fora, na mesma medida em que ela é parte do processo social, e os problemas de uma só podem ser compreendidos juntamente com os do outro. Numa cultura tenden-

cionalmente integrada, em que cada parte da sociedade interioriza o todo, o bom funcionamento da educação obedece, por assim dizer, a impulsos espontâneos sem que seja necessário o apelo repetido e explícito à sociedade como instância normativa ou retificadora. Normas fundamentais prendem uma à outra na mesma linha de homogeneidade. Em tais condições, o pedagogo frequentemente interioriza a sociedade e encarna o acordo implícito entre a educação e os valores, objetivos e exigências da sociedade.

Quando ocorre, porém, um descompasso entre um subsistema e o sistema social global, cessa a possibilidade dessa integração espontânea. O integrante de um subsistema tende a vincular-se a ele, interiormente, elaborando sobre esse húmus inconsciente o seu compromisso intelectual. Através do subsistema em que está inserido é que, na maioria das vezes, ele se compromete com o sistema global. Figuram-se, então, as duas hipóteses — a do conflito e a da coerência entre o sistema e o subsistema — advertidos, porém, de que o importante não é a coerência ou o conflito em si mesmos, mas a significação concreta de uma ou de outra. Cabe perguntar, antes de mais nada, se a parte está em descompasso¹ com o todo por inércia dela própria, ou por inércia do todo. O primeiro caso ocorre normalmente quando inexiste um projeto de mudança que articule todas as peças da engrenagem, e então o dinamismo espontâneo da sociedade é maior, obviamente, que o de algumas de suas partes — aquelas que são mais propensas à inércia, como é o caso do sistema educacional. A segunda hipótese se verifica quando projetos específicos acionam partes destacadas do todo sem que este lhes acompanhe o diapasão.

Nas hipóteses acima figuradas, o descompasso é fruto de desequilíbrio, e este, por sua vez, é fruto ou do movimento da sociedade abandonada aos seus próprios impulsos, ou de impulsos setoriais operados sem a perspectiva do contexto global.

Caberia ainda acrescentar, como terceira hipótese, o movimento sinérgico, coerente e planejado das partes e do todo, visando, porém, soluções puramente aumentativas, que não implicam mudança de estrutura, isto é, no sistema de relações, seja das partes entre si, seja destas com o todo.

¹ Quanto ao descompasso, não é o tempo cronológico, e sim as temporalidades diferentes e, ao mesmo tempo, simultâneas.

A todas estas hipóteses é possível opor a do desequilíbrio, ou descompasso, provocado, não por força da inércia, mas em virtude de um *projeto*. E, ainda, a hipótese de que este projeto esteja orientado no sentido de soluções qualitativas e estruturais.

Dentro destas duas últimas hipóteses se torna muito difícil ao pedagogo *como tal* (na conjuntura brasileira) continuar sendo o guia exclusivo do próprio sistema educacional. Cessando os automatismos do equilíbrio, ou tornando indesejável o próprio equilíbrio existente, impõe-se a liderança de uma visão que não esteja confinada à particularidade (subsistema) nem movido pelos automatismos com que esta se vincula ao todo. Há necessidade de uma perspectiva ao mesmo tempo abrangente e crítica, apta a lidar com a totalidade.

É necessário libertar a educação e o próprio pedagogo da tendência à inércia. Não se imagina, a rigor, que a liderança das transformações educacionais deva, pura e simplesmente transferir-se do pedagogo para os cientistas sociais, filósofos e os psicólogos. A mudança da sociedade só pode operar-se quando se opera a mudança do *todo*, requerendo esta, no plano científico, a visão inter e transdisciplinar e, no plano político, o projeto criador.²

Quanto à contribuição dos cientistas sociais, acredita-se que não se poderia afirmar ser esta sua tarefa específica. Parece que o saber desses cientistas *no caso da educação* será mais *crítico* do que *criador*. O *métier*, a práxis criativa seriam do educador em sentido largo. Na experiência histórica da educação, filósofos, sociólogos, psicólogos se convertem em educadores no sentido de *pensamento transformador* cuja repercussão modifica a prática individual e social.

3.8 *Filósofos, cientistas e educadores*

O estudo da educação brasileira define o contato intelectual e institucional em que possam situar-se os educadores, os cientistas sociais, os filósofos, os psicólogos etc. Caberá aos filósofos aprofundar o estudo da educação brasileira como empreendimento: a busca

² Mendes, D. T. Impasses of planning. *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*. Michigan State University, 1972.

das idéias sob as estruturas educacionais; do fio que liga a educação às várias estruturas da sociedade e da cultura. Mas essa pesquisa não se deterá nas estruturas constituídas, sendo, sobretudo, o esforço para identificar o processo genético que as constitui como um devenir. Neste é que se encaixa, afinal de contas, o projeto educacional como tentativa de explorar as permissibilidades do real, sem as quais a educação, como práxis criativa e normativa, careceria de sentido.

A filosofia se encontra com a política dentro da educação. Esta condensa valor e práxis, uma imagem do homem e da sociedade e, ao mesmo tempo, o empenho de plasmar as estruturas da vida real.

Importa, portanto, que se tomem as estruturas educacionais como algo histórico, e não fruto de mera imaginação arquitetônica para organizar sistemas, ou expressão de verdades intemporais. É preciso rever essas estruturas “em impulso”. Nesse ponto, a filosofia não será apenas política mas, sobretudo, história através da sociologia do conhecimento e da cultura; o ponto em que a história passa a colocar o problema do sentido e a tornar-se historicidade.