

FINALIDADES FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS
DE UMA PEDAGOGIA HUMANÍSTICA

JACQUELINE MARIE LOUISE LEGAUD

F13V
200
1961

FINALIDADES FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS
DE UMA PEDAGOGIA HUMANÍSTICA

Jacqueline Marie Louise Legaud

57

Dissertação submetida como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Rio de Janeiro

Fundação Cetúlio Vargas

Instituto de Estudos Avançados em Educação

Departamento de Psicologia da Educação

1 9 8 0

AGRADECIMENTOS

A meus pais, emigrantes europeus, que, sobrepujando as próprias deficiências de toda sorte de dificuldades, empenharam-se incansavelmente em proporcionar-me todas as oportunidades de estudar e trabalhar para melhorar na vida, a fim de tornar-me eu mesma, autoconfiante, capaz, independente, e pela confiança que, desde cedo, depositaram em mim.

À Prof.^a Zilah Xavier de Almeida Borges, Chefe do Departamento de Filosofia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, como minha Orientadora do Curso de Mestrado em Educação, e Docente de Filosofia da Educação, pela atenciosa consideração e pelo cuidadoso posicionamento de respeito às idéias e à pessoa dos mestrandos.

À Prof.^a Celia Lucia Monteiro de Castro, Docente de Metodologia da Pesquisa e Estatística Aplicada à Educação, e minha Orientadora e Coordenadora nos Estágios de Pesquisas Docentes do IESAE, pelas solicitações objetivas nas tarefas, pelo aprendizado da retidão e verdade científicas e, sobretudo, pelo calor humano, compreensão sincera e amizade afetuosa.

Ao Prof. Eliezer Schneider, Chefe do Departamento de Psicologia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, meu Orientador da Dissertação de Mestrado, pela indicação de uma série de leituras específicas que enriqueceram os dados bibliográficos, pela orientação pessoal, segura e eficaz, no desenvolvimento da redação, e pela amizade sincera e cordial.

À Prof.^a Maria Angela Vinagre de Almeida, Chefe do Departamento de Filosofia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, quando do meu ingresso, e Docente de Filosofia da Educação, pelo carinho e isenção na apreciação de meu modesto trabalho, o que me deixa altamente sensibilizada.

À Prof.^a Maria Julieta Costa Calazans, Coordenadora Geral de Pesquisa do IESAE da Fundação Getúlio Vargas, pela sua presença amiga e contínua junto aos mestrandos, para obter-lhes Bolsas de Estudo para complementarem os créditos necessários para a Dissertação de Mestrado, e pela obtenção da minha.

À Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior - CAPES - do Ministério da Educação e Cultura, pela Bolsa de Estudos concedida para a consecução dos créditos exigidos pelo Curso de Mestrado do IESAE, e pelo auxílio oferecido para a redação da Dissertação de Mestrado.

Aos demais docentes, colegas, amigos e funcionários do IESAE e da Fundação Getúlio Vargas - nos seus vários Institutos - os quais tornaram o período probatório e a longa obtenção de créditos, uma estada agradável, amiga, cortês e verdadeiramente acadêmica.

À datilógrafa Antonia Lemos dos Santos, pessoalmente uma simpatia, pelo cuidado dedicado a este trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL A

todas as pessoas com que cruzei em minha vida e que, das formas mais diversas, mercê de Deus, foram e são uma força providencial para vencer os obstáculos e manter-me no caminho da retidão e coerência em pensamento, comportamento e testemunho.

Í N D I C E

Pág.

CAPÍTULOS

I. INTRODUÇÃO	1
1.1. Excerto	2
1.2. O Problema	3
1.2.1. Procedimentos metodológicos	6
1.2.2. Tipo de pesquisa.....	9
1.3. Justificativa do Tema	10
II. AS SOMBRAS DA DESUMANIZAÇÃO	11
2.1. Excerto	12
2.2. O anti-humanismo da Filosofia Contem porânea	13
2.3. A filosofia da dissolução do homem..	15
2.4. Importância das responsabilidades fu turas	17
III. LEVANTAMENTO DE CONCEITOS SOBRE HUMANISMO E TI POS DE HOMENS PROSPETIVADOS.....	22
3.1. Homem como sujeito na orientação não-dire tiva de Rogers	23
3.1.1. Educação e Processo Pedagógico ...	24
3.1.2. O tipo de homem na orientação não- diretiva de Rogers.....	29
3.2. Homem como objeto na orientação comporta- mentalista atribuída a Skinner	30
3.2.1. A orientação de Skinner e suas im- plicações com o processo de apren- dizagem	31
3.2.2. O homem de Skinner	32

	Pág.
3.3. O Homem auto-realizador na Psicologia Humana de Maslow	37
3.3.1. A pedagogia da busca da identidade pessoal	40
3.3.2. O modelo de homem para Maslow	41
3.4. A Psicologia Existencial-Humanista segundo alguns pensadores nos Estados Unidos..	44
3.4.1. A Psicologia Existencial-Humanista e o Problema Educacional	45
3.4.2. A nova afirmação de homem: Homem-no-Universo	48
3.5. A Psicologia existencial enunciada nas obras dos psiquiatras suíços Ludwig Binswanger e Medard Boss	50
3.5.1. O homem se manifesta no mundo pela abertura ao Ser	53
3.5.2. Um modo de "ser-no-mundo": -"autêntico", que realiza a plenitude da liberdade	54
3.6. Plano Europa Ano 2000 em Educação	61
3.6.1. Planejamento prospectivado para a mutação da sociedade	61
3.6.2. Tipo de homem prospectivado pelo Plano Europa Ano 2000	65
3.7. Projeto UNESCO para o futuro da educação.	67
3.7.1. As experiências inovadoras e a mutação do mundo moderno	68
3.7.2. O Humanismo postulado pela UNESCO para a situação humana	71
IV. ANÁLISE, CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	74
4.1. Análise	75
4.1.1. O conceito de "finalidades" da educação	75

	Pág.
4.1.2. Por que dizemos finalidades filosóficas e psicológicas	79
4.1.3. O conceito atual de Pedagogia	84
4.2. Conclusões	84
4.2.1. O sistema "homem" numa visão pluralista	84
4.2.2. O homem em devir na concepção humanística	90
4.2.3. Finalidades para uma Pedagogia Humanística	96
4.3. Sugestões	104
4.3.1. Orientações que podem ajudar a atingir essas finalidades	104
4.3.2. Os momentos para essas orientações.	105
4.3.3. Como "inserir-se" nessas finalidades	106
4.3.4. As motivações "humanizantes"	107
V. NOTAS	110
VI. BIBLIOGRAFIA	131

RESUMO

A literatura filosófica e psicológica de orientação humanista não podia deixar de desenvolver-se e de modo muito intensamente, no campo da educação, já que na própria História da Educação podem ser assinaladas as raízes do humanismo atual.

Desumanizado no presente pelo sistema social, o homem tem seu porvir programado pela tecnologia. Mas, ao pessimismo gerado pelas ameaças da poluição e super-população, propõe-se uma tecno-utopia otimista que se anularia sem uma caracterização humana. Neste sentido caberia à educação modelar menos conformistas e desenvolver mais responsabilidade e consciência, já que "em cada indivíduo há uma consciência que lhe permite significar e optar, e essa consciência autônoma e interna é a liberdade; e o núcleo da educação deve ser a preservação e o crescimento dessa liberdade".

E como exemplo de coerência humanista lembramos a posição de Rogers que vê, na própria criatura humana, a possibilidade de salvação ou melhor superação e elevação do homem sobre os riscos de desagregação e destruição, ou manipulação e sujeição de suas potencialidades de desenvolvimento e liberdade mentais.

Partindo do princípio de que o controle ambiental físico e social é contínuo, geral e relevante, Skinner propõe o controle individual e social através do reforçamento positivo, favorecedor da aprendizagem, sem os recursos das punições e dos reforçamentos negativos. Os críticos de Skinner acham que ele considera o homem como passivo ou apenas reativo a estímulos, ignorando a ênfase dada ao pensamento skinneriano com a contínua interação 'organismo-meio', em processo de condicionamento respondente e operante dos organismos vivos e atuantes, o que não se coaduna com a imagem da passividade robotiana.

Numa visão abrangente, Maslow propõe a Psicologia Humanista como uma força para a superação — e não o combate anti-psicanalítico e anti-behaviorístico — pregando a perspectiva otimista do desenvolvimento pleno, da auto-atualização das potencialidades, individuação pró-vida e em prol da humanidade, renovando-se e elevando-se muito acima da base 'instintoide', no que revela sua resistência contra qualquer predomínio da herança biológica na sua concepção do homem capaz de transcendência.

A crença de que geralmente o homem não alcança a plenitude de suas potencialidades, mas que pode realizá-las com liberdade, independente de poderes exteriores, aproxima a psicologia humanista do pensamento existencialista e da abordagem fenomenológica e tem representantes com particularidades distintas, concatenados, no entanto, em torno da revalorização da existência humana.

Heidegger destaca-se sobremaneira por realçar a dignidade própria da natureza humana, capaz de realizar ao máximo a sua criatividade, tornando-se cada vez, o mais 'eu-mesmo', o mais 'que-é-aberto' e o 'que-está-aberto-no-mundo'. Só uma pessoa completamente aberta ao mundo pode lograr apreender a verdade revelada da experiência existencial.

O homem, por ser livre, é o único responsável por sua existência, não permitirá ser manipulado, controlado, modelado ou explorado. É um 'ser-no-mundo', autêntico, que realiza a plenitude da liberdade e descobre outra dimensão na vida: — quanto mais optar em ser ele mesmo, mais exercerá a sua transcendência e mais 'vir-a-ser-livre' será. O quadro fenomenológico dos rasgos individuais de 'homem-que-descobre-o-mundo', um ser-arrojado-à-existência, apresenta dimensões sociais, biológicas, mundo-pensamento e corporais, e são, segundo Binswanger, elucidativas; tornam o homem livre para escolher qualquer forma de vida para ele mesmo. Boss complementa que pode assumir de maneira responsável suas potencialidades para poder adiantar-se até à melhor dimensão possível de seu ser.

Nossa proposta não é a formação de um homem ideal mas sim de uma educação que, considerando o homem, cada homem, na atual riqueza de conhecimentos: corpo, mente, espírito, transcendência, o mantenha nessa realidade fenomenolôgica, além de fortemente centrado na realidade. O grupo Plano Europa Educação Ano 2000 prevê entre outras perspectivas uma educação contínua e individualizada, coerente com a vida, a cultura e os modelos próprios e conforme a um sistema de valores, colocando sobre o educando ou seu responsável a responsabilidade de saber em virtude de quais premissas e sob qual ideologia está sendo traçado o seu futuro. O escopo é conseguir um homem cultivado, física e intelectualmente desenvolvido, autônomo e criativo, inserido socialmente, um homem dono dele mesmo, aberto a quaisquer permutas, crítico, solidário, atualizado na sua época, procurando sempre ultrapassar-se.

A UNESCO ao destacar que sô uma dimensão do homem era aproveitada: a intelectual e que as demais eram desprezadas deixa clara a necessidade de revalorizar o homem para fazê-lo assumir seu valor, integrado na vida real, concreta, sendo ele mesmo o próprio agente de problemática, decisão e responsabilidade; postula um "humanismo científico" cujo centro de suas preocupações é o homem e sua realização total, a Ciência e a Tecnologia sendo elementos essenciais, onipresentes e fundamentais de todo empreendimento educativo hodierno.

É com base nessa colocação filosófico-psicológica que uma Pedagogia Humanística poderá orientar suas finalidades culturais, morais, religiosas, éticas, sociais, políticas, cada qual com práticas educativas concretas. Urge é eliminar uma multidão de indivíduos que possam tornar-se incapazes de raciocinar objetivamente e sentir emocionalmente, os domínios intelectual e afetivo inseparáveis na formação da pessoa humana integral, para que a capacidade de transcender: libertar-se e conhecer o amor a vários níveis não seja danificada ou anulada por uma educação inadequada. Algumas orientações para atingir finalidades pedagógicas humanísticas são dadas: devem, porém, ser ininterrupta e perspicazmente testadas e avaliadas.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1

EXCERTO

"Se alguém me perguntasse: "Você está certo de que a moeda em sua mão é uma moeda de dez centavos", eu talvez olhasse para ela de novo e respondesse "Sim". Mas se muita coisa dependesse da verdade do meu julgamento, acho que tomaria o trabalho de ir ao banco mais próximo e pedir ao caixa para examinar bem a moeda; e se dela dependesse a vida de um homem, eu tentaria mesmo chegar ao Tesoureiro Chefe do Banco para pedir-lhe que atestasse a legitimidade da moeda. Que quero dizer com isto? Que a "certeza" de uma crença não é tanto questão de sua intensidade, mas da situação: de nossa expectativa das conseqüências possíveis. Tudo depende da importância que se der à verdade ou à falsidade da crença. A "crença" está ligada à nossa vida prática de cada dia. Agimos segundo nossas crenças. Por esta razão, basta, na maioria dos casos, certo grau bem baixo de certeza. Mas se muita coisa depender de nossa crença, então não só a intensidade da crença se altera, mas toda a sua função biológica."

Karl R. Popper¹

1.2. O PROBLEMA

Para atender ao objetivo da pesquisa que é fazer um estudo sobre o que se denomina atualmente "Pedagogia Humanista", tendo em vista existirem vários conceitos a respeito, fizemos um levantamento das idéias de alguns psicólogos de renome, cujos estudos ou escritos levam a diversas concepções de homem, bem como de intelectuais de vários pontos geográficos. Incluímos o planejamento prospectado para a mutação da sociedade pelo Plano Europa Ano 2000 em Educação, o Humanismo postulado pela UNESCO e a distinção que esta última faz entre finalidades e objetivos da educação.

Como o sentido todo de nosso trabalho se prende ao fato de observarmos que, apesar de haver escolas e educação regular e sistemática, às vezes, parece que não humanizamos, e sem querer apontar somente a Educação como causa — fato que não obstante é uma das responsáveis — acrescentamos um estudo sobre o Anti-humanismo e a Filosofia da Dissolução do Homem, para mostrar mais claramente o perigo em que já estamos imersos, o que pensam os psicólogos humanistas e os existencial-humanistas atuais, tecendo algumas conclusões. O que se deseja é chamar a atenção para a realidade que nos cerca: — a diminuição do valor da pessoa humana.

Atualmente, quando denominamos uma pedagogia de "humanista", ela carece de conceito definido. Os vocábulos "humano", "humanismo", "humanização", igual a outros, como "escola", "educação", "jovem", com o decorrer dos tempos e com o incessante mal-uso dos significados originais, perderam seu sentido ou esvaziaram-se do conteúdo original, enriqueceram-se uns, ampliaram-se outros, e, lastimavelmente, tornaram-se tão abrangentes que, quando se troca idéias sobre um assunto, muitas vezes, os interlocutores têm de acertar o conceito que dão a determinados vocábulos.

O que está ocorrendo com "Pedagogia Humanista" é igual: uma série de conceitos provenientes de vários sistemas filosófico-psicológicos, uns, antropológicos, outros, uma mescla de conteúdos interdisciplinares. Assim, tomando as palavras de Bryan Magee² a respeito de Popper: "A filosofia é uma atividade necessária, porque todos nós admitimos uma série de coisas cujos pressupostos são, o mais das vezes, de cunho filosófico e agimos em função delas, na vida privada, na política, em nosso trabalho e em qualquer outra esfera, e como tais pressupostos podem ser falsos, perniciosos e alguns verdadeiros, um exame crítico desses pressupostos deve ser feito, como uma atividade de ordem filosófica, moral e intelectualmente importante", não vamos pontilhar uma definição final e única para "Pedagogia Humanista", deixando-a aberta à crítica.

Determinar um tipo de sociedade para um homem ideal talvez seja uma primeira tentação, na vontade de encontrar uma pedagogia capaz de formar um homem melhor. No entanto, não é a um homem ideal que a pedagogia humanista postulada pela UNESCO diz que alguém deva devotar-se, mas a um homem real, concreto, historicamente situado e verdadeiramente dirigido para a ação — a serviço do próprio homem³: — homem que valorize o conhecimento objetivo.

Um homem não pode ser estereotipado. Numa visão filosófica e psicológica humanistas, ele "contém todos os graus essenciais da existência, e em particular da vida; e nele a natureza chega inteira à mais concentrada unidade de seu ser";⁴ "sua estrutura ontológica, seu ser dado para ele mesmo, faz com que somente ele possua a categoria de coisa e substância plenamente expressa e concreta".⁵ Só ele pode converter em objetivo sua própria constituição fisiológica e psíquica e cada uma de suas vivências psíquicas, e por isso, pode também modelar livremente sua vida e pode reprimir e submeter os próprios impulsos".⁶ "Ele é o ser que sabe dizer não; é o asceta da vida";⁷ "ele pode edificar sobre o mundo de sua percepção um reino ideal do pensamento, e por outro, pode canalizar a energia — laten

te nos impulsos reprimidos — em direção ao espírito que habita nele, isto é, o homem pode sublimar a energia de seus impulsos e atividades espirituais".⁸ "Só o homem sobrepõe sobre as funções de expressão e comunicação a função de representação e denominação de signos".⁹

O homem é algo da realidade total do universo,¹⁰ estabelecido numa ordem, ele ocupa um lugar de proeminência,¹¹ mas ele não é somente "o homem no cosmos"¹² numa relação homem-coisa, mas numa linha de referência sutil de "o homem para Deus", o homem aberto ao transcendental,¹³ "que se arroja a um destino próprio, que se projeta";¹⁴ "homem como ponto de partida de toda consideração posterior".¹⁵ "O homem é o ser a partir do qual se deve procurar as explicações do que o homem é em si e nas suas diversas dimensões, dentre as quais não se pode omitir nenhuma".¹⁶ Esse ser que se renova a cada instante, numa gestação sucessiva, vai configurando o homem do futuro.

O homem do futuro é o ainda adolescente "Homo Technicus", segundo Emilio M. Grau Carpio.¹⁷ A dimensão técnica do homem, para ele,¹⁸ provém de sua própria estrutura interior humana como uma projeção organizada e racional da força inata do seu "Fazer", a modo de um diálogo com a natureza, orientando ao melhoramento do marco de sua existência, qual seja o mundo, incluída a sua própria pessoa,¹⁹ sem deixar que seja essa técnica o objetivo central e o fim último e exclusivista de sua pessoa.

Mas exatamente porque se dirige ao homem do futuro, uma pedagogia humanista bem como uma filosofia e uma única psicologia não são estáticas, nem nunca o foram: elas se desenvolvem, se enriquecem. Não é a um projeto de homem que se visa, mas a um homem em processo. Um pluralismo de soluções são aceitáveis e necessárias, com uma série de nuances, conforme estudos feitos por intelectuais e educadores europeus.²⁰ O que se deseja é "uma educação que possa permanecer coerente com a vida, a cultura e os modelos próprios, de acordo com um sistema de valores, para que ca

da educando interessado saiba, em virtude de quais premissas e sob qual ideologia o parente, tutor, orientador ou prospectivo ²¹ escolheu e traçou seu futuro".²²

O problema, portanto, pode ser enunciado nos seguintes termos:

Como iniciar uma pedagogia humanista para os homens de amanhã?

ou

Como planejar uma política educacional que preencha os ideais e anseios humanistas?

1.2.1. Procedimentos metodológicos

Escolhemos pensadores atuais conhecidos quanto ao conceito que davam de humanismo e tentamos, segundo o raciocínio de cada um, elaborar a imagem do homem idealizado. Não é um modelo de homem a ser seguido a risca, porque, se quisermos um tipo de homem como modelo, estaremos tirando-lhe a liberdade de ser ele mesmo. Assim, não desejamos responder a pergunta inicial apresentando um sistema fechado. Nenhum sistema é fechado: são todos flexíveis e permanecem abertos, pois é ao homem em devir que se referem.

O tipo de homem idealizado por cada um dos psicólogos ou dos grupos de estudo que escolhemos é baseado no homem de hoje, a bem de sua futura humanização, e é sempre o raciocínio sobre um homem concreto em processo de se tornar mais humano.

Todo o capítulo III, "LEVANTAMENTO DE CONCEITOS SOBRE HUMANISMO E TIPOS DE HOMENS PROSPETIVADOS" reúne os tipos de homens idealizados por cada psicólogo ou grupo de pensadores e deve ser aferido com o capítulo II, "AS SOMBRAS DA DESUMANIZAÇÃO". As "FINALIDADES FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA HUMANÍSTICA", constantes do capítulo IV, postas em prática, isoladas ou em conjunto,

podem vir a auxiliar a humanização do homem em devir.

No levantamento de fontes bibliográficas sobre conceitos de Pedagogia Humanista, escolhemos alguns psicólogos, proeminentes, já conhecidos, dos Estados Unidos da América do Norte, da América Latina e da Europa, das duas últimas décadas, cuja pedagogia levasse a finalidades humanísticas, a fim de possibilitar uma visão mais clara do que entendiam por humanismo e o ultimamente denominado humanismo-existencial. À medida que liamos percebemos que, se era impossível separar a psicologia da filosofia, em se tratando de conceituar "humanismo", também não podíamos descartar essas disciplinas da pedagogia, nem compartimentar a sociologia e outras disciplinas que se tornavam pertinentes, uma vez que os conceitos de "humanismo" se prendiam a um "novo homem", em uma determinada sociedade.

A pedagogia estando intimamente ligada à psicologia, posicionamo-nos sob o ângulo psicológico e a partir deste último fizemos um quadro referencial para cada psicólogo escolhido ou entidade, no caso, a UNESCO e o grupo que trabalhou para elaborar o Plano Europa Educação Ano 2000, com o posicionamento próprio, o processo pedagógico e o tipo de homem idealizado.

Sendo a educação do homem para viver nos anos futuros o que mais interessa, e o homem real, dignificado, valorizado, aplicamo-nos às finalidades humanísticas da que se refere a UNESCO, porque, sem elas, não seria possível formar o homem capaz de transcender o seu egoísmo, aceitar valores fundamentais, construir o seu futuro, "defender e fazer jus à liberdade pessoal de viver a sua vida plenamente humana dentro de uma segurança efetiva".²³

O grupo de trabalho da UNESCO destacou que só uma dimensão do homem era aproveitada: a intelectual sob o seu aspecto cognitivo, e as demais dimensões eram desprezadas.²⁴ Isto nos chamou a atenção para o fato de haver falhas na educação de grande parte dos homens, os quais eram operacionalizados a aprender para fazer, construir, levan-

tar, mas não lhes eram dados meios para aprimorar o gosto, discernir critérios, entusiasmar-se pela arte, pela beleza, manter a dignidade de pessoa humana, fomentar a benevolência, a fraternidade, as alegrias do espírito e cultivar o afeto, o carinho, conforme os estudos de Bloom e seus colaboradores.²⁵

Encontramos nos Estados Unidos da América do Norte psicólogos que acreditam no homem, na sua dignidade, na potência inata que possui para atingir grandes ideais. Um, William J. Richardson, alia idéias que se identificam com as de Ludwig Binswanger e Medard Boss, na Europa, baseadas na filosofia de Martin Heidegger.

Com isto, pela psicologia levantamos algumas respostas filosóficas que sustentariam o edifício pedagógico de um "novo homem", abrindo, ao mesmo tempo, um leque de graus de libertação psíquica e mental para o ser humano, a fim de ser mais pessoa humana, tudo dependendo da educação que receberia.

Como não foi nosso interesse criticar este ou aquele psicólogo ou pedagogia pertinente, tudo que não dizia respeito direto à tarefa a que nos propusemos, deixamos de lado. Esclarecemos que nada relegamos por não ser verdadeiro, mas simplesmente por não traçar um caminho lógico com o que pretendíamos. Esse foi o critério que utilizamos para poder, com certa timidez, apresentar algumas finalidades para uma Pedagogia Humanística, com base filosófica e psicológica e de acordo com filósofos, psicólogos, psiquiatras e com o que postula a UNESCO e o Plano Europa Educação Ano 2000.

Mas queremos deixar bem claro, nenhuma finalidade humanística será conseguida, se e conjuntamente, os objetivos educacionais não forem aplicados nas dimensões cognitiva e afetiva do homem, pois ambos os objetivos são mais próximos a atingir e são a coluna que deve sustentar as finalidades maiores.

Se cuidarmos, primeiro, que os objetivos sejam aplicados a todas as dimensões do homem, e nos detivermos cuidadosamente neles, estaremos caminhando para as finalidades humanísticas. "O fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio 'vir a ser'.²⁶ Para tanto, "é indispensável que cada um possa ser, na medida exata das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade".²⁷

1.2.2. Tipo de pesquisa

Pesquisa bibliográfica, de posições doutrinárias, conceituando tipos de homens prospetivados e apresentando finalidades filosóficas e psicológicas para uma pedagogia para o homem em devir, como embasamento "a uma educação para formar o homem concreto",²⁸ que "permaneça coerente com a vida, a cultura, e os modelos próprios, podendo destarte, haver tantas soluções quantas forem os países"²⁹ ou regiões geográficas, em caso de nações muito extensas.

Trata-se de um trabalho descritivo que, com base nos dados coligidos, mostra a existência de conceitos variados para "pedagogia humanista", tudo dependendo de como se queira compreender a pessoa humana.

A pesquisa remete o pensamento a numerosas interrogações a respeito da influência dessas psicologias, dessas sociedades prognosticadas, desses tipos de "homem em devir" e sobre esses psicólogos que fazem estudos sobre o homem.

Utilizamos fontes primárias e secundárias. Conceituamos como fontes primárias, toda consulta direta ao autor, quer seja na língua original ou em tradução, sabendo perfeitamente que tanto no primeiro original publicado ou na primeira tradução publicada, o texto de um livro é falhível e inclusive o título pode ser modificado. E resenhamos como fontes secundárias, quaisquer livros ou artigos que façam comentários sobre os autores selecionados para análise neste estudo.

1.3. JUSTIFICATIVA DO TEMA

Justifica-se este estudo pelo fato de, em educação, estar havendo uma arbitrariedade, — a de destacar somente uma dimensão do homem: a intelectual, sob seu aspecto cognitivo, desprezando-se e até mutilando-se uma formação completa e geral do educando, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento humano, à sua faculdade de "ser", a fim de que aprimore qualidades humanas e desenvolva relações comunitárias — as quais são feitas por treinos sistemáticos — ampliando assim seu campo social de conhecimentos.

O homem é um ser que se relaciona com os outros; tem dimensão comunitária e dialogal.³⁰ No entanto, ele só se relaciona com o outro, na realidade, quando aceita "encontrar-se com" o outro e manter esse diálogo.³¹ Nesse sentido, há nele uma ressonância muito mais profunda; extrapola a dimensão de sua interioridade como ser socializado, através de um processo de humanização, aculturação e desenvolvimento social.

A vida escolar limita um local de encontro com os demais. É aí que o educando faz as sucessivas experiências de auto-afirmação na coexistência, pelas atividades, formulando hipóteses, raciocinando dedutivamente, trocando idéias com os colegas, verificando soluções e transferindo conhecimentos e experiências, até ser capaz de transcender a sua contingência individual e temporal. A pedagogia real, como diz Georges Gusdorf,³² situa-se para lá dos limites e interações de todas as disciplinas: — é escatológica.

CAPÍTULO II

AS SOMBRAS DA DESUMANIZAÇÃO

2.1

EXCERTO

*"Pior ainda do que a tentativa de aplicar um método inaplicável é o culto ao ídolo do conhecimento certo, ou infalível, ou autorizado que... historiadores confundem com o ideal da ciência. Admitidamente, todos nos esforçamos por evitar erro; e deveríamos ficar tristes ao cometer um engano. Todavia, evitar erros é um ideal pobre: senão ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. De fato, é com as nossas teorias mais ousadas, inclusive as que são errôneas, que mais aprendemos. Ninguém está isento de cometer enganos; a grande coisa é aprender com eles."*³³

Karl R. Popper

2.2. O ANTI-HUMANISMO DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

Dizia Mikel Dufrenne,³⁴ em 1968, que havia um anti-humanismo na filosofia contemporânea, presente em muitas obras que, pretendendo interessar-se pelo homem, procuravam levantar uma inquietude e diziam-se em benefício do próprio homem, mas, que, ao contrário, não promoviam um verdadeiro humanismo, uma maneira de ser, de viver, ou de pensar sobre o homem.³⁵ Ele procurou, entre alguns filósofos, detectar uma temática em comum: a dissolução do homem. Assim procedendo, o fez porque, para ele, filosofia alguma podia reinar como soberana, única, pois há tantas filosofias quantos são os filósofos.³⁶ Assim, no século XX vivemos um acontecimento: a afirmação incondicional de uma filosofia que estaria acelerando a morte do homem.³⁷

Dentre os filósofos que investigou, a medida do homem é referida a um não-finito, maior que ele, finito, e por isto, neste caso, o ser tem uma transcendência que extrapola os limites extra-terrenos, mas, uma vez que o sentido da vida do homem não está sendo medido por essa transcendência porque se esqueceu de considerar esse élan interno para além-dele-mesmo, o conceito para esse vocábulo "transcendental" é muito reduzido.

O pensamento do homem tem sempre, em qualquer circunstância, que fazer um percurso de ida e volta, do pensamento ao pensador. Mas vejamos bem, tudo o que o pensamento diz do homem, é um homem quem o diz. Esse homem só é homem pela vida que há nele, embora, com tempo limitado, de acordo com seu fôlego biológico, pela cultura que existe em volta dele — da qual ele é herdeiro. Esse homem nasce agora numa civilização cuja procedência histórica e valores culturais não mais se perscrutam, nem procura mesmo saber. O homem simplesmente nasce e se vê viver, sabendo que tem abertura para o transcendente porque lhe dizem, porque entende que assim é, porque se comunica com os outros. A

forma de comunicação, porém, é a mais rápida, o relacionamento o mais curto: o sentido de vida perdeu-se na objetividade do material. O homem se insensibilizou,³⁸ se desumanizou dentro da engrenagem social desumanizante.³⁹

E explica ainda que se o homem "transcende" o conceito, é porque se relaciona para um fim determinado, com outro ser humano, mas a transcendência ao Ser-além-dele-mesmo ficou reduzida, esvaziada no seu conceito, e por isso, ele a desconhece. O homem se adaptou à sua vida sempre igual; tornou-se um ser passivo; morreu seu raciocínio e não percebeu que os vocábulos que usa têm conotações superpostas; não discerne mais palavras e expressões que impliquem valores como: dom, dignidade, gratuidade, gratidão, esperança, solidariedade, compromisso, adesão, fidelidade, autenticidade, bem, virtude, divindade, renúncia, liberalidade, serviço gratuito de amizade; conotações essas de valores espirituais de um ser que participaria fraternalmente com os demais.

2.3. A FILOSOFIA DA DISSOLUÇÃO DO HOMEM

Para Dufrenne, observa-se "um suicídio, ou pelo menos uma abdicação: o homem renuncia a ser homem".⁴⁰ Há uma dissolução do homem. "Após a 'morte de Deus', uma nova filosofia proclama a morte do assassino, do destruidor: a liquidação do homem. É este o evangelho que está a pouco e pouco tomando forma".⁴¹

E como diz ainda, utilizando o raciocínio de Foucault, "a pseudo-idéia do homem resulta de um acontecimento na ordem do saber".⁴² "A esse acontecimento poder-se-ia atribuir uma data: o início do século XIX, quando foi 'inventado' o 'homem'; agora estamos entrando, em outro acontecimento, a filosofia que forçaria a morte do homem".⁴³

Com a filosofia crítica a questão do homem toma uma direção nova: "propõe-se a idéia de um sujeito que traz em si as normas da objetividade e só pode conhecer-se como objeto".⁴⁴ "Cravado no tempo mais profundamente que qualquer coisa, porque essa distância a ele e a qualquer coisa que mede nele o espaço da consciência é a imagem dessa DIASPORA inelutável do escoamento contínuo; também só consegue manter-se num passado cada vez mais afastado ou num futuro sempre diferido, ... mas ele é sempre o outro, o outro de outrem e o outro dele mesmo: sujeito quando ele é objeto, objeto quando ele é o sujeito".⁴⁵

O homem como sujeito é o centro de seu interesse. Ele quer saber, ouvir, falar, contar, mas não quer conhecer. É um ser totalmente alienado, desligado, separado da comunidade em que vive. Está fixado num único interesse, preso à própria pessoa, e não goza de liberdade.

O pensamento de um tal indivíduo como pessoa é fazer-se o sujeito único e exclusivo da moralidade. A pessoa assim considerada, na sua realidade concreta, se separa do seu próprio eixo. Essa afirmação com que o homem se reves-

te, na realidade, é uma "pseudo-afirmação". Dá-lhe uma segurança aparente, porque ele se transforma na razão de ser e na medida de todas as coisas. Essa "pseudo-pessoa" rodopia em torno de si mesma, e adota como modelo daquela sua antiga transcendência com o Ser-além-dele-mesmo,⁴⁶ uma transcendência que é a projeção do seu próprio ser, de sua própria pessoa.

Com a afirmação de que é preciso salvar o homem, toma-se por modelo próximo um outro ele-mesmo: o próprio homem. Questiona-se o juízo crítico desse homem, mas se o tivesse, veria que é extremamente limitado, sujeito a doenças e à morte.

O homem, considerado sob uma concepção antropocêntrica, deseja desprender-se da autoridade. "É um momento de certa maneira, paralelo ao momento grego", como diz Erich Fromm.⁴⁷ As consequências são evidentes: um quadro de solidão.

Essas realidades são analisadas por alguns autores em muitos domínios da atividade humana, inclusive "nas áreas desnutridas de nossas necessidades metafísicas, em nosso pensamento sobre o universo e quanto ao possível papel que o homem desempenha nele".⁴⁸

Esta separação é a do homem frente a outro homem que tem uma moral egoísta; que procura no outro o seu próprio proveito e que, por isto, "o outro" é alguém que lhe convém em algumas horas e não lhe convém em outras.

2.4. IMPORTÂNCIA DAS RESPONSABILIDADES FUTURAS

Quando se diz que se deseja preparar os indivíduos para o ano 2000, parece, para muitos, que essa data é muito remota. No entanto, de hoje a 2000, poucos anos permeiam, e pelo progresso técnico e científico, que a multiplicação de computadores incrementa a cada momento, duas décadas vão obrigar à especialização técnica de quase todas as pessoas, à procura e ao cultivo de uma vivência pacífica neste planeta e à utilização de processos vitais de interação entre os homens como única possibilidade de sobrevivência juntos.

Perguntas mundiais estão sendo formuladas nos últimos anos para um "amanhã-muito-próximo". Questões como as propostas por Harman, Matson, Naughton, Lejeune:

- Os problemas de poluição e degradação do ambiente deverão ser reordenados e regulamentados. Isto só será efetivo se ocorrer uma transformação básica na orientação dos valores humanos para com a natureza. Será possível conseguir isso?⁴⁹
- Os níveis de crescimento populacional e consequente participação na riqueza como está se verificando, significam taxas cada vez mais altas de poder de consumo.⁵⁰ Até que ponto isso será possível?
- Se os crescentes níveis de tecnologia e industrialização começarem a ser resolvidos, só o poderão ser em partes, pois ao se resolver um, agravar-se-á outro,⁵¹ o que levará a proceder-se a resoluções alternativas intermitentes. E estamos dispostos a fazer isso?

- Todo indivíduo tem direito à educação, de acordo com os postulados da UNESCO. Mas a educação que lhe facultam, propicia uma maturidade adulta progressivamente, para, ao fim de seu curso, ser uma pessoa humana total?
- Indivíduos que se profissionalizam, que se especializam para assumir o dia de amanhã, são treinados para a convivência pacífica? São animados para garanti-la?
- A multiplicidade dos conhecimentos trazidos ultimamente sobre a essência do homem pelas ciências positivas faz reavivar e valorizar a pessoa humana?
- Aqueles que manipulam o universo técnico-científico são informados e conscientizados de que a técnica só é boa se trouxer bem-estar ao próprio homem, a todos os homens?

Profissionais e intelectuais conhecem o significado de "ser uma pessoa humana", mas não assumem seu valor como pessoa humana, por formação materialista ou por deformação pedagógica. Assim, não levam muito a sério ou a término; não querem mexer com os seus conteúdos com os quais se acomodaram; ficam parados aguardando que as coisas aconteçam ou venham a elas, e fogem dos problemas; não querem resolver nada para não esbarrar em dificuldades: são imaturos. A filosofia do "aqui-e-agora" acabou tirando deles toda a criatividade, inclusive o poder decisório sobre sua vida psíquica primeiro, e sobre toda a sua vida, em seguida. Essa filosofia está fazendo murchar muita gente que não atina que o dia de hoje teve um passado: — ontem, e o presente — o hoje — é a véspera do amanhã. Um amanhã que deve ser planejado com decisão responsável por todos aqueles que desejam fazer o seu futuro e querem merecer fazer de

sua vida uma coisa, senão ótima, pelo menos boa. Qualquer trabalho especializado e mesmo o amor a outra pessoa estão alicerçados na mesma linha progressiva de vibração de maturidade humana.

Até a técnica moderna pressupõe os alicerces do passado. Na realidade, só podemos construir o presente e o futuro a partir do passado. E o futuro vai depender da criatividade que tivermos a coragem de desenvolver hoje em todos os setores, inclusive da interação entre os homens.

Há ainda outras questões propostas que envolvem uma gama muito grande de indagações que estão sendo feitas, considerando a sobrevivência do ser humano que, a pouco e pouco, está se desintegrando:⁵²

- Com a aceleração auto-regeneradora do desenvolvimento tecnológico e industrial de nações prósperas e os problemas nas sociedades superpovoadas, qual o impacto que levam, no caso oposto, às sociedades sub-alimentadas?
- Até que ponto o excesso de especialistas e a saturação do mercado em oposição à falta de mão-de-obra adestrada, enormes atrasos na produção de alimentos, construção de estradas, habitação e saneamento agravam a defasagem entre nações industrializadas e subdesenvolvidas?
- Até que ponto a liberdade mental, que está sendo ameaçada pela revolução biológica e os iminentes avanços da genética experimental e intervenções afins, que prometem tornar viável a reciclagem e reprogramação do mecanismo cerebral,⁵³ pode fazer compreender a extensão do perigo a que isso incorre?

- Os avanços das recentes investigações no terreno da genética criam o grave risco de se pretender arbitrar o destino dos homens, fazendo perigar a mensagem de vida que informa nossa espécie.⁵⁴ Essa comunicação é colocada em discussão entre intelectuais de várias especializações e de todas as nações?
- E se os manejos dos "bio-políticos" impulsionados pela "vontade de operar uma nova criação, uma nova espécie sobre-humana, por aceleração artificial e deliberada da "evolução" por mutações provocadas, intervindo no sentido de ultrapassar"⁵⁵ — forem operacionalizados? Poderemos reagir?
- Quais as características que deverão ser produzidas e selecionadas no processo evolucionário? Que personalidade e caráter serão fomentados?⁵⁶

Para Matson, nossa liberdade psicológica e nosso bem-estar físico estão sendo ameaçados por uma certa falta de coragem... pela incapacidade de viver respeitando os direitos alheios e pela inaptidão em cada um conduzir sua própria vida, abrir o seu próprio caminho, conhecer-se e tornar-se mais ele mesmo.⁵⁷

Observa-se que há falta de coragem em pessoas com partilharem o que é bom em sociedade; há indivíduos que não influem no próprio destino; às vezes, pessoas que cumprem deveres, mas desconhecem os direitos que têm, o que faz com que estejam desligadas da realidade.

Para Durmeval Trigueiro, é uma doença social em que a pessoa não se enxerga, não se conhece ou não quer tomar conhecimento dos problemas que tem que enfrentar, razão por que não luta por seus direitos. Na realidade, é uma irresponsabilidade pessoal e social, motivada muito pela desconscientização de parte dos elementos da sociedade.⁵⁸

Essa falta de coragem predomina no campo da educação: — é uma espécie de doença ocupacional do trabalho social, como diz ainda Matson, em que a pessoa assistida passa a ser um "cliente" que é tratado como "paciente" e diagnosticado como incurável.⁵⁹ A educação talvez se tenha tornado uma pedagogia ocupacional, quando deveria ser "crítica". A verdade é que está sendo há muito tempo uma arma de dois gumes: ou desenvolve os homens tornando-os cidadãos responsáveis, conscienciosos, participantes dos destinos da nação e do mundo, ou leva-os ao conformismo, ao seguimento rígido de convenções sem perguntas esclarecedoras; ou à ausência de percepções — por sistemas educacionais inflexíveis, orientados por psicologias centradas unicamente sobre técnicas e métodos, sem aferir a maturidade do indivíduo frente aos conteúdos educacionais que lhe são impostos. Sistemas educacionais inflexíveis, ou até flexíveis demais são igualmente despersonalizantes: um, cria frustrações, traumas; outro, não destrava da infância.

Se a educação não provocar reação em dimensão alguma, o indivíduo se torna um elemento massificado o que é a maior ameaça à civilização. O desenvolvimento das massas da realidade anula a espontaneidade social, condiciona indivíduos e petrifica-os na inércia. Assim analisado, o homem é uma "maquininha" cuja existência e manutenção vai depender de circunstâncias mais definidas que venham em seu socorro ou que acelerem a sua morte, porque ele se tornou um alienado, um submisso condicionado.

CAPÍTULO III

LEVANTAMENTO DE CONCEITOS SOBRE
HUMANISMO E TIPOS DE HOMENS
PROSPETIVADOS

3.1. HOMEM COMO SUJEITO

na orientação não-diretiva de ROGERS

Rogers parte do princípio segundo o qual nossa personalidade tende a se desenvolver livremente e inteiramente; esse desenvolvimento se efetua numa relação constante com os outros. Para René Lourau,⁶⁰ essa relação com os outros introduz o risco de dependência para a conservação e enriquecimento da personalidade. O método de Rogers resolve uma contradição que a pedagogia tradicional camufla, fazendo do "professor" o depositário do conhecimento, do poder e da responsabilidade. O corpo docente-discente só funciona e é eficaz se estabelecer relações de intercâmbio entre todos os seus membros num grupo coerente. Mas não se pergunte a Rogers quanto a estruturas, instituições, fatores sociais e a dimensão política que age em toda coletividade e que modificam, de certa maneira, o indivíduo. A rigor, ele considera seriamente o condicionamento cultural das diversas civilizações.⁶¹

O não-diretívismo pode ser uma atitude de disponibilidade, de sinceridade, mas, na realidade, não é uma atitude pedagógica verdadeira para Lourau.⁶² E diz ainda que autogestão é uma técnica de trabalho em grupo, e não um modelo de organização e de funcionamento do grupo na instituição, e muito menos ainda, um modelo de funcionamento de Instituição. Antes de mais nada, o ensino não é preparado a fim de encenar uma sessão de analista, mas para preparar os exames, dar o programa, corrigir os deveres, dar as notas e avaliar os alunos. Introduzir a não-diretividade na turma é uma ilusão pedagógica, se não for controlada, mesmo que a turma perceba que as verdadeiras preocupações não se coadunam com as instruções ou os programas; os alunos devem ter uma idéia do conteúdo programático que se planejou para eles.

Quando interrogaram Rogers sobre seus valores reli

giosos, ele explicou que apesar do que viria a acontecer ao homem, ou aos homens em geral, em qualquer tempo, só dependeria do homem mesmo, pois ele não acreditava que houvesse alguma força sobrenatural que pudesse vir em auxílio. "Eu não recorro a doutrinas ou religiões organizadas, a uma igreja ou à oração, à vida depois da morte, ou a outras coisas que são consideradas como partes da religião. Acho que Jesus foi um revolucionário real e que muitas das suas idéias são significativas ainda hoje".⁶³ No entanto, Rogers, em sua carta a De Peretti, continua: "Se isto soa totalmente negativo, tenho também a convicção que é manifesto que há uma espécie de força que trabalha neste universo cambiante, e que esta força opera tanto nos homens quanto nos planetas. Não tenho idéia alguma do que possa ser, seja que a pensemos como uma força pessoal, seja como alguma coisa inteiramente além de nossa compreensão. Acho que há no universo uma ordem definida por leis e que nós somos muito mais eficientes quando estamos em acordo com essa ordem, quer estejamos falando da fissão do átomo ou do término de um processo terapêutico com um indivíduo".⁶⁴

E diz ainda: "Espero que isso explique claramente porque recusa ser etiquetado no campo religioso. Sou um idealista, um humanista e trabalho com alguns objetivos iguais aos que trabalham pessoas religiosas, mas não tenho e não preciso etiquetas ou construtos da religião".⁶⁵

3.1.1. Educação e Processo Pedagógico

Acentua-se a aceitação individual. Dá-se ênfase na exaltação do "self" e numa auto-preocupação.

A realidade é um fenômeno subjetivo: cada ser humano reconstitui em si mesmo o mundo exterior, a partir de sua auto-percepção, que recebe os estímulos (experiências) e dota-os de significado.

Há em cada indivíduo uma consciência que lhe permite significar e optar. Essa consciência autônoma e interna é a liberdade, e o núcleo da educação deve ser a preservação e o crescimento dessa liberdade.

Para Rogers, o interlocutor significa uma pessoa que vem ver outra pessoa numa posição de intercâmbio e liberdade, num projeto, pois, de reciprocidade, esforçando-se por utilizar a não-defensividade em presença de seu "cliente", a fim de ser ele mesmo e não uma fachada, um papel ou uma pretensão.⁶⁶ Mas, pergunta, por fim, se a educação não chegaria também a se constituir numa sofisticada forma de controle social como acentuou Maquiavelli, "divi-dir para governar" e homens-ilhas não poderiam estar mais divididos.

Rogers dedicou a maior parte de sua vida profissional a áreas de aconselhamento e personalidade e não ostensivamente à aprendizagem. Na realidade, ele não é um teórico da aprendizagem.

Pela descoberta do que representa a imagem de si próprio (o cliente), Rogers descobriu a relação de um eu para um tu que leva a um processo constante de revisão e de modificação da própria imagem que cada um faz de si mesmo.⁶⁷

A não-diretividade é antes de mais nada uma atitude de disponibilidade, de sinceridade que permite receber na sua totalidade a "mensagem" do interlocutor. É uma atitude de escuta, uma abertura sem reticências, uma presença "sem defesa nem armadura", a fim de poder estabelecer uma comunicação autêntica. Rogers mesmo diz que, quando ele se sente bem próximo ao outro, isto enriquece a vida dele.⁶⁸

E ele tenta tornar-se presente a cada instante de modo geral e afetivo, de modo ao cliente poder continuar

ou recusar continuar. Há nesse vai-e-vem prático uma exigência imediata na relação consigo, como na relação com os outros, e também nas relações entre os conceitos e os atos, as hipóteses e os procedimentos de intercâmbio, a experiência integrada e a teorização contínua. Para Rogers, como diz Peretti "a vida, no que ela tem de melhor é um processo de escoamento, de modificação onde nada é fixo".⁶⁹

O acento colocado sobre o imediato conduz Rogers a reintroduzir de maneira radical a subjetividade no seio da terapia, da pedagogia e das ciências sociais.⁷⁰

O imediato, a evolução e a subjetividade resultam num otimismo. Para ele, o que vale é aquilo que é imediatamente alcançado pela consciência do indivíduo que deve ser tomado em consideração numa relação, e não os contornos de significações antigas.⁷¹ A não-diretividade, para Rogers, é uma opção metodológica, terapêutica ou pedagógica de não interferir enquanto o indivíduo fala, para não cortar o diálogo, modificá-lo ou pelo fato de reduzir o discurso, fazer com que não exponha a situação verdadeira.

Rogers, porém, ele mesmo diz que seu sistema não é fechado nos horizontes individuais da pessoa humana;⁷² ele parte do indivíduo e para poder conseguir a modificação de comportamento, viu que tinha que ascender do nível do cliente (aluno) ao nível da instituição, das organizações, da sociedade, pelo que propôs um plano de ação teórica e outro, prática, além de um plano de ação continuada.

O desenvolvimento do indivíduo é o ponto central para Rogers e não o problema. O objetivo não é resolver um problema particular, mas ajudar ao indivíduo a se desenvolver de tal maneira que possa sobrepujar um problema presente e os futuros, de uma maneira mais integrada possível.⁷³

O fato é que, segundo Peretti, Rogers nos interpela sobre nossas imposições e sobrecargas afetivas ou mo-

rais. Ele nos mostra que não devemos complicar as coisas e por outro também, que não devemos desanimar, desistir. É necessário permanecer alerta; estar presente à sua própria consciência e à sua linguagem interior, mas, como diz, na condição de permanecer sutil, disponível, em estado de acessibilidade rápida a todos os domínios e a todos os níveis progressivos da experiência e da representação, onde retinem as surpresas que nos causam as outras pessoas⁷⁴... "a organização conceitual de uma pessoa não deve ser apertada, estreita, defensiva, mas aberta ao inesperado, a fim de facilitar o afinamento incessante de suas possibilidades de percepção e de recepção; para tanto, precisa conscientizar-se em não reduzir tudo a esquemas ou modelos, ou categorizações obsessivas, pois o recurso a complicações pré-estabelecidas o afasta da realidade".⁷⁵

O que se obtém é um novo tipo de educação centrada "no aluno" tão diferente que, apesar das dificuldades e falhas iniciais, vale a pena continuar levando avante a experiência iniciada.

No livro de Miguel de la Puente,⁷⁶ o Rogerianismo é uma filosofia do homem no sentido de atitudes imediatas pela relação de ajuda. Em Pedagogia, o Rogerianismo é uma Filosofia da Educação, e ainda uma Teoria da Educação, uma Praxis Educativa, uma Ação Política, uma Pesquisa Pedagógica, além de abraçar uma Tecnologia Educativa. Deixaremos de lado a ação política, a pesquisa pedagógica e a tecnologia educacional.

A Filosofia da Educação é autoritária quando centrada no docente e supõe que o aluno que aprende é incapaz de ter o controle de si mesmo, razão por que deve ser guiado por apenas uns poucos que sabem melhor do que ele, no que mais lhe convém. O objetivo é produzir técnicos, bem equipados de conhecimentos informativos ou fazer dos estudantes, os continuadores possíveis da cultura que se lhes transmite.⁷⁷ Como Filosofia da Educação Democrática, cen-

trada no aluno, facilita a aprendizagem do estudante; libera sua capacidade de auto-aprendizagem, visando a um desenvolvimento tanto intelectual como emocional. O objetivo seria assistir os estudantes para que eles se façam "pessoas" com iniciativa, responsabilidade, auto-determinação, discernimento, a fim de saberem aplicar-se a aprender o que vai lhes servir para solucionarem seus problemas.⁷⁸

A hipótese central que abrangeria uma Teoria da Educação, como Rogers a entende,⁷⁹ consiste em que "não se pode ensinar a outra pessoa diretamente; podemos, somente, facilitar-lhe a aprendizagem". Há mais quatro hipóteses no texto do *Client-centered Therapy*, as quais giram em torno da hipótese central e nelas todas pode-se reconhecer a psicologia da percepção do sistema psicoterapêutico de Rogers. Juntando-as, podemos relacioná-las em três itens:⁸⁰

1. é somente o estudante que aprende;
2. tendo dificuldade em efetuar sua aprendizagem, pois nem sempre é fácil a passagem da "experiência" à sua "simbolização" e desta ao "comportamento", por se recusar o aluno a aceitar aquelas experiências que não se adaptam bem à imagem que ele tem do mundo, e de si, ele deverá relaxar suas defesas, aproximar-se de sua experiência pessoal, atual, tratar de exprimir suas inquietudes pessoais, e aceitar um processo de "devir" de sua própria experiência, para simbolizações e comportamentos somente até então ligeiramente pressentidos;
3. O estudante pode receber ajuda na sua dificuldade de aprender mediante situações educativas que promovam mais eficazmente sua aprendizagem pessoal.

A Praxis Educativa na orientação de Rogers se ca-

racterizaria pelas atitudes do professor ou da pessoa que ajuda o estudante. A pré-condição é o contato com os problemas vitais que têm repercussão na vida do aluno, o professor considerado como autêntico; a aceitação e a compreensão são as outras duas atitudes, e a quarta, relacionada, tem mais a ver com material didático: é a provisão do material, o professor se convertendo, ele-mesmo, num instrumento didático para o aluno, não exercendo domínio sobre o grupo, oferecendo os seus serviços como uma oferta, sem imposição.⁸¹

3.1.2. O tipo de homem na orientação não-diretiva de Rogers

Rogers faz parte dos psicólogos humanistas.⁸²

O homem como sujeito é essencialmente livre como fonte de todos os atos para fazer escolhas em cada situação. O ponto nuclear dessa liberdade é a consciência humana, sua auto-percepção.

Há em cada indivíduo uma consciência que lhe permite dar sentido e fazer opções. Essa consciência autônoma e interna é a liberdade, e o ponto focal da educação deve ser a preservação e o crescimento dessa liberdade. O comportamento é apenas a expressão observável e a consequência de um modo de ser interno, essencialmente privado.⁸³

De um ponto de vista fenomenológico, cada homem é único; vive relações sem estabelecer supressões ou distanciamentos bloqueantes e inúteis — não necessariamente — mas muito a miúdo. O acento principal é dado na aceitação individual, numa auto-preocupação, talvez egoística, o qual poderá produzir um homem ilhado em sua própria liberdade.⁸⁴

3.2. HOMEM COMO OBJETO NA ORIENTAÇÃO COMPORTAMENTALISTA ATRIBUÍDA A SKINNER

Um simpósio realizado na Universidade de Rice, em 1964, apontou uma divisão na psicologia teórica e filosófica contemporânea, a qual origina dois modelos divergentes de homem: homem como objeto e homem como sujeito.⁸⁵ Essas duas concepções contemporâneas de homem são fornecidas por dois eminentes psicólogos: Rogers, já estudado, e Skinner, que se interessam por aprendizagem e educação e para elas dirigem sua atenção.

Para Skinner, a realidade concreta é um fenômeno objetivo. Há um mundo construído e a consciência do homem provém deste mundo. A conscientização do indivíduo pode provir de suas relações acidentais com o mundo ou tais relações podem ser controladas para que a consciência não se forme acidentalmente.⁸⁶

Skinner, que prefere uma abordagem empírica, não-teórica da aprendizagem, nega que seu sistema seja uma teoria. Ele faz é um estudo do comportamento como ciência objetiva.

Fazendo experiências com animais de laboratório, as quais denominou reforços positivos e negativos, ele aprendeu a predizer e controlar o comportamento dos animais. Embora sua contribuição à Psicologia lhe tenha trazido o respeito de cientistas de todo o mundo, também lhe trouxe a inimizade de humanistas e psicanalistas.⁸⁷

Skinner é visto por alguns como o cientista frio para quem o homem é simplesmente uma máquina que pode ser manipulada. No seu livro "*Beyond Freedom and Dignity*",⁸⁸ ele transmite a mensagem de que a liberdade, de que tanto se fala, implica numa reação do controle coercitivo e puni

tivo do comportamento humano e não um livre-arbítrio e auto-determinação independentes de controle ambiental. Este quadro proporciona reforçamentos positivos, desenvolve a criatividade e iniciativa, podendo orientar o planejamento cultural e a educação individual.

Skinner procurou evitar termos reducionistas e mentalistas nos seus estudos do comportamento. E ao analisar o conceito do reforço, Skinner também evitou as noções de dor e de prazer de Edward L. Thorndike, bem como a interpretação do reforço de Ivan Pavlov, como sendo a quantidade de energia descarregada pelo fator estimulante.⁸⁹ Como não conseguiu descobrir por que o reforço influenciava realmente o comportamento, ofereceu uma descrição precisa do processo de reforço sem recorrer a conceitos reducionistas ou mentalistas.⁹⁰ Rejeitou a idéia de força de vontade e de um "ser interior" pelo fato de que todo o comportamento deveria ser aberto à observação pública para ser considerado pelo psicólogo.⁹¹

3.2.1. A orientação de Skinner e suas implicações com o processo de aprendizagem

Os educadores controlariam o processo preservando a herança histórica e cultural da humanidade. A realidade é um fenômeno objetivo.

O indivíduo existe como uma máquina complexa: — a inteligência é apenas aquilo que é introduzido no sistema humano. Assim, por padrões objetivos, a inteligência humana pode ser medida e controlada e o comportamento, refletindo aquela entrada, pode ser previsto.

As ações do homem podem ser orientadas por conhecimentos científicos, mas podem também ser vistas como fun

damentalmente determinadas por uma experiência interna de escolha. É precisamente porque se conforma com tais leis que o comportamento de um homem é predizível. Deste ponto de vista objetivo, um homem é igual a outros homens.

Skinner é um influente behaviorista contemporâneo que evita teorias hipotético-dedutivas e emprega uma abordagem indutiva na sua experimentação. A unidade simples do comportamento é o reflexo que Skinner estipula como sendo "qualquer correlação observada de estímulo e reação".

Skinner tem sido uma figura controvertida, apesar de influente na Psicologia e na liderança do desenvolvimento de materiais programados para as escolas. Seu método é baseado num empirismo indutivo coerente e persistente, aplicado rigorosamente na observação e na experimentação. O desenvolvimento de seu primeiro aparelho para instrução programada levou ao que muitos especialistas chamam de revolução na educação americana⁹² práticas escolares foram influenciadas pelos princípios de condicionamento operante. Conscientemente ou não, professores aplicam esses princípios em sala de aula.

3.2.2. O homem de Skinner

Para Milhollan e Forisha,⁹³ o homem de Skinner, como produto final, é passivo, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo. É um indivíduo que pode ser manipulado. O seu comportamento pode ser controlado através de adequado controle de estímulos ambientais, seja de maneira aleatória, por suas relações com a sociedade, seja de maneira determinada pelo controle científico da educação.

Homem como objeto institucionaliza a instrumentalização dos fracos. Mas Skinner, ele próprio, contesta es-

sas afirmações e outras como não sendo verdadeiras, nas suas vinte objeções.⁹⁴

É dito no livro de Milhollan e Forisha que a escolha de um dos dois modelos de homem, o de Skinner (objeto) ou o de Rogers (sujeito) poderia influenciar grandemente numerosas atividades humanas em áreas como educação, política, teologia e atuação de pais ou mães.⁹⁵ Mas, mesmo sendo o comportamento do homem controlado, continuaria a haver falhas notáveis na tentativa de predizer o seu comportamento. Uma questão que surge é se causas suficientes para o comportamento poderão ser realmente conhecidas algum dia, quer pelo observador, quer pelo próprio paciente.

Como resultado tanto de experiências de laboratório quanto de estudos de campo, existem muitos indícios de que o homem é cientificamente cognoscível; é também cognoscível no sentido de que ele provavelmente muda e evolui cada vez que adquire novo conhecimento a seu próprio respeito.⁹⁶

Para ele, as leis que governam o homem sendo primordialmente iguais às leis universais que governam todos os fenômenos naturais, o método científico — tal como desenvolvido pelas ciências físicas — é também apropriado para o estudo do organismo. É o estudo do comportamento como ciência objetiva. A verdade é que o homem pode, muitas vezes, ser descrito significativamente em termos de seu comportamento, mas, em outros contextos, em termos de sua consciência (auto-percepção) ou por ambos.

Uma pergunta é proposta: a de — se o homem pode ser melhor compreendido através da análise ou da síntese. Nas ciências do comportamento assim como nas ciências naturais, resultados úteis podem, muitas vezes, ser produzidos, investigando-se uma característica singular independentemente de outras, embora haja, hoje em dia, mecanismos para estudar, simultaneamente, várias variáveis e suas interações.

Tal abordagem ignora a importância de interações e inter-dependências de muitas variáveis que operam em qualquer situação. A estratégia mais eficiente para um investigador talvez seja utilizar-se da síntese e da análise, movendo-se de um lado para outro.

O modelo de homem de Skinner apresenta um comportamento previsível porque nega no indivíduo o seu livre arbítrio, pois ele não é dono de sua consciência, cujo comportamento passa a ser incutido de maneira racional e científica. Esse controle far-se-ia no indivíduo ou no mundo. Para ele, a liberdade e a criatividade humanas não escapam do determinismo ambiental que as reforçam positiva ou negativamente.

Skinner acredita que os métodos de ciência devem ser aplicados no campo dos negócios humanos, pois, para ele, somos controlados pelo mundo. "Uma sociedade científica rejeitaria manipulação acidental; é necessário um plano científico para promover plenamente o desenvolvimento do homem e da sociedade".⁹⁷

Muitas coisas são ditas sobre o comportamento. A possibilidade de controle comportamental é ofensiva a muita gente e Skinner apresenta suas objeções às críticas que lhe fazem,⁹⁸ relacionadas nas vinte falácias citadas a seguir, algumas das quais analisadas por E. Schneider.⁹⁹ Ao especificar as vinte estigmatizações anti-behaviorísticas como falsas, Skinner pretendeu anulá-las a todas pela simples menção:

1. Ignora consciência, sentimentos e estados de espírito;
2. Negligencia talentos inatos e argumenta que todo comportamento é adquirido durante o tempo de vida do indivíduo;
3. Formula comportamento simplesmente, como uma série de respostas a estímulos, representando,

pois, a pessoa como um autômato, um robot, um fantoche ou uma máquina;

4. Não leva em consideração processos cognitivos;
5. Não há lugar para intenções ou propósitos;
6. Não pode explicar realizações criativas — na arte, por exemplo, ou na música, literatura, ciência ou matemática;
7. Não atribui papel algum para um "self" ou sentido de "self";
8. É necessariamente superficial e não pode lidar com as profundezas da mente ou da personalidade;
9. Limita a pessoa à predição e controle do comportamento e priva a natureza essencial de ser um homem;
10. Trabalha com animais, particularmente com ratos brancos, mas não com pessoas, e sua imagem de comportamento humano fica, portanto, confinada àquelas feições que os seres humanos têm em comum com os animais.
11. As suas realizações sob controle de laboratório não podem ser reproduzidas na vida diária, e o que pode dizer sobre comportamento humano no mundo, em geral, é pois, metaciência insustentável;
12. É supersimplificada e ingênua, e seus fatos são ora triviais ou já totalmente conhecidos;
13. É muito mais cientístico que científico. Imita meramente as ciências;
14. As suas realizações tecnológicas poderiam ter

sido o resultado da utilização do senso comum;

15. Se as controvérsias são válidas, elas devem se aplicar ao comportamento do cientista ele mesmo, e o que ele diz é, por conseguinte, somente o que ele foi condicionado a dizer e não pode ser verdadeiro;
16. Desumaniza o homem; é reducionista e destrói o homem qua homem;
17. Refere-se somente a princípios gerais e por conseguinte negligencia a unicidade do indivíduo;
18. É necessariamente antidemocrático porque a relação entre o experimentador e o indivíduo é manipulável, e seus resultados podem, por conseguinte, serem usados por ditadores e não por homens de boa vontade;
19. Considera idéias abstratas tais como moralidade ou justiça, — como ficções;
20. É indiferente ao calor humano e riqueza da vida humana, e é incompatível com a criação e deleite na arte e literatura e com o amor para com os seus semelhantes.

3.3. O HOMEM AUTO-REALIZADOR na Psicologia Humana de Maslow

A Psicologia Humana de Maslow coloca a pessoa humana no centro de seus interesses, e suas prioridades são determinadas por autênticos problemas humanos. Por isto, ela se opõe em modelar o homem de acordo com uma teoria, e procura levantar uma orientação que revele o homem em sua plenitude e esteja em mais íntima harmonia com a natureza humana.¹⁰⁰

Em Abraham Maslow encontra-se um retrato do homem auto-realizador que recorda alguns modelos clássicos de perfeição. Ele examinou atitudes de uma amostra razoável de pessoas que apresentavam características comuns em relação ao modo como encaravam o mundo e elas próprias, apesar de suas diferenças de idade, sexo, status social, profissão e outras condições externas. De suas observações empíricas, Maslow tentou derivar os sinais identificadores de um homem auto-realizador.¹⁰¹ Ele faz uma distinção entre necessidade de deficiências e necessidades de ser.

Existe, para Maslow, em todas as pessoas, uma sensação de que possuem algo em seu íntimo que procuram expressar, algo que se concretiza quando encontram sua articulação apropriada, mas, em grande parte, como diz, essas pessoas são movidas pelo sentimento de inadequação. Essa distinção entre necessidades de deficiência e necessidades de ser é que a mesma necessidade pode funcionar, em diferentes épocas, como expressão de um sentimento de deficiência ou de um sentimento de ser. É da maneira de abordar tanto o sentimento de deficiência como o de ser que um homem auto-realizador revela sua enorme capacidade de autodependência. Para Iyer,¹⁰² a ampla aceitação do mundo é possível a um homem auto-realizador porque ele aceitou a si mesmo.

Maslow, cujos estudos informam sobre a psicologia do homem de nossos dias tal como é, não se contenta em teorizar a respeito dele, pois diz ele "que as pessoas são muito mais interessantes do que as teorias abstratas que se constroem sobre elas".¹⁰³ Por isso, é chamada Psicologia Humanista, acha melhor denominar simplesmente de Psicologia Humana.

Um traço característico em Maslow é a sua autenticidade em pensar o homem de hoje, como é, como sente, como vive; em traduzir esse pensamento que, como reconhece, é difícil. Por não encontrar palavras que se ajustem às suas idéias, prefere, expressar-se, dizendo "*in extenso*", utilizando uma porção de exemplos, pois é-lhe impossível formular enunciados claros e simples com palavras contaminadas de outras teorias psicológicas.¹⁰⁴

A aquisição da plenitude humana, a pessoa vir a ser tudo o que pode vir a ser, para Maslow, faz com que se impaciente a cada instante com a sociologização e a ambientalização da Psicologia que, com a formulação de princípios que se aplicam a qualquer espécie, não são específicos para a espécie humana.¹⁰⁵

Na sua exploração científica avança nos seus estudos na medida em que experimenta e avalia as suas experiências. Assim, dispôs-se a ensaiar toda sorte de experimentos sem formular juízos prévios sobre os resultados, pós-julgando cada caso.¹⁰⁶

Maslow é contra a engenharia do comportamento que Skinner sugere¹⁰⁷ porque, para ele, há uma diferença grande entre controle e permitir que a coisa aconteça. Diz ele que se usarmos técnicas controladoras — modelagem, afeiçoamento — surgirá então a questão do controlador, do modelador ou do escultor. A pessoa se amolda a ela mesma num grau muito maior. Maslow ignorava ainda em que grau, mas achava que era certamente numa extensão muito superior à

conhecida até hoje por qualquer outra grande cultura.¹⁰⁸

Para ele, a maioria das pessoas ignora ou não aprecia os esforços que fazem para se tornarem mais plenamente pessoas humanas. Tudo o que a pessoa sabe é que está dominada por certas necessidades do momento, e não sabe de antemão que continuará a esforçar-se, após essa satisfação ter sido conseguida pela obtenção de outra necessidade superior. O valor absoluto, para ela, é, na hierarquia de necessidades, aquela necessidade por que está dominada durante um período particular".¹⁰⁹

O processo de resolução de conflitos internos é um processo que dura a vida toda. A satisfação das necessidades básicas, no que se refere à segurança, ao amor, e ao sentimento de pertença é uma necessidade muito prepotente como o comunicar-se com outras pessoas e o sentir-se irmanada.¹¹⁰

E com todas essas satisfações básicas, a pessoa avança para uma fase de auto-realização: caminha para algo melhor, mais capaz de lhe proporcionar a plena individualização.¹¹¹ Algumas pessoas não avançam e ficam numa série de circunstâncias que Maslow descreveu de metapatológicas, inclusive com perturbações de valor de todas as espécies: cinismo e niilismo e uma espécie de anarquismo destrutivo, em vez do tipo construtivo, e mais também a anomia, a impotência e o pessimismo de um gênero que produz a apatia, e ainda o excessivo perfeccionismo.¹¹² Essa pessoa, que não avança, permanece imóvel, no sentido de implantada. Em termos gerais, seria pró-vida e pró-morte. Na pró-morte, ela, talvez não saiba realmente o que acontece em suas entranhas e vive exclusivamente de acordo com pistas exteriores: o relógio, o horário, o calendário. Os chamados pró-vida ou vida positiva seriam as pessoas com fortes apetites. A expressão para isto seria "vozes de impulsos".¹¹³

3.3.1. A pedagogia da busca da identidade pessoal

Maslow imprimiu uma forte ênfase a uma base instintóide para o comportamento e desenvolvimento do homem, como se estivesse introduzindo uma determinante biológica, e isso se nota quando ele usa a analogia: o homem realiza os seus potenciais de um modo muito semelhante ao da bolota, quando se converte em carvalho.¹¹⁴ Maslow concebe as potencialidades da natureza humana como biologicamente radicadas ou instintóides, mas é na cultura e na própria vida da pessoa, com vontade e auto-responsabilidade que essa pessoa se faz a ela mesma e se realiza como ser humano. Se deixar as potencialidades entregues a elas mesmas, ela será apenas um ser biológico. O trabalho árduo é o caminho para vir a ser um bom médico, cientista ou seja o que for: trabalho árduo, determinação, cometimento e incorporação do ego ideal no eu.¹¹⁵

Nos últimos anos de sua vida, Maslow concluiu que a orientação vital-positiva não ocorre necessariamente de forma automática, em função da satisfação de uma necessidade básica, mas é constitucional e ele as denomina "vozes de impulso", mas não afirma se são provenientes no sentido de força, de vigor da necessidade. Estabeleceu o contraste entre pessoas "meramente sadias" e "transcendentemente sadias", a diferença provindo, mais ou menos, de umas terem experiências culminantes e outras não.¹¹⁶

Para Iyer,¹¹⁷ Maslow, tal como os psicólogos humanistas, não desejava pronunciar-se sobre o modo como ocorre o processo de auto-realização, porque, pode ocorrer de uma diversidade de maneiras. A verdadeira tarefa de cada indivíduo consiste em descobrir o que ele é, as suas tendências, as suas próprias inclinações e intenções, os seus talentos, e ocasionar, depois, a sua realização completa.

O modo de como cada um é diferente do outro também é descoberto nessa mesma busca pessoal de identidade, e pelo mesmo processo percebe aquilo que não é único nele mesmo, e que todos compartilham. O nível particular de inteligência e os anseios particulares do indivíduo por um mundo melhor, tudo isso é descoberto da mesma maneira.

Deve haver ênfase sobre um objetivo: a aquisição da plenitude humana, a pessoa vir a ser tudo o que pode vir a ser, mas tem de efetuar escolhas e selecionar de um tremendo reservatório de potenciais.¹¹⁸

Para Maslow é preciso ensinar aos seres humanos a desenvolver uma atitude em relação a si mesmos que incorpore o conceito de crescimento e o conceito de processo no sentido de individuação.

3.3.2. O modelo de homem para Maslow

Na introdução à "Psicologia do Ser", Maslow diz:¹¹⁹ "Sem o transcendente e o transpessoal, ficamos doentes, violentos e niilistas, ou então vazios de esperança e apáticos. O homem necessita de algo maior do que somos, que seja respeitado por nós próprios e a que nos entreguemos num novo sentido".

O homem que objetiva é auto-realizador e transcende o nível de gratificação de suas necessidades básicas; consegue alcançar um sistema de valores, um serviço de ajuda a outras pessoas e à humanidade; torna-se melhor ser humano para os outros e para ele mesmo e consegue ultrapassar o ego.¹²⁰

É uma concepção de homem que sugere ação e implica consequências; ajuda a gerar um modo de vida pessoal e social, mas deve ser estimulado à aquisição da plenitude hu

mana para conseguir vir a ser tudo o que pode. É um processo para a vida toda, que requer autodisciplina e trabalho contínuo para a sua realização.¹²¹

Além da individuação, existe algo além da plena identidade e do eu real quando Maslow diz: "se deixarmos as pessoas entregues aos seus próprios recursos, elas 'crescerão'. Se deixarmos as coisas entregues à escolha individual, elas optarão de um modo geral e a longo prazo, pela coisa certa; escolherão bem e não mal. E se se tratar de liberdade, esta será bem usada, se, para começar, as pessoas forem razoavelmente decentes e não demasiado psicopatológicas".¹²²

O homem vai descobrir o que é, as suas tendências, as suas próprias inclinações e intenções, os seus talentos, para ocasionar a sua realização completa.¹²³

Esta é a afirmação de Maslow: "o homem tem o seu futuro dentro dele, dinamicamente ativo no momento que é presente".¹²⁴

Maslow esteve empenhado a vida inteira numa luta para estabelecer por métodos empíricos que "pode existir e de fato existem pessoas maravilhosas — ainda que em número escasso e embora tenham pés de barro".¹²⁵

Nos seus últimos dias, chegou a um climax de discernimento e introvisão "que estava disposto a morrer... achando que tudo o que escrevera seria para os tetranetos que ainda não nasceram, deixando-lhes notas carinhosas, fragmentos de conselhos, lições que aprendeu a acreditar e que talvez pudessem ajudá-los".¹²⁶

O modelo de homem auto-realizador, para Iyer,¹²⁷ não deve ser visto como uma estática tipologia de compêndio com que possamos identificar-nos ou confundí-lo com um

modelo que pudesse ser elaborado por pesquisas mais empíricas, pois como diz ainda, não existe substituto para a tarefa filosófica de confrontar pressupostos alternativos nem para o esforço prático de destacar exemplos visíveis de maturidade na busca de autoconsciência. A primeira como sendo necessária para estimular nossa imaginação intelectual e a segunda como indispensável para agitar as nossas emoções e canalizá-las numa direção meritória. As duas funções estão interligadas em maior grau do que supomos.

3.4. A PSICOLOGIA EXISTENCIAL-HUMANISTA SEGUNDO ALGUNS PENSADORES NOS ESTADOS UNIDOS

Para C. Bühler,¹²⁸ uma das características do existencialismo de nossos dias é que cada um dos seus representantes tem um ponto de vista próprio. Esses diversos pontos de vista não se concatenam numa só escola de pensamento: — o que elas têm em comum é a especulação filosófica em torno da existência humana marcada em sua maior parte por uma tendência trágica e carente de esperança.

O pensamento existencial e humanista encontra a sua expressão, sua liderança, seu fundamento, numa tendência da moderna psicologia. Segundo Thomas Greening, representante do humanismo-existencial norte-americano, o humanismo existencial, como orientação psicológica, combina aspectos do humanismo e do existencial-humanismo: reconhece a contribuição das duas abordagens; procura evitar, no entanto, algumas de suas limitações:¹²⁹ reconhece o caos, a contingência, o desamparo e o desespero do ser humano num mundo em que só ele é responsável pelo seu devir¹³⁰ e sublinha o potencial do homem para realizar-se em níveis de ser e de relacionar-se para além do seu estado atual.¹³¹ Esses psicólogos põem a responsabilidade da individuação sobre o próprio homem, enfatizando um impulso positivo e a necessidade de fazê-lo, por existir, nele, uma tendência básica para realizar o seu potencial máximo, mesmo quando contrariado por problemas internos e oposição externa.¹³²

Além do mais, esses psicólogos parecem estarem certos ao advertirem que muitas escolhas difíceis e saltos arriscados deverão ser feitos antes de poderem dizer que essência ou natureza o homem criará para ele mesmo, a partir de sua existência.¹³³

Na Introdução à *"Psicologia Existencial-Humanis*

ta", Greening, diz que tanto o existencialismo como o humanismo enfocam o homem como a fonte e o centro de valores e rejeitam os sistemas materialistas, naturalistas e deístas: - Deus, Freud e Marx não podem formar-nos. O homem faz-se a si mesmo.¹³⁴ Para ele, nunca será plenamente apreendido o verdadeiro conceito de "humanismo" mediante livros nem criado pelo que neles está escrito e é lido. E como diz, as palavras impressas são um reflexo vago da realidade e potencial de cada pessoa, embora sejam auxiliares no empreendimento humano do vir-a-ser, sobretudo porque mostram novas possibilidades, já que é uma vasta orientação em desenvolvimento que se apoia numa ampla gama de contribuições, cada uma com sua identidade própria, oferecendo idéias que se conjugam.¹³⁵ Os psicólogos existencial-humanistas¹³⁶ a que se refere Greening, além dele mesmo, são: Bugental, Bühler, Harman, Iyer, Matson, Payne, Richardson e Stone.

3.4.1. A Psicologia Existencial-Humanista e o problema educacional

Se às perguntas universais que estão sendo formuladas, como escreve Harman:¹³⁷

- que espécie de plantas e animais povoarão a biosfera, incluindo o homem;
- que características serão produzidas e selecionadas no processo evolucionário;
- que personalidade e caráter devem ser fomentados;...

a gravidade das responsabilidades e opções envolvidas não estão sendo consideradas e transmitidas, para que haja maior compreensão por parte de todos.¹³⁸

Para Harman,¹³⁹ é muito discutível se os problemas de poluição e degradação do ambiente possam ser solu-

cionados mediante dispositivos tecnológicos e regulamentações governamentais, sem uma transformação básica na orientação dos valores humanos para com a natureza, uma nova filosofia de vida. E transformação na orientação de valores humanos para com a natureza implica em educação: — educar para uma filosofia de valores humanos.

Há ainda, segundo Harman, um macroproblema mundial, um complexo interligado de problemas sociais que impellem no sentido de uma drástica mudança nas premissas culturais básicas e que têm como força impulsora crescentes níveis de densidade populacional e a crescente participação da riqueza, o que significaria níveis cada vez mais altos de poder de consumo; e crescentes níveis de tecnologia, industrialização e maior participação na riqueza.¹⁴⁰ Se os níveis de população ou de tecnologia subirem, os problemas tenderão fatalmente a piorar, pois ao se resolver parte de um, piorará parte de outro.

A solução, para Harman, como um dos expoentes da Psicologia Existencial-Humanista nos Estados Unidos, é ponderar isoladamente qualquer desses problemas e pensar em algumas medidas suscetíveis de serem tomadas; concluir algumas das consequências secundárias que talvez resultem dessas medidas, e ver, depois, o que se pode fazer. E ir estudando as consequências sucessivamente. Haverá compensações a fazer, como diz, substituições de um problema por outro, soluções tecnológicas e políticas.

Outro escritor, Victor Ferkiss,¹⁴¹ examinou os problemas do mundo, semelhantemente a Harman, e considerou três elementos básicos, os quais deveriam ser considerados como postulados de uma nova filosofia: — um "novo naturalismo" que faria o homem parte integrante de uma natureza, um universo que está permanentemente em processo de vir-a-ser; — um "novo holismo" que reconhece que "nenhuma parte pode ser definida ou compreendida, salvo em relação ao to-

do"; — um "novo imanentismo" que requer que o todo seja "determinado do interior e não do exterior, o que faz com que imprima um sentido de responsabilidade precisa para cada indivíduo em função dos demais". Para tanto, seria preciso internalizar essas idéias de modo a torná-las uma parte integrante da mundivisão instintiva de cada pessoa, para que possa informar a vida pessoal, política e cultural.¹⁴²

Para Mendel, a juventude constitui também um problema complexo que se define por dois componentes:¹⁴³ — a exigência de emancipação por grupos que se sentem subjogados pelo poder na sociedade; de voz efetiva nas decisões que afetam seus destinos individuais; de direito a alimentar um sentimento de valor pessoal; de direito a participar numa luta percebida como imoral e exploradora; e um protesto "contra a subordinação da experiência humana aos processos econômicos da sociedade de consumo e seus produtos cada vez mais absurdos"...

Roszak diz que isto vai levar a juventude a contemporizar com os antigos valores, sua insistência na validade essencial da experiência interior, sua atribuição do valor supremo ao indivíduo, à auto-descoberta, à comunidade, à vida como uma arte, à função central da sociedade como incentivadora da oportunidade e do crescimento individuais, ao indivíduo que serve à sociedade, mas que também a transcende — no exercício de uma "contracultura".¹⁴⁴

3.4.2. A nova afirmação do homem:

Homem-no-universo

O pequeno grupo de psicólogos humanistas, radicados nos Estados Unidos, que forneceu uma versão democratizada, plebeizada, de um modelo de homem humanista e otimista, observa que, embora não esteja ele ajustado às condições existentes, é capaz de agir se achar que sua ação é impor-

tante. Um homem com potencial para realizar-se em níveis de ser e de relacionar-se além do seu estado atual.¹⁴⁵

Para Richardson, há uma libertação do homem para assumir a dignidade que é própria de sua natureza.¹⁴⁶ no entanto, a forma de humanismo — já que são várias as concepções — vai diferir de acordo com o modo como cada pensador conceber a libertação.¹⁴⁷ O posicionamento de Richardson, como psicólogo existencial-humanista — sendo semelhante ao encontrado nas obras dos psiquiatras suíços Ludwig Binswanger e Medard Boss, foi estudado junto com eles.

Na concepção de Harman, a nova afirmação de homem conforme à psicologia existencial-humanista é um "homem-no-universo".¹⁴⁸ Esse homem afirma as suas possibilidades ilimitadas e a sua capacidade para conhecer o seu próprio Eu transcendente.¹⁴⁹ É um homem interessado em incrementar as suas potencialidades de indivíduo para realizar as suas próprias escolhas; conhecedor de que em seus processos mentais subterrâneos existem manobras tais como: repressão, resistência, sublimação, mecanismos de defesa e projeção. É um homem que se preocupa em promover a conscientização dessas operações,¹⁵⁰ bem como da intuição e da imaginação criadora.¹⁵¹

E ainda, segundo Harman, para a conscientização desses processos mentais subterrâneos, ele é capacitado para uma escolha subconsciente, e pelas experiências da intuição e imaginação criadora, ele pode fazer uma escolha supraconsciente. Pode alinhar a escolha consciente com a escolha supraconsciente preexistente, e a escolha subconsciente seguir-se-á de modo a que o conflito interno desapareça e o indivíduo seja um todo.¹⁵²

E conforme essa perspectiva educacional,¹⁵³ conceitos como auto-realização, elucidação, criatividade, individualização, desenvolvimento espiritual, ser autêntico, vir

-a-ser totalmente operante significam uma pessoa consciente que responde em plena consciência; torna-se cônica de que, como pessoa, é um elemento de um todo maior e tem a escolha de responder, de dizer "sim" à vida com a totalidade do ser; de ser responsável, isto é, apta a responder, e, portanto, capaz de escolher, saborear a liberdade, conhecer as origens do amor, descobrir a essência da sabedoria e tornar-se autenticamente humana.

o fato pode fazer com que a janela se feche, mas, pode estar ventando e a janela não se fechar pelo vento, mas por uma pessoa motivada em não desejar que a chuva caia dentro de casa ou que o ruído de fora entre. Dessa maneira, a causalidade tem pouca ou nenhuma importância para a conduta do homem. A motivação e a compreensão é que são os princípios ativos na análise existencial da conduta.¹⁶⁰

A Psicologia Existencial não aceita o dualismo sujeito (mente) e objeto (corpo, ambiente ou matéria) e sustenta a unidade do indivíduo-no-mundo. Para ela, todo critério que destrua esta unidade, falsifica e fragmenta a existência humana. Nega também que exista algo atrás dos fenômenos que os explique ou cause sua aparição, e não aceita as explicações da existência do homem em função de um ele mesmo, um inconsciente, a energia psíquica ou física, ou forças tais como os instintos, as ondas cerebrais, os impulsos e os arquétipos.¹⁶¹

Os fenômenos são o que são em toda a sua imediatez, e não uma fachada ou um derivado de algo mais.

A ciência psicológica requer a descrição ou explicação fenomenológica, o mais cuidadosa e completamente, e não a explicação ou prova causal. Para a fenomenologia, só o que se vê e se experimenta é real.¹⁶² A verdade não se alcança por um exercício intelectual: ela se revela ou descobre pelos mesmos fenômenos.¹⁶³

O objetivo da psicologia existencial, como afirma Boss, é tornar transparente a estrutura articulada do ser humano.¹⁶⁴

Só uma pessoa completamente aberta ao mundo pode lograr apreender a verdade revelada da experiência.¹⁶⁵

Apesar de Binswanger e Boss terem estudado e praticado a psicanálise durante muitos anos, conseguiram des-

prender-se das teorias freudianas e junguianas. Para eles, não se favorece a dissecação porque reduz o homem a uma quantidade de fragmentos.

De acordo com a filosofia de Heidegger, o psiquiatra fica livre de toda teoria científica, assegura e descreve os fenômenos que investiga em seu completo conteúdo fenomenológico e contexto intrínseco.¹⁶⁶

O psicólogo existencial se opõe a considerar o homem como uma coisa, uma pedra ou uma árvore, pois este critério implica em uma desumanização, que levado a nível social questiona a alienação, a separação e a fragmentação do homem pela tecnologia e mecanização, e cita:¹⁶⁷ "quando o homem é tratado como uma coisa e ele mesmo chega a considerar-se como tal, que pode ser manipulado, controlado, modelado e explorado, ele não pode viver de maneira verdadeiramente humana". O homem é livre e é o único responsável por sua existência.

Esse fundamento da psicologia existencial é o que atrai o movimento humanista da psicologia norte-americana. No entanto, apesar do otimismo em que se fundamenta, não deixa de considerar tanto a morte quanto a vida, o pavor tão profundamente quanto o amor, e as sombras quanto a luz.¹⁶⁸

Para Barrett, o que assume grande importância em Heidegger, é que ele constitui uma ponte de ligação entre os psicólogos e os psiquiatras. A idéia central da filosofia de Heidegger (ontologia) é que o homem é um ser-no-mundo; não existe como um ele mesmo ou um sujeito em relação com o mundo exterior; não é também uma coisa, um objeto ou corpo que interatua com outros para inventar o mundo.¹⁶⁹ O homem tem a sua existência por estar-no-mundo, e o mundo existe porque há um Ser para descobri-lo.

A ontologia de Heidegger, segundo Barrett, é uma Teoria de Campo do Ser.¹⁷⁰ Essa filosofia da existência de Heidegger é analisada no seu livro *"O Ser e o Tempo"*¹⁷¹ mas ele é também um fenomenólogo, e a fenomenologia tem desempenhado um papel importante na história da psicologia.

3.5.1. O homem se manifesta no mundo pela abertura ao Ser

Numa carta escrita em 1962, Heidegger, após ler um estudo de Brentano, deparou com um texto cuja tradução é: *"Um ser torna-se manifesto (isto é, a respeito do seu Ser) de múltiplas maneiras"*.¹⁷² Heidegger viu que latente na frase estava a questão que determinou o seu modo de pensar ao perguntar-se qual seria a determinação simples, unificada e difusa de Ser que impregna todos os seus múltiplos significados, e como poderiam ser todos eles levados a um acordo compreensível.

Mas esse acordo não pode ser apreendido sem suscitar e resolver a questão: Donde é que o Ser como tal (não meramente os seres) recebe a sua determinação?¹⁷³

Heidegger procurou a resposta em Aristóteles, mas descobriu que este não respondia à pergunta, e que nem a havia formulado: havia esquecido o Ser como tal.

Richardson, tecendo explicações sobre Heidegger diz: — o Ser é o que explica o É do que é, quando dizemos: a pessoa é advogada, o homem é professor, a senhora é mãe, ele é pensador ou ainda quando dizemos: isto é um livro; hoje é dia 6 de agosto. Mas o homem é o único que pode dizer "é", e por isto deve ter um acesso privilegiado ao Ser, uma abertura para ele por motivo de que pode ir além do que é para o É do que é; ainda que possa fechar os olhos para o Ser como a única coisa que lhe possibilita dizer

'é' em cada frase que profere".¹⁷⁴ É por causa de sua abertura para o Ser (SEIN), que Heidegger chama ao homem, desde o início de DASEIN (o ente que está aberto ao Ser).¹⁷⁵

Para Richardson, o único meio de investigar o significado do Ser é explorar a compreensão do Ser que o homem possui ao dizer "é" e a busca do significado de Ser poderia muito bem começar com uma análise do homem, como DASEIN, isto é, o ente que está aberto ao Ser.¹⁷⁶

Pelo método filosófico fenomenológico¹⁷⁷ proposto por Husserl de quem Heidegger foi discípulo, a única questão que era válida formular para Heidegger, era: se o homem tem uma compreensão inata e atuante do Ser (já que o homem é o único ente que pode dizer "é"),¹⁷⁸ então o homem, em sua compreensão do Ser, seria o fenômeno por excelência para os propósitos de Heidegger, e o método a utilizar seria necessariamente o fenomenológico.¹⁷⁹

3.5.2. Um modo de "ser-no-mundo": "Autêntico", que realiza a plenitude da liberdade

Segundo Richardson, Heidegger ao escrever como tornarmo-nos autênticos e livres, diz-nos como realizarmos o máximo de nossa criatividade. Ele, no entanto, não definiu autenticidade, mas o DASEIN, enquanto um "eu", como um processo a ser sempre realizado, esse "eu" torna-se "propriamente" um "eu mesmo", e fá-lo seu "próprio", precisamente na realização do processo, ou seja, na aceitação ou endosso de si mesmo como o que é.¹⁸⁰ E como é interpretado ainda por Richardson, esse endosso significa uma escolha do eu pelo eu. Para o eu escolher ser o que é, é SER AUTÊNTICO, e não escolher ser o eu que é significa ser inautêntico. Assim, a escolha é tudo. É um ato de liberdade e, como por essa escolha, o eu liberta-se em eu próprio, a escolha realiza a plenitude da liberdade.¹⁸¹

Assim, para Heidegger, o homem enquanto "eu" é aquele ser entre seres, dotado de uma abertura privilegiada para o Ser; um ser que por sua própria natureza passa além dos seres para o Ser e que, às vezes, denomina "transcendência",¹⁸² e a outros "existência",¹⁸³ como sendo um ser que permanece ou está fora de si mesmo e no sentido do Ser.

Heidegger, estudando o mundo,¹⁸⁴ descobriu que é uma matriz de relações em que os seres, que são encontrados têm significado. Assim, o homem nunca está solitário no Mundo. Ele ec-siste com outros homens e essa estrutura interligada é a base de toda empatia. Não é independente de outros seres, mas está relacionado com eles e depende deles para ser o que é, sem esquecer a sua abertura para o Ser.¹⁸⁵ Na reciprocidade do olhar, nos gestos, no sorriso ou na mímica, ou atitudes de menosprezo, aceitação, hostilidade, a presença do ser frente a outro ser se realiza, e a ec-sistência desperta ela mesma a existência intra-mundana. Por esse processo, a pessoa torna-se homem, pois a existência se realiza somente na comunicação; no encontro.

Lançado entre seres, o homem está aberto ao seu Ser e, no entanto, vê-se estorvado pela sua finitude.¹⁸⁶ E a experiência privilegiada pela qual o homem descobre a unidade do eu, é a ansiedade.¹⁸⁷ "A ansiedade é um modo especial da disposição ontológica, uma afinação afetiva e não-racional dentro de nós... Descobrimos haver outra dimensão na vida que não a cotidiana, um novo horizonte do qual não estamos habitualmente cômicos, mas dentro do qual e para o qual verdadeiramente, ec-sistimos, quer chamemos a esse horizonte simplesmente o Nada, o Mundo ou até o próprio Ser".¹⁸⁸

Para Heidegger, o Nada é a presença do não-Ser no Ser. Crer no Nada significa perder o próprio ser, converter-se em nada. A Morte é o Nada absoluto, mas existem ou-

tros meios menos absolutos pelos quais o não-Ser pode invadir o Ser, a alienação e o isolamento do mundo, por exemplo. O grau em que as potencialidades da existência não se realizam é aquele em que o não-Ser se apodera do Ser.¹⁸⁹

O Mundo como um novo horizonte do qual não estamos habituados a lembrar é uma nova dimensão da qual não fomos conscientizados de sua existência. É uma outra dimensão de vida, que não a costumeira, uma outra amplidão ambiental que só tomamos conhecimento quando estamos num meio-ambiente com um grupo de pessoas com as quais nos damos bem e para cujo grupo ec-sistimos.

A ansiedade que liga o homem a ele mesmo obriga-o a exercer uma opção: ele escolherá em ser mais-ele-mesmo ou menos-ele-mesmo. Sendo um ato de liberdade que se liberta em mais ele próprio, ou menos ele próprio, terá vários níveis de libertação.

Para Heidegger, conforme o estudo de Richardson, o ser livre, quanto mais optar em ser-ele-mesmo mais exercerá a sua transcendência e mais "vir-a-ser-livre" será.¹⁹⁰ Assim, diz Heidegger: — A ansiedade revela-se em DASEIN... o estar-livre-para a liberdade de escolher o seu eu...".¹⁹¹ O homem está livre para escolher uma transcendência determinada ou recusá-la, e nessa transcendência poderá preferir um estar-com-ele-só, com outra-pessoa-só ou ceder à sedução de ser-em-com a multidão,¹⁹² ou escolherá ainda uma transcendência ilimitada, pois, na libertação, o homem, no seu processo de vir-a-ser-livre, poderá transformar a natureza terrestre e quimérica do homem — com sua determinação e sua limitação unicamente vitais — num espírito vivo — na livre iniciativa de uma transcendência a enriquecer-se progressiva e ilimitadamente.

A dimensão do ser aberto ao Ser é a base ontológica da sua dignidade, que, ao contrário de diminuir o homem, o eleva. A dimensão — Ser de DASEIN é um eu que é transcen

dência mais do que apenas sujeito, um estado de ser-no-mundo.¹⁹⁴

Para Boss, o DASEIN do homem que está no mundo segundo a Psicologia Existencial, é ter uma existência plena como homem;¹⁹⁵ é o estar aí, o que não é definitivamente o mundo como um terreno exterior, mas a abertura ao mundo — um estado de ser no mundo, onde a plena existência do homem que é e deve ser, pode aparecer e chegar a ser presente e "ser presente".¹⁹⁶

Segundo Binswanger, os rasgos individuais¹⁹⁷ e formas fenomenológicas do modo de ser-no-mundo, "o homem que descobre o mundo".¹⁹⁸ têm as dimensões abaixo:

- o "dasein" biológico (contorno físico ou panorama (Umwelt):

- 1) o ser-limitado e o ser oprimido se revela a si mesmo como escuridão, obscurecimento, noite, frio, maré minguante;
- 2) os limites, como paredes ou nuvens de névoa úmida;
- 3) o vazio, como o arcano, o anseio de liberdade (do mundo);
- 4) o anseio de liberdade (do mundo), como elevando-se no ar;
- 5) o ser-limitado, como um pássaro quieto.

- o "dasein" social (mitwelt):

- 1) o ser-limitado se vê como um ser subjugado, oprimido, lesado e perseguido;

- 2) as barreiras, como cadeias, o ar sufocante, o povo mesmo como um pequeno mundo cotidiano;
- 3) o vazio, como um lago de paz, indiferença, tristeza, reclusão;
- 4) o anseio de liberdade, como uma apetência para a liberdade, desafio, insurreição, rebelião;
- 5) o ele mesmo, como rebelde, niilista.

- o "dasein" de si mesmo (Eigenwelt):
como mundo-pensamento:

- 1) o ser-limitado na covardia, na indulgência, a renúncia de planos superiores;
- 2) as barreiras em fantasmas ou espectros, acusadores e escarnecedores que rodeiam e invadem desde todos os ângulos;
- 3) o vazio em ser governado por uma idéia única, mesmo sendo o Nada;
- 4) o anseio de liberdade, como desespero;
- 5) o ele mesmo, num tímido, o coração gelado.

- como mundo corporal:

- 1) o ser-limitado ou oprimido em ser obeso;
- 2) as barreiras ou muros, na capa adiposa contra as quais a existência golpeia seus punhos;
- 3) o vazio, em ser feio, estúpido, velho, opaco e morto;
- 4) o anseio de liberdade em querer ser delgado;

5) o ele mesmo, como um simples tubo para esvaziar e encher.¹⁹⁹

Binswanger, explicando Heidegger, diz que o homem está no mundo, tem um mundo e anseia em ir além do mundo.²⁰⁰ Esta última idéia expressa possibilidades múltiplas que o homem tem para transcender o mundo no qual reside e para entrar num mundo novo, não querendo isto significar que pertença a outro mundo. É só atualizando suas potências que poderá viver uma vida autêntica; quando as negar ou permitir que as pessoas ou o mundo o dominem, então viverá uma existência falsa. É um homem livre para escolher qualquer forma de vida para ele mesmo.

Para Boss, a existência desse homem consiste somente na possibilidade de relacionar aquilo que encontra. "O homem existe sempre e somente como uma miríada de possibilidades para relacionar e revelar os seres vivos e as coisas que encontra". ... "O homem assume de maneira responsável suas potencialidades para as relações de rever-o-mundo de maneira que qualquer pessoa que se revele por ela mesma à luz dessas relações, possa adiantar-se até à melhor dimensão possível de seu ser".²⁰¹

Em outras palavras, o homem aceita todas as suas possibilidades vitais e as faz adequar e une-se ao seu autêntico ele mesmo, liberado da mentalidade estreita de "todos" os anônimos e inautênticos. A liberdade do homem consiste em estar disposto a aceitar e deixar que tudo o que é, seja.²⁰²

A base da existência, a maneira como o homem se encontra a ele mesmo no seu mundo constitui o seu destino e deve vivê-lo plenamente a fim de ter uma vida autêntica. Um ele mesmo autêntico se esboça, reconhecendo a base da própria existência, um ele mesmo inautêntico resulta se sair da própria base.²⁰³

Para Binswanger, quanto mais obstinadamente o ser humano se opõe a seu ser-arrojado-à-existência, com maior força esse arrôjo influenciará,²⁰⁴ e a consequência é uma debilidade existencial,²⁰⁵ a qual pode significar que a pessoa não tem uma posição autônoma em seu mundo, que há um bloqueio na base de sua existência, que não assume a sua existência sobre ela, que se confia a poderes estranhos aos quais torna "responsáveis" pelo seu destino, em vez de, ela mesma, ser a responsável.²⁰⁶ A pessoa é estranha a ela mesma por ter sucumbido a poder externo. Um caso extremo é quando a existência é governada por narcóticos, álcool, jogo ou sexo.

Para Boss, o homem é a totalidade de suas potencialidades passadas, presentes e futuras, para relacionar-se com o mundo.²⁰⁷ A existência humana é, em essência, não um processo físico mas principalmente um fato histórico. Isto significa que em cada relação real com algo ou alguém, a história plena de DASEIN é inerente e está presente, seja recordado explicitamente ou não o desenvolvimento histórico de um certo tipo de relação.²⁰⁸

E como dizem Hall e Lindzey,²⁰⁹ uma das críticas que faz Binswanger sobre o enfoque da ciência natural de Freud e outros psicólogos é que ela separa o homem da história, isto é, da temporalidade. E por combater essa separação do homem da história do homem da biologia, o existencialismo é criticado.

Há modos pluridiversos de "ser-no-mundo", e cada um deles é um caminho pelo qual o DASEIN compreende, interpreta e se expressa a ele mesmo, transcendendo ao Ser.

3.6. PLANO EUROPA PARA A EDUCAÇÃO NO ANO 2000

O Plano Europa para a Educação no Ano 2000 é um planejamento prospetivo para a mutação da sociedade, idealizando tipos de homens que se deseja formar, dentro de um sistema de valores afetivo e amistoso.

Segundo a idéia de Bertrand Schwartz,²¹⁰ só um pluralismo de soluções é aceitável em educação e os países e regiões deverão sempre pensar que a educação que têm deve permanecer coerente com a vida deles, sua cultura e seus modelos próprios, podendo haver tantas soluções quantos forem os países.²¹¹

O projeto educativo a que se propuseram alguns intelectuais e educadores da Europa é um trabalho em conjunto com as Associações Educacionais da França,²¹² cujos estudos, pesquisas e experiências foram reunidas num livro "*L'Education Demain*", que é um elemento do Plano Europa 2000.

3.6.1. Planejamento prospetivado para a mutação da sociedade

A mutação que o grupo propõe é a da sociedade. Muitas das proposições poderão parecer utópicas, pois essa mutação está sempre baseada na hipótese de que os educandos são todos sérios, desejosos de trabalhar, e que os pais são todos bons educadores; que os docentes sejam todos devotados e competentes e que a sociedade deseje mudar, cada um abandonando os seus privilégios, e todos, num élan educativo sem precedentes, passem a colaborar nessa obra regeneradora,²¹³ a qual eles já sabem, de antemão, ser muito hipotética.

E como certas estruturas, certos métodos, certos tipos de educação compelem e acentuam, mais que outros, mudanças de comportamentos, o grupo faz refletir ao longo do livro, aos que se interessam por educação, sobre a coerência que se exige numa educação permanente, entre as diferentes fases do sistema educativo e entre o sistema educativo e a comunidade.²¹⁴ Nesse estudo, a posição do grupo quanto à educação permanente supõe:

- . uma educação pré-escolar, instrumento privilegiado para a democratização²¹⁵ de oportunidades;
- . uma escola que torne capaz e dê vontade a todos de se educarem para a vida;
- . possibilidades reais de educação contínua e de desenvolvimento cultural para todos a qualquer momento.

Para esse grupo, o instrumento científico necessário à pesquisa prospetiva em educação ainda não foi encontrado; o instrumento quantitativo é cada vez mais sujeito a controle e parece-lhes de pouca valia; a previsão, além de curto prazo, parece frágil, irrisória, e o futuro, para eles, parece ser mais fortemente marcado por um certo número de revoluções qualitativas do que pela evolução de dados quantitativos.²¹⁶

Raciocínios prospetivos, no entanto, são uma necessidade — como dizem — pois não pensar o futuro é comprometê-lo seriamente, o que também é inquietante, pois de decisões tomadas hoje dependerá nosso futuro, os educandos e a sociedade a vir, quer se trate de planificação do espaço, avenidas, cidades, construção de habitações, poluição, saúde, educação. Neste último, mais que em qualquer outro setor, é preciso haver reflexão a longo prazo, pois o "tempo de resposta" de um sistema educativo a uma reforma generalizada é, no mínimo, de uma geração.²¹⁷ Isto pensado para a Europa, envolve construção de novos tipos de escola,

formação de novos tipos de docentes, o que vai exigir, pelo menos, uns dez anos ou talvez mais.²¹⁸ O princípio pedagógico central do projeto Educação para o Ano 2000 é o ensino individualizado que vai requerer uma enorme quantidade de subsídios pedagógicos de um tipo novo e a presença de professores formados nesses novos métodos.

Uma constatação que pressiona o grupo de estudos é estabelecer um projeto, dentro do possível, a fim de o futuro não ficar comprometido irreversivelmente, porém, colocá-lo dentro de um sistema de valores para que cada educando, interessado, saiba, em virtude de quais premissas e sob qual ideologia o "prospetivo" escolheu e traçou o seu futuro, e em se tratando de previsões, uma vez que pareçam suficientemente fundamentadas, quais as fontes e limites o mais claramente indicados quanto possível.²¹⁹

Ora, definir um sistema de valores em vista de um projeto educativo, traz à mente imediatamente idealizar um tipo de homem que se deseja formar e a sociedade na qual esse homem vai nascer, viver e ser o cúmplice de sua época.

A Fundação Européia de Cultura propõe para o Plano Europa 2000 algumas imagens,²²⁰ dentre as quais o grupo anotou:

- . Uma sociedade mais ampla e mais integrada que hoje. Ampla no sentido de ultrapassar os reagrupamentos econômicos e políticos atuais, já se havendo, na Europa, ligação com vínculos estreitos aos países do Leste; mais integrada por já haver estabelecido uma rede de relações entre Estados participantes, harmonizando progressivamente os diferentes setores de atividade da vida social, ao favorecer ao máximo a circulação de bens e de pessoas.

- . Uma sociedade pluralista conquanto não chegue a

um alinhamento cultural, o que significa a negação das especificidades nacionais e regionais, pois a sociedade que têm em mente recusa quaisquer totalitarismos e deseja preservar todas as originalidades, todas as especificidades. Para eles, a cultura européia se elabora na confluência de todos esses bens, graças às suas múltiplas interações, e não através de um processo de nivelamento e de empobrecimento cultural. O pluralismo lhes parece constituir a condição *sine qua non* de uma democracia verdadeira, que não consiste em reduzir todas as individualidades em um mesmo tipo, mas ao contrário, em fornecer a cada um condições as mais favoráveis ao seu desabrochamento máximo. Eles desejam uma Europa pluralista e uma Europa pronta a acolher valores novos e permeáveis à contestação.

- . Uma sociedade igualitária, que, dentro do gigantesco processo de desenvolvimento técnico, tenha o cuidado constante de os países mais desfavorecidos não aumentarem cada dia mais seu atraso com referência a outros, e que seja consciente das exigências de uma solidariedade em escala mundial, isto é, de sacrifícios que ela deve consentir para ajudar as nações menos desenvolvidas.²²¹

Tais projetos sociais trazem à tona imediatamente uma certa visão quanto à personalidade dos homens que irão animar e quanto às relações que esses homens irão manter entre eles. Para o grupo Europa Ano 2000, a questão primeira é saber qual é o homem que fará viver a Europa do ano 2000. Estão cômicos, porém, que os elementos de referência conseguidos, têm um valor operatório e discriminatório muito fraco.²²² Sabem, igualmente, que o sistema educativo deverá transformar-se fundamentalmente para ajudar o homem do ano 2000 a desenvolver as capacidades que se antecipa, hoje, de vê-los dotados.

3.6.2. Tipo de homem prospectivado pelo Plano Europa 2000

O tipo de homem idealizado para o Plano Europa 2000 é o física e intelectualmente desenvolvido.²²³ Hesitam em dizer, feliz, pois a felicidade é uma noção muito sutil e muito subjetiva para se fazer objeto de programações. Mas será um homem cultivado.²²⁴

Um homem autônomo, criativo, além de inserido socialmente, que terá certo conforto e um dinamismo intelectual que se conjugará ainda por uma vida afetiva mais rica. Sua inserção social se achará facilitada e suas comunicações com a comunidade multiplicadas. E ao mesmo tempo que tomar consciência de sua personalidade própria, aprenderá melhor seu papel no seio dos diferentes grupos aos quais pertencerá: trabalhador, pai, cidadão, utilitário de equipamento etc., e seu lugar no sistema social.²²⁵

Quanto ao seu sentido de responsabilidade, ele será, antes de mais nada, a expressão de uma solidariedade muito consciente. Ele se sentirá profundamente ligado e interessado no destino das pessoas com as quais terá relações de tipos diferentes: vínculos familiares, afinidades e relações eletivas, solidariedades escolhidas e assumidas através do trabalho, compromissos sindicais e políticos... e viverá todos esses vínculos e obrigações que implicam — não em uma servidão — mas na sua própria definição social, sua maneira de ancoragem no mundo.²²⁶

O projeto pretende ajudar a desenvolver um homem dono dele mesmo, aberto a quaisquer permutas, crítico e não conformista, mas solidário: inserido na sua época, porém, numa certa medida, insatisfeito, procurando, por conseguinte, ultrapassar-se.

Esse retrato de como deverá ser o homem que viver

na Europa no Ano 2000 comporta uma certa dose de idealismo, de utopia, mas, como é afirmado no projeto também: — talvez o homem do Ano 2000 possa ser totalmente diferente do projetado pelos prospetivos. No entanto, o princípio pedagógico central desse projeto é a individualização da formação, o que vai exigir — como já dito — uma enorme quantidade de subsídios pedagógicos de um tipo novo e a presença de professores treinados para esses novos métodos.²²⁷

3.7. PROJETO UNESCO PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO

Quando se diz que o futuro da educação reside praticamente na evolução das relações humanas, "essa forma de educação assentada sobre a formação científica e tecnológica é uma das componentes essenciais de um humanismo científico, real".²²⁸ O homem a que a UNESCO visa é um homem concreto, historicamente situado, que valoriza o conhecimento objetivo, essencialmente dirigido para a ação, a serviço do próprio homem,²²⁹ dentro de sua comunidade, apreendendo relações comunitárias e aperfeiçoando o próprio homem. E a fim de visar a um homem concreto e realmente dirigido para a ação — a serviço do próprio homem, como diz E.Faure — é mister revalorizar a pessoa humana e mostrar-lhe que o novo homem deve ser capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie. Um crescimento orientado para a qualidade da vida e para a procura dos equilíbrios humanos não pode ser somente obra dos governos, envolvidos nos seus problemas de gestão e muitas vezes em sistemas de preconceitos.²³⁰

A educação que se propõe para esse homem concreto, realmente dirigido para a ação — a serviço do próprio homem — impõe a revalorização da pessoa humana, uma modificação de comportamento através de processos pedagógicos. Ora, sabemos que não podemos esboçar educação alguma considerada somente sob o prisma filosófico — necessário — sem que um conteúdo psicológico lhe dê o sentido da atualidade.

O universo mudou de conteúdo, o indivíduo projetou-se num mundo impregnado de ciência.

Em termos de educação, a ciência não foi considerada pelo que substancialmente é: fator decisivo na forma-

ção da personalidade em todas as suas orientações e exigências, e não mais um conjunto do saber e de meios intelectuais que se acrescentam a um ser que teve estes ou aqueles comportamentos tradicionais. É a objetividade que se torna o valor determinante, em detrimento de qualquer subjetividade.

É preciso aceitar que o acesso ao saber seja o produto de uma conquista sobre a rotina, a inércia, as idéias e os esquemas já feitos sobre a complexidade ou a obscuridade do objeto a conhecer; em que todo conhecimento²³¹ é o ponto de partida de uma nova conquista. Reconhecer no trabalho das gerações a verdade que contém; decidir e agir quando for o caso, mas não formular julgamentos antes de verificar — é o que deseja o espírito científico, o contrário do espírito dogmático ou metafísico.²³²

A UNESCO não nega ideologia de espécie alguma; não as explicita, porém.²³³

3.7.1. As experiências inovadoras e a mutação do mundo moderno

No Preâmbulo do livro "*Aprender a Ser*" de Faure,²³⁴ lemos que "certos Estados²³⁵ se consideram satisfeitos, pelo menos em certa medida, com os seus próprios sistemas educativos e nenhuma entidade está autorizada a dizer-lhes se estão dentro da verdade ou no erro, que é possível que tenham ilusões e que não se apercebam de uma degradação em profundidade, cujos sinais são invisíveis a uma observação superficial"... Todavia, como diz ele ainda, mesmo os Estados modernos que se consideram em boa posição e que, por consequência, se julgam ao abrigo de riscos de crises e de inquietações de consciência, não podem, por isso, concluir que não venham a sofrer nem problemas nem preocupações. Pelo contrário, de uma maneira geral, estão tão atentos à modernização e aperfeiçoamento constante das

suas instituições e dos seus métodos e não se assustam com as experiências inovadoras; compreendem que são possíveis e desejáveis novos progressos pelo acesso de maior número de "conhecedores" ao mais alto nível de conhecimentos, e porque "não podem deixar de compreender que o desenvolvimento contínuo das descobertas científicas e das inovações vai reforçar, cada dia que passa, essa exigência, e alargar sem cessar as perspectivas da tarefa a realizar".²³⁶

É afirmado ainda por Faure que "na grande mutação do mundo moderno não só se deseja que não se agravem as disparidades econômicas, intelectuais, cívicas, como também que todos os povos possam ascender a um certo nível de bem-estar, de instrução, de democracia, mas que tal não se seja, como se pensou durante muito tempo, um simples caso de filantropia, de caridade, de bem-fazer, de nobreza de alma".²³⁷

Essa mutação em curso põe em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal.²³⁸

Diz ainda que os homens já não se resignam tão facilmente como quando viam nas desigualdades que separam as classes, nas frustrações de que sofrem povos inteiros a disposição majestosa de uma ordem natural; não se resignam mais ao subdesenvolvimento educativo, e isto porquanto foram levados a acreditar que a generalização da instrução se lhes tornava a arma absoluta do "arranque" e da recuperação econômica.²³⁹

E como se lê ainda: "A era científico-tecnológica implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das "inovações", e por isso o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido e dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição, isto é, aprender a aprender..."²⁴⁰ "A era tecnológica que traz incontestáveis benefícios e abre perspectivas uni

versais vai resultar em exigências da existência de uma concepção comum que se poderia qualificar de Humanismo Científico".²⁴¹

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, cujo presidente é Edgar Faure, no seu relatório, considera como essencial que a ciência e a tecnologia venham a ser os elementos onipresentes e fundamentais de todo o empreendimento educativo e que se insiram no conjunto das atividades educativas destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos, a fim de ajudar o indivíduo a dominar não só as forças naturais e produtivas, mas também as forças sociais, e fazendo-o, a adquirir o próprio domínio e o das suas preferências e dos seus atos; e enfim que auxiliem o homem a imbuir-se do espírito científico, de maneira a promover as ciências, sem se tornar seu escravo.²⁴²

A revolução científico-técnica coloca os problemas do conhecimento e da formação numa perspectiva inteiramente nova — a de um homem, inteiramente novo quanto às suas possibilidades intelectuais e ativas — e apresenta-as, pela primeira vez, segundo uma ótica verdadeiramente universal.²⁴³

Pelo caráter informativo, a revolução científico-técnica tem a propriedade única de poder abranger o espaço na sua maior dimensão, o tempo na sua mais ínfima medida e o número em toda a escala de algarismos. Assim se diferencia de todas as mutações históricas a que é, por vezes, comparada, com a Renascença ou a Revolução Industrial, cujas mensagens só podiam difundir-se a ritmos muito desiguais segundo as diferentes partes do mundo e mesmo segundo os setores da população.²⁴⁴

E como diz ainda Faure, "o desenvolvimento das formas de comunicação dá, por um lado, aos poderes políticos ou econômicos, meios extraordinários de condicionamen-

to do indivíduo, como quer que seja considerado, especialmente como consumidor e como cidadão. É preciso, portanto, que ele possa resistir ao perigo de alienação da sua personalidade, incluída nas formas obsediantes da propaganda e da publicidade, no conformismo dos comportamentos que lhe podem ser impostos do exterior, em detrimento das suas autênticas necessidades e da sua identidade intelectual e afetiva".²⁴⁵

3.7.2. O humanismo postulado pela UNESCO para a situação humana

O Humanismo postulado pela UNESCO, para a situação humana a nível de uma comunidade internacional, insere-se no sentido em que o humanismo científico recuse toda idéia preconcebida, subjetiva, abstrata do homem. O homem a que visa é um homem concreto, historicamente situado, que valoriza o conhecimento objetivo, mas um conhecimento essencial e decididamente dirigido para a ação, a serviço do próprio homem.²⁴⁶

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estudou a crítica elaborada por homens de formação e origem diversas que pesquisaram com toda a objetividade a via de soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação. Quatro postulados resumem a atitude assumida:

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino;

2. A crença na democracia concebida como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro;
3. O desenvolvimento que tem por objetivo a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: — indivíduo, membro de uma família, e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.
4. A Educação para o homem completo terá de ser global e permanente: prepará-lo para elaborar ao longo de toda a vida um saber em constante evolução.

O novo homem deve ser capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade de que constituem o destino da espécie;²⁴⁷ e porá em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal.²⁴⁸

O Humanismo postulado pela UNESCO na era científico-tecnológica que implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das "inovações", pode ser qualificado de Humanismo Científico²⁴⁹ e Faure o explica e conceitua:²⁵⁰

"Dentro de toda ação educativa, a atenção deve dirigir-se sobre uma concepção humanista, porquanto coloca no centro das suas preocupações o homem e sua realização total, concebida como uma finalidade; uma concepção científica pelo modo como o conteúdo do humanismo ficará definido — e assim enriquecido — por tudo o que a ciência continuará a dar-nos de novo no domínio dos conhecimentos sobre o homem e sobre o mundo; e deve incluir a tecnologia, ou seja, a aplicação sistemática da

ciência e, de uma maneira geral, do conhecimento organizado, em tarefas práticas e concretas, permitindo ao homem não só a melhor compreensão dos processos objetivos que o envolvem, mas sobretudo maior garantia de eficácia da sua ação global".

Será indispensável que cada pessoa possa ser, na medida exata das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade.²⁵¹

CAPÍTULO IV

ANÁLISE, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1. ANÁLISE

4.1.1. O conceito de "finalidades" da educação

O termo "finalidades" da educação difere dos "objetivos".

Para Oyara P. Esteves,²⁵² descrição de objetivos está mais ligada à intenção de alguém, a fim de produzir certas modificações no comportamento humano, como resultado de aprendizagem. É uma descrição do comportamento que se espera observar no aluno, depois que a experiência foi-lhe proporcionada, e não deve ser confundida com descrição de cursos ou planos de aula com conteúdo de matéria ou metodologia.

Os objetivos educacionais de um plano de aula ou de um curso dão informações sobre o que o aluno é capaz de fazer, sobre as habilidades que vai adquirir e o modo como vai usá-las; focaliza a matéria ou o conteúdo a ser apreendido. A descrição de frases que representam objetivos a serem realizados, deve conter conceitos de ação, de movimentos, de atividades, atitudes, ou simplesmente modificações que podem ser observadas no estudante, depois de a aprendizagem ter sido feita e como consequência dela.²⁵³

Para Benjamin Bloom,²⁵⁴ os objetivos educacionais que também denomina "propósitos", devem ser considerados como parte do processo total do desenvolvimento do currículo. A formulação dos objetivos educacionais é escolhida pelo corpo docente, baseado em experiências prévias, cujas situação e ordenamento final, a teoria da aprendizagem e a filosofia da educação aceitas pelos educadores vão atuar.²⁵⁵

A pessoa humana não é só realidade pensante, com

abstração de sua sensibilidade e de suas ações, mas é uma totalidade: "ela exercita sua faculdade de raciocinar, experimentando, ao mesmo tempo, emoções no conjunto de sua pessoa: pensamentos, emoção, sensação e ação que são as manifestações das vivências omnicomprensivas do indivíduo.²⁵⁶

Os objetivos, durante o período letivo, têm níveis diversos de abrangência: plano de curso que delinea toda a ação a ser empreendida; plano de unidade que disciplina partes da ação pretendida no plano global; e plano de aula que especifica as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores.²⁵⁷

Há diversas classificações de objetivos. Turra et alii²⁵⁸ apresenta duas classificações, uma, quanto ao *nível de especificação*, e outra, quanto ao *domínio*. Quanto ao nível de *especificação*, apresenta objetivos gerais como resultados de aprendizagem, complexos, alcançáveis em períodos mais amplos: objetivos dos diversos níveis, ou das diversas áreas de estudo, ou das disciplinas; e objetivos específicos alcançáveis em menor tempo e explicitam desempenhos observáveis: objetivos da disciplina, da unidade e da aula. Quanto ao *domínio*: objetivos cognitivos relacionados ao conhecimento e habilidades intelectuais dos alunos; objetivos afetivos relacionados aos interesses, atitudes e apreciação; e objetivos psicomotores relacionados às habilidades motoras.

Através da multiplicidade de objetivos propostos e pretendidos, há algumas orientações comuns que atestam a interpretação de grandes e profundas finalidades²⁵⁹ do mundo moderno, uma sendo uma nova forma de educação denominada "humanismo científico", real, que recusa toda idéia preconcebida, subjetiva, abstrata de homem²⁶⁰ e considera, além da dimensão intelectual, sob seu aspecto cognitivo, as demais dimensões.

Para Biancheri,²⁶¹ "a finalidade é um entusiasmo filosófico, é a essência transcendente da ação: formar homens livres, espíritos criadores; levar cada um ao seu máximo desenvolvimento".

E como diz Faure,²⁶² as finalidades são influenciadas pelo debate ideológico, e mais proximamente pelos próprios indivíduos, alunos, professores, pais, utilizadores atuais ou virtuais, os quais exercem consciente ou inconscientemente influências sobre as determinações e as inflexões desta ou daquela finalidade educacional e acrescem ao pensamento pedagógico, a filosofia, as ciências, a teoria da educação e as ideologias, com o seu peso e movimento próprios, no enunciado das finalidades.

Os fins gerais da educação são determinados pela política educacional de um país: formar a personalidade, desenvolver a cidadania e outras formulações, e, apesar de as filosofias serem diversas, uma concordância é encontrada.

Os termos fins, finalidades, objetivos e metas são ainda hoje empregados sem diferenciações precisas.²⁶³

Uma distinção entre objetivos e fins é feita por C.M. Godoy Turra,²⁶⁴ embora ambos os termos designem o motivo, a finalidade, a intenção do sujeito.

A palavra FIM é empregada com referência a finalidades:

abstratas
teóricas
ideais
de longo alcance

pertencentes ao mundo dos valores;
não experimentáveis
não avaliáveis de maneira dire

A palavra OBJETIVO é empregada com referência a finalidades:

concretas
práticas
reais
alcançáveis em determinados períodos
pertencentes ao mundo dos bens;
experimentáveis
avaliáveis diretamente

Os fins da educação têm por função orientar todo o sistema educacional e determinar o perfil de homem que a educação procura formar; mas apesar de serem de longo alcance, devem ser a preocupação inicial de todo professor, de cada aula, e como diz Turra,²⁶⁵ "o educador precisa sentir os fins no seu planejamento e formular, a partir deles, objetivos que possam ser atingidos e avaliáveis".

A função consignada à educação no quadro dos valores sociais, até há bem pouco tempo tendia a transformar-se de transmissão da cultura e sistema de valores existentes, a manter as estruturas de uma sociedade. A educação, hoje, é concebida como fator de mudança, de renovação,²⁶⁶ razão por que muitos psicólogos tentam prognosticar um determinado tipo de homem do futuro, e os educadores procuram definir meios, métodos e estratégias para atingir esses novos objetivos da educação, os quais, hoje, tendem para o desenvolvimento geral do educando, dando-lhe uma formação voltada para o trabalho, para a vida econômica em seu conjunto, para a ação cooperativa, para uma participação nas práticas da democracia, da compreensão e da paz.

As finalidades da educação que foram durante muito tempo, moral, social, patriótica e ideológica, enriqueceram-se de um momento a outro por uma ênfase especial sobre o sentido prático da formação intelectual, literária, acrescida da formação do espírito científico e das ciências,²⁶⁷ segundo a realidade do mundo atual.

Assim, determinar os objetivos de um sistema educacional moderno não vai implicar que as finalidades mais recentemente definidas devam substituir as tradicionais, ou se incorporarem à lista das já estabelecidas, sem qualquer definição de prioridades, pois, a fim de evitar que se deixem de lado os fins tradicionais ao se introduzirem novos objetivos, torna-se necessário distinguir diferentes tipos ou grupos de finalidades, como as culturais, na transmissão de conhecimentos; as éticas, na promoção de valores

morais e espirituais; as socioeconômicas, na preparação para o trabalho; e as políticas, na consolidação da unidade nacional.²⁶⁸

4.1.2. Por que dizemos finalidades filosóficas e psicológicas

Dizemos finalidades filosóficas e psicológicas por que não podemos separá-las, uma da outra, quando estudamos a pessoa humana. Embora haja distinções entre o ponto de vista filosófico e o ponto de vista psicológico, as disciplinas estão interligadas.

A ideologia tecnocrática ajudou a construir uma sociedade mais produtiva, mas tem arrastado os cidadãos para uma coletividade desumanizada. "O característico da tecnocracia se acha em que propugna e trata de realizar desde o governo de um Estado a racionalização quantitativa de todas as atividades, desde o ensino e a informação até às econômicas, trabalhistas e recreativas, partindo de uma concepção ideológica do mundo que admite sua mecanização, dirigida centralmente por cérebros capazes de impulsioná-la de modo mais eficaz".²⁶⁹

A ciência, que teve e tem o homem como sujeito, considera-o também como objeto. O cientificismo, ao elevar-se, tentou ocupar o lugar do qual quis desalojar a metafísica e a filosofia.²⁷⁰ Mas como a filosofia se interessa explicitamente pela elucidação de idéias e remoção de quaisquer motivos de confusão, ela procura restaurar uma conscientização mais direta e lúcida de elementos da realidade ou dos enunciados sobre a realidade, ou no que inicialmente parece ser um emaranhado de opiniões confusas sobre o mundo.²⁷¹

Do ponto de vista filosófico, segundo Iyer, o conhecimento refere-se como objeto do conhecedor, o "ser" ex

perimenta o ato da cognição, o modo de consciência que acompanha o processo de pensar. A nossa mente, como diz ele, tem capacidade para pensar uma idéia... em qualquer direção, e, ao mesmo tempo, valorizar a atividade de pensar. Assim, "a atividade filosófica, em seu melhor sentido, poderia ser caracterizada por um paciente avanço, palmo a palmo, no caminho traçado pelo filósofo, e requer constante reformulação de um mapa mental, um avanço muito lento e gradual".²⁷²

Enquanto que o ponto de vista filosófico se preocupa com o conhecimento e a intuição, com a clareza e a compreensão, o ponto de vista psicológico requer que falemos em termos de aprendizagem, percepção, liberdade e realização, descarga e integração.²⁷³

Em termos de psicologia, o sentimento de um homem de que é mais livre do que era antes, é muito importante para ele. Essa condição envolve uma sensação de estar mais realizado do que esperava, no presente, em relação às suas recordações do passado e também em relação às suas previsões e suposições sobre o futuro.²⁷⁴ Como a experiência de sentir-se mais livre é significativa para um homem num contexto que está vinculado à sua auto-imagem, o ponto de vista psicológico deve preservar sempre um elemento de auto-referência.²⁷⁵ As falsas reações ou idéias errôneas de um homem são psicologicamente importantes para ele de uma forma que não o seriam filosoficamente. Quer sejam verdadeiras ou falsas, boas ou más, as reações do homem ao mundo são uma parte dele mesmo num sentido muito real. Se renunciasse a elas, estaria empenhado em alguma espécie de simulação; poderia ser conivente com uma distorção ou mutilação de sua personalidade.²⁷⁶

A distinção entre os pontos de vista filosófico e psicológico pode ser formulada dessa maneira: — enquanto que um filósofo está empenhado numa concepção severa e esquiva da verdade, o psicólogo está interessado na medida

máxima de honestidade no contexto existente.²⁷⁷

Dessa maneira, vemos que a filosofia e a psicologia estão interligadas e é impossível separá-las se desejamos fazer um estudo de pedagogia humanista.

Nas antigas tradições orientais e em Pitágoras, a busca da sabedoria e do auto-conhecimento constituíam, meramente, dois aspectos de uma só exploração. A partir do século XVII, é que o impacto da ciência experimental e a obsessão com a objetividade e a certeza acentuaram a separação entre o conhecimento impessoal do mundo externo e as experiências subjetivas de autoconsciência.

No fim do século passado, a Psicologia foi essencialmente uma psico-fisiologia. Abandonando aos poucos os métodos especulativos da filosofia e introduzindo métodos da ciência objetiva,²⁷⁸ o comportamento passou a ser o primeiro senão único objeto de estudo e a adaptabilidade tornou-se indispensável para um mundo cambiante.

Em todas as concepções do homem analisadas, é sempre o homem mergulhado na realidade, na vida como ela é, no tempo e na história de hoje, o que fez romper as barreiras entre a escola e o mundo exterior, considerando ainda as diferenças individuais.

As consequências pedagógicas dessas novas idéias são importantes, as mais significativas sendo:²⁷⁹

- . pesquisas sobre as leis e condições de aprendizagem que trouxeram profundas modificações nos programas e nos métodos;
- . programas construídos sobre bases abstratas se substituíram a programas construídos sobre a vida real, com a inteligência trabalhando sobre a realidade e em se atirando sobre ela com julga-

mentos analíticos o que fez com que esses servissem de base, meios, instrumentos à razão, e conduzissem a síntese, mesmo quando os dados foram diferentes;

- . métodos lógicos foram substituídos por métodos psicológicos;
- . necessidade de considerar as diferenças individuais já que, segundo estudos de Thorndike, entre outros, os mesmos estímulos não agem igualmente sobre indivíduos diferentes, porque a capacidade de reação está ligada ao par estímulo-indivíduo.

Além disso, e com bases filosóficas, cada psicólogo estudado desenvolveu uma pedagogia específica cujos traços essenciais levam a concepções de homens diversos, as quais confrontadas com as finalidades da educação do Plano Europa Ano 2000 e da UNESCO dimensionam o homem em vários graus de enriquecimento humanístico.

4.1.3. O conceito atual de pedagogia

Etimologicamente, a palavra "pedagogia" evocava o acompanhamento educacional das crianças. Esta acepção, válida até o fim do século XIX, envolvia formação e se definia por uma quantidade e um conteúdo. Compreendia um conjunto de conhecimentos, de valores, de técnicas e de comportamentos que se podia considerar como definitivos, uma vez que permitia responder às exigências imutáveis da vida, na classe social a que a pessoa pertencia e na profissão que exercia.²⁸⁰

Ao término da adolescência e às vezes mais cedo, o aluno já havia adquirido, uma vez por todas, todos os meios

intelectuais e técnicos com os quais estava perfeitamente adaptado até o fim de seus dias às solicitações do meio. Ao termo desse aprendizado, não havia mais nada a aprender, mas somente a aprofundar, especializar, aperfeiçoar. A pedagogia era dirigida somente à "criança", no sentido amplo, e ficava presa à sua preocupação restrita; a metodologia tirava suas inspirações na medida de uma eficácia imediata e puramente escolar.

O homem valia na medida de sua adaptação a uma tarefa perfeitamente definida à função que lhe reservava o meio econômico, social, institucional e ideológico. No entanto, numa sociedade dinâmica como é a de hoje, as tarefas da "pedagogia" se transformaram e se ampliaram.²⁸¹ É a partir de uns sessenta anos para cá, quando todos os grupos humanos sofreram transformações profundas em sua estrutura, em seu funcionamento e em suas relações que reformas pedagógicas se tornaram urgentes. E, segundo Emile Chânel,²⁸² era preciso conservar os traços constitutivos da mentalidade coletiva de uma sociedade enraizada no seu passado, ajustar suas instituições educativas às condições novas da existência, e consagrar, em cada consciência, como fim último da educação, os valores propriamente humanos, tentando reconciliá-los e harmonizá-los.

Como a educação deve ser continuada ao longo da vida para que o indivíduo não seja ultrapassado por uma realidade mutante, onde as exigências do quotidiano se estendem e se multiplicam, a educação não é mais considerada um conteúdo e uma quantidade, ela é, agora, um processo de desenvolvimento constante.

Ao pedagogo moderno compete o ser capaz de seguir, prever e dirigir o futuro, tentando haurir as possibilidades que apresenta para, com elas, elaborar os objetivos e as ambições de amanhã, tendo como preocupação o homem de hoje em toda a sua realidade complexa, descobrindo e explorando todas as influências que agem sobre ele para, daí,

tirar o máximo proveito no sentido de um humanismo novo que deve erguer-se à altura das exigências do tempo atual.²⁸³

Como a concepção do homem se alargou, enriquecida por inúmeras disciplinas, ultimamente está se utilizando a expressão "ciências da educação", pois esses termos reúnem melhor a abrangência e a diversidade dos problemas educacionais.²⁸⁴ Essas ciências da educação constituem uma síntese de diferentes disciplinas que se interessam pelo homem e pelo seu futuro cultural e se definem antes pelos seus objetivos e depois, e só depois, pelas suas técnicas e seus meios de ação.²⁸⁵ Elas comportam um conjunto de disciplinas que nos permitem realizar, manter e restabelecer o equilíbrio psicológico e, apoiando-se sobre uma série de considerações que podem ser metafísicas, morais, políticas, religiosas ou todas elas juntas, determinam o homem e enquadram o ser humano numa rede de liames, imperativos, tradições, normas e verdades.

4.2. CONCLUSÕES

4.2.1. O sistema "homem" numa visão pluralista

A dimensão técnica do homem provém de sua estrutura interior, humana, segundo Grau Carpio,²⁸⁶ como uma projeção organizada e racional de força inata de seu "fazer", orientado para a comunidade, para o mundo, sem deixar que a técnica passe, de meio a fim último e exclusivista de sua pessoa. Uma pedagogia humanística que se dirige ao homem do futuro deve estar baseada numa filosofia e psicologia de valores do homem — por causa de sua dignidade. E como escolhido pelo grupo Europa Ano 2000, uma educação coerente com a vida, a cultura e os modelos próprios, conforme aos sistemas de valores, e cujos interessados mais próximos, os educandos, saibam, em virtude de quais premissas

e sob qual ideologia é traçado o destino²⁸⁷ da educação; uma pedagogia humanista voltada para re-dignificar o homem e não para servir-se dele camuflando interesses que o rebaixem.

Dever-se-á cuidar que uma "Pedagogia Humanística" não seja uma forma de culto a um "ídolo" e que acabe por nivelar a cultura de um ou outro grupo geográfico, pois, segundo os estudos da UNESCO, deve a pedagogia estar centrada no homem concreto, daí fazer apelo às tecnologias de comunicação de massas, à introdução dos princípios da cibernética, que são de natureza a estimular a individualização e a conscientização, a aumentar a sociabilidade, a reforçar a autonomia dos estudantes, a melhorar ou preparar para a procura de formas sociais mais justas, de concepções novas de autoridade e de poder, de comunicação e de participação.

Um ser que se renova ininterruptamente, numa gestação sucessiva, a caminho de sua configuração futura, é movido por um elo interno para relacionar-se "além-dele-mesmo";²⁸⁸ é um ser que, preparando o seu futuro, considera a abertura comunitária, transcendental, entendida segundo conceitos distintos, conforme for sua maneira de conceber "liberdade" e de acordo com sua percepção mental.

O sistema "homem" para Fromm²⁸⁹ não funcionará adequadamente, se forem satisfeitas apenas as suas necessidades materiais, garantindo a sua sobrevivência fisiológica, mas não as necessidades que são especificamente humanas: amor, ternura, razão, alegria etc. Há, segundo ele, uma nova atitude com relação à vida a qual pode ser expressa por alguns princípios:²⁹⁰

- . o desenvolvimento do homem requer sua capacidade de transcender a estreita prisão do seu ego, da sua cobiça, do seu egoísmo, da sua separação do seu próximo e, por conseguinte, da sua solidão básica;

. essa transcendência é a condição para ser franco e ligado ao mundo, vulnerável, embora com uma experiência de identidade e integridade; da capacidade de gozar tudo o que é vivo, de verter suas faculdades no mundo que o cerca, de ser "interessado". Em suma, "ser", em vez de "ter" e "usar" que são consequências para propiciar a cobiça e a egomania;

. a solidariedade de todos os homens e a lealdade para com a vida e a humanidade. Qualquer amor verdadeiro por outra pessoa tem uma qualidade particular: — ama-se, naquela pessoa, não apenas a pessoa em si, mas a própria humanidade.²⁹¹

Esses princípios, obrigatórios e compulsórios, são necessários para a prática da vida individual e social.²⁹²

O homem deverá aprender a viver com seus problemas, aproveitar as chances que o fazem crescer, conviver com as verdades e as mentiras e procurar dar à comunidade dos homens um clima social de moralidade, justiça e cultivo intenso de valores psíquicos, espirituais e culturais que há nele.

A tarefa do mestre é singularmente complexa: ele faz parte de uma sociedade contemporânea; tem um dever para com ela: deve constantemente indagar quais são os valores de sua sociedade e quais — dentre eles — a educação pode reforçar, modificar ou atualizar em humanismo real.

Uma tal pedagogia passaria a ter a preocupação em formar um homem "humano", um homem em devir, e não tanto ilustrar com técnicas sofisticadas uma aula sem dar ao educando o tempo de ter uma visão crítica da verdade ou da realidade; torná-lo um cidadão consciente, participante dos destinos da nação e do mundo, prepará-lo para aceitar e responder a desafios; transcender-se, criando liames de

amizade e fraternidade.

O pensamento sobre o homem apresenta visões pluralistas, quase todas tecendo uma visão de homem do futuro e construindo um homem ideal a partir de um posicionamento nem sempre real. H. L. Elvin, no seu artigo "*Os Valores e a Educação na Sociedade Contemporânea*",²⁹³ diz que é necessário tomar várias posições para ver onde nos encontramos e para aonde vamos, procurando fazer grandes generalizações, pois que o ponto de vista do sociólogo interessa à educação, e de igual modo, ao sociólogo interessa a educação que pode reforçar as tendências que estejam produzindo a modificação social e econômica.

Uma forma de alcançar "um" tipo de homem "idealizado" dentre muitos seria utilizar uma filosofia e psicologia educacionais, acrescidas de estudos da sociedade contemporânea, com seus vários problemas, a fim de concretizar esse objetivo, cuja operacionalização se denominaria "Pedagogia Humanística", embasada na sociologia, antropologia, ecologia etc.

Seria um reestudar de doutrinas e princípios que visem a uma ação educacional sobre uma concepção adequada de homem para o dia de hoje, primeiro, e para o dia de amanhã, depois. Ao selecionar os objetivos e diretrizes educativas, seria necessário reformular juízos de valor, decidir dentre uma quantidade de fins e meios, quais os que deverão ser adotados para formar o tipo de homem que viverá na sociedade futura.

Tudo vai prender-se à concepção de vida que deve ser a "humanista". Esta é a razão por que muitos intelectuais e psicólogos estudam a modificação da sociedade humana, visando a um "novo" homem. No entanto, sobre o homem de amanhã, para o projeto UNESCO, restrito mais ao sistema formal de escolas e para o plano Europa Ano 2000, orientado para uma educação permanente, individualizada, baseada

em valores, não podemos prospectar seu futuro e, segundo Schwartz,²⁹³ deve ser educado a assumir, dia a dia, compromissos cada vez maiores, a aceitar desafios constantes, e a lutar para permanecer "homem" entre homens e sem desfigurar a sua liberdade, traçar o seu futuro com os outros homens.

A Pedagogia será Humanista quando — em termos universais — cuidar que a cada nível de escolarização, uma Filosofia e Psicologia de Educação Humanística embasem quaisquer disciplinas que farão o todo do complexo curricular.

Segundo Thomas F. Green,²⁹⁴ para se distinguir se os critérios que realmente orientam a política escolar são do tipo humanista, é ver se promovem a independência de cada indivíduo e se encarecem o desenvolvimento de cada membro da sociedade. Qualquer oposição à utilização desses critérios seria do tipo instrumental: mostraria que interesses individuais e sociais não coincidem.

Os critérios sendo do tipo instrumental, a eficiência das políticas adotadas seria avaliada principalmente a partir da utilidade que seus resultados estivessem trazendo para outras instituições sociais e como diz o autor: "Daí a necessidade de atuar conforme critérios políticos pragmáticos e, portanto, instrumentais, embora as ações se inspirem oficialmente em critérios humanistas. Do mesmo modo, os que se opõem a este tipo de valores afirmam só ser possível avaliar a operação do sistema escolar partindo do efeito que ela produz em outros processos sociais. Não obstante, parece, ao autor, que ambos os tipos de critérios poderiam encontrar um ponto de contato, quando as políticas de tipo instrumental se encontrassem dentro de um contexto em que na "eficiência" se orientasse também o sentido de determinada ética social (por exemplo, para a consecução de valores como a justiça, a solidariedade e a participação no controle e nos benefícios da sociedade).

Planejamentos, métodos e currículos virão depois. O mais importante é o docente, o educador, o comunicador por excelência, o sociólogo, o cientista, o ecólogo, apontar formas inumanas de vida que estão destruindo o mais sublime no homem: sua possibilidade de viver, respirar e pensar como ser humano; — denunciar a desintegração de valores morais sobre os quais gerações passadas construíram seus heróis, seus líderes.

Sabemos e temos consciência de que todas as formulações humanas sobre a verdade são limitadas, e à luz de vastos campos de conhecimento, deveríamos intentar repen-sar os conhecimentos de verdades que foram formuladas no passado, para poder enriquecê-las com novos enfoques da atualidade.

Assim, um novo princípio adotado como linha de força no Projeto Educação Permanente do estudo feito pela Fundação Européia de Cultura,²⁹⁵ apoiado nos estudos da UNESCO, é permitir o desenvolvimento máximo, reduzindo as desigualdades iniciais e garantindo a todos uma qualificação profissional, real, pelo melhor aproveitamento de todas as aptidões.

Uma primeira idéia, em ambos os estudos, se baseou sobre o fato de cada educando, criança ou adulto, ter a sua personalidade única e diferente das outras. E isto se traduz pela necessidade de não impor um único tipo de escola, e de desenvolver o pluralismo.

Outro princípio adotado no Projeto Europa Ano 2000 foi considerar o desperdício a que leva um ensino eletivista institucionalizado, e a standardização de programas escolares impostos a todos, indistintamente, além do hábito de empurrar para os primeiros anos do que se chamaria, aqui no Brasil, de 1º grau regular, toda uma carga de disciplinas de formação de um ser humano que lhe devem valer para uma vida inteira.

Da maneira como for a educação que o educando ou seu responsável escolher, "é sempre preciso querer educar-se"²⁹⁶ e estar ciente de como o está fazendo.

Numa dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), a mestranda²⁹⁷ sintetiza o processo educativo individual: — "Existe um modo mais correto de dirigir o próprio projeto de vida: — estruturando sua visão do mundo, situando-se e adaptando-se a circunstâncias existentes, transformando-se ao enfrentar realidades novas, tornando enfim a existência um ato de inteligência continuada".

Assim, o educando ou seu responsável, ao pensar em educação, verá que ela, hoje, é um tema interdisciplinar, muito complexo, e que não há campo que lhe seja indiferente.

4.2.2. O homem em devir numa concepção humanística

O homem sendo um ser social e dialogal, e exatamente por estar inserido nessa relação comunitária, necessita sentir-se seguro. Uma vez satisfeita essa necessidade, individualmente e socialmente, acabará por amalgamar-se a um grupo, associação ou instituição. Ele se experimentará na ação, no trabalho cotidiano, "como um impulso dirigido de dentro para fora: como tensão e esperança, desejo e esforço, perplexidade e inquietude, e sob diversas formas, ele se encontrará, na sua própria existência, com a "experiência da dinâmica do ser";²⁹⁸ ... "no íntimo das tendências de sua existência, experimentará o desejo do mundo: uma novidade criadora — levará no seu interior o movimento do mundo — aquela força que sustenta a evolução e impulsiona o cosmos para estágios sempre superiores".²⁹⁹

Do "impulso do mundo", cada indivíduo recebe o

seu impulso existencial: ele é acionado a agir,³⁰⁰ tanto para "a vontade de não fazer nada" quanto para a "de querer".³⁰¹ Esse componente inevitável e premente da pessoa humana é orientado pelo pensamento que é a sua expressão, naquele limite íntimo em que, no ser humano, a essência "ser" aparece como historicamente colocada no mundo.

No momento em que a pessoa se conscientiza, a diversos graus de libertação, que além de sua existência física centrada nela mesma, pode sair de si mesmo para relacionar-se com os outros, a comunidade, outros mundos, através do seu pequeno e muito complexo invólucro: seu corpo físico, ela, do seu íntimo, com a potência para desdobrar-se, para emergir, para viver além do seu casulo, para "ec-sistir",³⁰² transcende.

Ela é então, simultaneamente, essência e existência, indivíduo que se afirma e se reestrutura simultânea e progressivamente, que procura o seu equilíbrio dialético, vivendo sempre entre os dois extremos.

Entre seu "ser" e sua "ec-sistência" inserida na relação comunitária: "dasein"³⁰³ de Heidegger; desenvolver-se uma mesma dialética que existe na racionalização humana. Piaget, na teoria sensoriomotriz, afirma: "na organização do mundo mental com referência aos objetos inanimados, a inteligência é uma adaptação, e a organização ou adaptação interna caracteriza o interior de cada esquema, assim como as relações recíprocas entre esquemas".³⁰⁴

Segundo Peterfreund e J.T.Schwartz, Piaget sempre notou a profunda unidade dos fenômenos de organização e adaptação no plano morfológico reflexo da mesma inteligência sistemática. A adaptação intelectual ao meio exterior e a organização interna, que entranha, prolongam os mecanismos que se pode observar desde o início das reações vitais elementares, e a criação de estruturas de formas que carac

terizam a vida em seu conjunto.³⁰⁵ Assim, enquanto o fenômeno de organização e adaptação ocorrer, o homem está sendo impulsionado, na sua existência, desde o íntimo dele mesmo. Isto ocorre na organização do mundo mental: racionalidade que aciona também o "ser" e a "ec-sistência". "Cada desejo humano surge de dois contrários: está construído dialeticamente, e cada esforço individual é sempre um frágil equilíbrio entre dois extremos".³⁰⁶

A contradição íntima resultará em um pensamento concreto que surgirá da própria experiência pessoal, num instante de equilíbrio perfeito entre os contrários, e até desfazer-se o equilíbrio e voltar a se reorganizar, no íntimo da pessoa poderá surgir a sensação de:

- . ter superado a contradição;
- . estar ligado ao "impulso do mundo";³⁰⁷
- . participar do conhecimento de uma consciência universal;
- . viver numa libertação psíquica, de acordo com sua pesquisa da verdade e sua percepção dela, e participar do conhecimento de um Ser absoluto, quer seja denominado: força, ordem, esperança, religião;
- . flutuar acima do abismo do nada.

No momento em que o homem tomar consciência de sua realidade, do que ocorre dentro dele mesmo, integrado no curso dos acontecimentos, não poderá eximir-se de certa angústia traduzida pela "consciência do destino pessoal que a todo instante o liberta do nada, abrindo à sua frente um futuro onde se decide a sua existência".³⁰⁸

O indivíduo começará a vivenciar a sua existência,

aceitará valores fundamentais e só se libertará da sensação do vazio, quando prescrutar o seu destino no recôndito de sua intimidade, através dos acontecimentos que o cercam e for progressivamente construindo o seu mundo espiritual (não necessariamente religioso), a sua auto-afirmação, com esforço e tensão contínua, até poder atingir um ponto localizado fora dele mesmo. Há, em cada homem, um potencial de qualidades que devem ter oportunidade de desabrochar para serem reveladas e passarem a pertencer à comunidade dos homens, embora, infelizmente, muitos seres humanos estejam limitados, carenciados e frustrados pela insatisfação das necessidades básicas. No momento, porém, em que qualidades superiores emergirem, colocarão o homem em ação na comunidade em que está inserido, e ele passará a "ec-sistir" utilizando o vocábulo de Martin Heidegger. Aproveitando a idéia de Jean Claude Ibert a respeito do escritor francês St.-Exupéry, diremos que o homem "começa a preparar o futuro, a partir do presente":³⁰⁹ — "construir o futuro é construir o presente; é criar um desejo para hoje, de hoje para amanhã".³¹⁰ É defender e fazer jús à liberdade pessoal de viver a sua vida plenamente humana dentro de uma segurança efetiva.³¹¹

O homem em devir,³¹² para muitos, está sendo eliminado: despolarizou-se o ser humano: ele é "essência": "ser", para uns e "existência": "ec-sistência", para outros. O homem, no presente, é um homem existencial alienado, talvez porque ainda não suficiente democratizado, segundo Greening e alguns psicólogos radicados nos Estados Unidos:³¹³ — um homem, em muitos casos, cujo interior ficou vazio e onde o "ser/essência" é um espaço oco.

No passado e ainda no presente, a integridade da pessoa humana está sendo mutilada; os tormentos corporais e mentais e as tentativas para violentar as consciências já foram e ainda estão sendo feitas. Tudo quanto ofende a dignidade da pessoa humana ainda está ocorrendo, apesar de o Artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos

estabelecer que "todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa humana, perante a lei".

A UNESCO também já adiantou que "para atender às necessidades da instrução, destacou-se arbitrariamente uma dimensão do homem, a dimensão intelectual sob o seu aspecto cognitivo, e esqueceram-se ou desprezaram-se as outras dimensões que estão reduzidas ao estado embrionário ou desenvolvidas de uma maneira anárquica"... e "sob o pretexto das necessidades da investigação científica ou da especialização, mutilou-se a formação completa e geral de inúmeros jovens".³¹⁴

Ou a questão vital em educação se elucida e o homem todo; "ser" (essência) e "existência" (ec-sistência) é tomado numa vivência dialética, necessária, real — no sentido de estar enquadrada na realidade de hoje e de amanhã — ou o homem continuará vivendo com uma mínima parcela de suas potencialidades todas, e permanecerá um homem mutilado. E como diz Faure, "o fato é que tudo ainda concorre para dissociá-lo: a divisão da sociedade em classes, a parcelarização e a alienação do trabalho, a oposição fictícia entre trabalho manual e trabalho intelectual, a crise de ideologias e o desfazer dos mitos coletivos, as dicotomias entre o corpo e o espírito, entre os valores materiais e os valores espirituais".³¹⁵

E diz ainda Faure: "...é preciso examinar a operacionalização da obra de dissociações de personalidade, a maneira como funciona a educação, como se ministra o ensino aos adolescentes, a formação que os jovens recebem, a informação a que o homem não se pode eximir".³¹⁶

Para Durmeval Trigueiro, a normatividade básica da educação provém de um saber mais radical e não exclusivamente da ciência ou da técnica: saber de valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem dentro do seu projeto existencial; um projeto de educação se

apresenta, por natureza, como um projeto simultaneamente individual e social, filosófico e político, num processo permanente de tensão".³¹⁷ Não é acabado, mas está em processo. Por isso, se não fizermos pressão sobre o "ser" (essência) provendo-o de valores, teremos "um-homem-no-universo", cuja cosmovisão do futuro será o universo científico e geográfico a conquistar: um homem que valoriza somente a sua vida, a partir dos seus feitos e conquistas, desligado do íntimo dele mesmo, e alienado da comunidade de todos os homens.

O homem da atual civilização técnica está limitado num universo construído, e terá de ocupar o seu lugar dentro da geografia cultural e do espaço universal; deverá assumir o seu lugar como pessoa humana, alicerçado sobre ele mesmo, cômico de seu valor e de suas obrigações pessoais.

Quando dizemos que o homem "transcende" para outros mundos, para o mais além, não há nenhuma alusão a constatação de alienação. Ele pode transcender a vários níveis de abertura ao "Ser", conforme seu grau de libertação, segundo os psicólogos existenciais-humanistas. Mas o vocábulo "transcender" pode igualmente ser entendido com uma dupla conotação, a de Heidegger, apresentada por Binswanger e Boss, e a de William J. Richardson.

Quer-nos parecer que essa colocação filosófico-psicológica leva à Pedagogia Humanística, como a proposta pela UNESCO e pelo Plano Europa Educação Ano 2000. O homem em devir, nessa concepção, deve ser um indivíduo imbuído de esperança, predisposto, no presente, para vencer no futuro, alerta, arriscando-se a uma constante superação, capaz de mudar o seu ambiente, desenvolvendo-o e projetando-se como pessoa, reformulando seu modo de vida e seu mundo. E como atua num mundo de inter-subjetividades, a comunicação com os outros desenvolverá uma animação cultural capaz de fazer ver com olhos novos o cotidiano e interessar-se.

pelos demais, suas competências, suas originalidades, suas aptidões físicas e sensoriais, inclusive os últimos lançamentos artísticos e literários e as novas conquistas técnicas e científicas.

Para Faure, "a revolução científico-técnica coloca os problemas do conhecimento e da formação numa perspectiva inteiramente nova — a de um homem inteiramente novo quanto às suas possibilidades intelectuais e ativas".³¹⁸

Uma pedagogia humanística deve procurar fazer o educando inserir-se na realidade concreta, iniciando-o por objetivos específicos para atingir as finalidades humanísticas. A revolução científico-técnica resultou em novas exigências de ação educativa, sempre orientada em não perder de vista o humanismo que — não prescindindo da ciência e da técnica — ora se delineia e existe sob nossos olhos. Podemos, pois, situá-la, conforme Faure, num humanismo científico-tecnológico, que continua tendo uma concepção humanista, "porquanto coloca no centro das suas preocupações, o homem e sua realização total, concebida como uma finalidade". E podemos também dizer que é uma concepção científica pelo modo como o conteúdo do humanismo ficará definido,³¹⁹ acrescido de uma concepção tecnológica, na aplicação sistemática da ciência e, de uma maneira geral, do conhecimento organizado em tarefas práticas e concretas.

4.2.3. Finalidades para uma pedagogia humanística

O sistema educacional para os anos futuros obrigará às finalidades, mais recentemente definidas, de não serem substituídas pelas tradicionais, mas incorporadas à lista das já estabelecidas. A UNESCO distingue diferentes tipos de finalidades, como: culturais: transmissão de conhecimentos; éticos: promoção de valores morais e espiri-

tuais; sociais: preparação para o trabalho; políticas: consolidação de unidade nacional, e todas devem ter práticas pedagógicas mais concretas.

As mutações da sociedade e a imensa rapidez com que os conhecimentos são ultrapassados fazem com que haja profundas transformações nos enunciados das finalidades; a moral normativa, por exemplo, poderá ceder terreno a práticas morais mais concretas no sentido de equilíbrio emocional, de relações com os outros, de adaptação às novas estruturas familiares e sociais, do justo sentimento da posição do homem no universo; o acúmulo de conhecimentos pode ser substituído pela formação do raciocínio, do senso crítico, da imaginação, do bom gosto.

As finalidades para uma pedagogia humanística nos conduzem a propor uma educação com visão para o desenvolvimento integral da pessoa humana,

- . tornando-a o sujeito do seu próprio desenvolvimento;
- . consagrando um esforço mínimo à distribuição e acumulação de saber adquirido, dando maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição, isto é, aprender a aprender, o que implicará na renovação das "inovações";³²⁰
- . centralizando os esforços escolares na personalização das novas gerações, conscientizando-as de sua dignidade humana, favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu sentido comunitário;
- . alargando o diálogo docente-discente para enriquecimento mútuo com os valores de grupos mistos;

- . descobrindo como promover a compreensão entre os jovens e adultos de nações várias;
- . capacitando as novas gerações para uma constante comunicação permanente, mais direta com todos;
- . afirmando com sincero apreço as peculiaridades locais e nacionais, integrando-as na unidade pluralista do continente e do mundo;
- . dando um sentido transcendente à educação, iniciando por incutir seriedade à vida humana para os homens poderem compreender as consequências globais dos comportamentos individuais;
- . capacitando a conceber as prioridades e assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie.³²¹

Algumas finalidades beneficiando diretamente a pessoa do educando:

- . domínio dele mesmo e controle de suas emoções e concentração;
- . aprendizado de atitudes para melhorar a aptidão de avaliar objetivamente os traços da própria personalidade;
- . atitude racional e crítica;
- . aquisição de hábitos de ordem e exatidão científica;
- . desenvolvimento de aptidões criativas para fazer-se a ele mesmo e ao seu futuro;

- . imaginação criativa em termos de tecnologia, ecologia, energética e confraternização;
- . criação de atitudes e sentimentos perante outros homens;
- . espírito de trabalho em grupo pela compreensão, tolerância;
- . manutenção da paz pelo conhecimento das atividades das Nações Unidas e seu fortalecimento e influências maiores sobre as nações-membros;
- . cooperação em fomentar a paz e a abolição de todas as formas de discriminação racial;
- . contribuição pessoal e coletiva para a compreensão internacional;
- . comunicação e compreensão internacionais mais efetivas e humanas;
- . desenvolvimento pleno da pessoa humana, formando homens de visão humana que dialogam com seres humanos;
- . eliminação de qualquer discriminação ideológica entre homens e mulheres;
- . amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos;
- . aptidão para viver em sociedades de civilizações diferentes e capacidade de comunicação em várias línguas e linguagens operatórias;
- . capacidade para tratar problemas controvertidos;

- . iniciação nas grandes idéias da humanidade, como:
 - apreciação mais profunda da vida interior do homem e da amplitude de seus recursos e possibilidades;
 - liberdade das pessoas de toda servidão, auxiliando-as em fazê-las ascender a condições de vida mais humana;
 - sobrevivência ecológica, lutando pela vida futura neste planeta.

O Plano UNESCO e o Projeto Europa Ano 2000, juntando estudos feitos, concluíram que, no conjunto, é preciso fazer com que os estudantes queiram:

- . educar-se a partir de meios objetivos, aprofundando os conhecimentos, vivendo o dia-a-dia, e desligando-se emocionalmente das ocorrências para poder julgar;
- . desenvolver uma atitude ativa de apropriação da mensagem que a escola e os mass-media fornecem a cada instante, e não colocar-se numa atitude de submissão, adquirindo, para isso, o manuseio e a exercitação de linguagens operatórias;³²²
- . ter uma perspectiva de relacionamento com os demais homens e estudar línguas estrangeiras, e, como a língua estrangeira só é lembrada, quando utilizada, parte do período didático ou de uma unidade didática poderia passar a ser em língua estrangeira.³²³

No entanto, para que o homem em devir absorva uma concepção humanística, real, seria necessário dar importância a mais quatro outros tipos de linguagens, que apareceram como necessárias, recentemente, e que são muito importantes para a educação futura,³²⁴ além das línguas estran-

geiras, que são:

- . a linguagem do audiovisual;
- . a linguagem da informática;
- . a linguagem do objeto técnico;
- . a linguagem econômica e política.

*A linguagem do Audiovisual:*³²⁵

Formação indispensável em razão da importância dos mass-media no processo educativo, sobretudo para dominar a influência que exercem sobre a vida diária, a fim de o indivíduo saber selecionar dentre uma quantidade de informações que são transmitidas, e exercitar seu espírito crítico para ser beneficiado, e não tornar-se um alienado por causa dela. Para isto, concorreria a escola que se encarregaria de formá-lo nesses objetivos, a fim de permitir que:

- . ele aprenda a ver e a compreender documentários ou qualquer tipo de emissão, a julgá-los e a criticá-los;
- . ele se forme a partir desses meios, sendo capaz de aprofundar seus conhecimentos, de manter uma distância emocional e de refletir e julgar;
- . ele desenvolva uma atitude de apropriação da mensagem e não de submissão a ela, o que poderá ser conseguido através do estudo de mensagens sob seus diferentes aspectos:
 - os "códigos técnicos": a lógica da construção de uma mensagem; determinação da informação a transmitir, determinação de uma progressão; traduções semiológicas da informação;

- os códigos culturais que determinam a recepção pelo público e suas características próprias;
- os diferentes modos de elaboração e de difusão: individuais, coletivo-público, privado;
- a sua situação em relação às dimensões espaço-tempo: à distância, ao vivo, instantâneo;
- a situação institucional: estrutura da produção, da difusão.

. ele elimine, de alguma maneira, a separação que possa fazer entre abstrato e concreto, entre científico e prático, e até entre as disciplinas, descompartmentando-as.

A participação à produção de uma mensagem e o fato de haver a simulação da emissão daria uma idéia de produção e o que se pode esconder ou camuflar atrás de uma comunicação, e faria os educandos ultrapassarem a simples atitude de consumidor da mensagem para abordarem questões apresentadas, além de analisar o conteúdo, condições necesárias para poderem ser capazes de criticar.

*A linguagem da informática:*³²⁶

Considerada sob o aspecto de meio de expressão e de comunicação, segundo a perspectiva de Garaudy³²⁷ e que propõe um currículo com um tronco comum de cultura geral no qual haja uma formação à linguagem da informática para, como diz, "liberar a cultura de tudo o que seja acumulação de saberes para desenvolver no homem só aquilo que é especificamente humano: fazer perguntas e decidir objetivos", pois a pessoa que hoje sabe escrever e telefonar, deverá, amanhã, saber utilizar um programa e dialogar com um computador. O escopo é fazer com que qualquer profissional co-

nheça a linguagem da informática. E diz Schwartz: "A formação ao instrumento da informática deverá estar presente em todas as formações de nível universitário e na maioria das formações profissionais em todos os níveis".³²⁸ Mas será também para impedir que se desenvolva um abuso de poder dos programadores e o leigo não superestime, desconheça ou subestime as capacidades operatórias e o alcance de seus poderes, e suas implicações imediatas sobre a vida privada e a atividade social, que permite atingir uma eficácia impensável hoje e uma forma de vida social no interior das organizações.

*A linguagem do objeto-técnico:*³²⁹

Considerada importante, a ponto de fazer parte do tronco comum da formação geral do educando, uma vez que o universo moderno é, a cada dia que passa, mais envolvido pelo processo civilizatório tecnológico.

A formação geral, comum a todos os jovens, deve fornecer uma base que permita compreender esse universo, além das familiaridades empíricas cotidianas, que o mascararam muito mais que o revelam; e abrir caminho a transferências ulteriores sobre aspectos técnicos particulares, problemas humanos, questões sociais e universais.

*A linguagem econômica e política:*³³⁰

Segundo os estudos feitos, devem ser inseridos nas disciplinas básicas do tronco comum, elementos que permitam compreender os problemas econômicos essenciais, e uma formação política que possibilite aos cidadãos inserirem-se ativamente na vida pública, social, sindical, cultural...³³¹

Em Faure,³³² lemos que a "Comissão insistiu no fato de se dever considerar a educação como um domínio político, onde a importância da ação é particularmente decisiva".

4.3. SUGESTÕES

4.3.1. Orientações que podem ajudar a atingir as finalidades humanas

Manter o aluno constantemente criativo em sala se ria conseguir que permanecesse curioso e ativo. Emile Chanel aponta as disciplinas que despertam o espírito, embora, para ele, uma disciplina que desperta o espírito não deve ter essencialmente a ambição de formar o espírito, o que seria o papel das disciplinas fundamentais, como as línguas em geral, a matemática que também é uma linguagem que ensina a pensar e a se expressar.³³³ Essas disciplinas devem despertar a curiosidade, o gosto pelo estudo e fomentar a pesquisa pessoal, ativando a imaginação, desenvolvendo aptidões para criar, tornando ativo o espírito do educando que encontrará alegrias através do conhecimento e da atividade.³³⁴

Chanel relaciona as disciplinas que despertam o espírito, atualizando-as e esclarecendo que não podem ser compartimentadas. Todos os conhecimentos devem ser necessariamente objetivos para dar ao educando uma formação adequada para viver na realidade de hoje. Assim, para ele,

- . o conhecimento da História situá-lo-ia no tempo: o educando³³⁵ compreenderia os monumentos da cidade, da região e aprenderia através de textos, discursos, inscrições ou nomes de ruas, os acontecimentos passados ou os vultos heróicos; amaria seu país de modo mais esclarecido e compreenderia melhor seu dever de cidadão como co-responsável na comunidade.
- . O conhecimento da Geografia Geral seria uma referência aos Estados,³³⁶ aos rios e seus afluentes, montanhas e picos, cabos e golfos, produção

agrícola ou industrial, a fim de ele poder situar-se nas leituras, nas correspondências e nas viagens.

. O conhecimento das Ciências Físicas e Biológicas seria de grande valia, mormente para agricultores ou artesãos, bem como para especialistas da área biomédica.

. E o Desenho, o Trabalho Manual e as Artes Plásticas, de modo geral, preparariam, a longo prazo, o futuro profissional dessas áreas.

As disciplinas artísticas dão asas à imaginação do educando, satisfazem sua necessidade de criar, formam seu gosto, preparam-no para apreciar obras-primas, apuram o gosto estético e incitam-no à crítica.

É preferível procurar, em cada aula, fazer o aluno raciocinar e criar, desafiá-lo sempre para que seja capaz de reajustar-se a cada momento, sem deixar de ser pessoa humana, a fim de saber descobrir, por ele mesmo, e ser um perguntador ininterrupto, capaz de encarar coisas e idéias novas de toda espécie.

A aula expositiva, por certo, deverá existir ainda e entrará no momento oportuno. Além disso, não se deve olvidar uma realidade maior, que, conforme Chanel,³³⁷ o educando, "mesmo ligado a sua cidadezinha, a sua região, sonha também com países distantes, e gosta de ouvir contar histórias e fenômenos planetários".³³⁸

4.3.2. Os momentos para essas orientações:

Os momentos para se proporcionar a abertura da mente do educando deverão ser ininterruptos: serão momentos em que não se imporá programas ou pelo menos deixar-se-á de fazê-lo por alguns minutos.

Tomar momentos de aula ou a aula inteira para responder a problemas que refletem curiosidade e reflexão, sem "encostar" o programa, pois todo educando precisa das informações que a Escola dá. A Língua Nacional de cada país e as matemáticas são disciplinas básicas que não podem ser subtraídas ou aligeiradas.³³⁹

E a fim de evitar a dispersão, não deixar o aluno senhorear a aula. O auto-diretismo de Rogers foi experimentado e, caso não seja usado segundo estratégias prefixadas e os alunos de certa maneira orientados e observados, promove perturbações, mas deixa o aluno perguntar à vontade, favorece a desinibição: é produtivo e educacional. O necessário seria, nos últimos momentos da aula, enfeixar todas as perguntas dos alunos e respostas fornecidas, valorizando algum aspecto importante e fazendo convergir a atenção para um foco particular do planejamento escolar.

Mesmo que tenhamos menos de 20 alunos em cada sala de aula, será difícil manter um ensino individualizado, como é o proposto pelo Plano Europa Ano 2000, segundo o ritmo de cada aluno, pois o educador deverá ser, além de exímio psicólogo, um hábil motivador e saber lidar individualmente com alunos diferentes, disciplinas em estágios diversos, para poder orientar cada um dos educandos e levá-los, primeiro, a objetivos gerais e específicos e, depois, às finalidades humanísticas. No entanto, haverá sempre educadores vocacionados que motivarão um dinamismo multiplicador.

4.3.3. Como "inserir-se" nessas finalidades:

Deixar de ser o educador inibido, apesar de super-competente, e ser comunicativo, atencioso e tornar-se curioso. Alimentar a juventude e os adultos com o interesse pelo homem, pelos animais, pelas plantas, pelas crianças, por fatos humanos sensíveis.

O ideal da educação nova³⁴¹ está menos empenhado em transmitir conhecimentos ou em cultivar a memória do que em despertar a consciência, o que seria facilitado pelas atividades criativas, pois o educando teria que criar hábitos de exatidão objetiva, de observação de pormenores e de discernimento.

Ao contrário de Chanel,³⁴² além das disciplinas consideradas estimulantes, achamos que toda disciplina poderia tornar-se estimulante, se o educador vivesse em estado de curiosidade constante e contaminasse a turma toda. Desta maneira, o produto dessas aulas, quaisquer que fossem as disciplinas, criaria o hábito e o prazer de observar com exatidão objetiva, prosseguindo esse hábito por toda a vida e tornando-se, o educando, por isso mesmo, uma pessoa adulta objetiva. E sem praticar o método indutivo, prepará-lo-ia a observar pormenores através de inúmeras maneiras, além de fazê-lo adquirir conhecimentos exatos, estranhos a qualquer superstição e paixão, a respeito do mundo como ele se apresenta, ajudando com isso a formar mais ainda o seu discernimento.

4.3.4. As motivações "humanizantes"

Apesar de as atividades científicas estarem vinculadas, elas não se adaptam necessariamente a nenhuma estrutura ou modelo. Como há diversas expressões interiores do homem, algumas delas com dimensões universais, ele deve, desta maneira, ser considerado num estado de vir-a-ser. Ora, como diz John Martin Rich,³⁴³ "para que se torne possível apreender apreciativamente novos e diversos modos de expressão que procuram captar múltiplas manifestações do homem, à medida que ele se vai fazendo a ele mesmo e a seu futuro, é necessário manter a abertura à receptividade e à flexibilidade"... "A quinta essência das Humanidades é evocar atitudes e modos de comportamentos criativos, a serviço de uma apreciação mais profunda da vida interior do ho-

mem e da amplitude das possibilidades humanas".³⁴⁴

O relacionamento humano com os companheiros faz com que o educando aprenda a comunicar-se com os outros de formas novas e diversas, para um maior enriquecimento e desenvolvimento de suas próprias possibilidades; a tomada de consciência progressiva de racionalidade ao ser provocado, oferece situações-problemas que ele procurará resolver.

Reconhecer o valor das habilidades criativas e das artes, dos trabalhos manuais em grupo, da educação artística, as quais são veículos poderosos de formação de cultura e fazem crescer a maturidade individual, dando hábitos saudáveis, fazendo com que o educando adquira um bom gosto, exercitando suas opções. A observação do trabalho alheio, o reconhecimento da preferência dos demais, o recomendar para aperfeiçoar vão desenvolver a auto-organização, a auto-determinação e a auto-segurança.

Os objetivos específicos das artes plásticas, mais do que qualquer outra disciplina, envolvem atividades que sensibilizam os alunos alicerçando valores, habilitando-os a resolver problemas, desenvolvendo o pensamento criativo e tornando o educando alerta, além de receptor de pluriformes modos de comunicação e expressão.

Com estratégias que favoreçam o treino de habilidades criativas, desenvolver-se-á também no educando a sua acuidade perceptiva; ele terá uma visão ampliada de suas possibilidades no seu meio e estará informado de como transformá-lo ou de como ajustar-se às mutações sociais e físicas.

Para se conseguir finalidades pedagógicas humanísticas, não se poderá prescindir de todos os valores que a escola, já oferece, mas para atingí-los, é preciso mostrar ao educando o leque de abertura de opções, de mundos, de possibilidades de conhecimentos, libertações psíquicas su-

cessivas, felicidade a vários graus, das quais ele poderá dispor e optar, de acordo com sua força de vontade em querer, conforme Schwartz.³⁴⁵

Essas sugestões são colocadas em termos simples e gerais. Na realidade, sugerem abertura de disposições, de habilidades, de pesquisas educacionais, de boa vontade, de relacionamento, de comunicação mais ativa em sala de aula, de reconhecimento das belezas que nos cercam e do mundo externo que nos rodeia, e sobretudo da capacidade de transcender a vários níveis.³⁴⁶ É preciso mostrar ao educando que há sempre um mais, e motivar e sensibilizar a percepção e convidá-lo a desejar o melhor. E como educador, aguardar que o educando se re-organize, se re-estruture e emprenda, a cada momento, sua caminhada cultural, consciente de uma solidariedade em escala universal, interessado no destino das pessoas com as quais partilha sua própria definição humana e elaborando ao longo de toda sua vida um saber que estará em constante evolução,³⁴⁷ tentando sempre ultrapassar-se, alicerçado em valores reais.

CAPÍTULO V

NOTAS

V. NOTAS

1. POPPER, Karl R. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1975. p. 82.
2. MAGEE, Bryan. *As idéias de Popper*. Universidade de São Paulo, Cultrix, 1974. p. 21.
3. FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand, 1974. p. 229.
4. SCHELER, Max. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1957. p. 36-7.
5. Ibidem, p. 71.
6. Ibidem, p. 68.
7. Ibidem, p. 85.
8. Ibidem, p. 86.
9. Ibidem, p. 35.
10. FERRO, Luis S. El hombre en las distintas cosmovisiones. In: FERRO, L.S. et alii. *El hombre; proyección y misterio*. Buenos Aires, Bonum, 1975. p. 14. (Colección Enfoques Latinoamericanos, 10. Sección Antropología).
11. Idem.
12. Esta perspectiva: "O homem no cosmos" é mantida por Platão e Aristóteles, conforme Luis S. FERRO, opus cit. p. 12.
13. FERRO, Luis S., opus cit. p. 14.
14. Ibidem, p. 18.
15. Idem.
16. Idem.
17. CARPIO, E.M.G. "Homo technicus": Cara y cruz de una dimensión esencial del hombre. In: *El hombre; proyección y misterio*, opus cit. p. 99.
18. Idem.
19. Ibidem, p. 100.

20. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*. Paris, Aubier Montaigne, 1973. p. 8. (Collection Recherches Économiques et Sociales).
21. O vocábulo "prospetivo" é empregado com o conceito de: estudiosos que mediante levantamento de dados e estudos, tentam prever respostas futuras a pesquisas presentes.
22. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*, opus cit.p.26.
23. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo III.
24. FAURE, Edgar. *Aprender a ser*, opus cit. p. 239.
25. BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia de los objetivos de la educación (la clasificación de las metas educacionales, dominio cognoscitivo, afetivo)*. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
26. FAURE, Edgar. *Aprender a ser*, opus cit. p. 31.
27. Ibidem, p. 23.
28. Ibidem, p. 229.
29. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*, opus cit. p.8.
30. "O homem: ser comunitário e dialogal" é título do artigo de Julia C.A. de Nicolini. In: FERRO, Luis S. et alii, *El hombre; proyección y misterio*, opus cit. p. 66-72.
31. BUYTENDIJK, F.J.J. *Phénoménologie de la rencontre*. Desclée de Brouwer, 1952. p. 14. Transcrevendo o texto: "On ne peut rencontrer un homme que dans la mesure où l'on choisit de le rencontrer et non pas de passer auprès de lui, de le considérer en critique, de le "prendre avec", comme dit Binswanger ("Nehmen bei"). Transcrevemos ainda dessa página: "Le psychologue ne peut connaître un homme que dans la mesure où il le rencontre effectivement et "de tout coeur"...
32. GUSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa, Moraes, 1967. p. 64. (Coleção "Psicologia e Pedagogia").
33. POPPER, Karl R. *Conhecimento objetivo*, opus cit.p.177.
34. Mikel DUFRENNE é professor em Nanterre. Docente de Estética e Metafísica. Com Etienne Souriau dirige a Revista de Estética (em 1968).
35. DUFRENNE, Mikel. *Pour l'homme*. Paris, Éditions du Seuil, 1968. p. 9. (Avant-propos).

36. Ibidem, p. 10.
37. Ibidem, p. 11.
38. FRICK, Willard B. *Psicologia humanista. Entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. Transcrevemos: "De um modo lento e sutil, tornamo-nos insensíveis e devemos compartilhar em massa a culpa como componentes integrais que somos da nossa engrenagem social desumanizante e da complicada estrutura institucional que serve de esteio a um tal sistema fechado."
39. Idem. A nota ao pé da página explica: "O uso da palavra "desumanizante" tornou-se, gradualmente, moeda corrente e insignificante de referência que ilude a nossa experiência comum de profundo sofrimento, frustração, desespero, alienação e negação humana. É frequentemente usada sem verdadeira sensibilidade ou consciência do processo social que é característica integrante da desumanização dos homens em nossa sociedade. Tampouco estamos cientes da complexa teia de apoio institucional que esse processo recebe em nossos sistemas sociais. Sem consciência, tornamo-nos parte dos seus malefícios..."
40. DUFRENNE, Mikel. *Pour l'homme*, opus cit. p. 229.
41. Ibidem, p. 10.
42. Ibidem, p. 356.
43. Ibidem, p. 11. Transcrevemos: "Aujourd'hui nous vivons une autre date: celle où s'invente, moins peut-être comme une restructuration du champ épistémologique que comme l'affirmation inconditionnelle d'une philosophie qui forcerait la main à la science, la mort de l'homme".
44. Ibidem, p. 12. (Citação de M. Foucault).
45. Ibidem, p. 13. Transcrevendo do original: "Il est rivé au temps, mais plus profondément que toute chose, parce que cette distance à soi et à toute chose qui mesure en lui l'espace de la conscience est à l'image de cette "diaspora" ineluctable de l'écoulement continu; aussi ne trouve-t-il à se saisir que dans un passé toujours plus reculé (à moins que ne l'éclaire le mythe) ou dans un avenir toujours différé; il se donne rendez-vous dans l'histoire où il ne cesse de devenir ce qu'il est. Mais il ost toujours l'autre, l'autre d'autrui et l'autre de soi: sujet quand il est objet, objet quand il est sujet."
46. Denominação segundo Martin HEIDEGGER.

47. FROMM, Erich. *Análise do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. p. 51.
48. BÜHLER, C. Psicologia existencial e humanista; respostas a desafios contemporâneos. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 31.
49. HARMAN, Willis W. O futuro da perspectiva do humanismo existencial. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial humanista*, opus cit. p. 154.
50. Ibidem, p. 151.
51. Ibidem, p. 152.
52. Ibidem, p. 151-9.
53. MATSON, Floyd W. A terceira revolução em psicologia existencial humanista. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 79.
54. NAUGHTON, Georges. Le choc du passê; avortement, néo-nazisme, nouvelle morale. In: GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*. São Paulo, Fundo Cultural, 1977. p. 179.
55. LEJEUNE, Jerome. A manipulação genética do homem. In: GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*, opus cit. p. 179.
56. HARMAN, Willis W., opus cit. p. 154.
57. MATSON, Floyd W. A terceira revolução em psicologia. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 79.
58. MENDES, Durmeval Trigueiro. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51 (113) jan./mar. 1969. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1974.
59. MATSON, Floyd W., opus cit. p. 80.
60. LOURAU, René. *L'illusion pédagogique*, Paris, L'Épi, 1969. p. 46.
61. Ibidem, p. 63.
62. Ibidem, p. 66. Transcrevemos o pensamento todo: —
 "C'est en pédagogie, plus encore qu'en thérapie, que Rogers à la suite d'une tradition que honore spécialement les Etats-Unis, fait avec la plus grande précision, avec la plus grande violence, le procès d'une activité que conditionne les gens pendant un tiers de leur vie. Si, comme on se plaît à le répéter sans en tirer les conséquences, les maux de la société

té proviennent en bonne partie de l'échec ou des insuffisances criardes de l'éducation, on ne saurait trop remettre en question cette dernière".

63. PERETTI, André de. Carta a Carl R. Rogers, datada de 20 de fevereiro de 1973. In: _____. *Pensée et vérité de Carl R. Rogers*. Toulouse, Edouard Privat, 1974. p. 17.
64. Idem.
65. Idem.
66. PERETTI, André de. *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. Paris, L'Epi, 1969. p. 57-8.
67. Ibidem, p. 59. Transcrevendo: "Le besoin de croissance (growth) est incoercible. Il s'effectue au sein d'un être personnel grâce à l'élaboration d'une image de soi-même qui organise de façon dynamique l'actualisation des potentialités, le contrôle des conduites. Cette image, cette idée de soi, se développe comme une forme dynamique, comme une gestalt qui rehausse et préserve l'expérience directement acquise par l'individu dans l'expression de sa totalité organique. Mais cette image se découvre dans la relation à autrui. Cette relation entraîne des processus constants de révision et de modification dans l'image que chacun se fait de soi-même".
68. _____. *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, opus cit. p. 35.
69. ROGERS, Carl R. *On becoming a person*. Boston, H. Mifflin, 1961. p. 25.
70. PERETTI, André de, opus cit. acima nota 66. p. 54.
71. Ibidem, p. 56.
72. ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros Minas Gerais, 1971. Cap. V.
73. _____. *Counseling and psychotherapy*. Houghton Mifflin Company. Cambridge, 1962. p. 28.
74. PERETTI, André de. *Pensée et vérité de Carl R. Rogers*. Toulouse, PRIVAT, 1974. p. 277-8.
75. Ibidem, p. 278.
76. PUENTE, Miguel de la. *Carl R. Rogers: de la psicoterapia à l'enseignement*. Paris, L'Epi, 1970. p. 373. Artigo elaborado com material desse livro, distribuído pela FGV/IESAE, Área de Psicologia da Educação. Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Psicologia da Aprendizagem, Angela Valadares Dutra, p. 1-4.

77. Ibidem, p. 4-5.
78. Ibidem, p. 5.
79. BORING, E.G. & LINDZEY, G. *Carl R. Rogers; a history of psychology in autobiography*. N.Y., s.d. p. 343.
80. PUENTE, Miguel de la, opus cit. p. 6-8.
81. Ibidem, p. 9.
82. Assim é definido o título do livro publicado no Brasil: FRICK, Willard B. *Psicologia humanista*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 29. Transcrevemos o texto: "Originalmente, foram identificados sete teóricos da personalidade... em sua postura filosófica e sua orientação no estudo da pessoa. Os teóricos selecionados foram Gordon Allport, Andress, Angyal, Kurt Goldstein, Prescott Lecky, Abrahm Maslow, Gardner Murphy e Carl C. Rogers.
83. MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*. São Paulo, Summus, s/d. p. 6-7.
84. Ibidem, p. 6.
85. Ibidem, p. 17. A nota ao pé da página diz: "para o próprio Skinner, seu sistema é visto como Homem como Organismo, embora no simpósio a que se alude no 1º parágrafo, sua concepção de modelo de homem é vista como sendo o Homem como Objeto, e isto ao longo do livro todo. O sistema de SKINNER pode ser lido, segundo o autor, em SKINNER, B.F. *About behaviorism*, New York, Vintage Books, 1974.
86. Ibidem, p. 19.
87. Ibidem, p. 46. Em seu livro "About behaviorism", B. F. SKINNER nega o que dizem a respeito de comportamentalismo ou ciência do comportamento: seus postulados a essa crítica estão relacionados às páginas 35-7 do livro.
88. SKINNER, B.F. *Beyond freedom and dignity*. New York, A. A. Knopf, 1971.
89. RICH, J.M. *Bases humanísticas da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 34.
90. Idem.
91. Idem.
92. MILHOLLAN, F. & FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*, opus cit. p. 46.
93. Ibidem, p. 17.

94. SKINNER, B.F. *About behaviorism*, opus cit. p. 4-5.
95. MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*, opus cit. p. 21-2.
96. Ibrdem, p. 21.
97. Ibidem, p. 66-7.
98. SKINNER, B.F. *About behaviorism*, opus cit. p. 4-5.
99. SCHNEIDER, Eliezer. Falácias antipsicanalíticas e anti-behaviorísticas. *Revista Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, 2 (7): 40. 1978.
100. FRICK, Willard B. *Psicologia humanista*. Entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 25.
101. IYER, Raghavan N. O homem auto-realizador na sociedade. In: GREENING, Thomas C. org. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 248.
102. Ibidem, p. 249.
103. FRICK, Willard B. *Psicologia humanista*, opus cit. p.9. (Paresentação de William R. Coulson, junho de 1971)
104. Ibidem, p. 43.
105. Ibidem, p. 42.
106. Ibidem, p. 66.
107. Ibidem, p. 50.
108. Idem.
109. Ibidem, p. 51.
110. Ibidem, p. 53.
111. "Individuação" ou "auto-realização" é o termo usado pelos psicólogos humanistas, como Maslow, para descrever a tendência básica dos indivíduos a persistirem no desenvolvimento e manifestação de suas potencialidades latentes. Em vez de procurar o equilíbrio homeostático e a redução de tensões, o homem é considerado uma criatura que busca incessante e criativamente níveis superiores de ser-em-si, de ser no mundo material, de ser com as pessoas que lhe são afins e com a raça humana em geral. Explicação dada por GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*. Zahar, Rio de Janeiro, 1975. p. 20. (Introdução).
112. FRICK, Willard B. *Psicologia humanista*, opus cit.p.55.

113. Ibidem, p. 57.
114. Ibidem, p. 37.
115. Ibidem, p. 38.
116. Ibidem, p. 58.
117. IYER, Raghavan N. O homem auto-realizador na sociedade. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 239-57.
118. FRICK, Willard B., *Psicologia humanista*, opus cit. p. 42.
119. MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca. s/d. (Prefácio).
120. FRICK, Willard B., opus cit. p. 58.
121. Ibidem, p. 52.
122. Ibidem, p. 49.
123. Ibidem, p. 39.
124. GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 256-7. (Registrado numa gravação para Psychology Today) ago. 1970 e publicado em ago. de 1971.
125. Ibidem, p. 256.
126. Ibidem, p. 256-7.
127. GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 254-5.
128. BÜHLER, C. *Psicologia existencial e humanista: Respostas e desafios*. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 34.
129. GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 23.
130. Idem.
131. Ibidem, p. 21.
132. Ibidem, p. 23.
133. Ibidem, p. 24.
134. Ibidem, p. 21.
135. Ibidem, p. 9-30.

136. Os psicólogos existencial-humanistas a que se refere Thomas C. GREENING, além dele mesmo, são: Charlotte Bühler, Floyd W. Matson, James F. T. Bugental, Willis W. Harman, William J. Richardson, Henry Peyre, Christopher D. Stone e Raghavan N. Iyer.
137. HARMAN, Willis W. O futuro da perspectiva existencial-humanista em Educação. In: GREENING, Thomas C. org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p.147-65.
138. Ibidem, p. 147-64.
139. Ibidem, p. 154.
140. Ibidem, p. 152.
141. FERKISS, V.C. Technological man: the myth and the reality. New York, 1969. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 160-3.
142. Idem.
143. Idéia aproveitada de A. O. MENDEL. Robots and rebels; the new republic, s/o. s/l. 1969. p. 16. Citada por W. W. HARMAN. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 155.
144. Idéia aproveitada de T. ROSZAK. The making of a counter culture. New York, Doubleday, 1969. Citada por W.W.HARMAN. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 155.
145. GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 21.
146. RICHARDSON, W.J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 171-2.
147. Idem.
148. HARMAN, Willis W. O futuro da perspectiva do humanismo existencial. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 164.
149. Ibidem, p. 167.
150. Ibidem, p. 163.
151. Idem.
152. Ibidem, p. 162-3.
153. Ibidem, p. 164.

154. Embora a principal influência de Ludwig BINSWANGER tenha sido HEIDEGGER, incorporou também em seus conceitos, as idéias de Martin BUBER (1958). In: HALL, C. S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós, 1974. p. 12-3.
155. Medard BOSS é autor de muitos artigos e livros, um dos mais recentes é "Grundriss der Medizin" (1970) (Compendio de Medicina) que aplica a ontologia existencial de HEIDEGGER aos problemas médicos. Explicação dada em HALL, G.S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós. 1974. p. 13-4.
156. Rollo MAY é autor de "Existence", compilado por May; Angel; Ellenberger. Existential psychology (2.^a ed. 1969). In: HALL C.S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*, opus cit. p. 12.
157. RICHARDSON, W.J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 167.
158. HALL, C.S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*, opus cit. p. 14.
159. Ibidem, p. 15-6.
160. Idem.
161. Ibidem, p. 16.
162. Ibidem, p. 16-7.
163. Ibidem, p. 17.
164. Idem.
165. Idem.
166. Ibidem, p. 17.
167. Ibidem, p. 18.
168. Idem.
169. Ibidem, p. 8.
170. Ibidem, p. 8-9.
171. "O ser e o tempo" é considerado um dos livros mais influentes e difíceis da filosofia moderna. In: HALL, C.S. & LINDZEY, G., opus cit. p. 9.
172. Trabalho doutoral de Franz Brentano intitulado "Von Mannigfachen Bedeutung des Seienden nach Aristoteles". (Sobre os múltiplos sentidos de Ser em Aristóteles). In: GREENING, T.C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 174-5.

173. HEIDEGGER, Martin. O ser e o tempo, 1963, p. X. In: GREENING, T.C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 174.
174. W.J.RICHARDSON estudou intensivamente o pensamento de HEIDEGGER, tendo tido conversas pessoais com esse pensador. Publicou numerosos trabalhos sobre o pensamento de Heidegger, incluindo as suas relações com a língua, o pensamento, o inconsciente, a ciência e a teologia. O seu livro: "Heidegger: through phenomenology to thought" foi publicado em 1963, com um prefácio do próprio Heidegger. In: GREENING, Thomas C., org., *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 167. É nota introdutória ao artigo "Humanismo e psicologia existencial".
175. Ibidem, p. 174-5.
176. Ibidem, p. 175.
177. "Fenomenologia" significa aqui: - deixar aparecer aquilo cuja natureza consiste em aparecer; deixá-lo que se torne manifesto como o que é. (Conceito dado por RICHARDSON, W.J., de que nos servimos. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 175.
178. Segundo o estudo de W.J.RICHARDSON, opus cit. p. 169-203.
179. Ibidem, p. 175.
180. Ibidem, p. 176.
181. Idem.
182. "Transcendência" para Heidegger, refere-se a um ser que, por sua própria natureza, passa (-scendit) além (trans-) dos seres para o seu Ser. Conceito dado por RICHARDSON, W.J., In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 176.
183. "Existência", para Heidegger, foi o vocábulo que, posteriormente, usou e passou a grafar "ec-sistência": um ser que permanece ou está (-sistit) fora de (ek-) de si mesmo e no sentido do Ser. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 176.
184. "Mundo" é um certo domínio de abertura onde o comércio cotidiano com seres, tem lugar e em cujo âmbito o homem encontra esses seres. Esse domínio aberto não é um ser como o resto, mas, antes, um horizonte em que os seres são encontrados. Esse horizonte é, pois, o que Heidegger entende por Mundo. Esta é a explicação do vocábulo dada por RICHARDSON, W.J., no artigo "Humanismo e psicologia existencial". In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 176.
185. Ibidem, p. 177.

186. Idem.
187. Idem.
188. Ibidem, p. 178.
189. HALL, C.S. & LINDSEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*, opus cit. p. 38.
190. "Vir-a-ser-livre" segundo conceito dado por RICHARDSON, William J., no artigo Humanismo e Psicologia Existencial. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 179, significa que quando ocorre o primeiro momento de liberdade, o homem é despertado da complacência de sua absorção cotidiana em seres e apercebe-se, pela primeira vez, que pela sua compreensão do Ser ultrapassa esses seres (incluindo ele próprio) e chega ao processo que os deixa ser. Isso acontece no momento de ansiedade, quando todos os seres parecem afastar-se do homem e deixá-lo exposto a alguma coisa que é Nada (a não-coisa), o Horizonte, o Mundo.
191. HEIDEGGER, Martin. *Sein un Zeit*. Tübingen, Niemeyer, 1960, p. 188. Nota de RICHARDSON, William J.. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit. p. 179.
192. RICHARDSON, William J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C., org., *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 179.
193. BUYTENDIJK, F.J.J. *Phénoménologie de la rencontre*, opus cit. p. 49.
194. HALL, C.S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*, opus cit. p. 21.
195. Ibidem, p. 21-2.
196. Idem,
197. Os rasgos individuais e formas fenomenológicas estão sendo dadas de acordo com exemplos de casos fornecidos por Binswanger (1958) em seu livro *Ellen West*. In: HALL, C.S. & LINDZEY, G., opus cit. p. 23.
198. Ibidem, p. 23-5.
199. Esses rasgos individuais e formas fenomenológicas são encontradas em C.S.Hall & G. Lindzey, opus cit. p. 21-34. Originalmente em Binswanger 1958c, p. 328-9.
200. HALL, C.S. & LINDZEY, G., opus cit. p. 26.
201. Ibidem, p. 25-6.
202. Ibidem, p. 26-7.

203. Ibidem, p. 28.
204. Ibidem, p. 28-9.
205. Ibidem, p. 29.
206. Idem.
207. Ibidem, p. 33.
208. Idem.
209. Ibidem, p. 34.
210. Bertrand SCHWARTZ nasceu em Paris. Antigo aluno da Escola Politécnica. Doutor em Ciências. Foi nomeado em 1957 Diretor da Escola das Minas de Nancy. Dirigiu o Centro Universitário de Cooperação Econômica e Social do Instituto Nacional para a Formação dos Adultos. Foi nomeado, em maio de 1970, Conselheiro para a Educação Permanente no Ministério da Educação Nacional, e em outubro de 1972, foi designado professor na Universidade Paris IX Dauphine.
211. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*. Paris, Montaigne, 1973, p. 8.
212. Os Camaradas da Escola das Minas, a Associação do Centro Universitário de Cooperação Econômica e Social e do Instituto Nacional de Formação dos Adultos de Nancy. A Fundação Europeia da Cultura permitiu que esse estudo fôsse um elemento do Plano Europa Ano 2000.
213. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*, opus cit. p.9.
214. ————. opus cit. O livro propõe reformas globais quanto a estruturas, métodos, conteúdo, à escola ela mesma, bem como a tipos de docentes que, junto com todos os que se sentem envolvidos por problemas de formação, poderão dar ao projeto possibilidades de aplicação.
215. No original, lê-se: "legalização de oportunidades."
216. Ibidem, p. 26.
217. Ibidem, p. 27.
218. Lembramos que esse raciocínio assim formulado, de acordo com o livro consultado, são dados correntes em função da Europa.
219. Ibidem, p. 28.
220. Essas imagens foram objeto de uma publicação: "L'Europe l'An 2000", Paris, Fayard, s.d. In: SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 31.

221. Ibidem, p. 31-2.
222. Ibidem, p. 33.
223. "Desenvolvido" é compreendido no sentido de ter pleno domínio de suas possibilidades e antes de mais nada, de suas possibilidades físicas, vivendo em boa inteligência com seu corpo, conhecendo-lhe as possibilidades e os limites. A ausência de esporte e de desenvolvimento corporal estando sempre na origem de numerosos desequilíbrios. In: SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 33.
224. "Cultivado" no sentido em que ser cultivado é dominar, e onde dominar quer dizer explorar e utilizar com perfeito conhecimento, mas de uma maneira original, certos instrumentos, para melhor conhecer, compreender e pensar o mundo. In: SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 33-4.
225. Ibidem, p. 34.
226. Ibidem, p. 35.
227. Ibidem, p. 27.
228. Humanismo real no sentido em que o humanismo científico recusa toda idéia preconcebida, subjetiva, abstrata do homem. Este é o conceito dado pela UNESCO.
229. FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand, 1974. p. 229.
230. Ibidem, p. 24.
231. A nota ao pé da página 230 do livro de Edgar FAURE, opus cit., esclarece de que "não se trata de revelação de caráter religioso que, em grande medida, se situa fora do tempo e escapa ao exame crítico".
232. FAURE, Edgar, opus cit. p. 230.
233. Ibidem, p. 228. Nesta página lê-se: — "Tantas sociedades, fases históricas, ideologias dominantes quantas opções para a educação. Tantos futuros sonhados e desejados quantas escolhas a fazer".
234. Ibidem, p. 18.
235. "Estados" no sentido de: países, nações.
236. FAURE, Edgar, opus cit. p. 18-9.
237. Ibidem, p. 19.
238. Idem.

239. Ibidem, p. 22.
240. Ibidem, p. 29.
241. Ibidem, p. 25.
242. Ibidem, p. 26.
243. Ibidem, p. 22.
244. Idem.
245. Ibidem, p. 23.
246. Ibidem, p. 229.
247. Ibidem, p. 24.
248. Ibidem, p. 19.
249. Ibidem, p. 25.
250. Ibidem, p. 25-6.
251. Ibidem, p. 23.
252. ESTEVES, Oyara P. *Objetivos educacionais*. Niterói, Praia Grande, 1972. p. 28.
253. Ibidem.
254. BLOOM, Benjamin S. *Taxonomia de los objetivos de la educación*, opus cit. p. 4.
255. Ibidem, p. VI.
256. Idem.
257. TURRA, Clódia M. Godoy et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, Meridional, 1975. p. 20.
258. Ibidem, p. 30-1.
259. FAURE, Edgar, opus cit. p. 229.
260. Idem.
261. BIANCHERI, A. O sistema educativo e a renovação pedagógica. s/p. In: FAURE, Edgar, opus cit. p. 228 (Nota no rodapé).
262. FAURE, Edgar, opus cit. p. 228.
263. TURRA, C.M. G. et alii, opus cit. p. 58.
264. Idem.

265. Ibidem, p. 59.
266. UNESCO, *Planejamento da educação; um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968. p. 80.
267. FAURE, Edgar, opus cit. p. 231.
268. UNESCO, *Planejamento da educação*, opus cit. p. 80.
269. GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*. São Paulo, Mundo Cultural Ltda., 1977. p. 159.
270. Ibidem, p. 166.
271. IYER, Raghavan N. O homem auto-realizador na sociedade contemporânea. In: Thomas C. Greening, org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 235.
272. Ibidem, p. 244.
273. Ibidem, p. 240-1.
274. Ibidem, p. 241.
275. Idem.
276. Idem.
277. Ibidem, p. 242.
278. CLAUSSE, A. *Pédagogie rationaliste*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968. p. 148.
279. Ibidem, p. 149.
280. Ibidem, p. 1.
281. Ibidem, p. 2.
282. CHANEL, E.E. *Grandes temas da pedagogia*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977. p. 28.
283. CLAUSSE, A. *Pédagogie rationaliste*, opus cit. p. 2.
284. Ibidem, p. 3.
285. Ibidem, p. 5.
286. CARPIO, Grau E. M. Homo technicus. In: FERRO, Luis S. et alii. *El hombre; proyección y misterio*. Buenos Aires, Bonum, 1975. p. 99.
287. SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 36.

288. Pode entender-se como: "ser comunitário", "ser dialógico", "ser transcendental", "ser existencial".
289. FROMM, Erich. *Revolução da esperança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. p. 143.
290. Ibidem, p. 145.
291. Ibidem, p. 146.
292. Segundo Erich FROMM. In: FROMM, Erich. *Revolução da esperança*, opus cit. p. 146-8.
293. ELVIN, H.L. *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona, Nueva Colección Labor, 1965. p. 163-206.
294. GREEN, Thomas F. Schools and Communities: a look forward, Harvard Educational Review, Cambridge, 39 (2):221-52. Citado em MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (5):3-18, abr. 1973.
295. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*, opus cit. p. 78.
296. Ibidem, p. 79.
297. SOUSA, Paula Frassinetti da Silva. *Expectativas de atuação profissional de formandos em pedagogia*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, IESAE, 1976. p. 88. (Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação - Área de Psicologia da Educação).
298. BOROS, Ladislaus. *Nós somos o futuro*. São Paulo, Loyola, 1971. p. 14.
299. Idem,
300. Idem.
301. Idem.
302. Vocábulo utilizado com o conceito que Martin HEIDEGGER lhe dá.
303. Entenda-se com as concepções: "o que está aí", a abertura ao mundo, onde a plena existência do homem que é deve ser, pode aparecer e chegar a ser presente e "ser presente", segundo Medard BOSS; e o "eu" como "um processo a ser sempre realizado", conforme William J. Richardson.
304. PETERFREUND, E. & SCHWARTZ, J. T. *Información, sistemas y psicoanálisis*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1976. p. 333-9.
305. Ibidem, p. 339.

306. BOROS, Ladislaus, opus cit. p. 15.
307. Ibidem, p. 14.
308. LAVELLE, Louis. *La philosophie française entre les deux guerres*. s.n.t. p. 100.
309. IBERT, Jean Claude. *Antoine de Saint-Exupéry*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1958. p. 34.
310. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Citadelle*. In: *Oeuvres*. Paris, Gallimard, 1953. p. 499.
311. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo III, postula: "Todo homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal".
312. "Homem em devir" são termos utilizados por Edgar FAURE, opus cit. nota 3.
313. GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humana*, opus cit. p. 246.
314. FAURE, Edgar, opus cit. p. 239.
315. Idem.
316. Idem.
317. MENDES, Durmeval Trigueiro. Indicações para uma política de pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60(136):481-95, out./dez. 1974. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1976, p. 7, item 10.
318. FAURE, Edgar, opus cit. p. 22.
319. Ibidem, p. 25.
320. Ibidem, p. 29.
321. Ibidem, p. 24.
322. SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 135.
323. Idem.
324. Idem.
325. Síntese de texto de SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 135-6.
326. Ibidem, p. 136-9.
327. GARAUDY, R. *L'alternative*. Paris, R. Laffort, s/d. Mencionado por SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p.136.
328. SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 139.

329. Síntese de texto de SCHWARTZ, Bertrand, opus cit. p. 139-40.
330. Ibidem, p. 140-1.
331. Ibidem, p. 140.
332. Ibidem, p. 25.
333. CHANEL, Emile. *Textos-chave de pedagogia moderna*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p. 257.
334. Idéias aproveitadas de CHANEL, Emile. *Textos-chave da pedagogia moderna*, opus cit. p. 257-67.
335. Emile Chanel na tradução consultada, usa o termo "crianças". Nós preferimos utilizar "educando", uma vez que, pela educação permanente, viver é educar-se continuamente.
336. Na tradução lê-se "sub-distritos". No texto, poderemos entender como estados, municípios.
337. CHANEL, Emile, opus cit. p. 261.
338. Entre escolher e aligeirar programas há uma diferença: o primeiro faz as adaptações todas para a realidade da vida como ela é na verdade, o segundo, continua com programas obsoletos, dos quais retira parte do conteúdo e o redistribui em prazos didáticos também cada vez menores. Assim, não é tanto um conhecimento que deve ser suprimido, mas um conteúdo programático que deve ser reavaliado e redistribuído.
339. CHANEL, Emile. *Textos-chave de pedagogia moderna*, opus cit. p. 174, dá como "nota": "Uma circular ministerial de 8 de janeiro de 1971 (B.O. de 14 de janeiro de 1971) chama a atenção dos professores sobre a necessidade de conduzir, com prudência e sob o controle da Administração, as experiências de pedagogia não-diretiva, porquanto correm o risco, "conduzidas sem conselhos nem controle, de chegar a fracassos, cuja repercussão comprometeria os métodos ativos que desejamos promover". Essa circular se refere à França.
340. BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxonomia de los objetivos de la educación*, opus cit. As habilidades são explicadas pelo livro todo.
341. CHANEL, Emile, opus cit. p. 267. Podemos aplicar esse ideal na escola de 1º grau, no Brasil.
342. Ibidem, p. 264-5.

343. RICH, John Marin. *Bases humanísticas da educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 242.
344. Idem.
345. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*, opus cit. p. 35.
346. RICHARDSON, W. J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit. p. 171-83.
347. FAURE, Edgar, opus cit. p. 229.

VI. BIBLIOGRAFIA

1. BIANCHERI, A. O sistema educativo e a renovação pedagógica. s.n.t. In: FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand, 1974, 457 p.
2. BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxonomía de los objetivos de la educación (la clasificación de las metas educacionales, dominio cognoscitivo, afetivo)*. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
3. BORING, E.G. & LINDZEY, G. *Carl R. Rogers: a history of psychology in autobiography*. New York, s.d.
4. BOROS, Ladislaus. *Nós somos o futuro*. São Paulo, Loyola, 1971, 184 p.
5. BÜHLER, C. Psicologia existencial e humanista; respostas a desafios contemporâneos. In: GREENING, Thomas C., org., *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 260 p.
6. BUYTENDIJK, F.J.J. *Phénoménologie de la rencontre*. s.l. Desclée de Brouer, 1952, 59 p.
7. CARPIO, E.M.G. "Homo technicus": cara y cruz de una dimensión esencial del hombre. In: FERRO, Luis S. et alii. *El hombre; proyección y misterio*. Buenos Aires, Bonum, 1975. 111 p. (Colección Enfoques Latinoamericanos, 10. Sección Antropología).
8. CHANEL, E.E. *Grandes temas da pedagogia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
9. CLAUSSE, A. *Pédagogie rationaliste*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
10. DUFRENNE, Michel. *Pour l'homme*. Paris, Seuil, 1968.
11. ELVIN, H.L. *La educación y la sociedad contemporanea*. Barcelona, Nueva Colección Labor, 1965, 208 p.
12. ESTEVES, Oyara P. *Objetivos educacionais*. Niterói, Praia Grande, 1972, 70 p.
13. FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand, 1974, 457 p.
14. FERKISS, V.C. Technological man: the myth and the reality. New York, 1969. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 260 p.

15. FERRO, Luis S. El hombre en las distintas cosmovisiones. In: _____ et alii. *El hombre; proyección y misterio*. Buenos Aires, Bonum, 1975, 111 p. (Colección Enfoques Latinoamericanos, 10. Sección Antropología).
16. _____ et alii. *El hombre; proyección y misterio*. Buenos Aires, Bonum, 1975, 111 p. (Colección Enfoques Latinoamericanos, 10. Sección Antropología).
17. FRICK, Willard B. *Psicologia humanista. Entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 214 p.
18. FROMM, Erich. *Análise do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972, 211 p.
19. _____. *Revolução da esperança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, 169 p.
20. GARAUDY, R. *L'alternative*, Paris, R. Laffort, s.d. Mencionado por SCHWARTZ, Bertrand, *L'éducation demain*. Paris, Aubier Montaigne, 1973. (Collection Recherches Économiques et Sociales).
21. GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*. São Paulo, Mundo Cultural, 1977, 270 p.
22. GREEN, Thomas F. School and Communities: a look forward. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 39(2); s.d. Citado em MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (5):3-18, abr. 1973.
23. GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 260 p.
24. GUSDORF, Georges. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa, Moraes, 1967. (Coleção "Psicologia e Pedagogia").
25. HALL, C.S. & LINDZEY, G. *La teoria existencialista de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós. 1974, 73 p.
26. HARMAN, Willis W. O futuro da perspectiva do humanismo existencial. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit.
27. HEIDEGGER, Martin. *Seind und Zeit*. Tubingen, Niemeyer, 1960. Nota de RICHARDSON, William J. In: GREENING, Thomas C., org. *Psicologia existencial-humanista*, opus cit.
28. IBERT, Jean Claude. *Antoine de Saint-Exupéry*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1958.

29. IYER, Raghavan N. O homem auto-realizador na sociedade. In: GREENING, Thomas C., org., *Psicologia existencial-humanista*, opus cit.
30. LAVELLE, Louis. *La philosophie française entre les deux guerres*, s.n.t.
31. LEJEUNE, Jerome. A manipulação genética do homem. In: GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*, opus cit.
32. LOURAU, René. *L'illusion pédagogique*. L'Épi, Paris, 1969.
33. MAGEE, Bryan. *As idéias de Popper*. Universidade de São Paulo, Cultrix, 1974, 113 p.
34. MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, s.d.
35. MATSON, Floyd W. *A terceira revolução em psicologia existencial humanista*. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit.
36. MENDES, Durmeval Trigueiro. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51(113) jan./mar. 1969. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1974.
37. ————. Indicações para uma política de pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60(136):481-95. out./dez. 1974. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1976, p. 7. item 10.
38. MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. *Skinner X Rogers*. São Paulo, Summus, s.d. 193 p.
39. MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (5):3-18, abr. 1973.
40. NAUGHTON, George. Le choc du passé; avortment, néo-na zisme, nouvelle morale. In: GOYTISOLO, Juan Vallet de. *O perigo da desumanização através do predomínio da tecnocracia*, opus cit.
41. PERETTI, André de. *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. Paris, L'Épi, 1969.
42. ————. *Pensée et vérité de Carl R. Rogers*. Toulou se, Edouard Privat, 1974, 303 p.
43. POPPER, Karl R. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1975, 394 p.

44. PUENTE, Miguel de la. *Carl R. Rogers: de la psicoterapia à l'enseignement*. Paris, L'Épi, 1970.
45. RICH, J.M. *Bases humanísticas da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 365 p.
46. RICHARDSON, W.J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C., org., opus cit.
47. ROGERS, Carl R. *Counseling and psychotherapy*, Houghton Mifflin Company. Cambridge, 1962.
48. ————. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros Minas Gerais, 1971.
49. ————. *On becoming a person*. Boston, H. Mifflin, 1961.
50. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Citadelle. In: *Oeuvres*. Paris, Gallimard, 1953, 993 p.
51. SCHELLER, Max. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1957.
52. SCHNEIDER, Eliezer. Falácias antipsicoanalíticas e antibehaviorísticas. *Revista Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, 2(7):1978.
53. SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation demain*. Paris, Aubier Montaigne, 1973, 333 p.
54. SKINNER, B.F. *About behaviorism*. New York, Vintage Books, 1974.
55. ————. *Beyond freedom and dignity*. New York, A.A. Knopf, 1971.
56. SOUSA, Paula F. da Silva. *Expectativas de atuação profissional de formandos em pedagogia*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, IESAE, 1976. Dissertação de mestrado.
57. TURRA, Clódia M. Godoy et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, Meridional, 1975.
58. UNESCO. *Planejamento da educação; um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968, 244 p.



FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
Praia de Botafogo, 184 e 186-ZC-05

RESOLUÇÃO Nº 02/79

O DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO, de acordo com o disposto no item 4 da Resolução nº 15/75.

R E S O L V E :


- designar Comissão de Exame composta dos professores ELIEZER SCHNEIDER (Coordenador), CÉLIA LUCIA MONTEIRO DE CASTRO e MARIA ANGELA VINAGRE DE ALMEIDA, para julgar a Dissertação de Mestrado: "Finalidades Filosóficas e Psicológicas de uma Pedagogia Humanística" da candidata JACQUELINE MARIE LOUISE LEGAUD.

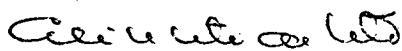
Rio de Janeiro, 17 de abril de 1979

Raymundo Moniz de Aragão
RAYMUNDO MONIZ DE ARAGÃO
Diretor do IESAE

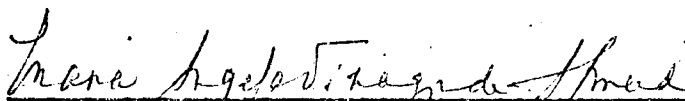
Tese apresentada aos senhores:

Nome dos
componentes
da banca
examinadora


Eliezer Schneider

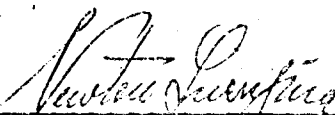


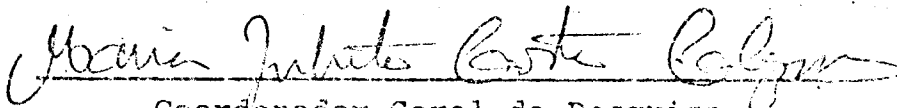
Celia Lucia Monteiro de Castro


Maria Angela Vinagre de Almeida

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 22 / 09 / 1980


Coordenador Geral de Ensino
Newton Sucupira


Coordenador Geral de Pesquisa
Maria Julieta Costa Calazans