

A BUSCA DO "CAMINHO DO MEIO" EM EDUCAÇÃO:  
Contribuição à Pedagogia Dialética

Márcio Silveira Lemgruber<sup>2/</sup>

A BUSCA DO "CAMINHO DO MEIO" EM EDUCAÇÃO:

Contribuição à Pedagogia Dialética

*Marcio Silveira Lemgruber*

Dissertação submetida como re  
quisito parcial para a obten-  
ção do grau de Mestre em Edu-  
cação.

Rio de Janeiro  
Fundação Getúlio Vargas  
Instituto de Estudos Avançados em Educação  
Departamento de Filosofia da Educação

1990

-II-

Para Hena,  
encontro maior nesta vida.

Para Rita e Fábio,  
frutos de nosso amor.

Para Pablito  
vontade de viver feita gente.

## AGRADECIMENTOS

Ao Marcos Arruda, orientador, incentivador, sempre aberto ao novo. Mestre sem alarde.

A Regina de Assis, pelo estímulo, pelo curso e mineiras conversas à tarde na PUC.

A Circe Vital Brazil, pelo seu saber e exemplo de justa indignação contra aqueles que, "em nome da modernidade e da racionalidade", extinguiram o IESAE.

A Lourdes e Iracy, mãe e sogra, pelo apoio em todas as horas.

A Carmem Lúcia, pelo incentivo e correção no texto.

A Jorge Volnovitch, pela carinhosa atenção, correções e sugestões ao capítulo sobre a psicanálise.

A Liete e Graça, pelo trabalho de datilografia.

Finalmente, mas muito especiais, aos amigos e companheiros de trabalho da Escola Senador Correia, cúmplices de uma prática realizada com muita intensidade.

## S U M Á R I O

	pág.
INTRODUÇÃO.....	02.
CAPÍTULO I - A FILOSOFIA ORIENTAL.....	07.
1. "I CHING".....	07.
2. TAOÍSMO.....	14.
3. ZEN.....	17.
4. ALGUNS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MISTICISMO ORIENTAL.....	21.
CAPÍTULO II - A CIÊNCIA MODERNA.....	28.
1. MUDANÇA DE PARADIGMA.....	28.
1.1 <u>A Nova Física</u> .....	32.
1.2 <u>A Concepção Sistêmica da Vida</u> .....	36.
2. MUDANÇA DE PARADIGMA E EDUCAÇÃO.....	42.
2.1 <u>O Ser Humano no Cosmos</u> .....	43.
2.2 <u>A Incerteza e a Dúvida</u> .....	53.
CAPÍTULO III - FREUD E A EDUCAÇÃO.....	59.
CAPÍTULO IV - FILOSOFIA DA LINGUAGEM.....	76.
1. A FABRICAÇÃO DA REALIDADE.....	77.
2. A DIALÉTICA NA CLANDESTINIDADE.....	83.

	pág.
CAPÍTULO V - EDUCAÇÃO.....	92.
1. A ESCOLA NOVA: A REVOLUÇÃO COPERNICANA NA EDUCAÇÃO.....	93.
2. PIONEIROS X CATÓLICOS.....	96.
3. ENQUANTO O GOLPE NÃO VEM.....	100.
4. GOLPE DE 64: PEDAGOGIA TECNICISTA.....	104.
5. AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS: DO UTOPISMO AO IMOBILISMO.....	106.
6. PEDAGOGIA DIALÉTICA: PARA ALÉM DO UTOPISMO E DO IMOBILISMO.....	108.
CONCLUSÃO.....	129.
BIBLIOGRAFIA.....	132.

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação trata de desequilíbrios, fragmentações, integrações, complementaridades, perpassando um amplo roteiro teórico até chegar ao ato de educar. Passa por caminhos que levam da filosofia oriental à filosofia da ciência, da psicanálise à filosofia da linguagem, finalizando com reflexões relacionadas com a prática em educação.

O que haverá de comum em saberes aparentemente tão díspares como o milenar misticismo chinês e a física do século XX? A dialética será o fio condutor que dará a unidade na diversidade das incursões teóricas. Ela será buscada no pensamento oriental no que ele tem de essencial: a relação de complementaridade entre os pólos de uma contradição. Essa contribuição é muito atual para uma época em que, desde a infância, nos acostumamos a considerar o mundo de uma forma maniqueísta, em termos de opções de exclusão. A mesma relação de complementaridade, intuída pelos místicos orientais, está presente em outra ponta do conhecimento: em ciências contemporâneas, tais como a filosofia da ciência, a física, a biologia, a psicanálise e a lingüística.

É necessário alertar para a dupla limitação quanto aos campos teóricos eleitos. Primeiramente, sua esco-

lha não é extensiva. Correspondem tão somente a saberes cujo estudo vim desenvolvendo durante os anos do mestrado, ou mesmo anteriormente. Em segundo lugar, ficarão evidentes as minhas limitações a respeito desses campos teóricos. Eles serão abordados do ponto de vista de um educador, e não de um especialista. Mesmo assim, tentarei relacionar algumas contradições a propósito dessas ciências com a prática e a teoria pedagógicas.

O caminho se faz ao caminhar. Esta dissertação chegou a sua forma atual seguindo a evolução de questões colocadas pelo estudo teórico e pela prática em escolas, especialmente na *Senador Correia*, de 5ª a 8ª series do 1º grau. Inicialmente, seria uma crítica ao ensino tradicional. A seguir, uma defesa da renovação pedagógica em função das críticas formuladas pelo professor Dermeval Saviano. Talvez ambos projetos estivessem ainda muito presos a uma defesa unilateral da chamada "escola moderna", lhe reservando somente méritos, enquanto que à "escola tradicional" caberiam apenas aspectos negativos. Percebo esta característica de avaliação unilateral também presente nos debates que se travam sobre educação.

Procurando evitar um enfoque fragmentário e reducionista, tentaremos contribuir no sentido de redimensionar a oposição escola tradicional x escola moderna, à luz da concepção dialética e sistêmica.



Segundo o educador francês Célestin Freinet o grande vício dos trabalhos escolares consiste em que são artificiais, não têm destinatários reais, existindo apenas para serem corrigidos. Esta dissertação é dirigida àqueles que se interessam e praticam a educação, especialmente os professores de 1º e 2º graus. Que ela traga respostas, confirmações, mas, sobretudo, novas inquietações e questionamentos.

Assim, ela não termina com um ponto final, mas como um convite que estimule novas produções. Tanto apresentando aspectos mais específicos da prática pedagógica, quanto ampliando, corrigindo e aprofundando as relações entre a educação e outros campos do conhecimento.

## R E S U M O

Este trabalho é uma tentativa de pensar o ato de educar a partir de uma concepção dialética, isto é, considerando os pólos de uma contradição como complementares, e não excludentes.

Nos quatro primeiros capítulos são apresentadas unidades de contrários observadas, respectivamente, na filosofia oriental, na ciência moderna, na psicanálise e na filosofia da linguagem, destacando-se contribuições e questionamentos que essas ciências e saberes podem oferecer à educação.

No quinto e último capítulo avaliam-se as principais correntes de pensamento que influenciaram a teoria e prática educacionais, no Brasil, nas últimas décadas. A partir desse contexto, confrontam-se com os referenciais teóricos trabalhados, algumas questões colocadas pela prática em escolas de 1ª e 2ª graus, especialmente no projeto de 5ª e 8ª séries da Escola Senador Correia (escola particular, no Rio de Janeiro).

Assim, busca-se livrar de abordagens maniqueístas a consideração de oposições tais como: escola moderna x tradicional; liberdade x coerção; autonomia x dependência; diretivismo x espontaneísmo; e transmissão x construção do conhecimento.

## A B S T R A C T

This study is an attempt to think the act of educating from the perspective of a dialectic conception, i. e., considering the poles of a contradiction as complementary, not excludent.

The first four chapters introduce the unities of opposites as observed respectively by eastern philosophy, modern science, psychoanalysis and the philosophy of language, underlining those contributions and enquires that may serve the field of education.

The fifth chapter consists of an evaluation of the main currents of thought that have influenced the theory and practice of education in Brazil, in recent decades. In this context, the questions posed by my educational practice in 1st and 2nd grade schools, in particular the 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> levels of the Senador Correia School (a private school in Rio de Janeiro).

Thus, this attempt to overcome manicheistic approaches in the discussion of opposites such as: modern x traditional school; freedom x coercion; autonomy x dependence; directivism x spontaneity; and imparting x construction of knowledge.

- "— Digo que é inútil desperdiçar a vida num caminho, especialmente se esse caminho não tiver coração.
- Mas como é que se sabe quando o caminho tem coração?
- Qualquer pessoa sabe isso. O problema é que ninguém faz a pergunta.
- Quero dizer, existe um método apropriado, para não mentir a mim mesmo, acreditando que a resposta é sim, quando na verdade é não?
- Por que havia de mentir?
- Talvez porque no momento o caminho seja agradável.
- Isso é tolice, um caminho sem coração nunca é agradável. Tem de trabalhar muito até para segui-lo. Por outro lado, um caminho com coração é fácil; não o faz trabalhar para gostar dele. ... já lhe disse, para escolher um caminho, você deve estar livre do medo e da ambição.

(de um diálogo entre D. Juan e Carlos Castañeda).

## INTRODUÇÃO

As três últimas décadas solaparam definitivamente a ingênua expectativa de um tempo em que se tinha certeza de que o futuro seria melhor do que o presente. Era a euforia dos "anos dourados", a crença de que o desenvolvimento econômico e tecnológico era ilimitado e solucionariam os principais problemas.

Mas atualmente, temos a sensação de que algo saiu errado na aventura da modernidade a que a humanidade se entregou após o Renascimento. É inegável o sentimento de frustração que assola grande parte das pessoas, ao constatar que o progresso não eliminou diversos problemas e, ainda, criou ou agravou outros. Para muitos, este secular projeto não passa de um desastroso equívoco.

Os efeitos desta situação são vividos no dia-a-dia, indo desde os engarrafamentos de trânsito até os temores de uma guerra nuclear. Em diversos setores os problemas não diminuíram com o crescimento acelerado: aumento da violência, insegurança, alarmantes níveis de poluição sonora, do ar, da água, desmatamento, envenenamento químico nos alimentos; problemas econômicos como inflação, desemprego, miséria absoluta e crise de energia; doenças da civilização ligadas ao "stress" das rotinas de vida e trabalho, distúrbios mentais; acidentes nucleares, corrida armamentista pondo em risco a própria existência da es

pécie humana. Começa a ganhar corpo o reconhecimento de que não só a saúde dos indivíduos não anda bem, mas de que também estão doentes a sociedade e o próprio planeta. E, sobretudo, cada vez mais se percebe que os problemas estão profundamente interligados entre esses níveis, formando um sistema único, com os desequilíbrios de cada um deles afetando os demais.

Por isso, as últimas décadas trouxeram uma reação com a crescente preocupação e mobilização em torno de movimentos feministas, ecológicos, anti-nucleares, pacifistas, em defesa de minorias raciais, sexuais, etc. Esses movimentos têm em comum serem aspectos diversos de uma mesma reação que não só questiona os efeitos imediatos, mas põe em questão a própria concepção de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social dominante nos últimos séculos. O "paradigma" (visão de mundo) elaborado por Galileu — Descartes — Newton não dá conta das dimensões infinitamente grandes e pequenas da realidade.

Como costuma ocorrer em momentos de transição, há posições extremas que, no caso, condenam o método científico e o racionalismo como os principais responsáveis pelas dificuldades que vivemos.

"Caminho do Meio", expressão da filosofia oriental, representa a busca de uma concepção de mundo e progresso que seja capaz de ver como complementares os as-

pectos auto-afirmativos e integrativos, transformadores e conservacionistas (yang e yin, na filosofia chinesa).

Nesta linha, não pretendo fazer um libelo contra o conhecimento científico. Talvez pareça surpreendente para muitos que uma dissertação que enfatiza aspectos ecológicos possa ter uma visão amistosa da ciência e da tecnologia. O que criticarei são seus descaminhos — o reducionismo e o fragmentarismo — que, geralmente determinados por interesses econômicos comprometidos com lucros imediatos, conduzem a humanidade aos citados impasses.

Também a educação vive a necessidade de superar a estreiteza de visões mecanicistas, integrando-se no amplo movimento de elaboração de concepções dialéticas e sistêmicas.

É com este objetivo que pretendo, incorporando concepções de complementaridade trazidas de outras ciências, refletir sobre a teoria e a prática em educação, contribuindo para a construção de uma pedagogia dialética.

Vivemos uma época de crise. Uma época de "expandir as raízes do que se conhece".<sup>1</sup> Mas crise, além de pe

---

<sup>1</sup> PIRSIG, Robert. *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. p.162. O sentido completo é: "já ouvi falar que a verdadeira aprendizagem começa com os impasses, onde, ao invés de simplesmente aumentar os ramos, é preciso parar e desviar-se lateralmente até descobrir algo que nos permita expandir as raízes do que já se conhece. Durante o período de expansão das raízes as coisas sempre pareceram

rigo, representa oportunidade. Oportunidade de superar-mos o desafio "no sentido de imaginarmos e criarmos novas formas de modernidade, em que o homem não existirá em função do desenvolvimento mas este, sim, em função do homem".<sup>2</sup>

---

tão confusas como agora. A Renascença inteira surgiu da confusão causada pelo descobrimento do Novo Mundo. A concepção da época era de que a Terra era chata.... O único jeito de assimilar a idéia foi abandonar por completo a perspectiva medieval e começar uma nova expansão do raciocínio".

<sup>2</sup>BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p.84.



*"O que é contrário ao Tao, cedo perece"*  
(Lao Tsé)

*"A sabedoria discerne as leis imutáveis  
presentes em todos os acontecimentos e  
assim estabelece condições duradouras"*  
("I-Ching")

*"Nunca as mesmas flores  
mas sempre a primavera"*  
(Gustavo Alberto Corrêa Pinto)

## CAPÍTULO I

### FILOSOFIA ORIENTAL

Dentre as diversas manifestações das filosofias e religiões orientais, destacaremos três: o "I - Ching", o taoísmo e o zen-budismo. Como nosso objetivo não é estudá-las extensivamente, mas sobretudo, buscar suas contribuições para a prática da educação, acreditamos que essa limitação não descaracterizará a possibilidade de encontrarmos valiosos auxílios em sua milenar sabedoria.

#### 1. "I CHING"

Os dois principais expoentes da antiga filosofia chinesa — Confúcio e Lao-Tsé — representam, respectivamente, dois aspectos de seu povo: seu lado prático-social e o místico-individual. Assim, enquanto Confúcio preocupa-se sobretudo com a ética, colocando-se à disposição de príncipes e duques, no sentido de influenciá-los a praticarem um governo justo, Lao-Tsé voltava-se para a observação da natureza e a compreensão do Caminho, ou Tao. O bem-estar humano, para os taoístas depende mais da intuição em seguir o fluxo da ordem natural, do que do pensamento racional. (No item 2, abordaremos mais especificamente o taoísmo).

É importante ressaltar que tais vertentes de pensamento sempre foram consideradas pólos de uma mesma natureza humana e, portanto, complementares. Essa unidade toma como base e aperfeiçoa de modo admirável um dos mais notáveis textos filosóficos que a humanidade já produziu: o "I Ching".

Infelizmente, a cultura ocidental tem reduzido a contribuição que este Clássico pode nos ensinar enfatizando-o apenas como oráculo. Entretanto, muito maior é a sua dimensão de livro de sabedoria, que se expressa, de início, em seu próprio título, cuja tradução corrente deixa a desejar: "O Livro das Mutações". Isto porque o ideograma "I", além de significar "mutação", significa, também, e concomitantemente, seu contrário: "não-mutação". "Nunca as mesmas flores, mas sempre a primavera".

O misticismo chinês percebia que sabedoria é captar as regularidades presentes na diversidade imediata dos acontecimentos.

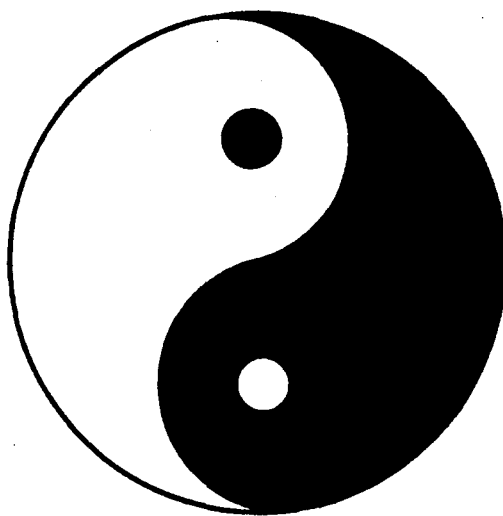
Para os chineses, ao contrário da mente ocidental, não é de estranhar que algo "seja" e "não-seja", ao mesmo tempo. As contradições não são vistas com antagonismos excludentes e imutáveis, mas como uma unidade de opostos, só podendo um de seus pólos ter sentido em função da existência de sua contraparte.

O fluxo da natureza é visto mais como um filme do que uma sequência de fotografias: se, por um lado, iso-

lar no tempo ou espaço um determinado aspecto da vida (análise) serve para aumentar o conhecimento do mundo, por outro lado, pode levar a uma armadilha: perder a noção de unidade e de inter-relação dos fenômenos.

É justamente este fundamento monista-dialético do antigo pensamento chinês (e do misticismo oriental, em geral) que está na raiz de sua atual revalorização.

Os dois pólos básicos, em sua unidade de opostos, são representados pelo "Tai chi T'u", ou "Diagrama do Supremo Fundamental":



Seguindo as palavras do físico austríaco Fritjof Capra:

Esse diagrama apresenta uma disposição simétrica do yin sombrio e do yang claro; a simetria, contudo não é estática. É uma simetria rotacional que sugere, de forma eloquente, um contínuo movimento cíclico:

O yang retorna ciclicamente ao seu início, o yin atinge seu apogeu e cede lugar ao yang.

Os dois pontos do diagrama simbolizam a idéia de que toda vez que uma das forças atinge o seu ponto extremo, manifesta dentro de si a semente de seu oposto.<sup>1</sup>

A forma primitiva de consulta oracular ao "I Ching" recebia apenas duas respostas: ou sim (representado pela linha cheia, yang), ou não (representado pela linha vazada, yin).

Ao pólo yang se associam os seguintes elementos e atributos: masculino, criativo, positivo, claro, maleável, ar, dia, verão, fogo, sol, espírito, pensamento racional, etc.

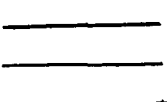
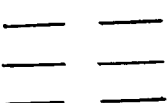
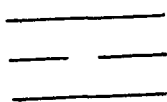
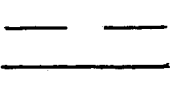
Ao pólo yin se associam os aspectos respectivamente complementares: feminino, receptivo, negativo, es-

<sup>1</sup> CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*, um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo, Cultrix, 1986, p.87.

curo, duro, terra, noite, inverno, água, lua, matéria, intuição, etc.

Esses atributos não se referem a juízo de valores. Não há um pólo bom e outro ruim, ambos são complementares.

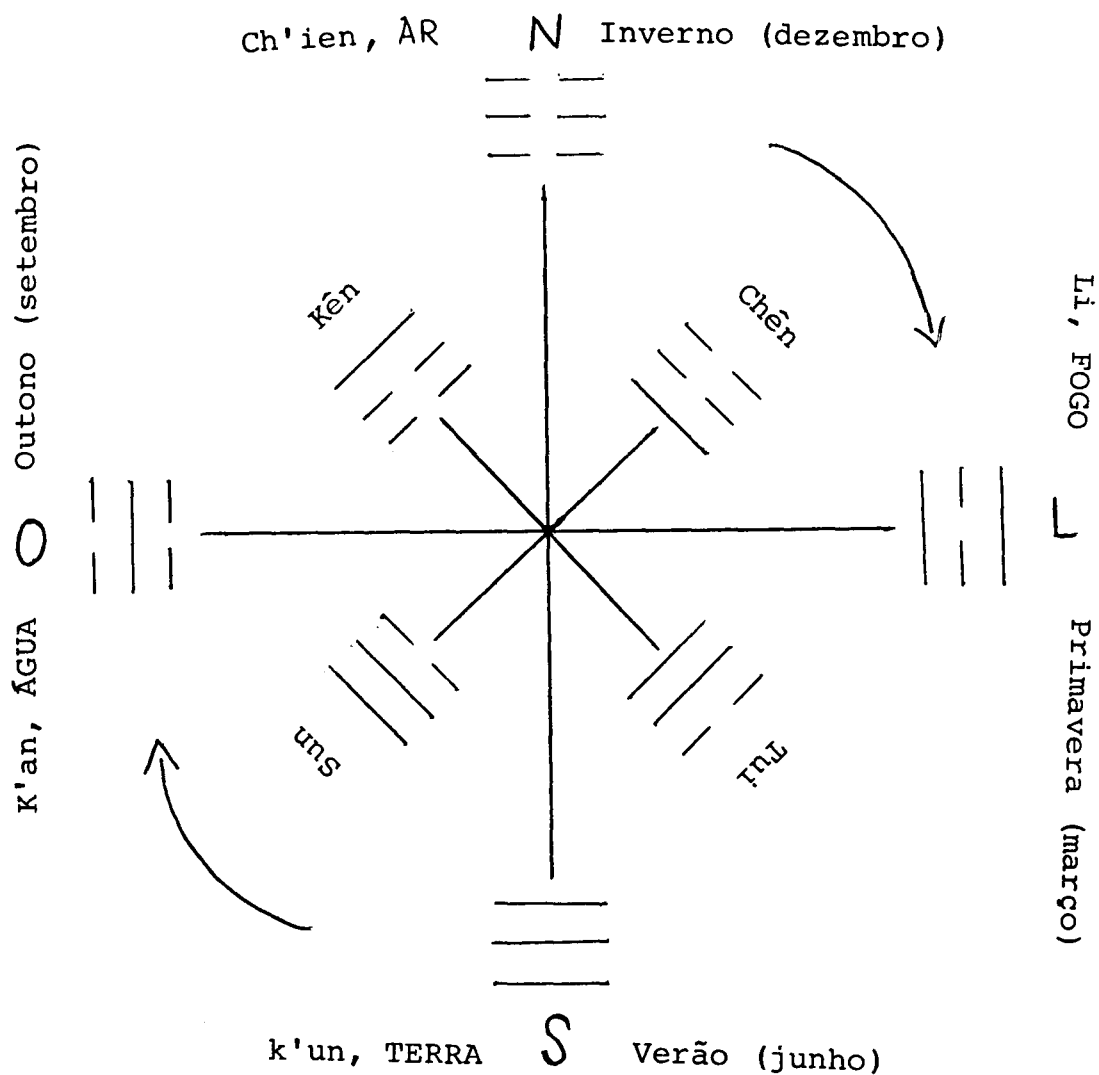
As linhas yin e yang foram, com o passar do tempo, sendo associadas em respostas mais complexas, formando os oito trigramas básicos, com seus significados e imagens:

- |    |   |                    |   |
|----|---|--------------------|---|
| 1. |   | Ch'ien, O Criativo | -Céu<br>-Pai<br>-Forte<br>-Sul, Verão   |
| 2. |  | K'un, O Receptivo  | -Terra<br>-Mãe<br>-Dedicado<br>-Norte, Inverno  |
| 3. |  | Li, O Aderir       | -Fogo, Sol, Relâmpago<br>-Filha do meio<br>-Luminoso ou Condicionado<br>-Leste, Primavera |
| 4. |  | K'an, O Abismal    | -Água, Nuvens<br>-Filho do meio<br>-Perigo<br>-Oeste, Outono                              |

5	_____	S'un, A Suavidade	-Vento, Madeira
	_____		-Filha mais velha
	_____		-Penetração
			-Sudoeste
6	_____	Chên, O Incitar	-Trovão, Madeira
	_____		-Filho mais velho
	_____		-Movimento
			-Nordeste
7	_____	Tui, A Alegria	-Lago
	_____		-Filha mais moça
	_____		-Jovialidade
			-Sudeste
8	_____	Kên, a Quietude	-Montanha
	_____		-Filho mais moço
	_____		-Imobilidade
			-Noroeste

O horizonte de vida rural chinês é responsável por seu caráter agrário-cíclico, profundamente vinculado às manifestações da natureza, com suas virtudes e limitações.

A correspondência entre os oito diagramas básicos e as estações do ano, elementos e pontos cardeais e colaterais é expressa na "Seqüência do Céu Anterior" ou "Seqüência Primordial".



Obs: esta "Sequência Primordial" é relativa ao hemisfério norte. As situações nela referidas ocorrem em relação ao Brasil (hemisfério sul) nas estações opostas. Assim, quando o "I Ching" se refere, por exemplo, ao mês de julho como sendo verão na China, é preciso lembrar que o simbolismo corresponde, entre nós, ao mês de janeiro. Também os pontos cardeais norte e sul, pela mesma razão, simbolizam situações inversas quando aplicados ao hemisfério sul.



Os trigramas, por sua vez, combinam-se dois a dois, formando 64 hexagramas, correspondendo cada um a uma situação típica da natureza e da vida humana, com suas tendências de evolução. O estudo e prática do "I Ching" tem por objetivo desenvolver a percepção do movimento em seu nascedouro e, então, "agir em conformidade com a situação".

Em momento posterior retornaremos a um hexagrama para extrair-lhe ensinamentos sobre educação.

## 2. TAOÍSMO

O que é o Tao?

Como escrever sobre o que é, por definição, indefinível?

Como expressar o que não pode ser reduzido a palavras?

Entretanto, conforme indagou o poeta Po Chu-i, como explicar que o próprio Lao-Tsé tenha escrito um livro de cinco mil palavras?

Ao empreender esta tarefa, Murilo Nunes de Aze-

vedo, em sua apresentação do "Tao Te Ching" ("O Livro do Caminho Perfeito", de Lao-Tsé) arrisca afirmar que

a melhor imagem é a do Caminho Perfeito, a linha de menor resistência entre dois pontos e a que se vê quando a chuva cai na montanha e as gotas d'água vão à procura do vale, seguindo um caminho que reflete sabiamente o menor esforço. Tao é o percurso do raio entre duas nuvens carregadas de electricidade, que se aproximam até que salte a centelha em busca de equilíbrio. O raio é tortuoso, inesperado, pois seu itinerário reflete sempre a sabedoria de uma linha de menor resistência, que é a função da configuração do momento.<sup>2</sup>

O Tao é a verdadeira linguagem da natureza.

Assim como o hinduísmo e o budismo, o taoísmo privilegia a sabedoria intuitiva, em detrimento do pensamento racional. Este último é tido como um conhecimento limitado, útil em certas circunstâncias, mas incapaz de compreender o Tao. Essa desconfiança em relação ao pensamento racional analítico é expressa, no peculiar estilo taoísta, no fragmento nº 71 do "Livro do Caminho Perfeito":

<sup>2</sup> LAO TSÉ. *O Livro do Caminho Perfeito*. São Paulo, Pensamento, 1985. p.XI.

### A Doença do Conhecimento

Conhecer reconhecendo a ignorância fundamental é saúde mental.

Não conhecer e pensar que conhece é uma doença.

Quando consideramos o mal como mal, dele nos preservamos.

O sábio está livre da doença mental do homem comum pois compreende sua ignorância e a lamenta.<sup>3</sup>

Um dos pontos-chave do taoísmo é a idéia do "wu-wei" que pode gerar uma incompreensão sobre o sentido da não-ação. Literalmente, "wu-wei" significa não-ação, mas isto não quer dizer que o taoísmo advogue a passividade, a omissão diante das situações que se nos apresentam. "Wu-wei" significa que devemos nos abster de agir contra o fluxo da natureza.

Talvez como um ensinamento para o atual momento de crise por que passa a humanidade, o taísmo nos lembra em sua sabedoria milenar que constantemente violamos o Tao e depois nos queixamos em vão. Ou, ainda, tudo o que é contrário ao Tao, cedo perece.

Para melhor discorrer sobre o Tao, deixamos o próprio "Tao Te Ching", em seu fragmento nº 25:

---

<sup>3</sup> Idem, p.134.

### As Faces do Mistério

Existe algo indefinido e completo, que nasceu antes do céu e da terra.

Como é calmo e informe, solitário e imutável, e tudo atinge sem se exaurir.

Deve-se considerá-lo a Mãe de todas as coisas.

Não sei o seu nome e, na falta dele, eu o chamo de Tao (Caminho Perfeito).

Fazendo um esforço maior para lhe dar um nome, posso chamá-lo de Grande.

No Universo são quatro os Grandes. O sábio é um deles. O homem toma sua lei da terra, a terra do céu, o céu toma sua lei do Tao.

A lei do Tao é ser o que é.<sup>4</sup>

### 3. ZEN

Em seu comentário sobre o fragmento 11 — "A Virtude do Vazio" — do "Livro do Caminho Perfeito", Murillo de Azevedo observa que

o zen-budismo revela grande influência do taoísmo em suas histórias. Uma delas fala de Nan-in, um mestre japonês, que viveu durante a época Meiji (1868-1912).

---

<sup>4</sup> Idem, p.49.

Certa vez vai visitá-lo um professor universitário que desejava conhecer o Zen. Segundo a etiqueta, Nan-in convida-o a sentar. Começa a servir o chá, que principia a escorrer pelo chão. O professor observa o transbordamento, e não podendo mais conter-se, exclama: 'A chávena já está cheia, chegou o momento de parar'. Ao que Nan-in observa: 'Assim como esta chávena, também estais cheio de conceitos e especulações. Como poderei mostrar-te o Zen, se não te esvaziareis primeiramente?'.<sup>5</sup>

Em outra estória, um monge disse a mestre Joshu:

Acabei de entrar para o mosteiro. Ensine-me, por favor.

Joshu indagou: Já comeu seu mingau de arroz?

Já o comi, respondeu o monge.

Disse-lhe Joshu: Então é melhor que lave a tigela.<sup>6</sup>

Estas estórias ilustram a grande influência que o Zen herdou do budismo e do taoísmo, especialmente em relação à desconfiança em um conhecimento puramente intelectual.

---

<sup>5</sup> Idem, p.21.

<sup>6</sup> CAPRA, Fritjof, op. cit., p.96.

A simples decisão de dizer qualquer coisa a respeito do Zen exige um sério exame de consciência, pois tem diante de si o célebre exemplo de um dos maiores mestres que, interrogado sobre a natureza do Zen, permaneceu em silêncio, imutável, como se nada tivesse ouvido.

O zen-budismo foi adotado, através da filosofia Ch'an, pelos japoneses por volta de 1200 d.C. Resulta da fusão do budismo indiano com o aspecto pragmático da mentalidade chinesa, gerando uma forma especial de disciplina espiritual.

Sobre a constituição do Zen, diz-nos Capra:

o Zen é uma combinação única das filosofias e idiossincrasias de três culturas diferentes. Trata-se de um modo de vida tipicamente japonês, muito embora reflita o misticismo indiano, o amor taoísta à naturalidade e à espontaneidade e o sólido pragmatismo da mente confucionista.<sup>7</sup>

Apesar de todas estas influências, podemos afirmar que, em essência, o Zen é budista, uma vez que seu objetivo fundamental é atingir a "iluminação", no caso, a vivência do "satori". Também como o budismo, acredita na perfeição de nossa natureza original, a compreensão de que

---

<sup>7</sup> Idem, p.95.

o processo de iluminação consiste simplesmente em nos tornarmos aquilo que somos desde o começo. A experiência do "satori" é descrita, com todas as ressalvas quanto à limitação das palavras para traduzi-la, como sendo a consciência de sentir-se Um com o Universo. A preparação para esta vivência, não é a transmissão do mestre para o aprendiz de uma série de conceitos e especulações teóricas, como nas escolas filosóficas ocidentais. Só se chega ao "satori" através de um longo e exaustivo treinamento por anos a fio. Neste caminho, grande importância é atribuída ao "zazen", ou meditação sentada, com a postura e a respiração corretas. É a difícil prática de "desprender-se de si mesmo".

Existem diversas vias para o "satori". Elas incluem não apenas as artes da pintura, caligrafia, desenho, jardinagem etc, e as várias atividades artesanais, mas também as cerimoniais, como servir o chá, e os arranjos de flores, e as artes marciais do tiro com arco, da esgrima e do judô. Cada uma dessas atividades é conhecida no Japão como um "do", ou seja, um caminho para a iluminação.

Uma excelente reflexão sobre um desses "do" — o tiro com arco — é "A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen", de Eugen Herrigel, considerado o não-japonês que melhor compreendeu o gênio do Zen. Após vários anos de exercício diários, orientado pelo mestre Kenzo Awa, envolvendo a meditação, a respiração correta, o relaxamento, o "despreendimento de si mesmo", Herrigel consegue finalmente dar

o "tiro espiritual". Ou, nas palavras do Mestre Awa:

você sofreu uma modificação profunda. Essa é a consequência do tiro com arco: uma luta do arqueiro contra si mesmo, que lhe penetra nas últimas profundidades. E, como despedida: Quando o senhor atirar com este arco, sentirá que estou presente. Que jamais seja tocado pela mão de um estranho. E quando ele tiver sido superado, isto é, quando já não lhe puder dar o que espera dele, não o guarde como recordação. Destrua-o para que nada reste dele, a não ser um punhado de cinzas.<sup>8</sup>

#### 4. ALGUNS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MISTICISMO ORIENTAL

Na descrição da evolução de seu aprendizado, Herrigel consegue captar o que nele se destaca como essencial. É aí que vamos procurar alguns pontos básicos da relação entre o mestre e o aprendiz, decorrentes das filosofias orientais.

Para relacioná-los com as propostas atuais, poderíamos dividir as práticas de educação em dois grandes blocos: um deles, que chamaríamos de tradicional, tem por base a transmissão do conhecimento da parte de quem sabe (o educador) para quem não sabe (o educando); e o segundo

---

<sup>8</sup> HERRIGEL, Eugen. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo, Pensamento, s.d., p.78.



bloco, que chamaríamos de renovador que considera a apren dizagem tão mais eficaz quanto mais vivenciada ela seja pelo educando. Essa vertente enfatiza a dialogicidade, a metodologia ativa em detrimento da prescrição de verdades.

É com este último campo que identificamos a estratégia pedagógica do mestre de tiro com arco Kenzo Awa, que sabia que não era válido antecipar artificialmente uma descoberta que não fosse efetivamente sentida pelo discípulo.

Ou, como observa Herrigel, o mestre tem que ser, ao mesmo tempo, um educador. Observando o erro, mas sem precipitar sua correção, mestre Kenzo já firmou sua convicção de que é preciso "que o aprendiz naufrague nos próprios fracassos para aceitar o colete salva-vidas que o mestre lhe oferece".<sup>9</sup>

Em outra passagem, Herrigel pergunta ao Mestre:

— E o que é esse algo?

— Quando o senhor souber a resposta, não precisará mais de mim. E se eu lhe der alguma pista, poupando-o da experiência pessoal, serei o pior dos mestres, merecendo ser dispensado. Por isso, não falemos mais, pratiquemos!<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Idem, p.36.

<sup>10</sup> Idem, p.63.

Entendo que também o outro dos pilares em que se assenta a renovação pedagógica, o "partir do educando" também é uma preocupação presente nas práticas de aprendizagem do misticismo oriental. Se hoje, o sistema escolar ainda não superou, na prática, o secular alerta de que a criança não é um adulto em miniatura, as filosofias orientais podem ser influências positivas no sentido de não contrariar o movimento da natureza.

"Os dois dispõem de tempo: o mestre não pressiona, o discípulo não se precipita".<sup>11</sup> Também Buda insistia na necessidade de nos libertarmos de toda autoridade espiritual, inclusive de sua própria, afirmando que somente poderia indicar o caminho para o estado de Buda, e que cabia a cada indivíduo percorrê-lo até o fim por seus próprios esforços.

Herrigel dá testemunho de semelhante relação em que o mestre incentiva o desenvolvimento da autonomia do aprendiz: "até onde o discípulo chegará é coisa que não preocupa o mestre. Ele apenas lhe ensina o caminho, deixando-o percorrer por si mesmo, sem a companhia de ninguém".<sup>12</sup>

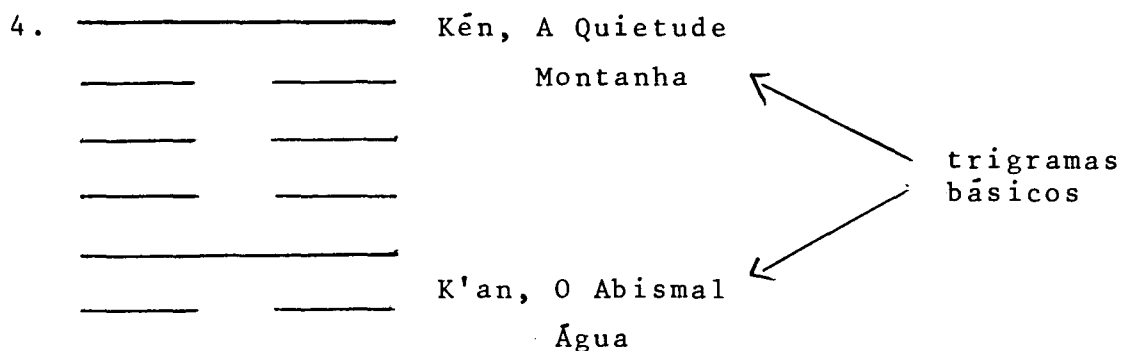
Concluimos, elegendo o hexagrama 4 do "I Ching" para ilustrar sua concepção de educação:

---

<sup>11</sup> Idem, p.51.

<sup>12</sup> Idem, p.57.

## MENG/A INSENSATEZ JUVENIL



Seqüência: A Insensatez Juvenil significa a tolice do jovem. Essa é a condição das coisas na juventude.

## Julgamento

Na juventude, a insensatez não chega a ser um mal. Para ter sucesso, o jovem deve reconhecer sua inexperiência e, com modéstia, procurar o instrutor. Este deve esperar tranquilamente até ser procurado. Não deve oferecer-se espontaneamente. Só assim poderá a instrução se realizar no tempo certo e do modo adequado.

## IMAGEM

O hexagrama é formado pelos trigramas Ken, A Montanha e K'an, Água. A Imagem é a da fonte na encosta da montanha que consegue fluir e superar a estagnação, preenchendo todas as depressões que encontra pelo caminho. Do mesmo modo, a formação do caráter consiste na meticulosidade que nada omite, porém, como a água, contínua e gradualmente preenche todos os espaços vazios e, assim, segue adiante. Este é o caminho que os dois trigramas indicam para que se possa superar a Insensatez Juvenil.

## Linhas:

- 1ª A lei é o começo da educação. É benéfico procurar o autodomínio através de uma rigorosa disciplina. Mas a disciplina não deve degenerar em treinamento militar;
- 2ª Um homem privado de poder externo, porém dotado da necessária força espiritual para suportar o peso de suas responsabilidades;
- 3ª O aprendiz tende a imitar o Mestre. Não se deve ser complacente com essa aproximação servil;
- 4ª Diante da limitada insensatez, frequentemente o educador não terá outra saída senão abandoná-la a si própria durante algum tempo, sem protegê-la da humilhação decorrente de seu comportamento;

5ª Uma pessoa inexperiente que busca instrução com simplicidade, tem tudo a seu favor;

6ª Às vezes, um insensato incorrigível deve ser punido. Mas a aplicação da punição deve ser conduzida com raiva. O castigo não é um fim em si mesmo.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> WILHEM, Richard, org. *I Ching*. São Paulo, Pensamento, s.d., ps.40/42.

*"Tudo o que é sólido desmancha no ar"*  
(Karl Marx)

*"A Física moderna pode conduzir ao Bu  
da ou à Bomba, cabe a cada cientis-  
ta decidir que caminho escolher".*  
(Fritjof Capra)

*"O Buda, a Divindade mora tão confor-  
tavelmente nos circuitos de um com-  
putador digital ou nas engrenagens de  
uma transmissão de motocicleta quan-  
to no puco de uma montanha ou nas pé  
talas de uma flor".*  
(Robert Pirsig)

## CAPÍTULO II

### CIÊNCIA MODERNA

#### 1. MUDANÇA DE PARADIGMA

Na televisão, vemos diariamente caricaturas de cientistas rodeados de tubos de ensaio, avalizando os últimos lançamentos industriais. A idéia que transmitem é a de uma crença inquestionável na tecnologia e se um "cientista" recomenda determinado produto, como é que nós, pobres mortais, dominados pelo senso comum, poderemos duvidar? Essa, aliás, é uma das características de nossa época: a especialização dos conhecimentos que nos leva a saber cada vez mais a respeito de cada vez menos. Ciência e progresso tecnológico se equiparam a verdade.

Em geral nas escolas, tanto nas aulas, quanto nos manuais didáticos, o tom é persuasivo, de respostas, nunca de questões. Também aí, a ciência é sinônimo de uma verdade que se constrói linearmente, por acréscimo, ao longo dos séculos. Entretanto, mesmo uma superficial passagem pela história da ciência nos traz constatações bastante diversas.

Tomemos um exemplo clássico: o surgimento da teoria heliocêntrica. Durante muitos séculos prevaleceu a concepção do astrônomo grego Ptolomeu que imaginava a Ter

ra fixa no centro do mundo, rodeada por esferas celestes onde ficavam grudados os astros, que assim se moviam, guardando a mesma relação entre suas posições. Entretanto, os movimentos de alguns deles atrapalhavam esta explicação, pois andavam, de tempos em tempos, para trás. Por isso eram chamados de planetas (em grego, errantes). Suas trajetórias, que contrariavam a ordem geral, eram justificadas como descrevendo epiciclos ou movimentos em torno de si mesmo, como bancos de uma roda gigante. Mesmo assim, outras observações foram contrariando a teoria ptolomaica, até surgir uma nova teoria geral, não mais para consertá-la, mas sim para negá-la radicalmente: o heliocentrismo. Se partirmos da premissa de que a Terra também se desloca, é possível entendermos o aparente movimento para trás dos planetas sem precisar recorrer às cambalhotas dos epiciclos.

O que se dá em momentos como este na história do conhecimento científico é que uma visão de mundo se desmorona, sendo substituída integralmente por outra. As duas não se completam, mas se excluem, são mudanças de ponto de vista, apesar de que os fatos não mudam. Muda a nossa forma de ver a realidade.

O Renascimento foi uma verdadeira revolução na maneira de a humanidade conceber o mundo. O não se ver mais no centro do universo, tendo-o como um cenário seu, faz a humanidade detonar toda uma série de novas teorias. É uma época de mudança de paradigmas, isto é, de "reali-



zações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelagens para uma comunidade de praticantes de uma ciência".<sup>1</sup>

Na Idade Média, o recurso às idéias preconcebidas era considerado o único método legítimo de conhecimento. A emergência do novo paradigma representa a luta entre o pensamento baseado na autoridade e o pensamento orientado para investigação da natureza.

A Renascença apresenta a superação do paradigma da Antigüidade cujos valores estavam assentados basicamente na autoridade de filósofos da Grécia clássica e da Igreja. Se a dissecação de um cadáver contrariasse os ensinamentos do método grego Galeno, se desautorizaria a observação para não ferir convicções seculares.

Fazer ciência não é aprisionar certezas, mas caçar regularidades, e estas são melhor expressas em linguagem matemática. Galileu Galilei, considerado o pai da física moderna, une o conhecimento empírico com a matemática. Sua máxima: "a natureza está escrita em números" marca um momento especial, inaugurando um modo de fazer ciência que será responsável nos séculos seguintes por um vertiginoso progresso tecnológico.

---

<sup>1</sup> KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1987, p.13.

Contudo, esta visão de mundo só atinge um estágio mais elaborado com Descartes e Newton. Para o primeiro, a visão da natureza derivava de uma divisão fundamental de dois reinos separados e independentes: o da mente ("res cogitans") e o da matéria ("res extensa"). A matéria era vista como algo morto. Newton, a partir dessa fragmentação, elabora sua Mecânica, tornando-a o alicerce da física clássica. Seu livro "Princípios Matemáticos de Filosofia Natural" ou simplesmente "Principia" (abreviatura do título em latim) serviu de modelo para todas as ciências, inclusive as biológicas, psicológicas ou sociais, como a física social. Isaac Newton se constituiu na maior unanimidade que um homem de ciência jamais atingiu. A descrição da natureza através de símbolos matemáticos, a combinação dos métodos dedutivo e indutivo, a construção da física mecânica, explicando o funcionamento do universo a partir de suas partes constitutivas, deram um tal avanço ao conhecimento humano que em apenas três séculos, a humanidade julgou ter realizado o sonho milenar de dominar a natureza.

Entretanto, como qualquer outra teoria científica, o paradigma newtoniano não é definitivo, isto é, não é o encontro da verdade, mas tão somente uma busca, uma aproximação. Após mais de dois séculos se constituindo um consenso como descrição do universo, também ele começou a apresentar suas falhas.

### 1.1 A Nova Física

Foi justamente o próprio desenvolvimento da física que expõe suas limitações de forma mais radical. A nova física, no início do século XX, ao tratar do infinitamente grande (teoria da relatividade) e do infinitamente pequeno (teoria quântica), levou a física clássica a insuperáveis impasses, pelo que ela, no afã de conhecer cada vez mais as partes de um fenômeno, perde seu sentido de totalidade e inter-relação.

O paradigma newtoniano se aplica à realidade macroscópica ou, até mesmo microscópica. Ao lidar com eventos que não podiam ser vistos sequer com os mais avançados microscópios, mas apenas detectados por suas "pegadas", os físicos foram levados a criar novos conceitos, cada vez mais afastados da realidade aparente. Foram tomados pelas surpresas que o mundo subatômico lhes apresentava, obrigando-os a uma profunda revisão nos conceitos de matéria e causalidade. Dois dos principais elaboradores da física quântica, Niels Bohr e Werner Heisenberg contam que ficaram por alguns anos "no ar", angustiados por perceberem que a realidade se lhes apresentava cada vez mais absurda.

Desde os gregos, o átomo era concebido como o menor pedaço que constitui a matéria. Seu próprio nome significa "indivisível". Já foi portanto, uma revolução a descoberta de que ele se subdividia em partículas. Porém,

foi uma mudança muito mais radical concebê-lo como um espaço quase vazio onde se moviam partículas infinitamente pequenas a velocidades próximas à da luz. Mais estranho e difícil ainda foi admitir que essas partes (os elétrons, prótons e neutrons) não eram constituídas de matéria no sentido clássico, ou seja, não eram objetos sólidos, mas feixes de energia, com uma aparência dual, podendo apresentar aspectos de partículas em algumas situações e aspectos de onda em outras. "Há movimento, mas não existem, em última análise, objetos moventes; há atividade, mas não existem atores; não há dançarinos, somente a dança".<sup>2</sup>

Até mesmo Einstein, apesar de ser o genial iniciador desta revolução científica, teve dificuldade em acompanhar tais conclusões. Ao declarar que "Deus não joga dados", em famosa polêmica na década de 20, contrariava a noção de probabilidade e o "princípio de incerteza" formulado por Heisenberg, que, em relação às partículas subatômicas afirmava que não podemos determinar seus comportamentos, mas apenas tendências ou probabilidades. Ou seja, não se aplica à dimensão do infinitamente pequeno a noção de causalidade linear da mecânica newtoniana em que uma causa implica um efeito determinado.

Por outro lado, em relação à astrofísica, Einstein, apesar de haver demolido as idéias clássicas de espaço e tempo absolutos, por ainda estar preso a uma estética do

---

<sup>2</sup> CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo, Cultrix, 1987, p.86.

equilíbrio imobilista, teve que se render à descoberta de Hubble do movimento das galáxias, que se afastam umas das outras, compondo um universo em expansão.

Outra ruptura fundamental da física das primeiras décadas do século XX foi conceber a matéria como intrinsecamente dinâmica. "Microscopicamente, os objetos que nos cercam podem parecer passivos e inertes, porém quando ampliamos um pedaço "morto" de pedra ou metal, podemos ver que nele há grande atividade".<sup>3</sup> Existe uma estabilidade em estruturas que a natureza apresenta, mas esta estabilidade é de um equilíbrio dinâmico. Como veremos mais adiante, esta noção de equilíbrio dinâmico ocupa um papel de destaque na concepção sistêmica de vida.

O físico Fritjof Capra, especialmente em sua obra "O Tao da Física" se dedicou a mostrar os pontos de contato entre o modelo dialético e sistêmico da nova física e a visão de mundo da antiga filosofia oriental. Surpreendentemente esta fornece uma bela e consistente moldura capaz de abranger as mais avançadas teorias acerca do mundo físico.

Quanto mais Oppenheimer, Bohr, Heisenberg e outros físicos nucleares penetravam no mundo submicroscópico melhor podiam compreender a forma pela qual se aproximavam do misticismo oriental, revalorizando sua visão or-

---

<sup>3</sup> Idem, p.82.

gânica (unidade básica do universo) e a idéia de que as forças do movimento não são exteriores aos objetos. Niels Bohr reconheceu que foi profundamente influenciado pelos conceitos de "yin" e "yang" da filosofia chinesa, ao estabelecer o princípio de complementaridade, afirmando em relação ao aspecto dual dos elementos subatômicos que a imagem da partícula e a imagem da onda são duas descrições complementares da mesma realidade.

O universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas.<sup>4</sup>

Noções como complementaridade, aspecto dual, "princípio de incerteza", probabilidade, unidade básica do universo, movimento como força interna da matéria, equilíbrio dinâmico, o todo determinando o comportamento das partes, evidenciaram que o paradigma cartesiano-newtoniano, apesar de ser um poderosíssimo instrumento intelectual, apresentava limitações, especialmente por suas características de fragmentação e reducionismo. Esses impasses, embora tenham sido detectados inicialmente com o desenvolvimento da física, não ficaram restritos a esta ciência. Vejamos como na biologia e na medicina eles também se evidenciaram.

---

<sup>4</sup> Idem, p.72.

## 1.2 Concepção Sistêmica da Vida

Desde Descartes a imagem de máquinas se tornou comum também em relação ao corpo humano. O objetivo dos cientistas era descobrir as menores "peças" que compunham essas "máquinas".

Um grande passo foi dado no século passado com a teoria celular, quando os biólogos acreditaram ter encontrado definitivamente as unidades fundamentais da vida. O funcionamento dos seres vivos passou a ser explicado a partir de suas células.

Sem dúvida, o conhecimento humano muito deve, ao desvendar estruturas vivas ou não, ao método analítico, ou seja, a entender um todo a partir de suas partes. Entretanto, sua aplicação capenga, isto é, sem sua contraparte — a síntese — pode levar, como de fato ocorreu, ao desvio de se acreditar que todos os aspectos dos organismos podem ser compreendidos, se reduzidos aos seus menores constituintes. Esta limitação se chama *reducionismo* e é responsável por uma interpretação igualmente simplista da "teoria microbiana da doença", de Pasteur, considerando as bactérias a causa única das doenças.

A este respeito citemos um trecho do livro "O Ponto de Mutação" de Capra.

A pesquisa médica concentrou-se nas bactérias e negligenciou o estudo do organismo

hospedeiro e de seu meio-ambiente. A excessiva ênfase nas bactérias criou a idéia de que a doença é a consequência de um ataque vindo do exterior, em vez de um distúrbio do próprio organismo. É mais que sabido que muitos tipos de bactérias e vírus associados a doenças estão comumente presentes nos tecidos de indivíduos saudáveis. Somente em circunstâncias especiais, que diminuem a resistência geral do organismo, é que eles produzem sintomas patológicos. As doenças infecciosas, portanto, surgem, na maioria das vezes, de uma falta de coordenação dentro do organismo, e não de danos causados por bactérias invasoras. Seria extremamente útil, assim como intelectualmente estimulante, estudar as complexas interações da mente, corpo e meio-ambiente que afetam a resistência às bactérias.<sup>5</sup>

Trata-se de uma crítica à idéia de que as doenças decorreriam de invasões externas, exigindo uma intervenção, física ou química, para "consertar a máquina".

Mesmo correndo o risco de nos tornarmos repetitivos, voltamos a frisar que estas críticas não significam que o paradigma anterior fosse um equívoco. Tanto o método cartesiano quanto a mecânica de Newton, bases da física clássica e da concepção dominante de organismos vivos, prestaram, e ainda prestam, imensos benefícios à hu-

---

<sup>5</sup> Idem, p.145.



manidade. Apesar das limitações evidenciadas pela teoria da relatividade, a física newtoniana é utilizada para, por exemplo, se fazer os cálculos de uma viagem de avião do Rio a São Paulo, pois, além de ser eficaz neste âmbito, é muito mais simples. Quando apontamos o reducionismo com que freqüentemente se aplica a teoria microbiana da doença, não deixamos de ter em mente que, desde 1928, quando foi descoberta a penicilina, milhões de pessoas se beneficiaram do uso de medicamentos antibióticos.

Diante de polaridades como análise x síntese ou parte x todo, a crítica que entendemos como mais consequente consiste não em eleger um dos aspectos como o correto, mas em tê-los como enfoques complementares.

Portanto, o exagero da concepção de vida como um funcionamento mecânico, priorizando o entendimento de suas partes, acabaria por levar a um movimento oposto: *a biologia sistêmica*.

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir partes in-

dividuais em qualquer sistema, a natureza do todo é sempre diferente da mera soma das partes.<sup>6</sup>

Assim como a filosofia oriental e a nova física, também para a biologia sistêmica o conceito de estabilidade dinâmica assume um papel fundamental. Os organismos vivos passam a ser entendidos como sistemas auto-organizadores, cuja estabilidade é mantida, rotineiramente, por flutuações que variam entre limites máximos e mínimos. Este estado de automanutenção através de processos de contínuas flutuações é chamado de *homeostase*. Diante de perturbações, um organismo apresenta duas reações:

a) Autorenovação (realimentação negativa, mecanismo regulador:

É a capacidade dos sistemas vivos de renovar e reciclar continuamente seus componentes, sem deixar de manter a integridade de sua estrutura global. Inclui os processos de homeostase, cura, adaptação.

b) Autotranscendência (realimentação positiva; amplia os desvios):

Os desvios podem ser internamente reforçados. O sistema passa por uma instabilidade rumo a uma estrutura

---

<sup>6</sup> Idem, p.260.

inteiramente nova, a qual será de novo flutuante e relativamente estável. Inclui os processos de aprendizagem, desenvolvimento e evolução.

Também para a nova biologia a noção de complementaridade é decisiva, pois estas reações são entendidas como fenômenos dinâmicos complementares que constituem aspectos essenciais da auto-organização.

Tal concepção se afasta, portanto, da secular imagem de máquina atribuída aos seres vivos, pois seu funcionamento não é mais pensado em termos de cadeias lineares de causa e efeito, em que uma avaria pode ser atribuída normalmente a uma única causa.

Seguindo a esteira da concepção sistêmica da vida, o químico James Lovelock e a microbióloga Lynn Margulis formularam a "Hipótese de Gaia", considerando o planeta em que vivemos como um único organismo vivo. Estes cientistas estudaram diversos exemplos de auto-regulação tais como os conteúdos salinos dos oceanos, a composição química do ar, a temperatura na superfície da Terra (assim como um organismo humano, apesar de condições ambientais variáveis durante a sua evolução, a temperatura do planeta se manteve razoavelmente constante). Tais estudos levaram Lovelock e Margulis a defender que o planeta não só abriga vida, mas que parece ser ele próprio um ser vivo.

A escala da complexidade, desde os "quarks" (até

quando eles serão considerados o menor pedaço da matéria?), que compõem os elétrons e prótons, até a infinidade de galáxias que formam o que hoje chamamos de universo, reforça a teoria sistêmica, pois cada um de seus níveis atua como um "holon", ou seja, um subsistema relativamente autônomo, mas que é, ao mesmo tempo, componente de uma totalidade maior. Cada uma dessas "camadas" da matéria apresenta sua capacidade de auto-regulação através de modelos rítmicos (flutuações, oscilações, vibrações, ondas). Tal interconexão levou o cientista Erich Jantsch afirmar que "Deus deixa de ser o criador do mundo, para ser a sua mente".<sup>7</sup>

Aliás, há milênios, o hinduísmo, por genial intuição, concebia que Deus se torna o mundo e este volta a se tornar Deus, em sintonia com a noção de expansão do universo a partir de uma explosão inicial da matéria infinitamente concentrada (teoria do "big-bang"), que após seu arrefecimento, voltaria a se concentrar, até nova explosão. Poderíamos pensar o próprio universo como um organismo único com ciclos que se completariam em muitos bilhões de anos.

Especulações à parte, podemos afirmar que o paradigma que embasou a visão de mundo da humanidade nos últimos séculos se tornou por demais simplista para dar conta da complexidade dos fenômenos da natureza, em suas mais diferentes escalas.

---

<sup>7</sup> Idem, p.285.

## 2. MUDANÇA DE PARADIGMA E EDUCAÇÃO

Voltemos agora ao exemplo dos movimentos destoa- antes dos planetas, na teoria geocêntrica de Ptolomeu. Eles se constituíam em anomalias, isto é, subvertiam a tradição científica então aceita. Como costuma ocorrer nestes momentos, foram absorvidos como exceções à regra geral, com o objetivo de preservá-la. Esses casuísmos são chamados de explicações "ad hoc". O filósofo e educador Rubem Alves nos dá um curioso exemplo de sua aplicação.<sup>8</sup> Partamos da seguinte afirmativa: "Todos os gansos são brancos". Uma lei científica precisa ser geral e universal, ou seja, tem que valer para todos daquela espécie, em qualquer lugar. Ora, basta aparecer um ganso verde para a lei deixar de ser geral. Então, ou ela deixa de ser válida, ou, para salvá-la, recorre-se a uma explicação "ad hoc", por exemplo, denominando-se o ganso verde de "falso". Mas se continuam aparecendo gansos de outras cores e eles vão recebendo diversos nomes como "bansos", "cansos", "dansos", chega-se a um ponto em que as anomalias são tantas que não podem continuar recebendo este tratamento. Este recurso tem um preço: se exagerado, longe de preservar a teoria científica, acaba por minar sua credibilidade.

<sup>8</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.50.

Para um número cada vez maior de autores, ocorre, atualmente, algo semelhante. Os impasses evidenciados pelo avanço de pesquisas científicas e por novas elaborações técnicas, iniciadas pela nova física, não se constituem apenas em anomalias de uma visão de mundo. Eles parecem inaugurar todo um novo paradigma, essencialmente sistêmico e dialético, cabendo aos praticantes das diversas ciências e saberes, como já vem acontecendo, adequar a seu âmbito profissional as características desta emergente concepção de mundo. Coloca-se a questão de contribuir na construção de uma pedagogia que, em consonância com o novo paradigma, realize e pense o ato de educar de um modo sistêmico e dialético.

Podemos, desde já, colocar duas reflexões relacionando considerações sobre a filosofia da ciência com a prática educacional. Primeiramente, abordaremos a relação entre a humanidade e a natureza, o lugar do ser humano no cosmos. A seguir, teceremos algumas considerações sobre a dúvida e a incerteza.

## 2.1 O Ser Humano no Cosmos

Como vimos, desde a fundação da ciência moderna, no Renascimento, a natureza é vista como algo que se contrapõe às pessoas devendo, portanto, ser dominada. Francis Bacon, talvez por sua proximidade com os julgamentos da Inquisição na Corte de Jaime I, de quem era Chanceler

da Coroa, foi um dos que mais claramente definiu este tipo de relação entre a ciência e a natureza. Para ele, esta era como um réu, cabendo àquela obrigá-la a falar.

Mas ele não esteve sozinho nesta opinião. Também para Kant

a razão se aproxima da natureza não como um aluno que ouve tudo aquilo que o professor se decide a dizer, mas como um juiz que obriga a testemunha a responder questões que ele mesmo formulou.<sup>9</sup>

Já no século passado, é Goethe quem, através do "Fausto", pergunta se "não é já o momento de o homem firmar-se contra a arrogante tirania da natureza?".<sup>10</sup>

Essas colocações têm muito de reação ao provincianismo dos pequenos mundos locais, à estreiteza dos horizontes feudais, desembocando, sob o ponto de vista burguês, no iluminismo e na economia política.

Também Marx, embora criticando o capitalismo (negação da negação), ressalta o caráter progressista da burguesia como um passo adiante na história. A superação da "auto-alienação do trabalho" nos moldes do modo de produção capitalista não é vista por Marx por meio de um ro-

<sup>9</sup> Idem, p.70.

<sup>10</sup> in BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido Desmancha* no Ar. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p.61.

mântico retorno à Vida campestre, como em Rousseau. Marx aposta na modernidade, concluindo que o próprio desenvolvimento econômico e tecnológico produzirá a solução dos problemas sociais, a começar pela força material capaz de conduzir o processo de tal superação: o proletariado.

É importante acentuar que no século XIX a questão ecológica não estava na ordem do dia e os danos à natureza tinham uma dimensão muito menor do que hoje. Ainda assim, os "Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844", texto humanista por excelência de Marx, embora não façam uma referência explícita à conservação da natureza, têm como ponto central a questão da "auto-alienação do trabalho", fonte de outras alienações nas quais inclui as que se dão em relação à espécie e à natureza. Segundo Marx,

o homem vive da natureza, o que significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele deve permanecer em permanente intercâmbio, para não morrer. O fato de a vida física e espiritual do homem estar ligada à natureza significa simplesmente que a natureza está ligada a si mesma, porque o homem é parte da natureza.<sup>11</sup>

Atualmente, a situação mudou qualitativamente. Mais pela primeira vez, a humanidade percebe que o cres-

---

<sup>11</sup> in MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio, Zahar, 1981, p.76.



cimento econômico não é ilimitado nem no tempo (as consequências de diversos problemas são sentidas ainda no tempo de uma vida), nem no espaço (os recursos naturais não são infinitos, no planeta em que vivemos).

Nossas condições de vida são cada vez mais afetadas por consequências de desmatamentos e diversas formas de poluição. Além do agravamento de problemas que já conhecíamos, outros vem sendo descobertos, já em um grau de desenvolvimento alarmante. Até algum tempo atrás não estavam somados ao nosso rol de preocupações temas como a destruição da camada de ozônio ou o efeito estufa. Alguns autores já falam, em fim da natureza. Diante de tal quadro, os grandes grupos econômicos procuram adaptar, não seu modelo predatório de produção, mas a Terra, ou seja, tentam descobrir novas maneiras de continuar auferindo seus lucros imediatos. Mas, certamente, isso não será suficiente.

A vida nos ensina que todo crescimento, seja individual, ou mesmo da humanidade, tem um preço. A modernidade nos trouxe um extraordinário avanço tecnológico, que nos colocou em posição de incomparável independência em relação às forças da natureza. A contrapartida deste progresso foi, entretanto, a perda de uma sabedoria e sensibilidade que justamente a proximidade e dependência dos ciclos naturais davam aos nossos antepassados. Parece que se cumpre a milenar advertência: o que é contrário ao Tao cedo desaparece.

Não sabemos o que virá a seguir, mas seguramente vivemos o fim de uma era: o desperdício secular de fontes de energia como petróleo, gás de carvão que nos proporcionaram tanto os confortos como os apuros atuais.

Alguns dos problemas citados podem ser, ainda, revertidos; outros são irreversíveis para a ciência de hoje, como o efeito estufa (aumento do calor causado pelo incremento na atmosfera de gás metano e dióxido de carbono, aprisionando a radiação infravermelha que de outro modo seria refletida de volta para o espaço). Suas consequências, como, por exemplo, imprevisíveis alterações climáticas, serão tanto mais graves quanto mais adiante o atual modelo industrial prosseguir.

Assim, para reverter ou minorar tais desequilíbrios ecológicos, é preciso mais do que as necessárias campanhas locais contra aspectos parciais. É preciso mudar mentalidades, estilos de vida, enfim, concepções de civilização.

Neste sentido, a educação pode desempenhar um papel de grande destaque, especialmente agora que, com o novo texto constitucional brasileiro, o ensino de ecologia será obrigatório nas escolas de 1ª e 2ª graus.

Com isso, não estamos advogando um ingênio utopismo pedagógico, como se a educação fosse uma instância autônoma e não estivesse comprometida com interesses econômicos e sociais que comandam e lucram com o atual mode-

lo de desenvolvimento antiecológico. Esta responsabilidade de conscientização não deve caber exclusivamente à educação. A questão ecológica interessa igualmente ao movimento sindical, aos partidos políticos, às associações de moradores. O que queremos ressaltar é que a educação se constitui em um importantíssimo cenário de disputa de idéias sobre o presente e o futuro da humanidade.

As reflexões que fizemos sobre a filosofia da ciência nos possibilitam pensar a relação humanidade e natureza em um contexto maior.

Podemos, retornando mais de um século e meio, chegar aos "Manuscritos" de Marx, e partir de sua preocupação de que o homem deva ser consciente de pertencer a uma espécie. Ainda mais, podemos ampliar esta proposição graças aos progressos de conhecimentos adquiridos desde então, para a necessidade da consciência do lugar que o ser humano ocupa na história do cosmos, mostrando a concomitância de dimensões ínfimas e grandiosas.

Quanto ao primeiro aspecto, sem dúvida os avanços científicos dos últimos séculos significaram profundos abalos na crença humana de ocupar um lugar especial no universo. Este era concebido, até a revolução copernicana, como algo relativamente pequeno que nos rodeava como um cenário em função de nossa existência. Em poucos séculos, deixamos de nos ver no centro do mundo, para sermos apenas parte do sistema de uma estrela nada especial,

como milhões existentes em uma das também milhões de galáxias de um universo que pode ser infinito.

Outro motivo de orgulho que também despendeu colocava uma fronteira bem delimitada entre a humanidade e o reino animal, pois até a metade do século nos considerávamos seres especiais, feitos diretamente pelo Criador, à sua imagem. Lamarck e Darwin foram cruéis com esse orgulho, ligando nossa espécie à linha de evolução dos demais seres, desde as formas mais simples e inferiores de vida. Além destes choques astronômico e biológico, o século XIX ainda trouxe os choques psicológico e sociológico. Freud "trouxe a peste", mostrando que nossas vontades conscientes não são mais do que a ponta do "iceberg" do inconsciente que escapa ao nosso controle. Ou, como o criador da psicanálise expunha, não somos ams sequer em nossa própria casa. Por fim, Karl Marx, com sua análise do modo de produção capitalista e da luta de classes, arrasou a falácia do liberalismo de assegurar que o progresso material liberado pela burguesia significaria um mundo de paz e fartura para toda a humanidade.

Isto posto, podemos concluir que não temos muito de que nos vangloriar. Mas toda moeda tem duas faces. Se abordarmos a condição humana pelo seu aspecto qualitativo no contexto da evolução da matéria, chegaremos a conclusões diversas. Não somos apenas produto de uma evolução de mamíferos primatas do planeta Terra. Nossos antepassados mais remotos (pelo que hoje conhecemos) são os

primeiros "quarks" que formaram os primeiros núcleos atômicos com o arrefecimento da matéria após a explosão que teria dado início<sup>12</sup> ao nosso universo. Após, pelo menos, 15 bilhões de anos a matéria adquiriu estruturas com a complexidade suficiente para observar e historiar o Cosmos. Somos, no dizer de Teilhard de Chardin, o "único ser que sabe que sabe", a matéria que adquiriu consciência de si mesma. Estamos no topo (pelo que sabemos) de uma longa e paciente evolução cósmica que o astrofísico canadense Hubert Reeves chama de "pirâmide da complexidade",<sup>13</sup> o que nos confere, sem arrogância, uma imensa responsabilidade.

Por outro lado, devemos com humildade e, porque não dizer, com uma proximidade afetiva, adquirir a consciência de nos sabermos, já que ligados às condições ini-

<sup>12</sup> Convém tomar cuidado ao se adotar a cronologia do "big bang", que supõe a existência de um "tempo zero". Ninguém sabe o que havia antes desde "início", e, recentemente, alguns físicos advogam a idéia de que o universo seria eterno.

<sup>13</sup> Pirâmide da complexidade: A organização da matéria faz-se graças à estratégia dos 'alfabetos sobrepostos' como as letras se unem para formar palavras, os elementos da escada da pirâmide combinam-se para formar os elementos do escalão superior. Assim, os átomos são as 'letras' de que se compõem as moléculas. Os pontos de interrogação nos níveis inferiores e superiores marcam os limites da investigação atual.

Temperatura Decrescente

????????????????
organismos
células
biomoléculas
moléculas
átomos
núcleos
quarks, eletrons
????????????????

Sentido crescente do tempo

ciais do universo, constituídos pelas mesmas partículas básicas, pelo mesmo "estofo de matéria" que uma estrela, uma pedra, uma folha ou uma rã.

Nessa perspectiva, a inteligência emergiu como algo natural, como uma necessidade, uma estratégia de sobrevivência à competição que se estabeleceu em nosso planeta quando a vida saiu do oceano primitivo onde os víveres, após milhões de anos de abundância, começaram a faltar. "Foi nessa época que a vida saiu do paraíso terrestre".<sup>14</sup>

Também a morte passa a ser vista de outra maneira nesta abordagem mais abrangente do fenômeno humano. A morte é o preço da complexidade, pois átomos não morrem, nem bactérias — uma forma de vida sem morte que foi a única a existir nos primeiros 2/3 da história da evolução na Terra. A morte foi uma invenção ligada à renovação (portanto, à vida): organismos simples se regeneram, organismos mais complexos se renovam substituindo os indivíduos. Para Capra,

o conceito de ordem estratificada também oferece a perspectiva apropriada para o fenômeno da morte. A auto-renovação do sistema maior consiste no seu próprio ciclo de nascimento e morte. Todos os seres vivos

<sup>14</sup> REEVES, Hubert. *A Hora do Deslumbramento*. Lisboa, Gradiva, s.d., p.144.

que nos cercam renovam-se o tempo todo. Mas para cada organismo que morre um outro nasce. A morte, portanto, não é o oposto da vida, mas um aspecto essencial dela.<sup>15</sup>

Nesta nova maneira de entender nossa condição humana e a relação com a natureza, fica patente a singular gravidade do período que vivemos, que nos abre a possibilidade de trilhar dois caminhos:

- 1) Vitória da pulsão de morte: A história da humanidade seria a história da preparação febril de seu suicídio. Reforçaria a suposição de que, "incapazes de gerir sua agressividade, as civilizações tecnológicas exterminariam-se logo que disso se tornassem capazes".<sup>16</sup> A pirâmide da complexidade seria uma tarefa de Sísifo<sup>17</sup> em que 15 bilhões de anos de evolução para o surgimento da inteligência humana se anulariam em pouquíssimo tempo?
- 2) Vitória da pulsão de vida: o provável fim de nossa espécie (afinal, 9 em 10 espécies já se extinguiram), não seria um estancamento no fluxo de vida, uma recáida na evolução da matéria, mas, ao contrário, poderá nos

<sup>15</sup> CAPRA, Fritjof. op. cit. p.276.

<sup>16</sup> REEVES, Hubert. op. cit. p.36.

<sup>17</sup> Sísifo - personagem da mitologia grega condenado por Zeus a empurrar eternamente uma enorme pedra até o alto de um monte. Quando lá chegava, a pedra rolava outra vez pela encosta abaixo.

caber o grandioso destino de partejar a emergência do que Teilhard de Chardin chama de "Ultra-Humano", "sem nos desumanizar por mecanização, mas nos sobre-humanizando por intensificação de nossos potenciais de compreender e de amar".<sup>18</sup>

Penso que em nossa prática educativa temos a possibilidade e o dever de reforçar tal desfecho.

## 2.2 Dúvida e Incerteza

Outra contribuição que podemos extrair do que vimos a propósito da filosofia da ciência, diz respeito ao papel da dúvida e da incerteza.

Como ficou claro, longe de ser a apreensão da verdade, como tantas aulas e manuais didáticos sugerem, o conhecimento científico é a sua busca, uma aventura da humanidade que ganhou novo alento desde que os jônios há mais de dois milênios, se fizeram perguntas cujas respostas abrem portas que dão em outras, sucessivamente. A pretensão maior da caminhada científica é inatingível: conhecer a totalidade e o sentido de seu movimento. A ciência se limita, portanto, a construir modelos. Neste sentido, o sim é um sinal verde provisório, pois o modelo po

---

<sup>18</sup> CHARDIN, Teilhard de. *Sobre a Existência Provável, Diante de Nós, de um "Ultra-Humano"*. s.l. P.A.C.S., s.d. p.12.



de funcionar, mas não ser aquilo. Na realidade, a ciência não progride quando os modelos são confirmados pela investigação, mas quando certas anomalias forçam os cientistas a questioná-los. Gaston Bachelard descreve bem este paradoxo:

o espírito científico vive na estranha esperança de que o método fracasse totalmente. Porque o fracasso é o fato novo, a idéia no va. A clareza é às vezes uma sedução que faz vítimas entre o comum dos professores.<sup>19</sup>

Bachelard alerta para o risco que significa a não aprendizagem com os próprios fracassos:

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico é também desconhecida. Fico sempre chocado com o fato de que os professores de ciência não compreendam que não se compreende. Pouco numerosos são aqueles que esquadrinham a psicologia do erro, da ignorância, da irreflexão. ... No curso de uma carreira longa e variada, jamais vi um educador mudar de método de educação. Um educador não tem o sentido do fracasso precisamente porque se crê um mestre.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. Rio, Zahar, 1983. p.123.

<sup>20</sup> Idem, p.150, 151.

É interessante notar que, num contexto cultural extremamente diverso, a mesma advertência é feita pelo índio mexicano D. Juan. Indicando ao antropólogo Carlos Castañeda os inimigos de um homem de conhecimento, o feiticeiro yaqui lembra que após vencer o medo — seu primeiro inimigo — o homem adquire a clareza. Esta será precisamente seu segundo inimigo, pois, se elimina o medo, também cega. "Deve-se pensar, acima de tudo, que a clareza é quase um erro".<sup>21</sup>

Nestas últimas décadas, a humanidade parece começar a perceber que mais incômodo do que banir certezas definitivas e se ver assaltado por dúvidas eventuais e parciais é saber-se permanentemente convivendo com a incerteza. Saber que o futuro não está dado e que o desenrolar da evolução não segue um roteiro já escrito.

A modernidade, apesar de rejeitar a autoridade de uma teoria como uma questão de fé, acabou por virar, no século XIX, uma crença religiosa na ciência. O tempo se encarregaria de ampliar o progresso, com um crescimento econômico limitado.

Porém, já em nosso século "os físicos conheceram o pecado": Hiroshima introduziu a ambivalência no progresso científico. Já mais recentemente, os movimentos eco-

---

<sup>21</sup> CASTAÑEDA, Carlos. *A Erva do Diabo*. Rio, Record, s.d. p.84.

lógicos, com suas denúncias, estenderam a ambivalência ao crescimento industrial. Segundo o sociólogo francês Edgar Morin

a complexidade dos problemas nos desarma. É por isso que devemos nos rearmar intelectualmente nos instruindo para pensar a complexidade. A perda do futuro é um ganho se ela nos dá a consciência da aventura desconhecida.<sup>22</sup>

Aqui, também, a educação desempenha um papel de grande importância. Se os educadores assumirem em sua prática a perspectiva que Edgar Morin indica, estarão contribuindo para que uma nova geração não se sinta tão confusa com a perda de tantos referenciais básicos — religiosos, científicos, filosóficos ou políticos.

Só se chega à autonomia pelo seu exercício. Assim, além de estimular uma relação crítica com o conhecimento acumulado, as escolas devem propiciar o espaço para que os alunos se co-responsabilizem por suas condutas, para que, construindo seu presente, estejam melhor capacitados para influir na construção de seu futuro.

"Tornar-se adulto é reconhecer, sem muito sofrimento, que Papai Noel não existe. É aprender a viver na

---

<sup>22</sup> MORIN, Edgard. A Terra, Astro Errante. *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, Rio de Janeiro, 4 mar.1990, p.3.

dúvida e na incerteza".<sup>23</sup>

A seguir veremos como a psicanálise, cujo fundador também golpeou duramente o cultivo de ilusões, pode contribuir para a teoria e prática educacionais.

---

<sup>23</sup> REEVES, Hubert. op. cit. p.190.

"A coruja de Minerva sô levan  
ta seu vôo depois do crepûs-  
culo".

Hegel

"A impossibilidade de ter re-  
lações pacíficas contigo te-  
ve ainda uma outra conseqüên-  
cia, muito natural, na ver-  
dade: eu perdi o uso da fala.  
Desde cedo me proibiste de  
tomar a palavra: 'Nada de res-  
posta!'. "

Kafka

## CAPÍTULO III

## FREUD E A EDUCAÇÃO

Foi nossa intenção deixar claro na apresentação deste trabalho suas limitações quanto aos saberes e conhecimentos científicos que vamos percorrendo. Agora que chegamos às contribuições da psicanálise à educação, sentimos a necessidade de relembrar aquela advertência. Não que em relação à filosofia oriental ou à filosofia da ciência ela se fizesse menos necessária. Temos consciência de que um especialista nestes campos achará extremamente superficiais as nossas colocações e encontrará lacunas e incorreções nelas. Conforme afirmamos, não buscamos aprofundar esses setores, mas trazer subsídios, a partir das características dialéticas de unidade de opostos que julgamos lhes serem fundamentais, para pensar e praticar com mais abrangência o ato de educar. Em relação à psicanálise, além de nossas limitações quanto à sua compreensão queremos alertar que nossa pesquisa se restringe basicamente a algumas obras em que Freud expõe seu pensamento sobre a educação, além dos estudos de Catherine Millot<sup>1</sup> e Maria Cristina Kupfer.<sup>2</sup>

Podemos afirmar que nenhuma ciência deve tan-

<sup>1</sup> MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio, Jorge Zahar, 1987.

<sup>2</sup> KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação - O Mestre do Impossível*. São Paulo, Scipione, 1989.

to sua construção ao empenho de uma só pessoa quanto a psicanálise a Sigmund Freud. Sua vida se confunde com a elaboração do saber psicanalítico, suas descobertas, seus sucessos, e as duras críticas sofridas em inúmeras ocasiões. Entretanto, 50 anos após a morte de seu fundador, a psicanálise passou a se integrar de forma decisiva na vida cultural da humanidade. Formulações como inconsciente, complexo de Édipo, significação dos sonhos, etc. são constantes na literatura, no cinema, no teatro. Apesar da criação de outras culturas neste campo, a obra de Freud representa um marco. Depois dele, a humanidade passou a se ver de forma diferente.

Também a educação não poderia ficar isenta de tais influências. Sexualidade infantil, sublimação, transferência, são conceitos que trouxeram e ainda podem trazer muito mais contribuições para o processo educativo. Não se concretizou, contudo, a intenção de psicanalistas e pedagogos de criarem um método psicanalítico para a pedagogia. Seguindo a evolução das considerações de Freud sobre a educação ao longo de sua obra, tentaremos traçar paralelos entre psicanálise e pedagogia, seus pontos de contato e seus irreconciliáveis afastamentos.

Apesar de não haver escrito nenhum livro específico sobre a educação, este tema merecerá diversas referências no decorrer de sua vida. Podemos perceber uma posição inicial de esperança quanto à possibilidade de a educação desempenhar um papel importante na prevenção de

doenças mentais, que irá evoluindo para um crescente ceticismo.

Ainda no final do século passado, Freud ataca a hipocrisia da moral de sua época, responsabilizando seus rigores pela produção das "neuroses atuais", com origem na insatisfação sexual. Sua crítica é severa, mas acredita que a introdução de uma educação sexual esclarecedora e liberalizante seria decisiva para a reversão deste quadro. Em 1908, esta posição é bem expressa em "Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna". Temos aí Freud com um projeto humanista e reformista, advogando a reformulação do ensino para amenizar os rigores da repressão sexual. Ele estabelece a relação entre a repressão sexual e o desenvolvimento intelectual: o cerceamento à curiosidade sexual traria como consequência um prejuízo ao desenvolvimento intelectual. Realça especialmente este mal na repressão sexual feminina, vendo nela a principal causa da inferioridade intelectual de tantas mulheres. Posteriormente, Freud irá se referir ao despreparo em que a educação deixa os jovens quanto ao papel da sexualidade em suas vidas e também quanto à agressividade de que serão objetos. Em suas palavras,

deixando que a juventude vá ao encontro da vida com uma orientação psicológica tão falsa, a educação não se comporta de modo diferente ao do caso de se cogitar em equipar



pessoas para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos.<sup>3</sup>

Encontramos em momentos distintos de sua obra diferentes concepções para explicar o funcionamento do aparelho psíquico que guardam, entretanto, um aspecto básico em comum: elas descrevem a atividade mental como sendo fruto do choque de forças contrárias. Ou seja, Freud identifica no psiquismo a mesma característica de oposições complementares que, como vimos, era intuída há milênios pelos místicos orientais e que foi reafirmada pelos recentes avanços da física. Assim é que, após uma primeira formulação em que apontava como pólos contraditórios responsáveis pelas neuroses a sexualidade e a sociedade, evolui no sentido de localizar a oposição num conflito intra-psíquico entre as "pulsões do Eu" e as "pulsões sexuais".

Freud vê agora os impulsos sexuais limitados pelo próprio indivíduo, por uma necessidade sua de se conservar. Isto porque identifica uma fonte de prazer/desprazer na própria sexualidade, agindo a moralidade não contra o indivíduo como um todo, mas como aliada de um pólo (as pulsões do Eu) que combate outro (as pulsões sexuais) no próprio funcionamento do psiquismo. Esse des-

---

<sup>3</sup> FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Edição Standard Brasileira das obras completas. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol.XXI, p.158.

prazer é uma defesa do indivíduo para não se autodestruir pela fruição ilimitada do prazer sexual. Assim, um certo recálque da sexualidade não deixa de existir e ser necessário a qualquer indivíduo. A educação não caberia mais, portanto, a possibilidade de contribuir para harmonizar a vida sexual, isentando-a de conflito, mas para evitar os excessos de repressão, favorecendo a sublimação das pulsões, amenizando a formação de neuroses. Mas, como veremos adiante, essa concepção evoluirá redefinindo o modelo pulsional, apontando que o destino da pulsão sexual seria inserir o sujeito na cultura, através dos mecanismos de repressão e sublimação. Já as pulsões do eu, em "Introdução ao Narcisismo", ficam a serviço do narcisismo, ou seja, a alienação do sujeito numa moral que o centra em si mesmo.

A experiência no tratamento da histeria, leva Freud a um novo passo, ao observar que os sintomas apresentados por seus pacientes tinham em geral, relação com fatos de natureza sexual, localizados nos primeiros anos de suas vidas. Freud afirma, então, a existência da sexualidade infantil, para escândalo não só da sociedade vienense, mas de toda uma época.

Para compreender as conseqüências da descoberta da sexualidade infantil para a educação, comecemos por distinguir sexualidade de genitalidade, pois aquela não se limita à procriação ou mesmo ao prazer orgástico. É necessário também levar em conta que a pulsão sexual pode ser

decomposta em pulsões parciais: "pulsão oral, no caso do prazer de sucção; anal, no caso da defecção; escópica, no caso do olhar".<sup>4</sup> A tendência dessas pulsões no desenvolvimento do indivíduo é serem submetidas pelas práticas genitais. Ao contrário da genitalidade, que busca um objeto sexual sobre o qual se dirigir, as pulsões parciais ou perversões,<sup>5</sup> não têm ainda um destino preciso.

A pulsão sexual é então capaz de enveredar por caminhos socialmente úteis. ...Por seu caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais: é passível de sublimação. ... Uma pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não-sexual. Além disso, visa a objetos socialmente valorizados.<sup>6</sup>

Assim, para Freud, o educador não deve tentar suprimir as pulsões parciais, o que é não só inútil, como

---

<sup>4</sup> KUPFER, Maria Cristina. op. cit. p.40.

<sup>5</sup> É oportuno esclarecer o sentido freudiano de perversão. Existe uma ambigüidade no adjetivo "perverso" que corresponde aos dois substantivos "perversidade" e "perversão". Em psicanálise, fala-se de perversão apenas em relação à sexualidade. A perversão corresponde aos impulsos sexuais não submetidos à genitalidade. É neste sentido que Freud afirma que a disposição para a perversão não é algo de raro e singular, mas uma parte da chamada constituição normal.

<sup>6</sup> KUPFER, Maria Cristina. op. cit. p.41-42.

pode gerar efeitos como a neurose. Com base nos conhecimentos da psicanálise

os educadores poderão reduzir a coerção, e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões. Um exemplo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica — a pulsão ligada ao olhar — em curiosidade intelectual — ver o mundo, conhecer idéias —, sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber.<sup>7</sup>

Nota-se que, com a sublimação, a oposição entre sexualidade e civilização deixa de ter sentido, pois sem perversão não há sublimação, e sem esta não há cultura.

Entretanto, no decorrer de sua vida e da elaboração de sua vasta obra, o criador da psicanálise cada vez mais se distancia da esperança em uma profilaxia das neuroses por meio de uma educação iluminada pelo saber psicanalítico.

Fizemos referência a um desprazer que Freud julgou existir na própria pulsão sexual. Posteriormente, com o dualismo pulsões do Eu x pulsões sexuais, aquele desprazer passar a ser visto como o resultado deste conflito. Mas a antiga suspeita de uma fonte de angústia inerente ao

---

<sup>7</sup> Idem, p.44.

próprio impulso sexual não abandona Freud. Experiências a partir da 1ª Guerra Mundial vão resgatá-la e precipitar uma nova formulação do dualismo pulsional.

A repetição de cenas dramáticas vividas na guerra por pacientes não lhes traziam boas recordações, não eram prazerosas. A insistência com que eram evocadas, contudo, faz Freud suspeitar da existência no psiquismo de uma força que atrai o ser humano para o estado inorgânico anterior à Vida: a pulsão de morte.

Com ela, vai mais além do dualismo pulsional anterior em que se opunham as pulsões do Eu às pulsões sexuais pois percebe que ambas integram um mesmo pólo, que aposta na vida. Sua contraparte é a pulsão de morte.

No trecho a seguir, Freud expõe a Einstein, na carta-aberta "Por que a Guerra?" (1933) seu modelo pulsional psíquico. Destacamos a característica dialética de complementaridade aí presente, bem como seu paralelo com a física moderna:

De acordo com a nossa hipótese, os instintos humanos são de apenas 2 tipos: aqueles que tendem a preservar e a unir — que denominamos 'eróticos', exatamente no mesmo sentido em que Platão usa a palavra 'Eros' em seu Symposium, ou 'sexuais', com uma deliberada ampliação da concepção popular de 'sexualidade' — ; e aqueles que tendem a destruir e matar, os quais agrupamos como instinto agressivo ou destrutivo. Como o

senhor vê, isto não é senão uma formulação teórica da universalmente conhecida oposição entre amor e ódio, que talvez possa ter alguma relação básica com a polaridade entre atração e repulsão, que desempenha um papel na sua área de conhecimentos. Entretanto, não devemos ser demasiado apressados em introduzir juízos éticos de bem e mal. Nenhum desses 2 instintos é menos essencial do que o outro; os fenômenos da vida surgem da ação confluyente ou mutuamente contrária de ambos. Ora, é como se um instinto de um tipo dificilmente pudesse operar isolado; es tá sempre acompanhado — ou, como dizemos, amalgamado — por determinada quantidade do outro lado.<sup>8</sup>

Fizemos alusão, no capítulo anterior, a uma passagem em que Freud dizia que o ser humano, que já passara por choques — a Terra não ser o centro do Universo e não ser ele próprio o centro da criação — estava diante de uma nova perda: não ser sequer amo em sua casa. Com isso, ele queria dizer que o Inconsciente demonstra o descentramento narcísico do sujeito a nível de seu saber.

Essa descoberta foi se evidenciando para Freud desde cedo, no tratamento de seus pacientes histéricos. Ele rompe com um de seus primeiros mestres, o neurologis-

<sup>8</sup> FREUD, Sigmund. *Por que a Guerra?*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro, Imago, 1974. vol. XXII, p.252.

ta Maynard, que ensinava que os histéricos simulavam paralisias, tremores, para atrair atenção. Para Freud, entretanto, havia algo que escapava ao controle daquelas pessoas que tinham as condições motoras para andar, mas que viviam em cadeira de rodas ou em uma cama. O filme de John Huston "Freud além da alma" aborda a fase de sua vida em que ele se afasta do tratamento neurológico de doenças nervosas, por não dar conta das implicações inconscientes dos sintomas. O tratamento psicanalítico, por sua vez, ao invés de tentar a cura dos sintomas apresentados, vai se interessar por encontrar os recalques que lhes originaram. E eles ficam "esquecidos" no inconsciente. Ou seja, o analisando tem a sua resposta, a resposta da causa de seus sintomas. Assim o tratamento psicanalítico visa acessar esse conhecimento, trazendo-o do inconsciente para o consciente, ou preencher as lacunas da história pessoal, ou, ainda, segundo Millot, colocar uma palavra no lugar do sintoma. O Inconsciente fala no discurso, na medida em que todo sintoma foi primeiro uma palavra que não conseguiu ser dita em toda a sua significação; e que o Inconsciente fala na palavra.

Mas a entrada em cena do inconsciente traz limitações radicais à relação entre psicanálise e educação. Vejamos quais são elas, e, a seguir, o que resta de possibilidade àquela relação.

A este respeito Catherine Millot é categórica:

A idéia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de que pode haver uma ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. Na relação pedagógica, o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior que todas as suas intenções conscientes. Não pode haver uma pedagogia analítica no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o Inconsciente adquirido pela experiência psicanalítica.<sup>9</sup>

ou ainda:

Portanto, o essencial do processo educacional escapa aos educadores. Tais fatos limitam igualmente as esperanças que uma reforma da educação pode suscitar. Os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à parte incontrollável que está sob influência do inconsciente.<sup>10</sup>

Para Freud, a saída do Complexo de Édipo exerce também um papel fundamental para a educação pois acredita que os Primeiros 6 anos de vida são suficientes para determinar as características básicas das relações entre as pessoas. Em termos lacanianos, é através do Complexo de

<sup>9</sup> MILLOT, Catherine. op. cit. p.150.

<sup>10</sup> Idem, p.74.



Édipo que a criança atinge a ordem simbólica, ou seja, um mundo especificamente humano. Também aí, como em diversos outros temas, Freud recorre à filogênese (desenvolvimento da espécie) para reforçar uma consideração a respeito da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo). Como ele mesmo escrevia, seu trabalho se assemelha ao de um arqueólogo escavando diferentes camadas para resgatar um conhecimento que permita preencher as lacunas de uma história, individual ou da espécie humana. Assim, Catherine Millot observa que em "Totem e Tabu" (1913) Freud aponta que

os dois mandamentos capitais do totemismo (proibição de matar o totem e a de esposar uma mulher pertencente ao totem) coincidem com os dois crimes de Édipo e com os dois desejos primitivos da criança.<sup>11</sup>

Portanto, em termos sociais, a Lei de interdição do incesto é o eixo central do complexo de Édipo, possibilitando a entrada numa ordem especificamente humana.

Isto implica que,

se a integração do indivíduo com a ordem simbólica se dá através do Complexo de Édipo, o essencial do processo educativo depende dele. Seu sucesso dependerá da saída do

---

<sup>11</sup> Idem, p.71.

complexo. É bem aí que se evidencia a impotência do educador: o essencial escapa ao seu controle.<sup>12</sup>

Em outras passagens, contudo, Freud faz uma advertência que demonstra que o papel do educador, depois dos pais, não é tão reduzido. Ele alerta os professores para que não se deixem levar pela tentação de querer modelar a criança em função de seus próprios ideais. Como a formação de um Ideal-do-eu (modelo) é necessária à estruturação psíquica da criança, a advertência se dirige ao narcisismo do próprio educador. Após a construção de um ideal, o processo de educação deveria culminar com sua destituição, ou, mais ainda, com a degradação da própria função de ideal.

Analista e educador se diferem radicalmente quanto a assumir o lugar de ideal. Enquanto o primeiro não deve se considerar um modelo, o segundo deve ocupar este lugar, pois sua tarefa consiste em contribuir para a formação do Ideal-do-eu, que tem uma indispensável função, reguladora, normativa.

Catherine Millot conclui seu trabalho apresentando como a principal recomendação que a psicanálise poderia trazer aos educadores seria no sentido de que o educador se submetesse a uma análise. Algumas colocações em

---

<sup>12</sup> Idem, p.78.

seu livro "Freud Antipedagogo" justificam esta posição. Destacamos aqui três passagens expressivas:

Há uma relação entre a recusa a reconhecer a realidade psíquica no recalque e a impossibilidade de integrar os elementos de informação fornecidos pela realidade externa. Deste modo, a amnésia infantil do educador — isto é, o recalque de sua própria sexualidade — o impede de reconhecer as manifestações desta nas crianças que educa.<sup>13</sup>

Freud indica que as severidades na educação costumam equivaler a uma revanche pelas que foram sofridas pelo próprio educador.<sup>14</sup>

Os excessos da repressão na educação parecem assim proporcionais à intensidade dos recalques do educador, o que dá base a Freud para aconselhar os que exercem o ofício de educar que se submetam a uma análise pessoal.<sup>15</sup>

Apesar das restrições apontadas, que levaram Freud a considerar a educação juntamente com a política e a psicanálise como "profissões impossíveis", Millot endos-

<sup>13</sup> Idem, p.62.

<sup>14</sup> Idem, p.88.

<sup>15</sup> Idem, p.44.

sa conclusões da psicanalista Melanie Klein no sentido de pedir ao educador:

- sinceridade com a criança
- diminuição do autoritarismo, e
- franqueza quanto à sexualidade.

Talvez pareça um tanto frustrante que após tantas considerações, a psicanálise não forneça à educação mais que recomendações de bom senso, às quais muitos pedagogos chegaram em sua prática, pela sensibilidade. Ou seja, a psicanálise não traz as respostas definitivas para os dilemas maiores da educação. Se nos arriscássemos a buscar uma citação que sintetizasse as preocupações de Freud em relação ao processo educativo, talvez fosse conveniente lembrar um trecho das "Novas Conferências Introdutórias" (1932) em que diz que "a educação tem que buscar seu caminho entre a Cila do deixar fazer e a Caribde da interdição".<sup>16</sup>

Retornaremos a muitos dos pontos aqui tratados quando no próximo capítulo fizermos algumas reflexões sobre a prática educacional. Veremos que diversas das questões aqui abordadas serão de grande utilidade para se pensar a educação a partir de uma visão mais ampla,

---

<sup>16</sup> FREUD, Sigmund. *Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro, Imago, 1974. vol. XXII. p.182.

que não negue a existência de conflitos, mas que os pense e atue sobre eles de maneira menos unilateral.

Apontaremos outras limitações, tão ou mais "essenciais", que ampliam a "impotência do educador". São as que se originam na esfera econômico-social, na ordem do trabalho. Catherine Millot não lhes fez referência, mas isto não significa que a psicanálise deva se abstrair do social. Bernfeld, psicanalista alemão que desenvolveu no 1º pós-guerra um projeto educacional orientado pela psicanálise, faz uma clara advertência quanto a estas limitações à pedagogia. Diz ele; em 1925:

O núcleo da educação não o constitui a pedagogia, mas a política. Os fins da educação não os determinam nem a ética nem a filosofia, mas a classe dominante consequente com os fins de seus poder. A pedagogia limita-se a disfarçar este fato com belas fantasias e grandes ideais. Não, a pedagogia não pode realizar o ideal do homem e só a transformação da sociedade atual pode gerar o espaço em que este tipo humano superior apareça.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> BERNFELD, S. *Sísifo*. Mimeo, s.n.t.

*"A palavra é um microcosmo da  
consciência humana".*

**(Vygotsky)**

*"Esqueci a palavra que pretendia  
dizer, e meu pensamento, priva-  
do de sua substância, volta ao  
reino das sombras".*

**(Mandelstam)**

*"Para aprender a escrever, a crian-  
ça precisa fazer uma descoberta  
básica — a saber, que ela pode  
desenhar não apenas coisas, mas  
também a própria fala".*

**(Vigotsky)**

## CAPÍTULO IV

## FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Para o psicanalista francês Jacques Lacan, o inconsciente se estrutura como linguagem. Parafraseando Lacan, o astrofísico Hubert Reeves, ao descrever a pirâmide da complexidade (cap. II), declarava que também a natureza se estrutura como linguagem. Ou, reciprocamente, que a linguagem se estrutura como a natureza. As diversas "camadas" da matéria são como letras que formam palavras, frases, parágrafos, capítulos do imenso (ou infinito?) livro do universo.

Veremos, num breve percurso por algumas das questões centrais da filosofia da linguagem, como também neste campo uma abordagem dialética contribui no sentido da superação de impasses teóricos e metodológicos, frutos do fragmentarismo e reducionismo decorrentes da aplicação de causalidades mecanicistas para explicar a interação dos fenômenos lingüísticos.

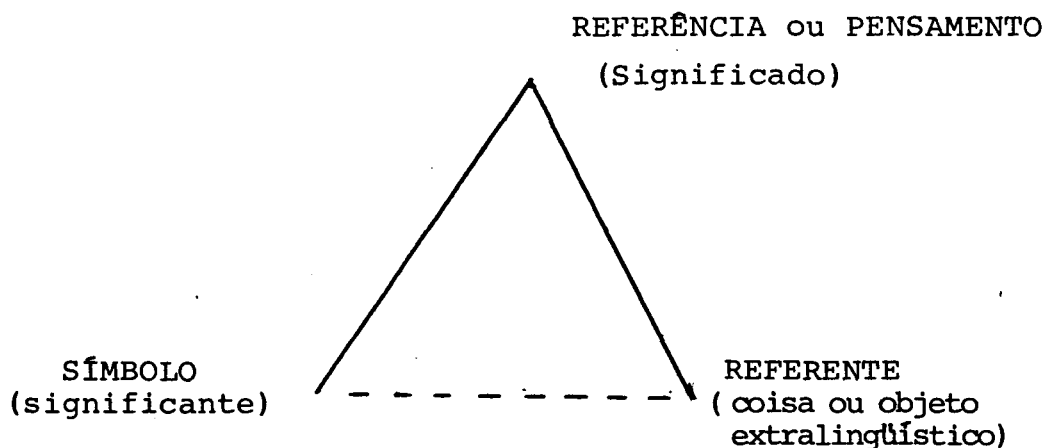
Destacaremos questões-chave da lingüística, tais como as relações entre realidade e referente; práxis e língua; infra-estrutura e superestrutura; pensamento e linguagem e sua abordagem por autores como Izidoro Blikstein, Vygotsky e Bakhtin, além de suas críticas às principais correntes da filosofia da linguagem. Apontaremos,

ainda, algumas contribuições de suas teses para a prática em educação.

## 1. FABRICAÇÃO DA REALIDADE

Começemos por um problema tão antigo quanto fundamental para a teoria do conhecimento e de grande relevância para a lingüística: o que é a realidade? Como temos acesso a ela? Quais são as relações entre a realidade, o signo lingüístico e a práxis? Ao responder a estas questões, o professor mineiro Izidoro Blikstein, em seu livro "Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade", ajuda a superar o fosso que se coloca na filosofia da linguagem entre, de um lado, o signo e, de outro, a realidade e a práxis.

O "Triângulo de Ogden e Richards" é o modelo da representação dos termos básicos da lingüística:





Por exemplo, se tomamos uma árvore:

Referente ou objeto extralingüístico: o objeto, a coisa que chamamos de árvore.

Significado ou pensamento: a idéia que se tem quando se pensa em uma árvore.

Significante ou símbolo: a palavra "árvore" ou o desenho de uma árvore.

Voltando ao "triângulo de Ogden e Richards", que serviu de modelo a diversas outras representações semelhantes,<sup>1</sup> percebemos que sua base pontilhada indica uma separação entre o signo e o objeto que ele representa. A lingüística, em geral, descarta o referente como extralingüístico, ocupando-se apenas do lado esquerdo do triângulo (significante e significado). É contra essa desvinculação, buscando a inter-relação do signo com a realidade que o engendra, que Blinkstein desenvolve seu estudo. Para ele, o referente não pode ficar excluído da lingüística.

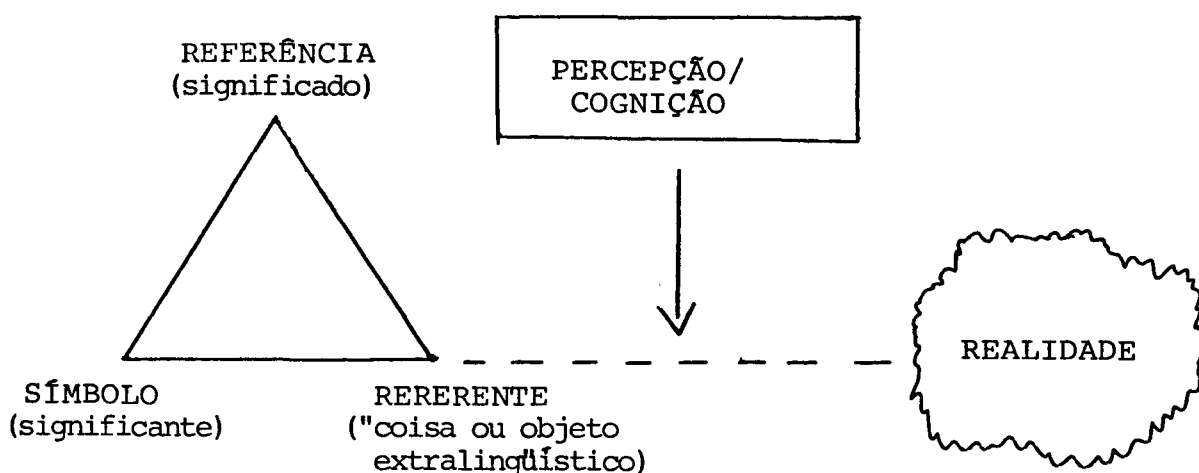
Mas como lançar uma ponte que permita resgatar o referente? Esse elo de ligação está na percepção-cognição onde, antes mesmo da própria linguagem, se desenhariam as raízes da significação.

---

<sup>1</sup> Podemos citar os triângulos de Ullmann, Baldinger, Umberto Eco, e o trapézio de Heger.

Por um tortuoso itinerário, a lingüística acaba por confessar a necessidade de incluir a percepção/cognição no aparelho teórico da semântica, pois é evidente que a significação lingüística é tributária do referente e que este, por sua vez, é construído pela dimensão perceptivo-cognitiva.<sup>2</sup>

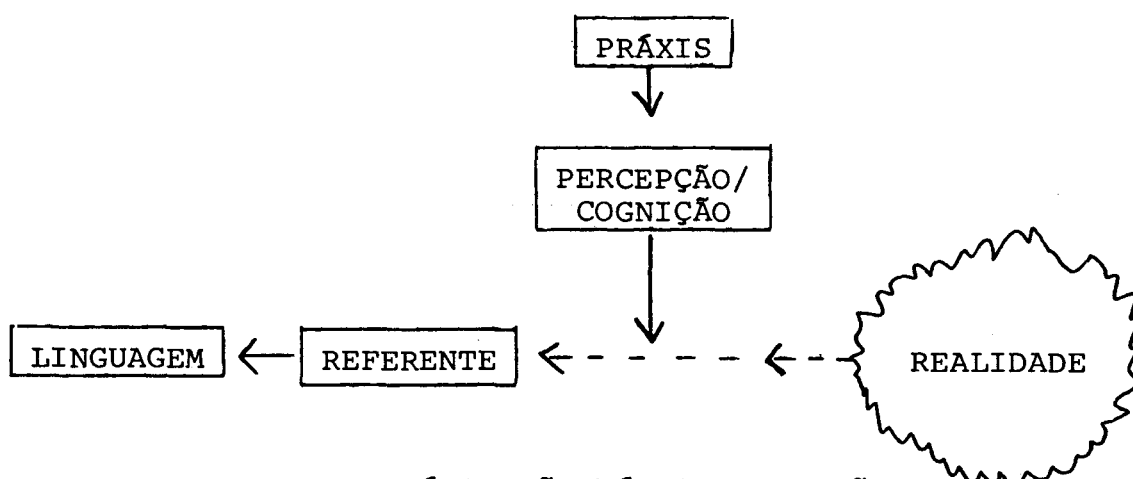
Assim a realidade se transforma em referente por meio da percepção/cognição e o referente é plenamente incluído no triângulo:



Altera-se a tese clássica de Humboldt para quem a "língua recorta a realidade". De acordo com este novo esquema ela não recorta a realidade propriamente, mas o referente ou a realidade "fabricada".

<sup>2</sup> BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*. São Paulo, Cultrix, 1985. p.45.

Mas, para Blikstein, esta explicação ainda não está completa. Falta juntar ao esquema exatamente a práxis social, onde reside o mecanismo gerador do sistema perceptivo que, por sua vez, vai "fabricar" o referente.



Sem práxis não há significação.

Mas como a práxis dá origem aos elementos que "orientam" a percepção/cognição?

Ao se defrontar com a realidade, o ser humano precisa desenvolver traços distintivos que permitam identificações e diferenciações. Se ele não aplicasse ao real categorias como tempo e espaço, se não fosse capaz de observar regularidades, constâncias, sua sobrevivência seria impossível, pois a cada momento estaria lidando simplesmente com um amontoado de cores, formas, sons. Entretanto, esses traços de identificação não permanecem "neutros" ou descarregados de valoração.

O fato de eles serem discriminatórios e seletivos os levam a

adquirir, no contexto da práxis, um valor positivo ou melhorativo em oposição a um valor negativo ou pejorativo; assim é que os traços de diferenciação e de identificação, impregnados de valores melhorativos pejorativos, se transformam em traços ideológicos. E aqui eclode a semiose: os traços ideológicos vão desencadear a configuração de 'formas' ou 'corredores' semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou melhor, as isotopias da cultura de uma comunidade.<sup>3</sup>

Em nossa cultura<sup>4</sup> são exemplos de traços de valores melhorativos e pejorativos:

<u>MELHORATIVOS</u>	X	<u>PEJORATIVOS</u>
verticalidade		horizontalidade
frontalidade		posterioridade
retitude		tortuosidade
dureza		moleza
branquitude		negritude

<sup>3</sup> Ibidem, ps.60-61.

<sup>4</sup> Podemos perceber que os traços de valor melhorativos correspondem aos aspectos "yang" e os pejorativos aos "yin", da cultura oriental. Só que na filosofia oriental os aspectos "yang" não têm uma valorização superior aos aspectos "yin". O que é considerado nocivo é o desequilíbrio entre eles.

Agora, a afirmativa de Adam Schaff pode ser compreendida em toda a sua significação: o indivíduo percebe o mundo e o capta intelectualmente através de "óculos sociais".

Padrões perceptivos = "óculos sociais" = estereótipos de percepção.

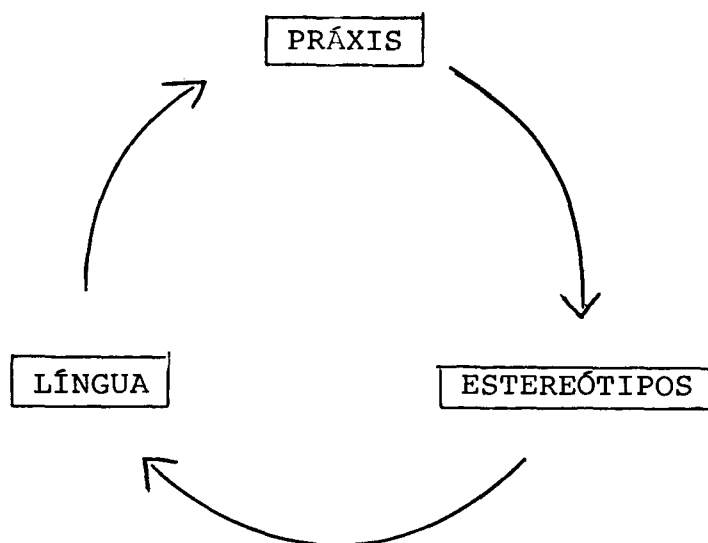
O total espanto de Kaspar Hauser<sup>5</sup> na cidade de Nuremberg é causado exatamente pelo fato de ele ser despossuído desses "óculos sociais". Sem uma práxis que permitisse que sua percepção captasse o real como referente ou "realidade fabricada", seu olhar apenas registrava aspectos da cidade como um amálgama de manchas sem significação.

Izidoro Blikstein conclui — afastando-se de causalidades lineares que tanto tornam a língua um mero reflexo da práxis ou vice-versa, — por uma inter-relação dialética entre práxis e língua. Em suas palavras,

nessa interação língua/práxis, instala-se uma reiteração circular que, em princípio, não pode ser rompida: a práxis cria a estereotipia de que depende a língua e esta, por sua vez, materializa e reitera a práxis.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Kaspar Hauser viveu sem nenhum contato humano até os 18 anos, criado em um sótão, de onde saiu, 1828, para a cidade de Nuremberg. Sua aventura foi levada ao cinema pelo diretor Werner Herzog no filme "O Enigma de Kaspar Hauser".

<sup>6</sup> BLIKSTEIN, Izidoro, op. cit. p.80.



## 2. A DIALÉTICA NA CLANDESTINIDADE

Outros exemplos bem sucedidos de aplicação do método dialético ao estudo da lingüística são as obras de Vygotsky e Bakhtin. Além de terem vivido no mesmo país (U.R.S.S.) e seus principais trabalhos serem contemporâneos (décadas de 20 e 30), ambos têm em comum as pressões que sofreram por parte do stalinismo. Seus principais escritos foram publicados sob o nome de discípulos e colaboradores. O mais curioso é que o regime soviético os perseguiu não por defenderem concepções conservadoras ou contra-revolucionárias, mas, paradoxalmente, por serem dialéticos. Para um marxismo oficial, embotado por dogmas como a determinação mecânica da superestrutura ideológica pela infra-estrutura econômica, a cortante dialética de suas obras, acentuando a ação de retorno do ideológico sobre o econômico, soava como uma heresia. Pior para os burocratas do marxismo, pois, após décadas de "esquecimento"

forçado, os livros de Vygotsky e Bakhtin despertam um crescente interesse nos estudiosos da filosofia da linguagem.

Vygotsky adverte para o fracasso da análise baseada no reducionismo, ao tentar explicar as propriedades do pensamento verbal, decompondo-as em seus elementos básicos — o pensamento e a palavra —, pois nenhum deles, isoladamente, detém as propriedades do todo.

Por seu turno, Bakhtin, no mesmo tom, aponta a contradição com os próprios fundamentos do materialismo dialético no recurso à causalidade mecanicista para explicar a determinação do ideólogo pela infra-estrutura.

Assinala que, mesmo nas ciências naturais, a esfera de aplicação da causalidade mecanicista se reduz. Para ele, "toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura".<sup>7</sup>

Em oposição ao materialismo mecanicista, sustenta que a "consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social".<sup>8</sup>

Mas as interações não estão presentes somente nas relações entre infra e superestrutura ou entre a práxis e

<sup>7</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem da Linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 1986, p.39.

<sup>8</sup> Idem, p.118.

a língua. Existe uma dialética interna do próprio signo. Como classe social não se confunde com comunidade semiótica, classes diferentes fazem uso de uma mesma língua. Assim, nos signos ideológicos confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo é, por efeito da luta de classes, plurivalente. Justamente esta disputa dos índices de valor que se dá no signo o torna vivo e móvel, capaz de evoluir. Mas, por sua vez

a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. Essa dialética interna do signo é mais aguda nas épocas revolucionárias ou de crise social, quando a ideologia dominante valoriza a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia.<sup>9</sup>

Contudo, para chegarmos a uma compreensão mais abrangente do objeto da lingüística, vejamos, ainda que brevemente, a posição das duas principais correntes da filosofia da linguagem quanto a este tema, e as críticas que Bakhtin lhes dirige.

A primeira destas tendências é chamada por Bakhtin de objetivismo abstrato. O objeto de seu estudo é o

---

<sup>9</sup> Idem, p.47.



sistema lingüístico, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e léxicas da língua. Para Ferdinand de Saussure, um de seus principais representantes, a língua se opõe à fala, como o social ao individual. A fala é, então, absolutamente individual, sendo a responsável, através da consolidação dos desvios das formas corretas, pela evolução da língua. Bakhtin ressalta, entretanto, que a língua, como um sistema estável de normas, não passa de uma abstração científica. A origem deste distanciamento em relação ao fluxo vivo da língua está em que a lingüística é herdeira da filologia acostuada a trabalhar com textos escritos de línguas mortas.

Neste campo, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. É neste sentido a afirmação de Bakhtin de que "a flauta da filologia tem por função despertar os mortos, mas carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente".<sup>10</sup>

A segunda tendência, denominada subjetivismo idealista, ao contrário, se interessa pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua. Para ela, o psiquismo individual constitui a fonte da língua.

Mas, afinal, qual é o núcleo da lingüística?

Para o subjetivismo idealista é o ato individual da fala (enunciação)

Para o objetivismo abstrato é o sistema da língua.

---

<sup>10</sup> Idem, p.97.

Qual é o modo de existência da lingüística?

Para o subjetivismo idealista é a evolução criadora ininterrupta.

Para o objetivismo abstrato é a imutabilidade de normas idênticas a si mesmas.

Bakhtin alerta para as conseqüências do equívoco de se opor o psiquismo (como fenômeno individual) à ideologia (como fenômeno social). Ele sustenta que o social, neste caso, não se opõe ao individual, mas ao natural. Assim, o psiquismo é individual e social, ou melhor, o psiquismo "é o social infiltrado no organismo do indivíduo".<sup>11</sup> O erro principal do objetivismo abstrato é considerar a enunciação, o ato de fala, como sendo individual.

Já o subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala, mas também erra em considerá-la individual e tenta explicá-la a partir do psiquismo individual do sujeito falante.

Ao rejeitar as duas explicações dominantes na lingüística, Bakhtin se indaga se "a verdade estaria no meio-termo, entre as teses do subjetivismo idealista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações?".<sup>12</sup> Em resposta, afirma que:

---

<sup>11</sup> Idem, p.64.

<sup>12</sup> Idem, p.109.

aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese quanto da antítese, e constitui uma síntese dialética.<sup>13</sup>

A idéia central de Bakhtin é de que a enunciação é de natureza social.

Portanto,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.<sup>14</sup>

Para finalizar, vamos considerar dois conceitos que têm implicações diretas para a educação.

O primeiro é o de *zona de desenvolvimento proximal*. Vygotsky chegou a ele a partir do acompanhamento de tarefas por parte de crianças. Percebeu aí dois níveis

<sup>13</sup> Idem, p.109.

<sup>14</sup> Idem, p.123.

de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, correspondendo à capacidade da criança de resolver sozinha os desafios; e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde à capacidade da criança de resolver aqueles problemas com ajuda. A diferença entre os dois níveis, isto é, o adiantamento que a criança apresenta na resolução de tarefas com ajuda ou orientação de adultos em relação a seu desempenho sozinha, é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. Sua importância reside no fato

de prover psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação.<sup>15</sup>

E também: "a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento".<sup>16</sup>

O segundo conceito que nos será útil para a reflexão da prática educativa é o de *compreensão ativa*. Bakhtin estabelece a distinção entre compreensão passiva, pró-

<sup>15</sup> VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p.97.

<sup>16</sup> Idem, p.101.

pria dos filólogos, que exclui a priori qualquer resposta, e compreensão ativa, que, só ela, nos permite apreender o tema de uma enunciação, ou seja, a plena capacidade linguística de significar. Assim, a verdadeira compreensão é uma forma de diálogo, é a capacidade de opor à palavra do locutor uma contrapalavra. É quando o aluno supera a hesitação inicial e ousa "escrever com suas palavras".

*"Se não houvesse os recreios,  
o divórcio entre a escola e  
a vida seria completo".*

Celestin Freinet

*"A lição já sabemos de cor,  
só nos resta aprender".*

Beto Guedes

*"Educação não é preparar para  
a vida, educação é vida".*

Anísio Teixeira

## CAPÍTULO V

### EDUCAÇÃO

Após um longo percurso, com paradas diversas, chegamos ao final dessa viagem. Esperamos ter conseguido passar ao leitor que tão pacientemente acompanhou este estudo que em meio à diversidade dos saberes visitados havia uma constante, como a linha que costura e dá unidade a uma colcha de retalhos. Tentaremos, agora, aplicar ao fenômeno educativo a visão de mundo baseada na complementaridade dos opostos que buscamos identificar nos capítulos anteriores. Chegaremos, por fim, à teoria e prática educativas e às questões que delas emanam, as quais, em última análise, foram responsáveis pela escolha do tema desta dissertação e pelos rumos que ela tomou.

As indagações que o trabalho em escolas nos coloca, apesar de serem vivenciadas, não são exclusivas ou originais. Por isso, é importante contextualizá-las por meio de uma referência, ainda que sem um maior aprofundamento, à evolução das idéias educacionais.

## 1. A ESCOLA NOVA: A REVOLUÇÃO COPERNICANA NA EDUCAÇÃO

Os sistemas públicos de instrução se organizaram, por influência da revolução industrial e das idéias da revolução francesa, na maior parte dos países da Europa, no século passado. Sua expansão correspondia à necessidade de a burguesia contar com uma mão-de-obra mais qualificada para as atividades industriais. Nas escolas, o ensino consistia em lições que os alunos decoravam, muitas vezes sem compreender o sentido, e a disciplina era garantida por meio do temor de castigos físicos.

Ainda no final do século XIX, mas principalmente nas primeiras décadas do nosso século, alguns educadores propõem, tanto no plano das idéias quanto em experiências educacionais, uma alteração. Surge, então, o movimento das escolas novas. Convém destacar que a expressão "educação nova" abrigava uma gama bastante variada de projetos e pensamentos pedagógicos que correspondiam a posições ideológicas que iam desde o liberalismo ao anarquismo, passando por cristãos, socialistas, comunistas etc. O que havia de comum entre os escolanovistas era a adoção de "um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino".<sup>1</sup> Tais princípios eram, fundamentalmente, os seguintes:

---

<sup>1</sup> LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, s.d., p.15.



- adequar o ensino ao desenvolvimento bio-psicológico do aluno.
- adotar métodos ativos no ensino.
- basear a disciplina no respeito ao educando.

Esses princípios significaram uma revolução copernicana na educação, pois deslocam do centro da cena o professor, para nele colocar o aluno. Correspondem à descoberta da infância, percebendo que a criança não é um adulto em miniatura. É significativo observar que o escolanovismo se originou muitas vezes à margem do sistema regular, notadamente com crianças excepcionais. É o que explica que muitos de seus principais educadores tenham formação biológica ou médica como Alfred Binet, Maria Montessori, Ovide Decroly e Édouard Claparède. Além destes, cumpre mencionar Roger Cousinet, Pierre Bouvet, Célestin Freinet e Adolphe Ferrière, diretor por longo tempo do "Bureau International des Écoles Nouvelles", fundado em 1889. Jean Piaget, embora mais jovem, participa do Instituto Jean Jacques Rousseau, fundado em Genebra, em 1911. O movimento escolanovista dá um saldo de qualidade em sua organização quando o congresso de Calais, em 1921, cria a "Liga Internacional para a Educação Nova". Do outro lado do Atlântico, nos E.U.A., sobressaía John Dewey como principal mentor da renovação pedagógica, dirigindo a escola da Universidade de Chicago.

Enquanto isso, no Brasil, a expansão do ensino estava ainda atrasadíssima. Entre nós, somente com a pro

clamação da República é criado, em 1890, um Ministério para tratar dos assuntos educacionais, e mesmo assim durou apenas dois anos. Era o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, cujo título sugere, segundo Lauro de Oliveira Lima, o ensino por correspondência.<sup>2</sup>

Mesmo assim, os ideais da educação nova em oposição do ensino tradicional acabariam por contagiar pedagogos brasileiros. Em 1924, foi criada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). A década de 20 é marcada também por reformas do ensino em diversos estados, entre as quais as empreendidas por Carneiro Leão, em Pernambuco; Lourenço Filho, no Ceará; Fernando Azevedo no Distrito Federal e Anísio Teixeira, na Bahia. Outro pilar da introdução das idéias renovadoras foi a publicação, em 1929, do livro "Introdução ao Estudo da Escola Nova", de Lourenço Filho, que grande influência exerceu nos cursos secundários para formação de professores (cursos normais).

Mas seria das Conferências Nacionais da ABE, no início dos anos 30, que surgiria o grande marco da renovação pedagógica brasileira, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", publicado em 1932.

---

<sup>2</sup> LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, s.d. p.113.

## 2. PIONEIROS X CATÓLICOS

O "Manifesto" foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Sua crítica central é contra o ensino tradicional, classificado de artificial e verbalista. Advoga a adoção dos métodos científicos que, aplicados à educação, geraram uma nova concepção segundo a qual é o educando quem deve ser o centro da ação pedagógica. Mas o "Manifesto" não fica só nas considerações de ordem didáticas, ou seja, de como o ensino deve ser ministrado. Ele alia ao entusiasmo com os métodos e princípios da educação nova uma preocupação com o ensino público. A primeira grande reivindicação dos pioneiros era pela escola pública, que deveria ser leiga (não religiosa), gratuita, obrigatória, além de garantir a igualdade dos dois sexos à educação (co-educação). Ao identificar a dualidade da estrutura do sistema educacional brasileiro, com a escola primária e profissional para os pobres e a secundária e superior para os ricos, os escolanovistas propõem uma estrutura unificada. Reivindicam também autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino.

Certamente, o "Manifesto", ao tratar a educação como um problema social, representou um avanço para a época. Não rompe contudo com a ordem econômica e política que triunfara com a Revolução de 30, caracterizada pelo avanço dos interesses da burguesia urbana e das camadas médias em relação ao poder que até então era exclusivo da elite agrária-exportadora. Como acentua Otaíza Roma-

nelli "sua luta era contra a escola tradicional, não contra o Estado burguês".<sup>3</sup> As críticas à superestimação do papel da educação como instrumento de transformação social serão apreciadas com maior profundidade quando mencionarmos as teorias crítico-reprodutivistas.

Mas as mais duras críticas que se abateram contra o "Manifesto" não decorreram de suas limitações, senão dos avanços anteriormente apontados. A Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional, centrando seu fogo nos princípios que deveriam nortear a escola pública; a laicidade, a obrigatoriedade de ser assumida pelo Estado e a co-educação.

Os textos constitucionais de 34 e 37 foram alvo de disputa dos dois grupos. Como muitas vezes ocorre no Brasil, o conservadorismo cedeu em relação aos princípios gerais mais difusos, garantindo porém a viabilização de seus interesses decisivos. Neste sentido os educadores católicos conseguiram que a Constituição de 34 assegurasse o espaço do ensino religioso, ainda que facultativo. Já a Carta outorgada de 37, que traçou o perfil institucional da ditadura do Estado Novo (1937-45), ao mencionar o ensino profissionalizante, destinava-o às "classes menos favorecidas". Portanto, além do ensino religioso, as es-

---

<sup>3</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1978, p.152.

colas católicas asseguram a manutenção do virtual monopólio que detinham sobre o ensino secundário, após perder espaço para o poder público no ensino primário.

Mas os debates serão mais acalorados ainda a partir da Constituição de 46, que estabelece um novo ordenamento jurídico, com o fim do Estado Novo. Os princípios constitucionais sobre o sistema educacional deveriam ser regulamentados por uma lei complementar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nacional (LDBEN). Elaborado por comissões de educadores e subscrito pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, o projeto de lei enviado ao Congresso foi arquivado e a matéria só foi votada 13 anos depois, em 1961. Nesse meio tempo, os interesses privatistas, novamente liderados pelos educadores católicos, concentram sua pressão na "liberdade de ensino". O deputado Carlos Lacerda apresenta 3 substitutivos ao projeto original, sempre insistindo nos "direitos da família" visando assegurar que os pais tivessem a possibilidade de escolher o tipo de ensino para seus filhos.

Entretanto, como bem aponta Bárbara Freitag, essa argumentação esconde um interesse de classe:

o ensino particular — como se sabe — é ensino pago. 'Que liberdade teriam os pais de um camponês, operário ou habitante de favela para escolher uma escola particular para seus filhos?'<sup>4</sup>

<sup>4</sup> FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1984, p.57.

Apesar de restringir a atuação do Estado no ensino a uma posição supletiva, o "substitutivo Lacerda" defendia o emprego de verbas públicas para financiar a rede particular. Mesmo assim, o Estado não teria, como contrapartida, o direito de fiscalizar o ensino privado.

Foi contra esse avanço das forças privatistas que se articulou no final dos anos 50 a "Campanha em Defesa da Escola Pública", levando a discussão das questões em torno da nova LDBEN a diversos recantos do país. Aos antigos pioneiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, se somava uma nova geração de educadores e professores como Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes, considerado o principal animador do grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases finalmente aprovada (Lei 4.024/61) representou o compromisso entre os projetos Mariani e Lacerda. Apesar de conceder uma aparente democratização ao ensino médio, com a equivalência dos cursos profissionalizantes aos cursos propedêuticos (de formação humanística), a realidade econômica do ensino secundário, controlado pela escola particular criava uma barreira quase intransponível às classes populares. Os privatistas conseguiram a explicitação de seu direito a ministrar o ensino em todos os níveis, a omissão da gratuidade do ensino conforme fixava a Constituição de 1946 e a subvenção pública às escolas particulares. A nova LDBEN "representou uma reprivatização do sistema escolar,

um freio na liderança que o poder público, finalmente assumira em matéria de educação racional".<sup>5</sup>

### 3. ENQUANTO O GOLPE NÃO VEM...

Durante a longa tramitação do projeto de LDBEN a educação não ficou estacionada, no Brasil. Pelo contrário, o período de 1946 a 64 — caracterizado pelo pacto populista liderado pela burguesia nacional e incluindo até setores das classes populares — abre espaço para o avanço de experiências educacionais importantes:

#### A. I.N.E.P. - Anísio Teixeira:

Com a redemocratização, Anísio Teixeira volta ao país e passa a dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Sua atuação maior se concentra nos ensin<sup>o</sup>s normal e primário.

Espalhou pelo Brasil todo centenas e centenas de 'escolinhas' nas zonas rurais, depois convertidas em depósito de cereais e em baias para animais.

<sup>5</sup> LIMA, Lauro de Oliveira, op. cit. p.192.

O INEP era o conselho de educação com referência ao curso normal e primário, justamente o nível escolar em que havia preocupação de caráter pedagógico.<sup>6</sup>

Com o golpe de 64, Anísio é afastado da reitoria da Universidade de Brasília e, suprema ironia, é processado pelo regime mais corrupto da história da República, sob a acusação de peculato-furto.

#### B. MEC - Armando Hildebrand

A década de 50 apresenta tentativas de transformar a burocracia do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em um efetivo instrumento de desenvolvimento de projetos educacionais inovadores. Um dos mais significativos foi implementado por Armando Hildebrand, da Diretoria de Ensino Secundário do MEC. Uma equipe de inspetores e técnicos de educação empreendeu, de 1953 a 56, uma campanha nacional para reciclar o professorado de nível médio. Era a introdução de preocupações pedagógicas neste nível de ensino. Esta equipe organizou também o sistema de educação média de Brasília, quando de sua inauguração.

O significado do esvaziamento dos poderes do MEC mereceu uma lúcida análise de Lauro de Oliveira Lima:

---

<sup>6</sup> Idem, p.185.



A Lei de Diretrizes e Bases implicou, sumariamente, na destruição do Ministério da Educação, como órgão orientador, fiscalizador e estimulador da educação nacional, transferindo seu poder para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias de Educação dos Estados. A destruição do MEC era tão importante e básica que a composição e estruturação dos conselhos (a participação nele dos representantes das escolas privadas) foi o ponto nevrálgico das discussões do projeto. Mesmo porque quem ganhasse os conselhos dominava o uso das verbas orçamentárias da educação. Ora, a questão era, simplesmente, decidir com quem ficaria as verbas orçamentárias da educação! Venceram os empresários.<sup>7</sup>

### C. Educação Popular - Paulo Freire

No início dos anos 60, uma equipe da Universidade Federal de Pernambuco realizou as primeiras experiências de alfabetização de adultos em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em João Pessoa na Paraíba.

Lavradores do Nordeste foram os primeiros a viverem a experiência nova no 'círculo de cultura'. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Idem, p.208, 209.

<sup>8</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p.18.

O método foi estendido ao Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, sendo adotado por setores progressistas da Igreja Católica, através do Movimento de Educação de Base (MEB). A seguir, o método se espalhou por todo o Brasil, graças ao apoio do Governo Federal. Em 1964, seriam alfabetizados cerca de 2 milhões de alunos em 20 mil círculos de cultura.

A reação conservadora não tardou. Ainda em fevereiro de 1964, Carlos Lacerda, agora governador da Guanabara, mandou apreender na gráfica milhares de exemplares da cartilha do MEB: "Viver é Lutar". Em abril, logo após o golpe, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob a direção de Paulo Freire, foi denunciada como subversiva.

Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Foi para o Chile com a família, o sonho e o método. Todos exilados do país por 16 anos.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Idem, p. 19.

#### 4. GOLPE DE 64: PEDAGOGIA TECNICISTA

A ditadura militar instalada a partir de 1964 marcou o fim do período populista. Diante do avanço dos movimentos populares exigindo reformas estruturais na sociedade brasileira, a burguesia rompe o pacto com as classes populares, receosa de perder o controle do processo reformista. Sujeita-se a ser o sócio menor do capital monopolista internacional.

Técnicos norte-americanos da Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID) orientam as medidas destinadas a adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento capitalista dependente. Sob esta inspiração são reformados os ensinos superior (Lei 5540/68) e de 1º e 2º graus (Lei 5692/71).

A palavra de ordem é, então, planejamento. Passando o desenvolvimento econômico a ser tratado como um problema técnico, a educação cumpre o papel de fornecer recursos humanos para a concretização das diversas metas fixadas. Assim, o Estado investe na educação no sentido de produzir o "capital humano" necessário. É claro que este investimento no ensino não é feito de acordo com as aspirações das classes trabalhadoras.

Toda concepção da educação como investimento é válida, desde que conscientizada como investimento lucrativo para as empresas privadas. Há de fato uma socialização dos

gastos educacionais, mediatizada pelo Estado, no interesse da empresa privada e do capital monopolista.<sup>10</sup>

A pedagogia tecnicista que forma os recursos humanos para a viabilização dos objetivos dos planejamentos procura se apresentar, igualmente, como neutra e objetiva.

O processo educacional deve ser racionalizado, minimizando-se as interferências subjetivas. Educar é, acima de tudo, traçar objetivos, preencher fichas de controle, especializar funções.

Professores e alunos ficam

relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> FREITAG, Bárbara. op. cit. p.28.

<sup>11</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985 ps.16,17.

## 5. DO UTOPISMO AO IMOBILISMO

As três correntes educacionais a que fizemos alusão tinham em comum o fato de acreditar na escola como agente de transformação social. A pedagogia tradicional, influenciada pelo lema liberal-burguês de igualdade da Revolução Francesa, sustentava que a partir da expansão dos sistemas públicos de ensino se chegaria à justiça social. Todos tendo a mesma formação escolar, ficaria assegurada a justiça quanto à distribuição das funções na sociedade que se daria de acordo com a capacidade de cada um.

Por sua vez, os escolanovistas, em geral, não discordavam desta formulação, reivindicando uma escola pública não só universal, mas de qualidade. Ou seja, acreditavam na escola como redentora da sociedade, desde que substituindo os métodos tradicionais de ensino por uma pedagogia ativa. Defendiam a reconstrução da sociedade pela educação, já que a vivência da democracia no âmbito escolar levaria os cidadãos a repudiarem os governos autoritários.

Também a pedagogia tecnicista, ressaltava o papel transformador da educação, desde que planejada de acordo com os princípios técnicos corretos. Assim, ela contribuiria de forma decisiva para o desenvolvimento econômico, diminuindo as desigualdades sociais.

Entretanto, na década de 70 surgiram três livros na França que golpearam profundamente o isolamento da educação de suas determinações sociais. São eles: "A Reprodução", de Bourdieu e Passeron (1975); "Os Aparelhos Ideológicos do Estado", de Althusser; e "A Escola Capitalista em França" de Boudelot e Estabiet (1971).

Para esses autores, ao contrário, não é possível ter uma correta compreensão do fenômeno educativo sem levar em conta seus condicionantes sociais. A função da educação não é outra senão reproduzir a sociedade de que faz parte. Por isso, suas teorias são chamadas crítico-reprodutivas.

Para manter o sistema econômico que as beneficiam, as classes dominantes recorrem quando necessário aos meios de força material (Bourdieu-Passeron) ou Aparelhos Repressivos do Estado (Althusser), tais como o governo, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. Entretanto, a dominação se dá mais eficazmente, quando a exploração é vivida como liberdade pelos oprimidos, quando estes tomam como seus os ideais de sociedade dos dominantes. Para tanto, estes recorrem a um sistema de relações de força simbólicas (Bourdieu-Passeron) ou Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser), como a escola, a família, os clubes, os meios de comunicação de massas, etc.

A escola reproduz as relações de produção capitalistas ao prover o sistema de dois fatores igualmente fundamentais: a força de trabalho e a sujeição à estrutura

de classes.

Esta é a função do sistema educacional. A tentativa de utilizá-lo em favor das classes dominadas, constitui-se numa ilusão, acabando, assim, por reforçar os grupos dominantes. Apenas Althusser concebe a escola como um palco da luta de classes, mas absolutamente desfavorável aos interesses revolucionários.

As teorias crítico-reprodutivas, tiveram o mérito de desfazer expectativas ingênuas ou ardilosas quanto ao papel da educação. Mas, terminaram por semear uma descrença entre os educadores pois suas atuações mesmo que dirigidas à transformação da sociedade, teriam o efeito contrário, consolidando-a.

#### 6. PEDAGOGIA DIALÉTICA. PARA ALÉM DO UTOPISMO E DO IMOBILISMO.

Apesar da evidente discordância, aquelas posições teóricas têm um ponto em comum. Uma, o utopismo pedagógico erra quando disvincula escola e sociedade, tomando a primeira fora de seus condicionamentos sociais, principalmente os econômicos. Já a crítica reprodutivista erra por não conceber a mudança, por não perceber a dinâmica das estabilidades, por acabar caindo na a-historicidade do estruturalismo. Uma isola o espaço e a outra pára o tempo. Mas aplicam, ambas, uma causalidade unívoca a fenô-

menos que se inter-relacionam.

O problema da não inter-relação é o mesmo apontado por Marcos Arruda a propósito das conceituações de consciência e matéria:

A concepção dialética da realidade também pode ser idealista, metafísica, se define como realidade a consciência, as idéias, os conceitos globais e universais, e se reduz o material, o visível, o imediato a simples reflexo delas. Será igualmente metafísica se define como realidade o material, o visível, o imediato e reduz a consciência a simples reflexo deles.<sup>12</sup>

Por causa da aplicação desta "dialética" mecanicista, e, nome de sua teoria, Marx chegou a declarar que não era "marxista".

Vimos, anteriormente, como exemplo de superação de implicações unilaterais as abordagens das relações entre práxis e língua, assim como entre ideologia e consciência individual. Vimos também as análises de Bakhtin e Vygotsky a respeito das mútuas determinações entre infra-estrutura e superestrutura, quando enfatizam a ação de retorno desta sobre aquela. Esta ênfase lhes custou caro,

---

<sup>12</sup>ARRUDA, Marcos. *Metodologia da Práxis e Educação Popular na Nicarágua Sandinista*. Rio de Janeiro, mimeo, 1986, p.15.



pois é mais conveniente a falsa dialética àqueles que não querem correr o risco de enfrentar situações novas, que as contradições partejam:

A sensação de incerteza, de medo do risco, é inevitável. Mas, dialeticamente, a incerteza e os riscos só existem em sistemas abertos, onde as respostas não estão dadas nem são definitivas — sistemas de liberdade. E a liberdade é condição indispensável à criatividade. É no espaço aberto e livre da realidade e da história que se move a filosofia da práxis.<sup>13</sup>

Assim, as autoridades soviéticas na década de 30 (leia-se stalinismo) viam nas colocações de Bakhtin e Vygotsky uma perigosa valorização do individual, que poderia comprometer os interesses coletivos e os destinos da revolução. Mas é justamente a postura dogmática que está na raiz da imensa crise por que passa o "socialismo real", na atualidade.

Paulo Freire classifica esta postura intelectual de "dialética domesticada",<sup>14</sup> responsável não só pelo sectarismo de direita, onde o hoje é imutável, como também pelo sectarismo de esquerda, para o qual o amanhã é algo prefixado. Sofrem ambos da falta de dúvida.

<sup>13</sup> Idem, p.13.

<sup>14</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p.23.

Voltando às determinações entre escola e sociedade, é oportuno lembrar Antonio Gramsci. Ele fornece um instrumental precioso para se pensar uma teoria dialética da educação, onde a escola terá a dupla função de conservar e minar as estruturas capitalistas.

Gramsci desmembra o conceito de Estado em sociedade política e sociedade civil. À primeira cabe a função de repressão pela força atribuída por Marx ao Estado. Já a sociedade civil, com suas "instituições privadas" (ou Aparelhos Ideológicos do Estado, para Althusser), é onde as classes dominantes buscam, por meio de um convencimento pacífico, a adesão dos dominados. A supremacia na sociedade civil se expressa sob a forma de *hegemonia*.

A educação é uma das principais mediadoras para que os dominantes consigam introjetar sua visão de mundo e valores nos dominados, garantindo sua hegemonia. Nas escolas, não só os conteúdos curriculares, mas também o código lingüístico e os rituais de aprendizagem e disciplina concorrem para este fim.

A classe oprimida, por sua vez, objetiva consolidar uma contra-hegemonia.

Mas, cabe indagar, como isso é possível se as instituições privadas (meios de comunicação de massas, escolas, religiões) são monopolizadas pela classe dirigente?

A sociedade civil é concebida como o lugar de circulação (livre) de ideologias. Para as segurar seu domínio pela hegemonia, a classe dominante precisa conceder, mesmo ilusoriamente, um momento de liberdade. Essa contradição pode ser explorada de maneira consciente pela classe oprimida. Seus intelectuais orgânicos podem lançar na sociedade sua contra-ideologia.<sup>15</sup>

O principal da tese gramsciana é que a luta política não só é possível de ser travada no âmbito da sociedade civil, como este é o cenário prioritário no capitalismo avançado.

Portanto, Gramsci, com os conceitos de sociedade civil e hegemonia, permite ser a educação não só como reprodutora *ou* emancipadora, mas também, como reprodutora *e* emancipadora. O *ou* é substituído pelo *e*, a excludência dá lugar à complementaridade.

Também o educador brasileiro Dermeval Saviani faz restrições tanto às teorias que atribuem à escola um papel fundamental na transformação da sociedade, quanto às crítico-reprodutivistas. Suas reprovações ao escolanovismo são, em alguns pontos centrais, semelhantes a juízos

<sup>15</sup> FREITAG, Bárbara. op. cit., p.39.

que lemos em artigos nos jornais ou ouvimos em conversas com pais de alunos, atualmente, a propósito da escola moderna. Consideremos estas críticas destacando o que elas tem, a nosso ver, de justo ou infundado, observando-as à luz da experiência com 5ª a 8ª séries da Escola Senador Correia, assim como de questões levantadas a partir de outras ciências e saberes percorridos neste trabalho.

Inicialmente, o professor Saviani atribui um significado de retrocesso político à educação nova em relação à pedagogia tradicional. Três passagens suas são bem claras a esse respeito:

A pedagogia tradicional se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência... A pedagogia da essência tem um caráter revolucionário; a pedagogia da existência tem um caráter reacionário.<sup>16</sup>

O escolanovismo irá deslocar as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Através desse deslocamento o escolanovismo, aliado ao trabalho, irá cumprir a função de desmobilização das forças populares.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p.42.

<sup>17</sup> SAVIANI, Dermeval. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira* in *Filosofia da Educação Brasileira*. Dermeval Trigueiro Mendes, org. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985, p.35.

Hoje nós sabemos quem se beneficiou da democracia no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado.<sup>18</sup>

Em primeiro lugar, é preciso tomar cuidado com a concepção de igualdade que lastreava a organização e expansão dos sistemas públicos de ensino. Era o igualitarismo liberal-burguês do lema "igualdade, liberdade e fraternidade" da Revolução Francesa. Correspondia, acima de tudo, a uma igualdade meramente formal. É exatamente esta a essência do liberalismo: advogar a igualdade jurídica de oportunidades para quem a ordem econômica capitalista nega essa igualdade. Tal bandeira foi desfraldada para arregimentar aliados nas camadas populares na derrubada do Antigo Regime (feudalismo) e, também, para legitimar a dominação na democracia burguesa.

A escola nova surgiu não da necessidade da burguesia de recompor sua hegemonia, mas da necessidade sentida na prática por educadores de superar um ensino desligado da vida e do nível de desenvolvimento mental dos alunos. Essa transmissão de conhecimento, a que os alunos assistiam passivos em aulas expositivas, era garantida pelos rigores excessivos da disciplina que Freud condenou no início do século.

---

<sup>18</sup> SAVIANI, Dermeval. op. cit., p.52.

O início da trajetória profissional do professor primário francês Celestin Freinet, um "escolanovista popular" para Saviani, ilustra bem o nascimento de uma pedagogia renovadora.

Freinet volta da 1ª Guerra Mundial (1914-18) com uma deficiência pulmonar. Quando começa a dar aulas para crianças os métodos tradicionais o fatigam exigindo uma grande atividade física para controlar uma turma que aprendia a leitura recitando textos sem significado. Esses desinteresse se traduzia em dispersão, conversas, brincadeiras, brigas, exigindo de Freinet um esforço que sua saúde abalada não conseguia dar conta. Era, portanto, decisivo encontrar uma técnica pedagógica que envolvesse os alunos. Foi desse impasse, localizado na prática educacional, na sala de aula, que surgiu a imprensa escolar, técnica básica de Freinet, que o aproximou do movimento escolanovista. Seus alunos passaram a compor textos sobre situações vivenciadas, como a visita a uma oficina na vila, ou um passeio pelo campo. Esses textos eram ordenados em peças tipográficas e impressos na sala de aula. Com eles, a leitura apresentou um resultado muito superior. Ela não era mais simplesmente o desenvolvimento de uma habilidade de associar sons a letras, mas um instrumento para ler a vida, o mundo.

Assim como Freinet, diversos educadores vão criar técnicas com aspectos peculiares mas com um ponto em comum: a insatisfação com um ensino calcado na transmis-

são de informações para serem memorizadas pelos alunos. O escolanovismo é mais uma reação à pedagogia tradicional do que propriamente uma estratégia burguesa para desmobilizar as massas, no sentido de recompor sua hegemonia.

A já citada afirmação de que o escolanovismo "cumpre a função de desmobilizar os movimentos populares" se choca com a evolução da educação brasileira, nas últimas décadas. Basta lembrar as campanhas em defesa da escola pública, quando os "pioneiros" lideravam o embate ideológico contra os interesses privatistas. Aquela afirmação fica mais surpreendente ainda quando ela abrange também as experiências de educação popular de Paulo Freire, outro "escolanovista popular".

Quanto ao argumento de que não foi o povo trabalhador que usufruiu da escola nova, não nos parece que daí se possa deduzir fosse uma proposta elitista ou contrária aos interesses populares. Dá-se aí o mesmo que em relação à saúde, habitação, transporte, onde as melhorias são negadas ao povo pobre não necessariamente por seu custo, mas por uma questão de prioridades nos gastos públicos. Temos nos acostumados a assistir a desperdícios de verbas públicas para "sanear" grandes empresas particulares falidas, especialmente no mercado financeiro, ao invés de serem gastos em projetos sociais.

Mas julgo que a limitação maior das críticas de Saviani quanto ao sentido político da escola nova se dá quando afirma que ela *desloca* as preocupações do âmbito

político para o técnico-pedagógico, ao enfatizar a qualidade do ensino. Entretanto o que observamos nos principais documentos e campanhas educacionais sob a égide dos renovadores foi a combinação de críticas ao funcionamento interno das escolas, com as relativas ao sistema como um todo. Ou seja, os escolanovistas não atacaram o aspecto quantitativo da escola pública como os católicos e privatistas em geral, mas seus aspectos qualitativos, a organização escolar que se dava. Caso contrário, parece que quem se dispuser a um aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos pagará o preço de se distanciar da questão política da educação. Estabelece-se uma relação de excludência entre os aspectos internos e externos: a atenção recai sobre o processo de ensino no interior da escola (técnico-pedagógico) *ou* no sistema educacional (político). Em outras palavras não seria possível psicologizar e sociologizar, concomitantemente, a educação.

Entendemos que uma inestimável contribuição da visão de mundo dialética à pedagogia seja no sentido de ajudá-la a superar a estanquização de dimensões que, embora distintas, se integram.

Além dessas considerações a respeito das consequências políticas da educação nova, Dermeval Saviani também se pronuncia quanto ao conteúdo e a disciplina. Suas críticas servem de ponte às principais colocações presentes na discussão entre escola tradicional e escola moder-



na, herdeira, em linhas gerais, da polêmica que vínhamos acompanhando envolvendo o escolanovismo. Para Saviani, este último conduz ao afrouxamento da disciplina e das exigências de conteúdo. Colocações bastante semelhantes estão presentes nos artigos em jornais que discutem qual a melhor opção de ensino para as famílias, e também em reuniões e atendimentos a pais que temos feito ao longo desses últimos anos.

Tanto em relação ao conteúdo, quanto à disciplina, parece-nos que a discussão fica muito prejudicada, e por isso pouco evolui, exatamente por prevalecer a visão de realidade que vimos criticando desde o início deste trabalho.

No que se refere ao conteúdo, ele fica cindido em polaridades que se mostram falsas, se tomadas como excludências: conteúdo x método, transmissão x construção do conteúdo e diretivismo x espontaneísmo.

A polêmica entre escola tradicional e escola moderna cai no ardil de escolher qual dos pólos é o preferível, sem ver que nenhum deles, isoladamente ou em desequilíbrio em relação ao outro, é suficiente. Essa milenar percepção do misticismo oriental não perdeu a atualidade.

Entretanto, para um lado, o ensino tradicional, o que importa é basicamente a transmissão de "um conjunto de conhecimentos globais e universais que são defini-

tivos, o que se constituem em leis de valor absoluto para a natureza e para a história humana".<sup>19</sup> A forma de serem passados não apresenta muito mistério, a mais simples é expô-los diretamente aos educandos.. É o que Paulo Freire chama de "concepção bancária da educação", em que os educandos "são transformados em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador".<sup>20</sup>

Para o outro ponto de vista, o da escola moderna, o essencial é a construção do conhecimento. A disposição das mesas formando grupos de trabalho ou um círculo de discussão contrasta com as carteiras fixas, enfileiradas, voltadas para o professor do ensino tradicional. Ao contrário deste, o papel do professor passa a ser mais do que apresentar as respostas, trazer desafios. À semelhança do escolanovismo, a chamada escola moderna busca adequar o ensino ao estágio de desenvolvimento da inteligência (influência de Piaget) e recorre a metodologias ativas. Sua ênfase no "aprender a aprender", leva muitos a estabelecer uma separação entre métodos e conteúdos, como se coubessem os métodos à escola moderna e os conteúdos à escola tradicional. Esta questão é bem esclarecida pelo educador Newton Balzan:

---

<sup>19</sup> ARRUDA, Marcos, op. cit., p.4.

<sup>20</sup> FREIRE, Paulo. op. cit., p.66.

A idéia de que o conteúdo não tem importância numa perspectiva segundo a qual o que importa é aprender a aprender se apóia no falso pressuposto de que a situação ensino-aprendizagem se dá no etéreo, no vazio, bastando objetivos bem explicitados e excelentes estratégias para a ação. O conteúdo se constitui na matéria prima que tornará efetivamente atingíveis os objetivos propostos e viáveis as estratégias disponíveis.<sup>21</sup>

Entretanto, o que há de errado com a escola moderna? Por que recebe tanta crítica de que, apesar de ser mais criativa, crítica, é mais "fraca" do que a boa escola tradicional.

Ocorreu aqui um desequilíbrio para os pólos pedagógicos opostos. Em sua reação a um ensino passivo, memorizador, verbalista, com avaliações burocráticas, a escola moderna caiu, rejeitando cobranças descabidas, em muitos casos, na rejeição das próprias cobranças. Em oposição a exigências artificiais, diminui as exigências de deveres de casa, deixando de estimular o desenvolvimento de hábitos de estudo. Também não deu a devida importância à sistematização de matéria deixando o aluno, mesmo quando havia trabalhado um determinado assunto, sem saber que sabia.

<sup>21</sup> BALZAN, Newton César. *Sete Aserções Inaceitáveis Sobre a Inovação Educacional*. in Revista Educação e Sociedade nº 6, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, p.120.

Sua correção não deve implicar, a nosso ver, uma "volta ao tradicional", mas ser mais conseqüente no *seu* caminho. Assim numa pedagogia com fundamentos dialéticos, combinando aspectos opostos/complementares, o professor deve transmitir informações, fornecendo mais elementos para a construção de conhecimentos mais complexos. Não se antecipa a resposta, mas também não precisa achar que tudo tem que ser sempre descoberto.

Entretanto, quase não se indaga: que conteúdos? quem os determinou? com que intenções? quando eles são ensinados, o que deixa de ser trabalho? As escolas consolidam a ideologia dominante não só no que ensinam mas, tão importante quanto, no que deixam de abordar. Assim, quantas escolas deixaram de considerar como conteúdo pedagógico, ano passado (1989), as primeiras eleições presidenciais em quase 30 anos no Brasil, porque atrapalhariam o cumprimento do programa de Estudos Sociais.

Também em relação à disciplina escolar dissociam-se aspectos que se complementam. Escutei, por várias vezes, em entrevistas com pais procurando escolas para seus filhos, uma pergunta que desencadeou muitas das reflexões desta dissertação: "esta escola tem disciplina ou liberdade?"

Também na imprensa essa dicotomia é feita: a escola tradicional fica com a disciplina e a escola moderna

com a liderança.

Mas como bem lembra Moacir Gadotti:

A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nesta tensão dialética entre 'liberdade e necessidade'.<sup>22</sup>

Muito já se disse sobre a concepção de disciplina da pedagogia tradicional, com seu excesso de repressão. O que mais nos interessa aqui, contudo, é ver como combatendo esse excesso, a escola moderna caiu no defeito contrário.

Na rebeldia contra os rigores nas proibições, censuras, vigilâncias da geração anterior, agravados em um longo período ditatorial, muitos educadores e pais das escolas modernas desenvolveram uma dificuldade de proibir, de dizer um não.

Combatendo o autoritarismo, caiu-se, muitas vezes, num democratismo onde tudo tinha que ser discutido.

<sup>22</sup> GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p.74.

Com o passar do tempo fomos vendo que a falta de limites claramente dados é tão danoso quanto o excesso repressivo que condenávamos no ensino tradicional. Percebemos que a interdição desempenha um papel na estruturação do sujeito tão fundamental quanto a liberdade, e que a democracia abrange ambos aspectos. Aprendemos também que a relação professor-aluno é democrática e assimétrica, como ressalta a professora Regina de Assis:

para não se escamotear a assimetria das relações entre adultos e crianças, e as regras de convivência serem construídas e aceitas através do uso da linguagem e a partir do reconhecimento da existência de conflitos e limites como inerentes à convivência de todos.

Neste sentido, o reconhecimento de uma hierarquia de valores discutidos e negociados conferia aos professores e outros profissionais da escola uma autoridade legítima, sem imposições ou abusos de poder, no acatamento a uma lei que rege a todos.<sup>23</sup>

O professor não deve se recusar a ocupar o lugar de adulto na escola. Ele não é simplesmente mais um na sala de aula. Muitas vezes quando estamos discutindo os limites dos alunos, centralmente são os nossos limites que estão em discussão. O que aturamos, aceitamos ou não, o

<sup>23</sup> ASSIS, Regina de. *Entre a Autonomia, a Submissão e a Competência: o velho/novo debate sobre escolas tradicionais e modernas*. Rio de Janeiro, mimeo, 1989, p.4

que exigimos.. Se não tivermos as regras do jogo definidas e explicitadas aos alunos, eles ficam confusos quanto aos seus próprios limites.

Também a autonomia tem sua contraparte: a dependência. A educação parte de vínculos de dependência mas não deve reforçá-los. O processo educativo se completa quando o educando prescinde do educador. Mas isto já é um ponto de chegada. O trabalho pedagógico ao longo do 1º grau visa um desenvolvimento sempre crescente da autonomia, intelectual e de conduta, em detrimento da heteronomia.

O desafio da autonomia não se dá somente em relação aos alunos. Além da construção do conhecimento que se faz com o educando, na sala de aula, pode-se dar na escola outra construção teórica: a da própria proposta pedagógica. Para isto, é fundamental que o grupo de profissionais de educação se constitua numa equipe pedagógica, buscando, sem uniformidade mas com unidade, assumir a autoria de seu trabalho. Essa unidade se dá tanto ao nível de suas matérias (por meio de reuniões de área de estudo), quanto dos temas gerais do processo educativo (reuniões de toda a equipe). Valorizando a autonomia, Paulo Freire sempre se tem negado a sistematizar muito minuciosamente uma aplicação de seu método de educação popular, receoso de que ele vire uma receita para ser copiada. Ele deve ser visto, sobretudo como uma orientação a ser "re-inventada" no âmbito de cada trabalho.

Chegamos, assim, a última polaridade tratada como relação de excludência abordada neste trabalho, a separação entre o saber e o fazer, isto é, entre teoria e prática. Quem faz não pensa, quem pensa não faz. Quem sabe é o especialista, quem executa é o professor.

Tal cisão é difícil de ser superada não só por que exige enfrentar fatores objetivos, mas também porque encontra uma forte resistência interna. Paulo Freire descreve bem a reação subjetiva à autonomia:

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem as suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela sua expulsão, com outro 'conteúdo' — o de sua autonomia.<sup>24</sup>

O vínculo de dependência existe também, nas escolas, nas relações entre os adultos, quer entre os professores ou entre eles e seus superiores. O caminho da autonomia é trabalhoso, tem o preço de a pessoa se colocar como responsável por seus atos, ao invés de se ver simplesmente executando ordens. Quando um professor se recusa a participar de reuniões para refletir sobre sua prática ou para aumentar seu conhecimento teórico, ele es

---

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. op. cit., p.35.



tã optando pela "comodidade" da dependência. O argumento de que "não ganho para isso", com sua colocação salarial, encobre parte da verdade. Geralmente estabelece-se nas escolas, legitimadas pela degradação salarial, um tipo de "pacto da mediocridade" reduzindo ao mínimo as cobranças mútuas entre professores e coordenadores, quando muito, ao "cumprimento do programa" e ao "controle de turma". Essas duas exigências burocráticas mínimas vem se tornando em nosso país, nas escolas públicas e na maioria das escolas particulares, um ideal de qualidade de ensino.

Hã também as resistências objetivas. O crescimento da autonomia da equipe pedagógica pode comprometer a reprodução das relações do sistema escolar. O professor meramente executor é descartável, é mais facilmente substituível por outro que cumpra o programa e controle a turma, sem acrescentar um saber próprio sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a grande maioria das escolas descaracterizam o espaço de discussão político-pedagógica em reuniões burocráticas, como os conselhos de classe onde os professores ficam recitando as notas dos alunos.

Por outro lado, poucas escolas particulares, com orientação liberal-progressista, abrem espaço para a autoria pedagógica. Mas muitas logo recuam ao sentir que a democracia está indo longe demais, quando os interesses patronais são questionados.

Como se vê, o caminho da construção de uma peda-

gogia com fundamentos dialéticos e voltada para os interesses populares é bastante estreito. A única chance de alargá-lo é combinando a resistência pedagógica no interior das escolas com os movimentos sociais e políticos por transformações estruturais na sociedade.

*"Mestre não é quem sempre ensina,  
mestre é quem de repente aprende".*

Guimarães Rosa

## CONCLUSÃO

Com o mesmo sentido que Lao Tsé afirmava que o Tao é a linguagem do universo, podemos dizer que a dialética é o modo de ser da natureza.

Por isso, o instrumental teórico que a humanidade utilizou para avançar de forma extraordinária o conhecimento nos últimos séculos, vem apresentando graves limitações. Visitando diversos campos teóricos percebemos as distorções de se pretender explicar totalidades através de sua redução às menores partes constitutivas. Também são postas em questão as aplicações de causalidades mecânicas para estudar os fenômenos. Vimos, igualmente, os prejuízos de não se compreender a característica de unidade de de opostos das contradições.

Atualmente, a emergência de um novo paradigma busca atender a necessidades evidenciadas em diversos campos científicos de superar tais limitações. Em oposição ao reducionismo, mecanicismo e fragmentarismo do paradigma newtoniano, o conhecimento humano deve ser essencialmente sistêmico e dialético. Sistêmico, pois o funcionamento de um todo é mais do que a soma das partes que o compõe. Dialético, ao entender como complementares os aspectos opostos de uma contradição.

Aquela visão de mundo, ao privilegiar apenas os aspectos auto-afirmativos em detrimento dos integrativos,

têm levado não só a impasses teóricos, mas também a sérios problemas ecológicos e de concepção de desenvolvimento, que nas últimas décadas passaram a ser questionados.

Na educação, também aqueles impasses se evidenciam colocando-nos o desafio de adequá-la ao novo paradigma. A busca do "caminho do meio" não significa um meio-termo, um compromisso entre orientações conflitantes. Enquanto síntese dialética deve, combatendo suas colocações unilaterais, integrá-las numa nova unidade que as supere. Pensar e agir dialeticamente em educação não é paralisar-se porque tudo tem dois lados. Tampouco significa ser "neutro", não ter opções. O sentido do "caminho do meio" é o de evitar colocações excludentes como as que imperam a propósito dos dois temas centrais do processo educativo: o conteúdo e a disciplina.

Assim, entendemos que os conteúdos devam ser trabalhados, no ensino de 1º grau, essencialmente como construção, como apropriação ativa pelos alunos. Mas isto não significa, de modo algum, ausência de transmissão de informações, sistematizações e cobranças, desenvolvendo hábitos de estudo.

Quanto à disciplina, a concebemos como tensão dialética entre liberdade e coerção. No decorrer do 1º grau, cada vez mais a autonomia deve ganhar terreno à dependência. Ou, segundo Freud, buscar o equilíbrio "entre a Cila do deixar fazer e a Caribde da interdição".

Concluindo, também as causalidades entre escola e sociedade devem ser abordadas como inter-relações dialéticas. Assim a luta pela melhoria pedagógica no interior da escola não só pode, mas, para ser eficaz, tem que estar ligada à luta mais geral pela transformação estrutural da sociedade.

Igualmente, não pode a bandeira da melhoria do ensino ser uma causa exclusiva de educadores. É da máxima importância que o movimento social — os partidos políticos, os sindicatos, as associações de moradores — assumam como sua, especialmente a defesa da escola pública.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- ARRUDA, Marcos. *Metodologia da Práxis e Educação Popular na Nicarágua Sandinista*. Rio de Janeiro, mimeo, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Formando a Nova Mulher e o Novo Homem*. Rio de Janeiro, mimeo PACS, 1988.
- ASSIS, Regina de. *Entre a Autonomia, a Submissão e a Competência*. Rio de Janeiro, mimeo, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.
- BALZAN, Newton César. *Sete Asserções Inaceitáveis Sobre a Inovação Educacional*. In: *Educação e Sociedade* nº 6. São Paulo, Cortez/Autores Associados, jun.1980.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*. São Paulo, Cultrix, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. *O quê Método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRAZIL, Circe Navarro Vital. *O jogo e a Constituição do Sujeito na Dialética Social*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1988.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. São Paulo, Cultrix, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Ponto de Mutação*. São Paulo, Cultrix, 1987.

CASTAÑEDA, Carlos. *A Erva do Diabo*. Rio de Janeiro, Record, s.d.

CHARDIN, Teilhard de. *O Fenômeno Humano*. São Paulo, Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Existência Provável, Adiante de Nós, de um "Ultra-Humano"*. Rio de Janeiro, mimeo pacs, s.d.

COOPER, J.C. *Taoísmo*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Yin e Yang*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular*. Lisboa, Estampa, 1978.



- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1984.
- FREUD, Sigmund. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas vols. XV e XVI, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- \_\_\_\_\_. *O Futuro de uma Ilusão*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- \_\_\_\_\_. *O Mal-Estar na Civilização*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Edição standar brasileira das obras psicológicas completas vol. XXII, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Por que a Guerra?*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas vol. XXII, Rio de Janeiro, Imago, s.d.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez, 1983.

- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- HAWKING, Stephen W. *Uma Breve História do Tempo*. Rio de Janeiro, Rocco, 1988.
- HERRIGEL, Eugen. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo, Pensamento, s.d.
- \_\_\_\_\_. *O Caminho Zen*, São Paulo, Pensamento, s.d.
- HORTA, José Silverio Baia. *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação - O Mestre do Impossível*. São Paulo, 1989.
- LAO TSÉ. *O Livro do Caminho Perfeito*. São Paulo, Pensamento, 1985.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira. Estadista da Educação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, s.d.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo, Ed. Abril, 1974.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, s.d.
- MORIN, Edgar. *A Terra, Astro Errante* in *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, 4/mar./90.
- PIRSIG, Robert M. *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas - uma investigação sobre valores*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- REEVES, Hubert. *A Hora do Deslumbramento - Terá o universo um sentido?* Lisboa, Gradiva, s.d.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

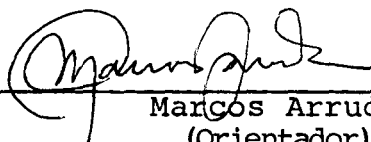
\_\_\_\_\_. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: *Filosofia da Educação Brasileira*, coord. Durmerval Trigueiro Mendes, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WILHELM, Richard., org. *I Ching - o livro das mutações*. São Paulo, Pensamento, s.d.

Dissertação apresentada aos Senhores:



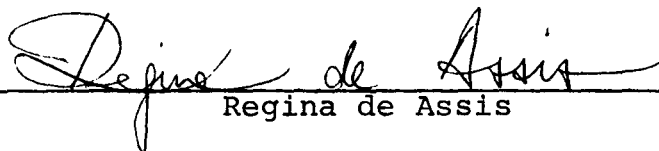
\_\_\_\_\_  
Marcos Arruda  
(Orientador)

Nome dos componentes  
da



\_\_\_\_\_  
Circe Navarro Vital Brazil

Banca Examinadora



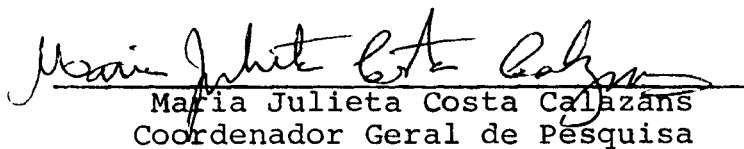
\_\_\_\_\_  
Regina de Assis

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 5/11/1990



\_\_\_\_\_  
Newton Sucupira  
Coordenador Geral de Ensino



\_\_\_\_\_  
Maria Julieta Costa Calazans  
Coordenador Geral de Pesquisa