

INDICAÇÕES PARA UMA POLÍTICA DA PESQUISA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Desenvolvida no âmbito da administração pública (INEP, Centros de Pesquisa) e na Universidade, a pesquisa educacional no Brasil não tem servido de base à política educacional, quer por não situar a educação dentro do quadro mais amplo da estrutura social, quer pela inadequação dos temas selecionados. Propõe, para tanto, uma agenda de temas pertinentes à realização dessa pesquisa.

Pesquisa no Ministério da Educação e na Universidade

A pesquisa educacional no Brasil desenvolveu-se no âmbito da administração (MEC, basicamente) e da universidade. Historicamente, começou por aquela através do INEP, tendo-se estendido a esta última, em grande parte, por influxo da própria administração. Basta lembrar que os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais estavam vinculados às universidades de suas respectivas regiões.

Parece-nos importante distinguir, no caso da educação, a pesquisa acadêmica e a pesquisa destinada à administração. Na verdade, elas formam uma só, valendo a distinção, no entanto, para marcar a predominância de diferentes interesses e objetivos num e noutro caso. Paradoxalmente, os órgãos destinados ao segundo tipo de pesquisa têm-se dedicado ao primeiro, como ocorria na maioria dos citados CRPE. Isso se explicava pela situação desses órgãos dentro do sistema estabelecido: vinculados à Universidade, tanto quanto ao INEP e às secretarias de educação dos estados, eles sofreram a influência avassaladora da primeira dessas instituições, uma vez que seus programas de pesquisa e ensino eram providos de professores universitários e segundo métodos acentuadamente acadêmicos.

A alusão aos CRPE tem sentido apenas ilustrativo. Longe de nós supor que o sistema em que estava enquadrada a pesquisa educacional no Brasil fosse o único responsável pelo seu relativo insucesso. As causas são mais profundas. Gostaríamos de chamar a atenção para um fato que nos parece capital: a pesquisa educacional entre nós não tem sido levada em conta pelos órgãos da política educacional, daí perder substância, continuamente. Além dos problemas epistemológicos de sua realização, a pesquisa educacional tem constituído uma atividade “fora de foco”, por vezes distanciada dos problemas centrais, nem sempre apta a fornecer à política educacional os subsídios e estímulos de que esta necessita; em revide, os órgãos da administração a ignoram, formando-se, dessa maneira, um círculo vicioso: quanto menos objetiva a pesquisa, mais marginalizada por esses órgãos; e quanto mais desprestigiada, mais “fora de foco”, e assim sucessivamente. Acontece que a própria marginalidade da pesquisa deriva, em grande parte, da indiferença ou hostilidade revelada pela administração em relação aos padrões de racionalidade que se

originam, parcialmente, da investigação científica.¹ As responsabilidades pela crise, portanto, se dividem por ambos os lados, valendo notar que a análise dessa mútua e dialética implicação já deveria ser objeto de uma pesquisa.

Essas observações visam à formulação de algumas hipóteses: a) a pesquisa educacional se vitaliza em contato com a práxis educacional; b) No Brasil, essa práxis está sob o controle predominante dos órgãos governamentais da educação, seja do ponto de vista normativo e institucional (leis e planos), seja do ponto de vista administrativo e financeiro; c) entre os órgãos governamentais e a pesquisa educacional surgiu, como vimos, uma situação de desencontro de que resulta a crescente debilidade desta última; d) a Universidade poderia servir de baluarte à pesquisa nacional, protegendo-a das vicissitudes a que ela está sujeita na Administração. Mas a alienação na Universidade se caracteriza, entre outras coisas, pelo seu desinteresse e inconsciência em face da educação como processo social global, em que ela própria está inserida como uma das instâncias mais decisivas.

O papel da Universidade no domínio da pesquisa educacional seria tanto mais importante quanto mais apta ela deveria ser – teoricamente² – para um tipo de instrumento que *os órgãos administrativos da pesquisa raramente conseguem desempenhar de forma desinibida: a função crítica, a visão abrangente e integrada* de aspectos multidimensionais da educação, o processo heurístico em busca de novas idéias e experimentos. Os órgãos de pesquisa ligados à Administração oficial ficam presos ao imediatismo dos problemas com que esta se defronta, e seus trabalhos muitas vezes são mais expedientes para a ação imediata do que pesquisa para o processo continuado e global da educação.

De onde virá a salvação?

Em face dessas observações, parece-nos de vital importância para a educação brasileira estabelecer uma nova estratégia e novas instrumentalidades de pesquisa. Não se trata de ignorar os órgãos governamentais ou universitários que a ela se dedicam, mas de estabelecer outras frentes de trabalho que não estejam comprometidas, *a priori*, com uns ou com outros. Frentes de trabalho que não venham, portanto, a sofrer os bloqueios a que ambos estão sujeitos, mesmo que possam contar com integrantes da Universidade ou da Administração.

¹ No campo da política educacional: pedagogos x tecnocratas; normatividade das leis, normatividade no planejamento, normatividade nas ciências (contraste entre o dinamismo legiferante e a escassez da pesquisa científica em educação).

Como se pensa e como se faz educação no Brasil: 1) A educação, a *intelligentsia* e o Poder no Brasil: a) a ciência e o poder no campo da educação; b) a *intelligentsia* educacional oficial. O pacto entre esta e o Poder. 2) Os descompassos entre a dinâmica social e a dinâmica do processo intelectual em educação. Causas: a) a consciência ingênua que erige em ciência o “senso comum”, formado no seio de uma ideologia conservadora, em torno dos valores e formas da educação. b) O artifício da racionalidade técnica, sem conexão com a racionalidade política.

² O problema real é o regime político. No regime autoritário não há distinção, por exemplo, entre *educação pública* e *educação oficial* – esta, baseada numa ideologia tecnocrática. Na atual conjuntura brasileira, poder-se-ia dizer que algumas instituições universitárias particulares têm o seu dinamismo muito mais rente ao dinamismo social do que as universidades oficiais. Aquelas instituições poderiam criar (e, na verdade, já criaram) outros estilos, outras sensibilidades, outros discursos que, finalmente, desaguam no estuário pluralístico. Entretanto, uma chance (ameaçada): sair do torniquete tecnocrático das universidades oficiais.

Na verdade, as pessoas que trabalham no sistema, sobretudo as que o elaboram, constituem parte dele, e a esta altura não são capazes, algumas vezes, de pensá-lo senão para justificá-lo. É importante capitalizar a consciência crítica de todos os que nele estão incluídos: os educadores “heterodoxos”, os filósofos e os cientistas sociais seguem a razão, e não a *razão oficial*³.

Parece-nos fora de dúvida que a salvação para a educação brasileira não virá de nossos pedagogos. Do ponto de vista do pensamento, virá sobretudo do filósofo, do cientista social⁴ e do educador *lato sensu*, ou seja, dos que se mostrem aptos para exercer em relação à educação uma consciência crítica e aperceptiva, envolvendo as conexões que ela mantém com tudo aquilo de que depende o seu próprio sentido e valor. Isso equivale a dizer que a salvação para a educação terá de vir de fora, na mesma medida em que ela é parte do processo social, e os problemas de uma só podem ser compreendidos juntamente com os do outro. Numa cultura tendencialmente integrada, em que cada parte da sociedade interioriza o todo, o bom funcionamento da educação obedece, por assim dizer, a impulsos espontâneos sem que seja necessário o *apelo* repetido e explícito à sociedade como instância normativa ou retificadora. Normas fundamentais prendem uma à outra na mesma linha de homogeneidade.⁵

Em tais condições, o pedagogo *frequentemente* interioriza a sociedade e encarna o acordo implícito entre a educação e os valores, objetivos e exigências da sociedade.

Quando ocorre, porém, um descompasso entre um subsistema e o sistema social global, cessa a possibilidade dessa integração espontânea.⁶ O integrante de um subsistema tende a vincular-se a ele, interiormente, elaborando sobre esse

³ Na perspectiva dialética se entrelaçam a racionalidade filosófica, científica, política e técnica. Subsiste a tensão permanente entre o Saber e o Poder. Entretanto, é essencial a dosagem da permissibilidade do regime político concreto.

⁴ A pesquisa poderia obedecer a três postulados básicos: 1) desenvolver-se em função da política educacional e do progresso das ciências aplicadas à educação no País; 2) compreender, além da pesquisa empírico-teórica, a obra do pensamento, caracterizada pela reflexão filosófica em busca das raízes de inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo, bem como pelo esforço de síntese. Significa a síntese, no caso, a conexão entre as ciências e a política educacional, devendo contar, para isso, com a colaboração dos filósofos, cientistas e administradores; 3) ser analítica mas também prospectiva, preocupando-se não apenas com a explicação das estruturas e sistemas em funcionamento requeridos pelo desenvolvimento brasileiro. Há também uma contribuição dos generalistas, com diferentes concepções: ver Ortega y Gasset, *Obras completas*, v. IV (Misión de la universidad, sobretudo p.346. Interessante também o cap. III). Madrid: Revista de Occidente, 1951; L. von Bertalanffy, *Teoria geral dos sistemas*, p.77 (Petrópolis: Vozes, 1973); D. T. Mendes, Fenomenologia do processo educativo, tópico sobre o planejamento educacional (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 60, n. 134). O estadista deve ser também generalista num sentido especial: a visão abrangente dos fatos e das perspectivas e, nesse caso, seria um esforço de síntese.

⁵ Cada cultura tem a configuração do saber, abrangendo (e misturando) ciência e ideologia. A cultura integrada secreta, normalmente, a ideologia funcionalista. O *Establishment* tende a contentar-se consigo mesmo sem discutir os *fins* que o justifiquem (mesmo porque a vinculação do *Establishment* pelos que o integram depende cada vez mais de uma espécie de consciência mecânica e condicionada do que de uma visão ativa e criadora. Entretanto, uma cultura polêmica, como a nossa, deverá tornar-se universal pela reunião de todas as perspectivas. Além disso, a ideologia e a utopia, de um lado, a desideologização e demitificação, de outro, a própria dialética existencial e, especialmente, a dialética política feita de positividade, institucionalidade e pragmatismo dionisíaco.

⁶ Novamente, ideologia funcionalista.

húmus inconsciente o seu compromisso intelectual. Através do subsistema em que está inserido é que, as mais das vezes, ele se compromete com o sistema global. Figuremos, então, as duas hipóteses – a do conflito e a da coerência entre o sistema e o subsistema – advertidos, porém, de que o importante não é a coerência ou o conflito em si mesmos, mas a significação concreta de uma ou de outra. Cabe perguntar, antes de mais nada, se a parte está em dessincronia⁷ com o *todo* por inércia dela própria, ou por inércia do todo. O primeiro caso ocorre normalmente quando inexistente um projeto de mudança que articule todas as peças da engrenagem, e então o dinamismo espontâneo da sociedade⁸ é maior, obviamente que o de algumas partes – aquelas que são mais propensas à inércia, como é o caso do sistema educacional.⁹ A segunda hipótese se verifica quando projetos específicos acionam partes destacadas do todo sem que este lhes acompanhe o diapasão.

Nas hipóteses acima figuradas, o descompasso é fruto de desequilíbrio, e este, por sua vez, ou do movimento da sociedade abandonada aos seus próprios impulsos, ou de impulsos setoriais operados sem a perspectiva do contexto global.¹⁰

⁷ Quanto à dessincronia, não é o tempo cronológico, e sim a *dureé*, no sentido de temporalidades diferentes e, ao mesmo tempo, simultâneas.

⁸ Só na aparência haveria o dinamismo espontâneo da sociedade. Esse “dinamismo” se disfarça em ideologia liberal, pois controla a sociedade mediante a estratificação social. O liberalismo econômico clássico encerra a contradição entre a “*physis*” e a liberdade (*laissez-faire, laissez-passer*). Com a emergência histórica do século XVIII (final) e XIX prevalecia o imobilismo sobre a idéia do devenir social; e a Natureza sobre a Razão criadora.

⁹ “Se é verdade que a sabedoria humana existe para sobrepor-se ao dinamismo espontâneo das coisas, e impor-lhe uma ordem superior – a ordem da Razão –, também é verdade que, quando o homem perde a sabedoria, ou a subverte pela má consciência, a força das coisas, a longo prazo, é mais vigorosa, e o seu ordenamento natural mais sábio que o próprio projeto humano demissionário. Erige-se a ordem natural em instância normativa. Certamente, esse fenômeno denota um desequilíbrio na medida em que essa ordem, no universo humano, constitui uma instância inferior no reino da Razão. Fica comprometida ‘a posição do homem no cosmos’, para lembrar a fórmula de Max Scheler. Comprometida por omissão ou traição”. D.T. Mendes, Para um balanço da educação brasileira. *Revista de Cultura Vozes*, v. 69, n. 2, mar. 1975).

¹⁰ Popper, em seu livro *Misère de l'historicisme* (Paris: Plon, 1956), contesta a reconstrução global da sociedade, já que nenhuma ciência poderia empreender essa façanha. O filósofo comete o equívoco de isolar a ciência do poder. No caso da educação, por exemplo, a eficácia teórica de que se reveste a ciência é condição indispensável para uma política educacional, mas insuficiente até que a ciência venha a explodir na decisão política. Nada pode acontecer de novo em educação sem a intervenção da política e do saber. A ciência explica a funcionalidade ou a disfuncionalidade das estruturas educacionais existentes, mas não tem condições de, por impulso próprio, formular novas estruturas. O pesquisador corre o risco de tornar-se prisioneiro do sistema quando não tem condições de analisar, globalmente, o próprio sistema. Se ele se fixa numa parte, procurará explicá-la por comparação com as outras partes, que por sua vez se explicam segundo o mesmo método dentro de um processo circular. Temos então dois aspectos a considerar: 1º) o aprisionamento do pesquisador na “zona” do real em que se instalou a pesquisa, aprisionamento de que só se libera pela visão da totalidade; 2º) o aprisionamento do pesquisador – já de posse da visão integral e sistêmica – dentro do próprio sistema, considerado como algo que se explica por si mesmo, insuscetível, portanto, de determinar suas próprias mudanças.

A normatividade básica da educação não é haurida exclusivamente da ciência, nem, *a fortiori*, da técnica. Ela provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem dentro de seu projeto existencial. Além disso, um projeto de educação se apresenta, por natureza, como um projeto simultaneamente individual e social, filosófico e político, num processo permanente de tensão. Na concepção de Popper, seria viável a

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

A todas estas hipóteses podemos opor a do desequilíbrio, ou descompasso provocado; não por força da inércia, mas em virtude de um projeto. E, ainda, a hipótese de que esse projeto esteja orientado no sentido de soluções qualitativas e estruturais. Dentro destas duas últimas hipóteses se torna muito difícil ao pedagogo *como tal* (na conjuntura brasileira) continuar sendo o guia exclusivo do próprio sistema educacional. Cessando os automatismos do equilíbrio, ou tornado indesejável o próprio equilíbrio existente, impõe-se a liderança de uma visão que não esteja confiada à particularidade (subsistema) nem movido pelos automatismos com que esta se vincula ao todo. Há necessidade de uma perspectiva ao mesmo tempo abrangente e crítica, apta a lidar com a totalidade e, sobretudo, a instaurá-la. O pedagogo será capaz dessa alteração na medida em que ultrapassar a sua condição de pedagogo. Entre outras coisas, e acima de tudo, ele precisa realizar uma espécie de “redução” fenomenológica, corrigindo as refrações de sua óptica, depurando o seu saber, dissociando, por fim, a verdade (provisória),¹¹ para a qual todo cientista deve tender, da *institucionalidade* em que

reforma da sociedade mediante a evolução de setores particulares nos quais se assinalam, normalmente, pequenas transformações (p.46ss). Ora, essas pequenas transformações estariam absorvidas pela sociedade global, e esta, em curto prazo, devolve, intactos, no passado recente, as funções e os desempenhos dos setores já referidos. Na verdade, subsiste a visão funcionalista e conservadora.

Quanto ao planejamento, o filósofo adota a “social engineering” como objetivo prático das ciências sociais (v. seções 14, 15, 16, e 17). Divergimos da proposição de Popper. A nosso ver, é da essência do planejamento ser uma instância de racionalidade e, além disso, lhe servir de guia e de complemento, como também de contrapartida e antídoto: há entre os dois uma relação dialética por força da qual se evita tanto o tecnicismo apolítico quanto o politicismo irracional. Evita-se, por outras palavras, o unilinearismo da razão técnica e a gratuidade do Poder ou a sua ordem selvagem. Separar o processo político do processo de planejamento como processo racionalizador, é des-dialetizar o poder e a razão dentro de uma só totalidade de que ambos são pólos. O que significa, em última análise, abandonar o poder ao irracionalismo, sem se assegurar a possibilidade de que ele venha algum dia a lançar a ponte para a razão e a encetar com esta um processo de fertilização mútua.

¹¹ Verdade *provisória* no sentido de filosofia aberta. Ver:

1) Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique* (Paris: PUF, 1934) e *La philosophie du non* (Paris: PUF, 4.ed., 1940). Destaques: Le non-substancialisme; la logique non-aristotélicienne; la valeur synthétique de la “philosophie du non”.

2) Gonseth: “La philosophie ouverte accepte, non pas comme évitable, mais comme possible, le fait d’être mise devant l’obligation de se rénover, de se reprendre, précisément en réponse à l’imprévu.” *Dialectica*, mar. 1961, p.57-58.

3) R. Raffa: *Philosophie néo-scholastique et philosophie ouverte*. Paris: PUF, 1954.

Granger, com outra perspectiva, ponderou: “Mas falar de invariância não é necessariamente subentender a imobilidade das essências. O objeto não é uma essência, se se entende por isso o imutável definido. A estabilidade do objeto é relativa ao sistema que ela define; ela é *provisória* (nosso o grifo), e antecipadamente dirigida pelas condições nas quais se efetua, num momento dado da história da prática, nossa redução dos fenômenos” (Proposições para um positivismo. *Discurso*, ano I, n. 1, Revista do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências da USP).

É questionável, a nosso ver, a posição de Granger. Qual a instância antecipadora? Qual o agente das transformações do sistema? Quanto a Popper, citado neste trabalho, parece-nos também bastante questionável. Achemos mais consistente a práxis na perspectiva dialética. Ver:

1) Sartre, *Critique de la raison dialectique* (Paris: Gallimard, 1960). Destaques: o problema das mediações (ver a posição de Popper, já referida) e o método progressivo-regressivo.

qualquer um deles pode derrapar por força de suas vinculações a instituições ou subsistemas. (Vinculações que constituem, como é sabido, uma das fontes da ideologia.)

É necessário libertar a educação e o próprio pedagogo da tendência à inércia. Não imaginamos, a rigor, que a liderança das transformações educacionais deva, pura e simplesmente, transferir-se do pedagogo para os cientistas sociais. A mudança da sociedade só pode operar-se quando se opera a mudança do *todo*, requerendo esta, no plano científico, a visão interdisciplinar e, no plano político, o projeto criador.¹²

O educador e o profeta

Quanto à instauração de uma nova *paideia* (ligada a uma nova práxis), cremos que não se poderia afirmar *a priori* que deva ser tarefa específica dos cientistas sociais. Parece claro que o saber dos cientistas sociais, no caso da educação, será mais crítico do que criador; mais condicionante do que determinante. Com uma perspectiva que seja também prospectiva, os cientistas sociais se aproximam bastante da criação de novos padrões educacionais sem tornar-se, contudo, sua “causa eficiente” mais importante. Cremos que a causa eficiente e vertical deverá ser exercida, sobretudo, pelo educador: disciplinado pela razão política, que constitui parte da razão pedagógica, depurado pela “redução” fenomenológica de seu saber, e motivado pela visão multidisciplinar da totalidade. O psicólogo, o sociólogo, o antropólogo – sobretudo estes – poderiam alongar-se em educador com as características aqui acenadas.

Nesse ponto, a contribuição de pensadores como Dewey, por exemplo, é particularmente importante na medida em que a educação, para ele, não constitui um “negócio à parte”, mas, ao contrário, segundo as expressões do filósofo americano, o próprio “coração da sociabilidade do homem”. “Educar”, assevera ele. “é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si.” A educação se torna, em certo sentido, transparência da práxis

2) Axelos, *Le jeu du monde* (Paris: Minuit, 1969). Destaque: o jogo do ser em devenir da totalidade fragmentária e fragmentada do mundo multidimensional e aberto.

3) Fougeyrollas, *La philosophie en question* (Paris: Denoël, 1962). Destaque: “Vers une problematization totale”; *Contradiction et totalité* (Paris: Minuit, 1964). Destaque: Contradição e totalidade, pólos da dialética; e o projeto de uma antropologia dialética.

4) Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne* (Paris: L'Arche, 1958). Destaque: Les possibles (v. I); *Métaphilosophie* (Paris: Minuit, 1965). Destaque: Ultrapassamento da filosofia; mimesis e práxis.

5) E. Morin, *Le paradigme perdu: la nature humaine* (Paris: Seuil, 1973). Destaques: l'inachèvement final; troisième naissance de l'homme; la société historique; l'homme péninsulaire.

6) Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie* (Paris: PUF, 1963), 1^o vol.: “o fluxo e o refluxo... onde a liberdade-invenção, a liberdade-decisão, a liberdade-criação fazem irrupção na vida social fora de todas as vias previsíveis” (p. 443).

Em nossos textos: Fenomenologia do processo educativo (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 134), Desenvolvimento, tecnocracia e universidade (*Revista de Cultura Vozes* n. 6) e Realidade, experiência, criação (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 130), tentamos outras abordagens sobre a práxis criativa e normativa, e o ultrapassamento do espírito sistêmico.

¹² Trigueiro Mendes, D. “Impasses of planning” (racionalidade política e racionalidade técnica) in *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*. Michigan State University, 1972.

social. Na verdade, o educador é um dos construtores do homem e da cidade,¹³ o que leva imediatamente à percepção de sua dimensão política e de sua função civilizatória.¹⁴

A crise da educação brasileira resulta, em grande parte, do esfacelamento da própria educação e das solidariedades que ela expressa. Ela se torna cada vez mais uma ocupação de “pedagogos”, em vez de uma preocupação de cientistas sociais (sobretudo antropólogos), de filósofos, de artistas etc. Considerando, por exemplo, os poucos filósofos que militam na educação entre nós, vê-se que, na maioria, eles se convertem em “pedagogos” despojados de tudo que o seu saber próprio deveria trazer à pedagogia para dar-lhe sentido e substância.

A pedagogia só tem especificidade própria como método de coordenar e aplicar saberes que a transcendem. Substancializar a pedagogia representa uma tentativa falaciosa e funesta. Graças a essa ilusão, perdura e se amplia o equívoco da educação alienada – tanto mais sofisticada quanto mais inócua (e por isso mesmo). As reformas educacionais se elaboram numa proveta pedagógica, sem a matéria do magma social.

O saber e o poder

Parece claro que a divisão do saber e o confinamento dos especialistas nas suas áreas de conhecimento constituem postulados – inconscientes ou não – de qualquer regime conservantista. Nas épocas mais dinâmicas, o impulso de alguns dos setores da sociedade tende a envolver os demais, como ocorre com a sociedade industrial. A visão do todo envolve estímulos que se transferem

¹³ A educação significa o modo de ver o mundo, colocando-se nele como parte ativa de sua criação ou de sua ordem. Trata-se de ordenar, operativamente, a visão da realidade em função do projeto pessoal e social, mediante o método dialético.

¹⁴ O tecnocrata é, por excelência, o *anti-educador*. Pois o educador conhece, antes de mais nada, a *recta ratio agibilium* e os ritmos longos, densos e imprevisíveis que a práxis engendra e articula para dentro e para fora de cada homem.

O filósofo Jean Lacroix, refletindo sobre o papel do educador, observou: “Je dis ‘Mounier éducateur’ comme Nietzsche disait: Schopenhauer éducateur, comme nous disons: Nietzsche, Dostoievski, Péguy ou Bernanos éducateurs. Toujours, mais spécialement dans les temps troublés, une grande pensée est une pensée éducatrice, une pensée pédagogique. Au XVI^e siècle, Rabelais et Montaigne sont des éducateurs: maîtres à penser et maîtres de vie – au XVIII^e siècle Rousseau rénove l’art de gouverner les hommes et les enfants comme l’Encyclopédie est un mouvement de pensée et d’éducation, et Mounier fondant *Esprit* aimait comparer son ambition à celle des Encyclopédistes – au XIX^e siècle les noms qui demeurent sont ceux des grands éducateurs du siècle, ou plutôt du siècle suivant: Schopenhauer, Nietzsche, Hegel, Fichte, Marx, Proudhon, Dostoievski, puis Péguy – aujourd’hui enfin, sans rappeler la révolution pédagogique en cours et pour ne citer qu’un exemple, tous les écrits d’un Bachelard ont pour but de contribuer à une réforme de l’entendement en son troisième âge, de constituer une *pédagogie de la raison*. [...] Telle est en effet la plus haute fonction de l’éducateur: prophétiser, c’est-à-dire non pas seulement annoncer, mais élever, faire lever les temps à venir, et pour cela aider à maître un homme nouveau. [...] En un sens toute grande éducation est nietzschéenne, c’est-à-dire transmutation de valeurs. Qu’il faille enfin connaître celui que l’on veut transformer, c’est évident, et l’éducation se réduit même trop souvent à des techniques, voire à des recettes, psychopédagogiques. Tout éducateur authentique est donc à la fois, quique en proportions variées, un prophète, un polémiste, un pédagogue.” (Mounier éducateur. *Esprit*, Paris, dez. 1950)

cumulativamente de uma parte para outra. Se se trata de uma sociedade integrada, a visão de totalidade serve para reforçar a integração; em caso contrário, para estimular a desestruturação.

A política do compartimentismo (educação só para educadores, economia para economistas etc.) se opõe simetricamente à política da mudança: esta última é de estimulação cumulativa, e a primeira, de desestimulação cumulativa. Certa maneira de ver a sociedade compartimentada e estratificada correspondia a um intuito de preservar o *status quo*, impedindo a visão da unidade do projeto para o qual todos os indivíduos e grupos concorrem. Exemplo típico desse tipo de ideologia é o que nos fornece a economia liberal desde os Fisiocratas, com o famoso “Tableau” de Quesnay.

Esse pensador e economista foi um dos primeiros, como se sabe, a conceber de forma sistemática a idéia da totalidade articulada na economia e, por via desta, na sociedade – mas o seu inconsciente ideológico lhe impôs distribuir as classes sociais sobre um “tableau” fixo, tudo continuando a girar, indefinidamente, segundo itinerários invariáveis com os quais se confundia a própria noção de ordem social.

A estratégia da divisão consiste em sobrepor as formas aos conteúdos para calar, nestes, o apelo que emerge de cada parcela da realidade para o reencontro com a realidade toda.¹⁵ Daí por que a recente reforma universitária no Brasil é uma reforma burocrática. É preciso distinguir entre a fachada regulamentar e a mudança institucional. Se se transforma e engrenagem sem a renovação das idéias, em vez do aparecimento do novo o que existe é a tentativa de salvar o velho. É exatamente o que está ocorrendo: uma afanosa mobilização de todos os recursos terapêuticos para salvar o corpo sem o espírito. O problema é fundamentalmente político. Não nos arreemos de repisar o que vimos lembrando: a *paideia* é fruto da *politheia* tanto quanto esta é fruto daquela. É preciso revolver a questão dos fins da universidade, confrontando-a com a estrutura social e econômica, com o papel da cultura, da técnica, do trabalho, da riqueza, das classes e do sistema de poder.

A consciência mítica não consiste só na absolutização do relativo, senão também na conversão do instrumento de ação em talismãs. Imagina-se automático o êxito de fórmulas ritualistas; anuncia-se como revoluções pedagógicas a descrição de arquétipos sem a noção dos obstáculos. O obstáculo da relação pedagógica professor/aluno; da educação permanente; do *tempo* real da educação; da função ativa do meio ambiente; da cultura dos jovens etc.

Quanto ao planejamento educacional feito pelos economistas, não toca na espessura do econômico com todos os entrelaçamentos que ele mantém com as diversas dimensões da sociedade, é apenas um processo linear que projeta no futuro números diferentes dos atuais, projetando porém as mesmas realidades.¹⁶

¹⁵ Esse apelo é acenado na seguinte passagem de Pascal: “Les parties du monde ont toutes un tel rapport et un tel enchainement l'une avec l'autre, que je crois impossible de connaître l'une sans l'autre et sans le tour... Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, mediatees et immédiates, et toutes entretenant par un lien naturel et insensible que lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties” (*Pensées*. Paris: Garnier, 1948, p.91).

¹⁶ Trigueiro Mendes, D. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade, *op. cit.*

A árvore e os frutos

Entre nós, a educação se desligou da sociedade, desde o início, por alienação cultural: recebia-se o fruto separado da árvore, até o ponto de se esquecer da própria árvore. O saber pedagógico tornou-se “autônomo”, passando a atrair vocações de geômetras mais interessados pela forma que pelo conteúdo, pela racionalidade interna do sistema de ensino que pelo seu dinamismo social.

No mundo inteiro, essa autonomia do saber pedagógico se agrava, ainda mais, pela tendência tecnocrática que, por definição, consagra a razão técnica em oposição à razão política (ignorando que esta é, de alguma forma, parte daquela). A todos esses fatores soma-se, no Brasil, o especialismo retardatário, oposto aos métodos interdisciplinares em ascensão acelerada no mundo inteiro. Haja vista o nosso planejamento, feito ou só por pedagogos (no CFE) ou só por economistas (no IPEA).

A tendência para separar a educação da sociedade já está sendo objeto de uma “racionalização”: alega-se que a mudança educacional vai alterar a sociedade industrial (ver o ensino de 2º grau). Na verdade, ela significa a imobilização da educação,¹⁷ bem como a mobilização incessante de leis e pareceres educacionais. Na ilusão dos pedagogos, a educação (cartorial) é suscetível de ação normativa direta, ignorando a dependência de fatos sociais complexos e, em grande parte, aleatórios. A verdade porém é que, se não se pode mudar a sociedade e o sistema educacional global, é possível no entanto colocar no projeto de mudança social as *estruturas antecipadoras e germinativas*. A normatividade consignada ao projeto educacional pode projetar-se além do âmbito interno da própria educação, e além das contingências presentes, como fator de diacronismo social.¹⁸ Não há por que afirmar que o pedagogo só tem poder sobre o sistema que ele opera diretamente. A tendência, pois, de pensar a educação pela educação, isto é, de retê-la nas próprias fronteiras, constitui uma atitude ideológica, com metodologia própria: o uso da racionalidade linear e burocrática na elaboração da política educacional. Esvazia-se a educação para manter-lhe a autonomia.

Dentro de tais pressupostos estão colocadas as sugestões que se seguem, referentes a alguns pressupostos das pesquisas educacionais a serem desenvolvidas no Brasil. São meras indicações – o assunto e a perspectiva em que é tomado para efeito de discussão.

¹⁷ Numa abordagem filosófica, e na concepção de Bergson, só podemos conhecer a *durée* instituindo-a no momento global e unido que compreende sua trajetória. Seu fracionamento em instantes separados – em “paradas” ou imobilidades sucessivas – representa a espacialização do tempo (ver Bergson, H. *L'évolution créatrice*, Cap. IV. Paris: PUF, 1948; e também Deleuze, G. Bergson, in *Les philosophes célèbres*. Paris: L. Mazenod, 1956). Persiste na educação brasileira o fascínio da mente geométrica para alguns pedagogos: a espacialização do saber, e os recortes do tempo, paradoxalmente imóvel, corresponde à sucessão das leis educacionais.

¹⁸ A expressão “diacronismo social” significaria a simultaneidade de diferentes temporalidades. Uma temporalidade específica seria o projeto, o tempo antecipado, como instrumento de ruptura que cria outro tipo de equilíbrio. Encaixam-se as estruturas antecipadoras ou germinativas. É diferente o conceito *diacrônico* na aceção de Saussure ou Lévi-Strauss. Não divergimos: só tentamos mais outra abordagem. Havia uma certa analogia entre a “multiplicidade dos tempos sociais”, na concepção de Gurvitch, e a nossa idéia, embora nossa concepção sobre o tempo antecipado e as estruturas germinativas divirja da colocação de Gurvitch (*La vocation actuelle de la sociologie*. Paris: PUF, 1963. 2.ed. – Cap. XIII).

Sugestões de temas a serem pesquisados

1. O processo intelectual na educação brasileira¹⁹

A) As tendências

Como se pensa a educação. Como surgem as idéias na educação. Como se difundem. Como se desenvolvem e modificam. Que forma tomam. A idéia, a norma e a práxis.

Problemas:

a) A origem das idéias e modelos educacionais em curso no Brasil, ou subjacentes à sua política; o problema da alienação.

b) A tendência para converter idéias em normas; o método “cesarista” que suprime ou atalha o processo de elaboração e difusão das idéias. Tendência e método que se exprimem:

I) pelo modelo oligárquico: no plano administrativo (centralismo) e no plano intelectual (ação da *intelligentsia* oficial). Um certo tipo de elitismo tecnocrático;

II) pelo institucionalismo mecanicista;

III) pelo juridicismo burocrático (substituição da competência técnica pela competência legal).

c) O processo ordenatório na administração educacional. A eficácia, ou não, das idéias educacionais. A relação entre as idéias e as esferas do poder. A posição dos “especialistas” e dos técnicos na administração da educação. Ausência de instâncias de reflexão científica nas esferas do poder (quando existem, apresentam uma constituição inadequada e funcionam *paralelamente* a essas instâncias, sem influência real sobre elas). Particularidades do estilo tecnocrático brasileiro em educação. A reforma universitária sob essa perspectiva.

d) A lógica cartorial dos pedagogos. O caráter a-social e a-temporal da especulação pedagógica no Brasil, ou o *tempo* de outras nações.

¹⁹ Essas proposições são focalizadas nos seguintes textos do autor: 1) *Para um balanço da educação brasileira*; 2) *Um novo mundo, uma nova educação*; 3) *Educação complementar: análise da experiência*; 4) *Para uma filosofia da educação complementar e média*; 5) *O governo da universidade*; 6) *A universidade e sua utopia*; 7) *Desenvolvimento, tecnocracia e universidade*; 8) *Subsídios para um plano da universidade brasileira* (Ensaio mimeografado, 1966); 9) *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*; 10) *Pesquisa e ensino no mestrado de educação*; 11) *Plano de educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*; 12) *Programa de Planejamento Educacional – significação do planejamento e sua viabilidade* (PUC, 1973); 13) *Qualidade e quantidade na educação* (Texto mimeografado – IESAE, 1974); 14) *Fenomenologia do processo educativo*; 14) *Bibliografia de Filosofia da Educação no Brasil, para o curso de Mestrado em Educação do IESAE – anos 1973, 1974 e 1975 – mimeo.*

A multidimensionalidade da educação: a teoria e a prática.

O problema da “tecnicidade” na educação – a pedagógica e a econômica. Suas falácias.

O problema da *intelligentsia* brasileira no campo da educação. A educação dos *mandarins*; localizar as instâncias do poder. Educação e experiência.

O problema da comunicação das idéias educacionais: do centro para a periferia, ou de um ponto para outro da periferia. Processos e mecanismos.

Relações entre o MEC, de um lado, e, de outro, as universidades e os estados. Não se trata apenas de um movimento *de cima para baixo*, mas *de um lado para outro*.

B) Os fatos

A educação – hoje – no Brasil:

os fatos;
as instituições;
os agentes;
as idéias.

a) A educação brasileira: desde 1930 (e, sobretudo, em 1932: o Manifesto dos Pioneiros) até 1975. O admirável Manifesto permanece atual nos dias difíceis da educação: a crítica severa contra o legalismo pressuroso sem respaldo científico. Nas recentes reformas da universidade e do ensino de 1º e 2º graus, permanece intacta a pressurosidade cartorial contra a pesquisa. Entretanto, no devenir social, é normal a *décalage* entre os anos de 1932 e 1975: enfatiza a escola numa visão do passado, e conceitua o planejamento numa perspectiva liberal superada. O Manifesto vislumbra a interdisciplinaridade do saber, mas depois do documento se assinala o avanço considerável quanto à conexão entre as diferentes ciências. Entretanto, persiste a dificuldade do método interdisciplinar no ensino. Em virtude da diacronia (o tempo sociopolítico, econômico, cultural e educacional), o documento não percebe o conteúdo real da *educação permanente*. Acentua a administração escolar mas omite a administração educacional. A escola, como instituição relativamente autônoma (na concepção do Manifesto), estava encaixada na ideologia liberal. Além disso, a sociedade industrial exige, obviamente, macroestruturas. A idéia da totalidade, e das conexões que lhe dão coerência, impõe-se à cultura moderna, transformando, crescentemente, o estilo liberal e individualista num estilo planejado e societário da ação social. Nesse caso, torna-se indispensável a administração educacional, como macroestrutura.

b) As lideranças intelectuais na educação: liderança institucional e liderança dos educadores.

Divórcio entre o sistema normativo e o sistema executivo. Irrealismo da norma e o irracionalismo do poder patriarcal.

2. As formas heterodoxas da educação e da formação técnica e profissional²⁰

Indicações ilustrativas:

No Brasil, é tão importante completar competências quanto formar competências novas. É tão imperioso treinar professores rurais leigos, em certas regiões, quanto diplomá-los nas Escolas Normais. Algumas experiências têm sido feitas entre nós (CADES, PAMP, Plano Mestre do INEP), mas sempre com o sentido de emergência: impõe-se elevar esses padrões à condição de padrões normais, paralelos aos que a tradição consagrou (tradição, de resto, inspirada, as mais das vezes, em modelos estrangeiros). É preciso eliminar o equívoco que acompanha, subjacentemente, esses programas, como se constituíssem desvios ou deteriorações dos padrões legítimos. Impõem-se também diferentes tipos de Mestrado e Doutorado, mediante a flexibilidade da cultura nacional e regional, sem prejuízo da ciência e do saber.

Razões justificativas:

I) Somos um país onde a maioria das pessoas são, ou *a-didatas*, ou têm formação intelectual e profissional incompleta (aliás, toda formação é incompleta, no sentido de saber inacabado. Ver, neste artigo, Nota 11). Com estes é que contamos para as tarefas de nosso desenvolvimento. Entretanto, se devemos evitar o idealismo farisaico que ignora a realidade brasileira, devemos igualmente fugir ao realismo pedestre que só descobre na realidade condições impeditivas ou limitadoras – contentando-se com elas – e não as condições permissivas das quais deve originar-se o esforço para transformar a própria realidade.

II) A complementação ou a mudança de competências é, sabidamente, um fenômeno das sociedades modernas, que requerem, por isso mesmo, um sistema aberto de educação, ao modo da *educação permanente*. Sistema que se caracteriza, entre outros caminhos, a) pela possibilidade de serem oferecidas a cada um as oportunidades educacionais condizentes com seus interesses, talentos, tempo disponível etc.; b) pela interpenetração da práxis educacional e da práxis social, com a supressão do monopólio da escola no processo educativo.

3. O planejamento educacional brasileiro²¹

Teoria do planejamento educacional aplicada ao Brasil.

²⁰ Ver do autor: 1) *Para uma filosofia da educação fundamental e média*; 2) *Um novo mundo, uma nova educação*; 3) *Fenomenologia do processo educativo*.

²¹ Ver do autor: 1) *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*; 2) *Plano de educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*; 3) *Programa de Planejamento Educacional – significação do planejamento e sua viabilidade* (PUC, 1973 – mimeo.); 4) *Política e planejamento* (PUC, 1974 – mimeo.).

A política e a técnica, a educação e o Estado, a economia e a cultura dão-se as mãos nesse universo difícil de uma lógica operante, e não apenas raciocinante.

Viabilidade, metodologia e estratégia do planejamento educacional.

Diagnóstico dos impasses com que ele se tem defrontado.

Conciliação entre a racionalidade técnica e a decisão política.

Problemas conceituais e operacionais. A qualidade e a quantidade da educação de acordo com o projeto brasileiro. O problema da unilinearidade pedagógica e econômica. O método interdisciplinar.

Formação e uso dos planejadores educacionais.

4. A universidade brasileira²²

Análise da recente reforma universitária.

A crise da universidade moderna.

Universidade e mudança social.

Um projeto de universidade brasileira.

5. A Faculdade de Educação no Brasil²³

a) Instituição nova, a Faculdade de Educação se defronta, simultaneamente, com a chance de constituir peça básica da renovação do sistema educacional brasileiro, e com o risco de permanecer aprisionada no próprio sistema, só aparentemente reformado. Risco de ser uma instituição residual em vez de uma inovação.

b) A nosso ver, a força dessa instituição ficaria assegurada se ela viesse constituir a instância de reflexão do processo de educação no Brasil, a serviço: I) da própria universidade a que ela pertence; II) da sociedade; III) das ciências aplicadas à educação. A serviço da universidade: infundindo-lhe a consciência de sua própria práxis como instituição pedagógica, juntamente com os apetrechos para operar como tal. A serviço da sociedade: elaborando a visão da educação articulada com a práxis social. A serviço das ciências aplicadas à educação: constituindo-se a fonte principal da pesquisa e da reflexão filosófica.

c) Tem-se revelado difícil, até agora, realizar a verdadeira vocação das Faculdades de Educação dentro do sistema vigente, pelos motivos já apontados.

²² Ver do autor: 1) *Subsídios para um plano da universidade brasileira*; 2) *O governo da universidade*; 3) *A universidade e sua utopia*; 4) *Desenvolvimento, tecnocracia e universidade*.

²³ Ver do autor: *Fenomenologia do processo educativo*.

Uma experiência livre dos condicionamentos do sistema oficial seria de grande fecundidade para ele próprio.

6. A expansão do ensino superior²⁴

a) Objetivos sociopolíticos, econômicos, culturais e educacionais, e meios de conciliá-los entre si. A qualidade e a quantidade da educação.

b) Regionalização do ensino superior: conceitos e métodos.

c) Política de interiorização do ensino superior.

d) O problema das profissões, do ponto de vista da formação e do exercício profissional. A orientação educacional e profissional.

7. A assistência técnica na educação²⁵

Necessidades. Possibilidades. Formas e estilos.

a) O novo modo de atuação do MEC na legislação.

b) Diagnóstico da situação atual.

c) Inovações necessárias quanto aos modelos, aos mecanismos, aos “quadros” destinados a essa tarefa. Relações entre o sistema federal e os sistemas estaduais de educação; entre o Governo e as universidades.

8. A administração educacional

a) Centralização e descentralização (aspectos institucionais, sociopolíticos e culturais).

b) Administradores e técnicos na administração educacional.

c) Reestruturação do sistema da administração educacional nos níveis federal, estadual e municipal.

²⁴ Ver do autor: 1) *Expansão do ensino superior*; 2) *Expansão do ensino superior no Brasil*; 3) *Qualidade e quantidade na educação*; 4) *O problema dos excedentes e a reforma universitária*.

²⁵ Ver do autor: 1) *O Ministério da Educação depois da LDB* (MEC/INEP, 1968); 2) *Um sistema de assistência técnica* (MEC/INEP, 1969); 3) *Assistência técnica no campo da educação* (MEC/INEP, 1969).

9. Educação e desenvolvimento

A sociedade industrial depende cada vez mais do esforço criativo e de competências, concertados em termos de qualificação cada vez mais alta. É necessário, entretanto, dar dimensão política ao processo industrial, ampliando essas qualificações tendo em vista não só a solidariedade das competências como a das iniciativas no plano político. A industrialização, bem como os modelos societários de ação que ela produz já estão encaminhando (nas grandes sociedades industriais) o protagonismo da maioria sobre o da minoria privilegiada num plano técnico – o do *fazer*. É indispensável que o mesmo fenômeno ocorra na ordem política, em que está envolvida a capacidade de *fazer fazer*, o poder de decisão.

A educação acompanharia esse processo mas também, de certa forma, o aceleraria e, mais ainda, alteraria as condições em que ele se desenvolve. A educação seria um instrumento dialético que reduz, tendencialmente, à unidade da práxis, em nova sociedade, as diversas dimensões do agir no humano no plano profissional, no plano social e no plano cívico-cultural.

Acreditamos que a dialética da sociedade industrial vai produzir, entre outras alterações qualitativas, a conversão gradativa da exigência técnica em exigência política.

Prospectiva: a educação dentro de um tempo e de um espaço social unificado através da *comunicação*, do *trabalho* e da *organização política*. Superação da educação rigidamente estruturada em relação ao *Sujeito* (escalonamento por idade e geração) e em relação ao *Objeto*.

O “Sujeito histórico” na sociedade tende a ser um só, congregando as diferentes classes sociais e diferentes grupos etários e, dessa forma, a interessar-se cada vez mais pelo mesmo Objeto. Unidade de objetivos e de “intencionalidade” (projeto) num novo tipo de sociedade democrática.

10. Formação de planejadores educacionais²⁶

É indispensável instalar dois tipos de curso: um, para treinamento e aperfeiçoamento de planejadores educacionais, visando preparar pessoas de diferentes níveis intelectuais e profissionais; e o outro, destinado a pessoas aptas para uma formação acadêmica em nível pós-graduado.

Costuma-se afirmar que no Brasil há excesso de idéias e planos de educação, restando só pô-los em prática. Puro engano. Acreditamos, ao contrário, que a nossa crise educacional é sobretudo uma crise de pensamento.

²⁶ Ver do autor: 1) *Fenomenologia do processo educativo*; 2) *Pesquisa e ensino no mestrado de educação*; 3) *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*; 4) *A formação de planejadores* (Indicação para o CFE, 1969); 5) *Proposta de reformulação do currículo* (PUC, Mestrado em Planejamento Educacional, 1971); 6) *Curso de Planejamento Educacional – perspectivas* (UEG, 1969); 7) *Programa de Planejamento Educacional* (UEG, 1969).

11. Educação geral e educação técnica²⁷

Ensino do 1º e 2º graus. Profissionalização e democratização. Educação polivalente. Ensino supletivo. Educação permanente. A Lei nº 5.692 (ensino de 1º e 2º graus) considera a educação permanente como ensino supletivo. Parece-nos um equívoco. No fundo, o ensino supletivo significa a escolaridade regular, acrescentada de um mecanismo de complementação. Cursos regulares da escola, mas atalhados. Na lei, inexistente educação permanente.

Durmeval Trigueiro Mendes

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 60, n. 136, p. 481-495, out./dez. 1974.

²⁷ Ver do autor: 1) *Um novo mundo, uma nova educação*; 2) *Para uma filosofia da educação fundamental e média*; 3) *Fenomenologia do processo educativo*; 4) *Análise do relatório do grupo de trabalho sobre a reestruturação do currículo do IESAE – Anexo 3: Educação polivalente* (FGV, 1974, mimeo.).