

BOGDAN SUCHODOLSKI

A Pedagogia

e as Grandes
Correntes Filosóficas

A Pedagogia da Essência, mais antiga, assenta numa concepção ideal do homem, racionalista em Platão, cristã em São Tomás de Aquino. A Pedagogia da Existência, mais tardia, perceptível já em Rousseau e seguidamente em Kierkegaard, toma o homem tal como é e não como deveria ser. O autor acompanha pormenorizadamente o desenvolvimento destas concepções pedagógicas fundamentais e o seu conflito, até à época contemporânea. Poder-se-á pensar que uma tal interpretação geral não explica tudo. Se intentássemos aplicá-la de modo excessivamente sistemático, esbarraríamos com sérias dificuldades, pois a realidade humana é sempre mais rica do que a explicação e a descrição que dela nos faz o espírito humano. Não obstante, fornece-nos um fio condutor precioso. Atribui uma espécie de unidade orgânica à história pedagógica, permite o esclarecimento de diversos aspectos e a correção de abundantes idéias feitas. Isso torna-se perceptível pelo lugar ocupado nesta perspectiva pelas doutrinas de Comenius, de Durkheim ou de B. Russel.

Esta chave abre sem dúvida numerosas portas.

ISBN 85-88208-41-5



9 788588 208414



CENTAURIO
EDITORA

BOGDAN SUCHODOLSKI

A Pedagogia

e as Grandes
Correntes Filosóficas

A Pedagogia da Essência e
a Pedagogia da Existência



CENTAURIO
EDITORA

Bogdan Suchodolski

A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas

Bogdan Suchodolski

A
PEDAGOGIA
e as *Grandes Correntes*
Filosóficas

A *Pedagogia da Essência* e
a *Pedagogia da Existência*



Capa: Paulo Gaio
Digitação: Leila Prado
Editoração: Conexão Editorial
Fotolitos de Capa: WE Reproduções Gráficas
Impressão e Acabamento: Artcolor Ltda.

Título Original: *La Pédagogie et les Grands Courants Philosophiques*
Tradução: Rubens Eduardo Frias
1ª Edição — Abril de 2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Suchodolski, Bogdan
A pedagogia e as grandes correntes filosóficas :
a pedagogia da essência e a pedagogia da existência /
Bogdan Suchodolski ; tradução Rubens Eduardo
Frias. -- São Paulo : Centauro, 2002.

Título Original: *Pädagogik am Scheideweg*

1. Educação - Filosofia 2. Educação - História
3. Pedagogia I. Título: A pedagogia da essência
e a pedagogia da existência.

02-5291

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : correntes filosóficas 370.1

© CENTAURO EDITORA
Travessa Roberto Santa Rosa, 30
02804-010 - São Paulo - SP
Tel. 11 - 3976-2399 - Tel./Fax 11 - 3975-2203
editoracentauro@serra.com.br
www.centauroeditora.com.br

ÍNDICE

Prefácio	7
Primeira Parte – Aspecto Histórico do Problema	
I – Essência e existência, conflito fundamental do pensamento pedagógico	11
II – Pedagogia de Platão e pedagogia cristã	13
III – Início do conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência	17
IV – Pedagogia da Natureza	23
V – Perspectivas do desenvolvimento da pedagogia da existência no século XVII	27
VI – Rousseau e Pestalozzi	31
VII – Concepção idealista da pedagogia da essência	35
VIII – Inícios da pedagogia existencialista	39
IX – Humanismo racionalista	45
X – Teoria da evolução	47
XI – Conseqüências pedagógicas da teoria da evolução	51
XII – Noção bergsoniana de evolução	57
XIII – Existencialização da pedagogia da essência	59
XIV – Existência individual e existência coletiva	65
Segunda Parte – Esforços Contemporâneos Para Solução do Conflito	
I – As esperanças da educação nova	69
II – Desenvolvimento espontâneo e adaptação	75
III – Concepções da pedagogia social	81
IV – Pedagogia da cultura	85
V – Pedagogia moderna da essência	91
VI – Controvérsia moderna entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência	95
VII – Educação virada para o futuro e perspectiva de um sistema social à escala humana	101

PREFÁCIO

Apresentar o autor, professor polaco Bogdan Suchodolski e o seu livro *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, é para mim uma grande honra.

B. Suchodolski realizou os seus estudos superiores nas Universidades de Cracóvia e Varsóvia, depois em Berlim e em Paris. Foi professor liceal até 1939, em seguida professor agregado na Universidade de Varsóvia. Durante a ocupação alemã, foi um dos corajosos animadores da Universidade clandestina. Após a guerra tornou-se professor de Pedagogia Geral na Universidade de Varsóvia, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas e membro da Academia Polaca de Ciências.

A sua brilhante carreira foi acompanhada por uma importante obra. Publicou já, em polonês, três trabalhos que testemunham o seu interesse pelas questões filosóficas da pedagogia, relacionadas com as situações sociais. Primeiramente publicou *Para Uma Pedagogia à Escala da Nossa Época*, onde critica as teorias educativas que já não correspondem às condições do homem moderno. A sua obra *Teoria Materialista da Educação* é uma análise da filosofia de Karl Marx, em que salienta o aspecto pedagógico da polémica que Marx travou com autores tais como Hegel e Proudhon. Finalmente, *Educação para o Futuro* define as perspectivas do desenvolvimento do mundo moderno, as transformações revolucionárias verificadas na sociedade e as responsabilidades da educação do futuro.

Conheci Suchodolski em 1959, no decurso da Quinzena Polaca organizada pela Universidade de Paris. Tive novamente o prazer de o escutar este ano, ao ser encarregado de um curso de Filosofia Polaca do século XVIII na Escola Prática de Altos Estudos. Foi-me dado apreciar a sua grande curiosidade de espírito, servida pelo conhecimento da nossa língua e de várias outras línguas estrangeiras, o seu gosto de historiador filosófico da educação, felizmente associado a um sentimento profundo das realidades pedagógicas e à preocupação em corresponder às necessidades da juventude da nossa época.

A leitura do seu manuscrito *A Pedagogia e as Correntes Filosóficas* provocou em mim um vivo prazer intelectual, do género que

nasce em contato com uma interpretação das coisas em que nunca se tinha pensado até esse momento.

B. Suchodolski descobre, com efeito, na história pedagógica duas tendências fundamentais, uma pedagogia baseada na essência do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico. A primeira destas duas doutrinas, que é também a mais antiga, assenta numa concepção ideal do homem, racionalista em Platão, cristã em São Tomás de Aquino. A segunda, mais tardia, perceptível já em Rousseau e seguidamente em Kierkegaard, toma o homem tal como é e não como deveria ser. O autor acompanha pormenorizadamente o desenvolvimento destas concepções pedagógicas fundamentais e o seu conflito, até à época contemporânea. Poder-se-á pensar que uma tal interpretação geral não explica tudo. Se intentássemos aplicá-la de modo excessivamente sistemático, esbarraríamos com sérias dificuldades, pois a realidade humana é sempre mais rica do que a explicação e a descrição que dela nos faz o espírito humano. Não obstante, fornece-nos um fio condutor precioso. Atribui uma espécie de unidade orgânica à história pedagógica, permite o esclarecimento de diversos aspectos e a correção de abundantes idéias feitas. Isso torna-se perceptível pelo lugar ocupado nesta perspectiva pelas doutrinas de Comenius, de Durkheim ou de B. Russel.

Esta chave abre sem dúvida numerosas portas.

Um dos aspectos que mais me interessaram na tese nova e sedutora de Suchodolski é a confrontação que estabelece, a propósito do movimento da educação nova, entre as pedagogias da evolução da criança e as pedagogias da adaptação às condições do meio; ou as primeiras correm o risco de cair na utopia, ou as segundas tendem a refugiar-se no conformismo. Há muito que sentia esta oposição no que respeita à psicologia da criança: primeiramente salientaram-se os processos de evolução; hoje, ao contrário, insiste-se cada vez mais nos processos de adaptação. De uma geração de psicólogos a outra a transformação é manifesta. Em minha opinião, não há contradição, nem mesmo conflito, entre o estudo das condutas de crescimento e o das adaptativas. São complementares. Mas a transição de uma para a outra reflete uma diferença de preocupação característica e provoca uma mudança de orientação pedagógica. Através da leitura deste livro ver-se-á como o autor explica a oposição entre os defensores da evolução e os da adaptação, no conflito em que se empenham as pedagogias essencialistas e existencialistas.

Suchodolski não procura um compromisso entre essência e existência: a obra que atualmente prepara sobre a história do pensamento do homem pretende mostrar a gênese de uma concepção ativa que se situa para lá das duas concepções tradicionais e segundo a qual o homem é criador do seu próprio meio e de si mesmo. A segunda parte de *A Pedagogia e as Correntes Filosóficas* esboça já claramente o sentido da sua reflexão. Para evitar simultaneamente "trair a liberdade", devido a um desejo de adaptação rígida; e "trair a realidade", devido a um desejo utópico de desenvolvimento ideal, parte de uma "teoria da natureza social do homem". O objetivo da educação moderna é, a seu ver, o de "contribuir para que a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana". Isto supõe-se a instauração de um "sistema social à escala humana" em que a educação criadora deverá desempenhar um papel essencial.

O autor não oculta as suas convicções pessoais, que já se exprimiam mais abertamente nas suas obras anteriores. Em face do que designa por "pedagogia burguesa" da existência e da velha pedagogia da essência do homem é numa pedagogia socialista que coloca a sua esperança. Porém, para além das ideologias, testemunha tal largueza de espírito, tal simpatia pela juventude atual, que "exprime freqüentemente a sua revolta confusa em face do mal, agindo mal", que seria bem difícil esquivarmo-nos a partilhar as suas aspirações, que são as de todos os homens de boa vontade.

Por todas estas razões, sinto-me feliz em acolher este belo e penetrante estudo. Vem de um país que sempre foi estimado pela França e de um autor cuja probidade e valor intelectuais inspiram estima e simpatia.

MAURICE DEBESSE
Professor na Sorbonne.

PRIMEIRA PARTE
ASPECTO HISTÓRICO DO PROBLEMA

I

**ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA,
CONFLITO FUNDAMENTAL
DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO**

Tentou-se variadíssimas vezes, como é sabido, efetuar uma classificação do rico patrimônio constituído pelo pensamento pedagógico moderno. Utilizaram-se vários princípios de classificação, o que tornou possível agrupar de vários modos autores, pontos de vista, correntes e posições. Delinearam-se assim quadros muito diversos da pedagogia moderna. Esses quadros têm, sem dúvida, valor didático, pois ao classificá-los de modos distintos evidenciaram-se múltiplos aspectos das diferentes posições pedagógicas; isto pode contribuir para a compreensão de um fato histórico, a saber: que as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelaram sempre numerosos elementos de contato. Assim, se percorrermos o extenso conjunto de pontos de vista e de posições pedagógicas tomando como referência princípios de classificação diferentes, dá-se uma boa lição de anti-esquematismo e de pensamento analítico que mostra em que medida a realidade, aparentemente homogênea, é de fato variada.

Mas não basta ficar por aqui. Os exercícios – ainda que intelectuais – são válidos, mas o que ao fim e ao cabo importa não é tanto a variedade dos aspectos possíveis do pensamento pedagógico moderno, como a compreensão da sua problemática essencial, que condiciona quer as suas aquisições quer os seus erros. As classificações efetuadas a partir de princípios exteriores ao processo histórico de desenvolvimento não servem para alcançar esta finalidade. Pelo

contrário, o que pode contribuir para atingi-la é uma análise capaz de revelar as dificuldades interiores que o pensamento pedagógico moderno enfrentou e capaz de revelar as contradições internas que se tornaram ponto de partida da luta de concepções. Por esta via podemos insistir quer sobre as fontes sociais do desenvolvimento e da complexidade crescente da problemática pedagógica, quer sobre as fontes sociais das contradições que se revelam, ou ainda dar maior importância à análise desta mesma problemática e à focagem do eixo central do seu desenvolvimento e das suas contradições. É evidente que estes dois pontos de vista se devem completar; todavia, neste trabalho limitar-nos-emos à análise da problemática, renunciando à análise dos aspectos que a condicionam.

Ao considerar a questão deste modo pensamos poder penetrar no aspecto profundo do processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno e evidenciar as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência. Na base desta oposição encontra-se a controvérsia filosófica clássica da filosofia da essência e da filosofia da existência, controvérsia que remonta aos tempos mais recuados e que se mantém até aos nossos dias. Esta querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem. A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência. Esta diferença conduz-nos justamente ao próprio coração das querelas pedagógicas.

II

PEDAGOGIA DE PLATÃO E PEDAGOGIA CRISTÃ

*Pedagogia da
Essência*

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua "essência verdadeira"? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu "empírico" do homem e a sua essência "real".

A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornado-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto revelou-se particularmente fértil no campo da pedagogia. Platão ensinou a diferenciar o mundo da Idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras. É o "mundo das sombras", empírico, imperfeito, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana. Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras - corpo, o desejo, os sentidos etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das idéias: o espírito na sua forma pensante. Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica.

*Papel da
educação*

Como é sabido, o próprio Platão no seu sistema pedagógico pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões: o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Idéia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas. De modo idêntico, a educação moral atinge os desejos, os hábitos, a vontade; mas as decisões definitivas, relativas ao bem e ao mal, provêm do mundo ideal, a que pertence o pensamento. E, tal como na educação do espírito, não existe uma via que possa conduzir da observação sensível aos cumes do conhecimento, na educação moral não existe uma via que conduza das experiências da vida cotidiana ao pleno desenvolvimento da personalidade moral. Nos dois casos, estes níveis preliminares, ligados como estão ao mundo empírico, possuem importância própria. Não conduzem aos níveis mais elevados, mas a um determinado momento venturoso; o espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação "verdadeira" é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do "outro mundo" que o homem tem em si.

O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual. A teoria do pecado original e das suas conseqüências duradouras constituiu uma advertência, de uma energia sem par, para o homem não ceder ao que aparenta ser a sua realidade e a do meio que o rodeia, pois não representa mais que um estado de corrupção e o lugar do seu exílio. Não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la. A verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre.

do alma em
causa o corpo

É verdade que esta concepção ascética da pedagogia da essência não preencheu toda a tradição cristã; todavia, constituiu o seu sentido fundamental até mesmo onde os princípios da pedagogia foram enunciados de modo mais moderado. Assim o demonstra a teoria de São Tomás de Aquino, que se liga à filosofia de Aristóteles. Este não perfilhava o idealismo platônico e a sua filosofia incide na problemática do mundo empírico. Todavia, as concepções de Aristóteles constituem um dos fundamentos da pedagogia da essência. Aristóteles fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com a sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A forma do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta forma molda a matéria e cria o homem. Há, portanto, uma forma para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos. Não é a partir da matéria que convém avançar para a forma do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana. A orientação da ação educativa é assim idêntica à de Platão, embora variem os seus motivos de justificação.

Inspirando-se embora nesta filosofia, São Tomás de Aquino opôs-se aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, mas conservou as teses principais, tal como o fez Aristóteles, em relação às teorias pedagógicas de Platão, cujos aspectos extremos igualmente rejeitava. Na obra *De Magistro*, São Tomás de Aquino definiu a tarefa e as possibilidades da educação, baseando-se na distinção entre potencial e atual. Ao negar a concepção das idéias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, São Tomás considerou que o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma atividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, São Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu

importante

êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem.

tradicional

III

INÍCIO DO CONFLITO ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem "ser pensante". Erasmo de Roterdão, na obra *De Pueris Instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio.

Todavia, a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi também a época que viu nascer concepções de educação absolutamente opostas.

A grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana. Pôs igualmente uma questão – a princípio receosamente e sem audácia – o próprio princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se. As críticas às concepções então em vigor, que surgiram no campo da filosofia, significavam que as experiências intelectuais novas podiam ter uma força superior à da tradição transmitida. Quando, no campo da vida social e política, se puseram em dúvida direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia feudal, isso traduzia que as necessidades e as aspirações características de certos grupos de população podiam ter força superior à das normas do direito e dos fundamentos do regime em vigor.

Quando, no campo da moral, se submeteram à crítica tanto as soturnas práticas dos ascetas da Idade Média, como a ética oportunista do clero, quando se exigiu uma renovação moral de acordo com as experiências morais profundamente pessoais, tudo isto significava que estas experiências podiam conter uma força superior à dos códigos de conduta transmitidos através dos séculos.

Em todos estes fatos amadurecia uma interrogação: o homem deveria obedecer aos ideais, normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam? Ou noutros termos: será a experiência interior do homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideais seculares ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de ideais novos?

Estas questões – como se sabe – foram formuladas com espontânea força no movimento reformista. Toda a história do seu conflito com a Igreja Católica e das suas lutas internas mostra justamente este dilema: o homem deve ir buscar em si próprio o sentido da sua fé e as normas da sua vida?

A audácia desta segunda alternativa parece habitualmente nas fogueiras ou extingue-se nos labirintos das exegeses e das polémicas teológicas estereis. Mas, não obstante, era aí que se encontrava a coragem de confiar em si mesmo, nos seus próprios pensamentos, experiências e vontades. Por influência destas perspectivas, o passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as idéias absolutas e imutáveis; começou-se a destringir nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religiosos, tomaram nova feição: foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens em “um lugar e tempo determinados” podem opor-se aos princípios que devem vigorar em “todo o lugar e sempre”.

Os processos, de que acabamos de salientar os caracteres essenciais, significam na perspectiva futura a maturação antropológica dos grandes problemas – do problema da própria essência do homem. Convirá concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser encarnado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade? Assim nasceu o problema da individualidade. Terá o

¹⁰⁰ homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem. Estes dois problemas começavam tão-somente a esboçar-se; mas já a idéia de que o homem é homem porque deve ser tudo e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana foi claramente formulada durante o Renascimento.

Em especial, os filósofos italianos desta época enriqueceram a concepção do homem com diversos elementos novos. Para nos convenceremos da verdade desta afirmação basta lembrar os estudos de L. Valli e de Pic de La Mirandole.

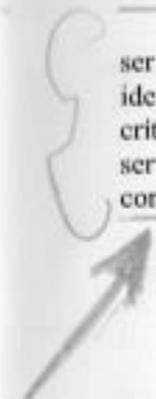
Em conexão com estas modificações na concepção do homem surgiram alguns indícios, embora ainda modestos, de renovação do pensamento pedagógico. A crítica da escola medieval e da pedagogia medieval inspirou-se não só na nova concepção do ideal, mas também nos direitos e nas necessidades da criança. Este ponto de vista foi defendido, embora sem grande ousadia, mas o que importa é notar a sua existência por Vittorino da Feltre (1378 – 1446) na célebre escola que dirigia em Mântua, a Casa Giocosa, primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança, que desenvolvia os seus dons em todas as direções. A idéia de Da Feltre não foi seguida, mas na pedagogia humanitária passou-se a tomar a criança em consideração no decorrer do ensino e adaptaram-se os métodos ao nível intelectual da criança.

Erasmus de Roterdão deu várias indicações razoáveis aos mestres na obra *De Pueris Instituendis*; ao afirmar que o conhecimento imposto pelo verbo e a memória não é proveitoso para o aluno, preveniu-os contra uma ilusão nefasta. Jean-Louis Vivès (1492 – 1540) manifestava as mesmas tendências; criou os alicerces de uma teoria psicológica do ensino; considerava que pode ser concebida uma didática justa e eficaz, baseada nas experiências com êxito do mestre.

Quase simultaneamente, erguia-se uma verdadeira onda de revolta contra a pedagogia tradicional. Enquanto nas concepções dos humanistas se conservaram os princípios fundamentais da essência, admitindo somente algumas concessões em relação aos meios de a realizar, pelo contrário, em certas correntes ideológicas do Renascimento, tentou-se enveredar com audácia por uma concepção que

outorga aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento. Para além de numerosas obras sobre vidas "exemplares", de uma rica literatura moralizante, e para além de numerosos modelos, surgem livros sobre a vida humana, que descrevem não o que o homem deve ser, mas aquilo que é na realidade. Foi essa a característica da literatura que, retomando as tradições populares, descrevia heróis populares tais como Till Eulenspiege. Foi esse também o cunho da obra de Rabelais (1490 – 1553), que ao relatar as aventuras de Pantagruel contava na realidade a história da educação de um homem. Nesta mesma direção caminhava Montaigne (1553 – 1592): os seus *Ensaio*s são na realidade um grande "Ensaio de vida" relacionado com o próprio autor e as suas experiências. Montaigne criticou o caráter superficial e verbal da educação quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem. As idéias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência; esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos.

O Renascimento, como vemos por este curto resumo, foi uma época em que a pedagogia da essência, continuando a procurar inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs, criou novas concepções de protótipos e de normas que devem regular os homens e a educação. Mas este período de grandes transformações sociais foi uma época em que o ataque contra a ordem hierárquica eclesiástica e feudal, estabelecida na prática e na ideologia, se transforma em revolta contra a autoridade, revolta realizada em nome das leis correntes da vida. A variedade de formas desta rebelião – dos grandes movimentos camponeses à audácia dos reformadores religiosos – tornou-se fonte de novos conceitos do homem. Em ligação com estas correntes, e a acrescentar-se à discussão dos métodos utilizados pela pedagogia da essência, estabeleceu-se um debate sobre os seus próprios princípios. Iniciou-se uma grande controvérsia: qual deve



ser o alcance da renovação da educação? Limitar-se ao conteúdo do ideal imposto e dos métodos para o inculcar, ou incluir também a crítica do próprio princípio do ideal? Em vez de um instrumento que serve para dar vida a algo novo, deverá permitir conceber a educação como função da vida?

*A escola só surge com os jesuitas.

IV

PEDAGOGIA DA NATUREZA

A querela entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência iniciada durante o Renascimento prosseguiu no decurso do século XVII.

A pedagogia da essência mantém a sua importância primordial e passa mesmo ao ataque. Esta ofensiva apresenta dois aspectos: um mais tradicional e outro mais moderno. A orientação tradicional foi representada pelos Jesuitas, que, com a publicação em 1500 da célebre obra *Ratio Studiorum*, se tornaram senhores de uma grande parte da educação europeia. Enquanto, por um lado, faziam notáveis concessões no sentido de uma relativa adaptação do trabalho, do ensino e da educação à juventude, os Jesuitas realçaram ainda com mais vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica.

Como ordem combatente destinada a destruir o movimento reformista e a hostilizar no domínio da ciência, da filosofia, da arte e na vida moral as tendências consideradas perigosas, dentro da perspectiva da Igreja, os Jesuitas desenvolveram a sua ação recorrendo a diversos meios; um deles era a escola, que devia formar os jovens de modo a tornarem-se fiéis e obedientes filhos da Igreja.

A orientação moderna manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza. Esta filosofia perfilhava a orientação principal das investigações no domínio das ciências sociais. No século XVII e, ainda, no século XVIII – retomando as tradições antigas, particularmente as estóicas, e utilizando os resultados das modernas ciências da Natureza – fez-se grande progresso no sentido de uma concepção laica e científica das leis da Natureza; o intuito destes trabalhos era alcançar uma compreensão da Natureza que permitisse definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios. De

fato, todos os esforços feitos neste sentido formaram uma concepção geral designada mais tarde "sistema natural da cultura".

O sistema natural da cultura era uma concepção intelectual que possibilitava a expressão moderna das teses fundamentais da filosofia que utilizavam a noção de essência do homem. No momento em que as variantes tradicionais desta filosofia platônica e aristotélico-tomista já não eram de modo geral aceitas, a concepção literária do humanismo parecia afastar-se cada vez mais das necessidades da vida social e do desenvolvimento da ciência, a teoria do direito da Natureza reuniu os elementos tradicionais ainda defensáveis e tornou-se expressão das tendências que se propunham fornecer aos homens uma definição duradoura das normas de vida e de conduta. Em nome deste tribunal ideal da Natureza podiam-se formular juízos sobre as instituições concretas e sobre as leis em vigor, sobre os atos e os homens concretos; podia-se distinguir o que no homem e no mundo que o rodeia é digno de ser respeitado e conservado e o que é contra a Natureza devendo ser eliminado. *C sistema de valores*

A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo da Idéia foi retomada pela "Natureza", que se tornou lei e modelo supremo, com a diferença de que as decisões deste tribunal não punham em questão a realidade empírica do homem e do que o cerca, mas contribuem para a analisar, diferenciar, ajuizar e corrigir.

O sistema natural de cultura englobava um conjunto de idéias e de normas com um significado geral e permanente. Devia ser um tribunal para condenar a violência, a força e a injustiça; mas devia constituir também um travão ao relativismo, ao ceticismo, ao ateísmo e à libertinagem. Edição moderna da filosofia que concebe a essência do homem de modo metafísico e dogmático, o sistema natural da cultura foi o ponto de partida de uma luta que se concentrou nestes dois pontos: destruir o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações audaciosas que punham em dúvida a existência de tais princípios e tendiam para a conquista da liberdade no domínio do pensamento e da moral.

O sistema natural da cultura, além de conter os princípios da religião natural, os princípios da política de Estado e de legislatura baseados no direito natural, os princípios de moral resultantes da ordem natural etc., englobava igualmente os problemas pedagógicos. Jean Amos Comenius (1593 – 1670) foi precisamente o criador de

Botânica

um sistema pedagógico dependente da Natureza. O caráter deste sistema é, ainda hoje, objeto de confusões fundamentais. Comenius continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; em conexão com a filosofia empírica da época, empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e dos métodos de ensino. Aproxima-se da criança de modo incomparavelmente mais marcado do que qualquer dos seus predecessores ou contemporâneos. Aconselha, com toda a lógica, e mais do que qualquer outro, que o mestre siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades. Mas tudo isto não nos permite afirmar que Comenius seja o criador do naturalismo pedagógico, concebido de modo moderno como uma adaptação da educação e do ensino à natureza psicológica da criança e às tendências do seu desenvolvimento. Pelo contrário, Comenius defende com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida. A noção de Natureza do autor não tem significado empírico na acepção em que só considera o homem tal como é concretamente. Escreve Comenius:

Por Natureza não entendemos a corrupção que, a partir da Queda, atingiu todos os homens... mas o nosso sistema espiritual original e essencial, ao qual devemos ser conduzidos como a um estado preliminar¹.

Assim entendida, a Natureza constitui a "verdadeira" essência do homem que, embora exista no homem empírico, não pode nas condições da vida concreta desenvolver-se plenamente, pois se encontra asfixiada pela "corrupção que nos atingiu". A educação deve, tal como o proclamava há séculos a pedagogia da essência, dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; a educação não deve – e desde há séculos que a pedagogia da essência nos prevenia nesse sentido – escolher como ponto de partida o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção.

¹ *La Grande Didactique*, cap. V, parágrafo I, trad. Piobetta, Paris.

Embora Comenius, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que "o homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo"² a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem, é a que, apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda.

Por esta razão, a pedagogia de Comenius, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente da criança, insere-se no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.

A concepção perfilhada por Comenius teve outros defensores que, na mesma época, refletiram no problema da pedagogia partindo de outros pontos de vista. J. Locke, por exemplo, que estava longe de partilhar todos os pontos de vista de Comenius e que tinha horizontes pedagógicos muito mais modestos, desenvolveu na obra *Pensées Sur l'Éducation* a teoria da formação moral do adolescente de acordo com as exigências do seu estado; esta teoria constitui efetivamente uma variante da concepção tradicional. A posição de Locke era sintomática de diversas orientações pedagógicas, principalmente na Inglaterra e na França, que de há muito tomavam um certo tipo de homem – o *gentleman*, o homem galante – como base e medida da educação. Foi nestas correntes que se revelou, de modo muito evidente, a tendência característica, nas sociedades divididas em classes daquela época, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem. Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a "essência verdadeira" do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco "humana", porque não sofria a ação da educação. Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível "humano", porque o princípio fundamental da sociedade dividida em estados não o permitia.

² *Physicæ Synopsis*. Vespere Spiro J. A. Komenského, Brno, 1914, t. I, pág. 287.

V

PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NO SÉCULO XVII

No século XVII será possível encontrar o que designamos por pedagogia da existência; isto é, uma continuação destes sentimentos e destes pensamentos de revolta contra a pedagogia da essência? Não parece que tenha havido progresso neste domínio. Convém, todavia, evocar certas concepções filosóficas que, sem terem ainda importância pedagógica direta, alcançarão esse valor num período ulterior.

Temos, em primeiro lugar as concepções que se referem à natureza empírica do homem. Além das especulações filosóficas sobre a "natureza" do homem concebida metafisicamente como sua essência, começaram a avolumar-se considerações sobre características empíricamente acessíveis aos homens. O próprio Comenius interessou-se profundamente por esta questão; esta atitude era uma consequência inevitável da concessão que a pedagogia da essência fez à vida concreta com a revisão dos seus métodos tradicionais de educação e de ensino. Uma vez que se aceita tomar em consideração a criança viva e espontânea, pelo menos no domínio dos métodos pedagógicos, o problema do conhecimento mais concreto da sua natureza empírica devia pôr-se de modo cada vez mais imperativo. Próximo do fim da sua vida, Comenius tentou determinar as características principais da natureza humana compreendida deste modo e formulou conclusões muito interessantes relativamente ao seu triplo caráter (*razão, palavra, mão*).

O conhecimento da natureza real, ou melhor, empírica do homem – reforçado em parte pelas observações dos viajantes e missionários –, tornava-se um assunto cheio de atractivos. Os resultados obtidos eram muito variados; por vezes, salientavam-se a bondade

Embora Comenius, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que "o homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo"² a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem, é a que, apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda.

Por esta razão, a pedagogia de Comenius, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente da criança, insere-se no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.

A concepção perfilhada por Comenius teve outros defensores que, na mesma época, refletiram no problema da pedagogia partindo de outros pontos de vista. J. Locke, por exemplo, que estava longe de partilhar todos os pontos de vista de Comenius e que tinha horizontes pedagógicos muito mais modestos, desenvolveu na obra *Pensées Sur l'Éducation* a teoria da formação moral do adolescente de acordo com as exigências do seu estado; esta teoria constitui efetivamente uma variante da concepção tradicional. A posição de Locke era sintomática de diversas orientações pedagógicas, principalmente na Inglaterra e na França, que de há muito tomavam um certo tipo de homem – o *gentleman*, o homem galante – como base e medida da educação. Foi nestas correntes que se revelou, de modo muito evidente, a tendência característica, nas sociedades divididas em classes daquela época, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem. Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a "essência verdadeira" do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco "humana", porque não sofria a ação da educação. Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível "humano", porque o princípio fundamental da sociedade dividida em estados não o permitia.

² *Physica Synopsis*. Vojtěch Spisý J. A. Komenského, Brno, 1914, t. I, pág. 287.

V

PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NO SÉCULO XVII

No século XVII será possível encontrar o que designamos por pedagogia da existência; isto é, uma continuação destes sentimentos e destes pensamentos de revolta contra a pedagogia da essência? Não parece que tenha havido progresso neste domínio. Convém, todavia, evocar certas concepções filosóficas que, sem terem ainda importância pedagógica direta, alcançarão esse valor num período ulterior.

Temos, em primeiro lugar as concepções que se referem à natureza empírica do homem. Além das especulações filosóficas sobre a "natureza" do homem concebida metafisicamente como sua essência, começaram a avolumar-se considerações sobre características empiricamente acessíveis aos homens. O próprio Comenius interessou-se profundamente por esta questão; esta atitude era uma consequência inevitável da concessão que a pedagogia da essência fez à vida concreta com a revisão dos seus métodos tradicionais de educação e de ensino. Uma vez que se aceita tomar em consideração a criança viva e espontânea, pelo menos no domínio dos métodos pedagógicos, o problema do conhecimento mais concreto da sua natureza empírica devia pôr-se de modo cada vez mais imperativo. Próximo do fim da sua vida, Comenius tentou determinar as características principais da natureza humana compreendida deste modo e formulou conclusões muito interessantes relativamente ao seu triplo caráter (*razão, palavra, mão*).

O conhecimento da natureza real, ou melhor, empírica do homem – reforçado em parte pelas observações dos viajantes e missionários –, tornava-se um assunto cheio de atractivos. Os resultados obtidos eram muito variados; por vezes, salientavam-se a bonda-

desenvolvimento e, visto que a harmonia entre elas foi garantida embora sem serem formadas numa direção definida de coexistência, a pedagogia da essência não é necessária. Só se pode conceber uma pedagogia que ajude a desenvolver aquilo que é cada mônada. Uma educação a serviço exclusivo da individualidade é um pensamento implícito na filosofia de Leibniz que épocas posteriores, ao pronunciar-se categoricamente contra os objetivos da pedagogia da essência, não deixaram de salientar.

No entanto, só mais tarde se tiraram todas estas consequências. Na época que nos interessa – o século XVII – imperava sob formas diversas a concepção de pedagogia da essência. Um forte ataque a esta pedagogia surge em meados do século XVII, ataque perfeitamente consciente, que alcançou sob certos aspectos grandes vitórias e que foi fértil em repercussões: o seu autor foi Jean-Jacques Rousseau.

de inata da natureza humana, a sua inteligência e a sua capacidade de amar; outras vezes, pelo contrário, o seu caráter egoísta e feroz. Mas em qualquer dos casos os problemas da educação foram focados com uma nova luz. Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua "verdadeira essência" oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações. Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem. Tal pensamento surge com o Renascimento mas é Rousseau que irá dar-lhe desenvolvimento.

Porém, que se ha de fazer se o homem é naturalmente um ser egoísta e mau? Esta concepção, que até então era considerada pelos adeptos da pedagogia da essência argumento para demonstrar a necessidade de dominar o homem, teve no século XVII outra versão. Hobbes defendeu esta perspectiva, partindo da sua observação fundamental, que afirma que o homem é um lobo em relação ao próximo, não tira a conclusão de que é necessário comandar o homem, mas sim que cumpre adaptar a organização social à natureza humana. Esta conclusão cortava pela raiz até a necessidade de uma pedagogia da essência, porquanto a obra que esta prometia efetuar se revelava inútil. No fundo, era esta a ideia que o inglês B. Mandeville exprime no romance em que defende que se pode organizar a sociedade tendo como alicerce indivíduos egoístas. Mandeville tentou tirar destas concepções conclusões concretas para a pedagogia na obra de 1724 intitulada *An Essay on Charity and Charity Schools*. Mas só mais tarde se pôde atribuir verdadeiramente à pedagogia da existência a concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo nenhum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência.

A filosofia do século XVII debruçou-se sobre um segundo problema fundamental que, todavia, só foi explorado pelo pensamento pedagógico bastante mais tarde: é o problema da individualidade levantado por Leibniz. A sua metafísica, em que intervêm as noções de mônadas, de harmonia preestabelecida, exprime numa linguagem idealista teses cujas consequências pedagógicas coincidiam em determinados domínios com o que acabamos de mostrar relativamente a Hobbes. As mônadas tinham em si mesmas o sentido do seu

VI

ROUSSEAU E PESTALOZZI

Aparentemente, Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como este, utiliza a noção de natureza da criança. Mas Rousseau vê-a de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de "essência verdadeira do homem", pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem. O autor das *Confissões* reclama, de modo muito mais ousado do que já o fizera anteriormente Montaigne, o direito a uma vida liberta dos entraves da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional. Ao atacar o regime feudal condena toda a sua cultura, o seu modo de viver e os seus ideais. Os incitamentos de Rousseau para retornar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir este regime, para confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves, era uma afirmação de desdém pelas pessoas "bem educadas".

O programa pedagógico desta revolta encontra-se no *Emílio*, que a aristocracia francesa quis destruir e queimar; tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até aos nossos dias. O autor pretendeu provar que "é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera nas mãos do homem". Posto isto, será possível confiar aos homens o problema da educação? Não será conveniente dar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo? A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento

concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação.

Deste modo, a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência. A influência de Rousseau foi enorme. Muito embora os seus adeptos não se tenham mostrado igualmente extremistas, as reflexões subsequentes constituíram um desenvolvimento – por vezes recheado de contradições – desta nova posição.

Foi esta a via seguida por Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1782 – 1852); apesar das grandes diferenças que os separavam, procuraram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria. Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com os seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência do mundo e da sociedade. Na sua linguagem semimística Froebel mostrou a unidade geral os fenômenos através dos quais a criança no seu desenvolvimento espontâneo se transforma num homem tomando interior o que era exterior e exterior o que era interior. Nesta dialética romântica, bastante especial, da atividade salientou-se e desenvolveu-se o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou. A concepção deste processo ultrapassa as analogias biológicas conhecidas pela literatura antiga e repetidas, voluntariamente, mais tarde; tinha um reflexo da filosofia dialética de Hegel. De acordo com o seu conceito sobre o desenvolvimento do homem em relação à primeira infância, Froebel considerava primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria; que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior. Esta atividade tem valor educativo. Era a primeira obra sobre a pedagogia do jogo. Como estamos longe da pedagogia da essência!

A idéia que a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para o seu desenvolvimento expandiu-se no mundo.

R. W. Emerson afirma:

A educação deve ser tão vasta como o próprio homem; deve fazer emergir e reforçar tudo o que se encontra no homem³.

³ *Education*, edição de 1909, págs. 9-10.

VII

CONCEPÇÃO IDEALISTA DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA

As primeiras tentativas para conceitualizar uma pedagogia da existência coincidiram com novos propósitos de elaboração de mais uma variante da pedagogia da essência. Estes esforços inspiraram-se na filosofia de Kant. Como se sabe, Kant pretendia vencer ao mesmo tempo o dogmatismo tradicional e o ceticismo, de origem mais recente; propunha-se defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano, que Locke e Hume tinham posto em séria dúvida, mas não queria nem podia voltar à posição do realismo ingênuo ou à posições dogmáticas. A filosofia criticista devia justamente superar estas duas frentes de combate. Na medida em que atribui a origem do conhecimento às leis do espírito humano, atribui a este um valor geral, ainda que limitado ao âmbito do mundo dos fenômenos elaborados e apreendidos pelo espírito. De modo análogo, no campo das questões morais, Kant propunha-se vencer quer o ceticismo moral, quer a ética religiosa dogmática, recorrendo para isso à lei moral fundamental, que devia ser obrigatória para todos, muito embora só pudesse interferir na conduta do homem no mundo empírico e não possuísse qualquer outro ponto de apoio.

Com base nesta filosofia, o problema da educação do homem tomou um aspecto totalmente novo. O modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. O homem era, em certo sentido, o seu próprio criador, tal como era o criador do mundo que apreendia. Todavia, esta criação era realizada de acordo com as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática; não era idêntica nem à diversidade empírica dos homens, nem à arbitrariedade da sua atividade. O conhecimento e a conduta eram

obra do homem e, segundo Kant, era precisamente por isso que tinham um valor objetivo que se impunha em cada indivíduo sob a forma de necessidade e dever.

O indivíduo não pode pensar de modo diferente do espírito humano, não deve desejar nada mais para além daquilo que impõe o dever baseado na lei moral do homem.

Cedendo talvez ao encanto de Rousseau, Kant tentou mostrar na sua *Pedagogia* as conseqüências da sua filosofia, pondo em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral, assim como o seu acatamento dos princípios que se impõem a todos. Todavia, só depois com os seus discípulos foram realizadas tentativas de reflexão no domínio da educação. Tal foi, fundamentalmente, a obra de Fichte e de Hegel.

Fichte ocupou-se diretamente dos problemas da atividade e do ideal; ao avaliar as suas relações mútuas convenceu-se de que o ato não pode ser a realização do ideal, pois nessa eventualidade não seria livre; é necessário admitir que o ideal provém de atos que são atos livres do eu e não vice-versa. Este ponto de vista de Fichte não deve ser interpretado como declaração partidária da pedagogia da existência, porque se refere aqui ao eu transcendental e não ao eu empírico. Esta distinção, que aliás mergulha profundamente na filosofia de Kant, constitui a base do que se designou por idealismo objetivo, separando a sua posição de qualquer tipo de subjetivismo. Considerar que o ideal nasce da atividade do eu e que não lhe é imposto como um modelo ou uma norma atinge unicamente o eu transcendental e não pode ser aplicado aos homens concretos e empíricos, que só tiram proveito desse fato quando realizam na vida empírica o eu transcendental. A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência. Todavia, o seu caráter específico consiste em que a objetividade e a universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do eu transcendental. Este modo de fundamentar o ideal contém um grave perigo, característico de toda a teoria que distingue o eu transcendental e o eu empírico. A quem pertence o direito de falar em nome do eu transcendental? E, por conseqüência, quem possui o direito de julgar o ideal? O filósofo, que conhece as leis do

eu, pode fazê-lo; assim como os chamados grandes homens, que creem que se elevaram, para lá da média, acima do nível empírico.

Hegel escolheu outra direção. Relacionou a objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo. Analisando o decorrer da formação da criança, Hegel salientou as contradições e a sua superação, no processo que consiste em dar-se à realidade objetiva, perdendo-se de si mesmo, e reencontrar-se num nível superior, graças à assimilação dos elementos dessa realidade. Todo este processo tem os traços característicos da própria atividade do aluno, mas não é dirigido por fatores subjetivos, nem é marcado pela realidade empírica. Efetivamente, Hegel distingue a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos, empírica e ocasional. Ao mesmo tempo, Hegel separa a personalidade e a vida superficial do indivíduo. O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente no Estado.

Nasceu, deste modo, uma nova versão da pedagogia da essência, severa e rigorosa, embora imbuída da compreensão do desenvolvimento e das contradições da atividade. A forte repulsa de Hegel em relação à utilização do jogo na educação é revelador desta posição; em sua opinião, com efeito, o mestre desce com o jogo ao nível da criança em vez de elevar esse nível. A pedagogia de Hegel tornou-se ponto de partida de importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX, particularmente com Karl Rosenkranz, que tentou fazer um sistema com as idéias e as reflexões bastante vagas de Hegel⁴ e com Dilthey, que interpretou, em certa medida, a sua filosofia.

As filosofias de Kant, de Fichte e de Hegel, apesar das suas grandes diferenças, constituíram concepções bastante homogêneas da pedagogia da essência. Representam uma grande tentativa moderna de defesa desta pedagogia; uma tentativa que utilizava métodos novos e que não se ligava diretamente a nenhuma das fórmulas em que até ali se tinha apresentado a pedagogia da essência.

⁴ Karl Rosenkranz: *Pädagogik als System. Acerca da pedagogia de Hegel* ver: Mac Kenzie, *Hegel's Educational Thought and Practice*, Londres, 1909.

VIII

INÍCIOS DA PEDAGOGIA EXISTENCIALISTA

A tentativa referida provocou reações quase imediatas. Enquanto Rousseau podia opor o *Emilio* às variantes da pedagogia da essência, como as que se ocupavam dos dogmas religiosos, ou as que faziam prevalecer o sentido humanista do Renascimento, ou ainda as que operavam por meio da noção de natureza humana, a réplica a dar à doutrina do criticismo ou do idealismo objetivo tinha de ser de um gênero totalmente diferente.

A réplica foi dada pela obra de Kierkegaard, de Stirner e de Nietzsche. Apesar da grande diferença que existe entre estes autores, citamos os seus nomes em conjunto para mostrar que no século XIX começou o processo de diferenciação da pedagogia da existência. Até aqui foi possível observar várias concepções da pedagogia da essência, mas, em contrapartida, as tendências que se lhe opunham encontravam-se numa fase incipiente, marcadas ainda por um cunho de generalidade e homogeneidade; só a partir desta época se definem com mais exatidão as posições da pedagogia da existência e, em consequência disso, inicia-se uma era de importantes diferenciações.

O raciocínio de Kierkegaard tem como ponto de partida uma posição religiosa e teológica, por esta razão poderia ser tomado como adepto da pedagogia da essência. Todavia, a parte mais real e verdadeiramente dramática desta filosofia, que ainda hoje desperta um interesse que não é só de natureza histórica, tem justamente um caráter existencial. É verdade que a existência do homem é analisada por Kierkegaard na perspectiva da teologia evangélica, mas esta análise é tão profunda que, em muitos domínios, mergulha nos problemas fundamentais da vida humana, independentemente do cunho dogmático que perpassa nalgumas das suas experiências.

Quando se lê Kierkegaard numa perspectiva laica e humanista começa-se a compreender a grande importância filosófica geral da polémica que travou com Hegel sobre o problema do indivíduo, que constitui ponto capital da pedagogia.

Na sua análise da vida do homem, Kierkegaard distinguia também a camada superficial e a camada profunda da vida individual, a que deu as designações de plano estético e plano ético. Todavia, esta distinção não estava relacionada com a separação do eu transcendental e do eu empírico. Pelo contrário, visava precisamente este princípio fundamental do idealismo alemão. Para Kierkegaard, é nesta camada mais profunda da sua vida que o indivíduo fica pessoalmente mais comprometido nas decisões de escolha e responsabilidade, de risco e de esforço; enquanto para Hegel o indivíduo não era de fato mais do que expoente do desenvolvimento objetivo do espírito e podia sempre ser substituído nesta função por outro indivíduo, pelo contrário, para Kierkegaard, o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomençar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela. Deixando de lado a vida superficial do indivíduo, Kierkegaard – tal como Hegel – formulou uma teoria da personalidade constituída não por categorias de obediência às instituições sociais objetivas e principalmente ao Estado, ao qual cumpre porventura formar a personalidade historicamente real, mas por categorias de risco pessoal e de comprometimento, em que a possibilidade de buscar referência numa instituição objetiva – mesmo que seja a Igreja ou o dogma – seria a aniquilação desta trágica liberdade e deste pavor dilacerante em que vive a verdadeira personalidade humana.

Não obstante não tomar em conta o homem integrado na corrente real da história e nos conflitos históricos, Kierkegaard soube, todavia, nas suas perspectivas metafísicas atrair as atenções para este processo que se desenvolve durante a vida, este processo dramático do homem tornando-se interiormente um homem.

Embora tivesse carácter religioso, a sua pedagogia rejeitou tudo o que na religião – de acordo com as afirmações dos crentes – tem significado objetivo: o dogma e a instituição da Igreja. A sua pedagogia devia ser a educação do homem no sentido da coragem e do pavor relativamente à vida interior, ligada inevitavelmente ao

reino solitário da escolha. Nesta acepção constitui – depois da notável teoria de Rousseau – uma variante absolutamente nova da pedagogia da existência, acrescida de determinados traços metafísicos que o existencialismo retomaria.

Há nítida diferença em Max Stirner. Lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo. Além de atacar a Igreja e o Estado pelas suas pretensões em educarem os homens, condena também todas as formas de autoridade, todos os ideais, particularmente os ideais morais que dirigem o “íntimo” dos homens. Stirner ataca deste modo a pedagogia da essência; procura mostrar que o erro desta consiste não só em impor aos indivíduos um ideal ultrapassado que lhes é estranho, uma religião a serviço da sociedade do Estado, como também de modo geral em tentar impor um ideal de vida que devia brotar do próprio indivíduo. Na opinião de Stirner, a pior das servidões é a provocada pela sujeição a imagens e conceitos morais que aconselham o altruísmo, a dedicação, o respeito pela opinião pública, os interesses comuns etc. Para Stirner, nem a Humanidade nem a prática têm o direito de moldar e dirigir a vida do indivíduo, muito embora seja precisamente destas instâncias que o indivíduo tem mais dificuldade de se libertar.

Stirner defende o egoísmo, o “egoísmo sagrado”, incitando o indivíduo a opor-se corajosamente às pressões interiores e exteriores e, resolutamente, a só se apoiar em si mesmo. Porque concebe que nem todos serão capazes de o realizar, divide sem hesitação os homens em fracos e em fortes; põe à margem os fracos, que cedem a diversas formas de ideal, e faz a apoteose dos fortes, que vivem de acordo com a sua própria vontade, da qual extraem os critérios de bem, de mal e, mesmo, os de verdade e erro.

A teoria de Stirner, à qual Marx consagrou tantas reflexões penetrantes, tornou-se ponto de partida da corrente da pedagogia da existência, que alcançou notoriedade graças sobretudo à ação de Nietzsche. Com o seu grande talento literário, Nietzsche retomou e desenvolveu algumas das principais teses de Stirner. Nietzsche atacou a pedagogia da sua época, nomeadamente as tendências democráticas do ensino e as tentativas realizadas para ligar mais intimamente a escola às necessidades económicas e sociais do país; defendeu, assim, um ideal de escolas-santuários destinadas aos eleitos, nas quais seria administrada uma “ciência alegre” e, portanto,

livre de qualquer laço em relação à verdade objetiva e à moral humanista, escolas-santuários para "almas nobres", capazes de viverem à sua maneira e de se entusiasmarem pelas sublimes conquistas da alma grega.

Ao analisar a genealogia da moral, tentou provar que o ideal e as normas morais são obra dos homens fracos não aptos para uma vida livre. Quando se exige a liberdade, explica Nietzsche, ambiciona-se de fato o Poder, e quando se obtém o Poder deseja-se o domínio; quem não consegue alcançar o domínio exige a justiça. Nietzsche rejeita uma "lista de preceitos morais", que considera ser uma criação da fraqueza e do ressentimento, defendendo assim uma educação que deveria formar "a vontade de poder", quer dizer a arte de saber viver acima do bem, do mal e, mesmo, acima do verdadeiro e do falso. O bem e a verdade são para ele uma barreira erguida pelos fracos contra a audácia dos fortes. Esta barreira devia ser abolida: somente a vontade dos super-homens pode estabelecer por si a verdade e o bem. Recorrendo de modo muito pessoal à filosofia de Kant, interpretando na perspectiva do individualismo a concepção de Fichte sobre o eu transcendental criador do ideal, baseando-se na teoria da vontade de Schopenhauer – a vontade, força atuante da vida, determina o mundo objetivo –, Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que, na época, apaixonou a opinião; foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração de uma revolta posterior dos pedagogos contra a pedagogia da essência.

No plano pedagógico, os pensamentos deste filósofo foram utilizados com muita moderação: não se fizeram referências aos super-homens, aos fortes e aos fracos, às "almas nobres", nem à "vontade de poder". Não obstante, foi justamente por essa senda que enveredou uma das correntes da revolta contra a pedagogia da essência. A teoria radical da pedagogia colocada a serviço da individualidade, que foi defendida na Alemanha por Gaudig, tem a sua origem em Nietzsche. Deriva deste filósofo também um dos argumentos fundamentais que defende a tese de que aos alunos mais dotados devem ser dedicados cuidados especiais, em detrimento de todos os outros; o princípio que impõe que a escola se desligue das necessidades sociais e que se empenhe em cultivar as personalidades excepcionais inspira-se igualmente em Nietzsche, o membro da *élite*, ou melhor, o

homem aristocrático, que desde há séculos se ligava na pedagogia a um ideal definido, adquiriu na pedagogia da existência de Nietzsche um caráter novo baseado na liberdade de impor de modo egoísta os objetivos próprios e de realizar a sua vontade pessoal.

A pedagogia da existência, que Rousseau defendia, tinha como mira a cultura da aristocracia feudal, cultura a caminho de se petrificar, cultura superficial, cultura de *élite*, tinha por objetivo um ideal que prejudicava a vida de todos os outros homens; a pedagogia da existência preconizada por Kierkegaard queria destruir todos os refúgios "objetivizados" da vida religiosa, com o fim de suscitar o máximo esforço pessoal de cada homem; pelo contrário, a filosofia de Stirner e de Nietzsche implica uma pedagogia da existência segundo a qual a vontade egoísta dos eleitos e do menor número devia ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum. Era uma visão muito especial da "vida libertada" que nem um nem outro filósofo colocavam nas perspectivas sociais reais; concebiam-na – especialmente Nietzsche, que era inimigo implacável do imperialismo prussiano, da burocracia do Estado e das manifestações de massa – como uma espécie de santuário não terreno da cultura, idêntico a um reino de almas. Mas esta visão era excessivamente sedutora para os homens do mundo real que pretenderam – Nietzsche diria por certo que não eram movidos pelo Poder, mas por fraqueza e ressentimento – erguer este Walhalla de semideuses na Terra e dar-lhe a forma de imperialismo fascista.

HUMANISMO RACIONALISTA

O idealismo objetivo não constitui a única tentativa para formular de modo mais moderno os princípios da pedagogia da essência. Surgiu uma outra tentativa de defesa destes princípios. Aparentemente era um humanismo racionalista, ligado, é certo, às tradições humanistas europeias, mas, na verdade, estava empenhado fundamentalmente na luta contra o fanatismo e a intolerância, contra os preconceitos e o obscurantismo e contra a violação dos direitos do homem. O centro deste humanismo racionalista foi a França, mas teve colaboradores noutros países. A concepção do homem, ser racional, preocupava os filósofos, os escritores e até os poetas. O célebre poema de Pope sobre o homem é uma prova disso. Ao definirmos esta posição como um humanismo racionalista não temos em mente qualificá-la do ponto de vista epistemológico, o que pretendemos ao fazê-lo é salientar algumas das suas características gerais em que predominava a confiança na razão e a oposição em relação a concepções religiosas e irracionais muito poderosas no século XVIII, nomeadamente no plano da compreensão do homem e da sociedade. No aspecto epistemológico, este humanismo tinha grandes variantes: basta citar o humanismo de Voltaire, de Helvetius ou mesmo de Kant. Não esqueçamos que Kant não foi somente criador da filosofia criticista – e isto aliás nos últimos anos da sua vida – pois foi também um escritor burguês que analisava os problemas da sua época partindo precisamente do ponto de vista de que a razão ensaiava os primeiros passos. O próprio Kant foi, durante algum tempo, na Polónia, patrono dos “republicanos” – militantes radicais da época que seguiu Kosciuszko – e foi mestre de Renouvier, autor do catecismo democrático.

Este humanismo racionalista, que deu continuidade às aspirações dos autores do sistema natural da cultura, procurava definir os

caracteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito, e fazia desta formação a base de toda a educação.

Anunciada já nas concepções pedagógicas de escritores como Condorcet e T. Paine, autor de um livro sobre a idade da razão que alcançou grande repercussão (*The Age of Reason*), esta doutrina expandiu-se no século XIX com o progresso da democracia e da ciência. No variado leque de concepções que englobava cumpre citar a posição defendida por Renouvier, Renan e, mais ainda, por Thomas Huxley (1825 – 1895), este apresentou no seu estudo sobre a ciência e a educação a imagem do homem formado pelas disciplinas da razão, um homem que por esse fato funciona “como uma máquina”, dirigindo-se diretamente ao seu objetivo de acordo com determinadas regras. Quando o desenvolvimento da sociedade fez prever que poderia tornar possível a análise da sociedade e do homem alguns autores tentaram determinar a motivação sociológica deste humanismo racionalista. Foi esta, nomeadamente, a ação de Durkheim e da sua escola, que traduziram diretamente em linguagem pedagógica as teses sociológicas da sociedade da época e da sua moral. Esta posição acarretava já perigos característicos a que nos havemos de referir.

A tendência principal desta orientação era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval, rejeitar o culto conservador da tradição defendida pelo simples fato de representar o passado, repudiar as especulações filosóficas subjetivas e dificilmente verificáveis. Impunha-se a conveniência de estabelecer um conjunto de ideais e normas que deviam ser inculcados à juventude com o rigor apropriado, mas que teria um caráter racional, claro, convincente e bem fundamentado. Esta variante da pedagogia da essência, muito diferente das antigas concepções, constitui – apesar de grandes disparidades – uma concepção muito importante e particularmente atacada, graças a este facionalismo que estabelecia os fundamentos da universalidade e da perenidade do conteúdo fundamental da educação.

X

TEORIA DA EVOLUÇÃO

Estes ataques partiram de outras correntes da pedagogia da essência, nomeadamente de concepções religiosas, neotomistas e, também, da pedagogia da existência. Esta última foi a mais insistente, pois, efetivamente, a pedagogia da existência constitui, desde fins do século XIX, a corrente de maior importância da pedagogia burguesa, em virtude da sua energia e diversidade. Ao passo que, até esta época, só aparecia sob a forma de concepções especiais e tinha por vezes o caráter de simples consequência secundária dos sistemas filosóficos, no século XX saudado no célebre manifesto de Ellen Key como o século da criança – torna-se a principal escola de pensamento pedagógico, base de numerosos sistemas de grande diversidade e reputação.

Tentaremos esboçar um quadro muito simplificado desta posição e das suas ramificações.

Um dos principais fatores de fortalecimento da pedagogia da existência foi a teoria da evolução, formulada em meados do século XIX por Darwin no campo do desenvolvimento da Natureza e por Spencer no domínio do desenvolvimento social. Convém dizer que o pensamento evolucionista teve a sua origem numa época muito anterior; nas concepções historiosóficas do Século das Luzes e, em seguida, na primeira metade do século XIX (após, nomeadamente, a filosofia da história de Hegel e de determinadas concepções dos românticos) tornou-se evidente a sua importância para a teoria da educação, mas não tinha ainda o papel decisivo que adquiriu mais tarde. As idéias evolucionistas antigas contribuíram sobretudo para a pedagogia da essência, pois revelaram à Humanidade um patrimônio secular do qual devia extrair um conjunto de valores educativos. Esta herança foi utilizada pelos pedagogos da Revolução Francesa, como, por exemplo, Condorcet, com a intenção de mostrar o progresso da

razão e das ciências, ou pelos neo-humanistas, como, por exemplo, Humbolt, com o intuito de facilitar o contato pessoal com o grande patrimônio clássico. Para Herbart, a *Odisséia* constituía ainda o melhor manual de moral para a época. Nestes dois casos, o desenvolvimento da Humanidade devia ser estudado pelas crianças como um livro pedagógico.

Em meados do século XIX a teoria da evolução sofreu alterações. Revelou o processo que, de acordo com certas leis, se desenrola por toda a parte, tanto na Natureza como na sociedade, e em virtude do qual a vida atinge um nível superior de desenvolvimento, colhendo benefício das aquisições dos níveis precedentes, mas rejeitando o que já não tem préstimo. Nesta perspectiva, um valor só aparece uma vez no elo superior da cadeia da evolução; os elos precedentes desempenharam já o seu papel de etapa e, se os homens os guardam na memória, é como uma recordação de pouca importância. A evolução da Humanidade, isto é, a evolução das sociedades, podia ser um importante objetivo de investigação sociológica – como entendia Spencer –, mas, em princípio, não continha nada de importante para a educação da jovem geração. O que se tinha conservado desta evolução existia efetivamente como elemento no presente e podia ser encontrado no presente: o que já não fazia parte da composição da etapa da evolução estava desatualizado e não merecia ser introduzido no sistema educativo. Assim compreendido, o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declarar-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente; a educação seria organizada de acordo com esta concepção.

H. Spencer (1820 – 1903), efetivamente, tentou apresentar nestes moldes uma teoria da educação. Na obra que escreveu para responder à pergunta: que conhecimento tem mais valor? (*What Knowledge is Most Worth*) e no seu livro *De l'Éducation* opôs-se ao ideal tradicional de instrução e de educação, atacando fundamentalmente o seu conservadorismo e o seu caráter de inutilidade prática. Segundo Spencer, até ao presente e de certo modo, a educação serviu de ornamento ao homem que desejava brilhar na sociedade graças a tal enfeite. Não ensinou o homem a viver na vida real. Na sociedade burguesa que deve liquidar completamente estes vestígios do estilo aristocrático a educação e a instrução devem – na opinião deste filó-

sofo – desempenhar uma função diferente, de acordo, aliás, com as leis gerais da vida social.

Estas leis gerais eram as da luta pela vida. O valor da instrução e da educação deve ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na sua luta pela vida. Spencer salientou claramente cinco critérios principais de escolha das matérias de ensino: o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para a educação das crianças, o que serve para manter os contactos sociais e é necessário do ponto de vista do todo social e, finalmente, o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida. Deste modo, a educação tornava-se a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos. Como consequência disso adquiria um caráter utilitário e instrumental. Spencer rejeitava toda a rica tradição pedagógica que propunha que a educação cultivasse na nova geração os melhores ideais do passado e que, neste sentido, vivesse uma ação normativa. De acordo com toda a sua filosofia, Spencer não concebe o "ideal" como uma força que deve comandar a vida. Considerava-o uma invenção dos fracos e dos acomodaticios – neste aspecto não há diferença entre este autor e Nietzsche – que conduz à desorganização da vida: esta é dirigida do melhor modo pelas suas próprias leis, as leis severas da luta pela existência e pela seleção dos mais fortes. Assim concebida, a pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida.

Recurso

Abranca da Evolução (Kong) pg 48 Indicação
filosofia

CONSEQÜÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA TEORIA DA EVOLUÇÃO

A teoria da evolução de Darwin e a filosofia da evolução de Spencer tiveram grande influência no desenvolvimento ulterior do pensamento pedagógico, embora este se tenha afastado cada vez mais dos seus princípios fundamentais. Era difícil para muitos pedagogos aceitar a severidade da concepção de Spencer, que suprimia a necessidade e o valor de qualquer ingerência no desenvolvimento social, que liquidava em especial o valor das medidas com caráter de tutela e proteção. Spencer exprimiu através da sua obra a ideologia do liberalismo que defende a situação das classes possuidoras e dirigentes do liberalismo que se opõe às aspirações democratas. Partindo deste ponto de vista, Spencer considerava inconvenientes quaisquer tentativas para controlar as conseqüências anti-humanistas do capitalismo, considerava igualmente prejudicial organizar a assistência social e a instrução obrigatória. Vários pedagogos rejeitaram um conceito de evolução que era uma aceitação da ordem burguesa existente, a tal ponto que fazia da educação um simples instrumento de luta nos seus limites ditos naturais, mas procuraram utilizar a teoria da evolução por razões de ordem pedagógica ligadas à criança.

Isso não significava que quisessem pôr em questão as bases do regime capitalista, mas estavam convencidos de que a teoria da evolução poderia ser útil para compreender a vida psíquica da criança e não para definir a sua situação do ponto de vista do desenvolvimento social. Não obstante opor-se à pedagogia da essência, Spencer não se abeirava da criança – apesar da tradição criada na pedagogia da existência por Rousseau e Pestalozzi – pois essa sua oposição era resultado de considerar imperativa a necessidade de criar uma pedagogia subordinada às exigências da vida social. Em compensação, numerosos pedagogos tentaram retomar, embora sob

uma forma nova, uma pedagogia ligada à vida da criança. O seu mestre era Rousseau, cujo nome foi dado ao Instituto de Ciências da Educação de Genebra, um dos mais importantes centros desta orientação.

O regresso à criança, evidentemente, só na aparência era apolítico. Dentro das condições sociais desta época, este retorno realizou-se a partir de princípios que admitiam o regime vigente e, neste ponto de vista, a verdade é que Spencer se limitava a dizer franca e brutalmente aquilo que os outros autores deixavam completamente em silêncio, muito embora fosse a própria base das suas concepções. Por outro lado, no entanto, não se pode negar que, enquanto a pedagogia de Spencer deixou um conjunto de diretivas educativas do capitalismo vitorioso sem fazer progredir o nosso conhecimento quanto aos processos da educação, a atividade dos pedagogos e psicólogos que tomavam a criança como ponto de partida de investigações e de experiências contribuiu quer com fórmulas gerais sob os novos princípios da pedagogia da existência, quer enriquecendo os nossos conhecimentos sobre a criança e a educação. Pela primeira vez na história, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento.

O início desta atividade é, de fato, assinalado pelo livro de Stanley Hall (1846 – 1924), *Adolescence*, consagrado à análise do substrato intelectual da criança no momento em que entra na escola. Provocou uma avalanche de estudos para mostrar que o psiquismo da criança – e o seu desenvolvimento – deve ser a instância norteadora da ação educativa; esta ação, a partir deste momento, devia ter quando muito um caráter de assistência e não de direção ou autoridade. Diversos psicólogos de grande valor, reunidos principalmente no centro de Genebra do Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigidos por Claparède e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma “pedagogia funcional”, uma pedagogia a que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança; que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma pedagogia cujo

objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança.

Este aspecto absolutamente clássico, de caráter psicológico, da pedagogia da existência constituiu-se numa época em que o pragmatismo desenvolvia uma concepção do mesmo gênero, embora com algumas diferenças. Dewey (1859 – 1952), partindo de concepções diferentes das de Claparède, ocupou-se como ele da questão dos objetivos da educação. De fato, os objetivos da educação – tal como para a pedagogia funcional – advêm do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente. Não se pode – escrevia Dewey – relacionar o desenvolvimento da criança senão com a educação posterior, quer dizer, “o processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo”⁵. De acordo com este princípio, a educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança; no decurso do desenvolvimento destas experiências deve-se formar o espírito e a moral.

No âmago da filosofia de Dewey revela-se uma fé profunda na evolução, como a lei mais geral da vida; a sua concepção, que consistia em considerar o Universo um grande processo de evolução, permitia-lhe incluir nele toda a realidade, dispensando-o de a procurar noutro lugar, de invocar qualquer força de alma oculta mas essencial ou de tentar descobrir finalidades e valores permanentes. O idealismo tradicional procurou sempre alcançar o permanente para lá da mudança, atingir para lá do fenómeno a sua razão ou a sua finalidade interior; pelo contrário, o imanentismo evolucionista de Dewey aconselhava a tomar o curso da mudança como a realidade única e última, a aceitar qualquer novidade como um dos elos do desenvolvimento fundamental e válido, não por aquilo que precede, mas pelo fato de existir. Este ponto de vista fazia incluir a atenção no presente e valorizava-o, abolia o direito de a imaginação atribuir ao futuro o papel de dirigir a vida presente.

O caráter especial deste ponto de vista, adotado por numeroso pedagogos que aderiram a esta filosofia, manifestou-se em todos os domínios da educação. No plano do programa de formação isso tornou-se mais evidente. Todos os princípios que presidiam à escolha e composição das matérias de ensino até ali em vigor foram reexami-

⁵ J. Dewey, *Democracy and Education*, Nova Iorque, 1916, págs. 59-60.

nados; exigiu-se uma adaptação precisa destas matérias às necessidades em vias de desenvolvimento da criança no plano intelectual; o programa de ensino deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais da criança. Analisando estes postulados podemos apreender claramente o que divorciava este ponto de vista de certas teorias da pedagogia da essência, aparentemente muito próximas de alguns destes postulados. Estamos a pensar na teoria da instrução formal e na teoria da recapitulação.

A teoria da instrução formal tinha sido sugerida por Quintiliano ao afirmar que o ensino da geometria é especialmente útil para a formação do espírito, não em razão da ciência com que recheia o espírito, mas pelo exercício com que o treina; também Locke tinha salientado que a razão – tal como o corpo – deve ser exercitada de modo especial. Mas foi na Alemanha que Herbart (1776 – 1841) e o seu comentador Ziller (1817 – 1883) desenvolveram a teoria da instrução formal recorrendo ao apoio da concepção kantiana do papel criador da razão. A filosofia de Kant, como se sabe, não tinha caráter psicológico, embora analisasse o espírito humano; as leis do espírito deviam ter caráter transcendental e não psicológico; eram condições do conhecimento humano e sua forma, não constituíam relação do processo individual do conhecimento. A teoria da instrução formal, fundamentada nestas bases, era uma concepção especial da formação do espírito da criança segundo esquemas estabelecidos previamente e – apesar do seu formalismo – concordava perfeitamente com os princípios gerais da pedagogia da essência. Muito embora não estabelecesse o conteúdo da instrução, era uma teoria muito pormenorizada que impunha as formas de desenvolvimento e de atividade do espírito. É evidente que Dewey, por coerência com o seu próprio ponto de vista, devia opor-se a esta teoria da formação do espírito e mostrar que a verdadeira formação do espírito se verifica de modo absolutamente diferente, a saber: sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas. O ponto de vista da pedagogia da existência opunha-se muito claramente neste aspecto aos princípios da pedagogia da essência.

O mesmo acontecia com a teoria da recapitulação. Esta teoria formulada por Froebel – de acordo com certas idéias românticas –

afirmava que o homem, no decurso do seu desenvolvimento, deve atravessar de modo sumário as fases que a Humanidade inteira atravessou ao longo da sua história; foi depois desenvolvida por Ziller, que recorreu aos ensinamentos de Darwin sobre a evolução. Stanley Hall (1846 – 1924) considerava-a princípio educativo fundamental para acelerar o progresso e permitir “purificar” o espírito da criança de preconceitos que a dominavam há séculos. Porém, as tentativas para organizar o ensino de acordo com este princípio de recapitulação tornaram-se tão artificiais e autoritárias como todas as outras soluções, para os problemas característicos da pedagogia da essência. É por esta razão que a pedagogia da existência, embora também utilizasse as teses evolucionistas e desse relevo a certos parentescos entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento pré-histórico da Humanidade, elaborou uma teoria totalmente diferente. Isso é evidente na concepção de Decroly, que dá à teoria da recapitulação um sentido psicológico: relaciona-a com as necessidades e o interesse presente das crianças, com a sua atividade e a sua expressão. Aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade torna-se na perspectiva da pedagogia da existência a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação.

Existe, portanto, uma diferença fundamental entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência no que respeita à maneira como utilizam a ciência da evolução para a teoria da educação.

NOÇÃO BERGSONIANA DE EVOLUÇÃO

Não é nas concepções da pedagogia da existência que referimos até aqui, todavia, que esta diferença é mais patente, mas nas correntes desta pedagogia que se ligam diretamente à filosofia de Bergson. A concepção de evolução criadora que Bergson contrapôs às teorias anteriores, teve grande influência no pensamento pedagógico, orientando-o para uma posição muito radical dentro de pedagogia da existência. Segundo este filósofo, é necessário conceber a evolução de modo a suprimir as falsas concepções mecanicistas e finalistas. A evolução não é um processo de adaptação, não é uma simples consequência de causas definidas, nem é uma caminhada em direção a qualquer objetivo, assim como não é o processo de realização de determinadas finalidades. A evolução é o *élan* da criação e é apenas *ex post* do ângulo da razão a analisar o seu fluir passado, que pode dar ilusão de ser dirigida por causas ou finalidades.

Esta concepção da evolução tornou-se na pedagogia a base para tratar o desenvolvimento da criança e da atividade educativa como uma criação especial, cujo sentido deriva dela mesma e não de objetivos a que se deve sujeitar. Além disso, a distinção bergsoniana entre a vida profana, onde tudo é criação viva e ato perpetuamente renovado de escolha criadora, e a vida superficial, em que os nossos pensamentos e atos são consequência da adaptação e da imitação, era uma dissociação que reforçava o ponto de vista de pedagogia da existência. Quer nas concepções da psicologia do desenvolvimento, quer nas teorias pragmatistas, a pedagogia da existência, quando considerava a vida da criança, tomava em consideração em certa medida os elementos que fazem parte do seu mundo, do meio social e do plano real da vida; pelo contrário, na pedagogia baseada na teoria bergsoniana da evolução estávamos em presença de uma noção de vida que se identificava a um "impulso vital", de uma

concepção do desenvolvimento concebido como uma criação interior proveniente das camadas profundas da vida. Esta pedagogia já não se opunha apenas a todas as concepções estáticas dos objetivismos da educação e a todo o ideal imposto, opunha-se também a qualquer propósito para definir com precisão os métodos de agir, porque o ato educativo deve ser um ato de criação única que se repete, pois caso contrário não é de modo nenhum um ato educativo. Era esta a opinião de Scharefman, assim como de Gentile, cujo neo-hegelismo estava fortemente influenciado por Bergson.

XIII

EXISTENCIALIZAÇÃO
DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA

Esta expansão da pedagogia da existência que foi buscar inspiração em diversas fontes, teve conseqüências importantes. Constituíram verdadeiros golpes assestados nas concepções contrárias. Nesta época pôde-se observar um processo muito interessante: certas correntes da pedagogia da essência adotaram algumas teorias da pedagogia da existência. Pode-se falar de um processo de existencialização da tradicional pedagogia da essência.

Este processo anunciava-se já há muito tempo. Todas as tentativas de aproximação da criança – a começar pela pedagogia humanista – podem ser consideradas em parte como concessões feitas à vida pela pedagogia da essência clássica. Todavia, tais concessões tinham pequena importância, pois só diziam respeito a modificações – aliás de proporções insignificantes – da técnica da ação educativa, sem alterar as concepções do próprio processo da educação e as suas características.

Por vezes o sentimento da importância da existência introduziu-se mais profundamente nos recessos da filosofia da essência como é o caso de Santo Agostinho e de Pascal. Não obstante, esse fato não chegou a ter conseqüências em matéria pedagógica. Apenas no século XIX se nota o começo de uma alteração.

No âmbito da pedagogia religiosa, que habitualmente aderira à pedagogia da essência, surgem concepções que avançam longe na via de uma visão do homem como é e não apenas tal como deve ser. Já referimos a posição perfeitamente excepcional de Kierkegaard, que se mostrava quase atormentado pela sua inquietação existencialista do que pela sua fé em dogmas e instituições objetivas. Mas convém lembrar que se formou uma corrente muito menos radical que, todavia, se afastava de modo notável da pedagogia religiosa

clássica. Os iniciadores desta corrente são Schleirmacheer, na pedagogia protestante, e J. H. Newman (1801-1890), na pedagogia católica. Manifesta-se mais energicamente no fim do século sob a designação de modernismo. Um dos seus criadores, A. Loisy, interessa-se diretamente pela problemática da educação e estabelece com precisão a maneira de tratar os problemas morais.

O representante mais famoso da pedagogia religiosa, W. Foerster, adotou e desenvolveu quase toda a técnica da dita educação nova, afastando-se nitidamente dos métodos tradicionais de imposição e repressão. Nos Estados Unidos, Georges-Albert Coer (nascido em 1862) formulou um programa análogo de transformação da pedagogia religiosa; no livro *Social Theory of Religious Education* aconselha a firmar a educação no despertar das experiências religiosas da criança, o que devia acontecer em situações sociais precisas. A tentativa mais conseqüente de "existencialização" da pedagogia religiosa verificava-se nos círculos protestantes alemães, reunidos em torno de K. Barth. Todo este movimento foi alvo constante dos ataques dos tradicionalistas, que o acusavam de, pelas suas conseqüências, levar à sujeição da religião ao homem, em vez de submeter o homem à religião, pois era esse o seu objetivo. Na sua célebre encíclica sobre a educação cristã da juventude (1929) o Papa pio XI condenou as aspirações dos modernistas, denunciando os perigos do "naturalismo pedagógico".

Pode-se distinguir um processo semelhante no âmbito da pedagogia que recorre à noção de natureza humana. Esta noção, como mostramos, com Comenius, ainda tinha claramente o significado de essência ideal, emanando de certo modo do homem empírico e assinalando as tarefas fundamentais da educação. Verificamos o modo como esta noção da natureza se tornou cada vez mais a descrição das propriedades empíricas do homem. Os filósofos franceses do Século das Luzes concebiam a natureza humana precisamente desta forma. A filosofia antipsicológica de Kant reforçou a teoria tradicional da natureza humana e Herbart inspirou-se consideravelmente em Kant. Mas no desenvolvimento subseqüente da psicologia não se seguiu por este caminho; evitando enveredar por reflexões metafísicas sobre a natureza humana, a psicologia – em especial o associacionismo e ainda o condutismo – não fazia qualquer referência ao conteúdo ideal do homem. Quando surgiu uma

psicologia de orientação mais filosófica, que meditou na velha problemática da "natureza" humana, encarou esta de modo muito diferente. Com W. James (1842 – 1910) e em seguida com Mac Dougall, descobriu-se a grande importância dos instintos. No entanto, enquanto esta descoberta não alterava ainda a imagem tradicional da natureza humana e as perspectivas da sua educação, a teoria psicanalítica criada por S. Freud (1856 – 1939) trouxe uma visão totalmente nova. O homem já não era concebido conforme aspirava ser, e nem sequer era descrito tal como se via à luz da sua consciência. A psicanálise mergulhava num nível mais profundo, para lá da própria consciência, de modo a trazer para a claridade, espontâneo e sem constrangimentos, todo o conteúdo obscuro da natureza humana.

A psicanálise criou quase imediatamente uma pedagogia própria. Cumpria-lhe tratar e prevenir, devia resolver complexos e sublimar tendências. Proclamava a convicção de que o uso de modelos e o recurso a repressões trazem a infelicidade. O ideal deixou de dirigir o trabalho educativo, para se tornar motivo de erros e fracassos. Educar de acordo com a Natureza era um método que tomava inteligentemente em linha de conta as aspirações fundamentais do homem. Eis-nos no pólo oposto da educação segundo a natureza formulada por Comenius. Com efeito, para utilizar as definições de Comenius, a natureza em educação psicanalítica já não significa a essência original e ideal, mas uma "corrupção que se lhe aderiu". É ela a "natureza humana" e não existem quaisquer outras.

Na pedagogia sociológica verificou-se um processo semelhante. Também esta provinha das tradições do direito da Natureza, quer dizer, de uma concepção que afirmava que a vida social concreta se baseia na ordem natural, a qual pode violar em certa medida, mas que constitui a norma suprema dos juízos e é ponto de partida da luta pelo respeito. A educação social devia precisamente ligar a juventude a este plano ideal para assim a tornar sensível a qualquer violação desta ordem e para a incitar a lutar contra o fanatismo e a tirania. Esta concepção elaborada no século XVIII – recordemos H. Kollontaj e a sua ordem físico-moral – foi retomada e desenvolvida no século XIX pela ideologia democrática.

Porém, tal como sucedeu em relação ao modo de conceber a natureza humana, deu-se uma reação contra os elementos ideais e normativos. Deixou-se de procurar fora dos fenómenos psíquicos um

sentido ideal identificado à essência ao qual eles poderiam ser comparados e ser considerados de acordo com um mesmo critério; deixou-se de buscar fora dos fatos empíricos da vida social uma estrutura social ideal, adequada ao direito natural, à qual se poderiam comparar as diversas instituições e fatos, e que serviria de modelo para os apreciar. A natureza do homem devia ser idêntica à dos seus fenômenos; do mesmo modo, a natureza da vida social devia ser semelhante ao conjunto dos fatos sociais reais. A supressão da sociedade ideal correspondia à liquidação do homem ideal.

A sociologia adotou cada vez mais uma atitude de investigação descritiva e a luta contra o que ela designava de juízos de valor tornou-se a sua divisa principal, o que devia provar o seu caráter científico. Para muitos sociólogos, residia aí de fato a garantia de uma nítida separação em relação ao jornalismo e às utopias; para outros, era justificação para aceitar a ordem em vigor.

Nestas condições, a teoria da educação social deixou de ser defensora de um ideal social tendente a alterar na realidade tudo o que não lhe correspondia. Tornou-se uma teoria de adaptação às condições existentes. Surgiram doutrinas deste gênero em grande número e variedade. Mas em todas elas – desde as concepções semi-místicas da comunidade, a que o indivíduo deve fundir-se pelo espírito, até às concepções psicológicas de adaptação à situação e aos seres que o rodeiam – era fundamentalmente o modo de vida da época que se exprimia, como realidade única e suprema, realidade formativa. Deste modo, a pedagogia social, que outrora era um ramo da pedagogia da essência, adquiriu traços da pedagogia da existência, tal como sucedeu com a pedagogia baseada na noção de natureza humana.

Esta "existencialização" da pedagogia social que reduzia a educação a um processo de adaptação ao meio surgiu quer em conexão com correntes nacionalistas e com uma filosofia irracional, quer ligada a diretrizes da democracia burguesa e ao racionalismo. Podem-se assinalar as várias concepções "comunitárias" alemãs – como por exemplo a de Petersen – e igualmente a pedagogia de Durkheim. Precisamente esta última, como pedagogia social de cunho racionalista, constitui uma tentativa para conduzir o homem no plano intelectual a submeter-se ao regime que se encontra no Poder. A ciência da moral, que a partir de Durkheim se expandiu na

França, deve formar a juventude na disciplina social por meio da análise sociológica dos laços sociais e das necessidades da sociedade contemporânea. Durkheim, aliás, atacou diretamente o conceito de educação baseada no ideal. A seu ver, era uma concepção falsa e perigosa; efetivamente, o ideal afasta da realidade e prejudica a realização das tarefas que se exprimem pelas necessidades atuais da sociedade.

Este ponto de vista, que já caracterizava Spencer, suscitou na França críticas contra Durkheim. Criticavam a sua sociologia dos fatos consumados, a qual consideravam um disfarce do pensamento de Hegel, visto que o papel da alma objetiva é assumido pela sociedade e a realidade presente tem o caráter de instância suprema que apenas exige do indivíduo submissão.

XIV

EXISTÊNCIA INDIVIDUAL E EXISTÊNCIA COLETIVA

A "existencialização" da pedagogia social levanta, como é evidente, problemas muito complexos. Permite-nos apreender e distinguir duas grandes correntes da pedagogia da existência: uma opõe-se à pedagogia da essência em nome da vida da criança, a outra opõe-se também a esta pedagogia invocando a vida dos grupos sociais. Esta última teoria contém uma antinomia interior.

Na medida em que combate uma concepção geral e ideal, em que colhem os princípios da educação na realidade concreta existente, promete abeirar-se mais intimamente da criança que a pedagogia da essência; extrair os princípios da educação desta realidade representa tirá-los do meio em que a criança vive e cresce. Mas, por outro lado, esta pedagogia define claramente os seus princípios, os quais impõe à criança. O livro de Durkheim *A Educação Moral* é justamente um tratado sobre a disciplina e não sobre o desenvolvimento moral da criança. Por este motivo trata-se de um livro que se filia na técnica elaborada pela pedagogia da essência – não obstante ter uma forma muito mais racional – e não, por exemplo, na técnica aconselhada por Dewey.

A "existencialização" que faz a conexão da educação com a vida dos grupos sociais, em vez de a ligar à vida individual, é por esse fato uma corrente de crítica à pedagogia da essência que cumpre distinguir com clareza. Relacionar com a vida dos grupos e relacionar com a vida dos indivíduos são processos que têm na verdade muitos laços mútuos e comuns – a pedagogia da época romântica nomeadamente durante a Primavera dos Povos prova-o; contudo existem antinomias profundas entre as duas concepções da relação com a vida. No século XX estas oposições manifestaram-se cada vez mais claramente.

Punham em cheque um problema fundamental: a realidade da vida. Que vida é verdadeiramente mais real? A vida do indivíduo ou a vida social? As principais correntes da pedagogia da existência apoiaram a primeira concepção, a qual constituía a sua principal e fundamental convicção.

Adotar a segunda alternativa significava também oposição à pedagogia da essência e a aceitação da "corrente da existência", contudo o sujeito desta vida era o grupo, o qual constituía uma base especial de "pedagogia da essência do grupo". O grupo tornava-se nesse caso centro da vida real e o indivíduo não era mais que fenómeno. Como se sabe, eram estas precisamente as raízes da teoria de Durkheim: divinização do grupo social na qualidade de realidade fundamental que cria os homens, a sua razão e a sua moral. É na medida em que participa interiormente neste todo místico que o homem se torna homem. Sob esta forma sociológica, tinha ressuscitado a velha teoria idealista, a qual afirmava que a vida concreta ou empírica do indivíduo não é mais que uma ilusão, comparada à sua oculta vida real, que consiste em participar num mundo ideal.

Nesta perspectiva, a relação com a vida de grupo não poderia ser considerada como conducente a uma pedagogia da existência. A concepção da simples realidade do grupo e a noção do espírito coletivo próprio bastam para anular os princípios mais importantes da pedagogia da existência. Era evidente que esta forma de acesso à vida não permitia melhor compreensão da criança do que a teoria da pedagogia da essência, pelo contrário, distanciava-se ainda mais dela. Levantou-se efetivamente uma interrogação essencial: Que está mais próximo do homem? O grande ideal humano, universal e permanente, ou o ideal mutável e localizado? A revolta da existência contra este primeiro ideal poderá facilmente aceitar o segundo? Ou deve, ainda com maior motivo, ser também uma revolta contra o segundo? Noutras palavras, invocar a vida do grupo e pretender colher nele os princípios da educação irá contribuir para a revolta do indivíduo contra a pedagogia da essência ou, pelo contrário, será um obstáculo às suas aspirações de tornar a educação um processo convergente com a sua vida?

Estes problemas revelaram-se de modo dramático na época do fascismo. Durante esse período, nomeadamente na Alemanha e na Itália, fizeram-se grandes esforços para controlar a educação e para

combater os princípios até então em vigor. A luta contra todas as formas de pedagogia da essência adquiriu aspecto de ataque contra a teoria dos elementos permanentes e universais da essência humana, teoria que era esteio de um certo humanismo e universalismo na educação.

Lembramos já que Stirner e Nietzsche empreenderam uma luta neste sentido. Mas não passavam de esforços individuais que, embora despertassem ecos – tal é o caso da filosofia de Nietzsche –, não alcançaram força social institucional. Durante o hitlerianismo e o fascismo a situação modificou-se. A luta transformou a sua envergadura e o seu caráter. Todavia, a sua orientação principal era contrária a tudo o que nos homens é permanente e comum, ia contra tudo o que é humanista e racional.

Onde residia a vida verdadeira? Na vida política da nação organizada pelo fascismo? Seria justamente necessário participar desta vida para o indivíduo se purificar da carapaça liberal e humanitária imposta, reencontrando a sua vida própria, a verdadeira, perdida até àquele momento? Ou residiria a vida precisamente nestas tendências e nestes pensamentos condenados? Estaria no perigo da revolta e da luta, talvez também no risco do isolamento e da protestação interior? A pedagogia oficial aderiu à primeira resposta e tentou demonstrar tal como o fizeram Gentile e Krieck, que é essa precisamente a autêntica "pedagogia vida". A segunda resposta foi expressa com discrição e só de tempos a tempos foi emitida abertamente na emigração. A dualidade destas duas correntes correspondiam justamente à dualidade de destinos da filosofia existencialista, que só nessa época se cristalizou como corrente especial do pensamento, muito embora as suas tradições ascendessem a uma época longínqua. Perante a interrogação, o que é a existência do homem? Uma das correntes do existencialismo concebia-a nas perspectivas dramáticas da entrada do homem na vida "heróica" da nação, separada do mundo; enquanto a outra corrente via-a na trágica solidão do indivíduo que efetua uma escolha humana numa existência desprovida de sentido.

SEGUNDA PARTE

ESFORÇOS CONTEMPORÂNEOS PARA SOLUÇÃO DO CONFLITO

I

AS ESPERANÇAS DA EDUCAÇÃO NOVA

Se nos apercebermos de que a história do pensamento pedagógico é quadro de uma luta travada entre as concepções da essência do homem e da sua existência, poderemos determinar um ponto fundamental a partir do qual ser-nos-á possível estudar a situação contemporânea da pedagogia.

Tentaremos agora demonstrar que a educação contemporânea, encarada deste ângulo, contém uma contradição antinômica entre a essência e a existência, antinomia que só se pode resolver dentro de condições em que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos à "escala" do homem.

Ellen Key saudou o século XX como o "século da criança". Efetivamente, concretizaram-se algumas esperanças, mas deram-se também grandes desilusões. É neste contraste, precisamente, que se manifestava a antinomia fundamental da educação no mundo moderno.

Quase todas as tendências da pedagogia dita nova se caracterizam pela convicção comum de que convém discernir, no desenvolvimento psíquico das crianças e da juventude, os caracteres específicos fundamentais no domínio do pensamento, da emotividade e da ação.

Tentou-se demonstrar através de numerosos estudos em que consistem os caracteres específicos da visão do mundo e da imaginação infantis, dos sentimentos da criança e da sua atividade.

Pensou-se que a psicologia da criança, que se tentava relacionar com a do homem primitivo, só gradualmente se transforma na do adulto civilizado, não se lhe identificando senão no termo da adolescência.

Foi o que se procurou exprimir ao afirmar que a criança não é o objeto da educação, mas com mais propriedade o seu sujeito. Atribuiu-se uma decisiva importância à atividade da criança, às suas necessidades, e a tudo o que a interessa; à sua curiosidade e à sua sensibilidade, fatores fundamentais do seu desenvolvimento mental e moral. Numerosos projetos de reorganização dos princípios do sistema escolar e dos programas de estudos tiveram por objetivo concretizar estes postulados. Considerou-se que a criança se interessa pela realidade de modo global, quer dizer que a sua atenção é atraída pelo todo concreto que encontra na vida cotidiana; foi por essa razão que o ensino tradicional, dividido em disciplinas correspondendo em princípio à classificação dos conhecimentos humanos, se tornou alvo de críticas. Reclamou-se um ensino global, que contribuiria para enriquecer o conhecimento que a criança tem da realidade de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos.

Pelo fato de se realçar a importância da atividade infantil passou-se a atribuir grande valor a tudo o que desperta e desenvolve essa atividade. Partindo deste ponto de vista, o decorrer normal das lições parecia particularmente estéril e aborrecido. Pelo contrário, as ocupações que permitiam à criança manifestar os seus interesses e expandir a sua atividade eram valorizadas. Os educadores deviam concentrar a sua atenção e os seus esforços em ocupações tais como trabalhos manuais, desenhos, jogos, excursões e teatros de fantoches, pois não resta dúvida de que com estes processos se obterá seguramente a colaboração das crianças.

Chegou-se a outras considerações. A análise da atividade da criança revelava que esta não pode ser encarada do mesmo modo que a atividade prática dos adultos, nem ser limitada a uma atividade com objetivos produtivos determinados. A atividade da criança contém importantes elementos funcionais e de expressão: alimenta-se e satisfaz-se com o próprio processo da ação, com a própria expressão do movimento, da palavra e do gesto. É sabido que Claparède baseou toda a sua teoria pedagógica na noção de função e que Decroly recorreu amplamente à noção de expressão. Segundo Claparède, o

educador deve, em primeiro lugar, concentrar os seus esforços de modo a levar a criança a desenvolver uma atividade que lhe seja verdadeiramente própria, quer dizer, que seja uma atividade funcional, que corresponda a necessidades definidas. Se a atividade da criança for exercida debaixo de constrangimento ou com objetivos impostos, não tem valor educativo. Decroly elaborou um sistema de processos pedagógicos destinados a estimular e a formar a expressão, a qual deve simultaneamente satisfazer as necessidades da criança, contribuir para o conhecimento da realidade e transformar em aquisição aquilo que ela tenha apreendido. É por esta razão que a dança, o desenho, o canto e a palavra se tornam elementos fundamentais da educação e instrução.

A atenção dirigida às diferentes particularidades da psicologia da criança e a tendência para basear o esforço educativo sobre a atividade da própria criança deviam naturalmente contribuir para pôr em relevo o problema da individualidade. Ao passo que a teoria pedagógica tradicional era aplicada à "criança em geral", tentava-se agora efetuar uma diferenciação levada ao máximo. Como dizia Claparède, a escola devia funcionar "por medida". Esta posição deu origem a várias sugestões para diversificar o programa e o processamento do ensino. As matérias foram divididas em duas partes: uma geral e obrigatória para todos, a outra correspondendo à escolha livre das crianças. Estabeleceram-se estudos com diversos ritmos de acordo com as aptidões e a maneira de trabalhar de cada criança.

Ao relembrar estes princípios e recomendações consideramos que se faz a justo título a afirmação de que esta tendência pedagógica parte da própria criança e é pedocêntrica. Na verdade, apresentavam-se a criança e o seu mundo de modo distinto dos adultos e do mundo destes, mas além disso elas eram ponto de partida da atividade educativa. É neste sentido que se pode fazer referência a uma revolução coperniciana no campo da educação.

A partir deste momento, o educador deixava de ser o centro de gravitação da vida da criança, pois ao contrário, é esta que se deve tornar sujeito do processo educativo, portanto, o ponto de partida da atividade educativa.

Por conseguinte, à educação cumpria ser expressão da vida da criança, assim como cuidar dessa vida. Como era imaginada a passagem deste mundo infantil para o mundo dos adultos? De que

modo se imaginava a conciliação entre esta vida, em que predomina a novidade, o interesse, o espírito criador, e a vida rotineira, banal, dos deveres impostos? De que modo era concebida a transição desta "república de crianças" para um Estado de sistema capitalista?

Tais são os problemas essenciais. Deram origem, nos meios da educação nova, mais a esperanças fáceis do que a análises precisas. Essas esperanças fundamentavam-se na convicção de que as crianças cuja infância decorre numa boa atmosfera educativa em casa e na escola se tornarão homens de valor, homens equilibrados, capazes de reparar o mal deste mundo social onde terão de viver. Desempenhou aqui um papel decisivo o mito tradicional do renascimento social através da educação da nova geração. Este mito retomava vigor sob a forma de teorias psicológicas e pedagógicas modernas: propunham-se formar e sublimar os instintos do indivíduo para melhor servirem à sociedade; prometiam suprimir os complexos e as frustrações que despertam as tendências para o ódio ou para a agressividade. Bertrand Russel exprimiu talentosamente estas esperanças. Via com lucidez que o sistema social vigente está em contradição com o homem formado pela educação nova, mas foi precisamente na intenção de reformar a sociedade que procurou divulgar a educação nova.

Havia que desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança, a fim de eliminar, mais tarde, da vida intelectual dos adultos o tédio e o dogmatismo; devia-se cultivar os sentimentos de sinceridade e de coragem para libertar a sociedade futura da hipocrisia e da servidão; cumpria também desenvolver as tendências criadoras para que, mais tarde, o trabalho e a atividade dos adultos alcancem caráter individual e criador; o desenvolvimento das tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos, origem das guerras; os sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo nas relações entre os homens.

Russel não concordava em subordinar a educação a certas finalidades, propostas em geral por diversas instituições e correntes ideológicas da sociedade existente; opunha-se à idéia de que a educação fosse utilizada de modo a servir à Igreja, ao Estado e à Pátria. Reclamava uma educação destinada à própria criança. Esta

educação, ao servir à criança, serviria precisamente a um futuro social renovado e melhor.

As esperanças apontadas com clareza por Russel exprimiam as expectativas de numerosos adeptos da educação nova; ofereciam resposta à interrogação perturbante que preocupava estes homens: que caminho escolherá, no mundo moderno, este ser educado de acordo com os princípios que eles consideravam justos?

Poder-se-ia crer nestas esperanças? Tinham sem dúvida caráter utópico e nem todos se deixavam tentar por elas. O modo como eram formuladas provocou protestos e nova inquietação relativamente à formação social das novas gerações. Deste modo, no seio da educação nova esboçou-se uma posição de princípios que, ao desenvolver-se, constituiu uma das antinomias internas desta corrente. É a contradição entre desenvolvimento e adaptação.

II

DESENVOLVIMENTO ESPONTÂNEO E ADAPTAÇÃO

A princípio, estas duas noções formavam um todo, o que se deve em parte à herança da grande teoria da evolução de Darwin e Spencer. A psicologia do desenvolvimento utilizou a noção de crescimento, o qual é acionado por fatores internos e externos, fatores de desenvolvimento e de adaptação. No entanto, o progresso da sociologia revelava diferenças que, até essa data, tinham passado despercebidas. Alguns psicólogos começavam a entrever um antagonismo entre o desenvolvimento, fator interno e espontâneo, e a adaptação, fator externo e imposto. A formação do homem devia ser, em última instância, fruto do seu desenvolvimento. Os sociólogos viram esta oposição de modo inverso: para eles, a formação do homem é fruto da sua adaptação ao meio social, enquanto o chamado desenvolvimento interior, não é mais do que imagem desta adaptação. A concepção irracionalista da evolução defendida por Bergson, ao invés de Spencer, salientava mais ainda esta contradição. A evolução, para Bergson não é um processo de adaptação, embora a inteligência humana a conceba desse modo quando a analisa.

A evolução é um *élan* criador que provoca um caminhar em frente sob a impulsão da sua própria força interior.

A adaptação não é o seu motor, mas apenas a sua imagem, apreendida pelo nosso espírito, a partir do conjunto dos resultados deste processo espontâneo.

Imaginemos – diz Bergson – que a minha mão tem de atravessar limalha de ferro que se comprime e resiste à medida que avanço. A dada altura, a minha mão terá esgotado a sua energia e, nesse momento preciso, os grãos de limalha ter-se-ão justapostos e coordenados sob uma forma determinada. Suponhamos agora que a

mão e o braço permaneceram invisíveis. Os espectadores procuram nos próprios grãos de limalha e nas forças interiores anontoadas a razão do fenômeno.

A influência de Bergson contribuiu para agravar a controvérsia sobre a relação mútua dos fatores internos e externos no processo de crescimento da criança; agravou a contradição entre a concepção do desenvolvimento autônomo-espontâneo e a concepção da adaptação social. Enquanto numerosos adeptos da teoria da educação nova se declaravam partidários do desenvolvimento interior e conquistavam aliados no campo da psicanálise, outros, pelo contrário, salientavam de bom grado a importância da adaptação às condições sociais; eram apoiados quer por sociólogos, quer por alguns adeptos da chamada psicanálise nova. Pensavam que a educação nova, uma vez estudado este problema, poderia sair do utópico beco sem saída que a acusavam de ter criado.

A valorização do papel da adaptação não se limitou a provocar a modificação de algumas características da educação nova, com efeito transformou-a completamente. Quanto mais se insistia na teoria de que a formação do homem resulta da sua adaptação ao meio social, tanto maior era a distância em relação aos princípios iniciais da pedagogia pedocêntrica.

Supôs-se durante algum tempo que a nova teoria só afetaria a interpretação das fontes de origem do que na criança deve ser ponto de partida da educação; mas tornou-se cada vez mais evidente que não era possível limitar essa teoria à interpretação das origens dos instintos, das necessidades, dos interesses e das aptidões; era cada vez mais evidente que se transformaria numa teoria explicativa de todo o processo de formação da pessoa, apresentando também o modelo normativo deste processo. Foi o que efetivamente sucedeu: a pedagogia pedocêntrica orgulhou-se de nada impor à criança, de cultivar apenas as suas forças interiores e de ser uma pedagogia que acompanha o "élan interior". A pedagogia da adaptação, pelo contrário, salientou o seu próprio valor: não só abrangia a genealogia social da pessoa humana, como também oferecia modelos concretos de vida pessoal numa sociedade concreta a que a criança pertence ou há de vir a pertencer.

Por conseguinte, agravava-se a contradição entre estas duas posições: a pedagogia que parte da "criança", e a pedagogia da adaptação.

Bergson, no último livro, *As Duas Fontes da Moral e da Religião*, ao analisar a vida social do ponto de vista da teoria da evolução criadora, nomeadamente a religião e a moral, apercebeu-se com grande perspicácia da diferença que separa a sua teoria da "vida aberta" da teoria da "vida fechada". É precisamente esta diferença que separa os partidários da tendência pedagógica pedocêntrica baseada no desenvolvimento espontâneo da criança da tendência que se fundamenta no princípio da adaptação.

O princípio da adaptação não significava, no entanto, uma rotura relativamente às intenções fundamentais da pedagogia pedocêntrica. A adaptação era concebida como saúde psíquica do indivíduo; graças a esta interpretação, estabelecia-se um elo com os princípios do desenvolvimento individual. É no próprio interesse do indivíduo que o professor se deve empenhar não só em cultivar as tendências interiores do desenvolvimento, mas também em orientá-las tendo em vista o futuro do aluno. É verdade que o educador já não acreditava que o desenvolvimento espontâneo conduz a um futuro melhor; superava o plano puramente presente da vida a partir do qual, apesar de não lhe prestarmos nenhuma atenção, se forma o futuro. Mostramos os limites definidos dentro dos quais o aluno deve viver e os limites possíveis do seu devir. Não obstante, o educador mantinha-se como tutor do indivíduo no próprio interesse deste último. De acordo com esta concepção, a adaptação devia ser um compromisso equilibrado entre as tendências do indivíduo e do meio social, era o preço para alcançar um lugar real na vida.

A pedagogia americana ocupou-se em desenvolver especialmente a teoria da educação do indivíduo através da adaptação às condições da vida. Esta concepção da adaptação englobava quer as condições do momento presente, quer aquelas cuja iminência era previsível. Falava-se de adaptação às condições estabelecidas e às condições variáveis; previam-se as situações futuras que o indivíduo teria de defrontar, de modo a adaptar-se previamente; apontavam-se momentos de perigo no decorrer da vida, tais como a entrada na escola, os últimos exames, a escolha de uma profissão, o começo do trabalho profissional, o casamento, o nascimento dos filhos, a morte

de pessoas queridas etc., com o fim de preparar antecipadamente meios de adaptação. Uma combinação de análises psicológicas e de ensino de moral laica devia dar à educação uma técnica de ação capaz de garantir ao indivíduo a maior segurança ao longo da existência.

Esta pedagogia da adaptação, apesar de oposta à pedagogia pedocêntrica, mantinha todavia, pontos em comum, não apenas porque ambas prometiam defender o interesse do indivíduo, mas também porque se baseavam na mesma concepção de natureza humana e em especial na mesma teoria dos instintos e da sua transformação.

A pedagogia pedocêntrica concebia a criança como um conjunto de instintos e de tendências que merecem a nossa confiança porque, pela sua própria natureza, são bons e criadores, sob condição que uma educação errada os não tenha corrompido, e além disso porque, devido à sua plasticidade, é possível corresponder às suas solicitações de modo viável. A educação, precisamente, deve procurar substituir as formas inferiores de satisfação dos instintos por formas superiores. É neste fenômeno que reside a sublimação.

A pedagogia da adaptação adotou de bom grado esta técnica da sublimação. A pedagogia da adaptação propunha-se aplanar os conflitos que ocorrem entre o indivíduo e tudo o que o rodeia, o indivíduo cederia à pressão social por meio da sublimação, sem mesmo tomar disso consciência. Assim, a teoria da sublimação atenuava os rigores do postulado da adaptação e levava a confiar na possibilidade de realizar com facilidade o que era normalmente feito pelo indivíduo com dificuldade e esforço. Deste ponto de vista, a adaptação já não era imposta de modo a esmagar as tendências do indivíduo, limitava-se a modificar as formas de satisfazer os instintos sem os violentar nem recusar-lhes satisfação. Nestas condições, alguns adeptos da pedagogia da adaptação consideravam-na uma forma mais precisa da pedagogia do desenvolvimento livre. Segundo estes autores, o princípio de adaptação não combatia o desenvolvimento livre do indivíduo, mas orientava o seu desenvolvimento através da via da realidade na medida em que indicava formas acessíveis e concretas de satisfação das tendências.

Mas a verdade era bem diferente. Muito embora a pedagogia da adaptação derivasse da pedagogia pedocêntrica, cujas teorias utilizou, nomeadamente da teoria dos instintos e da sublimação, e

que ambas se propusessem como objetivo velar pelo desenvolvimento individual e assegurar uma boa integração na vida social, ela era qualitativamente muito diversa quanto aos seus resultados.

O problema que Russel descortinava muito claramente era o conflito entre o indivíduo educado de acordo com os princípios da "educação nova" e a sociedade vigente, o indivíduo assim formado não toleraria renunciar aos seus valores, embora a sociedade moderna não os reconheça. Russel resolveu este conflito refugiando-se numa fé utópica na transformação da sociedade. Ora, a pedagogia da adaptação não admitia tal utopia. Era uma pedagogia sensata que solucionava o conflito de modo radicalmente oposto. A seu ver, o interesse do indivíduo estava no êxito alcançado durante a vida, no equilíbrio psíquico mantido entre o indivíduo e o meio e na sua capacidade de adaptação às exigências deste. Tudo o que fora conquistado pela pedagogia com a finalidade de contribuir em proveito do indivíduo entendido segundo a ótica da pedagogia pedocêntrica, tudo o que podia expor o indivíduo a um conflito com o meio que o rodeia, em suma, tudo o que era válido para Russel, devia ser rejeitado. A pedagogia da adaptação tornou-se a pedagogia do conformismo.

III

CONCEPÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL

O problema não teria solução? Seria inevitável optar ou pelo princípio do desenvolvimento livre da criança, cuja vantagem para o indivíduo não podia ser garantida senão por uma utopia, ou pelo princípio da adaptação que, apesar de prometer a realização desse desenvolvimento livre sob condições sociais concretas, o anulava na prática por conformismo?

Havia outra solução: resolver os problemas fundamentais de modo totalmente diferente.

A concepção pedagógica que acabamos de descrever baseava-se numa concepção particular do homem: ser psicológico, possuidor de um conjunto de instintos e necessidades, que à medida que procuram satisfazer-se promovem o desenvolvimento do indivíduo. O modo de interpretar esta concepção podia variar. De Spencer a Bergson ou Freud há um feixe de posições diversas que têm, todavia, um traço comum, o qual consiste na convicção de que, para o homem, a história social dos seres humanos não tem importância constitutiva. O homem é obrigado a viver no plano da história, que não é mais que o terreno da sua vida, terreno frequentemente coberto de obstáculos. Visto que não nos podemos esquivar, não nos resta senão ceder, adaptando-nos à história. A perspectiva mais tentadora, todavia, é a de libertar o homem do fardo da história real: é a visão de uma liberdade utópica do homem no mundo utópico de um futuro indeterminado.

Tais são precisamente as teses fundamentais cujo valor podia ser posto em dúvida. O plano da história social não atinge realmente a própria essência da natureza humana? O indivíduo desenvolve-se unicamente por ação das suas forças exteriores ou, pelo contrário, pela sua participação no mundo histórico e social? A preferência por esta última posição foi ponto de partida para uma grande corrente

pedagógica que se opôs firmemente aos princípios da pedagogia pedocêntrica e da pedagogia da adaptação. Estas foram vivamente criticadas pelo seu individualismo, liberalismo, concepção atomística da vida social e utilitarismo que preside à determinação das relações entre o indivíduo e o grupo.

Ao mesmo tempo que se fazia a crítica destas tendências formulavam-se princípios contrários. O ponto de partida era a idéia de que os conjuntos sociais são realidades fundamentais das quais deriva a vida individual. Erguera-se, então, uma grande controvérsia: o todo é simplesmente soma das partes ou, ao invés, é qualitativamente diferente destas? Optou-se por esta última solução; e, assim, afirmou-se que as partes derivam do todo e não podem ser concebidas senão em função do todo; por conseguinte, é errado dizer que as partes formam o todo e que basta a compreensão das partes para se alcançar a compreensão do todo.

No domínio das ciências humanas esta perspectiva representava o desmoronar de todas as teorias individualistas que procuravam captar o homem pela análise dos seus traços individuais e conceber o conjunto social como sua consequência. Assim, tentou-se conhecer e compreender o homem partindo do conhecimento e da compreensão do conjunto social a que pertence. Esta tentativa foi empreendida de modos vários por diversos sistemas sociológicos.

Uns colhiam na tradição spenceriana a idéia de representar a sociedade como um organismo e concluíam a existência de uma analogia entre o indivíduo e a célula. Outros inspiravam-se na tradição romântica, que votava ao todo, um culto especial, quase místico. Outros, ainda, reatavam as tendências, nascidas no período da Restauração, de crítica às teorias sociais racionalistas e utilitaristas do Século das Luzes, na França.

Fazendo reviver de modo mais ou menos vivaz diversas correntes sociológicas, elaboraram-se teorias sociológicas modernas. Duas delas, em especial, revestiram grande importância no campo educativo, nomeadamente a sociologia de Durkheim e a teoria de Tönnies. Durkheim, aproximando-se de Hegel e Comte, descreve a sociedade como um todo específico que cria os indivíduos não só porque lhes impõe regras de conduta, mas fundamentalmente porque preside à formação do seu espírito. Ao consagrar-se em especial ao estudo das sociedades primitivas, Durkheim e a sua escola tentavam

demonstrar que as formas da vida social modelam as categorias intelectuais. Era uma tentativa de interpretação sociológica da filosofia kantiana. Kant, ao combater a tese tradicional de que as categorias do nosso espírito provêm da observação do mundo real, demonstrou que estas categorias têm caráter *a priori*. Durkheim, pelo contrário, embora aceitasse a tese idealista de Kant de que as categorias não provêm da realidade, tentava encontrar com precisão a sua origem. Segundo este autor, tais categorias eram verdadeiramente aprióricas em relação à experiência, mas não se tinham formado por si, tinham sido criadas pela sociedade. As formas da vida social condicionam o modo como o indivíduo vê toda a realidade, o seu modo de a conceber, o modo de funcionamento do seu espírito. Durkheim tinha uma posição semelhante no âmbito da moral. Aceitava dois pontos de vista opostos: segundo um deles, a moral não é mais que o dever; para o outro, a moral associa-se à noção de vantagem ou de prazer. Tentava conciliar estas duas posições e explicá-las por meio da sua teoria que demonstrava serem a essência e a forma da moral obra social. Segundo Durkheim, é por essa razão que o indivíduo sente as suas experiências morais sob a dupla forma do dever – porque a sociedade é mais poderosa que o indivíduo – e do prazer – porque o indivíduo é uma parte da sociedade e, ao sujeitar-se-lhe, trabalha em certo sentido para si mesmo. No desenvolvimento desta teoria, Durkheim demonstra que a divisão do trabalho transforma o indivíduo na sociedade, que as idéias coletivas e os períodos de excitação coletivos podem exercer grande influência nele, que as situações sociais penetram no âmago da vida pessoal, regulando mesmo atitudes tão íntimas como o desejo de viver e a escolha do suicídio.

Com base na sociologia de Durkheim elaborou-se, nomeadamente na França, um sistema pedagógico que se ocupava principalmente dos problemas de educação moral. Este sistema fundamentava-se num princípio oposto à pedagogia pedocêntrica, a saber: a moral do indivíduo não provêm do desenvolvimento e da sublimação dos seus instintos, mas da compreensão intelectual das exigências sociais do momento; a tomada de conhecimento destas exigências deve, portanto, ser acompanhada pelo desejo de se lhes submeter, o que impõe a prática de uma disciplina estrita e severa.

A concepção de Tönnies, que teve grande influência na Alemanha, seguiu outra direção. Tönnies, como é sabido, distinguia duas formas de vida social: por um lado, uma em que predominam os elementos racionais, utilitários, e o fator institucional e organizador, em que a participação do indivíduo é fragmentária; por outro lado, distinguia outra forma racionalista da associação, quer para levar à apoteose experiências vividas, com o caráter de comunidade em que os membros participam diretamente, comprometendo-se assim a pessoa na sua totalidade.

A distinção feita por Tönnies foi utilizada pela pedagogia, quer para criticar os sistemas sociais alicerçados na forma racionalista da associação, quer para levar à apoteose os sistemas de caráter comunitário. A pedagogia, dizia-se, não podia aliar-se às formas da vida social e às ideologias que consideravam o acesso do indivíduo à participação no todo social como o fenômeno fundamental; pelo contrário, as únicas formas de vida corretas para a pedagogia deviam ser as formas coletivas e as ideologias que realçam o caráter comunitário, fundamental, supra-individual da vida coletiva, que engloba o indivíduo por completo, sem que este tenha de tomar qualquer decisão, e constitui a sua essência.

Esta concepção afastava-se consideravelmente, como é evidente, da de Durkheim. A pedagogia deste autor tornou-se a arma da democracia burguesa durante o período do imperialismo; contrariamente à tradição liberal democrática, ao mesmo tempo que salientava o primado da sociedade sobre o indivíduo, esforçava-se em salvar até certo ponto os direitos do racionalismo a determinar os deveres sociais do indivíduo. A pedagogia alemã, pelo contrário, tirando as suas conclusões das distinções de Tönnies, evoluía cada vez mais claramente para uma concepção impregnada de nacionalismo e, por fim, de hitlerianismo, em que a concepção de "comunidade de vida" era o fundamento único dos processos educativos.

IV

PEDAGOGIA DA CULTURA

As teorias pedagógicas que, de um modo ou de outro, atribuíam à educação o papel de integrar o indivíduo na vida social enfrentaram diversas críticas provenientes dos adeptos da pedagogia do desenvolvimento e também dos partidários da tendência para ver na pedagogia social uma concepção simplista do homem. A oposição às concepções da pedagogia pedocêntrica, que considerava o homem como um ser ligado à sociedade e à história, revestia diversas formas. Além do modo de interpretar esta relação que descrevemos páginas atrás, havia outra teoria que considerava a noção de cultura seu princípio básico e não a de sociedade ou de grupo social.

Tentar encerrar o homem na esfera determinada pela vida social de que participa significava para diversos pedagogos, a diminuição das possibilidades e da tarefa da educação. Reconheciam que o homem não pode ser obra da adaptação ou libertação dos seus instintos frente às resistências do que o rodeia. Consideravam, todavia, que o principal condicionamento do homem é a sua formação através da herança cultural da Humanidade, herança proveniente de várias épocas e sem laços diretos com a situação de uma sociedade em especial. Surgiram grandes diferenças nas várias correntes desta tendência pedagógica quanto à forma de conceber esta herança cultural. Não obstante, tinham uma concepção comum: as obras da cultura, ao contrário do que pensavam os sociólogos, possuem uma autonomia própria, que se manifesta, por um lado, pelo fato de que são válidas para um grande número de sociedades diferentes, por outro lado, pelo fato de que se desenvolvem, pelo menos até certo grau, espontaneamente e por si próprias sem que este desenvolvimento decorra de fatores sociais. A filosofia de Hegel desempenhou um papel importante neste domínio. O seu ressurgimento, no fim do século XIX e no início do século XX, foi fonte de inspiração para alguns ramos da pedagogia da cultura.

A filosofia de Hegel permitia apreender, através do evoluir da cultura, um desenvolvimento imanente que se realiza a partir de contradições internas; nesse desenvolvimento cada nova etapa provém da precedente. A filosofia de Hegel conduzia à concepção do homem como ser no qual se realiza um processo objetivo de desenvolvimento da cultura, que desperta nele um estado subjetivo de consciência de toda a aquisição anterior; este estado provoca a revolta e o descontentamento, a busca de novas vias. De acordo com esta filosofia, o desenvolvimento do homem devia efetuar-se do seguinte modo: o indivíduo abandonaria a sua própria subjetividade, dedicar-se-ia às obras do espírito objetivo para se enriquecer na medida em se põe ao seu serviço, regressando depois a si mesmo a um nível superior. Assim, a pedagogia da cultura tornava-se um sistema pedagógico, incluindo soluções para todos os problemas fundamentais. Além de constituir uma espécie de tentativa geral de seleção dos valores culturais em torno dos quais o processo educativo deveria concentrar-se, era simultaneamente uma espécie de teoria geral da cultura e uma concepção geral do homem. Nestas teorias realçou-se o caráter objetivo e autônomo da cultura e a estrutura específica da vida individual constituída por dois planos. Em relação ao indivíduo, a cultura tornava-se algo de exterior, independente deste, com um desenvolvimento autônomo e objetivo. Todavia, cumpria distinguir no próprio indivíduo dois planos de vida: o plano biológico e psíquico ligado à base material e social da existência, aos instintos e às necessidades; e o plano superior, espiritual, que devia constituir o equivalente subjetivo das cultura objetiva. As tarefas da pedagogia deviam consistir em analisar esta vida espiritual do indivíduo e elaborar o seu desenvolvimento. Tais deviam ser as tarefas principais da pedagogia. Chamou-se a este processo passagem da individualidade à personalidade, maturação da personalidade. Era precisamente este o objetivo da educação. A educação devia cultivar na criança tudo o que é "profundo" e "espiritual"; quer recorrendo aos instintos e aos sentimentos do nível inferior da vida, quer utilizando as forças intelectuais da criança – por vezes impedindo o saciamento das necessidades e interesses deste nível –, a educação devia construir a personalidade, que tanto era uma contradição da individualidade como a sua garantia de acesso ao nível superior da existência espiritual.

A pedagogia da cultura, nesta acepção, opunha-se à pedagogia do grupo social; em substituição das teorias que pretendiam formar a criança como "membro de um grupo social", propunham os seus princípios de transformação da individualidade da criança na personalidade; em vez dos princípios de subordinação do indivíduo à vontade do grupo, preconizava o direito a escolher os valores culturais mais conformes aos atributos da personalidade; aos princípios de integração do indivíduo nas exigências da vida real da comunidade, opunha-se o seu direito em participar na *livre comunidade das almas*.

Através das múltiplas contradições que se manifestaram entre a pedagogia do grupo social e a pedagogia da cultura revelou-se distintamente a dificuldade fundamental, que devia justamente ser resolvida na luta contra a corrente da educação chamada nova. Tal como dissemos antes, a tese fundamental desta teoria de que o homem não é mais que um indivíduo psicobiológico que tende a desenvolver as suas forças interiores, saciar os seus instintos e satisfazer as suas necessidades, seria oposta a tese sobre o caráter social e histórico da natureza humana, sobre a formação do homem mediante a sua participação no mundo humano. Todavia, esta tese revela-se equívoca: podia ser interpretada como afirmação de que o homem é obra do grupo social a que pertence, ou então levar a deduzir que o homem é obra da cultura que assimila.

Por causa desta falha, a pedagogia da educação nova não conseguia resolver a dificuldade fundamental que minava interiormente a corrente da educação nova e que devia ser superada graças a uma concepção do homem radicalmente oposta. Relembremos esta dificuldade: o conflito entre, por um lado, o princípio do pleno desenvolvimento do que na criança é humano e universal e, por outro lado, a necessidade de ter em conta as condições da sua vida real. A educação nova podia optar pela pedagogia do desenvolvimento ou pela da adaptação. Em ambos os casos, a escolha significava renunciar ao resultado conjunto que se pretendia alcançar, traíndo quer a liberdade, quer a realidade. Não se sabia de que modo conciliar a liberdade do indivíduo e a sua vida real.

Seria alcançada uma solução para este dilema através da interpretação moderna da antiga teoria de que o homem é um ser social e que, por consequência, a sua liberdade e a sua vida real podem conciliar-se. Ao distinguir a falsa liberdade do indivíduo, a

sua liberdade aparente, que é arbitrária e destrói o indivíduo, da sua liberdade verdadeira, criada no indivíduo pela vontade social, esta pedagogia prometia resolver estes dilemas. A liberdade do indivíduo consiste no seu direito ao desenvolvimento; contudo, como o homem é um ser social, o desenvolvimento do indivíduo em direção ao humano deve ser concebido como desenvolvimento da participação social. O grau de liberdade identificava-se ao grau desta participação.

Mas aqui surgem novas dificuldades: que é a participação social? Será a pertença a um grupo social ou a uma cultura? Ao analisar estes problemas apercebemo-nos de que não eram inéditos mas que constituíam simplesmente uma forma diferente das dificuldades que minavam a teoria da educação nova. Efetivamente, a pedagogia da cultura reatava de certo modo o ponto de vista da pedagogia do desenvolvimento, enquanto a pedagogia de grupo social retomava o ponto de vista da pedagogia da adaptação.

É verdade que a pedagogia da cultura combatia a pedagogia do desenvolvimento, não por defender o princípio do desenvolvimento, mas porque – na opinião daquela – concebia o mecanismo deste de um modo excessivamente naturalista. O desenvolvimento do indivíduo não devia reduzir-se à sua individualidade, mas à cultura que cria a personalidade do homem. A força das carências e dos instintos não devia ser o motor do desenvolvimento, assim como a liberdade e a sublimação dos instintos não deviam constituir a sua base; o motor do desenvolvimento devia estar nos valores culturais e a formação espiritual ser a sua essência. Partindo deste ponto de vista, é possível censurar a educação nova pela noção errônea que tem do desenvolvimento do indivíduo, mas não por ter pretendido concentrar o trabalho pedagógico em torno do desenvolvimento. Este pensamento era acertado e a pedagogia da cultura propunha-se defender esta concepção precisamente elevando a própria noção de desenvolvimento individual ao nível superior cultural e espiritual.

Do mesmo modo, a pedagogia do grupo social refutava a pedagogia da adaptação, não por formular este princípio, mas porque o entendia erradamente. Concebia-o segundo um ponto de vista individualista e utilitário, como uma regra para o indivíduo “organizar da melhor maneira” a sua vida. Esta pedagogia cometia o mesmo erro que fora praticado outrora pelos filósofos do contrato social ao suporem que a sociedade é fruto de contratos interindividuais. A

adaptação deve ser considerada de modo muito diverso; é necessário esclarecer que não é uma tática do indivíduo, mas a trama constitutiva da sua vida. A pedagogia da adaptação via claramente o papel do meio social na vida do indivíduo, não se apercebia, todavia, da sua profundidade; a pedagogia do grupo social retomou este pensamento e, purificando-o de qualquer individualismo, apresentou-o como princípio fundamental da criação do homem pela sociedade.

Assim, na controvérsia entre a pedagogia da cultura e a pedagogia do grupo social renascia o conflito que tinha minado o campo da educação nova e que devia finalmente encontrar solução na teoria da natureza social do homem. A pedagogia do grupo social demonstrava as exigências concretas e objetivas do meio social; a pedagogia da cultura prometia libertar o homem desta pressão. Enquanto a pedagogia do grupo social formulava as suas exigências em relação ao indivíduo com uma insistência que ia ao ponto de suprimir totalmente a sua vontade para o submeter à vontade social, a pedagogia da cultura transportava o indivíduo a regiões espirituais tão longínquas que a sua personalidade cessava de participar no mundo social real. Repetia-se a alternativa da educação nova, muito embora sob nova forma: conformismo ou utopia. O problema do conflito entre o desenvolvimento do caráter humano universal da criança e o âmbito real da sua vida mantinha-se sem solução.

PEDAGOGIA MODERNA DA ESSÊNCIA

Terá a pedagogia moderna empreendido outras tentativas para resolver este conflito? Merece referência uma outra corrente. A educação nova procurava encarar as perspectivas da pedagogia partindo do ponto de vista do curso presente da vida do indivíduo, propunha-se a identificar a educação ao processo espontâneo do crescimento e acreditava que o desenvolvimento seria tanto mais satisfatório quanto maior fosse o cuidado prestado à vida cotidiana do indivíduo; a pedagogia do grupo social e a da cultura utilizavam a noção de mundo social e histórico e definiam a educação como atividade subordinada a esta tarefa e a estes valores; a terceira corrente da pedagogia burguesa tentou formular uma concepção metafísica do homem.

Para esta corrente, a crítica da educação nova formulada pela pedagogia do grupo social e a pedagogia da cultura, embora justa nas suas intenções, era insuficiente. Com efeito, afirmava, não se pode refutar o naturalismo apelando para a sociedade e para a cultura visto que, ao fazê-lo, permanece-se no nível da vida "natural" do homem.

Só é possível derrubar o naturalismo e, ao mesmo tempo, os seus adversários, passando do nível natural da vida humana para o nível metafísico. É a solução apontada por diversas correntes da pedagogia religiosa – católica e protestante – que regressam às concepções teológicas tradicionais, assim como variadas tendências da filosofia idealista solidarizadas com as grandes tradições da metafísica ocidental e mesmo oriental.

Têm uma tendência comum: buscar a educação nos princípios imutáveis que determinam a vocação eterna e universal do homem. Assim concebida, a educação recusa tomar como ponto de partida quer o curso presente da vida individual, quer as exigências da história social ou da cultura; uma vez que se opõe a estas duas

PEDAGOGIA MODERNA DA ESSÊNCIA

Terá a pedagogia moderna empreendido outras tentativas para resolver este conflito? Merece referência uma outra corrente. A educação nova procurava encarar as perspectivas da pedagogia partindo do ponto de vista do curso presente da vida do indivíduo, propunha-se a identificar a educação ao processo espontâneo do crescimento e acreditava que o desenvolvimento seria tanto mais satisfatório quanto maior fosse o cuidado prestado à vida cotidiana do indivíduo; a pedagogia do grupo social e a da cultura utilizavam a noção de mundo social e histórico e definiam a educação como atividade subordinada a esta tarefa e a estes valores; a terceira corrente da pedagogia burguesa tentou formular uma concepção metafísica do homem.

Para esta corrente, a crítica da educação nova formulada pela pedagogia do grupo social e a pedagogia da cultura, embora justa nas suas intenções, era insuficiente. Com efeito, afirmava, não se pode refutar o naturalismo apelando para a sociedade e para a cultura visto que, ao fazê-lo, permanece-se no nível da vida "natural" do homem.

Só é possível derrubar o naturalismo e, ao mesmo tempo, os seus adversários, passando do nível natural da vida humana para o nível metafísico. É a solução apontada por diversas correntes da pedagogia religiosa – católica e protestante – que regressam às concepções teológicas tradicionais, assim como variadas tendências da filosofia idealista solidarizadas com as grandes tradições da metafísica ocidental e mesmo oriental.

Têm uma tendência comum: buscar a educação nos princípios imutáveis que determinam a vocação eterna e universal do homem. Assim concebida, a educação recusa tomar como ponto de partida quer o curso presente da vida individual, quer as exigências da história social ou da cultura; uma vez que se opõe a estas duas

tendências, interessa-se pelo destino do homem em sentido metafísico. Nesta ótica, o personalismo não pode atribuir importância nem ao desenvolvimento da personalidade natural, nem à nossa participação na vida social, nem mesmo à formação da personalidade por meio da cultura.

Procurar os fundamentos e as diretivas da educação nas leis eternas que determinam metafisicamente a vocação do homem é exprimir a convicção de que a "essência" do homem não pode ser concebida senão de modo supratemporal. Eis porque esta corrente pode ser definida, como o propõem alguns historiadores da pedagogia, pela designação de "essencialismo"⁶. Todavia, esta corrente não é homogênea visto que a essência do homem pode ser concebida de modos diversos. Certas correntes religiosas interpretam esta doutrina em sentido metafísico e personalista. Então, é o destino metafísico do homem que fica em causa.

Nesta perspectiva, todos os objetivos e princípios da educação nova resultantes da preocupação de desenvolver a individualidade "natural" devem ser rejeitados, assim como qualquer tentativa que tenha por objetivo a formação do cidadão; as tendências da pedagogia da cultura também não são aceitáveis, uma vez que esta pedagogia não foca a pessoa humana em sentido metafísico, mas a personalidade formada por valores culturais. A análise do homem feita nesta perspectiva revela uma estratificação ainda mais rica que a apresentada por outras orientações pedagógicas, discrimina quatro níveis do ser individual: psicobiológico, social, cultural e metafísico. A verdadeira educação deve ocupar-se deste quarto nível, o nível mais elevado.

Os postulados desta educação foram definidos, por exemplo, por J. Maritain do ponto de vista neotomista e por Mounier na perspectiva do personalismo católico. Numerosos pedagogos protestantes cultivaram concepções semelhantes.

Alguns educadores, como S. Hessen, embora não declarassem diretamente as suas crenças religiosas, seguiam, todavia, na mesma direção e consideravam o personalismo entendido deste modo o objetivo supremo da educação.

⁶ Este termo tomou-se habitual na linguagem científica americana. Cf. J. S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, Nova Iorque, 1950.

Todavia, não era a única solução possível dos "pedagogos do essencialismo". Havia outra solução, baseada nas concepções filosóficas que procuravam encarar o homem como ser espiritual e dotado de uma razão. As tradições filosóficas idealistas e racionalistas combinavam-se, surgiam afinidades ou contradições. Nestas últimas podia-se destringir um conflito grave entre a atitude para a qual a teoria da "essência duradoura" do homem significa que o homem pode subsistir em todas as condições sociais porquanto estas não atingem a sua essência absoluta, e a atitude segundo a qual a teoria da "essência duradoura" significa uma crítica da realidade social, sempre que esta a contraria.

Esta crítica tinha, contudo, um caráter abstrato. O problema fundamental da pedagogia do "essencialismo" reside na seguinte interrogação: será possível – e, em caso afirmativo, por que meios – passar dos princípios válidos "em todo o lugar e sempre", aos princípios válidos para a ação num dado lugar e num momento preciso? Os escritores que tentaram realizar esta transição foram acusados de trair a sua vocação de humanistas; todavia, os que não procuravam uma transição mantinham-se num "ninho de águia" do cimo do qual deviam pensar que ninguém sobre a terra tem razão nem defende o que é justo. Foi neste sentido que J. Benda falou da "traição dos intelectuais" e que Merleau-Ponty defendeu argumentação análoga. Ao contrário, Sartre criticou os que tentavam formular um julgamento sobre a vida colocando-se numa posição supra-histórica.

Verifica-se, portanto, que o problema fundamental da essência e da existência não foi resolvido de modo mais satisfatório pela pedagogia do "essencialismo".

CONTROVÉRSIA MODERNA ENTRE A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA E A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA

A contradição entre as tendências da educação que têm por objetivo satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna.

Esta pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro. De acordo com este ponto de vista, os nossos planos e o nosso ideal não são mais que uma projeção do nosso presente sobre o futuro e não uma força condutora que forme o presente em função dos objetivos do futuro.

Nesta acepção, a pedagogia da existência opunha-se fundamentalmente à pedagogia da essência. No entanto, na vida real a orientação que dela provinha devia conduzir, como vimos, quer à evasão individual, quer à adaptação. Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social. A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência.

Contudo, da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida. O exemplo das diversas correntes da pedagogia da cultura e da pedagogia metafísica revela-o claramente. A crítica existencialista a estas duas teorias é justa: nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem "em carne e osso",

pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual. Esta pedagogia preocupava-se unicamente com o que constitui uma espécie de "luxo" intelectual ou espiritual.

Unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal – ou definir um ideal tal que a vida real não seja necessária –, eis os dois extremos do pensamento pedagógico da nossa época. No entanto, esta alternativa encorajava não só a escolha de uma posição "pura", como também tentativas de compromisso, as quais são tão características da pedagogia moderna como escolha radical.

Qual era o sentido fundamental deste compromisso? Devia ligar o princípio da educação identificada à vida, ao princípio da educação subordinada a um ideal. O fulcro principal destas tendências encontrava-se nas teorias sociológicas do homem e da educação que, com o auxílio da psicologia social, deviam demonstrar que a existência do homem se forma a partir de uma trama que é a expressão da realidade social existente; a vida do indivíduo, segundo esta concepção, consistia num fragmento da "alma coletiva".

A noção individualista e liberal do princípio da adaptação transformava-se em princípio de formação do homem real, quer dizer, do homem político; o ideal humano geral e humanitário transformava-se em diretivas determinadas em função da história e da nação. Assim se efetuava uma conexão muito característica entre os princípios da existência e da essência; ao mesmo tempo, deixava de se considerar a existência humana como questão pessoal e particular, reconhecendo a sua participação na vida política da nação, começava-se a dar-lhe uma determinada direção e a associar-lhe um ideal. Em vez de dedicar à vida uma solicitude "sem orientação", era guiada de modo a aceitar um determinado "estilo de vida". Ao mesmo tempo, a crítica à "cultura desligada das contingências" e ao idealismo de caráter universal fazia do ideal a expressão da "vontade coletiva", da vida política da época.

Numerosas correntes pedagógicas da época contemporânea foram marcadas por esforços tendentes a vencer tanto as concepções individualistas como as universalistas acerca da vida e da educação. Estas tendências atingiram uma intensidade especial nas correntes nacionalistas de diversos países e mais tarde com o fascismo e o hitlerianismo. Conquistaram adeptos mais pela sua crítica às concepções individualistas e universalistas, recusaram-se a aceitar o programa educativo fascista e hitleriano; todavia, a crítica ao naturalismo pedagógico e à pedagogia universalista pareceu convincente a vastas camadas de educadores. Era precisamente este fato que dava uma força perigosa a estas tendências que pretendiam unir a pedagogia da existência à pedagogia da essência. Beneficiaram da insatisfação provocada pela ausência de qualquer direção na pedagogia da existência, devido às suas tendências superficiais e naturalistas, e tiravam proveito do descontentamento suscitado pela pedagogia da essência, devido ao seu caráter abstrato e metafísico, separado das realidades.

Mas a "síntese" assim concebida representava no fundo o aniquilamento de tudo o que contribuía para o valor da pedagogia da existência e a pedagogia da essência. Como o demonstramos, a pedagogia da existência revelava o conflito criado na sociedade burguesa entre as tendências para o desenvolvimento do indivíduo e as condições sociais existentes. A evasão do indivíduo da vida real provava claramente a existência deste conflito, assim como o demonstrava a necessidade de adaptação. A pedagogia da existência não dava resultados positivos nestas circunstâncias; não mascarava as resistências reais, nem escondia o fato de que a realidade social se opõe à educação organizada à medida do indivíduo.

A tentativa para a unir à pedagogia da essência sancionava este fato; tendia-se a camuflar estas contradições e a persuadir os indivíduos que ao submeterem-se às condições existentes realizavam uma obra profundamente justa e criadora. Apresentava-se como um dever sagrado do homem aquilo que, do ponto de vista da pedagogia da existência, era considerado como uma extrema e triste realidade. Assim concebida a pedagogia da essência tornava-se naquilo que Marx designava por "flores que servem para mascarar os grilhões do homem". Ao analisar o papel social da religião Marx dizia:

A crítica desfolhou as flores imaginárias que cobriam as grilhões, não o fez para que o homem arraste a grilhetta prosaica e desoladora, mas para que dela se liberte e colha a flor viva⁷.

A pedagogia da existência traía assim os seus princípios fundamentais de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a pedagogia da essência traía os princípios essenciais de uma educação baseada em valores universais e permanentes. O que J. Benda designou por "traição dos intelectuais" foi efetuado em grande escala pela pedagogia burguesa, que se empenhou em fazer que os ideais pedagógicos retomassem contato com o mundo terreno desenvolvendo-os do seu caráter universalmente humano. Simultaneamente, a pedagogia da existência era transformada a fim de dar ao termo "existência" um sentido de participação numa comunidade política nacional. A crítica ao universalismo do ideal e a crítica à concepção liberal e individualista da vida coincidiam nos seus resultados.

As contradições reais que criavam na sociedade burguesa uma oposição cada vez mais grave entre a existência humana e o seu ideal não eram evidentemente atenuadas por esta pedagogia de compromisso; minimizavam-nas ou tentavam ignorá-las. Para esta pedagogia, as contradições que se manifestavam não provinham das más relações sociais, mas sim de uma noção errônea e nefasta dos direitos do indivíduo e do caráter do ideal. Daqui resultava que se deviam transformar, não as relações sociais, mas a maneira de conceber a existência individual e o ideal, causas destas contradições.

Recapitulemos: o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida.

⁷ Marx, *Oeuvres Philosophiques*, t. I, trad. Molitor, Paris 1946, pág. 84.

Tentemos ver esta questão pelo ângulo filosófico: a concepção da "essência" humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta "essência"; no entanto, nem toda a "existência" humana dá necessariamente origem à "essência" do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da "essência" humana.

VII

EDUCAÇÃO VIRADA PARA O FUTURO E PERSPECTIVA DE UM SISTEMA SOCIAL À ESCALA HUMANA

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

O feiticismo do presente, que não tolera a crítica da realidade existente e que, por esse motivo, reduz a atividade pedagógica ao conformismo, é destruído pela educação virada para o futuro.

Na concepção da educação dirigida para o futuro o presente deve ser submetido à crítica, e esta deve acelerar o processo de desaparecimento de tudo o que é antiquado e caduco, acelerando o processo de concretização do que é novo, onde quer que este processo evolua de modo excessivamente lento e deficiente.

Uma tal crítica pressupõe um ideal que ultrapasse o presente; neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designamos por pedagogia da essência. Trata-se, contudo, de uma simples afinidade, pois tem profundas divergências, consistindo a diferença essencial no fato de este ideal

se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas. Na medida em que o ideal que inspira a crítica da realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente tem de organizar as forças atuais e deve encorajar o homem a fazer a opção do momento atual. A educação orientada para o futuro liga-se, neste sentido, à segunda grande corrente do pensamento pedagógico, à pedagogia da existência. Todavia, também aqui não encontramos uma afinidade; a diferença essencial consiste em que, nesta concepção da educação, a vida é o aspecto presente da edificação do futuro.

Definindo deste modo os traços particulares da pedagogia da educação virada para o futuro, indicamos a tradição de que partiu. Deriva das tendências pedagógicas que não admitiam que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação e ainda das correntes que concebiam a crítica do presente não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo.

Este é o único caminho que permite resolver a antinomia do pensamento pedagógico moderno.

Se queremos educar os jovens de modo a tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente.

Grande parte da juventude sente uma intensa necessidade de lutar por um futuro melhor para o homem; é sobre este sentimento que deveria basear-se o programa educativo. Permitamos que esta necessidade se manifeste mediante formas de crítica e de revolta, severas ou mesmo brutais, mas guiemo-la também para a ação concreta verificável, que exige comprometimento e esforço pessoais, em suma, a responsabilidade da pessoa. Diz-se muito mal e muito bem da nossa juventude. Todavia, estas definições não são corretas porque exprimem acerca da juventude uma apreciação estática; a juventude tornar-se-á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas atividades concretas no meio em que vive, conforme a ajuda que lhe facultarmos para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer

para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. É o único modo de desenvolver as forças criadoras da juventude, de a libertar das peias provocadas pela desilusão que a leva a afirmar "nada se pode fazer, portanto, não vale a pena fazer o que quer que seja"; é o único processo para limitar as tendências dos jovens a basearem a sua vida na exclusiva satisfação das necessidades materiais, é o único recurso para lutar contra um cinismo que é hoje, na maior parte das vezes, uma forma de protesto contra o que está mal na vida, mas que corre o risco de se tornar o pior dos males.

Diz-se que o curso da existência do homem, neste período crítico da nossa história, deve ser modelado consoante as tarefas históricas, de modo que a nova realidade edificada pelos homens possa ser melhor e, por consequência, tornar os homens mais livres e melhores; se assim é, este programa educativo torna-se indispensável, especialmente em face da juventude. Compete à pedagogia contemporânea assegurar a realização deste programa.

Para tal impõe-se a resolução de dois problemas fundamentais: o da instrução e o da educação. No que respeita à instrução, devemos abandonar numerosos princípios tradicionais que estão totalmente desadaptados às novas condições da vida social e económica, assim como à evolução que prevemos. Temos de introduzir muitas inovações. Todos nós nos apercebemos da necessidade da instrução politécnica, mas ainda não descobrimos que a formação social é pelo menos de importância igual, muito embora seja completamente negligenciada. Esta formação social é fundamental, não só porque um número crescentemente vasto de trabalhadores será utilizado no setor dos serviços em detrimento do setor da produção, mas sobretudo porque na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável da democracia. O problema da formação social deve ser posto no primeiro plano das nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda a sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive. O ensino politécnico não pode dar plenos resultados se não for associado à formação social assim concebida; apenas esta cooperação pode formar o pensamento aliado à prática, produtiva e social, quer dizer, à realidade plenamente humana. Enfim, no âmbito da for-

mação do pensamento resta resolver outro problema: a formação dos outros tipos de pensamento, alheios ao pensamento técnico e social; a formação destes outros tipos de pensamento devia ser sistematicamente fomentada nas escolas. Referimo-nos a certas concepções modernas da filosofia e da lógica, em especial as noções de valor.

No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem. No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir muito pouca importância à vida cotidiana do homem, para realçar a sua participação espetacular nos grandes momentos nacionais; cometemos o erro de menosprezar a vida interior do homem, para insistir na efetivação de determinadas funções sociais. A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida cotidiana em situações sociais concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e que sente.

A ciência social deve tornar-se um instrumento da educação moral assim concebida, pois permite compreender e justificar os deveres dos homens e auxiliá-los a resolver os seus problemas de consciência frente às opções difíceis. É necessário cultivar os sentimentos que permitem ao homem compreender o próximo e ensinar-lhe a prestar atenção a este para o ajudar a organizar a sua própria vida interior. Nestas duas linhas de ação impõe-se iniciar o nosso trabalho quase do ponto zero; não possuímos sequer o esquema preliminar de uma moral laica e social para uso das escolas e da juventude, continuamos a descurar o papel importante da formação dos sentimentos na educação moral.

Não convém, todavia, esquecer que a educação moral não é uma educação parcelar; só resulta se for fundamentada na educação do homem considerado como um todo. A vida moral do homem mergulha as suas raízes a um nível mais fundo do que o plano dos motivos de conduta bem fundamentados.

Não basta saber como nos devemos conduzir, é fundamental compreender também qual a razão. Além disso, é necessário – e de certo modo em primeiro lugar – querer aceitar determinada conduta de valor moral. Não será precisamente nesta interrogação lancinante: Por que ser moral? Por que fazer o bem? que se dissimulam os conflitos interiores mais dramáticos e mais difíceis de resolver da

juventude atual, desta juventude que viu e sofreu tanto, que foi testemunha de tanta grandeza e de tanta mesquinhez humanas, desta juventude que exprime freqüentemente a sua confusa revolta em face do mal agindo mal?

Eis porque a educação moral deve fundamentar-se na educação sistemática do homem desde a sua mais tenra infância, numa educação que desenvolva e crie este “impulso do coração” imperceptível, de que fala a psicanálise com tanta parcialidade e erro, mas que é, todavia, um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana que se opõe ao fascínio de uma má conduta.

Uma juventude educada desta maneira fornecerá cidadãos a um mundo que, embora criado há vários séculos pelos homens, não foi até ao presente um mundo de todos os homens. É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar.

Tal é a única via que permitirá resolver os conflitos seculares que existem entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e superar as tentativas falhadas de conciliação destas duas pedagogias. Com efeito, somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico.