

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Maria Luisa Santos Ribeiro

Sendo uma pessoa interessada na educação brasileira e profissionalmente definindo-me em termos de sua perspectiva histórica, realizei um estudo sobre a organização escolar brasileira durante o período que vai de meados do século XVI (1549) a meados do atual (1963).

Como resultado deste estudo, bem como de discussões levadas a efeito com colegas e alunos dos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação e, em especial, pela orientação recebida do Prof. Dr. Dermeval SAVIANI, durante a elaboração da dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação até os dias de hoje quando estou elaborando a tese de Doutorado em Educação, cheguei a algumas conclusões, de ordem geral, que, creio, devam ser colocadas como parte de uma obra que tem a Filosofia da Educação como tema de atenção.

Tais conclusões decorrem evidentemente de uma análise feita a partir de uma concepção de Filosofia da Educação elaborada no decorrer desse tempo de trabalho e estudo, como membro de um grupo centrado na Educação Brasileira. Por isso, talvez seja necessário pelo menos esboçar esta concepção que orientou a crítica da concepção que me parece predominar no âmbito da organização escolar brasileira.

Assim sendo, gostaria de destacar que uma definição mais abrangente de Filosofia da Educação contém, no meu modo de entender, dois aspectos complementares e em relação, não apenas de exterioridade, mas, basicamente de interioridade.

Nesses termos a Filosofia da Educação é processo¹ e é produto².

Ao mesmo tempo em que o produto é gerado pelo e no processo, este mesmo processo é exigido, em parte, pela insuficiência do produto evidenciada na atividade prática educacional.

Esta unidade entre os aspectos processo-produto e, entre estes e a atividade prática orientada por eles, acontece concretamente pela mediação de uma série de outros fenômenos. Em decorrência de tais mediações e do tipo de relação que se estabelece entre este conjunto de elementos pode acontecer uma unidade precária (relações mecânicas) ou não (relações orgânicas).

Foi assim que, orientada por tal entendimento e após a leitura de uma série de documentos históricos onde estão registradas as opiniões de pessoas ligadas à organização escolar, tais como professores, diretores,

inspetores, legisladores, ministros e chefes de Estado, pareceu-me que, durante estes quatro séculos, **predominou uma concepção de “Filosofia da Educação”**³:

- I) que a **identifica** com princípios orientadores da atividade educacional;
- II) que a **subordina mecanicamente** à Filosofia e mesmo à Teologia;
- III) que **não se constitui em resposta** a problemas apresentados pelas condições de vida da maioria da população brasileira; e
- IV) à qual a realidade educacional (no caso a organização escolar) deve **enquadrar-se**.

Tentarei, a partir de agora, explicitar cada um destes aspectos contidos na concepção de “Filosofia da Educação” descrita anteriormente.

I – UMA CONCEPÇÃO DE “FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” QUE A IDENTIFICA COM PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ATIVIDADE EDUCATIVA.

Com certa freqüência encontra-se referência à “Filosofia da Educação” de um governo, por exemplo, fazendo alusão aos objetivos gerais proclamados nas Leis, nas Falas do Trono, nos discursos de Ministros, Presidentes etc., ou de seus porta-vozes.

Com certa freqüência, também, a expressão “Filosofia” de determinada escola é usada remetendo o ouvinte ou o leitor aos objetivos gerais transcritos nos respectivos estatutos ou regimentos internos.

Para reforçar a idéia, seria interessante lembrar, ainda, a tendência dos conteúdos de livros que trazem o título de “Filosofia da Educação” representarem a divulgação de princípios que deverão orientar a ação educativa.

Portanto, da leitura das opiniões das pessoas diretamente ligadas à organização escolar constata-se um privilegiamento inadequado da Filosofia da Educação apenas enquanto produto, produto este traduzido em “objetivos gerais” ou em princípios orientadores da ação, como se denominou inicialmente.

Não se constata uma ênfase na Filosofia da Educação em seu aspecto de atitude de reflexão criteriosa sobre a realidade, que gera uma orientação e que deve acompanhar a aplicação desta orientação à ação.

II – UMA CONCEPÇÃO DE “FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” QUE, ALÉM DE REDUZIR-LA A UM DE SEUS ASPECTOS, SUBORDINA-A MECANICAMENTE À “FILOSOFIA” E MESMO À TEOLOGIA.

Tomando como referência, ainda, os livros de “Filosofia da Educação” de maior edição, constatamos que, pelo seu conteúdo, predo-

mina o entendimento de que a alguns “Filósofos” ou mesmo a alguns “Educadores”, caberia a tarefa de derivar de certa corrente filosófica os conseqüentes princípios educacionais que deveriam ser proclamados no item relativo aos objetivos gerais dos variados textos legais: Constituições, leis diretamente educacionais, estatutos, regimentos de escolas públicas ou particulares etc.

A aceitação deste procedimento, bem como o uso mais constante do conceito de “Filosofia” para referir-se ao conjunto teórico, fruto da reflexão filosófica sobre a realidade como um todo, sem que se faça idêntica referência a esta atitude, indica uma predominância, também quanto à “Filosofia”, de uma compreensão limitada a seu aspecto de produto.

É, portanto da “Filosofia” assim reduzida, que se extrai a “Filosofia da Educação” também reduzida.⁴

Explicitamente durante o período jesuítico (1549 – 1759) e implicitamente em períodos posteriores, quando o ensino particular religioso ainda permanece desempenhando significativo papel na sociedade brasileira, a “Filosofia da Educação” decorre da “Filosofia” que, por sua vez, deriva da Teologia.⁵

O processo de laicização da sociedade brasileira atinge de maneira marcante o modelo de organização escolar no período republicano e em especial, com os educadores escolanovistas, a partir dos anos 20, quando passam a questionar regularmente este aspecto de subordinação “Filosofia” – Teologia, não chegando, a meu ver, a questionar com a mesma intensidade a relação mecânica “Filosofia” – “Filosofia da Educação”.

Se quisermos ir além e considerarmos, não apenas o **proclamado** em termos dos objetivos gerais da atividade educativa firmados no que estou chamando de textos legais, mas se quisermos considerar também o **realizado**, um estudo histórico da educação escolar brasileira evidencia que a “Filosofia da Educação”, que se concretiza na ação educativa, é fortemente conservadora e, em muito, rudimentar. Conservadora tanto em períodos onde o proclamado e o realizado são “levados a sério”, como em períodos onde o proclamado e o realizado acabam por se dicotomizar claramente.

Creio que durante o período jesuítico houve explicitamente intenção e busca de práticas mediadoras que levassem à realização dos objetivos propostos. Poderia lembrar, por exemplo, o empenho na formação dos professores, a rigorosa seleção de textos e controle das questões a serem feitas pelos professores formados àqueles em formação e vice-versa, a observância severa das etapas da metodologia de ensino etc.

Acho importante lembrar que, apesar desta determinação, são freqüentes as reclamações dos educadores jesuítas quanto à falta de livros

e, mesmo do descaso dos colonizadores radicados no Brasil, em relação às atividades culturais, entre elas a educação, evidentemente. Nada que não estivesse relacionado à possibilidade de lucro rápido parecia despertar a atenção desta “elite”.

Mesmo enfrentando sérias dificuldades, o que se realizou, então, estava marcado pelo conservadorismo, porque esta marca estava nos objetivos proclamados, que derivavam da concepção teológica tomista.

Esta subordinação à Teologia, principalmente tendo-se como referência o século XVI, pode não ser vista como indicação de conservadorismo, puro e simples, já que o moderno em desenvolvimento, representado tanto pela burguesia como por seus ideais e princípios de conduta, estava ainda ligado de forma marcante, nos séculos XV e XVI, ao espírito religioso. Haja vista as possibilidades objetivas que determinadas concepções admitidas, combatidas e dominadas anteriormente pelo caráter “herético” (na óptica católica) tivessem melhores condições de expressão e realização, a exemplo da Reforma Protestante.

Mas dentro deste contexto impregnado de religiosidade e pelo confronto com o protestantismo, o catolicismo reforça princípios e práticas tradicionais. E o jesuitismo, no âmbito religioso-educacional, empreende uma luta em defesa e propagação destes mesmos princípios e práticas.

Este confronto entre interpretações distintas de conceitos cristãos tem inclusive reflexos dentro da própria Companhia de Jesus, que estava em seu período inicial de formação, vindo a dominar a tendência mais conservadora. É o que se constata pelas palavras de António Paim, das quais destaquei alguns trechos:

“As idéias ‘modernas’ de Pedro da Fonseca (que ingressou na Companhia em 1548), Suárez ou Francisco Sanches — diz Paim — não encontraram terreno propício para florescer e fecundar no ambiente cultural da Península, (...).”⁶

E, mais adiante:

“(...) Na Contra-Reforma portuguesa predominaria o espírito ‘escolástico’ — se por isso entendermos um estilo de pensamento circunscrito à repetição de princípios estabelecidos, onde não se fazem presentes a inquisição, a dúvida ou a pesquisa liberta de preconceitos.”⁷

A partir de estudos e da experiência prática acumulada durante mais de meio século, bem como de textos elaborados preliminarmente, chegam os jesuítas, em 1599, a uma regulamentação definitiva e com força obrigatória, só alterada em alguns de seus aspectos relativos às línguas modernas, às matemáticas, e às ciências naturais, em 1832.

Algumas das regras desta “Organização e Planos de Estudos da Companhia de Jesus” (**Ratio Studiorum** como é chamado abreviadamen-

te) indicam a tendência conservadora que quero assinalar. Vejamos, por exemplo, o item relativo às “Regras do Provincial” onde existe a de nº 16, que é do seguinte teor:

“16. Dotes de professores de filosofia. — Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, a fim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. **Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitação, ser afastados do magistério.”**⁸

No item relativo às “Regras Comuns a Todos os Professores das Faculdades Superiores” a de nº 6 afirma:

“6. Evite-se a novidade de opiniões. — Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos autores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas.”⁹

Mais adiante, na “Regras do Professor de Filosofia” são encontradas as seguintes:

(...)

“2. Como seguir Aristóteles. — Em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimidade recebida pelas escolas, ou mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo o vigor.

3. Autores infensos ao Cristianismo. — Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhe cobrem afeição.

4. Averróis. — Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averróis (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios e, quando possível, mostre que a hauriu em outra fonte.

(...)

6. Santo Tomás. — De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito: seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião.”¹⁰

Já que se está assinalando a tendência conservadora da pedagogia jesuítica, seria conveniente ressaltar, em 1º lugar, que esta tendência

conservadora em educação, durante o transcorrer do século XVI e XVII, está presente também em algumas seitas protestantes, em especial, na luterana sob a influência de Melanchthon; e em 2º lugar, que no interior do próprio catolicismo outras ordens vão-se destacando pela prática de uma pedagogia mais avançada para a época, como foi o caso dos oratorianos e dos jansenistas.

Para além do período jesuítico da organização escolar brasileira, diria que o proclamado nos objetivos escolares vai passando por um processo de modernização por influência, cada vez mais explícita, das doutrinas político-educacionais liberais. Mas, como esta modernização não é acompanhada da elaboração e execução de práticas mediadoras, ela produz marcante dicotomização entre os níveis do proclamado e do realizado.

Este não acompanhamento de mediações explica-se pelas condições de aceitação, propaganda e realização dos princípios liberais em nossa sociedade.

É assim que, os princípios liberais, ao influenciarem pessoas originárias tanto das classes dominantes como das dominadas, e, em especial, os da chamada "camada média", tiveram nos elementos desta última origem social (principalmente nos que se aproximaram das camadas mais populares das classes dominadas, das quais ambas as camadas fazem parte) os defensores mais radicais e, portanto, mais revolucionários em relação à época. Tais elementos estiveram presentes na preparação e desencadeamento dos movimentos nordestinos de 1798, 1817, 1824, 1848 e a "consolidação" do Império representou, em muito, o resultado do combate, eliminação ou neutralização destes "mais exaltados".

As rápidas considerações feitas anteriormente foram trazidas à memória para remeter-nos ao fato do quanto o liberalismo no Brasil impôs-se nos limites dos interesses da classe dominante latifundiária.¹¹

No âmbito educacional tais limites são revelados pela constatação de que:

(a) no Império, o Colégio Pedro II, criado para ser modelo às demais escolas secundárias, acaba por ter de se sujeitar (como na Reforma pela qual passou em 1876/78) ao real modelo, que eram os "cursos preparatórios" às Faculdades;

(b) no Império, como na República (em especial em sua primeira fase), a fiscalização das escolas foi freqüentemente denunciada como falha. A título de exemplo indicarei e localizarei algumas opiniões oficiais a este respeito:

(b1.) em 1855, num dos relatórios ao ser feita referência à diminuição das aulas avulsas no ensino secundário, o autor do documento diz da dificuldade de fiscalizá-las e dos problemas daí decorrentes;¹²

(b2.) em 1902, o Ministro faz referência a essa mesma dificuldade, afirmando ser este o ponto fraco do regime de equiparações;¹³

(b3.) em 1910, o Presidente Hermes da Fonseca faz alusão ao "estado de anarquia e de descrédito" a que tinha chegado o ensino no Brasil;¹⁴

(c) a desarticulação entre reformas econômica e educacional, já denunciada pelos "Pioneiros da Educação Nova" no Manifesto lançado em 1932, é uma constante;

(d) a desatenção para com a formação do magistério é patente, haja vista que:

(d1.) a primeira escola normal de nível secundário data de 1846 em São Paulo, e os fechamentos e reaberturas são freqüentes;

(d2.) a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, enquanto instituição formadora do magistério de nível médio, foi proposta (não criada) só em 1931; e

(d3.) a formação do magistério superior em cursos de pós-graduação é coisa ainda muito recente.

Desta maneira, se tomarmos como referência a organização escolar brasileira, especialmente até 1930, vamos ver que o moderno se limita predominantemente à letra, ou seja, aos objetivos proclamados e não realizados.

Pelos resultados fica evidenciado que foram realizados objetivos não proclamados (ensino elitista-enciclopédico-livresco) que estavam cada vez mais marcados pelo conservadorismo, agora mais rudimentar porque imposto mecanicamente pelo ambiente.

É assim que "vozes oficiais" declaram a falência do ensino secundário, como já foi citado no item b deste mesmo texto, como comprova mais este trecho:

"De fato, o ensino desceu até onde podia descer (é afirmado em 1910): não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se as duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais".¹⁵

Como se falou em falência do ensino secundário na "Primeira República" é bom registrar que, quanto ao ensino primário, data desta época a introdução do ensino seriado com o aparecimento dos primeiros "Grupos Escolares". Mesmo assim, evidentemente, continua predominando por muito tempo ainda a escola de uma só classe e um só professor.

Do que foi dito, pode-se concluir que tanto no período colonial como no de "autonomia política", em sua fase monárquica e mesmo

republicana, a organização escolar brasileira vive mais de alguns centros de "excelência", assim mesmo muito relativos, centros estes orientados por uma ou outra "Filosofia da Educação" mais chegada ao clássico, como a jesuíta, ou mais chegada para o moderno-científico.

No geral, as possibilidades de organização propriamente ditas são poucas e os limites, muitos.

Quero crer que a superação, no âmbito escolar, desta concepção de "Filosofia da Educação", enquanto derivação mecânica de princípios educacionais de determinada "Filosofia", ainda não aconteceu e é algo em realização mais explícita dos anos 60 para cá.

Com relação a uma nova concepção de Filosofia da Educação, que tenta dar conta de seu duplo aspecto de processo (reflexão filosófica) e de produto (concepção resultante do ato de reflexão), aspectos estes em constante relação de mútua transformação; e que tenta, também, dar conta da relação não mecânica entre Filosofia (em seu duplo aspecto), parece-me que a grande contribuição foi dada pelos movimentos de "Cultura Popular" dos anos 60, 61, 62 e 63. Movimentos que assumiram a responsabilidade, e mesmo o desafio, de favorecer a criação de condições de educação das populações que não tinham tido, sequer, condições de ingresso na escola, ou mesmo, daqueles que, ingressando nela, tinham sido expulsos (tinham abandonado, como se costuma dizer) ainda durante o primeiro ano. Mas, como tais movimentos foram proibidos no ano seguinte, bem como pelo fato das condições sócio-políticas que passam a dominar após 1964 serem contrárias a tal tendência (daí a própria interrupção violenta das experiências em andamento), a influência sobre as pessoas ligadas à organização escolar deste ato de construção, na prática, de uma nova concepção de Filosofia da Educação tem sido muito vagarosa.

III – UMA CONCEPÇÃO DE "FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO" QUE NÃO SE CONSTITUI EM RESPOSTA A PROBLEMAS APRESENTADOS PELAS CONDIÇÕES DE VIDA DA MAIORIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.

É o que pode ser constatado através da leitura de opiniões, que poderíamos chamar de críticas, opiniões estas que proliferam especialmente nos períodos de crise mais intensa dos diferentes modelos político-econômico-sociais que são os determinantes, mesmo de forma relativa, das possibilidades e limites da organização escolar.¹⁶

Nestes instantes, parece-me que acontecimentos, a um tempo internos e externos, conjugaram-se e criaram condições objetivas de uma mais freqüente e, às vezes mais radical, expressão dos descontentamentos não só, mas também, educacionais. São apontadas as deficiências existen-

tes, são propagadas novas “Filosofias da Educação” e novas formas de organização escolar que possibilitaram o aparecimento de algumas escolas de acordo com estas novas “Filosofias da Educação”.

É através da análise destas expressões de descontentamento e do destaque do que é delimitado, com mais freqüência, como problema — por exemplo: o “nível” de ensino, a “qualidade” de ensino, o ensino superior etc. — e também pelo destaque de alguns princípios defendidos e da maneira como são — por exemplo: “liberdade de ensino”, “liberdade de freqüência” e, mesmo a “responsabilidade do Estado (como se fora neutro) para com a educação” etc. — que se percebe a situação de classe (dominante) dos elementos que fazem a crítica e que consomem as novas “Filosofias da Educação”.

A presença efetiva do “povo” nas críticas a modelos educacionais é coisa bem recente em nossa História da Educação.

Se, politicamente esta presença passa a ter significado a partir dos anos 20 (apesar das tentativas dos políticos no poder em ignorar este fato), o ingresso e permanência de alunos de origem realmente popular na organização escolar brasileira são aceitos, defendidos e mesmo estimulados, até nossos dias, predominantemente pela “Filosofia da Educação” burguesa escolanovista e, portanto, limitados por ela.

É no período de 1920 a 1937 que o liberalismo, enquanto concepção de mundo burguesa, atinge a organização escolar, propriamente dita, não tanto pelas experiências práticas que ficam limitadas ao ensino primário, porém, mais pelo debate que se intensifica. Como sabemos, data de 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” do qual é extraído um programa de organização nacional da educação brasileira.

Este programa servirá, para os signatários do manifesto, bem como para novos adeptos conquistados no decorrer dos debates, de base tanto para as reivindicações destes educadores junto ao Governo como para as medidas concretas tomadas por estes mesmos educadores quando chegaram a ocupar secretarias estaduais de educação.

Esta “Filosofia da Educação” burguesa também está presente na campanha em defesa da escola pública que se torna mais aguda de 1958 a 1961, quando domina tanto em relação a uma “Filosofia da Educação” tida por tradicional de cunho tomista, como em relação a uma tendência socialista nascente.

Tal orientação educacional, integrada à orientação político-econômica dominante no período, acaba, a meu ver, por identificar a defesa dos interesses dos setores dominados (populares) com a defesa de uma organização nacional autônoma. Povo e Nação, interesses populares e interesses nacionais se confundem.

Em minha opinião, a explicitação, no âmbito educacional, da problemática de classe, da conseqüente dominação de classe e da luta de classe, quando muito chegou a esboçar-se em algumas experiências no ensino médio dos primeiros anos da década 61/70 e nos debates sobre a reforma universitária, que acontecia no bojo do movimento das chamadas "reformas de base".¹⁷

O movimento dos últimos anos realizado pelos professores das escolas públicas estaduais parece ser um bom exemplo de retomada daquilo que se esboçava uma década antes. Na organização de tais movimentos, bem como no encaminhamento e, mesmo na linguagem, constata-se esta maior explicitação: o problema é sentido e considerado comum a todos os trabalhadores, que a sua condição de assalariado os aproxima dos operários e de suas lutas contra a política trabalhista-salarial, chegando a tocar um pouco mais a fundo no desafio representado pela necessidade de uma escola para atender aos interesses dos trabalhadores.

Em se tratando deste desafio, creio que, **além da debilidade da organização dos professores**, e, portanto, da pouca representatividade das diversas associações existentes (algumas delas em flagrante processo de reconquista de autenticidade e outras sendo criadas já com bom nível de autenticidade como a União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais), **a quase ausência de organização dos alunos de 1º e 2º graus** (parece também que em processo de reorganização a nível de ensino médio) **e, principalmente, a precariedade da pressão por uma educação qualitativamente diferente vindas das chamadas "associações comunitárias"** são as grandes barreiras ao aceleração do processo de esclarecimento dos educadores do que venha a ser uma escola que atenda aos reais interesses das classes ora dominadas.

Se atentarmos para acontecimentos bastante recentes veremos que o atendimento de certas necessidades mais fundamentais à sobrevivência, mesmo que não totalmente desligadas da educação, está de tal forma comprometido que as reivindicações, nesse sentido, acabam por "tomar" o espaço de contestação destas camadas da população. Nesta luta vão sendo explicitadas causas e vão-se aprimorando as próprias reivindicações, as formas de encaminhamento etc. Tais necessidades seriam as relativas à alimentação, saúde e moradia.

Do ponto de vista educacional, penso que as reivindicações mais significativas passaram a ser feitas em termos de creche. As expectativas com relação à escolarização têm sido traduzidas mais em termos da pressão no sentido do respeito à obrigatoriedade escolar do 1º Grau, entendido como o direito de participar da escola existente, organizada nos moldes em que está.

Esta expectativa parece-me estar fundada na crença de que as distintas posições na sociedade, privilegiadas ou desprivilegiadas, são ocu-

padas principalmente em decorrência das diversas pessoas terem “estudo” ou não, de terem um diploma ou não etc.

A não-compreensão de o que basicamente diferencia as pessoas, quanto às posições sociais, é a sua situação de classe; a não-compreensão de que a organização social é determinada, mesmo que relativamente, pela característica fundamental da sociedade; a não-compreensão de que a organização escolar brasileira, dadas as características de nossa sociedade, atende prioritariamente aos interesses das classes dominantes, parece ser a causa (conjugada com as outras prioridades: alimentação, saúde, moradia), da luta popular por educação estar muito marcada pelo desejo de participar da atual ordem, vendo na educação um caminho adequado de chegar a gozar de seus privilégios.

IV – UMA CONCEPÇÃO DE “FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” NA QUAL A REALIDADE EDUCACIONAL (NO CASO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR) DEVE ENQUADRAR-SE.

A “Filosofia da Educação”, traduzida em termos de um modelo de organização escolar enquanto derivação de uma “Filosofia”, tomada isoladamente da compreensão mais criteriosa do processo que a produziu, é consumida de maneira que ganhe uma autonomia quase absoluta, a ponto de pretender inverter a direção da determinação relativa da realidade (prática) sobre o modelo (teoria) no processo de mútua transformação acontecida entre tais elementos.

Esta compreensão que acaba por inverter a direção citada parece-me estar na base de algumas atitudes características dos educadores interessados pela organização escolar brasileira.

A primeira atitude relacionada com este fato é a facilidade e o entusiasmo em assimilar as experiências que, por exemplo, tenham dado certo em outros países e tentar repeti-las. Tomemos alguns exemplos:

O modelo presente no projeto da primeira Constituição Brasileira era a Constituição Francesa de 1791. Este projeto, quanto à organização escolar, falava em “sistemas nacionais de educação” o que implicava graduação e distribuição racional de escolas por todo o território do Brasil; princípio, entretanto, abandonado pelo texto constitucional outorgado em 1824. A nossa primeira Constituição faz referência à educação nos termos seguintes:

“art. 179 — A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império:

(...)

nº 32 — (pela) instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

nº 33 — (e pela criação de) Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes”.¹⁸

A Lei complementar de 15 de outubro de 1827, que vigora até 1946, fala apenas em distribuição racional de escolas de primeiras letras pelo território nacional.

Evidencia-se, com isto, que o problema da organização escolar brasileira foi equacionado pelo poder político de então pela restrição da regulamentação a um “grau”, bem como pela restrição dos objetivos deste mesmo “grau” (primeiras letras).

A não-transformação de tais modelos em lei não equivale a uma recusa crítica, que para ser assim qualificada deveria ter sido o resultado de uma clareza das reais causas da impossibilidade da aprovação e concretização de tais princípios, e deveria ser acompanhada de um esforço constante e sistemático de elaboração de princípios mais adequados à realidade brasileira.

A recusa, como foi feita, está muito mais marcada pela opção em legalizar o “mínimo” que assim mesmo desse uma roupagem “liberal” aos acontecimentos, sem a preocupação de fazer com que, deste mínimo, fossem paulatinamente alcançados níveis mais altos de legalização e realização da vida escolar.

Nestes casos a distância entre o proclamado e o realizado se mantém, mesmo que diminuída, não pela importância das realizações, mas pelas poucas intenções declaradas.

Retomando os exemplos da facilidade e entusiasmo em assimilar e tentar repetir experiências estrangeiras em educação, lembraria que é ainda o modelo francês que orienta a criação e a quase totalidade das reformas pelas quais passou o Colégio Pedro II durante o Império.

É o modelo alemão de Universidade que empolga alguns intelectuais de tendência liberal no final do período imperial, quando da discussão dos problemas relativos ao ensino superior.

Cito palavras de Fernando de Azevedo que revelam a influência norte-americana no período republicano.

Afirma ele:

“No Rio, ANÍSIO TEIXEIRA (1932 — 1935), chegando ainda recentemente da América do Norte, e, em São Paulo, o autor desta obra (Fernando de Azevedo — 1933) procuravam em grandes planos de reformas, orgânicas e robustas, injetar na realidade tudo o que naquele momento já pudesse suportar de sua doutrina e de seus princípios.”¹⁹

Esta facilidade em assimilar e em tentar aplicar modelos estrangeiros é o resultado de uma compreensão em muito superficial à realidade brasileira no que ela tem de específico e da relação entre esta totalidade e a educação que aí se realiza.

A não penetração na estrutura de classe realizada historicamente no Brasil, a ponto de dar cabo da ação de determinação relativa que a base desta estrutura exerce sobre a organização educacional, acaba por comprometer até a possível contribuição que as experiências estrangeiras certamente têm a oferecer, uma vez que a difusão, juntamente com a criação e a inovação são fatores de mudança cultural, como lembra Darcy Ribeiro.

O desconhecimento ou o conhecimento superficial da realidade brasileira tanto compromete a possibilidade do reconhecimento do que deve ser adotado em função daquilo que deverá ser preservado da cultura nacional, como compromete a própria necessidade de mobilização de setores significativos da população em defesa de tal preservação/adoção.

Como lembra ainda Darcy Ribeiro, esta capacidade de escolha do que preservar e do que adotar é importante porque só assim "(...) a adoção de novos traços se faz (...) com a capacidade de produzir por si mesmo os novos elementos sem estabelecer relações de dependência".²⁰

A segunda atitude que eu gostaria de destacar, também por estar relacionada com o fato de uma concepção de realidade comportar, implícita ou explicitamente, a inversão da determinação relativa da prática sobre a teoria como pela sua freqüência no meio educacional, é o entusiasmo com a educação. Tal entusiasmo revela o entendimento de que o fenômeno educacional tem força determinante nas transformações sociais e que a lei tem força também determinante sobre a prática.

Haja vista o otimismo com que boa parte dos educadores recebe uma nova reforma legal como se fosse a inauguração de nova era na educação brasileira.

Também, a título de exemplo, refiro-me ao entusiasmo de boa parte dos que se vinculavam à escola, quando da aprovação da Lei 5692/71, pelo que ela proclamava em termos de democratização, mesmo tendo ela aparecido depois do AI-5/68 e do Decreto-Lei 477/69 e no bojo de uma política salarial de arrocho etc. etc. Tal entusiasmo só se explica pela desatenção ou pela crença de que, apesar das medidas contrárias tomadas nos outros campos, como o político e o econômico, as medidas educacionais têm condições de realização e de causar a reformulação da orientação político-econômica.

Explica-se com as mesmas razões — desconhecimento ou conhecimento superficial — a oscilação freqüente para atitudes pessimistas, até que seja tomado por nova onda otimista...

Portanto, uma “Filosofia da Educação” que comporta uma absolutização da teoria e do educacional, acaba por ser uma “Filosofia da Educação” dissimuladora do real, servindo desse modo mais diretamente à conservação da “ordem” escolar e social.

Em conclusão diria que, sendo o conhecimento da realidade algo necessário, mesmo que não suficiente, à transformação objetiva desta mesma realidade, a busca deste conhecimento se impõe como um desafio nem sempre levado a bom termo pelos educadores se tomarmos como critério os resultados constatados a partir de um estudo histórico da organização escolar brasileira.

Este desafio, mesmo sendo de natureza teórica, só pode ser levado a bom termo se for acompanhado da inserção do educador na prática social através da participação efetiva em movimentos coletivos que estejam explicitamente comprometidos com a transformação da sociedade brasileira de nossos dias.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- ALMEIDA, Fernando H. M. de, BARRETO, Carlos E. (org.), **Constituições**, São Paulo, Editora Saraiva, 1967.
- AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2ª ed., 1944.
- FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1960.
- MENDES JR., Antonio, RONCARI, Luiz e MARANHÃO, Ricardo, **BRA-SIL HISTÓRIA: textos e consulta**, São Paulo, Editora Brasiliense, 3 volumes editados (Colônia, Império e 1ª República).
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3ª vol., 1936.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e a República**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 3ª e 4ª volumes, 1942.
- PAIM, Antônio, **História das Idéias Filosóficas no Brasil**, São Paulo, Editorial Grijalbo, 1967.
- RIBEIRO, Darcy, **Teoria do Brasil**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2ª edição, 1975.
- SAVIANI, Dermeval, **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, São Paulo, Editora Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Dermeval, “Correntes e tendências da Educação Brasileira”, in **Filosofia da Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas/IESAE, 1979.

**BIBLIOGRAFIA SUMÁRIA PARA OS INTERESSADOS NA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NUMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA:**

- AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- BUFFA, Ester, **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes.
- CARVALHO, Laerte R. de, **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**, São Paulo, EDUSP/Saraiva Livresiros Editores.
- CURY, Carlos R. Jamil, **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes.
- FERNANDES, Florestan, **Educação e Sociedade no Brasil**, São Paulo, Dominus Editora/EDUSP.
- FERREIRA, Tito L., **História da Educação Luso-Brasileira**, São Paulo, Edições Saraiva.
- FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**, Rio de Janeiro, Editora Agir.
- Haidar, M. de Lourdes M., **O ensino secundário no Império Brasileiro**, São Paulo, EDUSP/Editorial Grijalbo Ltda.
- LEITE, Serafim, **História da Companhia de Jesus no Brasil**, Lisboa, Editora Portugália, 2 volumes.
- MATTOS, Luiz A. de, **Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549 – 1570)**, Rio de Janeiro, Gráfica Aurora Editora Ltda.
- MIRANDA, M. do Carmo T. de, **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**, Recife, Imprensa Universitária.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3 volumes.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e a República**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 5 volumes.
- NAGLE, Jorge, **Educação e Sociedade na Primeira República**, São Paulo, Editora Pedagógica Ltda./EDUSP.
- RIBEIRO, M. Luisa S., **História da Educação Brasileira: a organização escolar brasileira**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes Ltda., 2ª ed. revista, 1979.
- ROMANELLI, Otaíza de O., **História da Educação no Brasil: 1930/1973**, Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- SILVA, Geraldo B., **A Educação Secundária: Perspectiva histórica e teórica**, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- XAVIER, M. Elizabete S. P., **Poder político e educação de elite**, São Paulo, Editora Cortez/Associados.
- WEREBE, M. José G., **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

NOTAS

(1) Dermeval SAVIANI propõe que se encare a Filosofia da Educação "(...) como REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA." in **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, p. 29.

(2) O mesmo autor (SAVIANI) afirma em outra obra: "(...) a filosofia da educação será encarada enquanto concepção razoavelmente articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo." in **Vários, Filosofia da Educação Brasileira, Tema: Correntes e Tendências da Educação Brasileira**, p. 5.

(3) A razão das aspas será explicitada no decorrer do texto.

(4) Por essa razão estou colocando entre aspas os termos Filosofia e Filosofia da Educação, quando me refiro ao emprego de tais termos, onde um dos aspectos (PRODUTO) contido nos referidos conceitos, é tomado como se fosse a totalidade (PROCESSO-PRODUTO).

(5) Fiz referência ao desempenho significativo do ensino particular religioso, tanto pela origem social de seus alunos, como pelo fato de ser muito difícil fazer referência a uma "Filosofia da Educação" das escolas particulares leigas em seu conjunto, porque raramente seus "objetivos" reais são declarados. Tanto é que, por ocasião do conflito denominado de escola pública X escola particular, os argumentos em favor deste último tipo de ensino foram formulados pela Igreja Católica.

(6) Antonio PAIM, **História das Idéias Filosóficas no Brasil**, p. 25.

(7) Idem, p. 27.

(8) **Organização e Planos de Estudo da Companhia de Jesus**, in Leonel FRANCA, O método pedagógico dos Jesuítas (Anexo), p. 123. (Os grifos finais são meus.)

(9) Idem, p. 145.

(10) Idem, p. 159.

(11) Uma boa coleção, onde tais acontecimentos podem ser conhecidos com maior profundidade, é a intitulada "BRASIL HISTÓRIA: textos e consulta" de autoria de Antonio MENDES JR. e outros.

(12) in Primitivo MOACYR, **A Instrução e o Império: 1854 – 1889**, vol 3.

(13) Idem, **A Instrução e a República**, vol. 3.

(14) Idem, idem, vol. 4.

(15) in Primitivo MOACYR, **A Instrução e a República**, vol. 4, p. 71.

(16) Em conseqüência do estudo feito por mim, delimito estes instantes de aguçamento da crise estrutural da sociedade brasileira, da seguinte maneira: de 1808 a 1850, de 1870 a 1894, de 1920 a 1937 e de 1955 a 1964. Como toda periodização, esta também está sujeita a revisão. Tanto assim que, se desse hoje continuidade a esse estudo, redataria o último período, assinalado de 1955 a 1964, para 1958 a 1971 a fim de marcar o instante em que o conservadorismo no governo JK se explicita, causa a compatibilização político-econômica de 1964 e atinge significativamente a organização escolar com uma série de regulamentação que culmina com a Lei 5692.

(17) O "esboçar-se" foi a expressão usada para me referir ao fato de entender que os acontecimentos daquela época desenvolveram-se no sentido de fazer com que a contradição secundária, correspondente à dominação externa, passasse a principal e a dominação interna (de classe) passasse, portanto a secundária. Como ambas fazem parte de um mesmo processo, onde acontecem mútuas e constantes transformações, o fato de uma ser ou ter vindo a ser secundária não quer dizer, evidentemente, que deixou de ser percebida, que deixou de ser expressada, que deixou, inclusive, de ser aguçada pela mediação da outra.

(18) Fernando H. M. de ALMEIDA e Carlos E. BARRETO, **Constituições**.

(19) Fernando de AZEVEDO, **A Cultura Brasileira**, p. 401.

(20) Darcy RIBEIRO, **Teoria do Brasil**, p. 141.