

VIRGINIA ANNE VAN DEN BERG

**A PREPONDERÂNCIA DA IDEOLOGIA COMO
POSSÍVEL CAUSA DA DEGENERESCÊNCIA
DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1983

A PREPONDERÂNCIA DA IDEOLOGIA COMO POSSÍVEL CAUSA DA DEGENE-
RESCÊNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

por

VIRGINIA ANNE VAN DEN BERG

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examina-
dora formada pelos professores:

CURITIBA

1983

Zélia Milléo Pavão
Prof^a Orientadora

Elpídio Marculino Cardoso
Prof. Consultor

AGRADECIMENTO

Este trabalho resultou do diálogo permanente com pessoas ligadas às mais diversas áreas do conhecimento humano, cuja preocupação básica sempre esteve e estará voltada ao desafio da educação.

Quero agradecer-los a todos indistintamente, pelo exercício da crítica e da autocrítica, sem o que não se efetiva a educação permanente do Homem psico-físico e espiritual. Homem responsável pela construção de uma sociedade justa, cujo princípio fundamental é salvaguardar a dignidade humana, preservando o Bem Comum.

SUMÁRIO

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO	ii
AGRADECIMENTO	iv
SUMÁRIO	v
RESUMO	ix
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
1 O CONTROLE DA IDEOLOGIA COMO CONDIÇÃO PARA A EXISTÊNCIA DA DEMOCRACIA	19
2 IDEOLOGIA E UTOPIA: UM BREVE HISTÓRICO	28
3 FILOSOFIA E IDEOLOGIA	40
4 POSTURA EDUCACIONAL E REFLEXÃO	62
5 O EDUCADOR E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO	71
CAPÍTULO II - ANÁLISE DE DIRETRIZES PARA A MUDANÇA	
1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SIGNIFICADO DE POLÍTICA...	80
2 DIRETRIZES DE GOVERNO - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO-1982...	86
3 PLANO DE AÇÃO - 1983 - 1986	101
4 FUNDAMENTOS E EXPLICITAÇÃO DAS POLÍTICAS DA SEED - 1983	110
CAPÍTULO III-REFLEXÃO CRÍTICA E PROPOSTAS PARA DEBATE	
1 REFLEXÕES PARA UMA CRÍTICA DO DISCURSO IDEOLÓGICO...	128
2 PROPOSTAS PARA DEBATE	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

Doch de stroom des tijds is niet te keeren als een machtige vloedgolf rolt hij al verder en verder, en wie er zich tegen wil verzetten, wordt met geweld medegevoerd of ternedergeworpen. Met kracht gaat zij verder, zij zal uitrollen totdat zij zich oplost in een nieuwe golf des tijds, een neuen tijdkring der beschaving, een nieuwem verfrissenden stroom der gedachten.¹ (ver tradução lb)

¹ROS, J.D. Schoonheids en Kunstonderwijs voor het volk: hervorming van het teekenonderwijs. S'Gravenhage, J.C.F. CARRIERRE, 1904, p. 4.

Não há como impedir o correr do tempo; não se pode fazer parar a imensa onda do mar que desde muito longe se prepara e finalmente se ~~es~~praia.

Aqueles que pretenciosamente se opõem a esse ciclo, são forçados a acompanhá-lo ou a render-se diante de sua imensa força.

Pois é com toda a força que a onda caminha, até se dissolver em uma Nova Onda do Tempo, um novo Elo na História da Civilização, uma nova e refrescante corrente de pensamentos.^{1b}

^{1b}ROS, J.D. Estética e ensino de Belas Artes para o Povo: Reforma do ensino de Belas Artes: Haia-Holanda. J.C.F. CARRIERE, 1904. p.4 (tradução nossa).

*Para
J. D. ROS,
meus pais e
todos os educadores
sempre presentes:
ontem, hoje e amanhã...*

RESUMO

Este trabalho resultou da experiência profissional junto a administração da educação pública, onde se pode observar que as mudanças de direcionamento político causam notáveis alterações na Política Educacional. A vivência dessa dinâmica proporcionou preocupações teórico-práticas no sentido do *direcionamento do processo educacional*, principalmente no que se refere a dimensão científico-filosófica. A educação tem sido excessivamente quantificada e fundamentada em pressupostos eminentemente técnico-pragmáticos e político-partidários.

O debate educacional, notadamente nas últimas décadas, vem sendo abordado a partir de uma perspectiva crítica porém unilateral, uma vez que os erros e falhas tendem a ser atribuídos, unicamente, ao modelo sócio-político-econômico de desenvolvimento adotado pelos países considerados capitalistas. Assim, as alternativas de solução propostas no campo educacional, caracterizam-se como predominantemente ideológicas, respondendo a interesses político-partidários. Resultam daí as divergências e antagonismos, *sobrepondo o comprometimento político à competência profissional*.

Em decorrência, as decisões educacionais vinculam-se ao comprometimento político, onde as prioridades variam em função da alternância partidária e resultam, muitas vezes, no agravamento da realidade educacional.

Sendo a educação um processo permanente de formação, considera-se fundamental que esse processo seja desenvolvido em função do *equilíbrio entre a qualidade e a quantidade*. Pode-se afirmar, portanto, que é necessário *harmonizar o binômio ideologia-filosofia*.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o problema da preponderância da ideologia como possível causa da degenerescência da filosofia na educação. Nesse sentido realizou-se a análise crítica dos documentos que expressam as diretrizes de governo como um todo e, especificamente, a política educacional.

Constatou-se que enquanto o Plano de Governo fundamenta-se numa Filosofia Social, as Diretrizes Setoriais de Educação revelam um posicionamento político-partidário. Há portanto antagonismo entre as propostas, embora ambas pretendam uma efetiva democratização. A partir dessa constatação *argumenta-se a necessidade de estabelecer um posicionamento supra-ideológico, fundamentado no binômio ciência-filosofia*.

Entende-se que a democracia não é um "sistema de idéias" mas, antes de tudo, um processo que não se impõe e que se constrói no dia a dia. A democracia não se constrói mecanicamente por ser um processo qualitativo. A democracia, segundo a Ministra de Educação Esther de Figueiredo Ferraz, *é um estado de espírito*. É portanto suscetível às limitações que determinam a ação do homem. O próprio homem estabelece essas limitações, a partir do momento em que define seus interesses e aspirações.

Finalmente, apresentam-se propostas para debate tendo em vista que não se acredita em soluções unicamente político-

partidárias mas, em alternativas a serem criadas a partir do exercício da crítica e da auto-crítica, mediante um posicionamento supra-ideológico numa visão pluralista e ecumênica.

SUMMARY

This thesis is the result of many years of professional experience in Public Education where one could observe that changing politics cause notable alterations in educational policies. This psychological process causes theoretical and practical preoccupation in the directives of education, mainly as far as the *scientific-philosophical dimensions are concerned*. Education has been aiming at quantity and so planned techno-pragmatically and party-politically.

The educational debate, mainly during the last decades, has been tackled from a critical angle, mainly unilaterally, since mistakes and omissions are attributed exclusively to the social-political-economical development design adopted by the so called capitalistic countries. So the alternatives and resolution proposals in the educational sector characterize themselves predominantly ideological, in obedience to party-political interests. Hence the differences and so *putting political promises above professional competence*.

Consequently educational decisions unite themselves with political promises, where priorities vary in accordance with the majority and, many times hamper the educational reality.

Since education is a permanent process, it is of fun-

damental importance that this process develops evenly balanced between quality and quantity. Therefore there must be harmony between ideology and philosophy.

The present thesis objective is to state some reflections about the problem of ideological preponderance as possible cause of the degeneration of philosophy in education. In this way critical analysis of documents re Government Directives has been made "in totum" and specially the Educational Policies.

Whereas the governmental plan is founded upon social philosophy, the educational policies show a party-political position, although both pretend a real democratization. From this point of view *arises the necessity to establish a supra-ideological position founded upon the binomium science - philosophy.*

It has to be understood that democracy is not a "system of ideas", but, before all a process that is not imposed upon but is building up day by day. A democracy, according to the Minister of Education Esther de Figueiredo Ferraz, is a STATE OF MIND and therefore subordinated to limitations that determine the human action. Man himself establishes these limitations according to his own interest and purposes.

Finally proposals for debate appear because one does not believe in unilateral solutions based upon party-politics but in alternatives to be created from the moment criticism as well as auto-criticism starts by a supra-ideological position with a pluralistic and oecumenical vision.

SAMENVATTING

Dit proefschrift is het resultaat van een jarenlange beroepservaring in het Openbaar Onderwijs. Hier konden wij belangrijke veranderingen in de onderwijs politiek waarnemen. Het bestaan van deze veranderingen baarde theoretisch en praktisch zorgen bij *de Leiding van het Opvoedingsproces*, hoofdzakelijk waar het de wetenschappelijk-philosophische richting betreft. Het onderwijs werd buitensporig uitgebreid en gebaseerd op veronderstelde waarheden op Technisch-Pragmatisch en Partij-Politiek gebied.

De discussies over Onderwijs, hoofdzakelijk in de laatste decennia, werden benaderd uit een kritisch, hoewel eenzijdig, gezichtspunt waar fouten en tekortkomingen uitsluitend worden toegeschreven aan het sociaal-politiek-economisch stelsel van ontwikkeling zoals dat bestaat in de zogenaamde kapitalistische landen. De afwisselend voorgestelde oplossingen op onderwijsgebied karakteriseren zich hoofdzakelijk in de ideologie en beantwoorden zo doende aan de Partij-Politiek. Hierdoor ontstaan verschillen en tegenstellingen met als gevolg het stellen van *politieke beloften* boven *professionele bekwaamheden*. Dientengevolge verbinden zich opvoedkundige beslissingen aan politieke beloften waar de prioriteiten verschillen al naar gelang van de partij-

politiek met als resultaat dikwijls een verslechtering van het onderwijs.

Daar de opvoeding een proces is van voortdurende vorming, is het van buitengewoon belang dat het *evenwicht tussen kwaliteit en kwantiteit wordt gehandhaafd*. Wij moeten er dus voor zorgen de noodzakelijke harmonie tussen Onderwijs en Philosophie te handhaven.

Dit proefschrift heeft als doel enkele gedachten inzake de problemen van voorrang der ideologie als mogelijke oorzaak van de degeneratie der filosofie in het Onderwijs naar voren te brengen. In deze zin werd een kritische analyse van door de Regering gegeven richtlijnen, in het bijzonder de onderwijs-politiek, verwezenlijkt.

Wij constateren dat terwijl het regeringsplan als basis een sociale filosofie ten grondslag heeft, de richtlijnen van de Afdeling Onderwijs een partij-politieke kant hebben. Derhalve bestaan er tegenstellingen tussen beiden hoewel ze allebei de pretentie hebben werkelijk democratisch te zijn. Hier van uitgaande constateren we dat het *noodzakelijk is te komen tot een supra-ideologische stellingname met als basis: Wetenschap-Philosophie*.

Het is begrijpelijk dat democratie niet is " een ideën systeem ", maar vóór alles een proces dat niet wordt opgelegd maar dat zich voortdurend ontwikkelt. Democratie wordt niet mechanisch opgebouwd. Democratie is, volgens de Minister van Onderwijs, Esther de Figueiredo Ferraz, een GEESTESGESTELDHEID en derhalve onderworpen aan beperkingen die de handelingen van de mens bepalen. De mens zelf legt zich deze beperkingen op van het ogenblik af dat hij zijn belangstelling en streven

bepaalt.

Ten slotte doen zich voorstellen tot gedachtenwisseling voor, aangezien men niet gelooft in eenzijdige oplossingen, gebaseerd op partij-politiek, doch naar alternatieven, die worden geschapen van het ogenblik af dat men begint aan zelf-critiek door middel van een pluralistische en eucumenische visie.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho fundamenta-se na crença da Universalidade do Saber, ou seja; a sabedoria ou a ciência anteriormente desenvolvida por poucos e revelada a apenas uma pequena parcela da população, atualmente, graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação social, tornou-se acessível a todas as camadas da sociedade. E ainda, proporcionou a divulgação simultânea de avanços técnico-científicos e acompanhamento dos fatos no mundo inteiro.

Nesse sentido a Universalidade do Saber não poderá ser interpretada como Universalização do Saber.

Isto porque embora o mesmo saber universal seja dado ao conhecimento de todos os homens, mediante os meios de comunicação social, nem todos o apreendem igualmente. Existe um maior ou menor grau de oportunidades e condições para compartilhá-lo, que se pode verificar a partir do distanciamento entre a *demanda* de necessidades (bio-psico-sociais) e a *oferta* de oportunidades (sócio-econômico-culturais). Tem-se portanto como realidade que o Saber Universal pertence a todos e a ninguém, tendo em vista que o problema situa-se nos mecanismos educacionais, que aliados aos sócio-econômico-políticos, necessitam ser repensados, considerando o respeito à individualidade na coletividade.

Nesse sentido a tese que se apresenta é uma tentativa

de reflexão, visando ampliar o diálogo no campo da educação.

A educação formal pública deve ser debatida e criticada, tendo como referencial o posicionamento de educadores brasileiros e paranaenses a partir do movimento da Escola Nova no Brasil.

Para tanto há que se pensar sobre o redimensionamento do problema da Filosofia na Educação para, a partir dela, abrir caminhos para *uma nova prática de educação democrática e co-participante*.

É nesse sentido que o presente trabalho enfoca alguns aspectos sobre o problema da preponderância da ideologia sobre a ciência da educação, que tem caracterizado o debate educacional, notadamente nas últimas décadas.

Acredita-se que é a partir do debate maduro, que considera em primeiro lugar o bem comum, que os educadores poderão repensar a educação. Somente a heterogeneidade de idéias poderá gerar um ideal comum democrático, desde que haja o direito de discordar e o respeito mútuo na situação de debate.

O homem é privilegiado porque pode comunicar o pensamento, mas esse privilégio também pode ser fator gerador de conflitos. É nesse sentido que a escola, como agente de mudança social, deve preservar o respeito à *Dignidade Humana*.

Dignidade humana entendida como o respeito a individualidade e a autonomia tanto da pessoa quanto da instituição. Nesse sentido vale ressaltar a contribuição da Professora Eny Caldeira, com vistas a *uma filosofia da educação paranaense*. Em artigo publicado em 1968, sob o título: Da Filosofia e Validação dos Objetivos Educacionais nos Regimentos das Escolas de Nível Médio; a então Conselheira do Conselho Estadual de Edu-

cação do Paraná, pronunciava-se em defesa de:

uma tomada de posição dos educadores, para a garantia de um dos pontos básicos da filosofia educacional que inspira a Lei de Diretrizes e Bases e que consiste, precisamente, nesse princípio, o da autonomia, ou seja o poder que é conferido à escola de se organizar e dirigir suas atividades.²

Isso só será possível mediante o estabelecimento de um diálogo verdadeiro no sentido de possibilitar e reforçar, de forma equilibrada, a cooperação e o humanismo. Porque segundo Caldeira, "Cada escola necessita (...) da formulação cuidadosa de uma filosofia compreensiva e participante da educação a qual terá implicações nas diferentes áreas do processo educativo..."³

Para tanto torna-se fundamental oportunizar o diálogo aberto e maduro onde o exercício constante da crítica e da auto-crítica seja o instrumento básico para o progresso da instituição escolar pública. Propõe-se nesse sentido uma mudança de mentalidade das pessoas responsáveis pelo processo educacional. O educador não é um elemento de neutralidade, pelo contrário, é ele o responsável pela educação verdadeiramente democrática. O que implica em ASSUMIR A DEMOCRACIA COMO FILOSOFIA DE VIDA.

Cabe esclarecer que esse posicionamento não nega a existência da ideologia, mas parte do princípio que o processo edu-

²CALDEIRA, Eny. Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos Regimentos das Escolas de Nível Médio. In: ESTADO DO PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CRITÉRIA-Apêndice: Estudos de áreas regimentais. junho, 1968 (grifo nosso) p. 21.

³CALDEIRA, op. cit. p. 24. (grifo nosso).

cacional é permanente, na escola ou fora dela, e que esse processo não deve ser controlado ideologicamente, sob pena de ferir a dignidade humana. E, ainda, que a responsabilidade na dinamização desse processo não cabe somente ao "professor"; mas sim à comunidade em geral. *Todos*, independentemente de função social, "... sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas..."⁴ são responsáveis pela educação do homem brasileiro, visando "... a construção de uma sociedade livre, equilibrada e estável, em benefício de todos."⁵

Desta forma pretende-se, mediante essa tese, defender o "direito de resposta" assegurado pelo artigo 8º da Constituição da República Federativa do Brasil; para contribuir no processo de questionamento da educação brasileira.

Não se pretende apresentar soluções ou receitas, mas participar do debate referente ao ensino público; suas funções, responsabilidades e finalidades como instituição social, que depende de pessoas. Pessoas que orientam, coordenam e dirigem o processo de desenvolvimento educacional.

Apresenta-se esse trabalho como resposta provisória, como uma etapa de reflexão na prática processual da educação pública, visando ao diálogo democrático.

Diálogo este que independe de posicionamentos partidários, no sentido ideológico, e que visa precipuamente o alcance

⁴BRASIL, Capítulo IV, artigo 153, § 8º da Constituição da República Federativa do Brasil: Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, atualizada até a Emenda Constitucional nº 22, de 29 de junho de 1982. 26 ed. São Paulo. Saraiva, 1983, p. 70.

⁵BRASIL, Plano Nacional de Desenvolvimento - PND: Resolução nº 1 de 5-12-1979-DOU de 14-12-1979, aprovação e ressalvas do Congresso Nacional. Separata da "Vox Legis", vol.134, fevereiro de 1980. São Paulo. Sugestões Literárias, p. 23.

da maturidade social. Não se trata de um trabalho puramente discursivo, mas de uma verdadeira "parada para pensar filosoficamente" sobre as bases teóricas e a prática pedagógica que têm direcionado o debate quanto a educação pública nas últimas décadas.

Pretende-se contribuir no sentido de fazer *renascer a filosofia na educação*, mediante a análise e a reflexão críticas da realidade. Deve-se revalorizar a lucidez de educadores como Anísio Teixeira, Lourênço Filho, Fernando de Azevedo entre tantos outros brasileiros e paranaenses que contribuíram e contribuem na construção da filosofia na educação. Para tanto,

a reflexão será crítica no sentido de que não vai pensar dogmaticamente o que deve ser a educação, mas vai, pouco a pouco, refletir a educação a partir dos problemas que já existem na ação. A prática educativa existe, assim, antes da reflexão.⁶

Situa-se aqui o cerne da questão, isto é, o debate quanto à definição de um *posicionamento político estabelecido a partir de uma direção filosófica e não o contrário*. Assim será possível a operacionalização de uma política educacional coerente que se reflita através de diretrizes, planos, programas ou projetos.

A partir deste questionamento e, tendo em vista a necessidade da planificação da educação é que se apresenta esta *reflexão provisória*, para que possa ser debatida e criticada, com vistas ao alcance de uma verdadeira democracia onde todos

⁶ CALDEIRA, Eny. Da Filosofia e validação dos objetivos educacionais nos Regimentos das Escolas de Nível Médio. In: ESTADO DO PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CRITÉRIA. Apêndice: Estudos de áreas regimentais. junho, 1968. p. 20.

sejam efetivamente participantes. E, nesse sentido questiona-se: como dialogar para o encaminhamento da interação social desejada?

Cabe a *todas as pessoas* envidar esforços no sentido de encontrar o melhor caminho diante da realidade brasileira.

INTRODUÇÃO

Em qualquer sistema educacional do mundo, seja formal ou não, devem-se tomar decisões sobre o quê e como as crianças aprenderão na educação institucionalizada da qual fazem parte (...). Tais decisões estão vinculadas a várias dificuldades e aqueles que as tomam não agem num vácuo social. Em muitos países, as diretrizes gerais da educação são formalmente estabelecidas por decretos governamentais ou legislativos, e em outros países, onde estes não existem, elas estão implícitas no sistema de valores da sociedade e em sua tradição educacional. Os que determinam o programa escolar devem agir de acordo com essas diretrizes gerais.⁷

Entende-se que estas decisões devem estar voltadas à plena realização humana e, para tanto, torna-se imprescindível a integração dos aspectos sócio-político-econômicos, administrativos e pedagógicos, evitando decisões unilaterais ou radicais.

Estas decisões recaem, fatalmente sob a responsabilidade de pessoas que, atuando no sistema educacional formal, são responsáveis pelas diretrizes gerais do processo educacional. Conseqüentemente, são os responsáveis pelo "o quê" acontece com o elemento mais importante desse processo: O EDUCANDO.

⁷POSTLETWAITE, Neville T. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos educacionais. In: LEWY, Arieth. Avaliação de currículo. São Paulo. EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. p. 39.

Essas pessoas, exercendo qualquer função técnico - administrativo-pedagógica, atuam de forma a responder a um complexo sistema de valores, existente no âmbito educacional e, em maior escala, no âmbito sócio-cultural. Diante desse sistema de valores e em função da experiência individual, podem-se encontrar *limites de ordem institucional, pessoal ou profissional*, que resultem numa *atuação dinâmica ou restrita* do profissional da educação junto ao educando.

Nesse sentido há que se considerar a responsabilidade assumida por esses decisores, como pessoas e profissionais e, conseqüentemente, a importância do processo de tomada de decisões em educação.

A contribuição do homem situado na construção desses processos faz a História. Ressalta-se o esforço necessário para que essa contribuição seja consciente, considerando-se que consciente ou inconscientemente a bagagem pessoal de cada responsável, direta ou indiretamente, pelo processo educacional, imprime um estilo próprio de atuação, que se reflete no educando; e que esse *estilo próprio* resulta de uma *concepção de vida*, de uma *concepção da educação*.

Aos educadores cabe continuamente refletir sobre as idéias que orientam a sociedade e o homem contemporâneos. A partir dessa reflexão e a partir da realidade de cada escola, será possível elaborar uma concepção dinâmica, flexível e relevante ao momento educativo, alicerçada em princípios filosóficos. A esse respeito é fundamental reportar-se às palavras da Professora Eny Caldeira.

Assim a filosofia e os objetivos da escola não se resumiriam em meras repetições de

princípios, *mas na vivência desses princípios*, aos quais se acrescentariam outros, no cotidiano escolar. Os princípios das leis magnas de um país deverão ser carreados para a vida escolar em termos de iniciativas, inspirações, responsabilidades, esperanças, criatividade e de desenvolvimento humano no trabalho.⁸

Desse modo o educador buscará pela práxis uma postura coerente. E isso será possível mediante a interpretação dos dados da realidade, a reflexão, o debate e a crítica constantes, renovando e realimentando idéias e conceitos.

Assim como se enfatiza a organização e a reorganização da *postura do educador*, também se evidencia a necessidade do empenho de todos os responsáveis pelo sistema educacional público, no sentido de redimensioná-lo. Tal sistema se expressa através de diretrizes, planos, programas e projetos, que visam orientar e subsidiar a ação educacional em função das necessidades da comunidade.

Para que haja coerência e equilíbrio entre o que se propõe e o que se executa é fundamental deixar as posições antagônicas que levam às incompatibilidades ideológicas e políticas. Faz-se necessário que os responsáveis pela educação institucionalizada deixem a rivalidade e busquem integrar-se num plano superior. A partir dessa integração será possível uma visão global que focalize um interesse comum: A transformação contínua do homem e da sociedade, considerando sempre a melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido vale ressaltar que qualquer plano ou programa, desde a sua elaboração e enquanto execução, resulta de

⁸CALDEIRA, Eny. Op. cit., p. 25. (grifo nosso).

uma concepção de valores, tendências e forças sociais mais amplas que repercutem na instituição educacional. Para tanto a estrutura organizacional do sistema educacional formal, não deve e não pode revestir-se de obrigatoriedade burocrática e estática. Ao contrário, deve caracterizar-se com um *instrumento flexível e dinâmico a serviço do homem*.

Para tanto há que se considerar o *direito de ser humano*, tendo em vista que o cumprimento do que se expressa na Declaração Universal dos Direitos do Homem, só poderá efetivar-se se ao homem for dado o direito de viver e conviver dignamente, sem ser manipulado por interesses de terceiros que o utilizam momentaneamente por conveniências passageiras.

É nesse sentido que se deve garantir à criança, antes de qualquer escolarização formal, o *direito de ser criança*. Ou seja, deixá-la ser diferente, errar, viver e conviver, segundo suas próprias necessidades e não em função de um modelo, ou padrão pré-estabelecido. O que se pretende não é uma nova educação para a liberdade (A.S.NEILL) mas *uma escola cujos princípios filosóficos e vivência pedagógica reflitam o respeito à liberdade de ser humano, mediante "... a interpretação dinâmica e reflexiva da educação pela liberdade"*.⁹

Como decorrência do acima exposto, ressalta-se a importância do processo de tomada de decisões em educação. Qualquer decisão em educação reflete-se no educando. A responsabilidade dessas decisões recai, irrevogavelmente, sobre aqueles que educadores ou não, nem sempre indicam alternativas apropriadas. Daí resultam, muitas vezes, decisões unilaterais, em oposição

⁹CALDEIRA, Eny. Op. cit. p. 21.

às reais necessidades do educando.

Nesse sentido, a educação deixa de ser um instrumento que possibilita a *vivência de valores* necessários ao desenvolvimento do ser humano - ou *valorização consciente* (FURTER) -, para assumir um caráter unilateralmente radical, ideológico, tecnicista, político ou econômico; visando ao atendimento de interesses de grupos, por simples oposição a outros grupos. Por isso, volta-se a interesses desvinculados de uma visão mais ampla do papel do homem na sociedade, conseqüentemente, ferindo o direito de ser humano. Daí resulta o *antagonismo de idéias e ideais*, a oposição por simples contestação, sempre em detrimento do educando.

Diretrizes educacionais desvinculadas do processo real, permanecerão apenas ao nível de proposições teóricas e não encontrarão a ressonância desejada ao nível de execução. Nesse sentido cabe observar que a contestação existente frente a "estrutura" ou ao "sistema" educacional, resulta de uma insatisfação do indivíduo frente ao desempenho da "estrutura" ou do "sistema". Porém o que se verifica normalmente é que essa insatisfação do indivíduo não é em função de uma melhoria global, mas de uma minoria privilegiada. Por isso o educador contesta a organização e o funcionamento do sistema educacional formal: porque lhe é "imposta" em vista da necessidade de "manutenção" da organização social mais ampla.

Resulta daí o predomínio da idéia de que a educação hoje está a serviço de grupos, atendendo exclusivamente aos interesses deste ou daquele grupo e, em decorrência, aumentando as diferenças entre os grupos socialmente constituídos. Parece ser um posicionamento que vem caracterizando a educação nas

últimas décadas. Torna-se necessário portanto, reestudar e ampliar o papel da educação institucionalizada, a fim de atender ao educando a partir de uma perspectiva mais justa e democrática.

É necessário provocar o "renascimento" da filosofia da Escola Nova, filosofia diminuída pelo predomínio da ideologia na educação. Não se propõe um simples transplante daquelas filosofias mas um *redimensionamento filosófico* a partir da realidade processual.

Desta forma a evolução permanente do homem e da sociedade, devem ser o ponto de referência do próprio ato educativo e de toda a instituição educacional. É nesse sentido que os valores humanos e universais e as atitudes existentes em cada pessoa poderão circunstancialmente ser renovados, reciclados e revistos para que se alcance o equilíbrio do próprio homem.

Para isso as decisões sobre a mudança da instituição educacional não podem ser radicais, porque a mudança na educação ocorre a partir de cada pessoa, num tempo e espaço pessoais.

Se se considerar a escola como agente de mudança, então, há que se considerar o aluno como sujeito dessa mudança. Nesse sentido torna-se necessário que o educador esteja preparado para redefinir o seu próprio papel, enquanto educador - agente e sujeito da mudança -. Então o educando deixará de ser objeto do ato educativo para tornar-se também agente e sujeito de mudança.

Decidir sobre a mudança implica em considerar o passado, implementando processos válidos para inovar o presente, numa relação contínua com o futuro. Para tanto, há que haver o

equilíbrio do próprio homem, da instituição e dos elementos que resultam da relação do homem com a instituição; ou seja: equilíbrio interno e de relações: da tecnologia com o humanismo; do materialismo com o idealismo e da ideologia com a democracia. Nesse sentido o instrumento para a obtenção do equilíbrio é a educação, mais precisamente, a dinâmica filosófica na educação.

É de primordial importância o estabelecimento de princípios científico-filosóficos, visando redefinir o papel da educação e da própria instituição escolar no processo de desenvolvimento do homem e da sociedade. Isso possibilitará a elaboração de uma síntese resultante da reflexão dos responsáveis pelo processo educacional, como ponto de partida para compreender e avaliar o desafio que representa a educação.

Em decorrência permitir-se-á o estabelecimento de princípios filosóficos onde a reflexão constante dos educadores sobre o problema da escola, como agente de mudança, para a evolução da sociedade, nortearão a atividade da instituição educacional formal.

Em função dessa dinâmica a estrutura escolar poderá responder e atender às reais necessidades do educando.

É nesse sentido que se deverá considerar que:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.¹⁰

¹⁰ JAEGER, Werner. Paidéia. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 4.

Em vista do exposto cabe esclarecer os limites do presente estudo.

Sendo a educação um processo permanente é necessário planejá-la e reorganizá-la continuamente. Nesse sentido qualquer planejamento, seja ao nível de sistema, seja ao nível de escola, não será estático, mas será um instrumento para a reflexão contínua e o replanejamento das ações. Assim, o Currículo não pode ser apenas um "documento oficial" que norteia a organização e o funcionamento da unidade escolar. *O Currículo " ... vale por uma filosofia da educação..."*¹¹, resultante da reflexão de um conjunto de pessoas. "Não se imporá como modelo mas como uma inspiração face às contingências do trabalho escolar"¹². Torna-se portanto fundamental a prática da reflexão, considerando-se que "a reflexão (...) em termos de estudo das realidades educacionais brasileiras e paranaenses, exigiria uma perseverança somente suportável se pensarmos e trabalharmos juntos e profundamente engajados no processo de desenvolvimento humano e no contexto das sociedades em mudança".¹³

Em vista do exposto e considerando que a escola existe como instituição social formal, então, todas as atividades que envolvem o *pensar - agir*, têm em vista a mesma finalidade: O EDUCANDO. Em função dele há que haver uma organização, um planejamento da ação educacional.

A síntese da organização e do planejamento resume-se no

¹¹CALDEIRA, Eny. Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos Regimentos das Escolas de Nível Médio. In: ESTADO DO PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CRITÉRIA-Apêndice: Estudos de áreas regimentais. Junho, 1968. p. 21. (grifo nosso).

¹²CALDEIRA, op. cit. p. 22.

¹³CALDEIRA, op. cit. p. 21.

Currículo. Ressalta-se que a *postura filosófica* inerente ao Currículo será o princípio fundamental gerador da *ação didática*; ambas forjadas constantemente.

Em decorrência portanto, a postura do educador no *pensar - agir* há que ser consciente, resultante de uma concepção de vida e de educação *assumida* pelo Estado; pela Sociedade e pela Família. Isto porque sendo a educação um direito do homem é dever não só do educador, mas de todas as pessoas que compõem a estrutura sócio-econômica, política e cultural do Estado.

Para tanto é fundamental o equilíbrio entre "plano" e "ação", e esse equilíbrio só se concretizará a partir da reflexão conjunta e da integração de ações.

As idéias aqui expostas são resultantes da experiência acadêmica e profissional, reorganizadas a partir de estudos realizados junto à Administração da Educação Pública, no Município de Curitiba. A *prática* levou a *refletir* quanto a *fundamental importância* com que se reveste o estabelecimento de uma *política educacional* bem como, de *diretrizes de trabalho*. Tanto a política educacional quanto as diretrizes de trabalho devem, necessariamente, fundamentar-se numa postura teórico-prática mais ampla, definida no Plano de Governo do Estado.

Dessas reflexões, e a partir da experiência profissional pessoal, *conclui-se* que é fundamental o estabelecimento de uma *postura filosófica* que transcenda a qualquer *posicionamento antagônico*. Essa postura será resultante do processo de reflexão das pessoas que compõem a estrutura sócio-econômica, política e cultural da sociedade, visando à integração de esforços em direção à realização do indivíduo na coletividade.

Para identificar a postura teórico-prática definida no Plano de Governo do Estado, bem como a política educacional decorrente, tornou-se necessário realizar a análise dos seguintes documentos oficiais:

- ESTADO DO PARANÁ - 1982 - Diretrizes de Governo - Política de Educação.
- GOVERNO DO PARANÁ - Plano de Ação 1983-1986.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Fundamentos e explicitação das políticas da SEED - agosto/1983.

Ao analisar os referidos documentos constatou-se que enquanto o Plano de Ação 1983/1986, apresenta postulados de ordem filosófica e democrática a partir da crítica argumentadora; os que representam o pensamento educacional estão carregados pelo discurso ideológico. Discurso esse que se sobrepõe aos ideais proclamados na legislação educacional em vigor.

Isto posto, definiu-se como questão principal para reflexão: alguns aspectos referentes ao problema da preponderância da ideologia, como possível causa da degenerescência da filosofia na educação.

Nesse sentido apresentam-se, no Capítulo I, os fundamentos teóricos para a compreensão do significado da ideologia, abrangendo os seguintes aspectos:

- 1) O Controle da Ideologia como condição para a existência da Democracia;
- 2) Ideologia e Utopia: um breve histórico;
- 3) Filosofia e Ideologia;
- 4) Postura Educacional e Reflexão;
- 5) O Educador e o Processo de Transformação na Educação.

O Capítulo II refere-se a análise documental de alguns aspectos da Política de governo, referentes às diretrizes de educação.

O Capítulo III, sem ser conclusivo, apresenta Reflexões para uma Crítica do Discurso Ideológico e Algumas Propostas para Debate. Esse capítulo busca mostrar as preocupações em função da análise documental realizada, sendo as propostas, ainda incompletas, uma contribuição para o debate educacional, tendo em vista o processo permanente de mudança do Homem e da Sociedade.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 O CONTROLE DA IDEOLOGIA COMO CONDIÇÃO PARA A EXISTÊNCIA DA DEMOCRACIA

Para estudar o problema da preponderância da ideologia como possível causa da degenerescência da filosofia na educação, torna-se fundamental compreender o significado do termo ideologia.

De acordo com Mannheim, podem-se atribuir dois significados distintos e separáveis ao termo ideologia, o *particular* e o *total*. O significado *particular* refere-se ao conteúdo das *idéias do sujeito*, cuja análise ocorre num nível puramente psicológico.

Por outro lado, a concepção *total* de ideologia implica numa época ou num grupo histórico-social concreto e, portanto, refere-se a modos de experiência e interpretação distintos, bem como, a sistemas de pensamento fundamentalmente divergentes.

É nesse sentido que

... a concepção particular da ideologia opera principalmente com uma psicologia de interesses, enquanto a concepção total utiliza uma análise mais formal, com quaisquer referências a motivações, confinando-se a uma descrição objetiva das diferenças estruturais das mentes operando em contextos sociais diferentes. A primeira pretende que este ou aquele interesse seja a causa de uma dada mentira ou ilusão. A última pressupõe simplesmente que existe uma correspondência

entre uma dada situação social e uma dada perspectiva, ponto-de-vista ou massa aperceptiva.¹

Pode-se afirmar portanto, que a concepção particular tem como ponto de partida o indivíduo, ao passo que a concepção total parte da reconstrução total do modo de ver de um determinado grupo social.

Por outro lado, evidenciam-se também, segundo Mannheim, alguns elementos comuns e específicos em ambos os conceitos, o particular e o total, que " se voltam para o sujeito, seja indivíduo ou grupo, procedendo a um entendimento do que foi dito pelo método indireto de analisar as condições sociais do indivíduo ou de seu grupo"². Ressalta-se ainda que as duas concepções " fazem das chamadas "idéias" uma função de quem as mantém, e de sua posição em seu meio social".³

Importa considerar, nesse trabalho, a concepção total de ideologia no sentido exposto por Mannheim, tendo em vista que essa concepção possibilita o que Demo denominou de "convivência de contrários"⁴, ao passo que a concepção particular possibilita mais facilmente que ocorra a "deturpação da realidade".⁵

Desta forma, importa considerar igualmente que, segundo

¹MANNHEIM, Karl. Ideologia e Utopia. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. p. 83-84 (grifo nosso).

²MANNHEIM, op. cit. p. 82.

³MANNHEIM, op. cit. p. 82.

⁴DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo. Atlas, 1983. p. 89

⁵DEMO, op. cit. p. 69.

Demo, a ideologia significa o modo como se *justificam* posições políticas, interesses sociais e privilégios dentro da estratificação da sociedade. Assim sendo, *a ideologia é entendida como um sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais.*

A ideologia é portanto mais justificadora do que argumentadora. A ciência é utópica porque visa maior objetivação das ciências sociais e, nesse sentido, busca argumentos baseados em critérios teórico-práticos. Mesmo admitindo-se que a ciência não é neutra e, portanto, não está isenta de influência ideológica, cabe ressaltar que é necessário exercer o controle da ideologia. Explicitando, a ideologia deve ser controlada para que não se sobreponha à ciência. Caso isso aconteça tem-se o fanatismo ideológico onde o discurso ideológico é predominante. "Nada emperra tanto o progresso científico quanto o fanatismo ideológico".⁶

É nesse sentido que se defende um posicionamento científico-filosófico, construído a partir de argumentos fundamentados em critérios teórico-práticos, considerando que "... não há postura diante da ciência sem opções filosóficas".⁷

Diante do exposto, *pretende-se buscar o equilíbrio por um caminho pluralista.* Mais especificamente, defende-se a idéia de que a educação deverá estar impregnada de sentido científico-filosófico, ao mesmo tempo em que, há de conviver com a ideologia, *controlando-a,* tendo em vista a prática democrática.

⁶ DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo. Atlas, 1983. p. 39.

⁷ DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Atlas, 1981. p. 12.

Para tanto, convém refletir que exercer o controle da ideologia implica em reconhecê-la como um sistema de idéias e de pensamentos teóricos. Assim sendo, está presente em todos os campos do conhecimento humano, não só no sentido epistemológico (indivíduo) como também no sentido sociológico (grupo). Desta forma conclui-se que a ideologia está contida tanto na ciência quanto na filosofia.

Em decorrência, nem a ciência nem a filosofia são neutras. Nesse sentido e, em função do problema gerador do presente estudo, torna-se fundamental assumir um posicionamento supra-ideológico que direcione o pensar-agir, visando ao bem comum, a ser atingido através da democracia.

Ressalta-se, nesse sentido, que o caminho para a democracia não se realiza através da preponderância da ideologia, mas é possível mediante a *elevação do nível de conscientização das pessoas*, quanto à necessidade de controlar a carga ideológica. Nesse sentido, será possível a co-participação acima das divergências ideológicas que existem na prática. A verdadeira democracia não é sectária mas pluralista.

Observe-se que a visão pluralista não implica num posicionamento *eclético* que, segundo Demo, significa um comodismo resultante do desconhecimento de metodologias e de sistemas de idéias, sendo por isso mesmo que o eclético as aceita todas. O pluralista conhece a estrutura e o funcionamento de cada sistema de idéias, no que se refere tanto aos aspectos positivos, quanto aos negativos, *utilizando-os ou criticando-os, independentemente de ideologias, para a construção da ciência, do saber e da sociedade.*

Em decorrência do exposto, uma *estrutura social demo-*

crática, fundamentar-se-ã na prática da argumentação e será, portanto, superior a prática da justificação, o que segundo DEMO, é função da ideologia.

Desde que o homem construiu um sistema de idéias, surgiu a ideologia como decorrência. No entanto vale ressaltar que a ideologia pode caminhar do inconsciente para o consciente. A partir do momento em que o fenômeno ideológico passa a ser consciente podem ocorrer várias situações resultando em vários posicionamentos. O homem pode admitir a existência da ideologia, compreendê-la e passar a utilizá-la como instrumento de dominação, visando unicamente ao poder. Por outro lado o homem pode admitir a existência de N ideologias, e colocar-se em posição de aparente neutralidade, o que poderá transformá-lo num instrumento da ideologia em função do poder dominante: isso poderá ocorrer consciente ou inconscientemente; ou seja, conscientemente o homem apreende a ideologia e posiciona-se neutro; por outro lado passa a ser utilizado inconscientemente.

Diante disso *é importante que se assuma conscientemente uma posição supra-ideológica, ou seja, situar-se acima da ideologia, controlando-a para que não se torne um mero instrumento de dominação. Para tanto é imprescindível que se interprete o discurso ideológico a partir de uma argumentação filosófica, que fundamente a política de co-participação.*

Portanto, torna-se necessário que o homem seja educado para assumir uma posição política. A atitude verdadeiramente política só será possível, mediante o amadurecimento de uma cultura política. A política é, aqui, entendida como *a ação do homem na sociedade, em qualquer área do conhecimento, em qualquer segmento da estrutura social; ou seja, entende-se po-*

lítica como a *participação* do indivíduo ou do grupo na tomada de decisão.

Resumindo, tem-se que o *ideal* democrático tornar-se-á *prática* a partir de um posicionamento supra-ideológico onde a co-participação de idéias e de ideais seja processual.

É importante considerar no contexto deste trabalho que se busca como *finalidade a democracia*. Ao assumir a democracia como filosofia de vida, é necessário que se estabeleçam termos de convivência de idéias e de ideais. Isso porque não se poderá atingir o ideal democrático enquanto as idéias forem radicais.

Decorre daí a função social da escola como agente de mudança. É a partir do sistema educacional formal que se estabelecerão princípios de convivência, que transcendam aos antagonismos resultantes de idéias radicais. De nada adianta mudar um sistema de idéias mediante a imposição de outro sistema de idéias.

Resulta daí uma simples substituição que leva, inevitavelmente, a um *círculo vicioso* onde o homem, principal agente e sujeito de mudança é submetido consciente ou, inconscientemente à mera condição de *objeto*. E, passa a ser portanto, o *instrumento* que caracteriza a situação de dominante e dominado. Isso porque, tanto um quanto outro, está a serviço do *poder*, que por sua vez é o instrumento e o objetivo fundamental da ideologia.

Segundo DEMO, o poder

visto em sua totalidade dialética, não pode ser deduzido à postura dos dominantes. Poder de cima para baixo é uma parte do fenômeno. A outra é dos dominados - no que é moeda de

duas faces. Entre os dois lados estabelece-se uma convivência de necessitação e repulsa, que caracteriza historicamente sua dinâmica própria. Há necessitação, porque não pode existir quem mande, sem alguém que é mandado. Há repulsa, porque não se pode camuflar a desigualdade entre um lado e outro.⁸

É segundo essa linha de pensamento que

...o poder funda tanto a possibilidade histórica de manutenção da ordem, quando visto sobretudo de cima para baixo, quanto a possibilidade de desestabilização da ordem, quando visto de baixo para cima. São as duas faces da história: mantêm-se, enquanto se muda, e muda-se, enquanto se mantêm.⁹

Resulta daí a necessidade de se refletir sobre a dinâmica do pensamento do homem em relação a um determinado tempo e espaço histórico-social. E, uma vez que a ideologia é fenômeno resultante dessa dinâmica, é imprescindível controlá-la criticamente.

Segundo DEMO, o controle crítico da ideologia é possível mediante uma metodologia que considere não só o aspecto epistemológico ou da Teoria do Conhecimento, mas também o aspecto sociológico, ou seja, da Sociologia do Conhecimento. Resultando disso, pode-se obter a coerência entre o Saber e a Ciência Social, sem o predomínio da ideologia.

Cabe aos educadores refletir sobre a importância do controle crítico da ideologia, tendo em vista a concepção total de ideologia (Mannheim) e ainda, a necessidade da "convivência

⁸ DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo. Atlas, 1983. p. 89.

⁹ DEMO, op. cit. p. 89.

de contrários", (DEMO). E isso será possível mediante a interpretação dos dados da realidade.

Tendo em vista que a realidade é uma só, dentro de determinado contexto histórico-social, parece que as formas de experimentá-la e de captá-la é que são divergentes e antagônicas, uma vez que as relações do indivíduo com o social partem de uma concepção particular de ideologia. Nesse sentido, as idéias incongruentes, isto é, transcendentem à determinada ordem situacional em curso, são designadas, segundo Mannheim, de Ideologias e Utopias.

É nesse sentido que

as ideologias são as idéias situacionalmente transcendentem que jamais conseguem *de fato* a realização de seus conteúdos pretendidos. Embora se tornem com frequência motivos bem intencionados para a conduta subjetiva do indivíduo, seus significados, quando incorporados efetivamente à prática, são na maior parte dos casos, deformados.¹⁰

Por outro lado,

as utopias também transcendem a situação social, pois também orientam a conduta para elementos que a situação, tanto quanto se apresenta em dada época, não contém. Mas não são ideologias, isto é, não são ideologias na medida e até o ponto em que conseguem, através da contra atividade, transformar a realidade histórica existente em outra realidade, mais de acordo com suas próprias concepções.¹¹

No entanto, estabelecer concretamente o que é ideológico e o que é utópico, numa dada situação específica, torna-se

¹⁰ MANNHEIM, op. cit. p. 218.

¹¹ MANNHEIM, op. cit. p. 219

complexo de vez que implica em valores sócio-individuais mais amplos. Por isso "os representantes de uma ordem dada irão rotular de utópicas todas as concepções de existência que do seu ponto de vista jamais poderão, por princípio se realizar".¹²

Questiona-se, em decorrência, se o posicionamento supra-ideológico proposto neste trabalho caracteriza-se como utópico, ou, como mais um ponto de debate na busca do caminho para a Democracia?

A esse respeito, cabe refletir que a transformação do homem e da realidade histórico-social, ocorre numa progressão dialética não dogmática, permitindo a realização da crítica e da auto-crítica " como requer a dinâmica da realidade social".¹³ E, nessa progressão variam as ideologias e as utopias em função de fatores que, de alguma forma, determinam o próprio destino do homem.

Igualmente, convém refletir que

a ideologia é a interpretação do homem e do mundo com fins interesseiros. É uma visão às avessas. Ela não pretende colocar todos os meios ao alcance da pessoa e da massa para que seja atingida a integração universal. Ela, ao contrário, pretende sobrepor os meios aos fins. A serviço de um determinado grupo restrito no espaço e no tempo, ela controla a liberdade e limita os horizontes do homem no mundo e na história.¹⁴

Diante dessas reflexões, pretende-se co-participar no

¹² MANNHEIM, op. cit. p. 220.

¹³ DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo . Atlas, 1983, p. 100.

¹⁴ CARDOSO, Elpídio Marculino. A ideologia e as ciências humanas. UFP, 1979, apost. p-1.

debate sobre a realidade educacional atual. Para tanto, é necessário estabelecer relações com a realidade histórico-social, tornando-se imprescindível percorrer a história do passado, sem o que não será possível atuar no presente, numa visão prospectiva do futuro.

2 IDEOLOGIA E UTOPIA, UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Jean - Christian Petitfils o movimento contestatório contemporâneo caracteriza-se por três grandes linhas de pensamento: a que pretende o triunfo do irracional, através de uma *sociedade libertária e anárquica*; a que reivindica a autogestão generalizada através do *ideal comunitário*; a da *aspiração de uma nova espiritualidade*; "que se apoderou de parte da juventude contestatória dos países ocidentais não se preocupa com a coerência teológica ou a pureza doutrinária"¹⁵; e a *utopia ecológica*, que tem René Dumont (Socialismo de Sobrevivência) e Ivan Illich (Sociedade Convival) como mais representativos.

A contestação ocorre em todas as áreas de atividade humana. Dela podem surgir verdadeiros tratados contra a realidade de um determinado momento histórico. Tratados que contêm duras críticas a um determinado sistema de governo e propõem novos sistemas ou modelos para que o homem encontre a verdadeira felicidade. São as utopias sonhadas e descritas pelos autores desde a antiguidade até os nossos dias.

A imaginação fértil desses autores inspirados pela rea-

¹⁵PETITFILS, Jean Christian. Os socialismos utópicos. São Paulo. Zahar, s.d, p. 167.

lidade de cada época, parte no entanto do desejo da IGUALDADE entre os homens. Para que exista essa igualdade é necessário constituir uma "nova cidade", segundo os padrões do modelo imaginado pelo escritor. Tudo será melhor e haverá união entre os homens nessa cidade da imaginação. No entanto para que essa cidade se efetive existirão *normas*, e tudo será *organizado* segundo critérios pré-estabelecidos. Ou seja, rompe-se a estrutura existente e instala-se uma nova estrutura ideal, onde os homens serão felizes e existirá a igualdade.

Não se pretende fazer um estudo minucioso da evolução do pensamento sociológico-político que caracteriza as utopias, mas apresentar um breve apanhado, ressaltando algumas das idéias principais em cada período de evolução histórica. Também é necessário esclarecer que uma breve perspectiva histórica é fundamental para a compreensão do significado da ideologia e de alguns aspectos relativos ao problema da preponderância da ideologia na educação atual.

Na história da evolução dos socialismos utópicos ressaltam-se na antiguidade, as obras e idéias de Antístenes, Hipódamo de Mileto e Platão, que apresentam respectivamente modelos de cidades ideais, de caráter pré-socialista, visando a *igualdade*. Destaca-se também que essas propostas *destinavam-se apenas a uma elite*. Idéia já combatida no século XVI por Thomas More, principalmente nas reflexões políticas apresentadas na obra UTOPIA - ou o Tratado da Melhor Forma de Governo, utopia esta, *concebida para o povo inteiro* e não apenas para uma elite como na antiguidade.

Em 1602, Tommaso Campanella escreve, na prisão, sua famosa utopia denominada A Cidade do Sol, onde tudo é harmonio-

so e segue a ordem cômica: "A Cidade do Sol assemelha-se a um vasto convento hierarquizado, cujas regras foram fixadas para sempre".¹⁶

Já nos séculos XVII e XVIII as obras relativas a utopias, caracterizam-se pela *descrição de viagens*, ressaltando a lenda do bom selvagem como um " fóssil vivo do homem não corrompido pelas nossas sociedades civilizadas"¹⁷ e ainda, pelas utopias de base geográfica. Essas, pela descrição de *ilhas fantásticas* onde reina a felicidade dos homens. Nessa linha destacam-se as obras de Daniel Defoe (Robinson Crusoe), de Swift (Gulliver) e de Montesquieu (Cartas Persas).

Ainda no século XVIII, os utopistas " formulam uma condenação definitiva do Estado e das estruturas sociais de sua época"¹⁸. Um deles, Jean - Jacques Rousseau, desejava reencontrar a felicidade perdida. Para tanto " abordou o realismo político para tornar-se assim o visionário fulgurante da democracia futura, ao mesmo tempo que se tornava também o apóstolo inquietante dos totalitarismos modernos".¹⁹

Também o Padre Gabriel Bonnot de Mably acreditava que a atenuação das diferentes desigualdades sociais, através de uma limitação progressiva do direito de propriedade e de fortuna, levaria o homem ao ideal comunitário.

Restif de La Bretonne, " incapaz de adaptar-se ao mundo rude das grandes cidades, onde as injustiças e as desi-

¹⁶PETITFILS, op. cit. p. 23.

¹⁷PETITFILS, op. cit. p. 25.

¹⁸PETITFILS, op. cit. p. 27.

¹⁹PETITFILS, op. cit. p. 29.

gualdades sociais se exasperam numa atmosfera de corrupção"²⁰, idealizou comunidades organizadas segundo um comunismo rural.

Esses autores, Jean-Jacques Rousseau, Mably e Restif de La Bretonne são considerados por Petitfils, como utopistas retrógrados, pois embora sonhassem com o reestabelecimento da "idade do ouro", na realidade transformaram-se em "meros reformadores".

As idéias utopistas evoluem e surgem os "legisladores do imaginário". Segundo o mesmo autor, os últimos pretendem "modificar as instituições e promulgar toda uma série de boas leis nos setores da política, economia ou moral, para modificar os próprios homens".²¹

É nesse sentido que Morelly elaborou os textos utópicos "La Basiliade" e "Le Code de La Nature", sendo a última obra atribuída por muito tempo a Diderot.

O modelo ideal elaborado por Morelli situa-se "exatamente a meio caminho entre as utopias do Renascimento e do Socialismo utópico".²² Pelo estabelecimento de três leis fundamentais e imutáveis e das leis distributivas ou econômicas, que poderiam ser adequadas às circunstâncias, Morelli estabeleceu a base de uma cidade ideal no futuro. Desta forma eliminava a propriedade, estabelecia um sistema geral de assistência e ainda, um sistema de associação e cooperação.

Por outro lado Dom Léger-Marie Deschamps, e o Pastor William Godwin, propunham utopias anárquicas, que sugeriam a

²⁰PETITFILS, op. cit. p. 33.

²¹PETITFILS, op. cit. p. 34

²²PETITFILS, op. cit. p. 37.

supressão radical de todas as regras normativas, do sistema jurídico e do poder, para "reestabelecer o ser humano na integridade de sua verdadeira natureza".²³

Nesse sentido " é preciso imaginar um mundo sem Estado e nem leis, onde teria desaparecido a distinção entre o "teu" e o "meu" ".²⁴

No entanto é a partir da obra de Saint-Simon, que surge a célula do materialismo histórico que posteriormente seria adotado e sistematizado por Carl Marx.

Claude-Henri de Rouvroy, Conde de Saint-Simon fundamentou a necessidade de " uma verdadeira ciência do homem"²⁵, a partir da "observação positiva das realidades políticas e sociais".²⁶

O aspecto histórico adquire fundamental importância, " a história tem um sentido: a de um lento processo de industrialização, evidente através de fases alternadas de ordem e de crise"²⁷, pois a radical transformação social será o desaparecimento do poder e do Estado que se dissolverá na totalidade do corpo social.

Outro representante do socialismo utópico, é Robert Owen, que sonhou com uma "revolução pela razão" questionando a validade dos valores impostos pela religião, educação, economia, moral e família. No entanto este sonhador desejava colocar em

²³PETITFILS, op. cit. p. 41.

²⁴PETITFILS, op. cit. p. 45.

²⁵PETITFILS, op. cit. p. 55.

²⁶PETITFILS, op. cit. p. 55.

²⁷PETITFILS, op. cit. p. 56.

prática o sonho. Assim por não ter recebido auxílio financeiro na Inglaterra, investiu boa parte da fortuna que possuía para adquirir uma colônia no Estado de Indiana, EUA, onde realizaria a "comunidade de perfeita igualdade" chamada New Harmony "onde cada qual receberia, segundo suas necessidades, a mesma alimentação, as mesmas roupas, o mesmo alojamento, a mesma educação. Era o comunismo integral"²⁸.

A sonhada sociedade industrial de Saint-Simon, torna-se realidade no início do século XIX, através de Robert Owen e das obras de outro utopista Charles Fourier.

Charles Fourier caracterizou-se como "inimigo do capitalismo liberal, adversário implacável do comércio mentiroso, teórico de um sistema comunitário oposto ao individualismo liberal e surge sob muitos aspectos como socialista".²⁹ A concepção socialista de Fourier fundamentava-se na idéia do progresso, tanto material como intelectual e na idéia da integração perfeita entre o indivíduo e a sociedade. "O que Marx queria realizar pelo processo revolucionário, Fourier pretende fazer pelo desencadeamento pacífico e benéfico das paixões".³⁰

De modo geral percebe-se que a partir do ano de 1848, surge o que Petitfils denomina "o espírito de 48", cujo caráter eclético inspira grandes mudanças sociológicas, políticas e religiosas através do chamado socialismo romântico. Período caracterizado pela realização de movimentos populares em vista

²⁸ PETITFILS, op. cit. p. 79.

²⁹ PETITFILS, op. cit. p. 106.

³⁰ PETITFILS, op. cit. p. 107.

da nova ressonância dada aos termos *humanidade, povo, fraternidade, solidariedade e república*. Também, há uma tendência geral à politização e às considerações pragmáticas. "São numerosos, na época, os socialistas que percorrem o caminho que vai do utopismo ao realismo, e deste ao reformismo".³¹

É nesse sentido que há um encontro do utopismo com o povo, com a democracia e com o cristianismo.

Segundo Petitfils, o modelo das utopias comunistas do século XIX é apresentado por Etienne Cabet, através da obra "Voyage en Icarie", "e com a seguinte epígrafe: Primeiro direito: viver. Primeiro dever: trabalhar. A cada qual segundo suas necessidades- De cada qual segundo suas forças".³²

E é nesse sentido que

(...) Cabet não distingue a reforma social da democracia, nem esta das tradições da Grande Revolução. Para ele, o sufrágio universal, a educação popular, o direito ao trabalho constituem etapas para a fase final da sociedade: a comunidade ou comunismo.³³

A partir de 1848, com a evolução do capitalismo industrial e com o surgimento de um verdadeiro proletariado operário,

(..) o socialismo sairá dos balbucios da infância. Este sofrerá sobretudo uma transformação decisiva, deixando de ser um sistema conceitual, criado pelo cérebro de alguns teóricos inspirados, para deitar raízes nos combates cotidianos. Dentro em pouco, será a época do mutualismo proudhoniano, do marxismo, da anarquia, que se desenvolverão em de-

³¹PETITFILS, op. cit. p. 117.

³²PETITFILS, op. cit. p. 122.

³³PETITFILS, op. cit. p. 122.

trimento do socialismo idealista dos profetas barbudos de 1848.³⁴

Por outro lado é um período em que o utopismo ao mesmo tempo em que se difunde entra em declínio. A proliferação das idéias utopistas é marcante. E em muitos países surgem novas idéias a partir da influência dos saint-simonistas, fourieristas, e owenistas. Surgem assim Carl Marx, na Alemanha; o Barão Jean Guillaume de Colins de Ham, na Bélgica; Monturiol e Roriva na Espanha; Giovanni Momo, na Itália; Frances Wright, Wilhelm Weitling e Edward Bellamy nos Estados Unidos; P. V. Lavrov, e G.Z. Eliseiev na Rússia e K'ang Yeu-Wei na China.

Diante do exposto, convém observar que, como um sistema de idéias concebido pelo homem, o utopismo no decorrer da história caracteriza-se por períodos de ascensão, apogeu e declínio. Isto porque o sistema de idéias original, transforma-se devido as influências exercidas pelo processo de modernização em todas as áreas de conhecimento humano. Assim sendo a aplicação de um determinado sistema concebido como "perfeito" poderá apresentar resultados benéficos ou não, dependendo da interpretação do próprio homem. É o que se pode observar na história dos socialismos utópicos.

Nesse sentido pode-se caracterizar como o período de *ascensão* o momento em que se proclamam os ideais da imaginação, os sonhos dourados para a reconstrução do mundo e da felicidade do homem. Considera-se como *apogeu* o momento em que as concepções idealizadas são colocadas em prática, sendo difundidas quer pelos próprios criadores ou seguidores e continuadores,

³⁴PETITFILS. op. cit. p. 131.

apresentando conseqüentemente os mais variados resultados. O fracasso de algumas experiências, conforme demonstra a história, resultou de interpretações radicais e mesmo de atitudes ditatoriais assumidas pelos defensores da idéia. Conseqüentemente há a deturpação e o *declínio* da idéia original.

É segundo esse quadro evolutivo que cabe examinar o ideal da revolução pregado por Marx e Engels. Pode-se verificar na história as diferentes interpretações e experiências realizadas nesse sentido, (LENIN-MAO) cujos resultados repercutem negativamente na construção de uma sociedade democrática.

Os autores marxistas defendem o sistema de idéias original, difundindo a ideologia marxista como o "sonho dourado" e, nesse sentido, descrevem o período pós-revolução com "quase sempre as mesmas expressões de que se utilizavam os autores utopistas de antigamente para pintar a sociedade perfeita, onde teriam desaparecido todos os males coletivos e onde o indivíduo seria alegre, sadio, honesto e tranqüilo".³⁵

Para Petitfils "sem dúvida, Marx e Engels construíram seu sistema como uma reação contra as grandes utopias políticas e filosóficas de sua época. Raramente se encontrará em suas obras uma descrição da sociedade comunista após a revolução".³⁶

Além do marxismo, as idéias anarquistas difundidas pela prática dos "ensaios livres", a partir de experiências, são utópicas quando pretendem, de certa forma "criar pequenos laboratórios sociais capazes de mostrar aos mais incrédulos que

³⁵ MOULNAR, Thomas. L'utopie, éternelle hérésie, Paris, Beauchesne, 1973, traduzido do inglês por O. Launay, citado por PETITFILS, Jean-Christian, in: Os Socialismos Utopicos, Zahar Editores, s.d. p. 151.

³⁶ PETITFILS, op. cit. p. 150.

os homens vivem melhor sem Estado, sem Parlamento, sem lei nem polícia".³⁷

Ressalta-se nessa linha uma das experiências de "meios livres" realizada no Brasil, mais especificamente no Paraná, no território da comuna de Palmeira - A Colônia de Cecília. O idealizador era Giovanni Rossi, originário de Pisa e que após experiências na própria Itália, consegue influenciar D. Pedro II a implantar suas idéias no Império do Brasil.

Assim em abril de 1890 instalaram-se no território da comuna de Palmeira,

(...) numa área de duzentos e setenta e oito hectares de prados e florestas. Várias vagas sucessivas levaram até as margens dessa ilha anarquista perdida no meio da floresta brasileira operários e camponeses italianos, num total de cerca de duzentas pessoas. A experiência durou cinco anos e foi marcada por dificuldades e crises que Rossi, num relato pouco convincente, procurou minimizar. Sua idéia central, que nunca conseguiu concretizar, era destruir a instituição da família.³⁸

Embora as obras políticas na atualidade reflitam um maior realismo, não perdem as características dos teóricos utópicos. Algumas dessas obras na realidade não se desligam "totalmente de uma visão marxista da revolução".³⁹

Dentro da segunda assertiva surge o chamado esquerdismo, a partir de diversos movimentos e agitações promovidos por estudantes universitários. Petitfils cita os mais significativos

³⁷PETITFILS, op. cit. p. 153.

³⁸PETITFILS, op. cit. p. 155.

³⁹PETITFILS, op. cit. p. 160.

ocorridos em Berkeley, em Berlim Ocidental e principalmente o Maio de 1968, na França.

Nas últimas décadas os esquerdistas têm organizado um leque diversificado de grupos, cuja ação é orientada por diferentes linhas ideológicas. Nesse sentido os grupos se denominam de trotkistas, maoístas, "cristãos vermelhos", ou "MRS", entre outros.

O Brasil sofreu as mais variadas influências do continente europeu e dos Estados Unidos da América. Da Europa herdou os pensamentos ideológico-políticos que direcionaram a educação desde o tempo dos jesuítas até o Brasil Império notadamente. Já a influência sócio-econômica dos EUA, se faz sentir mais forte a partir do Brasil República.

Essas influências externas sobre a ação nacional não permitiram o estabelecimento de ideologias ou políticas de caráter realmente brasileiro, resultando daí críticas e contestações em todos os setores de atividades. Na realidade pode-se dizer que o povo brasileiro experimenta agora, no século XX, o que outros povos sentiram já no século XVIII. Por exemplo a Revolução Francesa (1789-1799) ocorreu após o amadurecimento político do povo, que já tinha pelo menos 1789 anos *cristãos* de experiência, enquanto o Brasil hoje tem 483 anos de história. A formação da nacionalidade de um povo não acontece de um dia para o outro, nem mesmo mediante uma revolução.

Tudo depende do processo de evolução da própria humanidade. A evolução é contínua e ocorre em ritmos diversificados segundo o estágio de desenvolvimento da ciência, da técnica e da economia. Também há que se considerar o nível cultural e a técnica dos processos de comunicação que possibilitam

a divulgação quase simultânea de fatos que estão acontecendo em outros países ou continentes. A evolução nesse sentido não é uma questão de linearidade espaço-temporal. A evolução enquanto *processo* será caracterizada por diferentes energias propulsoras. E nesse processo sempre existirá a insatisfação do homem.

No entanto, a insatisfação generalizada que as pessoas vêm demonstrando no momento atual do país, contra o sistema de Governo, contra a política econômica, contra a "ideologia dominante", gerou movimentos contestatórios em vez de oferecer propostas brasileiras, argumentos, em resposta as insatisfações.

Reforçando essas idéias cita-se novamente Petitfils:

Acusam o sistema atual de corresponder, essencialmente, a um certo tipo de sociedade burocrática, de ser uma instituição repressiva que tem por principal missão formar servos fiéis do capitalismo. De uma maneira geral acham que a finalidade da 'cultura burguesa' é manter as desigualdades sociais e tornar permanente a divisão entre mestre e discípulo, entre trabalho braçal e trabalho intelectual.⁴⁰

Nesse sentido percebe-se claramente a influência marxista com a qual se revestem muitas das idéias do movimento contestatório brasileiro. Essa influência que Petitfils denomina de esquerdista é proveniente da tendência e do desejo de substituir a estrutura social existente, por uma sociedade libertária e anárquica.

Na realidade o utopismo evoluiu, passando de um sistema

⁴⁰PETITFILS, op. cit. p. 163.

de idéias puramente teórico para a prática. No entanto essa evolução trouxe as contradições, e o florescimento de ideologias sectárias que se contestam entre si. Espera-se que essa contradição que caracteriza a atualidade, represente o salto para a democracia pluralista, tendo em vista que; esse processo cíclico faz parte de uma ordem universal, onde a manutenção do equilíbrio global ocorre mediante a oposição equilibrada de forças.

Nesse sentido concorda-se com CAPALBO, ao afirmar que:

as ideologias liberais ou marxistas, que parecem ser as únicas a moverem o mundo de hoje, vêm demonstrando a cada dia que passa, que elas estão gastas, envelhecidas, que são geradoras de insatisfação, pois constantes buscas de novas idéias, de novas aspirações, vêm aflorando de toda parte em busca de novos horizontes. O mundo de hoje é carente de novas ideologias.⁴¹

Cabe aos educadores refletir adiante, questionando as ideologias em busca de novas filosofias.

3 FILOSOFIA E IDEOLOGIA

"É no campo da educação que a ausência de orientação filosófica acarreta as mais lamentáveis consequências".⁴²

Cabe esclarecer, inicialmente, o que se entende por ausência de orientação filosófica. Parece estar claro que nas últimas décadas a discussão sobre educação no Brasil evoluiu

⁴¹CAPALBO, Creusa. Ideologia e educação. São Paulo. Convívio, 1978. p. 45.

⁴²SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino de 1º grau. Material de apoio para a implantação da Lei 5692/71. Ensino de 1º grau. Curitiba: Autor, 1977. p. 18.

de um caráter pragmático, para outro eminentemente político e ideológico.

Esse debate caracteriza um período de transição, de evolução de idéias. No campo da educação as divergências apresentam-se principalmente quanto ao "papel" da escola, do ensino e de toda a organização educacional. Combate-se a estrutura e o sistema, através da discussão ideológica em vez de buscar uma orientação filosófica coerente.

Assiste-se no mundo hoje a um debate ideológico que se caracteriza por duas correntes: a marxista e a liberal. A ideologia marxista pretende defender que

ciência, filosofia, religião e educação nada mais são do que um saber que dissimula os interesses da classe dominante, visando conservá-los pela repetição e reprodução dos valores que movem a ação humana e que na sua raiz permanecem desconhecidas para o homem quanto à sua origem, e se confundem com a ideologia dominante de natureza conservadora.⁴³

Ainda dentro da concepção marxista, "...a filosofia, a religião e a própria educação são ideologias, ou seja um sistema de representação. Como não podem transformar nem a filosofia nem a educação em ciência positiva, propõem transformá-las em teorias das ideologias."⁴⁴

Portanto dentro dessa concepção o ponto de partida é a divergência, a contestação à estrutura existente. A estrutura oprime o homem e não permite alcançar a liberdade. Portanto

⁴³CAPALBO, Creusa. Ideologia e Educação. São Paulo. Convívio, 1978, p. 39-40.

⁴⁴CAPALBO, op. cit. p. 40-41.

justifica-se ideologicamente que é necessária a revolução para uma mudança radical.

Por outro lado a discussão ideológica na concepção liberal, parte do princípio que todos os homens são iguais perante a lei, sob a égide da "*igualdade, liberdade e fraternidade*". Como resultado a concepção liberal gerou a economia liberal e o capitalismo e, posteriormente, uniu-se ao pensamento tecnocrático.

A ideologia liberal assim como a marxista, quando assumem características radicais tornam-se extremistas. É desse radicalismo e extremismo ideológico que o mundo está repleto de experiências, onde o homem passou a ser mera cobaia de discussões. As ideologias dominam o homem e este se submete consciente ou inconscientemente ao *poder* das ideologias.

No decorrer da história o homem que busca a liberdade, está preso ao próprio pensamento, pensamento que por natureza é livre.

O pensar não se submete a nenhuma ideologia, a nenhum poder. É o pensar que faz o homem filosofar. "Cogito ergo Sum" já disse Descartes. No entanto a interpretação do pensar nem sempre ocorre com imparcialidade.

A esse respeito merece destaque MANNHEIM, quando afirmou

que em todas as sociedades exista, pois, uma área de 'pensamento perigoso' parece ser assunto praticamente indiscutível. Embora reconheçamos que o que é perigoso de se pensar pode variar de país a país e de época a época, os assuntos em geral marcados com o sinal de perigo são os que a sociedade ou os seus elementos controladores acreditam ser de tal forma vitais, e daí sagrados, que não tolerariam sua profanação pelo fato de dis-

cutí-los. O que, entretanto, não é tão facilmente reconhecível é o fato de que o pensamento mesmo na ausência de uma censura oficial é perturbador e, em determinadas condições, perigoso e subversivo. Pois o pensamento é um agente catalizador capaz de perturbar rotinas, desorganizar hábitos, romper costumes, solapar crenças e gerar o ceticismo.⁴⁵

Através do pensar filosófico o homem busca valores universais.

São os valores que podem e devem ser submetidos ao pensamento crítico da filosofia da educação, possibilitando ao educando encontrar critérios que lhe ajudem a discernir o pensamento axiológico do pensamento ideológico, e se reconheça como ser que vive e se engaja em valores.⁴⁶

Outro aspecto a considerar é se o homem tem consciência do poder do livre-pensar. Pois fala-se muito da necessidade de conscientizar, no sentido de conhecer a realidade e agir nela para mudá-la. O debate ideológico pretende formar uma consciência crítica ideológica, partindo do pressuposto que todos os homens são inconscientes ideologicamente.

A formação da consciência crítica necessita de um projeto nacional de transformação político-social. Esforços nesse sentido já foram realizados no Brasil, utilizando a educação como instrumento de conscientização o que resultou segundo CAPALBO, no deslocamento da consciência crítica para a consciência ideológico-fanatizada.

Parece claro que a ideologia conduzida pela consciência

⁴⁵ MANNHEIM, Karl. Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro, Zahar, 3 ed. 1976, p. 13-14.

⁴⁶ CAPALBO, op. cit. p. 49.

fanática induz as massas como já se viu no decorrer da história da humanidade.

O fanatismo ideológico é radical, não permite o livre-pensar, não é democrático, não admite valores universais e nenhuma orientação filosófica "perigosa". É como se fosse um processo de "lavagem cerebral" onde o comprometimento é cego a favor de uma religião, doutrina ou partido. O fanatismo ideológico de um só homem ou de um pequeno grupo é capaz de fanatizar multidões. A esse respeito vale relembrar alguns exemplos da História: Lenin empreendeu a Revolução Russa (1917); Mussolini o "duce", fundou o Partido Fascista (1919); Hitler o "Führer" (1934) que mediante o nazismo pretendia que III Reich durasse mil anos (1939/1945); Fidel Castro e a Cuba Socialista (1959); e o Ayatollah Khomeini que reprime os direitos humanos no Irã, mediante a justificativa da religião muçulmana.

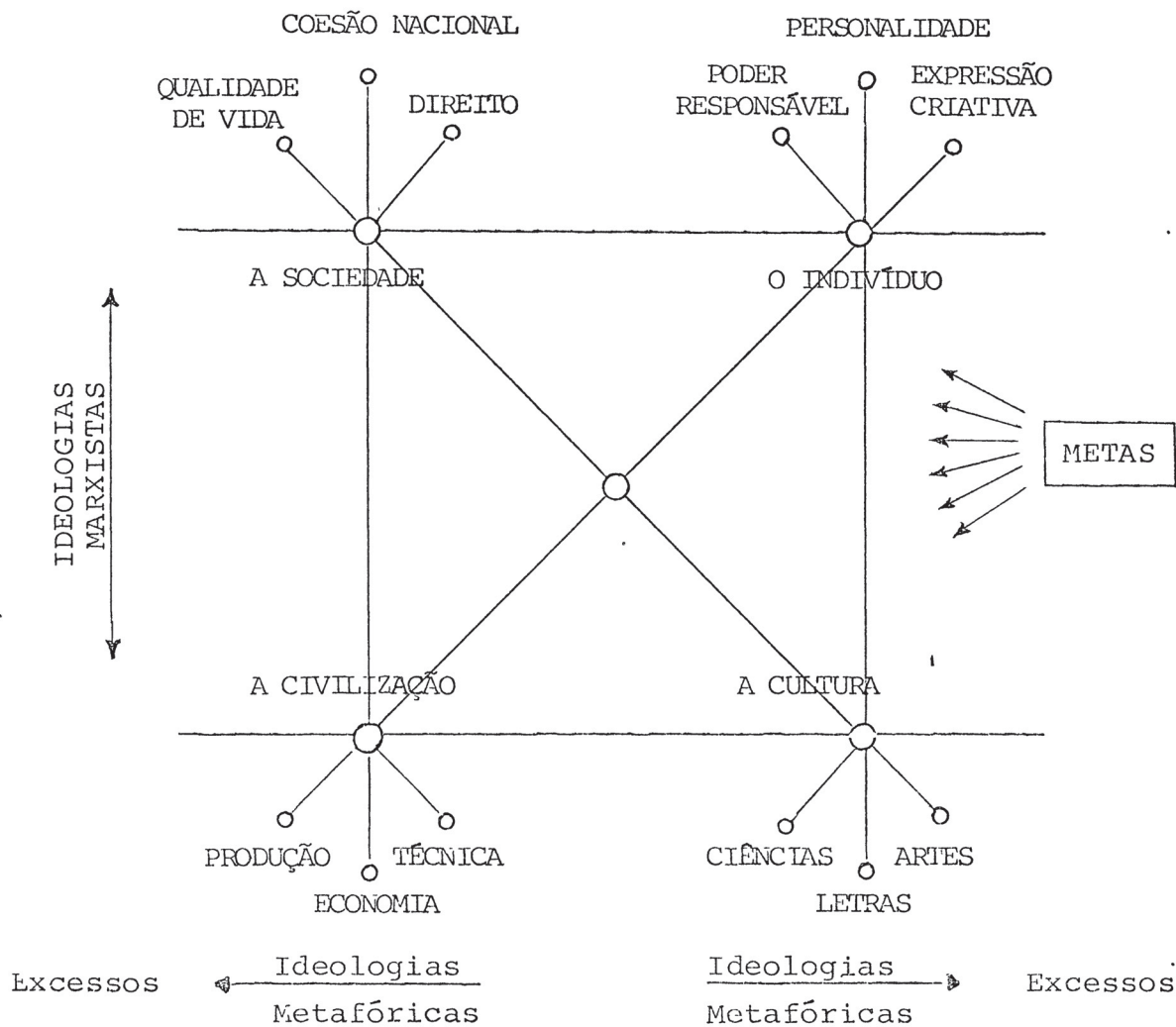
Por isso não se poderá admitir que a educação seja instrumento para a construção de consciências ideológico-fanatizadas. O fanatismo da ideologia não pode ser meta da educação.

Na educação a meta é uma só, *O EDUCANDO*.

A escola e a estrutura organizacional existem em função do EDUCANDO. O Currículo não pode depender de um referencial ideológico, com risco de se tornar radical. O Currículo deve depender de um referencial filosófico, de princípios e de valores, cujo desenvolvimento equilibrado vai garantir a ação educativa, sem se exceder em uma ideologia metafórica que se distancia dos valores humanos e se fecha sobre a sociedade, minimizando o papel do homem.

Para fundamentar esse ponto de vista utiliza-se o esque-

ma de André de Peretti, apresentado no Curso de Técnicas Edu-
cacionais, em Curitiba, 1979, Universidade Federal do Paraná.



As metas determinadas para polos levam a posições con-
flitivas e a ideologia fora do campo é metafórica, ou seja per-
to de um polo e longe dos outros, ao passo que o equilíbrio
entre os polos, não isola um aspecto do outro, e leva ao inte-
rior do campo, não conflitivo e globalizante.

As metas não conflitivas e globalizantes da educação de-
verão ser definidas por educadores cuja formação teórico-prá-
tica permita sustentar uma postura filosófica coerente. Assim
a ação intencional do educador há que ser orientada por uma

filosofia, como escreve Lourenço Filho:

"A ação do educador orienta-se por uma filosofia, qualquer que seja, explícita ou implícita, ordenada ou coerente, clara ou apenas entrevista como norma pessoal de vida".⁴⁷

Nesse sentido ressalte-se que esse posicionamento resulta de um sistema de valores. A ação intencional do educador será coerente, na medida em que vivenciar uma convicção sobre seu destino como homem. Ou seja, a conduta do educador necessariamente refletirá uma concepção filosófica, qualquer que seja; espera-se entretanto, que essa concepção seja humanística.

Não se pretende com isso que o educador seja um filósofo puro, mas sim que exercite o pensamento reflexivo.

De forma mais ampla ou restrita, cada um unifica os resultados de suas idéias e sentimentos, traduzindo-os não apenas em noções teóricas, mas em intenções e propósitos, mais ou menos coordenados, nutridos por programas de vida e, assim, por *valores*.⁴⁸

A ação do educando é decorrente da ação que se desenvolve em torno dele. E esta não pode ser carregada ideologicamente, sob pena de incorrer em radicalização e conseqüente alijamento da dignidade humana.

A atitude reflexiva do educador deve ter caráter prospectivo ou seja, partir uma visão analítica e crítica do passado e do presente da educação com vistas ao futuro do homem e à uma sociedade voltada para o homem.

⁴⁷ FILHO, Lourenço. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo, Melhoramentos, 11 ed., 1974. p. 229.

⁴⁸ FILHO, Lourenço, op. cit. p. 230.

A ação do educador há que considerar " o direito de todo indivíduo ao acesso a uma educação que o capacite para entender a realidade, participar conscientemente e produtivamente e ser agente e sujeito do desenvolvimento".⁴⁹

Nem se pretende uma educação politizada e ideológica, nem uma educação isolada do real, mas espera-se que o educador saiba refletir filosoficamente e compreender a política educacional a partir de uma postura filosófica. O posicionamento decorrente não poderá assumir caráter eminentemente político-ideológico, mas deverá ser cristalino e voltado ao maior objetivo da educação que é o EDUCANDO.

O educando é o mais prejudicado numa educação "instrução", onde os valores se confundem com a política e a ideologia.

O posicionamento ideológico excessivo faz da escola um instrumento de controle social, onde os educadores sustentam o fenômeno da dependência, criando as contradições e incoerências que se refletem nas ações do educando. Essas contradições e incoerências ocorrem quando o educador, demasiadamente comprometido com a ideologia, faz da educação mera doutrinação onde ele é o dominador e, controla os dominados - "educandos" mediante a utilização do poder. Nesse "relacionamento" não há condições de diálogo, nem de argumentação. Esse "educador" justifica sua posição dominante, tornando o relacionamento com o educando *incoerente*, uma vez que não há, por parte do edu-

⁴⁹ ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS, CIECC. Rol de la Educación en el desarrollo - Perspectivas de la educación en la década del ochenta. OEA/SER. J/X, CIE/Doc. 212, 30 de abril de 1980, Washington DC. p.13. (mim) (tradução nossa).

cando, possibilidade de crítica, mas sim um *condicionamento* e *medo* da "autoridade" do educador. Pode-se acrescentar que nesta situação não há educador nem educando e nem mesmo o processo de educação. O que passa a existir é o "professor", o "aluno" e a "instrução". Assim sendo pode-se afirmar que o "professor" *justifica* as ações e passa a *rotular* os educandos, sem estar preocupado na construção do saber, mas apenas voltado a "padrões pré-estabelecidos".

Cabe ao educador assumir uma atitude crítica no sentido não de justificar ações, mas de argumentar científica e filosoficamente a ideologia. Essa atitude é possível mediante a reflexão.

A existência de uma atitude reflexiva consciente, em busca de argumentação científico-filosófica no educador é condição "sine qua non" para construir uma concepção dos valores da educação e agir coerentemente em função dessa concepção. Para tanto torna-se necessário compreender os *valores essenciais da educação*.

No mesmo sentido em que Platão constrói o Estado, a partir das virtudes da alma do Homem, o educador hoje constrói o Homem-Educando e, conseqüentemente, constrói o futuro. Cabe esclarecer que essa "construção" há que considerar todas as variáveis existentes no sistema educacional formal, e ainda, destacar a dinâmica dialética EDUCADOR-EDUCANDO, no sentido de que a escola não apenas "transmite informações". Não se pode esquecer que além do conhecimento objetivo, o educador reflete e influencia o educando com toda uma carga subjetiva, que mesmo inconscientemente o atinge, transmitindo toda uma estrutura de valores humanos, sócio-culturais e universais.

A mesma essência e a mesma estrutura - Alma do Homem - Estado - apresentadas por Platão, constituem-se no fundamento para a compreensão dos valores essenciais da educação.

Não se pretende defender o "modelo de estado" proposto por Platão, mas apreender da obra "A República" a essência que será o ponto de partida para a reflexão sobre a filosofia e a ideologia na educação.

A República de Platão é uma obra cujo conteúdo versa sobre o problema das premissas filosóficas e políticas de toda a educação. Nessa obra Platão procura estabelecer as idéias essenciais em torno das virtudes necessárias para bem educar o homem e para bem governar o estado. Para tanto constrói um ESTADO IDEAL, utópico, cuja estrutura de classe e respectiva divisão de funções só será perfeita se cada um executar a própria obra, fazendo apenas aquilo para o qual tiver as necessárias condições.

A partir de um método de dedução racional, que permite a discriminação das idéias entre si, sem no entanto confundí-las, Platão argumenta, procura a essência, elevando-se dos conhecimentos sensíveis aos conhecimentos intelegíveis, ou Idéias. Essa técnica Dialética de Platão consiste na argumentação das próprias contradições, que por sua vez geram novos argumentos. Raciocinando a partir dessas idéias Platão analisa pontos de vista, classifica e ordena conceitos de forma a garantir uma seqüência lógica, superando as simples opiniões.

Platão desenvolve o raciocínio lógico através da utilização de exemplos e analogias que concretizam as idéias abstratas em discussão. A reflexão tem sempre um ponto de partida. O argumento da contradição envolve a análise da idéia em todas

as minúcias e cada minúcia tem significado próprio relevante , para a compreensão do todo. Platão passa da multiplicidade para a essência. Busca o significado do concreto através de um processo de análise e síntese.

Nesse sentido Platão demonstra que as partes constituem o todo. Todas as idéias se relacionam e embora tenham significado próprio, quando analisadas isoladamente, somente representam a essência da idéia global, síntese, quando vinculadas entre si.

É nessa sistemática dialética que Platão inicia *A República*, com o debate sobre a virtude da Justiça e tem sua síntese na própria Justiça, como conceito Universal.

A partir dessa visão geral, cabe esclarecer o significado da virtude para Platão. É noção básica para compreender a Justiça, a Sabedoria, a Coragem e a Temperança, que, como virtudes inerentes à própria alma do Homem, caracterizam o protótipo do Estado.

A conclusão de Sócrates, no primeiro livro de *"A República"*, indica que a grande preocupação do mestre é procurar definir se a Justiça é ou não é uma Virtude.

...and the result of the whole discussion has been that I know nothing, at all. For I know not what justice is, and therefore I am not likely to know whether it is or is not virtue, nor can I say whether the just man is happy or unhappy.⁵⁰

Para compreender o sentido de Virtude em Platão é im-

⁵⁰ THE DIALOGUES OF PLATO, translated by JOWETT, Benjamin, In: *Encyclopaedia Britannica*. Volume 7, Published by William Benton, Chicago-London-Toronto, 1955, book I, p. 310.

portante ressaltar que as coisas ou bens, são classificadas em três categorias. A primeira refere-se aos *prazeres inofensivos* - coisas ou bens desejáveis por si mesmos, independentemente dos seus resultados. A segunda categoria, refere-se às coisas ou bens desejáveis tanto por si mesmos, como pelos seus resultados - *virtudes*, e, finalmente à terceira categoria pertencem as coisas ou bens que não são desejáveis, ou gratificantes por si mesmos, embora o sejam pelas suas conseqüências - *a arte do médico*.

Parte-se dessa concepção platônica de Virtude, como sendo um bem desejável, pelo que significa em sua essência e pelo resultado que apresenta, para *situar as virtudes básicas* Justiça - Sabedoria - Coragem - Temperança como valores fundamentais da educação do homem e da construção do estado.

É fundamental compreender que as mesmas virtudes que compõem a Alma do Homem, compõem o estado. Para Platão "...é a alma do Homem e o protótipo do Estado..."⁵¹

Para Platão a Justiça é uma virtude presente no indivíduo e no estado. A Justiça é uma qualidade da alma. Assim sendo é o ponto de partida, é lei universal geradora da ordem e da força. A virtude da Justiça é condição da felicidade, e sendo uma qualidade da alma, apenas o homem justo será feliz.

No entanto, qual a natureza e a origem da justiça?

Essa indagação é básica para compreender o significado da justiça, segundo Platão. A justiça encontra-se na mais alta categoria das coisas e bens e sustenta as demais virtudes - sa-

⁵¹ JAEGER, Werner. *Paideia*. A formação do homem grego. São Paulo, Herder, sd. p.711 (grifo nosso).

bedoria, coragem e temperança.

Para Platão o homem justo e o homem injusto, deixam-se guiar pela natureza da vontade. *Se embora tiverem o poder de fazer o que desejam, segundo seus interesses, haverá necessidade da lei para que persigam o caminho da justiça.* Aqui observa-se que a natureza da vontade assume a característica do poder. E não se pode dar a liberdade do poder a todos os homens, uma vez que mesmo o homem justo, tornar-se-á corrupto e injusto, quanto utilizar o poder para o seu interesse e vontade pessoais.

... men are not just of their own free will and this is proved by the fact that when he obtains the power, he immediately becomes unjust.⁵²

Desta forma há que haver no estado a censura, para que o homem faça apenas uma coisa bem feita, e fazendo isso somente, sintam-se felizes e, portanto, mantenham a justiça no estado. Essa censura é a Lei.

A comparação do homem com o estado repousa na afirmação de que as virtudes de um, estão presentes no outro.

Como surge a justiça e a injustiça no estado?

Sendo o estado concebido a partir das necessidades básicas do homem (alimento-habitação-vestuário), e havendo necessidade de trabalho e comércio para a sobrevivência do homem, a injustiça tem início no próprio comércio. Pois à medida em que o estado adquire maior poder econômico, aumentam-se as necessidades do homem. (O povo, que constitui a nação, torna-se

⁵² DIALOGUES OF PLATO. Translated by JOWETT, Benjamin, In Encyclopaedia Britannica. Volume 7. Publisher - Willian Benton, Chicago - London - Toronto, 1955, book II, p. 315.

maior que o próprio estado, havendo necessidade de mais terras). Desta forma ocorre a guerra. A guerra é geradora de injustiça, pois nela o homem se utiliza do poder. *E o poder indiscriminado corrompe; uma vez que dele se utiliza o homem injusto.*

Sendo a justiça uma virtude dos filósofos, cabe a esses governar o estado. Somente o filósofo tem o conhecimento do Bem e do Justo. A JUSTIÇA É O SUPREMO BEM DO ESTADO.

Cabe ao governante impor sanções para salvaguardar a justiça. Para tanto, se serve da virtude da Sabedoria, para assegurar a manutenção do equilíbrio e da harmonia da estrutura do estado, utilizando a seguinte forma de persuasão dos cidadãos:

Citizens, we shall say to them in our tale, you are brothers, yet God has framed you differently. Some of you have the power of command and in the composition of these he has mingled gold, wherefore also they have the greatest honour; others he has made of silver, to be auxiliaries; others again who are to be husbandmen and craftsmen he has composed of brass and iron; and the species will generally be preserved in the children. But as all are of the same original stock, a golden parent will sometimes have a silver son, or a silver parent a golden son.⁵³

Observa-se novamente a insistência no sentido de que cada homem fará *bem apenas uma coisa*, segundo suas condições individuais e obedecendo a uma estratificação pré-estabelecida, que é assegurada pelos filósofos que governam com Justiça e Sabedoria.

O estado ideal assim constituído possui uma ordem justa, onde o poder é a Sabedoria, e o limite territorial ideal, para

⁵³DIALOGUES, op. cit. Book III. p.340.

que não haja guerra, seja "... so far as is consistent with unity..."⁵⁴

A justiça, na sua essência, é para Platão, uma qualidade inerente à alma humana. Cada parte do organismo humano, assim como, cada parte do organismo social, deve cumprir sua própria função com a maior perfeição possível. A justiça "consiste na conformação interior da alma, de acordo com a qual cada uma das partes faz o que lhe compete e o Homem é capaz de se dominar e de congregar numa unidade a multiplicidade contraditória das suas forças internas".⁵⁵

Cabe ao Homem justo governar o Estado. Assim a virtude da Justiça pertence ao Homem sábio. O sábio é o Filósofo.

...é o homem que não se entrega à multiplicidade das impressões sensoriais, nem se deixa arrastar durante a vida inteira pelo vaivém das simples opiniões, mas *orienta seu espírito para a unidade do que existe*. Só ele - o filósofo - possui um conhecimento e um saber no verdadeiro sentido destas palavras; através da variedade e individualidade dos fenômenos vê a imagem fundamental, universal e imutável das coisas; a 'idéia'. Só ele pode dizer o que é justo e belo por si; as opiniões da massa a respeito destas e das restantes coisas oscilam na penumbra entre o não-ser e o verdadeiro ser.⁵⁶

Considerando-se que a virtude da Justiça, pertence ao homem sábio, ao filósofo, a educação assume papel importante. Cabe à educação contribuir para que o "conhecimento da verdade" seja adequado às imperfeições do homem, aqui entendidas co-

⁵⁴ DIALOGUES, op. cit. Book IV. p. 343.

⁵⁵ JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. São Paulo, Herder, sd., p.758.

⁵⁶ JAEGER, op. cit. p. 787.

mo as limitações impostas pelo sistema do Estado Supremo.

Para Platão é necessário *reconstruir* o Estado a partir do conhecimento da Verdade. E sendo os filósofos os detentores da virtude da justiça, deverão também conhecer a idéia da justiça. Nesse sentido o homem justo é o homem sábio e o filósofo é aquele que detém a virtude da Sabedoria, uma vez que seu destino é buscar o saber.

A justiça e a sabedoria, como virtudes essenciais dos filósofos, governantes do Estado Ideal, provêm do mesmo princípio essencial que pertence à totalidade representada pela Alma do Homem - Estado. A justiça e a sabedoria traduzem-se na Idéia de Unidade, do Bem, do Belo e da Justiça Divina.

Assim sendo constituem-se na idéia da estruturação do homem "à luz do modelo divino que traz dentro de si"⁵⁷. Para Platão a força educativa modificará o homem a partir do momento em que esse puder conhecer e definir o verdadeiro significado do Saber.

O homem sábio será um *homem novo*, capaz de *redescobrir* a experiência, através da *reconstrução* da idéia, a partir do conhecimento da imagem ideal do Homem e do Estado. Pois " o Estado ideal é um Estado possível, conquanto de difícil realização "58.

Assim Platão *reconstrói* o caminho do Homem, através da sua comparação com o Estado, visando atingir a perfeição do "modelo eterno" simbolizado por DEUS, o único capaz de SER JUSTO E SÁBIO.

⁵⁷ JAEGER, op. cit. p. 805.

⁵⁸ JAEGER, op. cit. p. 807.

Convém esclarecer que tanto a Justiça como a Sabedoria, contemplam a idéia do Bem que, para Platão se manifestam na essência e na causa suprema de todas as coisas - DEUS. Nele se resumem todas as virtudes, pois o homem se constitui como "... um processo de aproximação de Deus "59.

Platão busca a perfeição, o BEM. A JUSTIÇA e a SABEDORIA constituem-se num único BEM. O Homem procura ser, demonstrando determinadas virtudes. Como a Virtude é uma atitude da alma, cabe à educação ser portadora da luz do BEM, da JUSTIÇA e da VERDADE.

A respeito da luz do BEM, da JUSTIÇA e da VERDADE, a analogia da Caverna representa o caminho do Homem em busca da SABEDORIA, cuja Luz leva à contemplação Divina. Porém é a *natureza do Homem* que permite ou não o acesso à Luz da SABEDORIA.

And now, I said, let me show in a figure how far our nature is enlightened or unenlightened: -Be hold! human beings living in an underground den, with a mouth open towards the light and reaching all along the den...60

Essa caverna é uma imagem bastante esclarecedora. O contraste entre a Luz e a Sombra, representa a SABEDORIA e a ausência da SABEDORIA. A Luz significa o conhecimento. O Homem que vive limitado e aprisionado na caverna, perde a noção do tempo e do espaço. Esse homem é acorrentado e acredita apenas nas "imagens das sombras" que constituem uma realidade falsa do mundo.

⁵⁹JAEGER, op. cit. p. 821.

⁶⁰THE DIALOGUES OF PLATO, translated by JOWETT, Benjamin, In: Encyclopaedia Britannica. Volume 7. Publisher - Willian Benton. Chicago-London-Toronto, book VII, p. 388.

...the truth would be literally nothing but the shadows of the images...⁶¹

Cabe ressaltar que a imagem da "caverna" sugere a passagem por determinados estágios, para que o homem se torne habituado ao mundo da realidade (SABEDORIA) acostumando-se, gradualmente, à uma contemplação que o eleva acima das sombras e das imagens, para compreender e olhar o Sol. "Não o seu reflexo nas águas ou noutros objetos, mas o próprio sol, em toda a sua pureza e no lugar que verdadeiramente ocupa".⁶²

Ver as coisas na sua essência exige uma contemplação muito superior àquela do homem que se diz sábio e "vê" a partir dos reflexos que as imagens transformam em sombra. Os reflexos não incidem sobre o significado real das coisas, mas apenas transmitem um "esforço" aparente em busca do Ser Divino, da Luz da SABEDORIA e da JUSTIÇA.

A contemplação da "idéia" da caverna sugere a evolução do homem, representando a passagem do estágio da ignorância (Sombras), para a Sabedoria (Luz).

O homem adaptado à ignorância deverá gradativamente compreender o significado das sombras, e, insatisfeito, procurar o caminho para a Luz, a Sabedoria. Essa passagem de um nível para outro superior, não acontece abruptamente. O homem necessita readaptar-se à nova situação. Aquele cuja visão era restrita às sombras, corre o perigo de tornar-se cego perante a luz do sol, a não ser que seja preparado. O ignorante não po-

⁶¹DIALOGUES, op. cit. book VII. p. 388.

⁶²JAECER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. São Paulo, Herder, sd. p. 287.

de conhecer a luz da verdade de maneira abrupta, pois uma atitude negativa só pode ser descondicionada gradualmente.

Essas idéias tornam-se mais objetivas ao compreender a mensagem de Platão.

...how could they see anything but the shadows if they were never allowed to move their heads? ⁶³

Nesse contexto é necessário que o homem se torne uma testemunha viva da educação, crescendo espiritualmente, sempre em função de uma visão ascendente e ampla, e, buscando atingir a Luz da Sabedoria a partir do conhecimento e da compreensão da Justiça. E isso só acontece numa evolução contínua.

...he will require to grow accustomed to the sight of the upper world...last of all he will be able to see the sun, and not mere reflections of him in the water, but he will see him in his own proper place, and not in another; and he will contemplate him as he is.⁶⁴

A coragem, como virtude dos guardiães do estado, constitui a atitude de salvaguarda e conservação da própria opinião sem se deixar corromper pelas coisas sensíveis. Desta forma garante-se a manutenção da estrutura social, onde cada um desempenha uma e só uma função, pois cabe a cada um fazer bem feito apenas um só coisa.

O guardião deve, portanto, possuir uma energia moral (sensível-lógica) suficiente para manter a harmonia entre as

⁶³THE DIALOGUES OF PLATO, translated by JOWETT, Benjamin, In: Encyclopaedia Britannica. Volume 7. Publisher Willian Benton - Chicago - London - Toronto. Book VII. p. 388.

⁶⁴DIALOGUES, op. cit, book VII. p. 389

classes, sem desejar pertencer a uma ou à outra. A Coragem representa a força espiritual acima da força corporal. A coragem garante o *poder equilibrado*, mantendo a ordem no Estado pela estratificação social necessária e justa.

O povo detém a virtude Temperança. Significa a moderação de todos os desejos sensíveis e lógicos, numa atitude de obediência ao que for determinado como justo pelos governantes e guardiães. É básico submeter-se às leis superiores, aceitando-as integralmente, como condições necessárias à manutenção da paz no estado. Para tanto exige-se o auto-domínio e satisfação no papel que desempenha. É necessário realizar-se no seu nível, sem desejar regalias, e, especializar-se na aptidão natural. Assim cada um contribui para a manutenção do Estado Justo.

É importante ressaltar que, para Platão, a visão contemplativa, leva à bem-aventurança. A Dialética torna-se meio para "atingir a meta suprema, que é a idéia do Bem". Platão crê que *para chegar ao verdadeiro conhecimento é necessário que o homem utilize a teoria e a prática, distribuídos em unidades de tempo, equivalentes.*

Só então Platão julga que pode virar o esplendor da sua alma, o espírito, para a fonte de toda a luz e, depois de a ter contemplado, estará em condições de "ordenar" (χοσμετυ) os homens dentro do Estado e na vida privada, de acordo com este paradigma, e de se ordenar a si próprio para o resto dos seus dias.⁶⁵

E isto é Justo.

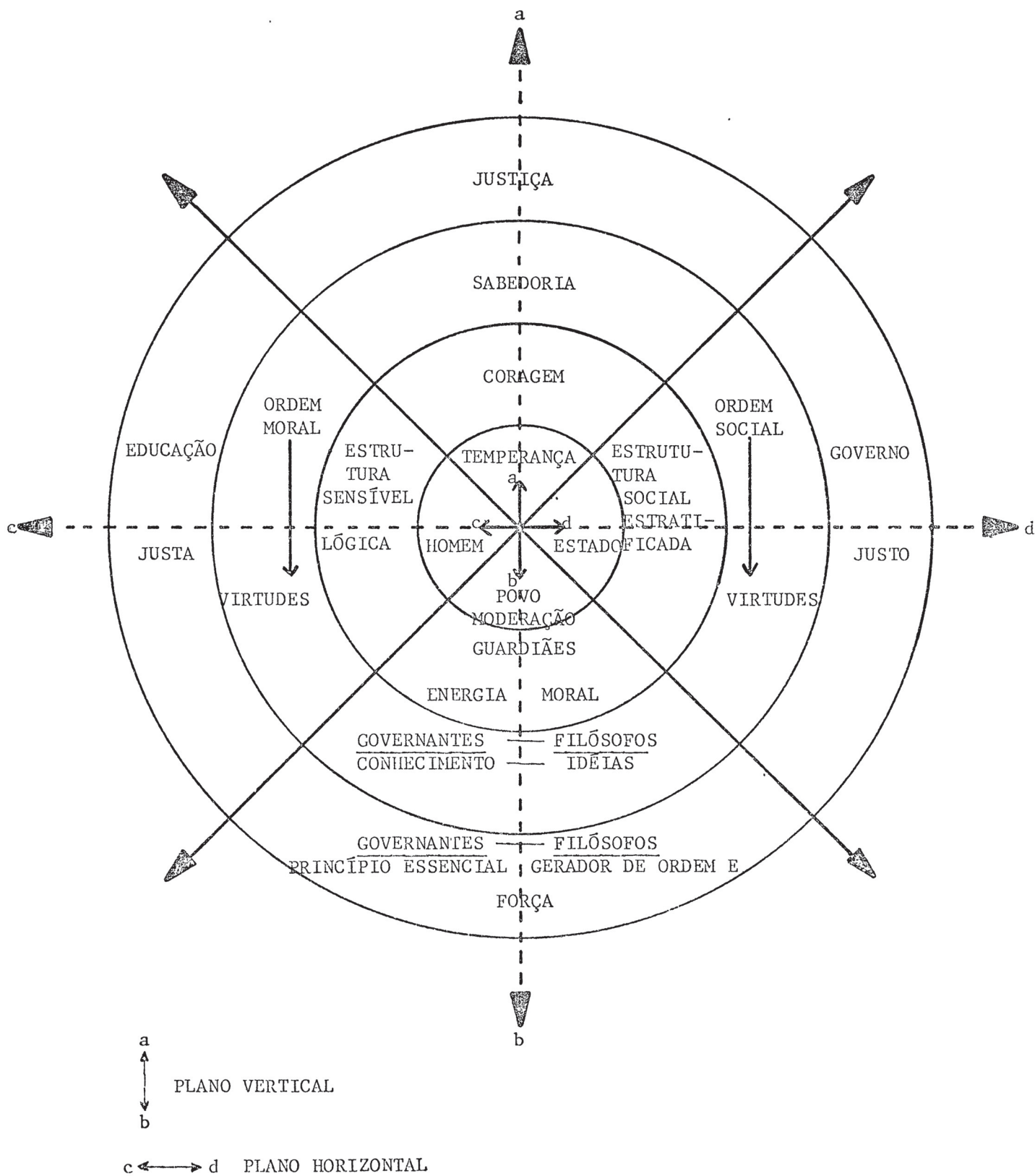
Isto posto convém refletir até que ponto esses Valores-

⁶⁵ DIALOGUES, op. cit. p. 864.

Justiça-Sabedoria-Coragem e Temperança, estão presentes na educação hoje. Não no sentido utopista do Estado Ideal de Platão, mas como *princípios norteadores* da ação do homem e do estado.

Até que ponto esses ou outros princípios norteadores são concretizados na ação do educador, na ação da escola como um todo, e na ação da organização educacional do próprio Estado? Ou esses princípios são considerados ultrapassados e não são mais necessários quer para a Educação quer para o Estado? Ou, talvez, esses princípios ou valores sejam contestados pela própria ideologia, que sendo a expressão justificadora de fatos notadamente sociais e econômicos não endossa princípios e argumentações filosóficas? Esses problemas merecem profunda reflexão por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

EVOLUÇÃO VERTICAL-HORIZONTAL DAS VIRTUDES HOMEM-ESTADO



4 POSTURA EDUCACIONAL E REFLEXÃO

A reflexão filosófica sobre os valores da educação deve tornar-se um processo contínuo e renovador, a partir da interpretação da realidade na dinâmica do homem no social. Cabe ao educador assumir a atitude reflexiva como ponto de partida para a vivência de valores convergentes. Sendo a educação o núcleo gerador para o desenvolvimento do processo de renovação de valores reais, cabe ao educador como elemento responsável pela evolução do processo educacional, assumir uma atitude de reflexão contínua.

Isto porque, é mediante a apreensão e a interpretação da realidade, que o educador constrói e renova o processo educacional. *Para o educador a reflexão é um aprendizado que se aprimora no exercício profissional. Nesse sentido cabe refletir sobre as palavras de FURTER. "Talvez a ignorância da reflexão filosófica por parte dos teóricos do planejamento educacional, provenha de uma visão errada da própria filosofia"*⁶⁶.

Ressalta-se que a atitude reflexiva do educador deve estar embasada no conhecimento filosófico e sociológico, com vistas a permitir a compreensão da realidade e fornecer idéias para as mudanças necessárias.

Assim sendo, *a reflexão filosófica será um processo gerador de renovação constante de valores. Desta forma a filosofia da educação será filosofia na educação. Porque, como escreveu Anísio Teixeira, " as filosofias da educação tiveram, muitas vezes, um papel de meras ideologias, isto é, de racio-*

⁶⁶ FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, 12 ed. Vozes, 1981. p. 12.

nalização e justificações num estado de coisas que não se queria nem analisar e ainda menos mudar".⁶⁷

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a partir do exercício da atitude reflexiva, resultará uma Concepção de educação. O educador, conseqüentemente, agirá a partir da concepção que construiu e assumiu, atuando coerentemente. No entanto, embora possa haver coerência entre a reflexão e a ação de uma só pessoa, *é importante que as decisões sejam tomadas mediante o consenso de pessoas que saibam agir democraticamente; pois é somente a partir da prática democrática que o processo educacional não será estático diante de mudanças políticas e, se evitará a perda de tempo com o tradicional adiar de medidas e decisões. Tradição essa muito comum nos países denominados subdesenvolvidos, onde as decisões sobre mudanças necessárias na dinâmica político-social, dependem de reestruturações administrativas.*

Nesse sentido, pode-se constatar que alguns dos problemas da educação, hoje, notadamente os que se referem ao fracasso escolar, a evasão, a baixa qualidade do ensino, são provenientes, talvez, da influência exercida por divergências de caráter filosófico, resultantes das mudanças de direcionamento político.

Diante do exposto e, tendo em vista a necessidade de preparar as pessoas para uma mudança de mentalidade; como convergir idéias e ações, visando a construção e manutenção de um sistema democrático de fato e de direito, onde a continuidade

⁶⁷ TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras, in: RBEP, Rio de Janeiro, 1962, citado por FURTER. Educação e reflexão. Petrópolis. 12 ed. Vozes, 1981. p.23-24.

nas ações objetive a prática democrática na educação? *Cabe a todos os responsáveis pela dinâmica social, refletir, debater e buscar a renovação de valores reais, para contribuir no processo evolutivo.*

Mais de uma vez, na história do desenvolvimento da humanidade, demonstrou-se a ineficiência resultante de mudanças radicais. Ineficiência causada pela falta de visão global da realidade. Ou seja, muitas vezes a "imposição" de filosofias radicais não revelou resultados obtidos anteriormente, por terem sido direcionados por posicionamentos diferentes.

A mudança é um fator inerente ao processo evolutivo. *Einstein já afirmava que "nada se cria, nada se perde, tudo se transforma".* Isso significa que não há como tornar eficaz uma mudança radical, ou mesmo revolucionária, no plano das idéias, enquanto o sujeito e o objeto dessa mudança permanecer o mesmo, o Homem. *O que é possível, no entanto, é elevar o nível de conscientização do homem a respeito da necessidade de transformação.* Transformação no sentido de *reaproveitamento de idéias e valores*, não podendo se caracterizar, no entanto, como mero *transplante* do passado, mas como *readaptação da realidade atual com vistas ao futuro.* E, essa transformação não ocorre abruptamente, mas *gradualmente* à medida em que o próprio homem reconstrói seus valores e suas idéias.

Para tanto, é necessário que o processo de mudança considere como fator principal o bem comum do homem e da sociedade, como um todo dinâmico; acima de qualquer "status" ou, "posição de poder" que visa alcançar individualmente, em detrimento da *co-participação e da prática democrática.*

Tendo em vista o exposto, torna-se necessário esclare-

cer que a busca do "status" ou do "poder", resulta de um posicionamento radical influenciado, inconscientemente ou não, pela ideologia. É nesse sentido que a ideologia "é componente da ordem da estrutura, quer dizer, *um traço invariante na história*, já que não há história que não tenha apresentado o fenômeno do poder".⁶⁸

Isto porque: "a história está sempre em ebulição, porque acoçada interminavelmente também por problemas de poder. É um dos conflitos estruturais que mantêm a história e a sociedade dinâmicas".⁶⁹

Pode-se afirmar portanto, que o poder e a ideologia legitimam-se entre si, justificam-se mutuamente, mas não são argumentos suficientes diante da verdadeira ciência e filosofia.

Isto posto, concorda-se com FURTER, quando afirma que

*a ideologia não pode, portanto pretender ser uma visão global e total de uma sociedade. Por isto, não nos admiremos que existem várias ideologias numa mesma sociedade e num mesmo momento. As ideologias explicam porque existe uma pluralidade política na ação. Enfim, a ideologia é sempre provisória; não só pode mas deve ser superada.*⁷⁰

A ideologia pode ser superada pela reflexão e pela vivência de uma concepção democrática de educação.

Para uma educação democrática é necessário concretizar ações e justas, e para tanto é fundamental a sabedoria. Isso

⁶⁸ DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo, Atlas, 1983. p. 67. (grifo nosso)

⁶⁹ DEMO, op. cit. p. 68.

⁷⁰ FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis. 12 ed. Vozes, 1981. p. 58 (grifo nosso)

já não é possível através da ideologia que, por ser radical partidária e sectária, torna-se injusta. A ideologia só admite uma sabedoria parcial, que justifica o poder dominante e se representa pela "verdade" que defende. E, portanto, não é democrática.

A educação democrática não poderá se restringir à instituição escolar.

O educativo, com efeito, pode ser considerado como tudo o que concorre, consciente ou inconscientemente, através de todas as circunstâncias da vida e tanto sobre o plano afetivo quanto sobre o intelectual, para modificar os comportamentos de uma pessoa ou de um grupo e suas representações do mundo.⁷¹

Outro aspecto a ser considerado, para uma concepção científico - filosófica da prática democrática na educação, é o que se refere a comunicação dos valores assumidos.

De nada adianta assumir um posicionamento como educador se esse não for clara e objetivamente formulado por ele mesmo. *As ações do educador refletem esse posicionamento e exercem influências notáveis no contexto.* Na realidade, o educador comunica consciente ou inconscientemente uma crença em valores ou em determinada filosofia.

O que ocorre, às vezes, é que o "educador" comunica o que é conveniente em função do "status" que defende. Ou seja, *justifica determinadas ações, para salvaguardar uma posição de poder, sem considerar aspectos sociais da realidade mais ampla. Em síntese, está preocupado consigo mesmo e não com o*

⁷¹ SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis. Vozes, 1976. p. 64.

seu trabalho. Nesse sentido utiliza um "discurso" que pretende justificar sua posição e construir uma imagem de "poder" falsa, que poderá ser simplesmente contestada, sem argumentos, ou aceita por interesses de determinados grupos na manutenção do poder.

No entanto, essa imagem do "falso profissional" que é construída por mero interesse de terceiros, torna-se "faca de dois gumes" a partir do momento em que *não admite outros pontos de vista senão o puramente partidário e ideológico, impedindo assim as ações verdadeiramente democráticas e pluralistas, que se obtêm mediante o diálogo*.

E se é esse o problema, o diálogo, torna-se necessário transcender àquelas posições, mediante o controle crítico da ideologia.

Sendo o *diálogo* o ponto de partida para qualquer ação educativa, não poderá transformar-se em mero discurso justificador que impeça o desenvolvimento de valores democráticos.

O *verdadeiro diálogo* que, etimologicamente, *significa palavra um com o outro*, por isso mesmo não é discurso ou seja, palavra de um para outro.

Assim sendo, o diálogo, a comunicação da palavra, deverá estar voltado à construção de uma concepção de educação fundamentada em argumentos da ciência e da filosofia. Isso implica portanto, em constante reflexão, em debate, no uso da lógica e também no exercício da intuição (bom-senso). Esses processos, numa *dinâmica conjunta*, permitirão o estabelecimento de uma concepção que inicialmente *subjetiva*, almeja tornar-se *objetiva* na ação do educador. Ou seja, *há que se exercitar uma dialética de argumentação* no sentido de fundamentar teórica-

mente as ações e não mais, simplesmente, justificá-las em defesa de determinada ideologia (senso-comum), ou manutenção artificial do poder que na realidade é transitório.

Pela intuição se encontra, se descobre se inventa, se cria o novo, mas é pela lógica, pelo raciocínio e pela prática que se prova, se demonstra seu valor, seu caráter verdadeiro ou errado. Sem essa comprovação pela prática e pela lógica, a solução intuitiva permanece no ar, com caráter hipotético.⁷²

Nesse sentido, o educador há que desenvolver o hábito da reflexão, envolvendo a interpretação da realidade, a utilização da lógica e o exercício da intuição. É necessário que tenha a "mente flexível", que o possibilite ter um "espírito crítico e aberto para aceitar o novo".⁷³ Interprete-se o novo como o processo de transformação, a adequação, e não puramente a aceitação passiva. Há que se ressaltar que a atitude crítica e aberta possibilita o diálogo, ao mesmo tempo em que leva a elaborar argumentos necessários à construção do novo. E esta posição é fundamental tendo em vista que não se pode simplesmente "aceitar" o novo sem antes refletir sobre os benefícios, as conseqüências e as influências que resultam de qualquer novidade. Nesse sentido, propõe-se a adequação a mudança, numa dimensão sócio-antropológica, ou seja; a partir da reflexão sobre os benefícios possíveis do novo à humanidade, para que o homem possa decidir sobre a transformação. Sem pensar em benefício próprio, (manutenção do poder), mas, em função do

⁷²BAZARIAN, Jacob. O problema da verdade. São Paulo. Círculo do Livro, sd. p. 225.

⁷³BAZARIAN, op. cit. p. 240 (grifo nosso)

bem-comum, possibilitando assim a verdadeira abertura e posicionamento democrático.

A atitude reflexiva frente aos valores da educação implica, portanto, numa concepção de vida dinâmica, não dogmática ou estática. Significa estar aberto ao novo, considerando o passado e o presente numa relação contínua com o futuro.

O dogmatismo é fruto da falsa concepção estática da vida. Ora, na realidade, o mundo é dinâmico por excelência, as coisas não são eternas, elas mudam, estão em permanente mudança e desenvolvimento. Assim, não existem verdades eternas, imutáveis, absolutas, pelo menos nas ciências sociais e humanas.⁷⁴

Nesse sentido, a atitude reflexiva implica no pensar e repensar sobre a significação de valores comprovadamente válidos na educação. A evolução técnico-científica contribui para alterar os valores quanto a aceção que se faz deles, ao mesmo tempo em que favorece o debate quanto a verdadeira essência neles contidos. Desta forma, o valor é relativo segundo uma aceção que lhe é atribuída pelo homem em determinado tempo e espaço histórico-social.

"O que é verdadeiro em determinada época, para uma determinada sociedade, pode deixar de ser verdadeiro em outros tempos, em outras circunstâncias. Nossos conhecimentos não são eternos, mas relativos".⁷⁵

Isso não significa que o homem deva ser partidário do relativismo mas, sim, que a evolução é um processo dinâmico e contínuo.

⁷⁴BAZARIAN, op. cit. p. 241.

⁷⁵BAZARIAN, op. cit. p. 241 (grifo nosso)

Por outro lado, a mudança de valores não implica necessariamente em mudança radical. Observem-se nesse sentido os "renascimentos" de valores no decorrer da história da humanidade. O "renascimento" de valores não é estático, porque não é simplesmente transplantar do passado. Significa um processo de transformação, e de renovação, ou seja, uma readaptação de valores a uma nova situação, com vistas a uma nova realidade.

Nesse sentido, *busca-se a essência dos valores e não apenas transplantar uma tradição*. E, essa busca só é possível mediante a reflexão, para que a ação decorrente seja equilibrada e nunca radical, sectária ou destruidora.

A partir da reflexão é possível construir ou reconstruir, num processo de contínuo desenvolvimento, de evolução dinâmica, aberto em espiral.

Para construir ou reconstruir uma concepção da educação é necessário utilizar a intuição como elemento inseparável da lógica.

A partir da intuição é possível estabelecer uma concepção da educação que se realize numa postura científico-filosófica do educador. Em decorrência, essa postura do educador não será radical. Será antes, atitude pensada e refletida, *será um posicionamento de vida e crescerá em direção de um bem comum, que é a própria existência do homem*. Essa postura não será antropocêntrica mas sócio-antropológica e aberta, voltada para princípios que transcendem o próprio homem numa dinâmica contínua e interdependente na construção da história.

Os erros do passado nos ensinam que ideologias políticas estão por cair dos galhos da história. Novas flores desabrocharão na primavera que está por vir. Não é no outono nem

no inverno que se faz o futuro. Eles são o crepúsculo da vida. A energia vital está na primavera e nos tempos novos que estão por amanhecer.

É uma nova alvorada que surge. É uma nova manhã que nasce. É um novo sol que desponta. As injustiças, as falsidades, a demagogia, os interesses escusos, os palavreados estereis, as falsas pompas e os poderes impostos são as folhas apodrecidas. Poderão servir de adubo para as novas sementes. Sua lição é a lição que o erro sempre deixou para quem pesquisa.

*Quem busca a porta encontrará a luz se o seu objetivo é a verdade investigada, sem prepotência nem preconceito.*⁷⁶

5 O EDUCADOR E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A educação é tanto um *processo de transformação*, quanto um *processo em transformação*. E o ponto nevrálgico desse processo situa-se na relação educador-educando. Como já se afirmou anteriormente neste trabalho, cabe ao educador agir em função de objetivos educacionais elaborados a partir de uma filosofia de vida constantemente renovada.

Há que se considerar que "a educação mais do que qualquer outro setor, exige uma reflexão a longo prazo"⁷⁷, ainda, que os resultados do processo educacional não são imediatos, tendo em vista que "o tempo de resposta" do sistema educativo a uma reforma generalizada é, no mínimo, de uma geração".⁷⁸

A grande responsabilidade do educador será portanto a de *desvelar o saber* juntamente com o educando. Nesse sentido o

⁷⁶CARDOSO, Elpídio Marculino. Dialética, desenvolvimento e educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, agosto de 1978 (mime) p. 2-3 (grifo nosso)

⁷⁷SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis. Vozes, 1976. p. 33.

⁷⁸SCHWARTZ, op. cit. p. 33.

educador não poderá ser imediatista. Porque o educador imediatista contribui para que a escola se torne um " lugar de trabalhos forçados intelectuais".⁷⁹

Os imediatistas poderão intitular-se como os "práticos da pedagogia"; que " recuam aterrados, perante a perspectiva do imenso percurso, através da antropologia, da cosmologia, até da metafísica, necessário para quem queira situar o ensino na perspectiva dos destinos humanos que lhe cabe fundamentar em verdade e em valor".⁸⁰

Por outro lado, o educador que *desvela* o saber, " não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço mental, mas, muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno".⁸¹

A esse respeito, cabe a todos os educadores refletir sobre as palavras de Gusdorf, com relação a Vincent Van Gogh: "Van Gogh, numa carta dirigida ao seu irmão, lembra uma frase do pintor americano Whistler, a propósito de uma aquarela: *É verdade que a pinteí em duas horas mas trabalhei anos e anos para o poder fazer em duas horas*".⁸²

É assim que se compreende o processo educacional.

São necessários o tempo e a experiência pessoal, através da utilização do saber adquirido e enriquecido continuamente,

⁷⁹GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa. 4 ed. Moraes, 1978, p. 33.

⁸⁰GUSDORF, op. cit. p. 27.

⁸¹GUSDORF, op. cit. p. 14 (grifo nosso)

⁸²Lettres de Vincent Van Gogh à son frère Théo, 1882, Grasset, trad. franc. Philippart, Grasset, 1937, p. 87. Citado por GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa. 4 ed. Moraes, 1978, p. 199 (grifo nosso)

com o auxílio da ciência.

Da mesma maneira que a educação é um processo permanente, também a transformação na instituição educacional formal é contínua.

Os que pretendem profundas alterações na educação, através de propostas essencialmente radicais, carregadas com filosofias ultrapassadas, não seguem o caminho da democracia, porque apresentam mais acusações ou, justificativas, do que verdadeiras soluções e argumentações:

Injustiças, autoritarismo, discriminações... Desde alguns anos, estas acusações chovem como granizo sobre a escola, e compreende-se que alguns se espantem que se lhe reprove tão vivamente, de ser tal como a fizeram, através dos séculos, os mandatos sucessivos que recebeu da sociedade e que todos, tão diferentes quanto pudessem ser, concordaram em exigir dela que fosse autoritária e hierárquica.⁸³

Qualquer tentativa de inovação ou transformação na educação deverá considerar que " *sō saberã aceitar a transformação o que tiver participado na preparação da mesma*".⁸⁴

Também é necessário refletir sobre o *quê deve ser transformado na educação*. "A meu ver, precisamos escapar ao fascínio exercido pelo problema da dominação, para considerarmos um problema mais amplo, o da integração social, de que a dominação é uma dimensão, e não a condição única e essencial".⁸⁵

⁸³ FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa. Livraria Bertrand. São Paulo. 2 ed. Difusão Editorial do Livro, 1977. p. 130.

⁸⁴ FAURE, op. cit. p. 266 (grifo nosso)

⁸⁵ RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro, Francis-Alves, 1983. p. 65.

Assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática e pluralista..

O pluralismo, que não se encontra em contradição com a procura de integração, parece constituir a condição 'sine qua non' de uma verdadeira democracia, que não consiste em reduzir todas as individualidades a um mesmo tipo, mas, bem ao contrário, em fornecer a cada um as mais favoráveis condições para seu desenvolvimento máximo.⁸⁶

Para tanto é fundamental que o educador seja autônomo, um homem criativo e situado no processo histórico-social. É nesse sentido que a transformação na educação, visando a efetiva democratização, deve começar pelo redimensionamento das políticas inerentes ao desenvolvimento social geral. E isso porque " a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural. É essa dimensão que enlaça a instrumentação e a finalidade, reclamando uma compreensão de ordem funcional geral, como complexo empreendimento da vida coletiva, por ação conjunta, ação política, no mais largo sentido desta expressão".⁸⁷

Em vista do exposto, pode-se afirmar que o processo de transformação na educação não é da competência exclusiva do educador, pelo contrário cabe ao educador agir como mediador no diálogo entre indivíduos e grupos que compõem o Estado. Cabe a essas pessoas a " mais intensa participação num mesmo núcleo substancial de interesses, aspirações e valores"⁸⁸, funda-

⁸⁶ FAURE, op. cit. p. 33-39.

⁸⁷ FILHO, Lourenço. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo. 11 ed. Melhoramentos, 1974. p. 249.

⁸⁸ FILHO, op. cit. p. 252.

mentados numa ampla filosofia social.

Para uma efetiva transformação na educação é necessário ocorrer uma transformação no educador. Não se trata aqui de uma mudança radical, mas de um *redimensionamento de postura filosófica, com vistas a uma organização social democrática.*

Nesse sentido é pertinente refletir sobre algumas considerações de Anísio Teixeira.

Sabemos já o que seja democracia... Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é, por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Todas as suas virtudes têm um reverso, a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e tão sonoro, de liberdade, igualdade e fraternidade é uma forma condensada dessas dificuldades. *A liberdade não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não é de fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; e a fraternidade é mais que tudo isto, mais que virtude, mas que saber; é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem. Democracia é assim um regime de saber e de virtude.* E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes, *a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes - e por isto mesmo o mais humano e o mais rico...* A democracia é o regime da mais difícil das educações - a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.⁸⁹

⁸⁹ TEIXEIRA, Anísio. Educação e o mundo moderno. In: FERIBELLO, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra. São Paulo. Atlas, 1977. p. 135 (grifo nosso).

CAPÍTULO II

ANÁLISE DE DIRETRIZES PARA A MUDANÇA

ANÁLISE DE DIRETRIZES PARA A MUDANÇA.

No capítulo anterior, procurou-se construir um referencial teórico a partir do qual se fizesse uma análise crítica da Política de Educação contida nas Diretrizes de Governo do Estado do Paraná.

A análise documental que compõe o presente capítulo, teve como objetivo básico, identificar a *Filosofia Social* do Governo a partir da qual devem ser elaboradas as Políticas Setoriais. Para tanto julgou-se conveniente apresentar algumas reflexões sobre o significado de Política, com vistas ao estabelecimento de um conceito que direcionasse a análise crítica.

Por outro lado, cabe esclarecer que as propostas de diretrizes para a mudança, incluem documentos elaborados em *momentos de dinâmica social diferentes*. Assim sendo, é pertinente observar o distanciamento natural resultante entre as propostas de tempo anterior e posterior à efetivação da mudança.

Embora a proposta educacional que foi elaborada como componente da plataforma política do atual governo e, a atual, sejam coerentes entre si, diferem quanto à fundamentação e a filosofia expressas no Plano de Ação.

Percebe-se claramente que diferentes filosofias direcionam as ações do Governo como um todo e as do Setor Educacional. Embora ambas defendam a *necessidade de democratização*

da sociedade, mediante a efetiva participação dos indivíduos e dos grupos que a compõe, as diferenças podem ser atribuídas ao problema de *interpretação da realidade*, conforme se explicitará adiante nas reflexões sobre o significado de Política.

A filosofia política do Governo pretende encontrar um novo "conceito de paranismo" mediante um modelo de desenvolvimento econômico próprio; considerando a harmonia das dimensões política, técnica e social, sem que haja preponderância de uma sobre a outra. No entanto cabe observar que a política educacional assume caráter eminentemente radical, quando propõe "resgatar o compromisso político na ação pedagógica", tendo em vista o "banimento" da palavra política, "durante os últimos anos".

Ressalta-se ainda a posição radical do setor educacional, quando exerce a crítica total de filosofias de sistemas anteriores, por serem considerados "repressivos" e "autoritários". Desta forma, "justifica" a necessidade de assumir um "compromisso político". Para tanto, defende a idéia de que cabe a escola "sair de seus problemas exclusivamente acadêmicos"¹ porque assim, "ela estará, também, sob determinado prisma, operacionalizando um novo método de trabalho que assim como alarga a compreensão da realidade de alguns, elimina outros que optam pela manutenção da ordem estabelecida".²

¹ GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos e explicitação das políticas da SEED. Secretaria de Estado da Educação, edição não revisada, agosto, 1983, p.16.

² GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos, p. 17. (grifo nosso).

A esse respeito merece reflexão o sentido de *individualismo e de coletividade* exposto no documento setorial. Alerta-se quanto ao problema do excesso de crítica demasiadamente comprometida com filosofias superadas; quanto se afirma no referido documento que, a escola está doente assim como a sociedade. Por isso "pretende um novo tipo de comportamento para alunos professores-o comportamento coletivo".³ No entanto ao criticar o excessivo individualismo, não propõe uma filosofia que respeite a individualidade na coletividade.

Esses aspectos são apenas alguns a observar no problema do redimensionamento da educação. Torna-se importante permanecer alerta quanto as posições radicais, que por considerarem "obsoletos" e "repressivos" sistemas anteriores, tornam-se por si sô radicais.

A partir das reflexões expostas considera-se fundamental que as pessoas responsáveis, direta ou indiretamente, pelo processo educacional, unam-se para debater e estabelecer uma filosofia social coerente, dinâmica e harmônica.

Para tanto torna-se necessário que as pessoas busquem integrar-se num plano superior a qualquer posicionamento político, pois; evidencia-se que as divergências observadas nos documentos analisados, denotam uma valorização excessiva do aspecto político-econômico, em detrimento do aspecto educação propriamente dito. Por isso a educação tornou-se mero "ato político", enquanto a formação integral do educando depende muito mais de valores éticos e morais, que o excessivo pragma-

³GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos, p.16.

tismo atual crê serem secundários. Isso não quer dizer uma educação abstrata, ao contrário é necessário atender as necessidades básicas de sobrevivência. Mas não apenas no que se refere ao aspecto material, mais que isso é fundamental *evidenciar os valores éticos e morais*, tanto os que se referem ao indivíduo quanto os que se referem aos valores cívicos resultantes da vida em comunidade.

Tendo em vista o exposto e, buscando subsidiar as necessárias argumentações, tornou-se condição "sine qua non" analisar as diretrizes para a mudança, objetivando um esforço comum, para a abertura de um diálogo verdadeiramente democrático, deixando as posições dogmáticas ou sectárias, com vistas à *Co-Participação*. Nesse sentido apresentam-se, a seguir, algumas críticas e considerações para reflexão, no que se refere aos documentos: Diretrizes de Governo - Política de Educação - elaborado em 1982; Plano de Ação do Governo do Paraná - 1983/1986; e, ainda, Fundamentos e Explicitação das Políticas da SEED, ambos respectivamente elaborados em 1983.

1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SIGNIFICADO DE POLÍTICA

O termo *política* utilizado em sentido amplo, ou associado a um determinado contexto, possui um significado específico. Etimologicamente *política* significa a Ciência do Governo dos Povos, ou seja, no sentido prático é a Arte de Bem Governar. A palavra provém da expressão grega POLITIKOS, que diz respeito à cidade - POLIS - e em primeiro lugar a arte de governar e de administrar - POLITIKÈ ou EPISTÈMÈ.

A partir do momento em que o homem passou a viver em grupos organizados, segundo determinadas normas e leis, começou

a viver politicamente. O homem passou a viver em sociedades organizadas por necessidade de sobrevivência. É evidente que com a evolução da ciência e da técnica, o grau de desenvolvimento da organização social aumentou. Porém, sem considerar o maior ou menor grau de sofisticação, o elemento básico dessa organização social é a família e, conseqüentemente, a comunidade e suas intuições sociais.

A sociedade como um todo sobrevive graças a organização e ao funcionamento das instituições sociais, criadas pelo próprio homem.

A sociedade atual resulta de um longo processo de evolução. O homem primitivo que procurava defender seu território, cedeu lugar ao homem crítico, ao homem que argumenta a necessidade de mudança. O homem já não aceita passivamente as injustiças sociais, mas procura agir para que essas sejam diminuídas.

A racionalidade do homem e o seu senso de justiça orientam o processo político e esse, passou a ser instrumento de ação para a consecução de determinados fins.

Segundo Lourenço Filho, "Em sentido amplo, uma filosofia política define intenções, propósitos, um *dever-ser*".⁴ Pode-se dizer que nesse sentido há a definição de finalidades e valores, ou seja, há um ideal a atingir, que está teoricamente fundamentado. Por outro lado, existe a necessidade de ação político - administrativa, para a execução prática das aspirações e valores definidos pela filosofia política.

⁴FILHO, Lourenço, Organização e administração escolar. São Paulo: Melhoramentos, 5 ed. 1970, p.91.

No entanto ambas as dimensões da política são interdependentes e ainda são dependentes da *filosofia social*. Para Lourenço Filho, as instituições de Governo terão um ou outro sentido geral em função da filosofia social adotada. "Se democrática, as formas de Governo serão democráticas. Se aristocrática, ou oligárquica, outras serão elas. E, se totalitária, diversas terão de ser. Os Governos procuram comunicar a seus serviços, ou à administração pública em geral, o espírito do regime que tenham adotado".⁵

O que se ressalta no entanto é o *dinamismo e o sentido de totalidade* com que se reveste tanto a *Filosofia Política*, quanto, a *Ação Política Administrativa*.

Não pode haver predomínio de um aspecto sobre outro, ambos se complementam numa dinâmica verdadeiramente dialética.

É diante dessa realidade que a Política enquanto teoria e prática, não poderá ser utilizada indiscriminadamente apenas como instrumento de justificação ideológica. É necessário, essencial até que a Política seja fundamentada pela argumentação científico - filosófica.

O que se observa no entanto é uma tendência ao predomínio de "compromissos ideológicos sempre criticáveis por definição",⁶ presentes na Política. Sendo a Política a Ciência do Governo dos povos, cabe a ela, como ciência e como filosofia exercer o controle da ideologia. Tanto a teoria política quanto a ação política deverão ser direcionadas tendo em vista

⁵ FILHO, op. cit, p.92

⁶ DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. São Paulo: Atlas, 1983, p.79

uma ética político-social.

Nesse sentido é que a política deve ser compreendida na sua totalidade, sem que haja o predomínio da teoria sobre a prática ou vice-versa. Ambas as dimensões deverão refletir uma filosofia coerente tendo em vista que:

toda a prática é inevitavelmente ideológica, porque, não se podendo demonstrar em definitivo que seja a única prática possível a partir de certa teoria, sua manutenção está necessariamente ligada ao esforço diário de legitimação da ordem implantada e de defesa das posições diretivas conseguidas na história. Claramente será ideológica a tentativa de mostrar que certa prática histórica seria a única aceitável na história.⁷

Assim sendo, concorda-se com MANNHEIN, quando se refere à *conduta política* como um dos fatores intervenientes na relação entre teoria e prática, por ser "diversamente concebida pelas diferentes correntes histórico-políticas".⁸

Pode-se resumir portanto o problema da Política, na *conduta humana*. Como o homem é responsável pelo processo político, a política passa a ser uma *atividade essencialmente humana*. Resulta daí que: "o comportamento político é qualitativamente diferente de qualquer outro tipo de experiência humana".⁹

Em vista do exposto, torna-se de grande responsabilidade a decisão política principalmente, considerando que não é suficiente uma teoria ou uma prática desvinculadas da filoso-

⁷ DEMO, op. cit. p.80

⁸ MANNHEIN, Karl. Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar, 3 ed, 1976, p.143

⁹ MANNHEIN, op. cit. p.136

fia social. O fundamental para o exercício consciente de uma política justa, está na dependência da *conduta humana* e do respeito à *ética política*. *Torna-se portanto a educação o meio para a consecução desse objetivo e, para tanto, deve o educador, a escola e toda a instituição educacional pública assumir uma postura supra-ideológica.*

Deve haver o debate ético entre as oposições visando a convergência, a co-participação. É necessário ainda, que se estabeleçam *critérios para o conhecimento da realidade*. Pois é a partir da realidade que se constrói a política. *Aqui situa-se o ponto de partida para qualquer ação política. O esforço conjunto na definição de critérios para conhecer a realidade, deve estar fundamentado cientificamente e filosoficamente. Para a definição dos critérios há que se considerar quatro aspectos básicos; a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (DEMO). Isto porque não se trabalha com a realidade pura e simples, nem de maneira imediata ou direta. Pois " não captamos a realidade, mas a interpretamos. Interpretar significa aceitar que na análise do fenômeno aparecem elementos que são menos do fenômeno do que do analisista. Aparece a marca do cientista"*¹⁰

É nesse sentido que se constrói a teoria e a prática da política e que se busca a convergência com a filosofia social. Essa dinâmica de interpretação da realidade não poderá assumir caráter ideológico, justamente porque a ideologia deturpa e mascara a realidade. Para DEMO, o ideologia "não é so-

¹⁰ DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. São Paulo: Atlas, 1983, p.46

mente representação mental, porque isto não a distingue de um mito, de um símbolo, de uma idéia. É representação mental com vistas à justificação de posições vantajosas."¹¹

Além do conhecimento da realidade é necessário lembrar que no Brasil o termo Política é utilizado tanto em sentido amplo, quanto associado a um determinado contexto, indistintamente. A esse respeito vale lembrar o significado dos termos POLITICS e POLICY, que embora na língua inglesa, muito contribuem para evitar má interpretações.

Lourenço Filho exemplifica claramente a distinção entre ambos os termos. Para ele, POLITICS, "corresponde à indicação de vastos objetivos da vida social, à composição geral dos poderes públicos, aos critérios de ordem jurídica e moral a que devam subordinar-se".¹² POLICY, refere-se "aos modos de análise gradual da ação necessária para que esses resultados se obtenham, por desdobramento de um trabalho ordenado e coerente".¹³

Enquanto " a POLITICS define rumos imperativos, de tudo abrangentes, as POLICIES se graduaem nos vários graus da ação política e da administração, propriamente dita, segundo níveis de responsabilidade na ação de dirigir ou coordenar os serviços públicos".¹⁴

Tendo em vista o exposto e que este trabalho fundamenta-se na necessidade de assumir uma *postura científico - filo-*

¹¹ DEMO op. cit. p.33

¹² FILHO, Lourenço. Organização, p.92

¹³ FILHO, Lourenço. Organização, p.93

¹⁴ FILHO, Lourenço. Organização, p.93

sófica, supra - ideológica, com vistas a decisões responsáveis e, ainda, que essas decisões não devem ser manipuladas ideologicamente, o presente capítulo pretende:

- Apresentar uma análise crítica sucinta dos documentos oficiais que determinam a política educacional como componente da política governamental:
- Contribuir para a realização de um debate, no que se refere a construção de argumentos necessários à sustentação de uma postura filosófica na educação;" ... no sentido de instaurar novos mecanismos e práticas que permitam e estimulem o amplo debate democrático".¹⁵

Para tanto há que se refletir sobre Política como "...convivência e participação em todos os setores do desenvolvimento."¹⁶

2 DIRETRIZES DE GOVERNO - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO 1982

Visando identificar a Filosofia Política e Social do Estado do Paraná e, em decorrência compreender os Fundamentos e Explicitação das Políticas da Secretaria de Estado da Educação - SEED, tornou-se necessário o exame do documento: " Estado do Paraná - 1982 - Diretrizes de Governo - Política de Educação".

¹⁵ GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Plano de Ação 1983/1986. Secretaria de Planejamento. Versão de discussão - agosto de 1983, p.15

¹⁶ CARDOSO, Elpídio Marculino. A ideologia e as ciências humanas. Universidade Federal do Paraná, 1979 (mimeo), p.5 (grifo nosso)

O documento citado foi elaborado, em 1982, por um "grupo de educadores", a partir da realização de diversos debates e encontros " congregando e abrangendo a quase totalidade dos municípios do Estado".¹⁷ Apresenta-se como " a síntese de um primeiro momento de sistematização das diretrizes para um programa de Governo do Partido Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, quanto a questão educacional".¹⁸

Note-se que não se trata portanto de uma programação, propriamente dita, mas de um diagnóstico, ou conhecimento da realidade educacional como um todo, sob a perspectiva de "plataforma política", numa dinâmica social anterior a mudança. Em vista dessa caracterização seguem-se as diretrizes ou propostas, abrangendo os seguintes aspectos: - O Magistério Público no Paraná; A Pré-Escola; Ensino de 1º Grau; Ensino de 2º Grau; O Ensino Superior no Brasil e no Paraná; Os Meios não Convencionais de Educação; A Questão do Analfabetismo; Educação Especial; Ensino Rural; Bibliotecas Escolares e Universitárias no Paraná; Associações de Pais e Mestres; e, finalmente, A Reorganização Administrativa.

A Introdução do documento, que define a política setorial, refere-se a Educação, Ideologia, Política e Sociedade.

Antes de iniciar qualquer crítica do citado documento, cabe esclarecer que o referencial de análise considerou as três linhas básicas norteadoras das diretrizes gerais do PMDB, a saber:

¹⁷ ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes de Governo - Política de Educação, 1982, p.8

¹⁸ ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes, p.8 (grifo nosso)

- "A participação da comunidade no Governo.
- A Melhoria da qualidade da vida.
- A Democratização do poder".¹⁹

A partir do conteúdo do seguinte parágrafo, à página 16, do citado documento, convém refletir sobre o posicionamento " filosófico" que pretende adotar:

Assim esse documento pretende fazer a abordagem das questões tais como se apresentam na realidade, sem destacar um item especial para a lei 5692/71, esperando que ela seja esquecida, porque de fato, nem foi implantada. Por outro lado, a nociva influência de sua filosofia e de sua metodologia, será tratada junto a cada questão.²⁰

Inicialmente cabe refletir sobre os Fins da Educação, expressos no artigo 1º da Lei nº 4.024/61, ainda em vigência, e ainda, é importante considerar também a filosofia da Lei nº 5692/71, expressa nos artigos 1º e 17, respectivamente.

A Lei 4.024/61, é clara quanto a filosofia educacional adotada:

Art. 1º - A Educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da per-

¹⁹ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.36

²⁰ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes p.16 (grifo nosso)

- sonalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
 - f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
 - g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceito de classe ou de raça.²¹

Considerando-se a filosofia da educação explícita na Lei 4.024/61, no Título I, artigo 1º, ainda em vigência, não se pode compreender o porque da expressão "nociva influência de sua filosofia". Questiona-se igualmente, a mesma expressão referente à metodologia explícita na Lei 5692/71, Capítulo I, artigos 1º e 17, respectivamente. Veja-se:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.²²

E, ainda:

"Art. 17 - O ensino de 1º Grau destina-se a formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo

²¹LEI nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Título I, artigo 1º.

²²LEI nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Capítulo I, artigo 1º

e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos".²³

Parce que tanto a filosofia quanto a metodologia expressas em ambas as leis vão ao encontro das três linhas básicas das diretrizes do PMDB. Cabe refletir portanto sobre o que é realmente "nocivo": A filosofia expressa em ambas as leis, e a essência dos valores nelas contidos, ou, se a "filosofia" contida no discurso do texto analisado.

Por outro lado, o texto é claro quanto a necessidade de transformação na educação brasileira. Isso faz parte da evolução do homem e da sociedade. No entanto, os meios a serem utilizados para tal transformação parecem um tanto unilaterais.

Como o poder não faz a crítica de si mesmo, este conjunto de idéias é altamente conservador, não deixando espaço suficiente para modificações substanciais, impedindo que idéias transformadoras ou revolucionárias ganhem espaço.²⁴

Como já se afirmou no capítulo anterior, a transformação do homem e da sociedade é um processo contínuo, onde a contribuição da ciência é fator gerador de invenções em todas as áreas do conhecimento humano. A evolução histórica demonstra a existência de "modificações substanciais" na dinâmica social. Na realidade todas as inovações em qualquer área do conhecimento, contribuíram e continuam contribuindo para a ocorrência dessas mudanças. Especificamente, na educação, a própria Lei nº 5692/71, no capítulo VII, artigo 64, abre espaço para "experiências pedagógicas com regimes diversos" aos prescritos pela referida lei, promovendo abertura para idéias inovadoras

²³ LEI nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Capítulo II, artigo 17.

²⁴ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.12 (grifo nosso).

e transformadoras. Nesse sentido não se pode compreender o texto analisado, quando se refere ao "impedimento" de "modificações substanciais" ou de "idéias transformadoras". Nesse sentido não se compreende, também, a expressão "este conjunto de idéias é altamente conservador".

Cabe a todos os educadores buscar meios e instrumentos que possibilitem construir e reconstruir o processo educacional, continuamente. Para tanto é necessário vencer a barreira do materialismo ideológico e agir segundo uma postura filosófica, assumindo uma atitude científica de valoração consciente. É muito pertinente RICOEUR, quando afirma que "aquilo de que precisamos, em nossos dias, é de um pensamento livre com referência a toda operação de intimidação exercida por alguns, de um pensamento que tivesse a audácia e a capacidade de cruzar Marx, sem segui-lo nem tampouco combatê-lo".²⁵

Torna-se necessário um novo caminho, equilibrado e não dogmático "porquanto a filosofia termina no momento em que o dogmatismo começa, e, precisamente por essa razão, não nos deixa compreender a nossa própria obscuridade".²⁶

O posicionamento ultrapassado da filosofia ideológico-materialista "são crê nas soluções sociais exteriores, que suprimem a liberdade individual e conduzem infalivelmente, a ditadura, ou, o que é o mesmo, a organizações inesperadas na

²⁵ RICOEUR, Paul. Interpretações e ideologias. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1983, p.64. (grifo nosso)

²⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 1971 p.47.

sociedade dos insetos".²⁷

Abre-se aqui um parêntesis com vistas ao reforço de algumas idéias anteriormente apresentadas, bem como fazer algumas considerações sobre a filosofia ideológico-materialista que se considera superada.

Foi Merleau-Ponty quem expressou a *necessidade de um pensamento a-marxista*. A esse respeito, afirma o autor que "... filosofar não é contestar as coisas em nome de palavras".²⁸ Constata-se que se observa claramente no documento ora analisado. A dimensão inflexível da linguagem empregada no texto, leva a perceber a adoção de um posicionamento filosófico, na linha ideológico-materialista. Por outro lado verificam-se contradições no próprio texto, quando subitamente passa a defender a filosofia dos direitos humanos. Nota-se, igualmente, que a posição "filosófica" adotada, pretende romper, tanto em teoria quanto na prática, com a política em vigor. (1982).

A esse respeito, o texto expressa que " qualquer proposta de mudanças substanciais na educação, deve, necessariamente, partir, hoje, da revisão do sistema e de sua prática, projetando *soluções já fundamentadas em outra direção, objetivos, processos e métodos*".²⁹

Pode-se afirmar que a ruptura pretendida baseia-se numa filosofia superada, tendo em vista que de acordo com MERLEAU-PONTY, "a filosofia não é ruptura com o mundo, não é coinci-

²⁷ NOÛY, Pedro Leconte Du. O homem e seu destino. Porto: Editora Educação Nacional, Longmans, Green and Co. Inc. Nova York, s.d, p.307

²⁸ MERLEAU-PONTY, op. cit, p.98

²⁹ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.18

dência com ele, mas também não é a alternância da ruptura e da coincidência".³⁰ A filosofia, escreve o mesmo autor, "é a fé perceptiva interrogando-se sobre si mesma. Pode-se dizer dela, como de toda fé, que é fé PORQUE é possibilidade de dúvida e êsse infatigável percurso das coisas, que é nossa vida, também é uma interrogação contínua".³¹

É pertinente afirmar que o educador não pode fazer de um posicionamento ideológico-materialista, ou, de uma filosofia superada, o ponto de partida e de chegada, numa dimensão estática e linear.

É certo que toda a mudança ou transformação há de ter uma direção, um ponto de convergência, concebido a partir do eixo principal da dinâmica social, que é o homem.

... o Homem ocupa uma posição chave, uma posição de eixo principal, uma posição polar no Mundo. De tal forma que bastar-nos-ia compreender o Homem, para compreendermos o Universo, como da mesma forma ficaria incompreendido o Universo se não chegássemos a integrar nele de modo coerente, o Homem total, sem deformação, - todo o Homem, insisto, não só os seus membros mas com o seu pensamento".³²

Acredita-se que o documento ao pretender subsidiar as mudanças na política educacional, tornou-se em si contraditório, devido a filosofia superada que o direciona e, ainda, contraditório com as grandes linhas de filosofia social do PMDB.

³⁰MERLEAU-PONTY, op. cit. p.100 (grifo nosso)

³¹MERLEAU-PONTY, op. cit. p.103 (grifo nosso)

³²CHARDIN, Teilhard. O lugar do homem no universo. Lisboa: Editorial Presença, s.d. p.17-18.

Porque a democracia que se pretende obter mediante a participação da comunidade no Governo; a melhoria da qualidade de vida e, a democratização do poder, não poderão se efetivar a partir de idéias dogmáticas ultrapassadas.

A verdadeira democracia caracteriza-se pela *boa dialética* ou *hiperdialética*, como escreveu MERLEAU-PONTY:

A *mã dialética* quase começa com a dialética, *sã* é *boa dialética* aquela que se critica a si mesma e se ultrapassa como enunciado separado; a *boa dialética* é *hiperdialética*. A *mã dialética* é a que não quer perder sua alma para salvá-la, que quer ser *dialética imediatamente*, torna-se autônoma e termina no cinismo, no formalismo, por ter evitado seu próprio duplo sentido. O que chamamos *hiperdialética* é um pensamento que, ao contrário, é capaz de verdade, pois encara sem restrição a pluralidade das relações e o que chamamos de ambigüidade.³³

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a democracia se efetiva quanto o poder constituído age em nome da comunidade, para a comunidade e com a comunidade. Porém quando o poder constituído deixa-se impregnar com idéias de filosofias superadas, enfraquece-se a democracia. Por isso a responsabilidade do educador quando, junto com o educando, desvela o saber e impulsiona o pensamento. Pois é o pensamento do homem que faz as leis para a democracia.

Toda a organização social necessita de leis e normas; sem elas ou, com elas injustas chega-se a anarquia, onde o eixo principal deixa de ser o homem e abre as portas para o

³³MERLEAU-PONTY. op. cit. p.95-96

exercício do poder pelo poder. Releva-se a importância das instituições sociais, que ao mesmo tempo em que devem democratizar o poder, são os instrumentos básicos que deverão suportar a dinâmica social, numa postura hiperdialética, no sentido exposto anteriormente.

Portanto um posicionamento que pretende substanciais mudanças no sentido "revolucionário" e, ainda uma ruptura com um sistema considerado "altamente conservador", levaria invariavelmente ao caos.

Com efeito, o que se pretende mediante essa crítica é demonstrar que a democratização da educação não será possível através de uma simples "inversão de filosofias" e, tampouco, através da aniquilação das oposições.

A democracia se fará mediante a união; o equilíbrio de forças polarizadoras e polarizantes. De nada adianta a radicalização, ela só oportuniza maior desentendimento, maior oposição.

As contradições e os conflitos gerados pelo homem, agravam-se diante da posição unilateral, que caracteriza as filosofias ultrapassadas, principalmente na educação.

É nesse sentido que se transcreve um trecho do documento ora analisado, para que seja objeto de reflexão:

"Mas se a escola é o veículo adequado para a manutenção do "status quo" não devemos, e não podemos, nos resignar com o seu papel de "aparelho ideológico do Estado", reproduzidor das relações de produção capitalista, e da desigualdade social".³⁴

³⁴ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.20.

A expressão "aparelho ideológico do estado" infere que a escola é dependente de e reprodutora de determinado posicionamento ideológico, assim sendo, pretende a política setorial ora analisada, defender uma "educação libertária".

A esse respeito, não se pode compreender o significado atribuído a expressão "libertária", tendo em vista que pretende a liberdade absoluta. Como já se afirmou anteriormente nesse trabalho, o homem só é verdadeiramente livre em seu pensamento. Portanto a liberdade absoluta é uma utopia.

A união dos esforços provará que a educação democrática não é "educação libertária".³⁵ *A educação democrática só é possível dentro de uma sociedade organizada, que permita ao homem pensar e agir com liberdade, dentro dos limites impostos pela própria organização social, segundo uma filosofia social abrangente, não radical.*

Por outro lado, verifica-se a unilateralidade inerente ao documento quando explica a educação libertária:

quanto ao significado libertário, que defendemos, o Governo tudo faz para impedir que o professor possa promover a escola como o lugar onde os alunos e a comunidade venham a viver e a pensar o meio, condição permanente de toda a educação integrada na sociedade".³⁶

Cabe refletir também sobre a expressão "educação integrada na sociedade". Acredita-se que a escola, como instituição social organizada, assume o papel de contribuir para o

³⁵ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.20.

³⁶ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.28. (grifo nosso)

desenvolvimento do processo educacional em geral. Diz-se *contribuir, porque não cabe à escola exclusivamente, a responsabilidade de educar*. A educação, como processo permanente, ocorre durante toda a vida e não somente dentro da escola; que na realidade influi apenas durante um espaço temporal limitado.

Por isso a escola "deveria significar a unidade do saber, integrando a filosofia, as ciências, as artes e as técnicas, para melhor atender a um único objetivo: entender o homem para servi-lo melhor, tanto como pessoa livre, quanto como sociedade pacífica".³⁷

No entanto, se a escola apresenta-se como "anti-educação"³⁸, pode-se dizer que o educador perdeu a razão de ser. *Admitir isso seria a derrota da educação*. Porque se a escola apresenta-se como "anti-educação", também o educador é "anti-educador", ou seja, *não mais assegura a formação moral e intelectual de seres humanos em desenvolvimento*.

Eis porque se insiste na postura científico - filosófica do educador. Educar não é transmitir conhecimentos, é *construir com o educando*. Nesse sentido o educador se reconstrói continuamente, reconstruindo a escola e a sociedade. No entanto as divergências e as contestações frente a instituição escolar são muitas, levando a acreditar que o pensamento do educador acha-se impregnado por um excesso de negativismo, como se pode perceber no trecho a seguir transcrito.

Muito se tem discutido sobre a neces-

³⁷ CARDOSO, Elpidio Marculino. Função social da universidade, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p.2.

³⁸ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.29

cidade de se repensar a escola, mas essa questão, por fechar-se nos círculos chamados intelectuais, tem servido apenas para acalmar consciências, já que se trata de envolver numa tal ação toda a sociedade para mudanças radicais de um sistema esclerosado".³⁹

Essa posição imperativa de que tudo está errado, e de que é necessário mudar radicalmente, porque "a pedagogia oficial brasileira é pobre e alienada",⁴⁰ deve ser debatida sob a luz de um posicionamento filosófico-social mais amplo. É necessário pensar crítica e objetivamente sem assumir atitudes excessivamente negativas. Afinal nem tudo está totalmente errado e nem esclerosado.

As imperfeições existem em qualquer instituição social, assim como as limitações que caracterizam a ação do homem no social. Torna-se necessário que o educador interprete a realidade a partir de um ponto de vista amplo, que não será unilateral, mas fundamenta do numa filosofia social de co-participação.

É claro que não basta construir escolas e muní-las de recursos humanos e materiais, nem "reformatar" currículos, nem disseminar "uma concepção de educação participativa, questionadora e voltada ao desenvolvimento integral do educando";⁴¹ é fundamental realmente integrar esforços na ação. A co-participação se efetivará à medida em que os educadores compreenderem que o caminho para a democracia não se faz median-

³⁹ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.41 (grifo nosso)

⁴⁰ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.55

⁴¹ ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes, p.58

te filosofias ultrapassadas, que não convergem mas discriminam, afastam e dominam.

O texto analisado, como se afirmou anteriormente, contém contradições quando, por um lado é radical e, por outro, defende a *filosofia dos direitos humanos*, que direciona a Educação Especial. Não se pode compreender porque apenas a Educação Especial adota uma "filosofia humanista".⁴²

Consubstanciados na filosofia dos direitos humanos, é evidente que todos os homens devem ter as mesmas chances e possibilidades de aprender e de desenvolver suas capacidades para alcançar condições de independência social e econômica e, desta forma, poder integrar-se plenamente na vida comunitária.⁴³

Entende-se que esse posicionamento filosófico deve normear toda a educação e não apenas a Educação Especial. Caso contrário o processo educacional não será democrático. Assim sendo entende-se que *toda a instituição escolar deve estar fundamentada*.

*numa filosofia que inclui princípios éticos, valores sociais, mais ainda axiomas científicos que cobrindo em destaque a condição de ser humano, constitui profissão de fé dos educadores especialistas neste campo, (o texto se refere a Educação Especial) das autoridades e da comunidade como um todo.*⁴⁴

Finalizando, esclareça-se que o que se discute quanto

⁴²ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes. p.112.

⁴³ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes. p.11.

⁴⁴ESTADO DO PARANÁ, Diretrizes. p.113. (grifo nosso)

ao texto analisado, não se refere à validade ou aplicabilidade das propostas mas, ao posicionamento unilateral que expressa.

Se por um lado o texto enfatiza uma determinada posição radical, a preocupação com uma fundamentação filosófica norteadora da ação pedagógica, só se torna explícita no que se refere à Educação Especial.

Tendo em vista que a questão básica que norteia o presente estudo, refere-se ao problema da definição da política educacional, e, principalmente quanto à necessidade de exercer o controle crítico da ideologia, cabe refletir sobre as palavras de FAURE:

As opiniões que sustentam as instituições de ensino constituem como que forças puramente conservadoras, quase repressivas, não são corretas. Sem dúvida toda a instituição é por natureza estabilizadora, e por outro lado a própria atividade do ensino comporta uma tendência para a repetição, uma procura e um culto da forma, da fórmula, e da formulação da mesma maneira que a atividade jurídica. Esta dupla feição torna-se mais evidente nas épocas de mutação rápida: então a educação parece contrariar o movimento, que no entanto provoca.⁴⁵

Nesse sentido as contradições e os antagonismos da ideologia tornam-se, muitas vezes, fatores que podem adiar o desenvolvimento da verdadeira democracia. Isto porque a definição de uma política educativa:

...não se reduz à proclamação de al-

⁴⁵ FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 2 ed. 1977, p.21. (grifo nosso)

guns grandes princípios diretores. Deve compreender um conjunto de objetivos específicos, solidamente estruturados: primeiro, objetivos gerais de ordem espiritual, filosófica e cultural, refletindo uma certa concepção do homem; em seguida, objetivos políticos, correspondendo às grandes opções da comunidade nacional; objetivos de ordem sócio-econômica, fixando os fins a atingir em função de uma certa concepção da sociedade e do desenvolvimento; depois, vastos objetivos, definindo as grandes orientações a dar ao sistema educativo com vista a alcançar os objetivos extra-escolares que lhe destinam; enfim objetivos propriamente educativos traduzindo as orientações aos diferentes tipos e aos diferentes níveis de instituição e de ação do sistema educativo.⁴⁶

3 PLANO DE AÇÃO 1983-1986

O Plano de Ação do Governo do Estado do Paraná, para o exercício de 1983-1986, elaborado pela Secretaria de Estado do Planejamento, apresenta-se como versão de discussão. Não se trata portanto de um documento definitivo, mas de uma proposta aberta a críticas e sugestões por parte de todos os segmentos da sociedade, representados por instituições e lideranças da comunidade. Assim sendo, pretende o Plano de Ação:

ser mais do que instrumento de formalização de programas administrativos para se transformar em um instrumento de explicitação de uma vontade política que represente aos anseios da população paranaense e que balize a ação das lideranças políticas que esta população consagrou nas urnas.⁴⁷

⁴⁶FAURE, op. cit. p.256-257. (grifo nosso)

⁴⁷ESTADO DO PARANÁ. Plano de Ação 1983-1986. Secretaria do Planejamento. Versão de Discussão, agosto de 1983, p.11.

Não se pretendeu realizar uma análise exaustiva de todos os aspectos que compõem o plano de Ação, mas buscar identificar a Filosofia que o direciona como um todo, bem como, a política Educacional decorrente.

Para tanto tornou-se necessário analisar os seguintes componentes do Plano de Ação: Bases para a Ação Política do Governo; O Papel do Governo como Agente de mudança; A Mudança e seus Caminhos; Políticas e Programas Prioritários, notadamente os que se referem a Infra-Estrutura e Serviços Sociais, onde se insere a Educação.

Como referencial de análise utilizaram-se as *três grandes dimensões do plano*, que "formam um conjunto harmônico de posturas e medidas práticas que consubstanciam um novo conceito de paranismo".⁴⁸ Ou seja, a *dimensão política*, a *dimensão social* e a *dimensão tecnológica*. Também se considerou como critério "o esforço de democratização do poder";⁴⁹ a participação da comunidade no Governo e a melhoria da qualidade de vida, que compõem as três linhas básicas norteadoras das diretrizes do PMDB.

Em primeiro lugar ressalta-se que a ação política do Governo direciona-se considerando que; "uma democracia só existe na medida em que suas práticas políticas são democráticas em substância e não apenas na forma".⁵⁰

Vale considerar esse posicionamento, como uma preocupação básica no sentido de harmonizar a teoria e a prática, uma

⁴⁸ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.4.

⁴⁹ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.15

⁵⁰ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.16 (grifo nosso)

vez que se pretende tanto em teoria (substância) quanto na forma (prática), envidar esforços para alcançar a democratização do poder.

Pode-se afirmar que essa é a *essência do posicionamento filosófico que direciona os grandes objetivos da ação governamental*. No entanto cabe refletir, novamente, quanto ao problema da interpretação da realidade, já referido no capítulo anterior. Sabe-se que o caminho que se percorre entre a teoria e a prática depende, principalmente, do fenômeno da interpretação. Isso porque *cabe ao homem transformar a substância em forma*. E, nesse caminho há que se considerar o *fator impressionabilidade* que caracteriza o ser humano. É esse fator que irá definir o caráter da transformação; ou através da ideologização, ou da democracia como filosofia.

Isso porque a *interpretação* se realiza em diversos níveis de direção dos serviços públicos, e, por isso mesmo, *é um só objeto visto diferentemente por diferentes sujeitos*. Sujeitos que poderão utilizar ou, a justificação ideológica ou, a argumentação filosófica.

As três grandes dimensões que fundamentam o plano devem ser interpretadas numa visão globalizante, onde não haja a preponderância de uma sobre a outra. Nesse sentido, percebe-se a *preocupação com o desenvolvimento harmônico*, com vistas à melhoria dos padrões de existência da população. A postura filosófica assumida busca ser "coerente com os anseios sociais explicitamente manifestados e interpretados e que se consubstanciam na democratização do poder e na participação popular".⁵¹

⁵¹ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.5

E, é no sentido exposto que, o plano não pretende apenas, "restringir-se a enunciar objetivos", mas ser um "grande perfil do projeto social" que visa alcançar.

O projeto social tem como " objetivo e princípio fundamental, uma atenção prioritária para os aspectos e segmentos da sociedade que foram menos aquinhoados ou mais desprotegidos no curso do processo".⁵²

Cabe destacar que a grande preocupação do Governo, está em minimizar os problemas sociais resultantes do acelerado processo de desenvolvimento econômico que, levou à " visível deterioração da qualidade de vida"⁵³ dos paranaenses. É nesse sentido que, propõe um novo conceito de paranismo, com vistas ao alcance de um modelo próprio de desenvolvimento.

Por outro lado, cabe enfatizar que os objetivos centrais do governo, almejam " um Paraná em que o desenvolvimento seja para todos, cuja essência emane da vontade de toda a população (...) (d) a prática democrática e (d) a melhoria das condições de vida dos paranaenses".⁵⁴

Nesse mesmo sentido, convém dar relevância as bases do Plano de Ação:

Pretende ele cumprir dois papéis fundamentais, de igual importância: oferecer uma clara visão dos propósitos, das prioridades, das políticas e programas básicos que o governo cumprirá ao longo dos quatro anos de gestão; e fornecer a todos aqueles que estiverem vinculados ao Poder Pú-

⁵²ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.5

⁵³ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.13

⁵⁴ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.76

blico estadual, os balizamentos indispensáveis para pautar suas decisões e escolhas.⁵⁵

A partir do exposto, pode-se concluir que os objetivos centrais do governo, contêm a filosofia política e que, as Bases do Plano de Ação refletem a ação político-administrativa, no sentido já estabelecido no capítulo anterior, segundo Lourenço filho. Assim sendo, os objetivos e bases, conjuntamente, direcionam a filosofia social ou, o projeto social que pretende:

*a valorização do setor político, a busca de aperfeiçoamento no funcionamento da democracia representativa, desenvolvimento de uma relação responsável e de muito respeito com a opinião pública e os veículos de comunicação que lhe servem de mediadores e a abertura do governo à fiscalização e controle de seus atos por parte da população.*⁵⁶

É fundamental que se reflita sobre a postura filosófica adotada pelo governo, notadamente no que se refere à política partidária. A esse respeito o plano apresenta o seguinte argumento:

como os interesses políticos se expressam através dos partidos, há que se criar formas pelas quais os interesses e as forças políticas sejam ouvidas pelo Governo. Mas Governo e forças políticas e partidárias não se confundem e necessitam manter seus

⁵⁵ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.9

⁵⁶ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.15

*limites e características fundamentais.*⁵⁷

Portanto o que se pretende é a *co-participação*, que se efetiva mediante a prática de uma *ética política*. E de acordo com essa postura será possível a "convivência entre contrários".⁵⁸

Outra linha filosófica presente no Plano de Ação do governo, refere-se ao *Papel do governo como Agente de Mudança*. Ao assumir a responsabilidade de "agente de mudança", o plano apresenta argumentos como vistas a "provocar ou estimular mudanças que alterem significativamente para melhor a situação sócio-econômica paranaense".⁵⁹ Nesse sentido apresenta propostas para: a *contenção do custeio burocrático*, com vistas a uma reversão da tendência que caracteriza o Estado como "mero pagador do funcionalismo e mantenedor dos prédios e equipamentos públicos";⁶⁰ *uma nova tecnologia de ação governamental, no sentido de "criar ou desenvolver novas tecnologias de intervenção, mais apropriadas à quantidade e ao tipo dos recursos humanos e limitações típicas do Paraná"*.⁶¹ Esclareça-se que, o termo tecnologia deverá ser interpretado no sentido mais amplo, "para descrever não apenas produtos e processos de fabricação mas, igualmente, formas de organização social para tratar de um de-

⁵⁷ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.16 (grifo nosso)

⁵⁸ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.15

⁵⁹ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.21 (grifo nosso)

⁶⁰ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.22 (grifo nosso)

⁶¹ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.23 (grifo nosso)

terminado problema ou assunto".⁶²

Cabe enfatizar, ainda, que essas "linhas filosóficas de caráter geral"

pretendem ser concretizadas, mediante um esforço de adequação da ação governamental, nos seguintes campos, respectivamente: *eletrificação rural; transportes; habitação popular; saneamento; descentralização das soluções; erosão urbana e rural; fomento da economia e a geração de empregos; infra-estrutura e dos serviços sociais.*⁶³

No capítulo 3 o Plano de Ação apresenta propostas para *A mudança e seus Caminhos*, fundamentadas a partir do diagnóstico resumido no capítulo 2, do mesmo documento, que se refere ao Paraná dos Anos Oitenta.

Vale destacar, nem sentido, que o governo pretende "*imprimir, novos e mais justos rumos na condução dos interesses maiores da comunidade paranaense*"⁶⁴ mediante um desenvolvimento para todos, cujos objetivos centrais estão voltados à "*prática democrática e à melhoria das condições de vida dos paranaenses*".⁶⁵

Em decorrência pretende o governo, apesar das limitações, adotar uma *política responsável; a generalização de padrões de vida condignos; a ampliação das condições de ocupação, com vistas à garantia do acesso a um padrão mínimo de sobrevi-*

⁶² ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.24

⁶³ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.24-28

⁶⁴ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.75 (grifo nosso)

⁶⁵ ESTADO DO PARANÁ, Plano, p.76

vência; e, principalmente, a democratização do poder, simultaneamente encarada como instrumento e objetivo.⁶⁶

É pertinente salientar que o governo almeja encontrar o caminho para o exercício do diálogo, *sem paternalismo*, onde se abandonem velhos preconceitos, ou dicotomias, em favor de uma nova óptica social mais flexível e humanizante.

Diante das limitações do presente estudo não se podem tecer considerações sobre os outros aspectos, igualmente importantes, incluídos nas propostas para a Mudança e seus Caminhos, e assim sendo apresentam-se a seguir os componentes referentes ao título: *Políticas e Programas Prioritários*. Esse aspecto, bastante abrangente, inclui: Programas e Políticas Básicas de Complementação da Infra-Estrutura Econômica; *Infra-Estrutura e Serviços Sociais, onde se insere a Educação*; Fomento às Atividades Produtivas; Fomento às Atividades Industriais e Terciárias e, ainda, Outras Políticas e Programas Base.

No que se refere ao setor Educação, o Plano de Ação apresenta, *em síntese*, as seguintes linhas:⁶⁷

Democratização do processo educacional; reestruturação administrativa da Secretaria de Educação; adoção de um programa pré-escolar abrangente; reorganização do ensino de 1º grau; reorganização do ensino de 2º grau; reorientação da expansão da rede de ensino de 3º grau; ampliação dos programas de Educação Especial no Paraná; aumento das atividades educativas não convencionais - nas diferentes funções do ensino supletivo; Implantação e expansão do ensino público não convencional ao

⁶⁶ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.77-79

⁶⁷ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.113-115

nível de 2º grau; integração e interação entre os diversos graus e modalidades de ensino, inclusive a educação formal e não formal; Programas integrados com outras Secretarias de Estado, Prefeituras Municipais e Comunidades; estímulo à pesquisa e criação de um sistema de produção de indicadores sócio-educacionais; planejamento e reorganização do espaço físico e institucional da escola; valorização do Magistério; e, ainda, a reestruturação dos quadros administrativos da Secretaria de Estado da Educação.

Da análise sintética dos pontos centrais do Plano de Ação do Governo do Estado do Paraná, resultam as seguintes conclusões, observadas as três grandes dimensões:

POLÍTICA - *A Filosofia do governo, bem como as Políticas Setoriais apresentam-se a partir de um posicionamento aberto, não dogmático, constituindo-se em "princípios de um ordenamento social democrático".*⁶⁸

TECNOLÓGICA - O comprometimento do governo, no sentido de uma "nova postura diante dos problemas com que se defronta a sociedade paranaense e brasileira",⁶⁹ volta-se à necessidade fundamental do "aproveitamento em grau máximo das potencialidades internas do Estado".⁷⁰

SOCIAL - *A proposta de "descentralização do processo educacional formal e o estímulo a formas não ortodoxas*

⁶⁸ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.4

⁶⁹ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.5

⁷⁰ ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.4

de educação"⁷¹ com vistas à democratização do poder, poderã efetivar-se mediante o diãlogo constante, numa perspectiva não paternalista.

Diante do exposto, tornou-se importante estabelecer as respectivas relações entre: a Filosofia e Política Educacional do governo, propostas no Plano de Ação, e; a interpretação dessas no estabelecimento da Política Educacional, expressa no documento: Fundamentos e Explicitação das Políticas da SEED, a seguir analisado.

4 FUNDAMENTOS E EXPLICITAÇÃO DAS POLÍTICAS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED, AGOSTO DE 1983.

Partindo do princípio que " o papel da filosofia no planejamento educacional é pensar, a partir dos problemas levantados pelas outras disciplinas, numa perspectiva global",⁷² buscou-se identificar a Filosofia norteadora da Política Educacional, consbtanciada no documento: Fundamentos e Explicitação das Políticas da SEED.

No entanto, como já se afirmou anteriormente nesse trabalho, diferentes filosofias fundamentam o Plano de Ação do Governo como um todo e as Diretrizes Educacionais.

Enquanto o Plano do Governo busca harmonizar as três dimensões que o direcionam, numa perspectiva global que resulta numa Filosofia Social, as Diretrizes Educacionais enfatizam a dimensão política, resultando numa perspectiva fragmentada,

⁷¹ESTADO DO PARANÁ, Plano. p.28 (grifo nosso)

⁷²FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis:vozes, 12 ed, 1981, p.11

e mesmo unilateral. Assim a educação passa a ser caracterizada como um ato político, o que "particulariza e restringe as dimensões humanas, perdendo sua verdadeira característica filosófica".⁷³

Diante do exposto, buscou-se manter o mesmo referencial de análise utilizado anteriormente, incluindo ainda, os elementos fundamentais que direcionam o documento a saber: o *redirecionamento da Política Educacional*; o *redimensionamento dos recursos humanos e a participação popular*.

O documento analisado apresenta as seguintes Políticas Setoriais:⁷⁴ Resgate do Compromisso Político na Ação Pedagógica; Melhoria da Qualidade do Ensino com Prioridade para a Rede Pública, Incentivo às Experiências não formais de Educação; Democratização do Poder pela Participação das Comunidades Organizadas nas Decisões Relacionadas com a Educação; Valorização do Docente como Profissional necessário à Sociedade e Implantação gradativa da Educação Especial na Rede Pública Estadual.

Ao analisar o capítulo intitulado Resgate do Compromisso Político na Ação Pedagógica, salienta-se a linguagem crítica unilateral utilizada, notadamente quanto ao papel da política nos últimos anos.

Tendo em vista que se entende a *Política* como uma dinâmica ampla, independente de posicionamentos partidários percebe-se ao contrário que o texto é radical, quando afirma que

⁷³ CARDOSO, Elpídio Marculino. A ideologia e as ciências humanas. Universidade Federal do Paraná, 1979, p.1 (mim)

⁷⁴ ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos e explicitação da políticas da SEED, agosto de 1983, cd. não revisada, p.7.

"durante os últimos anos, a palavra política foi proscrita".⁷⁵

Parece que se confundem a Política como Ciência com a Política Partidária, cujo exercício recebe influências de posicionamentos ideológicos e, por isso mesmo representa uma visão compartimentada da realidade.

O próprio texto é incoerente quando realiza a crítica da "prática política" ao interpretá-la a partir de um ponto de vista fragmentado, puramente partidário e conseqüentemente ideológico.

Desta forma ao criticar a divisão de tarefas, dando "a uns o direito de administrar ou fazer política de forma independente e individualista, tira de outros não só a participação nas decisões, a experiência democrática, como também tira a possibilidade de ver as coisas em seu conjunto, em sua totalidade";⁷⁶ o próprio discurso utilizado no texto, impõe uma *função política para a escola mediante o comprometimento político dos educadores*. Ora, a esse respeito vale destacar o problema da Ética do Poder. "A ética do poder não pode consistir na distinção de algumas formas de poder como legítimas e de outras como ilegítimas".⁷⁷ Assim sendo, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que critica o consentimento à discriminação, o documento discrimina qualquer prática política diferente daquela que postula.

⁷⁵ ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p.9

⁷⁶ ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p.9.

⁷⁷ RUSSELL, Bertrand. O poder: uma nova análise social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.167. (grifo nosso)

Cabe realçar as palavras de RUSSELL, quando afirma que: "Acho que filosofias como essa não passam de artifícios para justificar os privilégios dos detentores do poder, e que, seja qual for a nossa POLÍTICA, não pode haver argumento válido para uma Ética não democrática".⁷⁸

Percebe-se que o redirecionamento da Política Educacional no sentido expresso no documento, e que se pretende obter mediante o resgate do compromisso político na ação pedagógica, distancia-se claramente do grande perfil do projeto social defendido no Plano de Ação do governo.

Por outro lado, as propostas referentes à *Melhoria da Qualidade do Ensino com Prioridade para a Rede Pública*, incluem: garantia do acesso e permanência do aluno na escola pública, interação e integração entre graus e modalidades de ensino; reorganização do ensino de 2º grau; aumento das atividades educativas formais e não formais oportunizadas pela escola; reorientação da expansão da rede de ensino de 3º grau e estímulo à pesquisa na área social enfatizando a realidade do Paraná.

O capítulo referente à *Melhoria da Qualidade do Ensino* enfatiza como prioridades a socialização e a popularização do saber, tendo em vista que "a qualidade do ensino se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm o poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder".⁷⁹ Como já se afirmou anteriormente, considera-se um posicionamento radical

⁷⁸RUSSELL, op. cit. p.167. (grifo nosso)

⁷⁹ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos, p.11. (grifo nosso)

o que define a escola como "aparelho ideológico do estado". Cabe esclarecer que a filosofia ideológico-materialista, embora possa ter contribuído para uma "conscientização" da necessidade de alteração da estrutura econômica social tal como se apresentava no século XIX, como de fato ocorreu mediante a revolução industrial, *não mais se pode aceitar como resposta única aos problemas sócio-econômico-culturais do século XX.* Isto porque o radicalismo inerente a teoria histórico-materialista impõe como fator fundamental para a mudança, a destruição do passado mediante a auto-destruição do presente por caminhos revolucionários. Nesse sentido merece destaque FURTER, quando afirma que a revolução não se faz, mas se prepara mediante a educação.

Enfatiza-se, igualmente, que é necessário conhecer o passado para atuar no presente com vistas ao futuro. No entanto é pertinente esclarecer que o posicionamento que se defende não é do futurismo, como bem explica FURTER.

Será moderno, para o futurismo, tudo o que for radicalmente novo. Isto implicará numa rotura para com tudo o que se considera ultrapassado, desatualizado, fora de uso. *Daí o extraordinário poder de crítica agressiva, a pujante audácia do futurismo e a sua tentação de descrever o passado como ainda mais retrógrado do que é na realidade.* Neste apego ao radicalmente novo, o futurismo se deixa fascinar pela magia de um recomeço absoluto. *Espera-se reconquistar, de uma só vez, a totalidade pela destruição rápida e radical do passado inteiro. (...) A necessidade da destruição, para ter o sentimento de necessidade de um começo absoluto, levará o futurista a uma franca demagogia e a um quase terrorismo.*⁸⁰

⁸⁰ FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis: Vozes: 5 ed. 1973, p.50. (grifo nosso)

O texto analisado é claro ao criticar um sistema "repressivo" ou "autoritário", onde a função da escola passa a ser a de reforçar a marginalização ou seja, geradora da desigualdade econômico-social.⁸¹ Ao mesmo tempo em que critica uma realidade histórica, *que; justamente por ser histórica deve ser analisada diante de fatos daquele momento histórico; não considera a evolução ocorrida naturalmente entre um período e outro, tornando radicais a perspectiva e a dinâmica sociais.*

E é esse sentido que

...muitos educadores fracassam ao tentarem realizar as suas proposições de reformas, as suas generosas idéias, as suas engenhosas técnicas. Na verdade, fracassaram porque não deram bastante atenção às *mediações sociais* necessárias para passar das suas *invenções* às *inovações* a serem introduzidas ou impostas. Ou, pior ainda, se deixaram iludir pela rápida difusão de certos aspectos dos seus projetos sem repararem que *são* existiam porque 'estavam na moda'. Portanto, *no campo da educação, há uma perigosa falta de acumulação das experiências e das inovações*, uma descontinuidade no esforço criador, que não só provoca um grande desperdício, mas, sobretudo, tira a coragem de qualquer um.⁸²

Ainda, no que se refere ao problema da qualidade do ensino, salienta-se que o documento expressa a necessidade de uma superação do individualismo, substituindo-o por uma nova postura coletiva - educador - educando - que, conforme já se afirmou anteriormente nesse trabalho, não objetiva o respeito à individualidade na coletividade, mas busca ao contrário, uma

⁸¹ ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos, p.14

⁸² FURTER, Pierre. Educação, p.55 (grifo nosso)

perspectiva igualizadora dos homens em todos os níveis.⁸³ O documento fundamenta-se na idéia de que as reformas educacionais no país foram e continuam sendo um mero instrumento " a serviço do modo de produção capitalista, escolhido ou imposto à Sociedade".⁸⁴

Cabe destacar novamente, que o direcionamento unilateral do documento, baseado apenas na dimensão política, torna-o contraditório pois ao mesmo tempo em que exerce a crítica a modelos "impostos", impõe modificações radicais mediante um modelo de comprometimento político-partidário.

Ao criticar um sistema considerado repressivo e autoritário, utiliza um modelo repressivo e autoritário, em "defesa de um sistema democrático" para um "novo projeto social", tornando-se conseqüentemente mais radical à medida em que exige um posicionamento político não aceitando outros.

Por outro lado não há como negar a necessidade de reformular a educação com vistas à melhoria da dinâmica da sociedade. No entanto,

...uma reforma não deve ser entendida nem no sentido futurista de uma mudança radical, de uma liquidação, seguida de uma nova construção, nem no sentido modernista, como uma ocasião de repensar o trabalho que foi feito. É um olhar crítico sobre o passado e a tradição, em função das tarefas que devem ser realizadas. O que implica numa visão serena e lúcida das exigências futuras, como um trabalho a ser feito na si-

⁸³ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p.12

⁸⁴ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p.18

tuação atual - em função das possibilidades que existem".⁸⁵

A crise social atual nada mais é do que um momento em que grandes decisões deverão direcionar o curso da evolução. Nesse sentido torna-se necessário que qualquer proposta seja fundamentada não apenas num posicionamento político-partidário, a partir de uma crítica radical. É fundamental nesse momento de decisões "uma visão serena e lúcida" supra-partidária, supra-ideológica. Para tanto é necessário manter o diálogo, que ao contrário de ser harmonioso sempre, conterá a divergência madura. "A divergência de ponto de vista não vai diminuir o diálogo, mas, ao contrário, enriquecer a visão axiológica".⁸⁶

Cabe refletir ainda, sobre a proposta "de uma nova pedagogia menos tradicional, menos formalista",⁸⁷ a que se refere o documento, quando propõe o Aumento das Atividades Formais e não Formais oportunizadas pela Escola. A validade desta proposta é inquestionável desde que seja fundamentada na idéia da educação permanente. No entanto no sentido em que se apresenta, busca a "negação da burocracia, do autoritarismo do legalismo"⁸⁸ e ainda a utilização da capacidade ociosa da escola para congregar as pessoas no debate em busca de soluções. É claro que a escola deve servir a comunidade tanto mediante a educação que oferece, quanto mediante o aproveitamento do es-

⁸⁵FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis: vozes, 5 ed, 1973, p.62-63

⁸⁶FURTER, Peirre. op. cit. p.114.

⁸⁷ESTADO DO PARANÁ, Fundamentos, p.20 (grifo nosso)

⁸⁸ESTADO DO PARANÁ, Fundamentos, p.20

paço físico que contem. Porém a escola jamais poderá ser transformada em local de debates político-partidários. Cabe a escola como instituição social caracterizar-se como *mediadora*, sem se lançar num papel político radical e, para tanto, deverá exercer o controle crítico da ideologia.

Tendo em vista que o documento apresenta as propostas como "princípios norteadores para a ação educativa",⁸⁹ parece que a escola e o educador passam a se caracterizar como meros instrumentos da política tornando-se, conseqüentemente, objetos e não mais agentes de mudança. Em decorrência do exposto, pode-se afirmar que "a ideologia objetivista é aqui diretamente contrária ao desenvolvimento do saber".⁹⁰

Nas propostas referentes a Democratização do Poder, pela participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação, incluem-se: o estímulo às comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativos; a superação da postura tecno-burocrática nos procedimentos e na estruturação organizacional e, ainda, a descentralização da secretaria de estado.

Nesse sentido o documento expressa-se novamente de forma radical quando pretende que a democratização do poder se realize mediante uma opção meramente política;

é uma opção política e uma prática

⁸⁹ ESTADO DO PARANÁ, Fundamentos, p.23

⁹⁰ MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 1971, p.34

coerente com a opção feita. Diz-se que é uma opção política, porque é uma escolha entre duas alternativas: autoritarismo ou democracia. Diz-se que é uma prática coletiva de aprendizado, porque se viveu e conviveu com as rotinas da política arbitrária".⁹¹

Parece ser necessário refletir sobre o problema da democratização do poder, a partir de uma perspectiva mais ampla, ou seja, de uma ética de poder. Nesse sentido é pertinente refletir sobre as palavras de RUSSELL:

O objetivo máximo dos que têm o poder (e todos nós temos algum) deve ser o de fomentar a cooperação social, não num grupo contra o outro, mas em toda a humanidade. O principal obstáculo para esse alvo no momento é a existência de sentimentos inamistosos e o desejo de superioridade. Tais sentimentos podem ser reduzidos ou diretamente pela religião e moral, ou indiretamente pela extinção de circunstâncias políticas e econômicas na luta pela hegemonia entre os Estados e a concorrência por lucros cada vez maiores entre as grandes indústrias nacionais. Ambos os métodos são necessários: não são alternativas exclusivas, mas se complementam reciprocamente.⁹²

Portanto, a democratização do poder não se efetiva a partir de um posicionamento radical mas mediante uma cooperação independente de partidatismo, e que se fundamente numa ética pluralista.

A democratização do poder existirá na medida em que as pessoas souberem desfrutar da autonomia com responsabilidade, da

⁹¹ ESTADO DO PARANÁ, Fundamentos, p.24 (grifo nosso)

⁹² RUSSELL, O poder: uma nova análise social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.168. (grifo nosso)

mesma forma como a democracia florescerã onde já existir a liberdade. Não se poderã, portanto, implantar um sistema democrático e, menos ainda, democratizar o poder, enquanto houver radicalismo motivado por divergências político-partidãrias. Pode-se afirmar que a democracia não se faz simplesmente mediante o voto direto, mas se constói a partir de uma concepção científico-filosófica, estabelecida mediante o equilíbrio entre a reflexão e a ação e, principalmente, mediante a articulação do novo com o velho.

Assim, "a democratização começa, primeiro, por uma franca e leal relação com o aluno",⁹³ não apenas na educação formal, mas na educação como processo permanente. Pode-se afirmar, ainda, que a democratização da educação não se poderã confundir com uma política de educação popular, como pretende o documento ora analisado. É relevante nesse sentido, a colocação de FURTER, reportando-se ao conceito de Educação Permanente, forjado historicamente a partir dos chamados movimentos de educação popular:

...nos países em via de desenvolvimento, a insistência sobre o "popular" já exprime, claramente uma orientação radical, que pretende acabar com uma concepção 'elitista' e alienada da educação. Não foi por acaso que, nos últimos anos, este objetivo caracterizou as experiências mais interessantes e renovadoras do continente. (O autor refere-se aqui à 'Promoção popular' peruana, e aos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e os centros de Cultura Popular (CPC), no Brasil.) No entanto parece que a palavra 'popular'

⁹³FURTER, Pierre. Educação e Vida. Petrópolis: Vozes, 5 ed, 1971, p.121

é indefinida, sobretudo, depois do desgaste político de sua raiz 'o povo'; e que, num continente em que se cruzam as influências europeias e americanas, sem se sintetizarem o conceito de 'cultura' é interpretado de maneira tão diversa que a expressão 'cultura popular' ou 'educação popular', por atraentes que sejam, não podem mais servir.⁹⁴

Por outro lado, o próprio documento torna-se uma visão deformada da totalidade, quando se expressa contrário à divisão de trabalho, que julga ser responsável pela deformação.

"Essa deformação na visão de totalidade do educador é um caminho sem retorno, se uma reflexão mais profunda não fornecer os fundamentos ideológicos desse processo".⁹⁵ Pode-se afirmar portanto, que a Política Setorial de Educação não parte de uma Filosofia Social, mas sim de uma fundamentação ideológica e, por isso mesmo, deformadora pela visão unilateral e sectária que apresenta. Se a preocupação básica é politizar a educação mediante o comprometimento político do educador, então, pode-se afirmar que, o educador deixará de ser educador na verdadeira acepção da palavra, para assumir uma tribuna política. Não se pode concordar com essa concepção, de vez que é mediante a multiplicidade e a heterogeneidade de idéias e não mediante o "igualitarismo" ideológico, que se construirá uma sociedade em que a convivência entre contrários ou, a co-participação, constitua-se na base da democracia, tendo em vista um ideal axiológico.

⁹⁴FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis: Vozes, 5 ed, 1971, p. 135. (grifo nosso)

⁹⁵ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p.30. (grifo nosso)

Tendo em vista o exposto, não se pode compreender como se pretende valorizar o docente como profissional necessário à sociedade, se:

a escola assumiu o modelo gerencial das indústrias, assim como a sua forma de trabalho, quando iniciou a divisão de responsabilidades dentro dela: *alguns mandam, outros orientam; outros controlam e outros executam o que foi pensado, planejado e decidido pela minoria. Na verdade, a escola foi dividida interinamente em duas classes: os que executam e os que controlam. Os que executam, cristalizam-se no hábito de cumprir ordens; os que controlam, cristalizam-se nos hábitos 'policialescos'. Essa cristalização só é alterada ou superada, quando a pedagogia se define por uma outra opção política.*⁹⁶

Talvez a valorização do docente, como pretende o documento analisado, torne-se concreta. Porém, não a partir de uma outra opção política, mas a partir do momento em que o poder deixar de ser o objeto primordial a ser conquistado pelo homem. Enquanto o homem permanecer um sujeito impressionável pelo poder e, ainda, pretender usufruir do poder pelo poder, não será possível concretizar a democracia, uma vez que "...é através e além das ideologias que, pelo diálogo, aos poucos, se poderá construir a verdade".⁹⁷

Acredita-se que as intenções da Secretaria de Estado da Educação, mediante a proposição dos Fundamentos e Explicitação das Políticas Educacionais, tenham sido no sentido de

⁹⁶ ESTADO DO PARANÁ. Fundamentos. p. 31 (grifo nosso)

⁹⁷ FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis. Vozes, 12 ed, 1981. p. 59.

apresentar uma nova solução aos problemas da educação, numa realidade que clama por mudanças. No entanto, há que se ressaltar que, a educação como processo permanente e contínuo não poderá traduzir-se em opção ou, plataforma política, sob o risco de deixar de ser um caminho para a democracia, para tornar-se um instrumento radical que; "sem entrar em maiores detalhes ou profundidade"⁹⁸ pretende, impor uma ideologia radical, ao mesmo tempo em que reivindica um pseudo comportamento democrático. Não se pode compreender uma postura contraditória, que propõe mudanças unilaterais, ao mesmo tempo em que contesta um sistema político fundamentado em "estruturas ultrapassadas".

Trata-se de estreiteza de visão e falta de conhecimento histórico. Se eu tivesse de escolher quatro homens com mais poder que o comum dos mortais, mencionaria Buda e Cristo, Pitágoras e Galileu. Nenhum deles teve o apoio do Estado até que a sua notoriedade se consolidou pelos seus feitos. Nenhum dos quatro teve muito sucesso durante a vida. Mas nenhum deles teria modificado tanto a vida humana como fizeram se o poder fosse o seu objeto PRIMORDIAL. Nenhum dos quatro procurou um poder que escraviza os homens, mas o tipo do poder que os liberta no caso dos dois primeiros, mostrando como dominar os desejos que levam à competição, e pois libertar-se da escravidão e sujeição; os outros dois, ao mostrar como dominar as forças da natureza. Não, é em última análise, pela violência que os homens são governados, mas pela sabedoria daqueles que apelam para os desejos comuns da humanidade, ser feliz, gozar paz externa e interior e compreender este mundo no qual, queiramos ou não, temos de viver.⁹⁹

⁹⁸ ESTADO DO PARANÁ, Fundamentos, p.24 (grifo nosso)

⁹⁹ RUSSELL, Bertrand. op. cit. p.168-169 (grifo nosso)

CAPÍTULO III

REFLEXÃO CRÍTICA E PROPOSTAS PARA DEBATE

REFLEXÃO CRÍTICA E PROPOSTAS PARA DEBATE

Por acreditar na educação como processo permanente, esse trabalho não apresenta conclusões. Conclusões implicam numa idéia finalista, terminal. E, esse trabalho ainda imaturo, está fundamentado na idéia de que a verdadeira democracia só será possível a partir do momento em que as pessoas evoluírem no diálogo, passando da situação de discussão estéril para a situação de debate, de verdadeiro diálogo e exercício da crítica e da autocrítica, numa postura supra-ideológica.

Uma conclusão normalmente sintetiza um trabalho, apresentando suas linhas mestras e ainda, significa, etimologicamente, um ato de concluir, de término ou fim; o epílogo ou fecho concludente. Como o processo educacional não possui essas características, mas representa uma "onda que caminha", torna-se necessário abrir as possibilidades para um "novo tempo" de verdadeiro debate democrático.

Não será possível dar continuidade ao discurso estéril, à crítica inquisitiva que busca inquietar, causando o aniquilamento de obras bem como, duvidar de idoneidades, por meras diferenças de "sistemas de idéias" e antagonismos partidários.

Urge, desde logo, promover o debate democrático, a partir de uma posição de qualidade infindável, onde as idéias

proliferem sem estereótipos e se tornem fecundas e produtivas, acima de qualquer distinção ideológica, visando ao ideal do bem comum.

A ideologia é um estigma na Democracia, de tal forma que causa a estafa do processo de desenvolvimento. A ideologia, por ser estacionária, adia a realização do verdadeiro debate por não aceitar oposições ao seu sistema de idéias.

Urge, desde logo, que as pessoas busquem novos esteios acima da ideologia, através de um posicionamento científico-filosófico. É necessário cultivar a tolerância, no sentido de admitir diferentes modos de pensar e agir. Afinal, cada pessoa é uma pessoa, e é através da união de diferentes comunidades, salvaguardando a individualidade na coletividade, que se poderá caminhar para um destino digno, democrático. Tolerância, no sentido do respeito à dignidade do outro acima de qualquer divisionismo partidário; tolerância, com vistas ao respeito pela pessoa do opositor, não importando o "sistema de idéias" em que acredita, mas a sua função como homem na comunidade.

Acima de tudo é necessário respeitar o outro, pensando e agindo com justiça. Pois a justiça não é partidária ou dependente de um discurso ideológico, mas universal, democrática e irrestrita, quando interpretada sob o ponto de vista axiológico.

Nesse sentido não se apresenta uma conclusão finalista, mas uma contribuição que busca o caminho da democracia que se acredita não ser mediante a predominância da ideologia mas, a partir do diálogo ético que exige serenidade e lucidez.

"Dialogar é respeitar a liberdade de pensamento e ação.

É no diálogo que se prepara a convivência pacífica".¹

Em função do exposto no Capítulo I, referente a fundamentação teórica e, ainda à análise crítica apresentada no Capítulo II, expõem-se a seguir algumas reflexões para uma crítica do discurso ideológico e ainda, algumas propostas para debate que visam o estabelecimento do diálogo fundamentado numa ética axiológica.

1 REFLEXÕES PARA UMA CRÍTICA DO DISCURSO IDEOLÓGICO.

Fala-se hoje muito de uma revolução no ensino. Essa revolução é, sobretudo, a de que não se ensinam fatos mas idéias, estruturas de pensamento, moldes ou modos de pensar, para com eles estudarmos e interpretarmos os fatos. Os fatos temos que estudá-los nós mesmos. O mestre dá-nos os instrumentos, a ferramenta para percebê-los, compreendê-los e aprendê-los!"²

Etimologicamente, revolução significa uma transformação radical e, em regra, violenta, duma estrutura política, econômica e social..

Por outro lado, evolução significa um movimento progressivo, ou o processo de desenvolvimento duma determinada sociedade, de suas formas e instituições, ou de suas funções culturais.

A evolução da humanidade, ou o processo histórico, dá-se num continuum de movimentos de equilíbrio e desequilí-

¹ CARDOSO, Elpídio, Marculino. A ideologia e as ciências humanas. Universidade Federal do Paraná. 1979, p.7 (mime).

² TEIXEIRA, Anísio. In RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório. 1978, São Paulo, vozes, p.11-12

brio, e ocorre portanto numa progressão dialética não dogmática, visando construir a história sem destruir as instituições sociais. A dialética, para DEMO, "...não se põe a destruir as estruturas, como se fossem inimigas metodológicas; ao contrário, ressalta aquelas que carregam o processo histórico e nas suas contradições o preservam, de tal sorte que o permanente é a provisoriedade dos conteúdos fásicos".³

Assim sendo a escola como instituição social é agente de mudança social e como tal deve evoluir dialeticamente no sentido aqui interpretado.

Pretender revolucionar a escola, mediante a crítica que utiliza o discurso ideológico radical, é agredir a instituição e impedir a convivência dos contrários. Há que se exercer a crítica e a autocrítica da escola, numa regularidade dinâmica não radical, tendo em vista que o posicionamento radical, por ser sectário e unilateral torna-se conseqüentemente estático.

A escola necessita ser criticada para modificar-se em função da realidade social, o que não implica em descaracterizá-la como instituição.

O que se observa atualmente é uma crítica constante ao sistema educacional, através da utilização de um discurso ideológico (estático) que pretende defender uma posição revolucionária, fundamentada em uma ou outra ideologia radical.

Nesse sentido, a educação, afirmam alguns, não atende às necessidades político-ideológicas de determinado grupo; a escola, afirmam outros, é um mero instrumento de dominação e

³ DEMO, Pedro. Introdução a metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1983, p.98

reprodução cultural por ser um "aparelho ideológico do estado".

Torna-se fundamental refletir sobre o conteúdo do discurso ideológico na educação, tendo em vista que a estática do discurso, por ser radical, dificulta o diálogo e conseqüentemente o processo de crítica e autocrítica.

É necessário interpretar o discurso ideológico para discernir o significado do conteúdo, principalmente quanto ao sentido que pretende dar à escola e a educação em geral. Se "até agora não tem havido escolas que correspondem perfeitamente ao seu fim",⁴ é uma crítica secular. Importa esclarecer o direcionamento ideológico contido no discurso. Comênio (1592-1670) pretendia uma nova didática, no sentido puramente pedagógico, ao passo que o discurso ideológico atual busca o conhecimento com olhos impudentes resultando daí que não pode ver mais do que as razões exteriores das coisas!⁵

Nesse sentido a verdadeira evolução ocorrerá na medida em que o homem tenha a capacidade de discernir as ideologias contidas no discurso, de forma a criticá-las a partir de uma concepção que transcenda o materialismo-histórico, controlando-o.

Assim será possível a evolução do espírito do homem e da humanidade como um todo. Para tanto, "é preciso aprender a

⁴ COMÊNIO, João Amós. Didáctica magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Contido no tomo I das Opera Didactica Magna. Lisboa:ed. Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga, 1957, 2 ed. Fundação Calcuete Gulbenkian. p.155

⁵ NIETZSCHE, Friedrich W. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém, São Paulo. Círculo do livro. Linoart.s.d p.161

desviar o olhar de si, para ver muitas coisas". ⁶

O discurso puramente ideológico na educação pode levar à massificação, como a própria história do passado comprova: a educação ideológico-nazista formou a juventude hitletista e teve suas conseqüências; a revolução cultural na China levou ao fanatismo maoísta, isso para citar apenas alguns exemplos de caráter político. Pois que o discurso ideológico pode massificar também no sentido religioso (IRAN) e mesmo racial (APARTHEID).

Há que se pensar sempre na evolução do homem e da sociedade tendo em vista o destino que transcende a própria existência do homem e da sociedade. E esse destino, seja qual for, não é predominantemente ideológico.

A instituição educacional formal, pública, determina diretrizes gerais de educação a partir de uma opção política. Assim sendo determina o caminho de toda a ação social, para a construção de uma etapa no processo de desenvolvimento.

O educador de hoje resulta desse tipo de opções realizadas em etapas anteriores, e é responsável hoje, por opções cujas resultados serão concretizados, positiva ou negativamente, no futuro.

A política significa escolha. Segundo FAURE a política

...constitui a fase inicial onde se efetuam as escolhas fundamentais, formuladas em nome da coletividade pelos órgãos ou pelos indivíduos encarregados disso, com a participação mais ou menos ampla da população, ou com o acordo implícito desta (se está suficientemente integrada social e cultu-

⁶ NIETZSCHE, op. cit. p.162

ralmente) sobre certos postulados.⁷

O problema situa-se, aparentemente, na interpretação da expressão "certos postulados". A opção política fundamenta-se em "certos postulados" e determina a ação do Governo. No que se refere à política educacional, pode-se afirmar que reflete "as opiniões políticas, as tradições e os valores dum país, assim como a idéia que se faz do seu devir; é por conseguinte em primeiro grau uma função que depende da soberania nacional".⁸

Quando os *postulados* assumem característica ideológica e não filosófica, como percorrer os caminhos em busca da solidariedade? Se as ideologias são tendenciosas e radicais como pretender alcançar a verdadeira democracia?

Com um postulado político fundamentado na ânsia pelo poder, as determinações políticas na educação serão caracterizadas por posições unilaterais. Por outro lado, um postulado político fundamentado numa *ampla abertura de espírito*, possibilitará a realização de um trabalho realmente integrado, independentemente de qualquer ideologia. Enquanto a administração da educação pública se inspirar em política partidária, não há como pretender uma efetiva participação isenta de posições ideológicas radicais. Repetem-se aqui novamente as palavras de FAURE "que só saberá aceitar a transformação o que tiver participado na preparação da mesma".⁹

⁷ FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro 2 ed, 1977, p256.

⁸ FAURE, Edgar. op. cit. p.256

⁹ FAURE, Edgar. op. cit. p.266.

A questão que se levanta referente ao discurso ideológico, merece reflexão por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Trata-se de uma questão fundamental determinar qual postulado direcionará o processo educacional, o fundamentado na ideologia ou na ciência? É uma questão de opção. Deve-se evoluir para um destino democrático ou anti-democrático?

Crê-se que somente o destino democrático levará à possibilidade de uma educação ecumênica. Convém esclarecer aqui o que se entende por ECUMENISMO.

As designações "ECUMÊNICO" E " ECUMENISMO", derivam-se da palavra grega OIKOUMENE, que significa "DA TERRA HABITADA", "DO MUNDO INTEIRO". Ecumenismo significa, assim, uma corrente de pensamentos e ações, visando a tornar realidade a idéia do "PRIMADO E UNIVERSALIDADE DOS VALORES ESPIRITUAIS, UNINDO TODOS OS POVOS E NAÇÕES DE TODA A TERRA.

Nesse sentido só é possível entender a *política ecumênica*, essa é a verdadeira democracia, pois: "Ninguém poderá dizer-se unido, ligado, com o mundo físico e social, se ele se esquece de se ligar espiritualmente ao mundo das pessoas que o rodeiam".¹⁰ E isso é impossível enquanto o homem assumir atitude ideológica, tendo em vista que: "A ideologia, quer seja ela materialista, racionalista ou supostamente religiosa (fanatismo religioso) perde a visão total do homem, deixa de ser filosofia e deixa de ser uma legítima intérprete da história".¹¹

¹⁰ CARDOSO, Elpídio Marculino. Religião, desenvolvimento e educação. Universidade Federal do Paraná, 1978, p.12 (mim.)

¹¹ CARDOSO, Religião, p.7

Está claro portanto que a ideologia jamais poderá ser democrática e ecumênica. A política ecumênica e democrática considera o homem integralmente, e isso porque tem como postulado fundamental a filosofia autêntica.

"A filosofia autêntica sempre procurou interpretar o sentido do homem. A filosofia só se explica por causa do homem. Ela é feita pelo homem e para o homem. A filosofia deve considerar o homem integralmente".¹²

A filosofia autêntica é o caminho para desvelar a verdade. "Viver sem filosofia, é viver sem alma, é deixá-la definir".¹³

"O homem não pode ver-se completamente fora da Humanidade; nem a Humanidade fora da vida; nem a vida fora do Universo".¹⁴

Somente mediante a filosofia o homem ocupará um lugar central no universo e será o "cume momentâneo de uma Antropogênese que, por sua vez, coroa uma Cosmogênese".¹⁵

Cabe esclarecer que esse posicionamento científico filosófico que se deseja não quer dizer que o educador deva definir-se, por exemplo, como "defensor" da fenomenologia; do existencialismo; do humanismo, ou de outra filosofia qualquer. Pretende-se que o educador busque um caminho próprio, desvinculado de todos os "discursos" que caracterizam a ideologia. A

¹²CARDOSO, Religião. p.6

¹³GROETHUYSEN, Bernard. Antropologia filosófica. Lisboa: Editorial Presença, 1982, p.26

¹⁴CHARDIN, Pierre Teilhard de. O Fenômeno humano. Porto: Livraria Tavares Matins, 1970, p.9

¹⁵CHARDIN, op. cit, p.9

esse respeito já escreveu Erasmo de Rotterdam:

São ainda e sempre as palavras que te influenciam? É tempo de pesquisares a verdade por ti mesmo!¹⁶

Nesse sentido o educador não será um mero "defensor" de palavras, de um "discurso que está em moda", mas será antes de tudo um defensor de uma verdade própria, que embora provisória será por ele descoberta, por ele pesquisada. E, somente nessa verdade terá fé. Pois a verdadeira fé se obtém através da reflexão filosófica ao passo que a ideologia é incompatível com a fé.

Os ideólogos que pregam a revolução, como único caminho para a liberdade, erram ao impor ideologias radicais. Erram porque condenam o poder existente. Erram porque querem o poder, e o exercem simplesmente pelo poder de poder.

E o poder, encarado como uma força dominadora, passa a cercear a liberdade e a democracia. O homem verdadeiramente livre é o homem que tem fé. O homem sem fé se deixa dominar, é manipulado, não pensa, não reflete, não tem uma atitude filosófica, porque não é autêntico, nem com ele mesmo, nem perante os outros.

É necessário refletir sobre a autenticidade do educador. É imprescindível que o educador seja ele mesmo, deixando de "vestir a camisa" da ideologia.

¹⁶ ERASMO DE ROTTERDAM.

OBS: - A esse respeito ver coletânea organizada por KOOL, Halbo C. na obra Gedachten van Erasmus, Amsterdam, Bigot en van Rossum N.V., Boekdrukkerij L.H. Becherer. Leiden, página 45, tradução nossa.

"'t Zijn dus nog altijd woorden, die invloed hebben op u? Onderzoek toch de werkelijkheid zelf!"

O problema do discurso ideológico é que limita a interpretação da realidade em função do "sistema de autoridade", ou seja, procura justificá-la sempre em relação a uma determinada "estrutura de poder". É nesse sentido que a ideologia " se exprime preferencialmente por meio de máximas, de SLOGANS, de fórmulas lapidares".¹⁷

Como já se afirmou em capítulo anterior, a evolução da história do homem e da sociedade caracteriza-se por fases ou períodos de surgimento, auge e decadência de idéias e de ideais. Nesse sentido percebe-se que os problemas do discurso ideológico existentes no século XX, não diferem muito do discurso utilizado por volta do século XVI; especificamente, no momento em que a humanidade contestava o modelo da Idade Média e participava dos movimentos da Reforma e do próprio Renascimento.

Para ilustrar as semelhanças do discurso ideológico em cada tempo, embora com a diferença de IV séculos, e, considerando as notáveis diferenças da técnica e da ciência entre esses tempos, cabe refletir sobre as palavras expressas por Erasmo de Rotterdam, conhecido como o 'Moço solitário de Anderlecht.

Observe-se que as palavras a seguir transcritas, foram por ele redigidas em junho de 1508, na famosa obra dedicada a seu amigo Thomas More.

De certa forma os problemas do homem do século XVI estão presentes também no homem do século XX, especificamente no

¹⁷ RICOEUR. Paul. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p.69.

que se refere às tramas e aos interesses. Evoluíram as formas de fazer a guerra, a corrupção, a lisonja, a astúcia, a fraude e as crenças na superstição: mas o homem, o ser homem, no verdadeiro conteúdo e significado de ser homem, em pouco ou nada evoluiu.

Torna-se portanto imprescindível refletir sobre o significado da crítica, embora irônica, apresentada por Erasmo, na obra "Elogio da Loucura", especificamente na "Fala da Loucura", item VI, que se transcreve a seguir:

VI. Assim, imitaríamos os retóricos do nosso tempo, que se julgam pequenos deuses, por utilizarem duas línguas, como as sanguessugas, e se maravilham com a habilidade de misturar no seu latim algumas palavras gregas, do que resulta um mosaico nem sempre muito a propósito. Se por acaso lhes faltam os termos estrangeiros, vão buscar aos pergaminhos bolorentos quatro ou cinco fórmulas arcâicas, que lançam como poeira aos olhos do leitor, para que os que os compreendem se deleitem e os ignorantes ainda mais os admirem. Com efeito, as pessoas admiram com prazer maior o que menos compreendem, pois a sua vaidade está nisso interessada. Assim, riem, aplaudem, abanam as orelhas como os burros, para mostrarem deste modo que compreenderam perfeitamente. 'É assim mesmo, é tal e qual!' Mas voltando ao meu assunto...¹⁸

Exatamente o que importa o discurso ideológico? Nesse sentido concorda-se com RUSSELL, quando afirma: "Adquirir imunidade contra a eloquência é da maior importância para os ci-

¹⁸ ROTTERDAM, Erasmo de. Elogio da Loucura. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973, p.19-20

dados de uma democracia".¹⁹

O discurso ideológico é o instrumento utilizado para manutenção do poder pelo poder. Justifica-se esse posicionamento tendo em vista a *ética do poder*. Segundo Russel; "a ética do poder não pode consistir na distinção de algumas formas de poder como legítimas e de outras como ilegítimas".²⁰ Resulta disso uma prática não democrática.

Por outro lado não se pode pretender a eliminação do discurso ideológico, uma vez que isso seria ingenuidade. Deve-se adquirir uma certa "imunidade" ideológica. Para tanto será necessário assumir uma atitude científico-filosófica onde o conhecimento e o discernimento das ideologias, permitirá ao homem agir criticamente, sem se deixar fanatizar por qualquer "sistema de idéias". Mas, para que seja possível o discernimento é fundamental o exercício da capacidade de pensar, aliada a capacidade de expressão através da linguagem; pontos vitais para a concretização de qualquer discurso ideológico ou não.

Nesse ponto da reflexão que vem sendo feita a respeito do problema do discurso ideológico, cabe aludir às palavras de GUSDORF. Não existe portanto "...distância entre a linguagem e o pensamento, porquanto a linguagem é o pensamento: um pensamento mal expresso é um pensamento insuficiente".²¹

Sendo a linguagem o fator primordial para expressão e a

¹⁹RUSSEL, Bertrand. O poder: uma nova análise social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.186

²⁰RUSSEL, op. cit. p.167

²¹GUSDORF, Georges. A fala. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977, p.95

comunicação do pensamento do homem e suas idéias, resultantes de determinada codificação (línguas), pode-se dizer que é mediante sua utilização que resulta o *poder da comunicação*. Não importa a língua; existe a transmissão e a recepção de uma mensagem que pode ser ideológica ou não.

Parece encontrar-se aí o *cerne da questão em estudo*. Porque a mensagem pensada pelo emissor, poderá não ser a mesma *interpretada* pelo receptor. Eis aí o problema do *discurso*. Eis aí o problema do erro de interpretação do discurso. Pois que: "*O erro não faz parte da linguagem: Se a verdade aqui não se pode dizer, é porque ela não é um dizer mas um ser e um fazer*".²²

A dificuldade do *discurso* está na existência da *subjetividade* nele contido, ou, no caráter indireto da *comunicação*; como explica GUSDORF.

A linguagem se define como uma via de comunicação; ela não é a comunicação mesma. A condenação da fala se funda, normalmente, sobre o prejulgado intelectualista de que a verdade deve se apresentar como um discurso, após que, mostramos, muito facilmente, que *nenhum discurso equivale efetivamente à verdade*.²³

Isto porque a *comunicação* é um processo especificamente dependente do pensamento do homem, e portanto pode assumir caráter intrínseco ou, valorativo, uma vez que " o valor não está na linguagem, mas no homem que se esforça por todos os

²²GUSDORF, op. cit. p.93 (grifo nosso)

²³GUSDORF, op. cit. p.93 (grifo nosso)

meios para se realizarem, seguindo o melhor meio".²⁴

Assim, o discurso resulta da utilização do poder da comunicação, exercido pelo homem através da linguagem. Cabe refletir sobre a ética da comunicação no sentido da transparência das idéias comunicadas. Transparência deverá aqui ser entendida como o processo comunicativo, desde a concepção, até a transmissão e interpretação da idéia. Porém deve-se considerar nesse processo que: "A idéia de uma linguagem perfeitamente justa é aliás tão falsa quanto a idéia de um homem perfeitamente justo".²⁵

A veracidade entre o pensar e o falar ou, entre o pensar e o agir, está pois condicionada a uma "limitação constitucional da fala humana".²⁶ Ou seja, existe uma insuficiência entre o discurso pensado e o que se manifesta, em função de um silêncio existente entre a obscuridade do pensamento e a revelação pronunciada pela fala.

"A linguagem também é uma outra prisão que nos cerca em nós mesmos, ainda mais cruelmente do que pareceria dever nos liberar de um modo geral".²⁷

Desta forma cabe ao educador refletir seriamente sobre o problema fundamental da comunicação, como seu instrumento básico de trabalho, considerando-se que: "O silêncio é mais verdadeiro do que a fala".²⁸

²⁴ GUSDORF, op. cit. p.93 (grifo nosso)

²⁵ GUSDORF, op. cit. p.93

²⁶ GUSDORF, op. cit. p.83

²⁷ GUSDORF, op. cit. p.89

²⁸ GUSDORF, op. cit. p.89 (grifo nosso)

O discurso depende pois de uma posição pessoal, de valores e crenças de tal forma que: "O texto literal aparente do discurso se apaga diante de seu valor pessoal".²⁹

Sendo o ser humano um *ser em participação*, segundo GUSDORF, "A fala é então a função humana de integração social."³⁰ Desta forma há que se considerar que a *integração social* só será possível mediante um posicionamento que esteja em acordo com as regras de articulação dos pensamentos, bem como de conveniência ou, de inconveniência, das idéias entre si. (GUSDORF).

É importante considerar que a integração social pretendida, não poderá ser concretizada a partir da imposição de determinado ponto de vista, ou, pela persuasão, visando dominar no sentido de "convencer é vencer", mas; no sentido do diálogo permanente.

Isto porque o discurso ideológico nada mais é que um monólogo, fundamentado em determinado "sistema de idéias" fechado, radical, unilateral. Ora, o diálogo,

o diálogo verdadeiro supõe uma atividade aberta e receptiva, ao oposto destas discussões estereis em que cada um se limita a reafirmar sua convicção, sem jamais ceder um dedo, e em que, em desespero de causa, terminamos num jogo de esconde-esconde, ou por se lançar injúrias meio desesperado de ter a última palavra.³¹

Em vista do exposto cabe refletir sobre a importância

²⁹GUSDORF, op. cit. p.92

³⁰GUSDORF, op. cit. p.101

³¹GUSDORF, op. cit. p.109

do diálogo na educação, Para tanto deve-se conhecer a diferença entre o diálogo, a conversação e a eloquência.

Segundo GUSDORF, o diálogo ocorre entre dois interlocutores, ao passo que a conversação ultrapassa esse mínimo e, a eloquência se efetiva através do discurso, onde toda e qualquer reciprocidade, pessoa-pessoa, desaparece, dando lugar ao agente (sujeito) e ao paciente (objeto). É no discurso que a palavra não tem verdadeira dinâmica, e, passa a ser meramente palavra.

Desta forma o conteúdo e o significado da palavra passa a ter valor relativo, segundo uma posição literária determinada pela retórica, discurso ou eloquência, porque segundo JULES RENARD: "É muito mais fácil falar a uma multidão do que a um indivíduo".³²

2 PROPOSTAS PARA DEBATE

Reconhecer a ideologia como inevitável e mesmo necessária não significa subverter a pretensão científica, porque deve predominar a argumentação sobre a justificação. De um lado, não se coloca mais a idéia ingênua e irreal de eliminação da ideologia. De outro, busca-se então seu controle, no sentido de conseguir detectar nossos apegos ideológicos e de conviver criativamente com eles.³³

A partir dessa reflexão e ainda, diante das conside-

³² RENARD, Jules. In GUSDORF, Georges, A fala. Rio de Janeiro Editora Rio, 1977, p.113

³³ DEMO, Pedro, Pesquisa Participante: mito e realidade. Brasília: UNB/INEP, versão preliminar, 1982, p.19 (grifo nosso)

rações referentes ao discurso ideológico, apresentam-se algumas propostas para debate, considerando um posicionamento que pretende tanto o controle crítico da ideologia mediante seu reconhecimento, quanto a construção de uma política ecumênica.

Desde o início desse trabalho procurou-se mostrar que o predomínio da ideologia na ciência da educação pode resultar na degenerescência da filosofia. Como já se afirmou, o educador não é neutro. Isso não quer dizer que se deva assumir um compromisso político-partidário mas, ao contrário, *assumir uma postura crítica supra-ideológica, de forma a permitir a convivência entre contrários*. Ao mesmo tempo cabe ao educador *ser o mediador do processo político*, a partir de um posicionamento definido axiologicamente. Ou seja, em função de uma estrutura básica ou doutrina, não dogmática. Assim, *o educador buscará o equilíbrio entre a ciência e a filosofia, para que não ocorra o predomínio da ideologia e a obtenção do poder pelo poder*. Nesse sentido vale salientar que " *nenhuma sociedade sobrevive e se organiza sem estruturas de poder. A participação não elimina o poder, mas busca uma alternativa democrática dele*".³⁴

Torna-se fundamental explicitar o que se entende por *Controle Crítico da Ideologia*. Considerando que não se pode negar a existência de múltiplos "sistemas de idéias", assim como a existência de diferentes sociedades e culturas *construídas por diferentes homens*, é mera ingenuidade negar a existência de diferentes ideologias. Em decorrência, *existirão sempre*

³⁴ DEMO, Pedro. Pesquisa. p.58 (grifo nosso)

ideologias de situação e de oposição, de direita (liberalismo) e de esquerda (comunismo), cujo grau de fanatismo se define a partir de um comprometimento dogmático com a política-partidária. No entanto, cabe esclarecer que, a oposição quer seja de direita ou de esquerda, é sempre necessária em qualquer regime de governo, porque representa a crítica, porque propicia a realimentação e até mesmo a renovação de comportamentos políticos.

A partir do momento em que o regime (de direita ou de esquerda) não admitir interferências no "ritual" político-partidário, considerado dogmaticamente como único correto, inatingível; tem-se como reação natural uma oposição igualmente radical, cujo dogma é ideologicamente sectário, e, igualmente único e inatingível.

Parece que, na evolução da estrutura social e da cultura encontram-se sempre estes contrastes, estas contradições que, justamente por se situarem em polos diferentes, não se atraem mutuamente; pelo contrário, distanciam-se mais e mais.

Resulta daí a relativa estática das tentativas que visam alcançar a democracia. A Democracia não é uma ideologia, mas é como já se afirmou anteriormente um estado de espírito. Não se pode implantar um regime democrático se as pessoas pensam e agem em função de um "sistema de idéias", de direita ou de esquerda, que por ser radical não é democrático.

Não basta criticar o modelo capitalista, pelo problema de má distribuição de renda ou de propriedades, e propor uma solução igualitarista como quer o socialismo. O modelo socialista é basicamente dependente do partido e do sistema burocrático. Portanto, ideologicamente, não é suficiente um com-

promisso político-partidário para solucionar os problemas da qualidade de vida. Tanto um como outro modelo poderão ser sectários, unilaterais, radicais; de um lado pretende-se o desenvolvimento econômico aberto, em detrimento do bem estar do homem; por outro lado, busca-se a imposição de medidas comuns centralizadas pelo Estado, em detrimento dos direitos humanos fundamentais. Ambos os modelos impõem sacrifícios, porém cabe ressaltar que a possibilidade de abertura política e de renovação só será possível num regime democrático que possibilite a convivência entre contrários, a partir de um modelo pluralista.

Para DEMO, não há somente um modelo ideal de democracia, mas realidades democráticas específicas, considerando-se determinados momentos histórico-sociais. Assim, não se pode afirmar que a única e verdadeira democracia é aquela que pressupõe um governo do povo, pelo povo e para o povo. Deve-se relevar que, para uma dinâmica democrática é essencial um povo educado democraticamente. E isso só será possível mediante uma postura supra-ideológica onde não haja comprometimento político-partidário radical, mas um comprometimento com o destino do homem e, portanto, um compromisso com a democracia entendida sob o ponto de vista axiológico.

Nessa perspectiva, o destino do homem, diante de um comprometimento supra-ideológico, será fundamentado numa postura científico-filosófica com vistas ao controle da ideologia; ao mesmo tempo em que, sem eliminá-la, promoverá o equilíbrio entre os diferentes polos ideológicos.

Pode-se afirmar que o predomínio da ideologia é fator gerador de radicalismos. Então, mesmo reconhecendo a existên-

cia das ideologias, torna-se fundamental explicitá-las para exercer seu controle.

É importante que se reflita sobre a ideologia como instrumento para a obtenção do poder pelo poder, principalmente quando não é explícita mas sublinear.

A ideologia, mesmo sublinear, tem o poder de incitar as massas que se deixam submeter tornando-se meros instrumentos e objetos de justificação, porque se deixam influenciar por "falsos líderes carismáticos".

O poder da ideologia sobre a massa resulta da "ingenuidade" e da "carência" que se transformam em objeto de revolta e mesmo de revolução. Nesse sentido, cabe lembrar os grandes movimentos de massa na história. Quais foram os resultados? A apreensão e a manutenção do poder por alguns, em detrimento de muitos.

Quando se diz que é importante e mesmo fundamental explicitar a ideologia, pretende-se diminuir a busca do poder pelo poder, possibilitando uma abertura ética. Mediante a explicitação clara da ideologia é possível assumi-la simplesmente, ou, posicionar-se de forma crítica baseada em argumentos. Se cada um possui e defende uma ideologia é fundamental buscar um consenso a partir de valores éticos e morais supra-ideológicos. É preciso "tomar consciência de que o espaço em que eu vivo vai modelar-se segundo a atitude que irei assumindo".³⁵

É necessário conhecer a ideologia do outro assim como é básico explicitar a própria ideologia, no sentido de possibi-

³⁵FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis, 1983 5 ed. p.14-15 (grifo nosso)

litar seu controle crítico.

Repetindo, é ingenuidade negar a existência da ideologia. Pode-se afirmar também que é ingenuidade negar o posicionamento ideológico-político partidário. Assim, ao assumir uma postura ideológica de centro, não se nega a existência de ideologias de direita ou de esquerda, mas busca-se um equilíbrio isento de radicalismo ou fanatismo. Busca-se principalmente, a convivência entre contrários, a partir do reconhecimento dos perigos que se concretizam nas posturas extremas. Procura-se um posicionamento central que ao contrário de ser neutro, compromete-se em mediar as divergências político-partidárias, visando a construção de uma política ecumênica. Nesse sentido, defende-se a idéia de um caminho pluralista, onde a diversidade possibilite a coexistência a partir do diálogo. Ao mesmo tempo, esse "sistema de idéias" ou, mesmo, "ideologia de centro", não imporá medidas radicais, mas buscará aproximar polos divergentes.

Assim será possível constituir equipes de trabalho com elementos que, embora de posicionamentos contraditórios, contribuam para a construção da sociedade como um todo.

O homem como mediador do processo de desenvolvimento, precisa assumir o compromisso ético com o espaço histórico-social que lhe foi destinado. Assim saberá exercer a crítica do passado e do presente com vistas ao futuro, ao mesmo tempo em que buscará o necessário equilíbrio entre a ciência, a filosofia e a ideologia. Nenhum problema humano poderá ser interpretado a partir de um ponto de vista unilateral, mas deverá ser compreendido numa dimensão global, mediante a análise das interrelações e interdependências entre os fenômenos que compõem a dinâmica do de-

envolvimento social.

O homem como núcleo da evolução cultural determina o processo de crescimento sócio-econômico e político. Enquanto o homem pensar é agir em função de uma ideologia político-partidária, radical, a evolução cultural e o próprio processo civilizatório tornar-se-ão meros resultados políticos, bons ou sofríveis, dependentes, unicamente, do interesse individual daqueles que detêm o poder pelo poder.

Para consubstanciar uma ação política justa, onde a participação e a harmonia levem à estabilidade e ao fortalecimento do poder nacional, torna-se prioritária uma mudança de mentalidade. E isso só será possível a partir do momento em que cada brasileiro tornar-se qualificado politicamente.

Salienta-se para tanto, o assumir uma atitude frente ao hoje em função de uma crença no Destino do Homem. Trata-se de uma postura que se concretizará mediante um comportamento verdadeiramente democrático, onde a participação individual não visa à obtenção de um "status de poder" mas, principalmente, ao Bem Comum. Isso não implica numa igualização mas, como já se disse anteriormente, no respeito à individualidade na coletividade.

A partir desse posicionamento pode-se compreender a necessidade de reconhecer a existência da ideologia, como pressuposto básico para exercer seu controle crítico.

É óbvio que a ideologia como sistema de idéias se divulga mediante o processo de comunicação. Já se falou sobre o problema do discurso ideológico. Pretende-se que os educadores, principalmente, estejam atentos e alertas a esse discurso explícito ou sublinear e, busquem o reconhecimento do teor ideo-

lógico nele contido, assim como procurem fundamentar-se em argumentos científico-filosóficos. É importante que reconheçam a existência da ideologia, e que a identifiquem, posicionando-se no tempo e no espaço histórico-social. Assim sendo devem-se estabelecer medidas de aproximação, principalmente entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação.

Reconhece-se a existência da ideologia ao mesmo tempo em que se defende uma postura crítica, de forma que, a ideologia não se sobreponha ao Bem Comum, mas seja controlada com vistas ao desenvolvimento do Homem e da Sociedade.

O fato de assumir explicitamente uma ideologia de centro, ou uma política educacional de centro,

...é o resultado dum processo de pensamento que consiste:

- em harmonizar os objetivos educativos com os globais;
- em deduzir, muitas vezes, os objetivos da educação a partir das finalidades da política geral;
- em assegurar a concordância dos objetivos educativos com os objetivos relativos aos outros setores da atividade nacional.³⁶

Assim sendo, busca-se uma aproximação dos extremos, uma harmonização de propostas viáveis não radicais.

Buscam-se caminhos longe daquelas ideologias "perdidas num patamar de relativa inutilidade".³⁷ Concorda-se com DEMO,

³⁷ DEMO, Pedro. Pesquisa. p.21

³⁶ FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand, São Paulo: Difusão Editorial do Livro. 1977. 2 ed p.256 (grifo nosso)

ao afirmar que "*urge inventar coisas novas, recompor a esperança em nossa potencialidade, descobrir novos rumos*",³⁸ mediante um posicionamento não radical e, considerando sempre a realidade espaço-temporal criada e destinada para o homem.

³⁸ DEMO, Pedro. Pesquisa. p.21 (grifo nosso)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BAZARIAN, Jacob. O problema da verdade. São Paulo. Círculo do Livro, sd. 251 p.
- 2 BRASIL - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, atualizada até a Emenda Constitucional nº 22, de 29 de junho de 1982. 26 ed. São Paulo, Saraiva, 1983, 102 p.
- 3 BRASIL - III PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO-PND. Resolução nº 1 de 5.12.1979 - DOU de 14.12.1979, aprovação e ressalvas do Congresso Nacional. Separata da "Vox Legis", vol. 134, fevereiro de 1980. São Paulo. Sugestões Literárias. 72 p.
- 4 CALDEIRA, Eny. Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos Regimentos das Escolas de Nível Médio. In: ESTADO DO PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CRITÉRIA Apêndice: Estudos de áreas regimentais. junho, 1968. 72 p.
- 5 CAPALBO, Creusa. Ideologia e educação. São Paulo. Convívio, 1978, 113 p.
- 6 CARDOSO, Elpídio Marculino. A ideologia e as ciências humanas. Universidade Federal do Paraná, 1979 (mim).
- 7 CARDOSO, Elpídio Marculino. Dialética, desenvolvimento e educação. Universidade Federal do Paraná, 1978 (mim).
- 8 CARDOSO, Elpídio Marculino. Função social da universidade. Universidade Federal do Paraná, sd. (mim).
- 9 CARDOSO, Elpídio Marculino. Religião, desenvolvimento e educação. Universidade Federal do Paraná, 1978, (mim).
- 10 CHARDIN, Pierre Teilhard de. O fenômeno humano. Porto. Livraria Tavares Martins, 1970, 355 p.
- 11 CHARDIN, Pierre Teilhard de. O lugar do homem no universo. Lisboa. Editorial Presença, sd. 157 p.
- 12 COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Contido no tomo I das Opera Didactica Magna. Lisboa: ed Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga, 1957, 2.ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 525 p.

- 13 DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo. Atlas, 1983. 118 p.
- 14 DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo. Atlas, 1981. 255 p.
- 15 DEMO, Pedro. Pesquisa participante. Mito e realidade. Brasília. UNB/INEP, versão preliminar, 1982. 151 p.
- 16 ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes de Governo - Política de Educação, 1982. 155 p.
- 17 ESTADO DO PARANÁ. Fundamentação e explicitação das políticas da SEED. Secretaria de Estado da Educação. Ed. não revisada, agosto, 1983. 35 p.
- 18 ESTADO DO PARANÁ. Plano de Ação 1983-1986. Secretaria do Planejamento, versão de discussão, agosto de 1983, 145 p.
- 19 FAURE, Edgar. Aprender a ser. Lisboa. Livraria Bertrand. São Paulo. Difusão Editorial do Livro, 2.ed, 1977. 457 p.
- 20 FILHO, Lourenço. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo. Melhoramentos. 11 ed., 1974. 271 p.
- 21 FILHO, Lourenço. Organização e administração escolar. São Paulo. Melhoramentos. 5 ed, 1970. 304 p.
- 22 FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis. Vozes. 12. ed, 1981. 91 p.
- 23 FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis. Vozes. 5 ed. , 1973. 191 p.
- 24 FURTER, Pierre. Os sistemas de formação em seus contextos : uma introdução a um método de educação comparada. Rio de Janeiro. FGV. Instituto de Documentação, 1982. 380 p.
- 25 GERIBELLO, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra. São Paulo. Atlas. 211 p.
- 26 GROETHUYSEN, Bernard. Antropologia filosófica. Lisboa. Ed. Presença, 1982. 270 p.
- 27 GUSDORF, Georges. A fala. Rio de Janeiro. Editora Rio, 1977. 132 p.
- 28 GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa. Moraes, 4.ed, 1978. 318 p.
- 29 JAEGER, Werner. Paideia. São Paulo. Martins Fontes, 1979 . 1343 p.
- 30 KOOL, Halbo C. Gedachten van Erasmus. Amsterdam. Bigot en van Rossum N.V., Boekdrukkerij L.H. Becherer. Leiden. 49p.

- 31 LEI Nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
- 32 LEI Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.
- 33 MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia. Rio de Janeiro. Zahar, 3.ed., 1976. 330 p.
- 34 MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo. Perspectiva, 1971. 274 p.
- 35 MOURA, José Barata. Para uma crítica da "filosofia dos valores". Lisboa. Horizonte, 1982. 149 p.
- 36 NIETZSCHE, Friedrich W. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. São Paulo. Círculo do Livro. Linoart. sd. 334 p.
- 37 NOÛY, P. Lecomte Du. O homem e seu destino. Porto. Editora Educação Nacional, sd. 354 p.
- 38 ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS, CIECC. Rol de la educacion en el desarrollo - perspectivas de la educacion en la decada del ochenta. Washington, Dc: OEA - SER, J/X, CIE/Doc. 212, 1980 (mim).
- 39 PARLLET, Malcom & HAMILTON, David. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSIK, Rosemary Graves et alii. Currículo, análise e debate. Rio de Janeiro. Zahar, 1980. 162 p.
- 40 PETITFILS, Jean-Christian. Os socialismos utópicos. São Paulo. Zahar, sd. 187 p.
- 41 POSTLETWAITE, Neville T. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos educacionais. In: LEWY, Arieth. Avaliação de currículo. São Paulo. EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 315 p.
- 42 RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório. São Paulo. Vozes, 1978. 270 p.
- 43 RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologias: org.trad. a apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 172 p.
- 44 ROS, J.D. Schoonheids en Kunstonderwijs voor het volk: hervorming van het teekenonderwijs. S'Gravenhage. J.C.F. CARRIERRE, 1904. 46 p.
- 45 ROTTERDAM, Erasmo de. Elogio da Loucura. Lisboa. Publicação Europa-América, 1973. 145 p.
- 46 RUSSELL, Bertrand. O poder: uma nova análise social. Rio de Janeiro. Zahar, 1979. 139 p.

- 47 SANDER, Benno. Educação brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo. Pioneira, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar. São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977. 289 p.
- 48 SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis. Vozes, 1976. 407 p.
- 49 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino de 1º Grau. Material de apoio para a implantação da lei 5692/71 - Ensino de 1º Grau. Curitiba. Autor , 1977. 55p
- 50 THE DIALOGUES OF PLATO. Translated by JOWETT, Benjamin. In: Encyclopaedia Britannica. Volume 7. Chicago-London-Toronto, 1955.