

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Edições



Loyola

COMUNICAÇÃO DOCENTE

3ª edição revista e ampliada
Prefácio de Georges Gusdorf

MOACIR GADOTTI

COMUNICAÇÃO DOCENTE

DO AUTOR

EDUCAÇÃO E PODER: introdução à Pedagogia do Conflito, Ed. Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1980 (6 edições).

A EDUCAÇÃO CONTRA A EDUCAÇÃO: o esquecimento da educação e a Educação Permanente, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981 (3 edições).

CONCEPÇÃO DIALETICA DA EDUCAÇÃO: um estudo introdutório, Ed. Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1983 (3 edições).

DIALETICA DO AMOR PATERNO: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças, Ed. Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1985.

EDUCAÇÃO E COMPROMISSO, Ed. Papirus, Campinas, 1985.

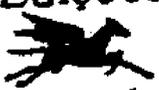
MOACIR GADOTTI

COMUNICAÇÃO DOCENTE

ENSAIO DE CARACTERIZAÇÃO DA
RELAÇÃO EDUCADORA

3.ª Edição revista e ampliada

PREFÁCIO DE
GEORGES GUSDORF

Edições

Loyola

Copyright
EDIÇÕES LOYOLA

CAPA:
GUILHERME VALPETERIS

Todos os direitos reservados

EDIÇÕES LOYOLA
Rua 1822 n.º 347 — Caixa Postal 42.335 — Tel.: 914-1922 — São Paulo

IMPRESSO NO BRASIL

**Ao Dimitri e à Inaê
com os quais aprendi
muitas lições.**

SUMÁRIO

PREFÁCIO A PRIMEIRA EDIÇÃO: De uma Antropologia Fundamental à Pedagogia da Unidade, Georges Gusdorf	9
PREFÁCIO A 3. ^a EDIÇÃO — Moacir Gadotti	22
INTRODUÇÃO	25

Capítulo I

A RELAÇÃO

1. Encarnação — Inacabamento	30
2. Eu — Outro	36
3. Simpatia — Oposição	42
4. Relação — Encontro	44
5. Linguagem — Comunicação	47

Capítulo II

A RELAÇÃO MESTRE-DISCÍPULO

1. Caráter Específico da Relação Educadora	58
2. Mestres e Discípulos	69
3. Verdade	84
4. Autoridade	89
5. Amor e Amizade	92
6. Por uma Pedagogia da Comunicação	93

Capítulo III

OS MEIOS E A RELAÇÃO MESTRE-DISCÍPULO

1. Educação e Instrução	99
2. Profissionalização e Especialização	103
3. "Mutações": Professor, Aluno, Escola	107
4. Planetarização	111
5. Mestres de Amanhã	115

Capítulo IV

DA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO À PEDAGOGIA DIALÉTICA

1. A Pedagogia do diálogo	119
2. Diálogo e conflito: A pedagogia dialética	123
3. Diálogo e conflito na prática docente	128
4. Educação e poder	129
5. Conclusões	134
 BIBLIOGRAFIA	 139

PREFÁCIO À 1.^a EDIÇÃO

DE UMA ANTROPOLOGIA FUNDAMENTAL À UMA PEDAGOGIA DA UNIDADE

Ao abrir este livro escrito por um brasileiro e destinado aos brasileiros, quero inscrever, inicialmente, uma palavra de amizade para esse Brasil velho e novo onde, parece-me, novas chances são oferecidas à espécie humana.

O viajante vindo do Antigo Continente que desembarca, depois de tantos outros, nesta terra longínqua, é surpreendido imediatamente pela imensidão do espaço. Nos pequenos países da Europa, esbarra-se constantemente nas fronteiras, essas cicatrizes da história, que dividem as línguas e aprisionam as culturas. O Brasil tem uma história, sem dúvida à qual bom número de povos Ameríndios, Europeus, Africanos trouxeram sua contribuição, mas parece que esse passado, onde as diversas tradições se opõem e se aliam, se neutralizam e se reforçam umas às outras, não é determinante. Deste passado composto surge neste momento o desenvolvimento de um Brasil novo, avançando para um futuro mais importante que o presente. O determinismo do futuro, o imperativo da esperança paralisa o peso das rotinas. Conforme a analogia da narração bíblica, as nações que olham para trás transformam-se em estátuas de sal. No espaço brasileiro, existe lugar suficiente para que a energia dos homens progrida sem se bater contra a linha do horizonte.

Os Estados Unidos da América do Norte são um imenso país; mas a marcha para o Oeste, que se constituiu na epopéia do Século XIX, terminou há muito tempo. A colonização interior retrocede do Oeste para o Leste e do Norte para o Sul, numa complexidade

crescente ligada à sofisticação das tecnologias e à crescente poluição do domínio humano. O Canadá cobre, ele também, um espaço considerável, cuja maior parte, porém, sepultada pela neve e pelo gelo, continua hostil ao homem, senão impenetrável. E mais, a diversidade de sua população fragmenta sua geografia política e humana; dividido contra si mesmo, este país não realizou ainda a sua unidade nacional, se deve realizá-la algum dia.

Comparado a seus grandes vizinhos do Norte, o Brasil aparece como uma nação segura de sua coerência humana, que vem de iniciar a conquista de sua geografia, a exploração de seus recursos. Este atraso é em si mesmo uma vantagem, pois os pioneiros do Far West progrediam à velocidade dos cavalos e dos carros de boi; sua margem de superioridade em relação aos obstáculos naturais e humanos que a eles se opunham era muito reduzida. A colonização brasileira, pelo contrário, dispõe de todos os recursos da tecnologia contemporânea: aviões, caminhões, tratores, rádio, medicina e higiene. Obra de uma razão planificadora, ela não traz consigo o horrendo desperdício de vidas humanas e de meios materiais que foi o preço pago para a constituição dos Estados Unidos da América do Norte.

Nesta Terra Nova que é sua própria terra, no desdobramento de sua própria imensidade, o Brasil prepara-se para se tornar uma potência mundial do Século XXI.

* * *

Esta perspectiva brasileira pode parecer à primeira vista, muito estranha ao livro de Moacir Gadotti. A relação contudo é estreita entre a *conquista do espaço e a educação dos homens*. A implantação das infraestruturas, a pesquisa e a exploração das riquezas do solo e do subsolo são possíveis graças à valorização dos recursos humanos.

Os minerais que dormem nas entranhas da terra vêm à luz quando a indústria humana os mobiliza. Existem igualmente em cada indivíduo potências que dormem, esperando que sejam despertadas à vida pela palavra docente.

O desenvolvimento do Brasil, é a chance oferecida à juventude brasileira. Enquanto os velhos países do Ocidente, tendo esgotado mais ou menos suas possibilidades, se inclinam sobre seu passado com um prazer lúgubre, ou se dilaceram sob o golpe de recriminações contraditórias, o imenso Brasil vê abrir-se perante ele a aventura da conquista do espaço proposto aos *bandeirantes* do Século XX, os promotores da economia e da cultura.

Um novo mundo chama homens novos, cuja resolução e energia estejam à medida das tarefas que os esperam. A juventude que se apressa, cada vez mais numerosa, nos colégios e universidades, a seus mestres, pouco mais velhos que ela, tão freqüentemente, é preciso propor uma pedagogia conforme às exigências de sua missão histórica. Não uma fabricação em grande série de psicopatas, de débeis mentais e de retardados psicológicos, mas uma formação da inteligência e da vontade em vista da responsabilidade individual e do acabamento da pessoa.

Assim se justifica o lugar importante reconhecido à *filosofia da educação* nas universidades brasileiras e no movimento cultural do país. A pedagogia encontra desta forma sua significação plena de edificação do homem pelo homem em vista da preparação do futuro humano. Uma doutrina educativa propõe um modelo cultural, uma espécie de utopia, a qual é acusada freqüentemente de não corresponder às exigências concretas da realidade. Mas a força convincente, a atração da utopia agarra-se justamente a esse desmentido que ela opõe ao jugo da rotina e das tradições, na vontade de mudar a vida. E talvez esse apelo do futuro tem maior chance no Brasil do que em qualquer outro lugar de se enraizar sobre a terra dos homens. Para conceber a escola de amanhã, e a universidade do futuro, é preciso muita imaginação criadora e audácia de pensamento. São essas precisamente as virtudes que permitiram ao povo brasileiro, criar em meio a uma paragem desértica, sua capital, Brasília.

*
* . *

Nunca se tem falado tanto em ciências humanas como hoje. É preciso crer que elas existam, pois mobilizam contingentes de mais a mais numerosos de "pesquisadores". Mas o estatuto dessas ciências continua incerto; não se tem a preocupação de buscar sua significação e seu porte. A própria idéia de ciência do homem parece perder-se nos areais da especialização indefinida. Os pesquisadores, sem dúvida, procuram cada qual a seu modo; mas não sabendo o que procuram, não saberão o que encontram, se, por acaso, chegarem a encontrar alguma coisa.

O homem em questão nessas ciências, é perpetuamente presuposto, sem que os interessados se dêem ao trabalho de lhe conceder o benefício de uma reflexão fundamental.

Procurarei definir, brevemente, a possibilidade e o programa de um antídoto epistemológico da especialização; seria o pensamento que congrega, por oposição ao pensamento que divide e subdivide. Este programa está orientado para a constituição de uma *antropologia fundamental*, cuja exigência se imporia à toda pesquisa concernente ao homem e ao humano. Não se trata, evidentemente, de impor a uns e a outros o respeito por uma dogmática prévia, mas de fazer respeitar o princípio da unidade do saber. Trata-se, então, de abordar os problemas humanos na perspectiva, não da especialização, mas da unidade; e por conseguinte, será preciso igualmente, compensar a pedagogia da especialização por uma *pedagogia da unidade*.

Precisamos de uma antropologia fundamental, uma antropologia primeira que não seja a soma dos conhecimentos acumulados pelas ciências humanas. É preciso que essa antropologia não venha após as ciências humanas, como um resultado. Porque se se espera que as ciências humanas sejam feitas sem o homem, para encontrar a antropologia, ela nunca será feita, e não se achará jamais na chegada o que não estava na partida. Se a antropologia não está no início, ela não estará no fim, porque não se pode achar o que não se procura.

Aqui, penso na descoberta de Hans Selye, o grande biólogo germano-canadense que está na origem do que ele chamou a síndrome geral de adaptação. Narra em suas lembranças de estudante que fez seus estudos na Faculdade de Medicina de Praga, e lá, ficou surpreso certa feita pela atitude do professor que, enquanto fazia uma visita com os estudantes, mostrava os doentes descrevendo como importantes, sinais que não eram de modo algum evidentes, sinais clínicos que eram os sinais particulares de tal ou tal doença. E o estudante estava admirado porque o professor não tinha o ar de quem vê coisas que contudo pareciam muito evidentes; nunca dizia, por exemplo: este indivíduo está deitado, está embaixo de seus cobertores, está com febre, não está passando bem. O estudante via que toda essa gente tinha em comum um certo número de características que não interessavam ao professor. Ele pensava então que esses caracteres não eram certamente interessantes, e é apenas muito mais tarde que ele refletiu sobre esse dado elementar, a saber, que existia um "ser doente". Antes que o doente tenha uma tifoide ou uma tísica ou tal ou tal outra doença, ele está doente. Aliás, isso faz parte daquela medicina elementar que faz com que cada um de nós, antes de saber qual a doença que temos, saiba que está doente. Existe um ser doente que cada um descobre em si. A descoberta

de Selye, que fez dele um dos grandes nomes da biologia moderna, foi de se interessar pelo ser doente do homem, que era anterior a tal ou tal doença particular. Descobriu que existia um quadro clínico do ser doente em geral que merecia ser levado em consideração.

Chamarei, portanto, antropologia a exploração do prévio, a *exploração do pressuposto humano*. A antropologia terá uma divisa e um programa muito modestos: "cada homem leva consigo a forma inteira da humana condição". Por conseguinte é preciso tentar explorar empiricamente, não deduzir *a priori*, esta forma inteira da humana condição, não para se chegar a colocar isso em fórmulas cibernéticas, mas para despertar a atenção, colocar os espíritos em alerta sobre os pontos de passagem obrigatórios desta forma da humana condição. Eis o que eu chamarei a antropologia fundamental, e creio que teríamos aí, então, o centro comum para a reflexão dos filósofos e para aquela dos especialistas das ciências humanas. Um pouco de ciências humanas afasta do homem, muito de ciências reconduz a ele. Só assim, o especialista saberia que, na sua especialidade, ele aborda o homem *sub specie* de tal ou tal disciplina; é preciso que ele não creie — e está aí o seu erro — que a ordem humana se explique pelo determinismo sexual, pelo determinismo econômico, pela necessidade racional, pelo peso da história, ou pela circulação do arenque. O menor pecado do especialista, é, admitindo-se que veja o que vê, de não ver a não ser o que vê. E por conseguinte a antropologia fundamental teria por tema o pluralismo dos determinismos: para além do *homo oeconomicus*, *sociologicus*, ou *homo sexualis*, a idéia de um *homo humanus* no qual não se pensa o suficiente e que é contudo o homem fundamental.

A pesquisa nas ciências humanas não deve excluir o sentido e a preocupação da humanidade. Denunciou-se muitas vezes a ficção nefasta do *homo oeconomicus*, reduzido aos únicos aspectos que interessam ao economista; mas não é nada certo que o *homo oeconomicus* tenha deixado de existir. Da mesma forma, existe para diversas categorias de usuários um *homo sociologicus*, um *homo philologicus*, um *homo demographicus*, um *homo ethnologicus*, etc., etc., marionetes muito cômodas para as manipulações abstratas de um pensamento que se desvia do real para não ter a preocupação de colocar as verdadeiras questões. O tempo parece ter chegado de chamar os cientistas ao reconhecimento e ao respeito do *homo humanus*, o único homem verdadeiro, que deve ser ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a sua pesquisa. Não se trata porém de os desviar do trabalho ao qual eles se consa-

gram. É ao interior de seus próprios limites que deve se operar a reconversão, na medida em que sua ciência será chamada para aprofundar em consciência.

Em outras palavras, a conversão aqui reclamada não é senão uma *volta às origens*, uma restauração da significação humana do saber humano. A ciência positivista continua sempre uma falsa ciência porque, sob pretexto de se ater aos fatos, permanece cega às significações. Uma antropologia ao mesmo tempo científica, histórica e filosófica, seria investigação sobre o homem e pesquisa do homem, ciência do homem e elucidação da condição humana. Ela forneceria um centro comum de preocupação à filosofia e às ciências humanas. Aqueles que pretendem que uma tal disciplina é irrealizável, é fácil responder que os maiores pensadores da tradição ocidental foram as testemunhas e os pioneiros das ciências humanas de seu tempo. É suficiente citar aqui os nomes de um Aristóteles, de um Leibniz, de um Hume, de um Kant ou de um Hegel, para não reter senão os mais ilustres, todos associados de muito perto à exploração da realidade humana, à qual eles forneceram, sem deixar de ser filósofos de primeira linha, preciosas contribuições.

* * *

A antropologia fundamental seria este primeiro movimento pelo qual, antes de se lançar na conquista do mundo, o pensamento científico, voltar-se-ia sobre si mesmo, esforçando-se por libertar o embasamento pré-refletido de toda reflexão. Toda compreensão do homem e do mundo supõe uma pré-compreensão da existência humana tal qual ela se encontra inscrita em cada um de nós. Se os *a priori* do intelecto, fundados na razão demonstrativa, são sempre suspeitos e geralmente estéreis, existem *a priori* da existência cuja influência ineliminável orienta, queiramos ou não, o conjunto de nosso pensamento e de nossas atividades.

A antropologia que sonhamos não é uma solução toda feita; ela não é uma resposta, mas pelo contrário, uma pergunta. Ela é a questão pré-judicial que deve ser colocada a todos os homens de ciência, a todos os homens de ação. O arquiteto, o historiador, o banqueiro, o filósofo, o médico, o engenheiro, o técnico de laboratório, o homem de negócios, todos desenvolvem sua empresa sem refletir sobre sua significação, sem ter pensado em situá-la no domínio humano. Importa chamá-los à ordem, confrontá-los com a interrogação capital: "afinal de contas, é em função do homem, é para o

homem que nós trabalhamos. Todas as atividades não tem sentido a não ser na medida em que elas contribuem para a edificação da humanidade no mundo e no homem. Mas o que é o homem? O que pensais e o que sabeis do homem? Que esperais do homem?"

Por mais rudimentar que ela seja, uma reflexão deste tipo já seria de uma importância decisiva. Muito freqüentemente, com efeito, o cientista, caindo na cilada de sua metodologia, perde de vista os confins e os arredores de sua pesquisa; e freqüentemente, o homem de negócios, o homem de ação, que coloca todo seu empenho em obter um resultado particular, desinteressa-se pela situação de conjunto. A antropologia deve lhe ser apresentada como uma *teoria dos conjuntos humanos*, como uma pedagogia da unidade e da universalidade oposta à pedagogia da especialização.

Em suma, trata-se de se propor um conhecimento do fenômeno humano total; e isso só pode ser obtido pela aplicação de uma *nova metodologia*, a epistemologia da dissociação cedendo lugar à uma epistemologia da convergência.

O problema epistemológico da unidade das ciências humanas identifica-se ao problema antropológico da unidade do homem. As ciências humanas são apenas vias de aproximação para a manifestação do homem. Isto quer dizer que nenhuma das disciplinas aqui em causa pode evitar de colocar a questão: *o que é o homem?*

A unidade humana aparece portanto como um pressuposto da pesquisa. Importa pois que cada especialista se coloque a questão de saber o que é, no seu nível e na sua perspectiva, a realidade humana. O matemático, o físico da mesma forma que o psicólogo ou o filósofo deviam, eles também, submeter-se a esta interrogação. Desta forma, eles estariam precavidos contra o perigo que a ciência do homem, economizando a reflexão sobre o homem, seja, como acontece, uma ciência sem o homem.

Dentro desta perspectiva, o homem aparece como a morada das significações epistemológicas de todas as ciências humanas. Somente a tomada de consciência da convergência das epistemologias pode fundar uma epistemologia da convergência: a unidade das metodologias não pode ser realizada fora de uma metodologia da unidade, ela mesma fundada sobre uma pesquisa da unidade do ser humano.

Existe uma *inteligibilidade* própria do fenômeno humano. A ciência do homem não pode ser realizada segundo a metodologia que convém a tal ou tal departamento particular da ciência das coisas.

É absurdo pretender-se impor ao homem a lei das coisas. O homem não se compreende a partir das coisas; mas antes são as coisas que, a despeito das aparências, são compreendidas em função do homem. A tarefa mais urgente de nossa cultura seria portanto de empreender a investigação do fenômeno humano, considerado na plenitude solidária de sua significação.

Mas uma mudança de orientação só pode ser realizada através de uma reforma das *estruturas institucionais* e de uma *nova pedagogia*.

* * *

As instituições formam o esqueleto de uma pedagogia; a pedagogia corresponde a colocar em ação um espírito dentro de uma situação pelos homens aí existentes.

A era dos especialistas corresponde à predominância de uma psicologia da pulverização do saber. Os estudantes que entram no sistema são, desde o início, formados em função da especialização que será a sua. Sob pretexto de lhes permitir de ir mais depressa e mais longe, serão nutridos exclusivamente de física nuclear, de geomorfologia ou de economia matemática; impor-se-á viseiras à sua inteligência e à sua imaginação. Seu saber, muito localizado, será como uma ilha num oceano de ignorâncias.

Ainda aí, parece indispensável romper o círculo vicioso dos costumes estabelecidos, e de definir os elementos de uma nova pedagogia, única capaz de dar à inteligência o sentido da realidade humana como horizonte comum de todos os saberes.

O especialista do tipo tradicional é caracterizado por uma restrição mental sistemática; ele se acantona no domínio estreito que escolheu, e esforça-se por acumular o maior número possível de informações. O fim é de totalizar o conjunto dos dados, o que corresponderia à perfeição do saber concernente à uma zona precisa e delimitada. Assim se desenvolve uma espécie de *capitalismo epistemológico*. Como o avarento reina sobre o seu ouro, o especialista julga-se rico dos conhecimentos que ele acumulou. Ciumento de seu tesouro, considera com desconfiança seus confrades.

Em outras palavras, na epistemologia da especialização, o especialista é o homem que sabe. Para estar mais sozinho na possessão de seu saber com toda tranqüilidade, ele se acantona em uma parcela

multo pequena para poder cultivar seu jardim com toda segurança. Daí uma psicologia campesina, onde se está sempre em guerra com os vizinhos por causa dos limites do terreno ou de pequenos muros.

Na perspectiva que nós propomos, o cientista, deixaria de ser um fidalgo feudal que reina sobre um espaço confinado. Seu regime mental abandonaria a volta sobre si para abrir-se à consciência dos grandes conjuntos do pensar. Em vez de ter respostas para tudo, ele se esforçaria sempre para recolocar em questão suas questões, para questionar tudo. Ele não renunciaria nunca a situar sua especialização no horizonte global do saber, que ninguém pode pretender se apropriar completamente.

Esta renúncia à certeza que cega, desenvolverá um espírito de humildade, que se firmará em desejo de colaboração. Este novo profissional tenderá a ser um *homem do diálogo*, em constante diálogo consigo mesmo e com o outro. Uma tal consciência tomada de sua própria insuficiência não impedirá, mas, pelo contrário, favorecerá a confiança em si, a audácia conquistadora do espírito, certo de que a busca da verdade não se acabará nunca.

Por isso, parece indispensável definir-se com precisão um programa pedagógico para a formação dos profissionais de ciências humanas. Não se trata de impor aos estudantes uma documentação enciclopédica, mas de os submeter à uma *pedagogia da unidade*. A unidade das ciências humanas supõe a unidade de cada homem e a unidade de todos os homens. Vê-se aqui que esta vocação de unidade reveste-se simultaneamente de uma significação epistemológica e de uma significação moral. O conhecimento do homem e do mundo é a tarefa do homem; o conhecimento do homem e do mundo é a edificação do homem e do mundo.

Sem entrar em detalhes, podemos relevar certos aspectos da nova *educação para a pesquisa*. Não apenas ela deve insistir sobre a solidariedade e a complementaridade das diversas ordens do saber, mas ela deve também reagir contra todas as tendências para o particularismo intelectual.

A nova pedagogia, para imobilizar os preconceitos lingüísticos, nacionais, religiosos mais ou menos inconscientes, desenvolverá em cada um o sentido do valor do outro e de sua dignidade. Ela deverá ser uma pedagogia do alargamento sistemático do campo da consciência, uma pedagogia da curiosidade e da simpatia, nos antípodas da satisfação beata onde se compraz muito freqüentemente um nacio-

nalismo cultural, hoje tão atrasado quanto o nacionalismo econômico ou político. O progresso dos estudos, em vez de corresponder a um acanhamento sistemático do campo do conhecimento, tenderá a favorecer o sentido de acolhimento e de abertura da consciência aos valores, até os menos familiares. A especialização indispensável do pesquisador será então compensada desde o princípio pela visão das solidariedades e das interdependências das quais se nutre a unidade do saber.

Nesta perspectiva, de uma *pedagogia da unidade*, é da Universidade que se espera a contribuição mais importante. Por isso, impõe-se hoje uma reflexão fundamental sobre sua natureza, suas funções, seus meios e fins.

* * *

Uma universidade não é um centro de formação acelerada para as diversas categorias de técnicos de que o país necessita. Ela é sem dúvida o lugar onde se preparam homens capazes de ocupar tal ou tal emprego especializado, mas caracterizados também por uma larga compreensão da cultura a se fazer. O sentido dos conjuntos, a faculdade de invenção, a consciência das implicações do conhecimento, o respeito do humano, são qualidades indispensáveis ao alto funcionário, ao chefe de empresa, ao homem de Estado e ao homem político, ao professor, ao diplomata como também aos urbanistas por exemplo ou a todos aqueles que deverão negociar as relações da técnica com a realidade humana.

Cada um desses especialistas deve ser formado para sua profissão particular num instituto técnico especializado. Mas ele deve achar na Universidade uma abertura no sentido geral dos problemas humanos, e às exigências da alta cultura. Em outras palavras, a Universidade pode contribuir para a formação profissional de certas categorias de profissionais mas não é esta sua função exclusiva, nem mesmo sua destinação principal. Não se trata aqui de forma alguma de diminuir o papel ou o valor da formação profissional, mas, pelo contrário, de lhe restituir seu sentido e sua eficácia. Esta formação deve ser dirigida por profissionais, dentro da perspectiva da própria profissão e dentro das instituições adaptadas à esta tarefa.

A Universidade de hoje deve tomar a iniciativa de uma ação conjunta para reencontrar sua vocação de ordenadora do conhecimento. Ela não é outra coisa senão um amontoado incoerente de

saberes e de ensinamentos estranhos uns aos outros; somente uma reforma de estrutura pode restabelecê-la em sua função primordial de obreira de uma ciência integrada para o bem da humanidade.

A invenção das universidades medievais resulta de um movimento de concentração do Saber, numa época de expansão particularmente brilhante. Uma tomada de consciência conjunta da solidariedade dos homens, mestres e estudantes, e da solidariedade das disciplinas termina pela constituição de fato e pelo reconhecimento de direito da comunidade universitária.

O Século XVII barroco e depois o Século XVIII racionalista e esclarecido, a despeito do enfraquecimento das universidades, e talvez por causa desse enfraquecimento, são sensíveis ao *imperativo da convergência*, que deve assegurar a universalidade da razão. Daí o sonho sempre recomeçado de língua universal e de ciência universal, daí a fundação de Academias e de Sociedades científicas, daí as enciclopédias.

O Século XIX está marcado pelo grande salto para a frente do conhecimento, tanto no domínio das ciências exatas quanto na ordem das ciências da natureza e das ciências humanas. A prodigiosa inflação de conhecimentos produz a separação das disciplinas; a unidade do saber se subdivide em esferas de influência de mais a mais restritas. O imperativo da especialização é um imperativo da divergência. Daí os sábios do século positivista, cedendo ao peso de suas novas riquezas, terem aceito esta lei.

A divisão do trabalho intelectual fez suas experiências, como anteriormente a divisão do trabalho industrial. Mas se a lógica da atividade parcelar se justificava pela fabricação em série de objetos de consumo corrente, pode-se facilmente verificar que ela não estava em seu lugar na elaboração da cultura, que procura extrair uma espécie de síntese da humanidade. Denunciava-se não há muito o trabalho em série como uma alienação do trabalhador. Esta alienação parece mais inadmissível ainda quando se trata de pesquisadores e de professores que têm vocação para serem os testemunhos do humano. A evolução da tecnologia industrial, confiando à automação as tarefas puramente mecânicas, parece dever reservar aos trabalhadores as tarefas complexas de controle, de assistência e de manutenção. Isso significa que a maldição do "trabalho em migalhas", deixando de pesar sobre as fábricas, acabaria por tornar-se o triste privilégio das universidades, reduzidas por uma volta singular das coisas, ao estatuto de "multiversidades", segundo a expressão do norte-americano Clark Kerr.

Uma reforma bem feita começa por si mesmo. Quando deploramos a pulverização funesta do saber, somos como os médicos e os confessores que passam seu tempo ocupando-se com males dos outros sem talvez interessar-se suficientemente pelos seus. Uma modificação do estado de espírito dos universitários seria já um progresso considerável, se quizerem reconhecer que devem ser os primeiros a contestar essa fuga para a frente desvairada da divisão do trabalho intelectual.

Todo professor, na Universidade, é um mestre na sua especialidade; mas todo professor deve ser também, por vocação, um mestre da totalidade. Quer queira-o quer não, sob o olho vigilante dos estudantes, ele ensina ainda além do que professa. Porque a Universidade não é somente um local vazio ou um quadro de avisos. A Universidade, a comunidade do saber afirma-se na unidade das disciplinas e na comunidade dos homens. Se eles se voltam as costas, traem-se uns aos outros, traem a exigência que os reuniu.

O problema talvez esteja mal colocado. A unidade da Cultura não será dada de fora, e como por milagre, aos universitários. Ela não poderá passar pelos costumes e pelas instituições a não ser que os próprios interessados tenham compreendido que esta comunidade do saber é para eles um dever. *A conversão da própria intenção pedagógica é a condição de todo o resto.*

Em outras palavras, é preciso que cada universitário realize por sua conta a descoberta do outro, e que se estabeleça entre todos uma linguagem comum. A força centrífuga dos hábitos assumidos deve opor-se uma força centrífuga de reagrupamento. A Universidade que tudo dispersa hoje, deve se reunir para voltar a ser o centro vivo da comunidade que jamais deveria ter deixado de ser.

* * *

Se é verdade que as estruturas da Universidade tradicional não estão mais adaptadas ao ensino superior atual, a reforma deve começar pelas estruturas mentais dos próprios universitários. Aí está, por outro lado, o nó da dificuldade: é mais fácil modificar um orçamento ou os programas do que transformar um estado de espírito.

Se se quiser que no mundo de hoje se construa a Universidade dos tempos novos, uma reflexão prévia e fundamental deve ter por objeto os pontos que seguem.

1 — *Uma nova inteligibilidade.* É a própria forma do Saber, o ideal do conhecimento que deve ser reconsiderado. Sob a pressão das ciências exatas, agravada ainda pela inflação técnica, a verdade se desumanizou, como o ser humano, que se acha de mais a mais desorientado dentro de um universo que não é mais à sua medida. É preciso portanto reafirmar a unidade do fenômeno humano, e a prioridade de sua exigência. Toda ciência parte do homem e deve retornar a ele. Assim se justifica a reação indispensável contra o regime de redução a migalhas do saber. É preciso reencontrar o sentido da convergência necessária das epistemologias, e o primado da intenção interdisciplinar.

2 — *Um novo tipo de homem de ciência.* O especialista isolou-se dentro dos limites do saber que detém, defendendo sua parcela ao acesso dos outros e contra todos. A psicologia do conhecimento deve passar de fechada para aberta. O universitário deve ser o homem do diálogo com o outro e consigo mesmo, cioso dos grandes conjuntos do pensamento. Sem renunciar ao cultivo do campo que é o seu, ele deve situar-se no horizonte da mutualidade de significações humanas. Cada especialista tem a missão de ser ao mesmo tempo o guardião da totalidade.

3 — *Novas instituições.* Fracionadas em Faculdades, em Departamentos e em Institutos, as Universidades tornaram-se as prisões celulares do conhecimento. A reforma das estruturas deve, em particular, suprimir os sistemas de divisões estanques que separam cada professor, cada estudante de todos os outros. O regime de estudos deve preservar a polivalência dos saberes, sublinhar a complementaridade das perspectivas culturais. Importa pois que o espírito de curiosidade e de invenção se projete em programas de estudo e estruturas institucionais.

4 — *Uma nova pedagogia.* A renovação dos homens, dos programas e das instituições supõe afinal uma renovação do espírito pedagógico. O ensino à base de especialização, isto é, de restrição mental e de memória, deve ceder lugar à um ensino aberto à pluralidade do saber, no sentido das correspondências, à imaginação e ao espírito de invenção. O espírito de análise, indispensável, deverá ser completado e compensado pela vontade de síntese, pelo desejo de aclarar as perspectivas de conjunto e as articulações do conhecimento. O ensino superior só é fiel à sua vocação na medida em que favorece a pujança do espírito e a preocupação de respeitar em cada aspecto particular da ciência o sentido da totalidade humana.

GEORGES GUSDORF
Professor da Universidade de Strasbourg

PREFÁCIO A TERCEIRA EDIÇÃO

Este livro, publicado há dez anos, nasceu entre 1971 e 1973, fruto das preocupações que orientavam os cursos e seminários do recém-criado Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Joel Martins, coordenador desse Programa, imprimia uma orientação humanista que, de certa forma, penetrava em todos os cursos. Vivíamos em pleno período da ditadura militar, do tecnicismo pedagógico e de reformas educacionais impostas. O pensamento existencial e humanista constituía-se num verdadeiro antídoto ao pensamento oficial. Já nessa época, a PUC de São Paulo distinguia-se pela resistência não apenas político-ideológica, mas cultural.

Não é de se estranhar, portanto, que a preocupação central do Curso de Filosofia da Educação era a Antropologia, trazida por mestres formados em fenomenologia, notadamente em Louvain (Bélgica). Fui o primeiro candidato a defender a tese em Filosofia da Educação, em 1973, com uma "Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf".

Além da preocupação com a Antropologia, existia uma preocupação forte com a especificidade da relação educadora. A expansão do ensino na década de 60 com o conseqüente crescimento da massa de professores e alunos, levava-nos a perguntar sobre o papel da educação e do professor e de sua valorização no contexto social e político.

Os primeiros subsídios teóricos vinham tanto do personalismo e da fenomenologia quanto (embrionariamente) do marxismo. A contribuição deste último era tímida já que existia forte censura, editoras fechadas, livros recolhidos ou queimados, seus autores aposentados compulsoriamente ou perseguidos.

O contato com a obra de Gusdorf e Buber, de início, me fascinou, pela unidade de pensamento, pela preocupação em fundamentar a relação educadora numa filosofia da totalidade, na interdisciplinaridade, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e em contraste também com a pulverização do próprio saber.

Era principalmente Georges Gusdorf quem fornecia essa visão "unitária" que, por outro lado, pecava por um grau de abstração muito grande em relação ao dia-a-dia da sala de aula e às condições concretas em que se realizava a prática educativa. Não deixava, contudo, de estar certo, na denúncia do que chamava de "capitalismo epistemológico" dominante nas ciências, essa apropriação privada do saber.

Alguns anos mais tarde, num clima de liberdade de expressão e de pensamento, na Universidade de Genebra, pude tomar contato com o marxismo que mais do que a fenomenologia fundamentou essa busca da totalidade, não com a abstração metafísica, mas com a concreticidade histórica. A reflexão e a experiência me abriram um caminho (método) novo e, por conseguinte, adquiri uma nova linguagem.

Está aqui talvez a diferença desta primeira obra e das obras posteriores: a *linguagem*. Mudei a fala, o discurso, mas permaneci na direção do mesmo horizonte. Daí a necessidade de *atualizar* a fala deste livro. Não podendo fazê-lo através de um prefácio, sugeri ao editor o acréscimo de mais um capítulo (o quarto), que desse conta desse caminho, "de uma pedagogia dialógica a uma pedagogia dialética", caminho feito com outros, como, por exemplo, Paulo Freire.

A continuidade de propósitos não oculta, entretanto, certas rupturas, seja em relação à metafísica de Gusdorf, que considero hoje carente de uma análise histórica, insustentável, portanto, seja em relação à solidariedade que apa-

rece nesse texto sem referência à luta de classe. Como deixei claro no quarto capítulo que acrescento às primeiras edições, essa solidariedade é impossível entre as classes sociais que defendem interesses antagônicos. Não significa que a busca da solidariedade humana não seja necessária, que ela não se constitua num fim do próprio processo civilizatório. Significa apenas que ela não se consegue sem a ultrapassagem da sociedade de classes. A questão está mais nos métodos para alcançá-la do que nos fins. É nisto que *humanistas* e *marxistas* discordam.

De início pensei tratar-se de obra já “superada” pelo tempo. O texto ficou esgotado na sua segunda edição quase um ano. Recentemente, provocado por um neotecnicismo que ressurgue com muita força, escondido em diversas teorias da escola, descobri não só a *validade* de continuar reeditando, mas também a sua atualidade. *Comunicação Docente* constitui-se ainda uma resposta à crescente desvalorização do professor e do educador em geral, reduzido, muitas vezes, a mero repassador de conhecimentos.

Certamente as palavras “mestre” e “discípulo” estão em desuso. Já o estavam na época em que foi escrito como já afirmei na apresentação. Não importa que as palavras resistam ao tempo. O que importa é que a mensagem continue atual, que a busca e a inquietação, próprias de uma *filosofia interrogativa*, suscitem novas buscas e novas inquietações, que desperte a curiosidade para ir além, para ultrapassar o que já foi dito e feito.

MOACIR GADOTTI

São Paulo, 2 de março de 1985

I N T R O D U Ç Ã O

"A filosofia deveria, portanto, justificar-se. E precisamente, isso é impossível. Ela não pode citar para sua justificação nenhuma espécie de utilidade que lhe daria um direito à existência".

K. JASPERS

Há alguns anos, surpreendeu-nos uma afirmação de Marshall McLuhan que anunciava "mutações" no que concerne aos papéis de aluno e de professor para o ano de 1989. Inicialmente, nos detivemos na procura dessas "mutações" e isso nos conduziu a um problema, que é o tema deste ensaio: o que caracteriza a relação professor-aluno?

O problema da relação entre o professor e o aluno será tratado aqui sob o aspecto reflexivo e crítico. Prescinde-se de todos os outros numerosos aspectos que poderiam ser levados em conta. O Autor não pretende tratar de problemas didáticos, sociológicos ou psicológicos, apenas para enumerar alguns dos aspectos sob os quais o assunto poderia ser tratado. Não pretende negar, com isso, o grande contributo e importância que esses aspectos, e outros, têm na Educação. Entende, contudo, que uma explicitação da significação da relação professor-aluno está na base de toda reflexão sobre educação. Daí o seu interesse e a sua importância.

Preferimos não usar o termo "Educador" e "Instrutor", mas o termo "Mestre" e "Professor". Primeiramente, "Educador" tornou-se hoje uma palavra cujo sentido está ligado a uma classe de pessoas que trabalham como profissionais e, aqui, entendemos que o "Mestre" não é necessariamente um profissional da Educação. Além disso, o próprio termo "Educador" se presta, hoje, a numerosas interpretações, de

cuja validade não se pretende discutir, neste trabalho. O termo "Instrutor", pelas mesmas razões, não será empregado. De certa forma essas palavras perderam o seu significado original a tal ponto que muitos "educadores" de hoje preferem chamar-se de psicólogos, sociólogos, literatos, etc., pois se se apresentassem como educadores perderiam boa parte de sua "clientela". Como "educadores" certamente não conseguiriam atrair a atenção e seu pensamento, bem como o seu testemunho, perder-se-ia na obscuridade. Embora os termos "Mestre" e "Discípulo" não apresentem qualquer imunidade e estejam igualmente carregados de um sentido que lhe é clássico, os julgamos menos comprometedores.

É curioso observar-se que o termo "Mestre" em vários idiomas é atribuído aos que se ocupam do primeiro ensino ou àqueles que se tornaram sumidades na ciência ou dominam determinada arte. Mesmo nesses casos, "Mestre" é um termo que se admite cada vez menos. Dos muitos significados que pode assumir esse termo, há sempre um denominador comum ou uma característica essencial que o define como uma pessoa que exerce uma "dominação" ou que tem o poder de impor-se sobre os outros, poder este que não provém do exercício de uma função exterior, de uma posição hierárquica ou mesmo do produto de sua "maestria", mas do seu próprio interior. Por isso há um ponto comum nos extremos apontados que se encontra no testemunho que ambos, mestre-escola ou grande sábio, dão de uma verdade pessoal que dominam, que descobriram em si mesmos, mas não se preocupam em "ensiná-la", como o termo "Instrutor" ou "Professor" querem designar.

Apesar do grande número de obras pedagógicas publicadas anualmente, não sabemos, com precisão, o que é o professor, qual a sua função, o que o distingue especificamente de outros profissionais. Daí a questão: professores, para quê? A história mostra que o aparecimento de novas técnicas ou de novas profissões, não significa a morte das tradicionais, desde que estas tenham características particulares. O mesmo acontece com o professor. É preciso saber qual a característica — se existir — que o torna insubstituível.

* * *

Procurou-se não estabelecer um método prévio de abordagem do problema, mas uma orientação geral, buscando a explicação e a descrição do fenômeno estudado, sem premeditação conceitual, sem impor ao problema formas antecipadamente feitas. “A natureza e as propriedades dos objetos estudados — como afirma A. de Waelhens — determinarão, de maneira mais natural e espontânea, o tratamento que se lhes há de aplicar”.¹ Quando utilizamos a abordagem fenomenológica, o fizemos como um momento do empreendimento, certos de que a pura descrição seria insuficiente para uma compreensão mais profunda da significação da relação mestre-discípulo.

Não existe propriamente um “método” fenomenológico, mas uma atitude fenomenológica. Esta atitude, ou esta intencionalidade básica, nos apoiou na busca de uma significação mais profunda e radical, sem qualquer predeterminação empírica ou metafísica. Ao iniciar uma pesquisa não se sabe de antemão o que se achará. É preciso levar em conta o fato de que o método, inseparável do conteúdo, pode condicionar os resultados. Sob pena de permanecermos num puro ocasionalismo, buscamos a causalidade oculta no fenômeno.² Na verdade, “sob os fenômenos não está essencialmente nenhuma outra coisa, mas pode estar oculto o que deve tornar-se fenômeno”.³ Assim, não podemos nos limitar a uma descrição passiva do que simplesmente foi dado pelo fenômeno, mas devemos desvelar as possibilidades de ser que essencialmente não estão no fenômeno.

O fenômeno da relação mestre-discípulo surge dentro de uma concepção de homem e de mundo. Daí um primeiro capítulo em que são traçadas algumas linhas fundamentais da antropologia, de onde nasce a relação de pessoa a pessoa, para, a seguir, caracterizar a relação mestre-discípulo. Em primeiro lugar, portanto, o que se nos apresenta é o fenômeno humano, cuja característica é, fundamentalmente, a

1. Alphonse DE WAELEHENS, *La Philosophie de Martin Heidegger*, Louvain, I.S.P., 1948, p. 12.

2. Entendemos por “fenômeno”, “o que se mostra, o que se manifesta”, “o que se mostra como é”, sem opô-lo ao que é em si. Abandonamos, portanto, quer a acepção Kantiana de fenômeno, quer a acepção Husserliana, que separa a existência da essência.

3. Martin HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Niemeyer, 1953, p. 36.

encarnação, que se opõe a uma concepção abstrata de homem. Do inacabamento, caráter próprio da encarnação, surge a necessidade de um outro, que dá forma à realidade pessoal. Nas múltiplas relações com o outro, aparece a relação mestre-discípulo.

Nossa análise prosseguirá, no segundo capítulo, caracterizando os dois termos da relação: Mestre e Discípulo, ou melhor, os três termos, incluindo a Verdade. Decorrencia desta relação, apresenta-se o problema da autoridade e da amizade na educação, para propormos a seguir os constitutivos básicos de uma pedagogia da comunicação.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas conseqüências da significação da relação mestre-discípulo em confronto com os meios.

* * *

Finalmente, esclarecemos que este trabalho, com algumas modificações, foi apresentado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1973 como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Filosofia da Educação. Temos a agradecer a atenção e a paciência de nosso estimado orientador, Geraldo de Oliveira Tonaco e as preciosas observações dos demais professores, Newton Aquiles von Zuben, Antonio Joaquim Severino e Dermeval Saviani, que fizeram parte da banca examinadora, e Maria Fernanda Beirão, equipe que dirige os destinos da Filosofia da Educação no Setor de Pós-Graduação daquela Universidade. A tese apresentada partiu da análise da obra de Georges Gusdorf, a quem agradecemos a honra de nos prefaciar, cuja leitura nos ofereceu a oportunidade de encontrar uma antropologia e uma concepção do ato educativo capazes de nos orientar na escolha de uma pedagogia e de nos fazer refletir sobre o verdadeiro papel que o mestre pode desempenhar em nossa sociedade.

O problema da reflexão filosófica sobre a educação e sobre as inovações pedagógicas é menos um trabalho da filosofia em geral do que de uma filosofia da educação. Sua função consiste em ajudar aos homens engajados na aventura da educação a afrontar o desafio que representa o seu próprio trabalho cotidiano de humanização. Nisto consiste

sua dimensão teórica e prática. Por isso, sua primeira tarefa será se colocar à escuta da situação da educação para, a seguir, através de uma reflexão crítica, pôr em evidência os seus problemas e afrontar a existência de visões do homem e da sociedade, subjacentes aos sistemas educativos, às reformas, às concepções ou doutrinas pedagógicas ou ainda às "ciências" da educação. Este trabalho crítico, porém, seria incompleto se não tentasse igualmente pôr em evidência as possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento da pedagogia e não apontasse quais os primeiros passos a dar em direção da superação desses problemas.

As tarefas de uma filosofia da educação são consideráveis. Através da reflexão crítica ela tenta coordenar, colocar em ordem, hierarquizar e totalizar um discurso que é sobretudo uma resposta à questão do homem. Daí sua grandeza e sua dificuldade. Ela abre um debate jamais acabado porque ela se opera ao redor e por causa de uma questão central que se encontra no início, no meio e no fim: o que é o homem? O que é o homem para que deva ser educado?

MOACIR GADOTTI

Genebra, 8 de dezembro de 1974

CAPÍTULO I

A R E L A Ç Ã O

“Se queres que te diga com toda a seriedade da verdade: o homem não pode viver sem o Isso. Mas quem vive somente com o Isso, não é homem”.

M. BUBER

1. ENCARNAÇÃO — INACABAMENTO

Um estudo do homem não pode partir de tomada de posições preconcebidas, ordenadas por um tipo especial de filosofar, que delimite, de imediato, um acento sobre um aspecto da realidade do homem, em detrimento de outros; uma antropologia só é possível se se partir do conhecimento positivo do homem. Deve-se, pois renunciar a uma concepção absoluta. Partir de um absoluto seria condenar o homem concreto e encarnado a uma existência menor, decaída e relativa. Portanto, nosso ponto de partida será *a encarnação*.

1.º — *Não existe um esquema corpóreo propriamente dito sem que este seja também esquema espiritual*. O corpo, como organismo, associa-se ao corpo como experiência de vida, devido a uma espécie de “lei da dupla percepção ou da dupla localização”¹, como a chama G. Gusdorf. Isto significa que cada informação é sempre apreendida em função do que vale por si e em função do que vale para o significado da própria vida considerada em seu todo. O corpo expõe o homem à morte e à doença, às alegrias e às tristezas da vida, comungando do espiritual e do estético.

1. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colln, 1956, p. 245.

Assim, uma ferida, uma deformação, levam consigo um desequilíbrio da pessoa, podendo, até, conduzir à loucura. A ferida não é, pois, um acidente externo ao ser, mas atinge o próprio ser.

Alfred Adler, em seus *Studien über Minderwertigkeit von Organen*, defende a tese de que toda lacuna do domínio orgânico acarreta uma reação adaptativa-compensadora no espaço mental. As reações da pessoa, diante da realidade de tal lacuna, podem ser duas: ou se refugiará na incriminação de si, ou poderá buscar uma saída no aumento de afirmação pessoal. Os exemplos de Demóstenes, apesar de gago, um grande orador, ou de Byron — que era coxo e escreveu a carreira de D. Juan — tem aí, talvez sua origem. Isto mostra que a anatomia não é um setor autônomo do ser do homem. O corpo seria antes uma espécie de pontaria em direção a uma integralidade que o ser humano continuamente procura.

O corpo não é instrumento distinto do homem, mas matéria-prima do seu ser-no-mundo. A *encarnação* é o fato de o corpo não ser separável: “existe uma participação originária da consciência no corpo, participação que impede este e aquela de existirem em si e para si”.¹ O corpo não é instrumento do espírito, mas é, antes, um com ele. Toda a fisiologia moderna está aí para comprovar esta afirmação e nos fornecer uma resposta clara. O acontecimento psicofísico não pode mais ser concebido em termos cartesianos. “A união da alma e do corpo não é lacrada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se completa em cada momento no movimento da existência”,² afirma M. Merleau-Ponty.

O corpo fornece ao homem as suas características básicas, como a camada mais imediata do seu ser; impõe à existência toda a marca da *finitude*; confere-lhe *contingência* mesmo na ordem biológica, “na qual introduz a contribuição congênita da hereditariedade, a saúde e a doença, o nascimento e a morte; encontra-se ao nível do intelecto, onde a *encarnação* introduz os limites do erro, tão freqüentemente

1. *Id.*, *ibid.*, p. 247.

2. Maurice MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia da Percepção*, trad. Reginaldo di Piero, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971, p. 101.

deplorado pelos filósofos”.¹ E como a encarnação do homem implica em sua participação na história, esta prolonga a contingência do homem.

Tem-se, pois, que admitir a encarnação como finitude delimitadora do ser. Esta delimitação, porém, não é entendida em sentido negativo e de restrição, mas num sentido positivo e de construção. Como observa O. Reboul, esta delimitação, este inacabamento do homem é também a sua grandeza: “enquanto o animal é o que é desde o seu nascimento ou torna-se rapidamente por maturação, a criança, como diz Fichte, deve tornar-se o que deve ser; mas também irá infinitamente mais longe do que o animal; o inacabamento de sua natureza significa uma plasticidade sem limite”.²

Observe-se a criança: quando ela descobre o corpo, ela se descobre também. E descobrir-se é descobrir o corpo como fundamento da presença aos outros e ao mundo. Assim, “a pessoa toma nota de seu corpo, quer dizer que lhe não está sujeita como a uma fatalidade externa, mas que assume um conjunto de valores originários nos quais reconhece sua própria identidade”.³ A caminhada espiritual posterior, faz apenas prolongar este desdobramento inicial de um homem que sai da animalidade para afirmar sua consciência. Este cordão que liga o pensamento ao impulso biológico não será jamais cortado. Só assim, dentro de uma filosofia da continuidade, pode-se explicar cada homem e a humanidade.

2.º — *Se o corpo, enquanto realidade orgânica, é abstração, outro tanto diga-se do espírito, que não constitui ordem autônoma, sem referência ao mais.* Por tal motivo “todo conhecimento humano se reveste de caráter simbólico, pois que reflete, numa certa dimensão, uma realidade de muitas dimensões; seu objeto escapa-lhe e, quando julga alcançá-lo e estreitá-lo, nada mais faz do que designá-lo”.⁴ E aqui a

1. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 245.

2. Oliver REBOUL, *La Philosophie de l'Éducation*, Paris, P.U.F., 1971, p. 40.

3. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 249.

4. *Id., ibid.*, p. 250.

própria verdade está em questão. Tentar acercar-se dela apelando apenas para o espírito, será falseá-la, pois seria reduzi-la a uma verdade da razão. Reduzi-la ao corpo seria igualmente falso, pois este também não existe como realidade autônoma. A verdade será, pois, acima de tudo, uma verdade *humana*, com seu correspondente grau de encarnação.

Uma vista d'olhos sobre as correntes filosóficas do *racionalismo e do materialismo*, mostrará que a verdade, em ambas, se reduz a uma verdade do discurso, ou verdade da palavra, da linguagem. Para o idealista é necessário, sobretudo, dar razão à razão e acreditar cegamente no espírito: nele se encontra a verdade. Verdade é, assim, verdade da razão que raciocina. Para o materialista, a verdade do discurso nada significa, nada é. Pelo contrário, a verdade está nos fatos.

Ora, tanto racionalistas como materialistas, retiram seu ideal de verdade da ciência, enquanto inteligível, a ciência matemática ou a ciência física. Isto significa que sua filosofia se inspira no conhecimento da matéria sem alma e da estrutura morta. A vida humana é deixada de lado. Assim, "a antropologia racionalista reduz o ser humano à dimensão do *homo sapiens*, considerando nulo e inexistente tudo quanto precede e acompanha o saber".¹ Por outro lado, os materialistas, apelando apenas para o que os fatos falam, esquecem-se de que os fatos não falam uma linguagem diferente da linguagem humana e que as tentativas da ciência nada mais são do que ensaio para reduzir estes fatos à razão.

Por isso, ambas as filosofias concordam, fundamentalmente, que a verdade é uma verdade discursiva: para a primeira, a verdade aparece como o discurso da razão; para a segunda, a verdade aparece como um discurso racional do científico, do biológico, do físico. Dentro deste panorama, surge o sofista, a sombra do filósofo. Para ele a razão se encontra na correção do discurso; apossou-se indevidamente do instrumento e, por meio de argumentos capciosos, compraz-se em refutar a evidência humana pela autoridade da demonstração.

1. *Id.*, *ibid.*, p. 187.

Uma verdadeira antropologia “deve partir da afirmação da pessoa como berço de toda a verdade”,¹ pois todo conhecimento prende-se, direta ou indiretamente, a um *eu* e é dele que recebe sentido. Reduzir a verdade ao domínio das coisas ou da razão, significa depredar a verdade *humana*. Só uma antropologia que recoloque a verdade no seu devido lugar é verdadeiramente antropologia.

3.º — *O inacabamento aparece como o caráter fundamental da existência humana*. O pensamento não pode fugir a esta situação de indivisão, pois, a encarnação significa uma tomada de terra e uma tomada de ser, e separar-se seria negar-se como realidade humana. O corpo, por sua vez, não pode ser apenas pensado. “Não posso pôr-me diante de meu corpo (como é necessário para pensar um objeto) e perguntar a mim mesmo que é ele em relação a mim, diz G. Marcel. Meu corpo pensado cessa de ser meu”.² Para pensá-lo nestes termos, deveria deixar de ser corpo, dado que, ao pensar, eu sou uma coisa só. Toda a filosofia que, para pensar, se retira do corpo e do mundo para melhor o possuir, nada mais denuncia que uma “radical desproporção entre a vida ligada ao corpo, sempre imperfeita e limitada, e o exercício soberano da reflexão que reduz o universo a obediência ao espírito”.³ Só desta maneira se entende porque a pretensa metafísica tenta fugir a uma antropologia da encarnação.

Uma filosofia que pretende de fato não delirar, deve acercar-se do fenômeno humano global. Este mesmo fenômeno traz ao debate o outro, o encontro com outrem. A realidade humana é uma caminhada comunitária, na qual ao lado do corpo próprio se encontram outros corpos com os quais se esbarra, e na qual o pensamento de cada um esbarra com outros pensamentos sedimentados. “A maior parte dos caminhos já foi franqueada e o mais elevado gênio só pode avançar à procura de descobertas, seguindo o trilho rasgado por outros”.⁴

1. *Id., ibid.*, p. 215.

2. Gabriel MARCEL, *Journal Métaphysique*, Paris, Gallimard, 1935, p. 253.

3. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 172.

4. *Id., ibid.*, p. 251.

A descoberta de si opera-se pela primeira vez na *criança* simultaneamente com a descoberta do outro, como se pode verificar através da experiência do espelho. “Esta prova não põe frente a frente, de uma e outra parte, a criança e sua imagem, senão que chama ao debate um terceiro termo, que desempenha o papel de mediador: é a realidade de outrem que acaba de dar forma à realidade pessoal”.¹ A reflexão do espelho acaba revelando à criança a consciência de si, ao mesmo tempo que a consciência de outrem.

A mesma observação que se fez da experiência do espelho, por parte da criança, pode ser estendida a uma outra realidade: o sorriso da criança à sua mãe. A experiência do sorriso é uma experiência indivisa, uma relação de duplo sentido: a criança reconhece sua mãe quando esta sorri, mas ao mesmo tempo atesta que a reconheceu, sorrindo por sua vez. Esta experiência primeira, mostra que a criança avalia o outro ao mesmo tempo em que se afirma a si mesma. Por isso “o ser da relação é apreendido antes dos termos por ela ligados; após lenta elaboração, a inteligibilidade integrante dará lugar a uma inteligibilidade discursiva que separará os objetos, classificá-los-á consoante forem animados ou não, dispondo-os segundo os horizontes concêntricos de sua proximidade ou afastamento em relação ao eu”.² A inteligibilidade ou o conhecimento discursivo, separa, mas este é um fato posterior à realidade primeira: o movimento espontâneo do ser, *une*.

Nas idades posteriores, o instinto de imitação da criança, revelará, ainda, esta instância fundamental: “a imitação manifesta, anteriormente à reflexão, uma espécie de princípio de identidade vivido. A criança admite, de maneira quase mágica, um direito de iniciativa de outrem sobre seu próprio comportamento; repete a palavra, o gesto, o jogo, sem precisar compreender-lhes o sentido, como se admitisse no outro, criança ou adulto, a necessária autoridade para franquear-lhe o caminho”.³

O mesmo fenômeno é revelado pela *linguagem*: nós falamos porque não estamos sós. O próprio monólogo inte-

1. *Id., ibid.,* p. 251.

2. *Id., ibid.,* p. 280.

3. *Id., ibid.,* p. 281.

rior, o solilóquio, manifesta que nos referimos a nós próprios como o "outro", chamando nossa consciência à nossa consciência. A linguagem, nesta forma mais primitiva e rudimentar, atesta uma processão do ser pessoal fora dele mesmo.

A criança quando sorri ou quando chora, apela para seu ambiente e dele espera uma resposta. "O ser humano não se contém nele mesmo: os contornos de seu corpo mostram sua linha de demarcação, mas jamais um limite absoluto (...). Intelectualmente e materialmente o outro é, para cada um, uma condição de existência. A multiplicidade dos indivíduos, a descentração do ser, aparecem como dados originários da consciência".¹

Por outro lado, esta *descentração* estabelece a necessidade de uma linguagem que a criança recebe de seu meio, da mesma maneira que recebe a alimentação. Desde o início, a linguagem marca o ponto de encontro entre o eu e o outro e, ao mesmo tempo, mostra a dependência do eu em relação ao outro, dado que, antes de tomar a palavra, é preciso recebê-la pronta. A palavra é o traço de união entre os seres: falamos para nos dirigir ao outro, para nos fazer compreender.

2. EU — OUTRO

A realidade do outro, que a criança descobre ao longo de sua meninice, quando em concorrência com outras individualidades, está mais ligada ao individualismo moderno, ocidental principalmente, do que às preocupações do *homem primitivo*. O primitivo "não possui nem a noção de outrem, nem a de si. Toda existência se lhe afigura correlativa, tomada da massa da realidade comunitária".² M. Leenhardt, conta o fato de um indígena a quem o missionário perguntara qual seria, no seu modo de ver, a maior descoberta a que ele teria tido acesso no contato com a civilização. A resposta foi surpreendente, à primeira vista: "O que vós

1. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, pp. 45-46.

2. Georges GUSDORF, *Tratté de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 258.

nos trouxestes foi o corpo".¹ O homem primitivo é um ser natural, unido a seu mundo e a seu corpo sem diferença, "não conhece o seu corpo enquanto seu corpo; para ele a realidade é um fenômeno de totalidade: unhas, cabelos, excrementos, fazem parte dessa totalidade como tudo o mais".² Tanto isto é verdade que reputa como perfeitamente normal, por exemplo, o fato de se encontrar em vários lugares ao mesmo tempo, como o sonho lhe demonstra.

Se isto se observa com relação a seu próprio corpo, muito mais se verifica — no primitivo — em relação ao outro. A oposição ao outro não representa qualquer papel decisivo na vida e mentalidade do homem primitivo. Pelo contrário, o conceito de implicação e de integração servem, para o primitivo, para afirmar a vida e a verdade. Separar é idêntico a errar e parcela importante para determinar a morte espiritual de alguém, pois "o primitivo, no primeiro estágio da evolução humana, não se conhece como uma pessoa autônoma. Ele se compreende como participante, engajado nos grandes ritmos vitais da tribo — não um contra todos, mas um com todos".³ Somente muito mais tarde, com a revolução socrática, esta aliança foi desfeita. Somente então aparece a consciência do eu.

A existência de outrem, parte de nossa experiência quotidiana, é um *fato*. Entretanto, o racionalista rejeita-a para um plano em que se situam as coisas inautênticas. Descartes, à janela de seu quarto de meditações, pergunta-se como poderá certificar-se de que os transeuntes não sejam apenas fantoches, puras aparências.⁴ O outro afigura-se a Descartes como um fato, como um dado, pois o vê. Dentro, porém, de seu método de pensamento, deverá certificar-se racionalmente de que aquele fato tem uma explicação igualmente racional: só assim poderá ter certeza de que exista realmente. No afã de procurar alguém com quem possa entrar em comunicação e como que para autorizar sua

1. Maurice LEENHARDT, *Do Kamo: la Personne et le Mythe dans le Monde Mélanésien*, Paris, Gallimard, 1937, p. 212.

2. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, pp. 172-173.

3. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, p. 46.

4. René DESCARTES, *Méditations, Oeuvres et Lettres*, textos apresentados por André Bridoux, Paris, Gallimard, 1953, p. 281.

própria opinião, Descartes apenas encontra uma explicação: Deus. Só ele poderá dar sustentáculo e certeza de poder conhecer a existência de alguém. Se, porém, o filósofo não pode ter plural — pois o *cógito* tem apenas uma entrada e, logo, se a razão está com um, todos os outros estão fora dela — como se pode admitir o semelhante? É natural, pois, que o racionalista se esforce sobremaneira para obter a certeza da existência de outrem. Todavia, apesar de todos os raciocínios sutis, toda autenticidade só existe enquanto estiver diretamente ligada a um *cógito*. O outro resultará sempre como inautêntico. O máximo que o racionalista poderá explicar será que o outro — um manequim de homem, por exemplo — é um ser vivo. A transferência, porém, que permite situá-lo em pé de igualdade com os outros seres vivos, ou dizer que é semelhante a eles, nunca será permitida. No máximo, poderá dizer que é análoga e, de qualquer maneira, continuará sempre um excêntrico em relação ao *cógito*. Todos os raciocínios conduzirão a mente sempre por pistas erradas pois, por definição, o outro simplesmente não existe. Assim, o racionalista acaba falando sozinho. A única saída lógica do sistema é o solipsismo.

O valor do outro e as relações entre os homens nunca foram esquecidas. Já nos referimos ao primitivo. A tragédia grega, por exemplo, ilustra os destinos dos homens e sua interrelação. O teatro clássico de Espanha e França, com seus dramas de comunicação e amor, colocam, frente a frente, personalidades que se medem. A religião, por sua vez, procurava coordenar num campo ético as relações com outrem. Somente com a crescente dessacralização e respectivo abandono desses temas por parte da religião, o filósofo procurou preencher o vácuo que passava a existir. Comte, por exemplo, procurava recriar uma comunidade espiritual entre os homens e Marx, juntamente com os socialistas franceses, igualmente tentaram reintroduzir a ordem nas relações humanas, então pervertidas. Isto tudo, porém, se deve porque a experiência filosófica se modifica conforme o movimento da história e a experiência humana geral. “Quem se proponha ler as obras metafísicas de Platão e de Aristóteles sem nada conhecer da cultura grega e do momento histórico em que viveu cada um daqueles pensadores, com seus valores peculiares, sem dúvida não compreende

grande coisa e arrisca-se a cometer os mais graves contra-sensos. A teoria platônica das idéias, a oposição da matéria e da forma em Aristóteles, ressaltam no fundo de um panorama espiritual de que são solidários; a inteligibilidade filosófica entrança-se intimamente com os dados concretos do saber positivo".¹ Assim, num século de estruturas estáveis, o pensamento pode abarcar a experiência humana em seu todo e a filosofia corresponde, então, a um tipo ideal em que a correção das idéias e imagens é a principal preocupação. Se o século XX subverteu este tipo de filosofar é porque o ideal "razão" fracassou totalmente na tarefa de organizar societariamente o homem atual: o ideal de uma comunidade em que todos os homens, por livre consentimento, se reúnem, faliu frente às exigências do totalitarismo.

Nos *pensadores contemporâneos*, o apelo desesperado a uma presença é constante, pois a ausência do outro significa o inacabamento da realidade pessoal. E as posições se invertem: "O pensador clássico estabelecia no centro do universo do discurso o ponto de origem do cógito, após ter realizado em volta de si um vácuo perfeito de significações e de influências (...). O pensador atual, despojado de todo privilégio, não é o centro de seu próprio mundo. Sua posição define-se pela oposição de forças divergentes que se atraem, sem que, todavia, conheça exatamente o sentido e o valor delas".² A pretensão de exercer sem freios a faculdade de saber, esbarra com a existência de outrem. A liberdade de alguém está continuamente sendo posta em cheque por outras liberdades que com ela interferem. Deve-se contar com outrem e, logo, deixa-se de se pertencer exclusivamente a si mesmo. Não se pode manter uma ruptura total de contato com o outro desde o momento em que ele existe e sua influência é tão válida quanto a minha. "A existência de outro — observa J.-P. Sartre — possui a natureza de um fato contingente e irreduzível. Encontramos o outro, não o constituímos".³

1. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 168.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 256.

3. Jean-Paul SARTRE, *L'être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 307.

M. Heidegger, partindo da questão do ser, chega, por via analítico-ontológica à realidade humana (*Dasein*), a quem deve interrogar sobre o sentido do ser e a quem primeiro deverá interpretar através da temporalidade. O ser-no-mundo é a primeira determinação fundamental (existencial) que aparece ao se refletir sobre a realidade humana. O *Dasein* é um ente que em seu ser volta-se sobre o próprio ser para compreendê-lo. O *Dasein* existe e além disso é um ente que sou eu mesmo. O ser-eu está inerente ao existente *Dasein*, como condição de possibilidade de autenticidade e de inautenticidade. Na base de todas estas determinações, ponto de partida da analítica do *Dasein*, está a interpretação de sua estrutura fundamental-existencial: *ser-no-mundo*. Esta expressão (ser-no-mundo) designa um único fenômeno, mas de estrutura complexa e formada de muitos elementos, compreendidos a partir desta expressão.¹ O *Dasein* como ser-no-mundo evoca necessariamente um "aliquid". Um homem completo na sua ipseidade pura é totalmente impen-sável. E mesmo que não existisse nenhum homem, mesmo assim a afirmação de que o homem só pode existir no mundo, continuaria verdadeira. A união do homem com o mundo é exigida pela própria constituição de sua ipseidade. Por isso a facticidade (Faktizität) do fato do *Dasein* é ontológica e fundamentalmente diferente do fato (Tatsächlichkeit) de qualquer espécie mineral estar em algum lugar. Assim, o ser-no-mundo do *Dasein* é necessariamente ser-com-o-outro. O encontro tem portanto sua gênese na intuição ontológica: "o ser-no... é um ser-com-o-outro e o ser-em-si intramundano do outro é existência-com".²

Em M. Buber, o outro aparece como constituição primordial do eu, realidade humana. Sua antropologia define o homem não em-si, mas em-relação. A relação é parte essencial do homem. Conforme a atitude humana, o mundo pode ocorrer em termos de *Eu-Tu* ou em termos de *Eu-Isso*, que são as duas palavras-princípio, que ao pronunciá-las denuncio minha forma de ser no mundo, definindo-me respectivamente, numa relação dialógica ou numa relação monológica: "para o homem o mundo tem dois aspectos de

1. Martin HEIDEGGER, *op. cit.*, p. 53.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 118.

conformidade com sua própria dupla atitude perante ele. A atitude do homem é dupla de conformidade com a dualidade das palavras-princípio que pronuncia. As palavras-princípio da linguagem não são vocábulos isolados, mas pares de vocábulos. Uma destas palavras-princípio é o par de vocábulos *Eu-Tu*. A outra palavra-princípio é o par *Eu-Isso*, na qual *Ele* ou *Ela* podem substituir *Isso*. Portanto o *Eu* do homem é também duplo, pois o *Eu* da palavra-princípio *Eu-Tu* é diferente do *Eu* da palavra-princípio *Eu-Isso*. As palavras-princípio não significam coisas mas indicam relações”.¹ A palavra-princípio *Eu-Tu* significa estar em relação dialógica, na qual o princípio do ser do homem que até aí se realiza é o princípio dialógico. Por outro lado, pronunciar a palavra-princípio *Eu-Isso* significa colocar-se no mundo da separação, da distância, da experimentação e da utilização, realizando-se assim o princípio monológico da separação do homem, como ser-no-mundo. *Ser Eu* e *dizer Eu* tem a mesma significação. Não se trata de uma questão lingüística, mas de uma questão ontológica. Por isso não posso pronunciar nunca a palavra *Eu* sem pronunciar também a palavra *Tu* ou *Isso*. O ser do homem, pensado em termos destas atitudes é um ritmo sucessivo de presença e de ausência de uma e de outra destas palavras-princípio: “a palavra-princípio *Eu-Tu* só pode ser pronunciada com a totalidade do ser. A concentração e fusão em todo o ser nunca pode operar-se por obra minha, mas esta concentração não pode realizar-se sem mim. Me realizo no contato com o *Tu*; dizendo *Eu*, digo *Tu*. Toda vida verdadeira é encontro”.²

Do que se disse, resulta que a presença do outro é incontestável, até mesmo para o racionalismo que se esforça inutilmente para provar através da razão. Os filósofos contemporâneos, por sua vez, apelam para a existência do outro como aquele que pode dar à pessoa a possibilidade

1. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heildelberg, Lambert Schneider, 1954, p. 7. Note-se, mais adiante (*Id.*, *ibid.*, p. 8), a preocupação de M. Buber de acentuar que estas palavras-princípio não denotam coisas, mas relações: “aquele que diz *Tu* não tem nenhuma coisa, ele não tem nada. Mas ele está na relação”.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 15.

de um acabamento, voltando-se para ele de uma forma às vezes angustiante como F. Kafka, num recurso imprescindível à realidade humana.

3. SIMPATIA — OPOSIÇÃO

O outro leva cada um além de seus próprios limites, onde cada um procura referências e pontos de apoio. *Eu* e *Outro* transformam-se em dois pólos de atração e de repulsa. O que permite que os elementos do meio-ambiente se salientem é a ruptura de indiferença em relação ao *Eu*.

O conhecimento do outro coloca em questão, pois, duas instâncias fundamentais: “num primeiro momento, a realidade de outrem impõe-se a mim no modo da facticidade, consoante se expressa Sartre. Outrem alcança-me, concerne-me, no amor e no ódio, ele força meu consentimento, de sorte que a experiência concreta implica o reconhecimento tácito do direito que a outrem assiste de dispor de mim, contra a minha própria vontade (...). Para, do acaso dos encontros, inferir uma significação universal de direito, é necessário um segundo momento, no qual o valor pré-refletido se reflete em consciência e dá lugar a uma opção que empenha toda a vida espiritual”.¹ Da mesma maneira que o outro se impõe, cabe um segundo movimento de reação perante esta “imposição”. Há sempre um duplo movimento em todo encontro. O outro pode abeirar-se em duas perspectivas aparentemente opostas: simpatia e oposição.

A oposição parece ser a primeira na ordem da consciência. Normalmente se concede menor valor ao que decorre espontaneamente do que ao que se opõe a esta espontaneidade. Esta permanece na penumbra do pré-refletido. A decepção acaba provocando mecanismos de defesa, compensações, sublimações. Adaptando-se a estas circunstâncias, muitas doutrinas filosóficas nada mais fizeram que ferir a exigência fundamental da vida pessoal. Hobbes, por exemplo, colocando o homem contra o homem, como um lobo para o outro homem, ou Hegel com a doutrina da oposição escravo-senhor, os quais acabaram dando origem ao pes-

1. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 275.

simismo contemporâneo. Outros, como L. Binswanger,¹ analisam a existência como coexistência afetiva, cordial. Separar um aspecto desta realidade, tornando-o absoluto e erigindo-o em sistema, significa esquecer a vida real, pois não leva em conta o outro, como realmente ele é. “Procederia mal o metafísico se extraísse de uma fenomenologia da angústia, da solicitude ou da culpabilidade, uma concepção sistemática da natureza humana. Mas seu procedimento não seria melhor se tentasse promover uma fenomenologia da simpatia ao nível da doutrina da comunhão universal”,² na expressão de G. Gusdorf.

Isto não invalida a necessidade do outro para a sobrevivência do indivíduo como pessoa. Afirmar o contrário e, portanto, isolar-se, é desconhecer que privar-se do outro significa privar-se de si: quando desaparece o outro, há um correspondente deperimento de si.

A relação com outrem, porém, desenvolve-se segundo as dimensões da simpatia e da oposição. Estas não são de modo algum contraditórias, mas complementares. O ser humano situa-se entre as suas pretensões extremas. Ambas concorrem para dar à vida humana sua real densidade e peso. “A presença de outrem intervém sem cessar, como chamamento à ordem da humanidade, e os defeitos ou vícios de que me julgava imune, a maldade, o ódio, despertam e pululam em mim nesta vida de relação”.³ No domínio humano, domínio da encarnação, *todos estão expostos a todos*. Fazer ouvir uma apenas das duas vozes que compõem o concerto da humanidade, seria reduzir o homem a um anjo ou a um demônio, nunca a um homem. Só as duas postulações contrárias podem dar ao homem sua significação total.

Isto, por outro lado, faz-me outorgar ao próximo, ao outro, apenas uma confiança lúcida e limitada. Dar ao outro um amor exclusivo é estar condenado à decepção, pois também o outro é marcado pela finitude. A vida em

1. Ludwig BINSWANGER, *Grundformen und Erkenntnis Menschlichen Daseins*, Zurich, Niehans, 1941.

2. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 248.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 286.

relação é, pois, uma marcha em que o homem se sente continuamente acuado por estas duas posições opostas mas complementares: equilíbrio e ruptura de equilíbrio e busca de novo equilíbrio. Só assim se consegue viver com intensidade.

F. J. J. Buytendijk, ao fazer a análise da agressividade da criança, revela a identidade de situação na vida do homem adulto. Diz ele: "O bebê (...) manifesta uma mistura de dinamismo adaptativo e agressivo; seus encontros com seu brinquedo são arquétipos de nossos encontros com os homens, na medida em que eles suscitam a tensão e o repouso, a espera e a surpresa, o ataque e 'o deixar-o-barco-correr', o movimento-com e o movimento-contra, o olhar e o ser-entrevisto, o entender e o ser-entendido, o dom de si e a libertação".¹ É, sem dúvida, a expressão da *dupla polaridade* da vida em relação: o prazer da harmonia pessoal é imediatamente turvado por outro sabor que é o de se sentir ameaçado. Tal é a vida do encarnado: um alternar-se e um misturar-se de situações contrárias que dão densidade e sabor à vida do homem em relação.

4. RELAÇÃO — ENCONTRO

Da análise precedente, deduz-se que uma das formas de manifestação do ser-no-mundo do homem é, precisamente a relação, cujo resultado é o encontro. A vida quotidiana nos oferece uma grande variedade de encontros, no desenrolar dos papéis que todos ocupam no seio da comunidade, por exemplo de professor, de companheiro de trabalho, de aluno, de torcedor de futebol, de médico, de vendedor, de governante, de militar, de companheiro de curso, de companheiro de viagem, etc. "A condição do encontro pode, portanto, ser circunscrita, de maneira aproximada, como uma disponibilidade, uma intervenção, uma notificação, fonte de obrigações para consigo mesmo e para com o outro, na representação da existência no meio da comunidade humana".²

1. Frederik Jacobus Johannes BUYTENDIJK, *Phénoménologie de la Rencontre*, texto francês de Jean Knapp, Paris, Desclée de Brouwer, 1952, p. 26.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 8.

Para o “filósofo da relação”, M. Buber, três são as *esferas da relação*. A primeira é a esfera da nossa relação com a natureza: nesta relação existe uma “reciprocidade obscura abaixo do nível da palavra”, na qual as criaturas se movem diante de nós, mas não conseguem vir até nós. A segunda esfera é a de nossa vida com os outros homens. É a relação que está aberta ao outro e emprega a linguagem, na qual podemos dar e receber o *Tu*. A terceira esfera é a da comunicação com as formas inteligíveis, ou seja, da comunicação com as essências. Esta relação permanece “envolta em nuvens”, porém, pouco a pouco, se desvela. Esta é uma comunicação sem linguagem, na qual não se percebe nenhum *Tu*, porém somos chamados pelas essências que, de certa forma, manifestam uma voz à qual respondemos, “sem pronunciar *Tu* com nossos lábios”.¹ Toda esfera de relação, portanto, contém um grau de comunicação e um grau de participação da linguagem.

A *linguagem dos primitivos*, cujo desenvolvimento racional ainda não distanciou o seu corpo do mundo, nos oferece numerosos exemplos de que *a ligação precede toda separação*, em numerosas palavras-frase, cujas formas pré-gramaticais darão origem, mais tarde, às categorias verbais. “Quando nós dizemos ‘muito longe’ — escreve M. Buber — o zulu diz uma palavra-frase que significa: ‘lá onde se grita: ó minha mãe eu estou perdido’. E o fueguino ultrapassa com uma penada nossa sabedoria analítica com sua palavra-frase de sete sílabas, cujo sentido exato é este: ‘olha-se cada um esperando que o outro se ofereça para fazer aquilo que os dois desejariam mas que nenhum quer fazer’”.² Mesmo a *criança* quando diz, por exemplo, ‘cavalo’, para ela pode significar: ‘o animal está comendo as verduras da horta e é preciso expulsá-lo de lá’. Através desse modo global de se exprimir, tanto no primitivo como na criança, demonstra-se a verdadeira unidade primitiva da relação vivida. Assim, no primitivo, como na criança, o *diálogo precede o monólogo*. O primitivo pronuncia a palavra-princípio *Eu-Tu*, de forma natural, antes mesmo de se

1. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, p. 10.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 22.

conhecer como um *Eu*. A separação (o mundo do *Eu-Isso*) são produtos da dissociação e da reflexão. Embora o grupo *Eu-Tu* possa se decompor em um *Eu* e em um *Tu*, ele não nasceu desta união, pois este grupo é anterior ao *Eu*. Já o *Eu-Isso* que é posterior ao *Eu*, nasce da reunião do *Eu* com o *Isso*. Ou, em outras palavras: a simpatia precede a oposição, a relação precede a separação.

A criança nos oferece ainda outro ensinamento mais completo da presença da relação no “começo” do homem. No ventre materno, ela encontra-se num estado de pura ligação. Ela está ligada não só à sua mãe, mas — por meio dela — efetua-se uma ligação tão cósmica que ela se encontra também intrinsecamente ligada ao mundo. Ao nascer, parece que em vez de se ligar mais ao mundo, ela o perde ou se distancia dele. A relação, portanto, é um veículo natural e espontâneo do ser. “Não é verdadeiro que a criança começa por perceber o objeto com o qual ela se porá em relação, pelo contrário é o instinto de relação que é primário (...). Somente em seguida se estabelece a relação com o par, sob uma forma preliminar e não ainda verbal de dizer *Tu*, mas a transformação de um objeto é um resultado tardio, nascido da dissociação das experiências primitivas, da separação entre os pares associados — fenômeno comparável ao nascimento do *Eu*. No começo é a relação que é uma categoria do ser, uma disposição de acolhimento, um conteúdo, um molde psíquico; é o *a priori* da relação, o *Tu inato*”.¹

O ser, portanto, não é alguma coisa de isolado mas inserido em uma relação, que se revela no seu constitutivo originário: o *Tu inato*.² A análise desta afirmação fundamental de Buber, envolve quatro noções constitutivas fundamentais, que se completam, se exigem e se explicitam, a saber: a reciprocidade, a presença, a totalidade e a responsabilidade. A *reciprocidade* aparece obscuramente na primeira esfera, mas se manifesta e explicita na segunda, na qual o outro é compreendido como consciência e não como coisa determinável. No momento da reciprocidade

1. *Id., ibid.*, p. 31.

2. Cf. Albino BABOLIN, “La Relazione como l'Apriori dell'Esere in Martin Buber”, in *Studia Patavina*, Padova, 1964, pp. 415-452.

dá-se a *presença* do outro. “Não se refere evidentemente à presença espaço-temporal, mas à realidade, imediatamente percebida fora das determinações empíricas (...). Esta presença do outro é ainda reciprocidade e não é dada a não ser pela reciprocidade”.¹ A relação não é somente reciprocidade e presença imediata, ela é ainda atividade que se dá na totalidade do ser. A ação total, implicada na reciprocidade e na presença, origina a *responsabilidade*, “*nome ético da reciprocidade*”. “Esta não é outra coisa, afirma R. Misrahi, senão o movimento ou esta “*torrente*” universal pela qual são simultaneamente colocados o *Eu* e o *Tu*...”²

Os quatro elementos constitutivos da relação implicam um outro elemento fundamental: a *linguagem*. Ela está presente em todas as esferas da relação. Torna-se, assim, ponto de partida para compreender o encontro e o diálogo. A presença na totalidade não será apenas um corpo, mas ainda uma palavra, que vivifica e dá conteúdo à relação, embora a palavra não seja suficiente e nem necessária para que haja encontro e comunicação.

O fato da descentração da experiência humana — o eu-outro — torna a comunicação uma das dimensões fundamentais do homem. Não é o resultado da coexistência, nem instrumento a seu serviço, mas sua própria substância. Escreve G. Gusdorf: “é pela palavra que o homem vem ao mundo e a si próprio, e esta palavra, que o singulariza entre todos os seres vivos, faz dele um ser de expressão, dependente, no mais íntimo de si, do assentimento ou da desaprovação de outrem”.³ Assim, numa análise da relação deve-se incluir o papel da palavra e da comunicação na realidade humana.

5. LINGUAGEM — COMUNICAÇÃO

1.º — *O homem é um animal que fala*. Afirmar que o homem é um animal social, não o distingue, por si só, de

1. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, p. 15.

2. Robert MISRAHI, *Martin Buber: Philosophe de la Relation*, Paris, Seghers, 1968, p. 66.

3. Georges GUSDORF, *Traité de Métaphysique*, Paris, Colin, 1956, p. 281.

animais que tem vida societária. Fundamentalmente, sua sociabilidade se baseia na linguagem. G. Gusdorf, em sua obra *La Parole*¹ descreve a experiência realizada por cientistas em que foram observadas as reações do macaco e da criança, quando colocados em situações idênticas. Ambos utilizam os mesmos recursos para se afirmarem em seu universo. Dos 9 aos 18 meses, ambos respondem aos mesmos testes e os êxitos são os mesmos. Em determinado momento, porém, o macaco estaciona e a criança toma novo impulso. Eis o ponto crítico: a criança falou e o macaco não. A criança entra na realidade humana, enquanto o macaco permanece apenas animal. “A linguagem é a condição necessária e suficiente para se entrar na realidade humana” e dizer que “o homem é um animal que fala”, seja, talvez, “a definição mais decisiva”.² A criança apenas chegada ao reino da palavra, pergunta sempre e insistentemente: “como se chama isto?” Para ela nomear uma coisa, é o mesmo que possuí-la.

O comportamento do animal tem a função de adaptar-se a uma nova situação em vista de suas necessidades ou tendências. Estes são os únicos dados que ele possui frente a um acontecimento do qual participa, mas que em absoluto não domina. A palavra humana, pelo contrário, permite ao homem dissecar o acontecimento, perpetuá-lo, escapar aos limites do aqui e agora, tomar posição à distância. Ele é capaz de abstrair. “Para além da realidade instintiva e momentânea que se oferece ao mais espontâneo ato da consciência, constrói-se uma realidade no plano da idéia, mais estável e mais verdadeira que a aparência (...). O mundo humano não é mais um mundo de sensações e reações,

1. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, pp. 4-5.

2. *Id.*, *ibid.*, pp. 2-3. Os termos “linguagem” e “palavra” são empregados aqui, conforme os define G. Gusdorf na primeira página da obra acima citada: *linguagem* é uma função psicológica correspondente à atuação de um conjunto de dispositivos anatômicos e fisiológicos, prolongando-se em construções intelectuais para se sistematizarem num complexo exercício global que, dentre todas as espécies animais, é característica unicamente da espécie humana; *palavra* significa a realidade humana tal como aparece em determinada expressão. Constitui não somente uma função psicológica, ou uma realidade social, mas uma afirmação da própria pessoa, na ordem metafísica e moral.

mas um universo de significações e de idéias".¹ Por isso, a fala é sua atestação máxima de existência. Se se analisar, por exemplo, o afásico, notar-se-á que não é apenas a dificuldade de possuir certo número de palavras, mas é toda a articulação da existência que se encontra em derrocada devido à afasia. "Em sentido estrito, a linguagem não cria o mundo: objetivamente o mundo já existe. A grandeza da linguagem é a de construir a partir de sensações incoerentes, um universo à medida da humanidade. E esta obra da espécie humana, desde as origens, é retomada por conta própria por cada pessoa que vem ao mundo. Vir ao mundo quer dizer *tomar a palavra*, transformar a experiência num universo do discurso".² A palavra determina o objeto em função de seu conjunto, ou antes, resume o mundo que tenho ao redor em função da minha decisão. Ela transforma o mundo em um projeto. A consciência fechada em si, pela palavra abre-se ao mundo, revelando este mundo ao homem e, ao mesmo tempo, revelando o homem ao mundo.

2.º — *Dupla polaridade da palavra*. A palavra tem dupla polaridade: *afirmação de si e procura do outro*. Falamos para nos fazer entender, para chegar ao real: é a *função expressiva*. Por outro lado, falamos para chegar ao outro e com isto deixamos de lado aquilo que é nosso somente: é a *função comunicativa*. Não é, talvez, possível conglobar esta dupla vocação (centrípeta e centrífuga) sem renunciar a alguma coisa de essencial. "Se eu quero ser compreendido por todos, devo empregar a linguagem de todo mundo e, pois, renunciar àquela que, em mim, me faz diferente de todo mundo (...). Assim, também, se eu uso uma linguagem inteiramente pessoal, fabricada por mim em todos os pormenores (...) está claro que talvez chegue a enunciar fórmulas de uma originalidade radical, mas que ninguém as compreenderá".³

As doutrinas que se entrincheiraram num, apenas, destes pólos, provocaram uma disputa que, no final, põe em jogo o próprio destino do homem. Na obrigação de escolher entre interioridade e exterioridade, entre expressão

1. *Id., ibid.*, pp. 6-7.

2. *Id., ibid.*, p. 8.

3. *Id., ibid.*, pp. 49-50.

e comunicação, reside o princípio do erro. Da mesma maneira, repartir o homem em “ser social”, como pretende Comte, ou em “elan vital”, como quer Durkheim, ou, ainda, “eu racional”, como faz Brunschwig, significa não reconhecer que o homem é totalmente específico. O homem é tudo isto ao mesmo tempo.

Existe uma relação entre maior expressão, menor comunicação e vice-versa? Certamente que não, pois são complementares: a expressão pura, desligada de toda comunicação é totalmente irreal, pois toda palavra é intencional. Afinal, sempre que rompemos o silêncio, nós o fazemos para obter o reconhecimento do outro, gritando que queremos ser conhecidos como somos, na mais extrema sinceridade. Este reconhecimento significa para mim uma contribuição ao meu ser. Inversamente, não tem sentido falar-se em comunicação sem expressão, pois toda palavra está carregada de um sentido meu, pessoal. “A expressão perfeita significaria, para a pessoa, a manifestação plena do que ela é, sem reserva alguma. A comunicação perfeita, consistiria numa comunhão com o outro, em que a personalidade perderia o sentido de seus próprios limites”.¹ Ora, a expressão não pode ser perfeita e total sem que haja consciência de que está sendo compreendida. Por outro lado, a comunicação só tem valor quando reúne os recursos de cada uma das existências que se comunicam.

3.º — *Comunicação e palavra*. “As palavras são meios de comunicação muito imperfeitos (...). Muitas vezes dissimulam em lugar de manifestar e põem diante do homem a opacidade onde ela sonha perfeita transcendência”.² Na maioria das vezes, porém, a linguagem parece, de fato, realizar o que ela se espera: os interlocutores se entendem. Importa, porém, analisar o tipo de entendimento que existe, qual sua natureza. A análise da fala corrente, de todo dia, e a linguagem técnica, tem seu sucesso garantido, pois cada termo tem um significado, preciso comum a todos os interlocutores. Numa troca de palavras, em família por exemplo, a conversação se realiza sobre um fundo comum de entendimento, aliás tácito e mútuo. O mesmo, e com maior rigor,

1. *Id.*, *ibid.*, p. 72.

2. *Id.*, *ibid.*, pp. 72-73.

pode-se dizer de dois técnicos que discutem determinado assunto dentro de uma área de trabalho comum, pois seu vocabulário de trabalho é definido com precisão matemática. Há em ambos os casos um denominador comum, dentro do qual tudo é inteligível.

Haverá, para a personalidade, uma linguagem original? Analisemos melhor o que se entende por palavra. O conjunto de três coeficientes pode dar o sentido de uma palavra: *de quem é a palavra*, pois trata-se de medir a qualificação pessoal da pessoa que pronuncia a palavra, o quanto de autenticidade existe nela; *a quem se dirige esta palavra*, pois se não existir reciprocidade verdadeira entre os dois que falam, também não pode haver eficácia na palavra pronunciada: a necessidade de uma comunhão prévia é imprescindível dado que o sentido do que se diz é sempre fruto de colaboração; *o momento* em que é proferida, pois a colaboração não se exerce no absoluto; a palavra está situada na história e muitas palavras célebres ficaram gravadas na mente dos homens porque foram pronunciadas num momento histórico. A última palavra da vida de um homem, por exemplo. Não podemos, todavia, reduzir a comunicação à palavra, pois a linguagem é apenas uma das vias de comunicação e, mesmo assim, muito imperfeita. Não é a própria comunicação. Por isso se confunde facilmente a veracidade do ser com a veracidade da palavra. Sempre persistirá a dúvida se está havendo sinceridade porque, justamente o essencial permanece escondido, pois a linguagem não consegue elucidar o mistério humano.

4.º — *A comunicação indireta.* A comunicação indireta é a que “se opera apesar da linguagem”. Ela existe se se pretender identificar a linguagem, com o ser, como se a linguagem pudesse realmente manifestar o ser. Como, porém, o valor não está na linguagem, mas no homem que fala, a palavra pode contribuir para a epifania do ser do homem, mas apenas como ponto de referência na vida de um homem. Pretender uma linguagem perfeitamente justa, é admitir um homem essencialmente justo, o que é falso. “O homem vivo é um homem em marcha, e o exercício da marcha consiste em restabelecer sem cessar um equilíbrio prestes a se romper. A palavra é um dado particularmente precioso desse movimento perpétuo do ser humano que não se deixa

colocar sob nenhuma fórmula definitiva".¹ Assim não poderíamos falar em linguagem indireta mas em "homem indireto". São os limites do próprio ser pessoal do homem que reduzem a comunicação. Apenas neste contexto entender-se-á o *silêncio*. Existe, realmente, no homem algo que não pode ser expresso. Porém, o silêncio, por si só, não é uma forma de expressão carregada de valor. Ele só tem sentido dentro de certa paisagem humana, como a marca de uma linguagem estabelecida. "Há silêncios de pobreza e de ausência, como há silêncios de plenitude, e não é o silêncio que é a plenitude".²

5.º — *O diálogo*. Antes da palavra existe apenas o embrião dentro da vida orgânica, que é um silêncio de vida, enquanto participa do ciclo biológico maternal. Porém, só existe afirmação de uma individualidade a partir do momento em que se mantém distância, quando a palavra invoca o outro. "Falar é sair do sono, fazer movimento para o mundo e para o outro. A palavra realiza uma emergência, graças à qual o homem escapa à prisão do ambiente".³ Assim, a palavra torna-se um elemento importante no encontro, na coexistência entre os homens. Nesta coexistência e neste encontro, muitas são as formas de se falar, entre elas, o monólogo, a conversação, a oratória, o *diálogo*.

Ressaltamos, desde o início, que a procura de autenticidade do homem para consigo se define na procura da relação com o outro. O *monólogo* seria, aparentemente, uma forma que contradiz esta afirmação. Todavia, o monólogo é também a procura de uma pessoa ausente e a procura de uma pessoa afetiva. É esta "intenção" do outro que movimentava o pensamento no monólogo. A identificação da consciência como a "voz de Deus", feita pelos moralistas, ressalta, por si só, este aspecto: a procura de um interlocutor à altura de nossas "palavras interiores".

Na *conversação* o número de interlocutores é sempre maior que dois e, por isso, "a intimidade decresce porque o campo de referência, denominador comum da assembléia

1. *Id., ibid.*, p. 82.

2. *Id., ibid.*, p. 85.

3. *Id., ibid.*, p. 87.

será tanto menos pessoal, quanto mais relacionar individualidades diferentes. Quanto mais numerosos, menos se confia".¹ Daí afirmar P. Furter, analisando o caráter "arredio" e "desconfiado" do analfabeto rural: "a tradição da 'conversa' está infinitamente mais próxima de um intercâmbio ritual que de uma busca em comum de uma verdade, no e pelo diálogo".² A conversação obriga seus participantes a se tornarem excêntricos a si mesmos, num esforço de alienação comum onde o triunfo não é a própria conquista, mas a própria perda.

Na *oratória* a reciprocidade desaparece. "Uma só pessoa tem a palavra e, por causa de sua situação privilegiada, exerce sobre a massa um poder de encantamento, fortalecido pelas receitas de uma técnica milenar".³ O ideal clássico da "oratória" persistiu até nossos dias, tornando-se o orador um tipo histórico de educação,⁴ característico do homem ocidental. A cultura clássica cultivava este ideal no aluno não só pela introdução das aulas de "retórica" no curriculum, mas também na própria denominação, por exemplo, das dissertações escolares que recebiam o nome de "discurso" ou das cadeiras relacionadas com o estudo da prosa que recebiam o nome de "eloquência". Este ideal introduzido na escola tornou-se um aliado em todos os campos da atividade humana. Não é a palavra mais comedida que é ouvida mais favoravelmente, mas a palavra pronunciada com mais ênfase. "O argumento mais luminoso — escreveu M. Nordau — e mais notável, apresentado sem longo aparato e sem freqüentes repetições perante grande número de auditores, tem pouca probabilidade de os atrair. Ocorre muito freqüentemente, pelo contrário, que estes mesmos ouvintes obedeçam cegamente a declarações insensatas e tomem com precipitação quase irresponsável, resoluções que, mais tarde, não podem explicar a si próprios, quando reflexionam de

1. *Id.*, *ibid.*, p. 98.

2. Pierre FURTER, *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, Petrópolis, Vozes, 1974, p. 45.

3. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, p. 100.

4. Deve-se notar, contudo, que o sentido original de "orator", como o encontramos em Cícero e Quintiliano, e que se perdeu posteriormente, incluía essencialmente, outros valores e não apenas a pura "eloquência".

sangue frio”.¹ E este pensamento reproduz “fielmente a maneira de pensar da maior parte dos homens instruídos da nossa época”, escreve M. Nordau no Prefácio da citada obra. Opondo-se a esse “ideal” de educação, “mentira convencional de nossa civilização”, lemos no último capítulo do *Tao dö King* a notável advertência do grande sábio oriental: “as palavras verdadeiras não são agradáveis; as palavras agradáveis não são verdadeiras. Um homem de bem não é um discursador; um discursador não é um homem de bem. A inteligência não é a erudição; a erudição não é a inteligência”.²

O orador, em última instância, afoga o indivíduo na multidão, tornando-o demasiadamente vulnerável. Pretende ser porta-voz não apenas de si, mas de todos os ouvintes, e, devido às circunstâncias em que isto se produz (um público que lhe é oferecido de antemão), está carregado de uma grande dose de inautenticidade. O orador está sempre em busca de aprovação de seu público e dependente, portanto, do público que domina ou procura dominar. A oratória é um monólogo encerrado num presente imediato onde os valores se confundem, “impossibilitada de lançar-se ao espaço e no tempo, de compor-se segundo uma ordem que escape aos movimentos da emoção”.³ A verdade, porém, não está presa à emoção, mas é sempre fruto de uma reflexão, de vagarosa volta sobre si e de auscultação do outro, o que a eloquência comumente impede. Por isso, o ponto de partida para o uso da palavra deve ser o *diálogo*.

Mesmo no diálogo, torna-se necessário distinguir entre um verdadeiro diálogo e um monólogo disfarçado em diálogo. O diálogo autêntico, falado ou silencioso, onde os interlocutores pensam realmente um no outro, na presença e na mutualidade, “é raro em nossos dias, diz M. Buber, mas é a testemunha da substância orgânica do espírito humano em perpetuação”.⁴ Este gênero de diálogo é o que exige

1. Max NORDAU, *As Mentiras Convencionais da Nossa Civilização*, trad. e rev. de Joaquim de Araujo, 4.ª ed., São Paulo, Publicações Brasil, 1960, p. 146.

2. LAO-TSE, *Tao Tö King*, trad. Liou Kia-Hway, Paris, Gallimard, 1969, p. 188.

3. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, p. 101.

4. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, p. 152.

o envolvimento, como será mostrado mais abaixo. Há porém um diálogo técnico, mais exigido pela “existência moderna”, onde o verdadeiro diálogo é simulado, em acordos práticos e verbais. E há um monólogo disfarçado em diálogo em que todos falam ao mesmo tempo, não sabem o que falam, nem entendem o que os outros falam, e que M. Buber chama de “inferno de fantasmas sem rosto”. O diálogo verdadeiro pressupõe a experiência do outro, tal como ele a sente. Só assim poderá ser verdadeiro.

Para haver uma comunicação em forma de diálogo, torna-se necessário *envolver* a outra pessoa. Envolver significa “tornar inteiramente presente a pessoa que se subjuga, que se deseja, o “parceiro”, não em imaginação, mas na atualidade do ser”.¹ Envolver é, pois, mais que “penetrar o outro” para vê-lo por dentro. Penetrar significa entrar por dentro da constituição do ser do outro, mas deixar-se a si mesmo por fora. Envolver, pelo contrário, supõe uma relação entre duas pessoas, em que pelo menos uma delas participe ativamente de um acontecimento comum a ambos e em que esta tenha experiência do acontecimento, como a outra parte a experimente, sem deixar de lado sua própria realidade pessoal. As relações em que houver maior ou menor grau de envolvimento são precisamente as relações dialógicas.

Até mesmo na distância, nesta presença não física mas virtual, ou até no *silêncio*, nesta relação em que não existe expressão, existe todavia diálogo. Não há necessidade para se estabelecer a relação dialógica, nem de palavras, nem de gestos; basta a presença, onde o silêncio é comunicação, “porque lá onde a ausência de toda reserva reina entre os homens, mesmo sem dizer palavra, o sacramento da palavra dialógica se completa”.² O silêncio jamais pode ameaçar o verdadeiro diálogo. Existe uma participação ativa mesmo no silêncio. A palavra pode vir a tornar-se um obstáculo à

1. Martin BUBER, *La Vie en Dialogue*, trad. Jean Loewenson-Lavi, Paris, Aubier/Montaigne, 1959, p. 236. Obs.: servimo-nos desta edição francesa sempre que citamos a conferência “Sobre a Função Educadora” (“Über das Erziehische”, 1923), não incluída na edição alemã de 1954.

2. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, p. 129.

comunicação e ao diálogo. “A relação com o *Tu* é imediata... Todo meio é obstáculo. Quando todos os meios são abolidos, só então produz-se o encontro”.¹ É por isso que o diálogo não se confunde com a “conversa” e se coloca no lado oposto da oratória. Igualmente, o silêncio não se confunde com o *mutismo*. O mutismo é o fracasso do diálogo. O mutismo verdadeiro é muito mais e com maior razão, o monólogo que se fecha em si mesmo, dentro de sua “verdade”. No mutismo é a verdade que é ameaçada, pois um dos parceiros julga que a tem em seu poder.

O diálogo tem, pois, uma particular *eficácia e peculiaridade*. Sua eficácia está ligada à sua própria estrutura e natureza: é palavra que penetra através (*dia + logos*) da personalidade para se poder ler o outro por dentro (*intus + legere*). Por isso o verdadeiro diálogo supõe a “expressão sem reserva”, isto é, a perfeita transparência das duas consciências que entram em relação. Nisto consiste toda a eficácia e igualmente toda a dificuldade da vida em diálogo que é ao mesmo tempo uma ascese e uma luta constante contra a aparência. Desta maneira o outro exerce em relação ao parceiro uma orientação da consciência no plano das idéias, mas muito mais num sentido de colaboração a dois. Assim, *a voz que dialoga torna-se educadora*.

Em concreto, esta eficácia está sujeita a algumas exigências para que efetivamente se realize.

Primeiramente, “se eu desejo me entender com o outro, fazê-lo partilhar da minha certeza, devo caminhar passo a passo com ele”.² A dificuldade deve ser partilhada com o outro a fim de que um espírito adira ao outro, sem choques nem rupturas ou cortes. Implica naturalmente em voltar atrás e retomar o parceiro que, por acaso, não conseguiu nos acompanhar. *Em pé de igualdade*. Impor um diálogo, como impor uma autogestão é um ato contraditório, tentação da qual o próprio Sócrates foi vítima, constrangido por uma paisagem cultural da qual não poderia se libertar. Por isso, freqüentemente “o outro” nos seus diálogos, se torna um aprovador respeitoso das idéias do mestre. O outro

1. *Id., ibid.*, p. 15.

2. Georges GUSDORF, *La Parole*, Paris, P.U.F., 1953, p. 95.

toma a palavra apenas quando o mestre faz “pausa”, exatamente como na música. Na realidade, este tipo de diálogo é um monólogo mais ou menos disfarçado.

O verdadeiro diálogo supõe, ainda, “uma atitude aberta”.¹ O diálogo se torna, então, um ato de amor, exatamente como no casamento. Se não existir esta atitude de abertura e receptividade, o próprio casamento acaba com o amor. E o diálogo conjugal torna-se a rotina do desenrolar-se cotidiano de cenas domésticas, ou pode encerrar-se num monólogo a dois.

Há uma terceira exigência: a troca de palavras deve fundamentar-se “no reconhecimento do outro”.² Para tanto o homem de diálogo divide sua conversa e sua escuta em partes iguais ou talvez, mais escute que fale. É como uma acolhida hospitaleira que dispensa a pretensão de impor-se, de conquistar. Encarar o diálogo como uma maneira de ganhar o outro para seu ponto de vista é enganar-se a si e ao outro: faz-se apenas proselitismo. “Por falta de aceitar o diálogo para o que ele realmente é, afirma H. Lepargneur, situamos nosso “sistema” acima da verdade, e o fanatismo é sempre um para-além da verdade. O diálogo põe em cheque todos os participantes”.³

O diálogo autêntico é um encontro de homens de “boa vontade”, no qual, pela presença, transparência e compreensão, cada um procura testemunhar seus valores ao outro. Dialogar não significa trocar idéias compostas de lugares comuns, mas de valores comuns.

Entre as relações de pessoa a pessoa, surge a relação mestre-discípulo, essencialmente educadora, cuja caracterização será tema do próximo capítulo.

1. *Id., ibid.*, p. 96.

2. *Id., ibid.*, p. 97.

3. Hubert LEPARGNEUR, *Liberdade e Diálogo na Educação*, trad. Eliseu Lopes, Petrópolis, Vozes, 1971, p. 250.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO MESTRE-DISCÍPULO

“Existem duas espécies de autoridade: uma que é repressiva e outra que é libertadora”.

H. MARCUSE

1. CARÁTER ESPECÍFICO DA RELAÇÃO EDUCADORA

Dentre as relações que caracterizam o homem, existem muitos graus que se definem, em primeiro lugar, pela maior ou menor dependência entre cada um dos elementos que se relacionam. Assim, existem relações de dependência entre o escravo e o senhor, entre o empregado e o patrão, entre o soldado e o oficial, entre o filho e o pai.

O mais baixo e, ao mesmo tempo, o maior grau de dependência é o que relaciona *escravo-senhor*. Esta se realiza na ordem do *ter*, da posse, enquanto o escravo é uma “coisa” que pertence a seu dono. Essa dependência é de tal ordem que o escravo deixa de se pertencer a si próprio, portanto, de poder consentir ou empenhar-se. Isto não se realizando, a única forma de o escravo se relacionar com seu senhor é através da adulação, do roubo, dado que o interesse maior do seu dono para com ele, situa-se na faixa do uso e da cobiça. Por ser uma diminuição de humanidade, esta condição é imoral.

A relação *empregado-patrão* já é um grau diferente de dependência, pois está baseada num contrato que, pela vontade de um dos contratantes, poderia ser desfeito. Se existe dependência, esta se realiza apenas sob o aspecto

econômico, e sua vigência é fruto de uma negociação entre as partes interessadas. Mesmo diante do problema salarial, o empregado pode apelar para a reivindicação perante o patrão e isto significa uma afirmação moral e ao mesmo tempo uma defesa dos seus interesses pessoais e materiais. Sua luta por uma vida melhor denuncia uma luta pelo reconhecimento de sua humanidade. Fundamentalmente esta relação de dependência revela uma interdependência e uma solidariedade. Pelas razões apontadas na relação escravo-senhor, uma sociedade que suprime a solidariedade e a interdependência nas relações empregado-patrão, torna estas relações imorais. O assalariado não espera que seu patrão seja um pai. O patrão que encarna esse tipo de autoridade representa, para o empregado, um abuso de poder.

A relação *soldado-oficial* subsiste graças à obediência e à disciplina. Esta, porém, não pode significar relação de escravidão, pois quem comanda não pode visar o seu proveito pessoal direto. Além do mais, quem comanda está, por sua vez, sendo comandado por outro. “A própria exigência deste serviço, delimita o campo da ação da disciplina; esta pode ter uma influência, boa ou má, no desenvolvimento desta ou daquela personalidade; só que esta influência é apenas um acidente ou uma contrapartida”,¹ pois o serviço militar é um sistema de segurança e só indiretamente pode ser um sistema educativo. A relação existe em sentido utilitário — de serviço — e, se as relações humanas existem, são apenas por acréscimo. A disciplina, neste caso, por si só, é automática e impessoal.

A relação *pai-filho* situa-se no extremo oposto das relações anteriores. A criança, diante do pai, dele depende por sua minoridade. “Esta minoridade é, porém, simultaneamente accidental — a criança nada pode contra ela, seu nascimento foi uma pura contingência — e essencial, porquanto o vínculo de dependência afirma uma responsabilidade recíproca tal que os dois participantes só muito dificilmente a podem iludir”.² É uma relação e um encontro em nada revogável ou temporário. A psicanálise e a psicologia da

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 97.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 98.

profundidade demonstram que nunca se deixa de se relacionar e enfrentar o pai. Este tipo de relação é um paradigma exemplar, pois representa um tipo de ligação fundamental entre os homens. Na infância o pai impõe-se, queira-o ou não como o modelo, o juiz e também o amigo do filho. Quando a criança crescer e seu espírito crítico despertar, ela estará condenada à desilusão, pois descobrirá a relatividade dos valores “absolutos” que atribuía ao pai. Daí o desejo do pai de compensar essa “perda”, tornando-se mestre do seu filho. São duas ações paralelas, mas se entrecruzam e se confundem. No Oriente a paternidade era considerada como canal normal de transmissão de toda sabedoria.¹ No Judaísmo tradicional, a transmissão da lei é ato por excelência da paternidade.² Em muitas religiões e, em particular, no Cristianismo, a idéia de nascimento espiritual implica a idéia de um regenerador, de um pai na fé, e São Paulo chega mesmo a distinguir entre esse tipo de paternidade e a de um mero transmissor de saber.³

A preocupação do pai, querendo ser também o mestre de seu filho é, até certo ponto, uma preocupação dialética. A primeira coisa que se quer saber acerca do filho é o nome de seu pai, ou seja, que ele não existe como filho senão através do pai. O mesmo se diz do discípulo: para caracterizá-lo deve-se saber quem foi seu mestre. Assim, a relação mestre e pai é uma relação dialética curiosa: “O mestre invoca a paternidade para mostrar que ele não é somente um professor, que não se limita a ensinar, mas que ele *chama à existência* um outro ser novo que não existia, ou que não existia senão virtualmente, que não teria podido existir sem a sua ação fecundante e misteriosa como aliás acontece com toda geração. Mas, por outro lado, o pai aspira ser mestre, afim de prolongar sua paternidade numa maestria, e, talvez, para compensar sua paternidade com uma maestria. Pois a paternidade apenas é, quase sempre, um revés ou, pelo menos, um ato ambíguo: é prolongar-se a si mesmo no seu filho, mas é, ao mesmo tempo, renunciar a seu filho,

1. Cf. *Livro dos Provérbios*.

2. Cf. *Deuteronômio*, 6, 20ss e 11, 19.

3. Cf. *I Cor*, 4, 15: “ainda que tivésseis dez mil pedagogos em Cristo, não teríeis, contudo, muitos pais. Fui eu, que, por meio do Evangelho, vos gerel em Cristo Jesus”.

ser negado por ele”.¹ É justamente para evitar que o filho se volte contra ele que o pai quereria ser seu mestre. Estabelece-se, então, uma relação dialética: o mestre, para não ser apenas pedagogo, procura ter, de algum modo, uma paternidade, e o pai, para não ser esquecido e rechassado, aspira ser mestre. Ambos são movidos pelo desafio do tempo que se escoia e pelo desafio das gerações. O mestre quer assegurar a origem do discípulo e é por isso que procura muitas vezes fazer desaparecer no discípulo os traços que indicam outra origem. O pai sabe que seu filho lhe deve a existência, mas desconfia de um futuro que pode reservar surpresas. Ambos reclamam a autoridade.

O mestre “chama à existência” mais como um “parteiro do espírito” do que propriamente como um “pai espiritual”. Ele abre uma perspectiva para a verdade, mas não “gera” a verdade ou o espírito do discípulo. Por isso julgamos esta expressão particularmente vulnerável, mesmo porque ela concede ao mestre um *status* hierárquico incompatível com o diálogo e a liberdade, que caracterizam a relação educadora. O pai tem, sem dúvida, autoridade para impedir seu filho de cometer gestos nocivos a si ou aos outros, porém a relação educadora estabelece-se só quando essa autoridade desaparece. A única coação educadora é a auto-coação. Daí as reservas que fazemos a esta expressão que pode limitar o âmbito da relação educadora a uma só pessoa, criando uma dependência “espiritual” em nada revogável e em tudo oposta ao desenvolvimento e à descoberta permanente de si. Por outro lado, a paternidade implica necessariamente a relação educadora. Se nos atemos aqui à análise de como ela se manifesta na relação professor-aluno, é apenas por uma questão de limitação do tema.

A relação de paternidade engloba uma relação material e moral, ao passo que a relação magisterial encerra apenas o campo do conhecimento. As relações que anteriormente foram focalizadas mostram os interesses a que elas servem. A relação mestre-discípulo realiza-se numa certa paisagem, onde existem também normas e instituições, mas, quando

1. Roger MEHL, “La Relation Maître-Disciple”, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, (4), outubro-dezembro de 1961, pp. 427-428.

estas normas e instituições forem predominantes, ficar-se-á apenas na área do ensino, não se operando a relação de maestria.

O mestre não é, necessariamente, um superior hierárquico. Muitas e muitas vezes o inferior pode tornar-se mestre de seu superior, enquanto é exemplo de êxito em sua própria afirmação. Um Gandhi, um Sócrates, atestam esta verdade fundamental: existe, na verdade, uma hierarquia em nada semelhante à hierarquia baseada no sangue ou na riqueza, poder ou ainda na tradição. “O essencial testemunho de um mestre, afirma G. Gusdorf, não diz respeito a um saber, ou a um saber fazer. O mestre é. Porque a sua vida tem um sentido, ensina a possibilidade de existir”.¹ A relação mestre-discípulo é, pois, uma *relação de dependência* revestida de um caráter específico e particular. Nesta relação, a dependência é dupla, porque é cada um dos elementos que fornece a identidade do outro.

Todos temos necessidade de um mestre. Antes desse encontro fica-se num longo período de inércia e expectativa. O mestre é capaz de tirar o outro do estado de torpor em que por ventura se encontra. É por demais conhecida a fórmula de Cristo: “Tu, segue-me”² que revela exatamente o que afirmamos. O mestre dirige-se a uma pessoa, tira-a do anonimato, não a transforma noutra pessoa, mas a afirma. Ao mesmo tempo o chamamento “segue-me” indica uma adesão ao mestre, não na medida em que isto significa uma escravatura a uma pessoa, mas na medida em que isto significa um movimento em direção à sua própria identidade pessoal, à sua própria verdade: “o mestre chama o discípulo à existência. Desencadeia nele o desejo de provar aos outros e a si mesmo a realidade e o valor da sua própria existência”.³

A verdadeira relação mestre-discípulo é, pois, uma *relação de pessoa a pessoa*. Isto foi afirmado até pela escola caracterológica que propõe uma desmultiplicação das vias de

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 102.

2. *Jo*, 1, 43.

3. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 186.

aproximação e dos meios de ação junto ao aluno. Se a atividade do mestre equivale ao cotejo de duas caracterologias diversas, relacionar a caracterologia do mestre com a do discípulo significa obter um número de combinações infinitas ou, ao menos, tantas quantas são as pessoas que se encontram numa classe. Isto significa aceitar que o encontro mestre-discípulo é singular. A reciprocidade, então, processa-se em pormenor. Nem mesmo a dificuldade de uma tal relação numa classe grande, permite invalidar esta perspectiva, pois “o mestre está ligado à sua classe não somente por uma mutualidade maciça, mas também por uma reciprocidade em pormenor com cada um dos que o escutam. O monólogo aparente da palavra docente decompõe-se, à análise, numa multidão de diálogos (...). A pedagogia verdadeira deverá passar do plano macroscópico ao plano microscópico”.¹ Para a classe de trinta alunos institui-se, assim, um conjunto de trinta diálogos ao mesmo tempo e cada um com seu valor e sentido.

A *pedagogia geral* que desconhece esta realidade caracteriza-se por uma confiança ilimitada na eficácia da palavra: ensinar se reduz a apresentar um conjunto de noções da maneira mais clara e inteligível possível. O aluno acaba assistindo à aula com a personalidade ausente. Professor e aluno enfrentam-se sem se dizerem nada uns aos outros, além do estritamente necessário. E o resultado será que a personalidade do bom aluno e do bom professor consiste em não ter personalidade. Ora, nenhuma linguagem é tão inteiramente formal e tão inteiramente impessoal como se possa pensar. Não existe uma sensibilidade puramente intelectual, distinta da sensibilidade global do ser humano. O mestre quando expõe é também um mestre que se expõe. Assim “o sentido comum das palavras é acrescido de um sentido próprio de cada vez que se encarna numa palavra pessoal; é por isso que a linguagem diz sempre mais do que diz”.²

Muitas vezes não é a palavra calculada, ou bem preparada a que toca e influencia o discípulo. Palavras às vezes

1. *Id., ibid.*, p. 183.

2. *Id., ibid.*, p. 171.

não muito pretensiosas são as que conseguem o fruto de um amadurecimento, de um despertar, no discípulo. Isto acontece porque o outro é sempre um mistério, e não é porque a palavra é tecnicamente pronunciada que produzirá fruto.

Sempre que se dirige a palavra a alguém, espera-se uma resposta em troca. Ao se colocar um problema, espera-se uma resposta ou uma ausência de resposta que é por si uma resposta. Dirigir a palavra é sempre expor-se ao outro, assumir o risco de não ser compreendido, de ser contestado, de ser humilhado, de ser agredido. Mas é apenas ao dirigir a palavra que podemos realmente ajudar ao outro e “todo auxílio verdadeiro — afirma S. Kierkegaard — começa com uma humilhação; para o prestar devemos em primeiro lugar humilhar-nos diante daquele que queremos auxiliar, e compreender assim que ajudar não é mostrar uma extrema ambição, mas uma suprema paciência; que ajudar é aceitar provisoriamente não ter razão, ser ignorante das coisas que o antagonista compreende”.¹ Esta não é uma estratégia do ensino, senão que é como a exigência fundamental de qualquer ensino. Ser mestre não é resolver tudo com afirmações ou dar lições a alguém. O verdadeiro ensino começa quando o mestre se torna discípulo ou seja, se coloca junto do aluno para ver o que ele entendeu e como o entendeu. Sempre que se fala, fala-se a alguém, e isto implica a perspectiva da reciprocidade.

Na tentativa de resolver o problema do ensino, por meios reformistas ou por meios revolucionários, muitas experiências tem sido tentadas, principalmente em nível universitário. P. Ricoeur, refletindo sobre a crise da universidade francesa, mais evidente com os distúrbios estudantis de 1968, identifica como fundamental para qualquer solução do problema, o nível da relação mestre-discípulo: “é preciso partir do nível mais baixo da relação mais imediata entre aquele que ensina e aquele que é ensinado: toda a instituição universitária é, em última análise, a atribuição de uma forma

1. Sören KIERKEGAARD, *Point de Vue Explicatif de Mon Oeuvre*; trad. e ed. de P.H. Tisseau, Bazoges-en-Pareds, Vendée, 1940, p. 27.

a esta relação".¹ E continua sua análise afirmando que esta relação é em primeiro lugar uma *relação assimétrica*, pois a carga de competência e experiência, por parte do ensinante, permite-lhe um exercício de domínio, o que aliás é consagrado pelas instituições hierárquicas e coercitivas. Assim, o ensinante acaba convencendo-se que o ensinando nada sabe, que deve fazê-lo passar da ignorância ao saber e que esta passagem está precisamente em suas mãos. Há aqui um erro fundamental, continua P. Ricoeur, pois o ensinando traz consigo aptidões, gostos, saberes anteriores e saberes paralelos, e sobretudo um projeto próprio de realização pessoal que a instrução e a preparação profissional não conseguirão preencher a não ser parcialmente. "O ensino é de fato uma relação assimétrica, mas não no sentido único. A relação professor-aluno comporta uma *reciprocidade essencial*, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender; ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar seu próprio projeto de conhecimento e de saber".²

O problema começa, porém, ao se institucionalizar esta relação. Seria uma utopia, diz P. Ricoeur, afirmar que "o ensinando se ensina a si próprio, por meio do ensinante". O mestre tornar-se-ia um instrumento, livro, manual, fichário. Tudo partiria do ensinando e a ele voltaria. Sem dúvida que contém em si uma grande dose de verdade se se verificar que, realmente, o ensino não é para os professores, mas para o estudante. Novamente, porém, esta utopia contém em si um erro fundamental, idêntico ao já apontado na relação de domínio: "a relação de ensino é mais verdadeiramente um duelo: um afrontamento é essencial para o ato comum do ensinante e do ensinando. O ensinante não é um livro que se folheia, nem mesmo um perito que se consulta. Ele também persegue um desígnio pessoal através de sua ocupação de ensinar (...). O ensinante fornece mais do que um

1. Paul RICOEUR, "Reconstruir a Universidade", in *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, (8), IV, outubro de 1969, p. 53. Este artigo foi publicado no jornal francês "Le Monde" em sua edição de 26 de junho de 1968 e mais tarde (7-7-68) foi reproduzido pelo jornal "Folha de São Paulo".

2. *Id.*, *ibid.*, pp. 53-54.

saber; ele traz um querer, um querer-saber, um querer-dizer, um querer-ser: tudo isto faz dele uma coisa diferente de um simples transmissor de saber".¹ Estas são as duas molas subjacentes à relação de ensino: cada um dos participantes da relação tem um projeto próprio de vida, um conteúdo de aspirações e de desejos. Somente uma relação que respeite a pessoa,² ou seja uma relação de pessoa a pessoa, pode salvar dos dois extremos opostos.

G. Gusdorf chega à conclusão de que nenhum sistema de educação pode equacionar realmente esta relação: "os que pretendem reduzir a educação a um sistema e imaginam que é possível equacionar o laço vital do encontro entre professor e discípulo, enganam-se profundamente (...); não se trata de um problema, de resto, mas de um debate, uma questão vital, uma interrogação à existência, cujas coordenadas escapam à análise. O que é necessário é que nos acerquemos da totalidade da história pessoal que num dado momento serviu de ponto de aplicação à atividade pedagógica".³ Se nenhum sistema educacional pode realmente equacionar esta relação, que lugar ocupa a escola no encontro entre professores e discípulo?

Afirmar-se que a relação mestre-discípulo é uma relação de pessoa a pessoa, não significa, por si só, que esta seja uma fórmula mágica que resolvesse todos os problemas. Ela também não está isenta de perigos. Por parte do mestre há o perigo do imperialismo, isto é, a confusão entre mestre verdadeiro e chefe que conduziria suas tropas no combate.

1. *Id., ibid.*, p. 55.

2. Uma filosofia que destrua o conceito de pessoa não pode oferecer um fundamento válido para a educação. Nisso, certos "estruturalismos" podem servir de paradigma. Considerados não apenas como "métodos", mas como uma "teoria do homem e do mundo", não reconhecem a liberdade do sujeito pessoal. No estruturalismo, afirma Creusa CAPALBO, "um pensamento livre seria impensável, já que ele é explicado a partir das relações no sistema e das suas combinatórias. O homem se reduz a um pensamento impessoal e coletivo, resultante da organização do sistema. Não é o sujeito que pensa, mas o sistema por ele. Esta é a compreensão do homem que a análise do estruturalismo nos oferece. Para aprender o real científico, temos que nos distanciar do vivido" ("Estruturalismo e Educação", in *Revista de Cultura Vozes*, n.º 2, vol. LXVIII, março de 1974, p. 40).

3. Georges GUSDORF, *Porquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 36.

Assim procedendo “o mestre enclausuraria seus discípulos num estrito ortodoxismo, supervisionando ciosamente seus menores gestos, pronto para reprovar, ao menor desvio, sua ingratidão”.¹ Por parte do discípulo, o perigo encontra-se na oscilação entre a admiração servil e o medo de ver sua própria originalidade sufocada. “Preso entre a fidelidade e a revolta, obrigado a procurar um caminho difícil onde a revolta não sufoque a fidelidade e onde a fidelidade não impeça salutar libertações, ele deve resolver por sua própria conta este problema que as sociedades tem dificuldades em resolver: o das relações entre tradição e revolução”.²

Por isso, o ponto de partida para um relacionamento autêntico entre mestres e discípulos, para que esta relação se torne verdadeiramente educadora, deve ser o *diálogo*. Como assinalamos no capítulo anterior, integrante essencial do diálogo é o *envolvimento* dos parceiros que partem de uma verdade vivida, não abstrata, para atingir o homem espiritual. Esta é a configuração do envolvimento, donde nasce a relação educadora, baseada na experiência, não mais abstrata, mas concreta, porém unilateral, e não recíproca, do envolvimento. M. Buber lembra que o modo como isto se produz, isto é, a atuação de uma pessoa sobre outra, está envolvido em um paradoxo. É graça poder influenciar, com seu ser, o ser de outrem, e todavia aqui isto se torna uma função e uma *lei*. Concretamente, esta experiência do envolvimento, na relação educadora, significa que “o homem cuja profissão é influenciar o ser das criaturas que se deixam determinar, deve experimentar sempre de novo esta ação que ele exerce, da mesma maneira que a experimenta a parte contrária (...), deve encontrar-se ao mesmo tempo do outro lado, na superfície da outra alma que a acolhe; e não de qualquer alma abstrata, construída, mas da alma muito concreta deste ser individual, único, que vive diante dele, que vive com ele numa situação comum de ‘educar’ e de ‘ser educado’”.³ Todavia, o *envolvimento não é aqui mútuo*: o educador se encontra nos dois lados da mesma situação, enquanto o educando se encontra apenas em um.

1. Roger MEHL, *op. cit.*, pp. 433-434.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 434.

3. Martin BUBER, *La Vie en Dialogue*, trad. Jean Loewenson-Lavi, Paris, Aubier/Montaigne, 1959, p. 240.

Ao explodir da linguagem, a criança cria monossílabos manifestando o que ela necessita, num claro exemplo do que M. Buber chama “instinto de autor”. Mas não será, certamente, um simples prazer de ver nascer uma coisa que antes não existia. A criança, ao tomar os objetos que a circunda, ao manifestar toda a alegria em quebrá-los, em “destruí-los”, tenta participar no “devir” de algo, tenta estar na origem de alguma coisa que antes não “era” e que agora “é”, manifestando o desejo de ser o sujeito do processo de produção. “Confeccionando objetos — afirma M. Buber — a criança aprende muitas coisas que não pode aprender doutra forma. Quando faz um objeto, experimenta a possibilidade, o nascimento, a estrutura e a coesão, como não lhe permitiria uma simples contemplação”.¹ Entretanto M. Buber constata que uma educação baseada apenas no desenvolvimento do “instinto de autor” conduziria o homem a um novo e doloroso isolamento: é que pelo instinto de autor apreendemos o mundo apenas no seu estado de objeto e não de sujeito. Não se aprende aquilo que é essencial na vida. Fazer alguma coisa é um dos orgulhos do homem; mas a dependência na qual a pessoa se descobre pelo fato de estar relacionada com um trabalho comum, a consciência de tomar parte com, este é o verdadeiro alimento de uma vida. A mutualidade que gera a responsabilidade e a participação numa causa, são duas exigências fundamentais para uma vida humana verdadeira. A mutualidade não é cultivada apenas com a obra. O instinto de autor, sozinho, não responde a estas duas exigências. Daí a exigência de “desabrochar” igualmente o “instinto dos vínculos”, que é o poder de entrar em relação, de dialogar.

Em conseqüência, o fundamento de uma pedagogia verdadeira deve ser deslocado da esfera técnica para a esfera do diálogo, no qual duas personalidades se defrontam, apesar das instituições ou por meio delas, apesar do ensino ou por meio dele. Para além do diálogo puramente técnico, ou como técnica sectária de atrair o outro para a própria esfera de influência, existe o diálogo aberto e imbuído de uma perspectiva igualmente ampla e comum aos dois participantes do diálogo: a verdade. A relação entre mestre e

1. *Id., ibid., p. 226.*

discípulo só se torna realmente diálogo quando existir esta invocação da verdade. A importância do diálogo desde logo se configura, pois, este se fundamenta na própria comunidade humana que é um diálogo sucessivo de existências. Por isto o diálogo será um enfrentar-se de personalidades e não apenas de intelectos, que se unem sob uma invocação de uma vontade comum de verdade. Portanto, a comunicação docente ultrapassa o nível da informação. Esta comunicação, por vezes fortuita, depende sobretudo de um movimento fundamental de entrar em relação. Ela não depende de uma atitude intelectual, mas de um voltar-se para o outro, desinteressadamente, para envolvê-lo e sentir a verdade que pulsa nele. Porém, como afirma P. Furter, “a superação da informação não conduz à sua eliminação. Devemos tomar cuidado para não negar, por medo da propaganda, a dimensão informativa da comunicação. Não se trata de eliminar as informações, o que tornaria a educação perfeitamente incoerente e desatualizada, mas o professor deve situá-las num conjunto mais vasto”.¹ Por isso o diálogo entre Mestres e Discípulos, “envolto em mistério” como afirma M. Buber, se não está limitado por regras ou normas é, contudo, possível e prova a existência de uma ligação fundamental entre os homens que se efetua no domínio da consciência.

2. MESTRES E DISCÍPULOS

A relação educadora põe frente a frente mestre e discípulo. Ambos participam da mesma aventura que fará do segundo um homem espiritualmente adulto. Não parece, todavia, contraditório que para se tornar *livre* e crescer *interiormente*, o homem deva *ligar-se* a outro, que afinal lhe permanece *exterior*? Não parece contraditório que para se tornar *adulto* e afirmar sua *autonomia*, deva tornar-se *criança* e *depende* de outro? Estamos, talvez, diante de uma contradição: uma *autoridade* que *liberta* e uma *obediência* que *personaliza*?

Uma análise da figura do mestre e do discípulo deve complementar o que foi dito até agora, esclarecendo como esta relação pode se tornar verdadeiramente educadora.

1. Pierre FURTER, *La Vie Morale de l'Adolescent: Bases d'une Pédagogie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, p. 151.

1. O Mestre ¹

O mestre *dá a palavra* ao discípulo para que este pronuncie o essencial. Resulta daí que o *principal não é o ensino*, mas a ordenação do ensino que não é puramente fruto do ensino. É antes uma relação de ordem pessoal e humana, cujo sentido varia de acordo com a idade e a personalidade dos que entram em relação. Independentemente da matéria ensinada ou da institucionalização, esta relação tem em si um sentido próprio e um valor por si própria. O mestre não é necessariamente um professor. Mestres são todos aqueles de quem se recebe exemplo e lição de vida. É o que afirma M. Buber: “Houve uma época, houve épocas, em que a vocação específica do educador, do professor, não existia e não era necessário que existisse. Um mestre vivia — fosse filósofo ou ferreiro; os seus companheiros e aprendizes viviam com ele; aprendiam o que lhes ensinava com o seu trabalho manual e intelectual, mas aprendiam também, sem que com isso se preocupassem, nem eles, nem o mestre, sem se dar por isso, o mistério da vida na pessoa: o Espírito os visitava”. ²

Todavia, hoje, reduz-se, comumente, a função de mestre ao *papel de chefe ou de instrutor*. Por que acontecerá isto? Primeiramente, porque existe um parentesco evidente entre mestre e pai, dado que o mestre é o que dispõe de autoridade para encaminhar e formar o discípulo. Ora, observa R. Mehl, “nossa época é radicalmente contra qualquer paternalismo, não somente por razões políticas e sociais, mas, principalmente, porque ela quer formar uma sociedade fraternal de adultos e para conseguir isto terá que ‘matar o pai’ e cortar, portanto, este cordão umbilical que o ligava ao mesmo”. ³ Em seguida, porque a relação pai-filho, tem estabilidade e força em uma sociedade que está consciente da continuidade da história e que procura seu apoio na permanência da tradição. Ora, a *técnica transformou as condições da exis-*

1. Analisaremos o conceito de “Mestre” e de “Discípulo”, separadamente, apenas por uma questão metodológica. Na verdade, ambos os termos são essencialmente relacionais, o que nos impede de falar num sem referência ao outro.

2. Martin BUBER, *La Vie en Dialogue*, trad. Jean-Loewenson-Lavi, Paris, Aubier/Montaigne, 1959, p. 228.

3. Roger MEHL, *op. cit.*, p. 424.

tência quotidiana. De nada adianta a tradição neste caso, pois a adaptação à técnica se faz pessoalmente, sem necessidade daquela. Pode, portanto, deixar de lado a sabedoria do mestre. A sabedoria será, então, a adaptabilidade às condições atuais: esta é a sabedoria, hoje. O mestre cede lugar ao instrutor.

Finalmente, as condições da pesquisa científica supõem, menos que para o passado, a presença do mestre: "A pesquisa tomou a forma, mesmo nas ciências humanas, de um trabalho coletivo, de um trabalho de equipe, que é certamente dirigido por um chefe. Sua autoridade, por sua vez, nasce não da tradição, mas dos resultados que ele obtém em colaboração com sua equipe".¹ Ser chefe de uma equipe não significa ser mestre.

Esta tendência normal de nossa época torna, de fato, desnecessário o mestre?

A historicidade é uma dimensão decisiva de toda existência. A história faz parte da substância do homem. Muitas vezes se inveja quem não tem passado, como o recém-nascido, que não tem seus passos amarrados pelo respeito a tradições e se gostaria de fazer *tábula rasa* de todo o passado para que o futuro se tornasse leve e totalmente novo. O homem ocidental sucumbe sob o peso de suas bibliotecas, arquivos, museus, tradições. O importante e essencial não é desfazer-se dele para se tornar mais leve, como se a tradição fosse um peso. "É preciso que ele encontre uma maneira humana de acolher este passado, isto é, purificá-lo, sem matá-lo, fazer escolhas sem testemunhar uma parcialidade pretensiosa. É preciso que nosso passado viva em nós, sem que esta vida do passado não seja acompanhada da morte ou da esterilização do futuro".² Esta é a *função específica* do mestre, a marca que o torna insubstituível: *auxiliar a acolher o passado de maneira humana.* É através dele que o passado se apresenta a nós, não como um conjunto confuso, mas como um conjunto que já superou impasses e contradições e pode projetar-se para a frente. Por tal motivo, não ter mestre significa estar esmagado por um passado. A solução poderia ser outra: negar o passado, mas isto seria

1. *Id., ibid.,* p. 425.

2. *Id., ibid.,* p. 434.

no fundo um crime de lesa-humanidade. Quem possui um mestre tem a certeza de poder se comunicar com os mortos para sustentar sua comunicação com os vivos e com o futuro.

Em concreto, esta é a diferença entre o professor e o mestre. O primeiro é um profissional que ensina certos princípios, bem determinados, que cumpre honestamente sua tarefa. O segundo, renuncia ao ensino de uma doutrina porque nenhuma doutrina é vida. “Qualquer doutrina, afirma K. Jaspers, qualquer ensino racional é algo geral. Por isso, o essencial, o absoluto, não transparece neles, pois a substância do espírito, a existência, é sempre absolutamente individual”.¹

A seqüência de professores que acontece da infância à maturidade, acompanha assim um maior crescimento da consciência, e o mestre aparece como aquele que *medeia a descoberta de nós próprios por nós próprios*.

Todavia, o próprio mestre foi um dia discípulo também e, se conseguiu ser mestre, é porque a si mesmo se encontrou e a si mesmo se conquistou. Ganhou sua vida e esta é a lição mais forte de sua força. Se o discípulo o procura é porque viu nele alguém que é, e só sua presença é capaz de aclarar o obscuro, situar o instável, solucionar as contradições.

No nível mais baixo da *comunicação docente*, o mestre é um transmissor de saber: “sua função é transmitir integralmente um saber necessário e reconhecido como tal por toda uma sociedade. Em seu ensinamento ele deve se sacrificar para que seus alunos recebam o saber em sua integridade. (Este nível é tão elementar que a presença humana pode ser substituída pela máquina: não importa que esta seja o rádio, o filme, a televisão. . .)”.² Porém, não se trata de fazer sozinho ou de confiar a ciência a um instrumento eletrônico de boa marca. É preciso, mais que isso, afirmar uma *presença*. Nesta perspectiva o corpo tem um significado especial, como afirma F.J.J. Buytendijk: “se a possibilidade

1. Karl JASPERS, *Psychologie der Weltanschauungen*, Berlin, Springer, 1925, p. 378.

2. Pierre FURTER, “Le Rôle de l'Éducateur Comme Présence”, in *Cahiers Pédagogiques*, (17), 15 de janeiro de 1960, p. 49.

do encontro se funda sobre a presença do homem pelo corpo e no corpo, nós compreendemos facilmente que por corpo não se entende apenas o movimento significativo dos membros, o conteúdo expressivo da fisionomia e do corpo interior e a intencionalidade do comportamento, mas ainda o falar".¹ Esta presença do falar e da intencionalidade do comportamento, todavia, não se limita à influência de conselhos técnicos, a ser um guia nos caminhos da existência, mas aponta para uma direção mais alta.

No conjunto dos conhecimentos culturais e utilitários que formam o saber, não existe talvez uma cultura, ou seja, uma tomada de consciência de uma verdade humana que fará de cada indivíduo um homem? Uma história humana que se constrói continuamente e onde se encarnam *valores*? Estes exigem uma existência humana para poder aparecer. Daí afirmar P. Furter: "a presença do mestre não é um mal necessário, mas ela sozinha assinala ao aluno que este saber tem um sentido que o transcende. A presença do mestre é a de um testemunho: ela aparece apenas para designar o que ela não é. Neste nível de comunicação pedagógica, a presença do mestre é uma *ausência superada*. Ausência — pois o mestre não é os valores — mas superada — porque seu testemunho os indica indubitavelmente, inscritos na história humana".² É justamente pela presença do mestre que o discípulo pode chegar à cultura e da cultura aos valores, pois existe um homem que os testemunha.

O aluno, antes de ser ele próprio, vive por procuração. O mestre surge, então, como um inventário de possibilidades humanas: ele encoraja e desencoraja, com sua presença. Ele revela a cada um a sua condição, não por palavras bem torneadas, mas por palavras ocultas e sem certezas apodíticas. Ele testemunha e este testemunho é uma lição que dá certeza de uma existência. "A verdade do mestre é o sentido da sua própria luta pela vida, homenagem prestada a uma verdade capaz de reagrupar os homens entre si sob uma

1. Frederik Jacobus Johannes BUYTENDIJK, *La Phénoménologie de la Rencontre*, texto francês de Jean Knapp, Paris Desclée de Brouwer, 1952, pp. 42-43.

2. Pierre FÜRTER, "Le Rôle de l'Éducateur Comme Présence", in *Cahiers Pédagogiques*, (17), 15 de janeiro de 1960, p. 49.

comum invocação”.¹ O discípulo não sabe o que quer, o que vale, e talvez nunca o viesse a saber. O mestre surge, então, como alguém que fixa estas exigências contraditórias. Ele é capaz de introduzir certezas no domínio humano. O mestre não será, então, um mero repetidor de verdades já feitas. Ele abre uma perspectiva sobre a verdade, porque *a verdade é sobretudo um caminho para ela*. Este caminho para a verdade começa pela afirmação, não apenas da possibilidade de ser um homem, mas pela existência de um homem.

Daqui decorrem algumas conseqüências importantes se se quiser entender o verdadeiro mestre e o verdadeiro discípulo.

O mestre não pode ser modelo, pois este produz imitadores, levando à escravidão, em lugar de libertar para a verdade. Não basta imitar alguém para se possuir uma estatura pessoal. Imitar o mestre significa não o imitar, pois o mestre, por sua vez se é de fato mestre, não imitou ninguém. É natural que o mestre exerça um certo fascínio, pois, por não ser como os outros, agrupa ao redor de si e irradia uma força de atração. Trata-se de produzir, não imitadores, mas pessoas originais no sentido em que originalidade signifique autenticidade pessoal. É justamente nisto que consiste a originalidade do mestre: “ele exprime a preocupação de uma referência mais pura à verdade dos valores”.² Não a originalidade feita de excentricidades, de quem pretende se impor socialmente, mas a originalidade que é coerência com uma verdade pessoal. Esta originalidade se por um momento seduz, num segundo momento remete cada um dos que a ela estão ligados, à procura de sua própria identidade.

O verdadeiro mestre “é original no sentido positivo do termo. Recusa-se a ser um modelo que se possa imitar, mas é um exemplo em quem nos podemos inspirar”.³ Ser *exemplo* significa apelar para a edificação da sua própria personalidade. O mestre se impõe, então, ao discípulo, como

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, pp. 74-75.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 196.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 197.

uma *presença concreta*, que significa a encarnação de ser melhor do que se é. *O modelo conduz à conformidade, ao passo que o exemplo é uma provocação do ser.* O exemplo realiza uma ação direta, é o choque de uma personalidade com outra personalidade, muito mais forte e decisiva que os meios de uma reflexão intelectual. “O exemplo é a escola de uma presença, a operação de um encontro pelas grandes vias da leitura ou da vida. A palavra faz-se carne; em vez do monólogo da pregação, é um diálogo que se trava entre duas vidas”.¹ Aqui situa-se o sentido da fidelidade que o discípulo deve ao mestre: ser fiel ao mestre, significa ser fiel a si mesmo.

O mestre dá *testemunho* da verdade, para a verdade. São as próprias atitudes perante a vida que então são colocadas em xeque. E, neste sentido, a ação do mestre é criadora, “na medida em que produz no discípulo uma mudança de figura e de orientação”.² É por isso que ações que parecem não ter produzido seu efeito visível, são as que mais marcam o ser. Daí o mestre desencorajar manifestações de devoção por parte do discípulo, procurando protegê-lo contra futuras decepções. Ele não procura se apoderar do outro, mas pelo contrário *dá-lhe a palavra*. Naturalmente que testemunhar não está isento de perigos, pois o mestre pode se recusar a dar seu testemunho — o que seria sua negação — ou abusar da situação e valorizar seu testemunho, apresentando sua história pessoal como se fosse a verdade. Todavia a presença do mestre é sempre uma invocação: “um testemunho não é jamais coercitivo porque ele não pode senão apelar, invocar a presença de outrem. O mestre presente lembra que ele não somente é um homem mas ainda um membro responsável da comunidade humana. Por isso ele chama os discípulos a participar da cultura desta comunidade, a se sentir responsáveis por seus valores”.³

Não se pode, porém, esquecer que o mestre normalmente é entendido como o *professor* numa classe escolar. Aí, sem dúvida os alunos esperam do professor o ensino. To-

1. *Id.*, *ibid.*, p. 198.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 199.

3. Pierre FURTER, “Le Rôle de l’Educateur Comme Présence”, in *Cahiers Pédagogiques*, (17), 15 de janeiro de 1960, p. 50.

davia, mesmo neste caso, o professor ensina, além de um saber ou de uma técnica, a verdade humana, mesmo que a não ensine. “O professor de história ou de latim, ensina história e latim, mas ensina a verdade, mesmo que julge que a administração não o pague por isso. Ninguém se ocupa com a formação espiritual, mas, de fato, toda a gente se ocupa com ela, mesmo aquele que com ela não se ocupe. Esta é a responsabilidade maior da função docente em qualquer dos graus de seu exercício”.¹ Com seu testemunho e com sua presença, o mestre acaba demonstrando a própria existência: demonstração esta que confirma, para o discípulo, o sentido e o valor de sua própria vida. É desta verdade que o mestre dá testemunho.

A esta altura se delinea clara a distinção entre um verdadeiro *mestre e um professor*. “O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se foi digno de sua missão, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma plena realização”.² Assim, a um professor o aluno pede que saiba, ao mestre, porém, exigirá que ultrapasse este saber e o relativize em relação a uma verdade maior: a verdade humana.

O mestre surge, então, como *mestre de humanidade*. Ele desvenda uma necessidade íntima no seu discípulo, liberta energias que se não o tivessem encontrado, permaneceriam esquecidas. M. Buber, analisando a figura do mestre, chama-o de “seleção do mundo que age através do homem”. Assim, educar significa “conceder a uma seleção do mundo, recolhida e manifestada no educador, o poder decisivo da influência”, pois “o mundo gera no indivíduo, a pessoa. É, pois, o mundo, todo o mundo que nos cerca — natureza e sociedade — quem ‘educa’ o homem, aspirando suas forças e dando-lhe a entender o que se opõe a ele, convidando-o a penetrá-lo”.³ Se o mundo educa o homem através de sua seleção, que é o mestre, este tem que estar verdadeiramente ali; só assim o discípulo terá confiança a

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 72.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 74.

3. Martin BUBER, *La Vie en Dialogue*, trad. Jean-Loewenson-Lavi, Paris, Aubier/Montaigne, 1959, pp. 228-229.

respeito do mundo. É necessário que ele esteja realmente *presente*. “Não deve fazer-se representar por um fantasma: a morte do fantasma seria a catástrofe da alma original da criança. Este ser humano não tem necessidade de possuir nenhuma das perfeições que ela lhe atribui, talvez, nos seus sonhos; mas deve estar verdadeiramente ali. Para estar realmente presente e permanecer presente à criança, ele deve ter assimilado a presença da criança à sua própria organização, como um dos suportes sobre os quais se fundamenta sua ligação com o mundo, como um dos focos de sua responsabilidade diante do mundo”.¹

Algumas conseqüências pedagógicas importantes advém da ‘presença’ do mestre: o mestre deve ser sincero porque ele não pode testemunhar senão o que ele crê; o mestre não se torna presença milagrosamente: é antes “uma atitude engajada que prepara uma intenção pedagógica que começa desde os primeiros dias de aula”,² esta pedagogia da presença é uma prova de paciência; se a presença é uma ausência superada, isto significa que ela pode desaparecer; finalmente, a presença pedagógica exige um esforço constante: “o mestre não apresenta somente um saber imutável e monolítico, mas edifica e se edifica a si mesmo; ele traça diante dos alunos e com eles, sua própria história. Para que os alunos respondam a este testemunho, o mestre deve calar-se; deve deixar seus alunos se exprimir (...). É necessário manter a qualquer preço o diálogo, seja pela reflexão comunitária, seja pela expressão pessoal”.³

Ser mestre é ainda *assumir responsabilidades*. Responsabilidade para com o outro, pois outros estão a ele entregues. E responsabilidade de dizer a verdade. E ele descobre que é impossível dizer a verdade. Não se trata de dizer a verdade, melhor, trata-se de tornar-se responsável diante da própria verdade. Aí reside o fato de que “a maior parte dos professores não são mestres (...), pois nunca tiveram a idéia de que, para lá da verdade professada, se afirma a

1. *Id.*, *ibid.*, p. 238.

2. Pierre FURTER, “Le Rôle de l’Educateur Comme Présence”, in *Cahiers Pédagogies*, (17), 15 de janeiro de 1960, p. 50.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 50.

exigência duma verdade mais alta, perante a qual cada homem digno desse nome é responsável".¹

A verdade dos livros, dos professores autorizados, passou para o mestre e é em torno dele mesmo, da sua palavra e consciência, que se estrutura uma nova verdade, para ele e para os outros. Essa luta ele não saberá jamais se foi ganha ou perdida. Por isso a consagração do mestre vem, não já do reconhecimento público ou das nomeações, mas desta luta travada com o absoluto.

Daí outra marca inconfundível do verdadeiro mestre: *a insatisfação com sua obra*. O mestre julga-se em função de sua intenção mais profunda e não tem ilusões. A humildade é a sua marca de distinção. "O essencial será sempre esta demanda desigual, esse *desejo do impossível* que o mestre autêntico vive dia a dia e acabará por matá-lo".²

O mestre constata que *é impossível comunicar-se*. Devido à sua experiência da verdade e da impossibilidade de falar desta sua experiência, de comunicá-la, é em si um obstáculo para o ensino que se reserva ao essencial. A sua verdadeira maestria começa para lá do seu silêncio. Este persiste como um desafio lançado ao outro. Nossa civilização está calcada toda no valor da retórica, daí nascendo a dificuldade de entender que a verdade não se situa na ordem do discurso. O mestre se impõe como *sinal* e este vale apenas enquanto designa alguma coisa: "aquele que não tem experiência não compreenderá a linguagem, mas para aquele que já tem experiência, a linguagem é inútil".³

Não haverá, então, ensino? Sem dúvida que o há, mas o que se quer dizer é que "o mais alto ensinamento do mestre não está no que ele diz, mas no que ele não diz". Coloquemo-nos, porém, numa sala de aula e notaremos que todo esforço está na distribuição da verdade através da palavra. Ensinar a verdade torna-se sinônimo de trair a verdade. Tornar-se o gerente numa sala de aula, distribuindo

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, pp. 132-133.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 110. O grifo é nosso.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 113. Sobre a questão do sinal, ver Santo Agostinho na sua obra *De Magistro*, trad. e notas de Angelo Ricci, Porto Alegre, Universidade do R.G.S., 1956.

os produtos pelas sucursais, é trair esta verdade primeira. Esta concepção bancária da educação admite apenas uma atitude: fazer com que as "ações" dos alunos adquiram a melhor cotação no fim do ano escolar, medida pela média conquistada em cada disciplina. Fecha-se os olhos à verdade e usa-se a técnica. Mas não é suficiente fechar os olhos para se esconder aos olhos dos outros que exigem, no fundo, muito mais que uma simples distribuição de saber.

É condição essencial do mestre acreditar que *não há mestres*. Desde o momento em que o mestre se julga tal, deixa de ser mestre, porque se julga dono da verdade e ninguém nunca o será. De outra parte, acreditar que se é mestre porque os outros assim julgam, é outra maneira de se deixar de ser mestre, pois o homem verdadeiramente superior não tem necessidade de professar sua superioridade.

Seria, porém, um erro pintar a figura do mestre de forma tão absoluta. Sua noção tem uma grande dose de relativização. Para alguns, o mestre significa a garantia da verdade: o mestre acaba se tornando o próprio juiz de verdade. Ora "um mestre de pleno exercício seria aquele que não vive à sombra de ninguém, e que só a si próprio deve as certezas em que vive. Um mestre assim não existe, aliás, porque ninguém poderia considerar-se uma origem radical".¹ Outros tomaram a palavra antes que o mestre o fizesse e todos os seres são tributários de outros seres que viveram antes. Só se entenderá verdadeiramente o que é um mestre se o situarmos na escala ascendente de autoridade espiritual. O mestre é, por outra, o que dá agora mais do que recebe. É um ponto de paragem no encadeamento dos testemunhos humanos.

A tentação do mestre seria, a esta altura, se ensinar a si mesmo, traindo, assim, a verdade e a si próprio. Ele é apenas servidor e discípulo desta verdade. Sua ação é um convite para que os discípulos a procurem por própria conta e risco. Um exemplo disto encontra-se em Sócrates que no último dia de vida, adverte os seus seguidores que só a verdade merece nossa adesão. O mestre da razão, no seu derradeiro ensinamento, ensina que o mestre é um servidor

1. *Id., ibid.*, p. 143.

da verdade e que esta continuará após sua morte: “quanto a vós, se me quereis acreditar, não façais grande caso de Sócrates, mas muito mais da verdade. Concórdai comigo, se achardes que digo a verdade; se não, objetai-me a cada argumento, a fim de que — iludindo a vós e a mim também, com meu entusiasmo — eu não me vá daqui, como a abelha, deixando o ferrão”.¹ Coerente a atitude socrática com a sua doutrina: sua presença reclamada pelos seus discípulos, que seria igualmente o seu legado, prende-se muito mais à uma postura crítica do que a um corpo de “verdades”. Aliás, o “mestre” que quisesse impor a sua presença não estaria demonstrando que seus “discípulos” são incapazes de reconhecê-la? O mesmo ensinamento deixado por Sócrates é encontrado em Lao-Tseu: “o santo adota a tática do não-agir e pratica o ensinamento sem palavras. Todas as coisas do mundo surgiram sem que ele seja o autor. Ele produz sem se apropriar; ele age sem nada esperar, não se apega à sua obra acabada, e porque a ela não se apega, sua obra permanecerá”.²

Trata-se de ressaltar, novamente, que as responsabilidades são partilhadas entre o mestre e o discípulo. Em vez de fornecer ao discípulo uma razão pré-fabricada, o verdadeiro mestre esforça-se por suscitar e manter o verdadeiro espírito crítico de seu aluno. Para o discípulo, não se trata de aprender apenas pensamentos, mas antes, aprender a pensar por conta própria e de se tornar também responsável perante a verdade.

2. O discípulo

A responsabilidade perante a verdade é, sem dúvida, o mais alto comprometimento quer do mestre, quer do discípulo. Todavia, para o discípulo, o desvendamento da verdade não se faz solitariamente. Para ele, por ser discípulo, a verdade se desvendará aos poucos, com o auxílio do mestre. Por tal motivo é que “quem encontra o seu mestre, descobre, ao mesmo tempo, a sua vocação (...). A sua vida não era

1. PLATAO, *Fédon*, 91, b,c, trad. João Cruz Costa, Os Pensadores, vol. III, São Paulo, Abril, 1972, p. 103.

2. LAO-TSEU, *op. cit.*, pp. 59-60.

capaz deste reagrupamento de energias, desta mobilização do ser para o serviço da verdade”.¹ Daí nasce, para o discípulo, a *necessidade do mestre*.

Um dos interlocutores dos *Entrétiens Métaphysiques* de Malebranche, ilumina plenamente este paradoxo em virtude do qual a verdade é acessível a um indivíduo isolado, apenas pela mediação de outrem: “sei bem que é com a razão que é preciso filosofar. Mas não sei a matéria com que isto se faz. A razão será quem mo ensinará; isto não é impossível. Mas não tenho motivo para o esperar, se não tiver um monitor fiel e vigilante que me conduza e me anime. Adeus, Filosofia, se o senhor me abandonar”.² E o interlocutor continua confirmando esta afirmação, dizendo que todos temos necessidade uns dos outros, embora não recebamos nada de ninguém. Porque a marca que um mestre pode deixar no caminho de qualquer discípulo é esta justamente: *ninguém tem acesso direto à verdade, a não ser que se passe por outra pessoa*. A personalidade de um e de outro não pode ser definida como um estado de equilíbrio, dado que a verdade é sempre encontrada na reciprocidade de mestre e discípulo.

O fato de ser o mestre quem desvenda a verdade, a sua *verdade pessoal*, surge, no discípulo, o sentimento de que tudo deve ao mestre, que tomará a forma de reconhecimento, admiração ou até mesmo de uma idolatria que se manifesta num culto de personalidade. Duas direções são, então, possíveis. Ou o discípulo esforça-se para se apossar do pensamento do mestre, para apanhar o princípio em torno do qual se organiza, para apanhar o que ele tem de concreto e único: neste caso o discípulo pretende trazer a pessoa e o pensamento do mestre para o presente, o presente da sua experiência pessoal, para poder compreendê-lo a partir do passado, que é o mestre, para esclarecer uma experiência nova a partir de uma experiência passada. Com isto o presente fica violentado pelas normas do passado. Ou, o discípulo começará a apoderar-se do presente e então

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 80.

2. MALEBRANCHE, *Entrétiens sur la Métaphysique et sur la Religion*, tomo I, V, VIII-IX, Paul Fontana, Paris, Colin, 1922, p. 113.

invocará o mestre para questioná-lo e para com ele dialogar. Também aqui, o passado virá ao discípulo mas para com ele falar. Dele tirará uma mensagem para o presente. Por tal motivo, o mestre, mesmo morto, pode ainda falar ao discípulo. Assim “o discípulo interpreta o mestre, ele o faz, por vezes, dizer o que teria podido dizer, mas o que materialmente ele não disse”.¹ Isso pode-se dar tanto no domínio intelectual como no domínio espiritual.

O primeiro simplesmente transfere a obra do mestre do passado para um ponto do presente; o segundo o verdadeiro discípulo, tem consciência da continuidade mas também da descontinuidade entre o presente e o passado. Sua verdadeira *fidelidade* “consiste em perceber que as recusas e as opções do mestre, na medida em que foram válidas, foram precisamente respostas a situações existenciais e não conservam sua validade senão nesta perspectiva. Não é suficiente dizer que a fidelidade é fidelidade ao espírito do mestre, porque esta noção de espírito pode ser vazia de qualquer conteúdo positivo. Mas ela é *fidelidade à sua maneira de ser no mundo*, na medida em que realiza sua presença no mundo, afrontando as dificuldades de sua existência e respondendo às exigências dos valores”.²

Se o discípulo não entender a verdadeira fidelidade ao mestre, reduz sua vida a reproduzir o que o mestre disse, e aliena-se: continua preso ao ensino que recebeu. Vive a vida inteira no seguro e, diante das incertezas da vida, encontra-se totalmente à mercê. Seu único recurso será pedir conselho ao mestre. Como demonstra E. Bréhier, para a maioria dos alunos de Hegel, filosofar significava investigar a história da filosofia para confirmar o pensamento do mestre. Afinal, Hegel predissera o fim da história e o fim da filosofia. Era, portanto, inútil pensar por conta própria. O melhor era recapitular a história e provar a certeza do mestre.³ Inversamente, ensinava o mestre Kant que o estudante “não deve aprender pensamentos, deve aprender a pensar; é preciso não o transportar, mas guiá-lo, se qui-

1. Roger MEHL, *op. cit.*, p. 432.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 433. O grifo é nosso.

3. Émile BRÉHIER, *Histoire de la Philosophie*, tomo II, Paris, Félix Alcan, 1929, p. 787 ss.

sermos que no futuro, seja capaz de se dirigir pelos seus próprios meios".¹ O resultado é que os melhores alunos de Hegel, por sua vez, foram os que pensaram contra seu mestre. Na realidade, pois, "os melhores alunos de Hegel foram os maus alunos de Hegel, um Feuerbach, um Stirner, um Marx, um Kierkegaard, todos aqueles que tomaram o partido da revolta",² ao passo que os melhores alunos de Kant foram um Fichte, um Schelling, ou até o próprio Hegel.

Assim, o verdadeiro discípulo será o que procurar a verdade como seu mestre a procurou, mas com os próprios meios. O erro está em o discípulo querer identificar o mestre com a verdade. Na mente do discípulo verdadeiro, o mestre será como um trampolim. Tal como acontece na psicanálise em que o filho deve matar o pai para se tornar seu amigo, tal sucede na vida espiritual: é necessário cometer o parricídio do mestre para que se consiga a autonomia, pois que "a condição de discípulo deve levar a tudo, desde que se saia dela".³ A condição de discípulo inclui a certeza de que *o mestre é apenas um intercessor*. Ele é um mediador e não uma finalidade. A finalidade é a verdade. Se há uma ilusão do mestre que se quer tomar por tal, há também a do discípulo que se considera como definitivamente discípulo. "O mestre e o discípulo, no seu encontro de um momento, no seu frente a frente, situam-se também no seio de um vasto movimento de relatividade generalizada (...). Seria um erro fazer desta situação um absoluto, e fixar para sempre aquilo que não é, para os dois interessados, mais que uma fase de uma história. A discussão humana é uma verdade em diálogo; o sentido da verdade é o que está em jogo num debate em que cada um, enfrentando o outro, se enfrenta a si próprio e se mede com a verdade, com a sua verdade".⁴ A verdadeira relação mestre-discípulo exige um terceiro termo, direção para a qual ambos tendem no encontro: a verdade.

1. *Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1756-1766, Kant's Werke*, edição da Academia de Berlim, tomo II, p. 306.

2. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 148.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 148.

4. *Id.*, *ibid.*, p. 158.

3. VERDADE

Ao se tratar da relação mestre-discípulo, uma questão ressalta imediatamente. O que define o homem como ser-em-relação por sua própria constituição, toma, no caso do discípulo e do mestre, um matiz novo e todo peculiar. Entre ambos estabelece-se uma relação que põe em questão uma dimensão específica: não podemos fundamentá-la pura e simplesmente numa troca a dois como se fossem ambos um fim para cada um dos dois pólos. Seria a negação da própria relação, pois a nada conduziria, ou antes, levaria a um egoísmo a dois e com isto falsearia a peculiaridade desta relação. Urge que se quebre o círculo fechado em que ambos se englobam para que se consiga realmente uma ação mútua que seja educadora.

Se a referenciação entre os dois termos da relação a nada conduz de verdadeiramente construtivo, necessário se faz concluir que a relação não se reduz a um encontro de duas pessoas, mas antes deve ser uma relação a três termos: “no diálogo entre mestre e discípulo, *a verdade acha-se como terceira*; e é esse terceiro termo que funda a relação entre os dois primeiros. Cada um dos dois, com efeito, não é para o outro um fim em si, um objeto de veneração ou de devoção, mas um meio, um intercessor e um mediador na vida da verdade em sua plenitude”.¹ É o mesmo que afirma Antoine de Saint-Exupéry acerca do amor: “o amor não consiste, para aqueles que se amam, em olhar um para o outro, mas em olharem ambos na mesma direção.” Para o mestre e o discípulo a direção é uma só: a verdade. Cada um é verdadeiro e revela sua verdade ao outro, apenas na relação, ou seja, ambos são uma *verdade em reciprocidade*. Eles se descobrem realmente na sua relação de diálogo em que o que se põe em questão é a própria verdade. Em última análise, poder-se-ia dizer que se trata sempre da verdade, ou seja que a verdade humana é uma verdade em diálogo. No diálogo dois homens tentam por-se de acordo um pelo outro. Há, porém, uma verdade mais ampla a que esta referenciação mútua deve conduzir uma verdade ontológica em função da qual se devem ambos pautar. Esta verdade, universal, absoluta, permanece no homem como um “desejo

1. *Id., ibid.*, p. 192. O grifo é nosso.

do impossível” que nunca se realiza. A verdade humana é sempre uma verdade provisória, precária. Por isso a verdade humana não se distingue propriamente do caminho para a verdade. A verdade acabada (absoluta) permanece como um horizonte, que recua à medida em que avançamos em sua direção.

Toda verdade é fruto de um diálogo que se passa numa comunidade humana, carregada de patrimônios, tradições, cultura. Os próprios inventores nada mais fizeram que transformar este patrimônio cultural, estes conhecimentos e significações, de tal maneira a construir, a ‘inventar’ coisas que antes não existiam como tais a não ser em perspectiva. Sua originalidade não consiste em criar, mas em transformar significações que a própria comunidade humana possui como depósito comum. Também o diálogo mestre-discípulo tem como pano de fundo a cultura humana e é nesse fundo que as palavras são pronunciadas. O encontro e o diálogo se realizam num campo carregado de presenças humanas: estamos sempre e continuamente coexistindo com outros homens; estamos continuamente abertos e permeáveis aos outros. É impossível fazer um inventário dos pensamentos que são totalmente nossos, sem qualquer elemento estranho. Isto porque nossa personalidade não é nunca um campo fechado. A personalidade é ser e é dom, é interioridade mas também generosidade, intercâmbio, relação. É o que faz M. Merleau-Ponty observar: “No diálogo presente, sou libertado de mim próprio; os pensamentos dos outros são verdadeiramente pensamentos meus, e não sou eu que os formo, embora os aprenda logo que nascem ou me antecipe a eles, e mesmo a objeção que o interlocutor me faz, arranca-me pensamentos que eu não sabia possuir, de maneira que, se eu lhe atribuo pensamentos, ele, em troca, faz-me pensar. É só mais tarde, quando me retirei do diálogo e o recordo, que posso integrá-lo na minha vida, fazer dele um episódio da minha história privada, é que outrem entra na sua ausência, ou na medida em que me continua presente, é sentido como uma ameaça para mim”.¹

1. Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la Perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 407.

A verdade é apenas “comunicável” a alguém pela mediação e encontro com outrem. Este fato faz com que recoloquemos a relação mestre e discípulo em perspectivas novas: ela existe apenas em comunhão de verdade. O diálogo perde assim o caráter de debate entre duas inteligências, e abre o campo em que há uma circulação de verdade, e em que os pontos de vista são os mais diversos. O diálogo neste sentido põe em xeque o reino do monólogo e do monopólio da verdade: *o verdadeiro passa a ser sinônimo de comunidade de invocação da verdade*. Isto, sem dúvida, traz em si a afirmação igualmente certa, de que não podemos nos apossar da verdade universal: “a verdade que se afirma no encontro, nasce do frente-a-frente de duas personalidades, verdade mediadora, encarnada aqui e agora e cuja presença fundamenta o parentesco do mestre com o discípulo e também a sua hierarquia”.¹

Que sentido terá, pois, a verdade para cada homem? Cada homem é, então, uma encarnação particular de verdade e não se conseguirá ter acesso à verdade. Cada homem tende para a verdade, tem impulso para a verdade, possui em si uma exigência de verdade, mas *a verdade de cada homem nunca é a verdade*, pois esta não é fruto de posse mas fruto de ‘tensão’ para a verdade. Assim “o sentido da verdade, para cada homem, é a sua *luta pelo absoluto*, a sua luta contra o absoluto. É essa vocação e invocação do absoluto, que constitui para cada homem o seu princípio de identidade, impõe a cada um o selo do segredo. Assim está feita a nossa condição, de tal modo que nós não podemos nos aproximar da verdade universal, senão na perspectiva de uma relatividade generalizada. Daí a impossibilidade de um ensino universal da verdade. O pensador que a julga ter dominado e julga que a conseguiu pôr ao alcance de todos, demonstra, com essa mesma convicção, que não sabe o que é a verdade”.²

Se não possuímos a verdade, porque a verdade não é resultado de uma posse, é, igualmente certo que a verdade não se situa na ordem das palavras, pois a palavra dá ao

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 164.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 116. O grifo é nosso.

homem o sentido da posse de alguma coisa, exatamente como a criança para quem nomear alguma coisa significa tê-la dominado e tê-la para si. Se ambos, mestre e discípulo existem em relação verdadeira e autêntica apenas quando houver uma invocação e uma perspectiva comum de verdade, é óbvio que a presença de ambos só tem sentido se se diz a verdade, se por todos os meios houver esforço para a comunicar. Mas *a verdade não é da esfera do dizer*. Por isso “devem antecipadamente aceitar a grande renúncia de procurar dizer, durante toda sua vida e de reconhecer que não poderão dizer o que querem dizer. O ser não é objeto de posse nem de comunicação. O ser não se deixa por à distância, transcrever ou traduzir”.¹ O silêncio torna-se, assim, um meio insubstituível de comunicação da verdade. Não o silêncio vazio, mas o silêncio cheio de presença, de testemunho.² Toda verdade autêntica não se limita à verdade de uma expressão. Não é outra a certeza de L. Wittgenstein, que quis levar até as últimas conseqüências o rigor matemático na filosofia, partindo do pressuposto de que “o questionar dos problemas filosóficos repousa na má compreensão da lógica da nossa linguagem”, pretendendo estabelecer um “limite à expressão do pensamento” e que acaba confessando, no final de sua famosa obra *Tractatus Logico-Philosophicus*: “minhas proposições se elucidam do seguinte modo: quem me entende, por fim as reconhecerá como absurdas, quando graças a elas — por elas — tiver escalado para além delas. (É preciso por assim dizer jogar fora a escada depois de ter subido por ela). Deve-se vencer estas proposições para ver o mundo corretamente. O que não se pode falar, deve-se calar”.³ Nossa civilização ocidental está por demais calcada pela crença no poder da palavra

1. *Id.*, *ibid.*, p. 114.

2. A estranha atitude de Cristo perante Pilatos, encontra nesses termos, uma interpretação válida. Cristo dizia-se a própria Verdade e todavia se revelava como testemunho da Verdade. Pilatos, confuso perante a resposta de Cristo, pergunta-lhe: “que é a Verdade”? O nazareno limita-se ao silêncio. A Verdade está à frente de Pilatos e a atitude de Cristo é a de se calar. A verdade é, simplesmente (Cf. Jo, 18, 38-39).

3. Ludwig WITTGENSTEIN, *Tractatus Logico-Philosophicus* — *Logischphilosophische-Abhandlung*, Frankfurt, Suhrkamp, 1966, p. 115.

e do conceito. Muito prática e positiva considera que tudo pode ser reduzido a fórmulas. Nenhum lugar é deixado ao que o taoísmo chama de “não-saber”, mas que é o verdadeiro “saber”, que não se obtém pela mediação da palavra ou através da razão, mas imediatamente, pela contemplação. A morte, o amor, a emoção, a beleza, que fazem parte essencial da vida de todo homem e, portanto, de toda edificação pessoal, chegam a ele como esse saber último que é a verdade, por uma intuição ontológica. Daí afirmar Lao-Tsé: “saber é não-saber, eis a perfeição; não-saber é saber, eis o erro”.¹

O que sucederia se não houvesse a verdade como ponto de convergência da relação mestre-discípulo? *Com relação ao mestre*, acabaria ensinando-se a si próprio, como sendo a própria verdade, e com isto acabaria ensinando ao aluno uma lição, em lugar de lhe fazer ver que para cada um o caminho é diferente. *Com relação ao discípulo*, a perfeição de sua condição seria repetir literalmente o que o mestre ensinou e assim se alienaria, pois desconheceria e apagaria sua própria autenticidade. E acabaríamos em mútua idolatria: por falar como o mestre fala, o discípulo pensaria ser igual a ele? ao ouvir a repetição do discípulo, o mestre se convenceria do seu próprio valor. Estaríamos, então, numa comum vontade de ilusão recíproca. Pelo contrário, a atitude de ambos não corresponde a de um ativo (o mestre) enquanto “distribui” verdades e a de um passivo (discípulo) enquanto a “recebe”, como se ela estivesse aí, à disposição de um e de outro.

A relação com a verdade situa cada um dos participantes e lhes dá verdadeiramente sua natureza própria. Ambos ‘tendem’ para a verdade, mas como dois vetores opostos: o mestre designa um movimento ascendente de autoridade espiritual, ao passo que o discípulo reconhece-se como subordinado. Desta maneira podemos caracterizar o mestre e o discípulo em relação à verdade: “se é verdade que cada um é mais ou menos mestre e mais ou menos discípulo, chamar-se-á mestre àquele que dá mais do que recebe e discípu-

1. LAO-TSEU, *op. cit.*, p. 173.

lo àquele que recebe mais do que dá”.¹ Ambos, de qualquer maneira não possuem a verdade, mas são testemunhos, em maior ou menor grau, da verdade.

4. AUTORIDADE

Ao se estabelecer, dentro das idéias que estamos desenvolvendo, a posição exata que ocupa a *autoridade* do mestre, uma pergunta se faz de imediato necessária: é possível conciliar, na relação mestre-discípulo, a reciprocidade e a dependência? Desde o início a posição de superioridade do mestre estrutura uma situação e é no seio desta situação que se deve desenvolver a relação com o discípulo. Existe uma desigualdade que dá origem a uma dependência. Em que se baseia, pois, esta desigualdade? Na *idade*? — Em geral o mestre é mais velho que os discípulos. Pode acontecer, porém, que o mestre seja até mais jovem que seus discípulos. Mesmo neste caso há desigualdade, pois esta se baseia em outros fatores. Na *competência*? — Supõe-se que, por ser mestre, tenha um saber superior aos discípulos. Desde o momento, porém que se provasse o contrário, a desigualdade desapareceria se baseada apenas nisto. Hoje, em contato mais freqüente e direto com os meios de informação, muitas vezes acontece que o mestre sabe menos que os seus discípulos num setor específico. O que constituiria, então a superioridade do mestre, seria um “savoir-faire”: “o mestre seria o que não só dispõe de um determinado número de informações, mas, principalmente, aquele que fosse capaz de dominar estas informações e de as transmitir”.² Na *organização*? — A vida escolar está estruturada de tal maneira que confirma a superioridade, a autoridade do mestre: a disposição da sala, a mesa do professor, a disposição das carteiras dos alunos, o poder de julgar, avaliar, sancionar, são formas de estabelecer a autoridade do mestre. Se por um lado esta situação pode auxiliar o professor a afirmar sua autoridade, é também um obstáculo, pois, estabelecer relações dialógicas, supõe certa igualdade de plano, uma possibilidade de permuta recíproca.

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 143.

2. Gilles FERRY, “Dépendance et Réciprocité”, in *Cahiers Pédagogiques*, Paris, (81), março de 1969, p. 11.

Conceber a autoridade do mestre dentro destes moldes, significa dar a ele todas as possibilidades de abusar dela. O mestre acaba se reduzindo a um transmissor de valores assegurados, valores quase patrimoniais. Ele representa para o aluno, o mundo do acontecido. Acaba projetando no discípulo estes valores e atraindo-o para eles. Diante dele está o mundo que é sempre novo, sem história: seu discípulo. E “envaidecido pelos plenos poderes da história” que ele representa, o mestre “aproveita desta situação da antiga educação, da Vontade de Poder e dela abusa facilmente”.¹

Mestre e discípulo se encontram no mesmo caminho para a verdade. Existe todavia uma distância entre eles, distância esta que não advém dos motivos que acima foram mencionados, mas que provém da mesma peculiaridade do encontro. O mestre possui um grau de ascendência indiscutível. A palavra “magister” o indica: é uma pessoa que tem um *excedente de existência em relação à verdade. É desta relação com a verdade que nasce a autoridade do mestre*, e não simplesmente uma conseqüência de exigências formais ou exteriores. Devido à sua ascendência em relação à verdade, ele é autoridade para o discípulo.

Todavia esta superioridade, esta autoridade, não é em si um fim absoluto, pois mesmo mais avançado em idade, em sabedoria, em competência, também o mestre continua a caminho da verdade de que dá testemunho frente ao discípulo. A autoridade do mestre “é a outra face da subordinação do mestre; a disciplina que impõe, impõe-na a si mesmo”.² Daí, a autoridade ser um compromisso que o mestre assume em relação ao discípulo, à verdade e também a si mesmo.

A autoridade do mestre nasce de sua relação com a verdade. Para que ele consiga isto, deverá desviar a sua atenção daquilo que ele é, para concentrá-la sobre a mensagem que ele testemunha, compreender que sua personalidade não tem sentido a não ser como uma alusão a um valor, a

1. Martin BUBER, *La Vie en Dialogue*, trad. Jean Loewenson-Lavi, Paris, Aubier/Montaigne, 1959, p. 233.

2. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 167.

alguma transcendência, pois “quem se prega a si mesmo, é um falso testemunhador e se engana a si mesmo, ou o outro, ou a ambos ao mesmo tempo”.¹ Só dentro desta perspectiva se poderá evitar que a relação mestre-discípulo decaia do nível de uma relação hierárquica, tornando-se simples estrutura social. Discípulo e mestre se percebem “englobados” por uma verdade, por uma sabedoria, um *logos* que os recoloca no mesmo plano e que, malgrado as diferenças de autoridade entre ambos, faz deles uma *société de iguais*, tornando-os dependentes e livres, pois neste estágio, dependência e liberdade se completam.

Daí porque todo chefe não é um mestre e não se pode reduzir o mestre a um chefe: “o chefe vigia sobre sua autoridade e a entretém com milhares de astúcias que sem serem desleais transformam-se em procedimentos. Para permanecer mediador e não se reduzir a um chefe, deverá temperar sua autoridade, pois esta tem seu fundamento na função de mediador e de testemunho”.²

Concretamente, não existe mestre sem *maturidade*. Maturidade significa aqui, além de uma competência reconhecida, a posse de um estilo de vida, de um assentamento, solidez e estabilidade, que seja capaz de resistir às aventuras da existência e às transformações da história.

O mestre tem necessidade do discípulo e num certo sentido, *o discípulo faz o mestre*. O mestre tem necessidade de um testemunho de fidelidade. Isto naturalmente traz consigo dois perigos: o de levar mais ou menos conscientemente à preocupação de assegurar a fidelidade dos discípulos e o de cercar-se apenas de “imitadores”. Por isso deverá dominar sua própria autoridade e certeza, para que elas não se tornem esmagadoras.

A obra prima do mestre, raramente percebida, é a sociedade de iguais que ele suscita ao seu redor, como a obra prima do pai é a de ter um dia seus filhos como amigos. É preciso que ele “domine” seus discípulos, sem o que não seria mais mestre, mas ao mesmo tempo é preciso que ele chame à existência homens cuja personalidade ateste que eles tiveram um verdadeiro mestre.

1. Georges GUSDORF, *La Vertu de Force*, Paris, P.U.F., 1960, p. 79.
2. Roger MEHL, *op. cit.*, p. 430.

5. AMOR E AMIZADE

Reduzindo-se a relação mestre-discípulo a uma relação na distância, baseada na superioridade do mestre, trair-se-ia a invocação que está na base desta mesma relação. Ambos, mestre e discípulo, estão subordinados à mesma exigência, pois nenhum dos dois é ainda chegado. Ambos, ainda, estão a caminho, estão “tensos” para a verdade, *ambos caminham para a verdade*. Daí se estabelecer como que um companheirismo, uma fraternidade ou uma *amizade*. A relação mestre-discípulo se processa na *distância* (autoridade) e na *intimidade* (amizade). Assim “a educação não tem sentido se não pressupuser uma convergência das vontades que comungam neste ponto imaginário do horizonte em que as duas intenções se juntam. Daí, desde já, e desde o presentimento do futuro, um parentesco e uma fraternidade das almas, a despeito de todas as distâncias. Eis porque a pedagogia é sempre secretamente uma forma de amizade, e talvez, toda amizade autêntica seja também uma forma de pedagogia”.¹

Todavia, é preciso que se distinga bem entre uma amizade autêntica e uma amizade demagógica, própria do mestre que, abandonando sua posição de mestre, se mistura entre seus discípulos e simula uma amizade mascarada com o simples intuito de ser simpático. Este trairia sua vocação fundamental e enganaria seus discípulos, com relação a si mesmo e com relação à verdade.

No amor e na amizade existe uma reciprocidade e um antagonismo que ligam e desligam os seus participantes na procura de uma unidade que os englobe.

Por mais fugitivo que ele seja, todo encontro com alguém é sempre a possibilidade de amar que se desdobra em cada um. A simpatia é uma realidade primordial na relação com os seres e com as coisas. Coexistir é sempre, de uma forma ou de outra, dialogar, evocar, invocar o ser do outro, recorrer ao outro e a si próprio.

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 167.

Amor e amizade tem, pois, um valor educativo muito grande. Deles depende, muitas vezes, o êxito ou o fracasso escolar. O aluno se esforça por atrair a atenção do mestre, conquistar sua amizade. O mestre, por sua vez tenta justificar a seus próprios olhos a sua vocação. Fundamentalmente, *ensinar é uma vocação de amizade*. “O mestre em quem uma vocação destas não fosse perceptível, não encontraria mais que um pequeno eco junto dos seus alunos; os próprios resultados de sua atividade escolar trairiam nele esta carência de afeição”.¹ Observe-se o “mestre recusado”. Ele se torna recusado através da vaia, da revolta da classe, da insubordinação sistemática e isto nada mais é do que o reflexo de uma insuficiência de contato humano. Sua relação com o discípulo é feita de um comprazimento e de uma cumplicidade idêntica a que une a vítima e o carrasco. Ele é vaiado porque se sente inferior. Sua falta de autoridade é, no fundo, uma perversão contra si próprio. As técnicas, as receitas profissionais nada resolverão.

A recusa do mestre, significa e confirma a necessidade de diálogo: o mestre não se pode fazer ouvir e a classe recusa-se ouvi-lo. Se a recusa existiu, significa que a classe não achou alguém que pudesse ser seu interlocutor à altura. Tudo se ordenará no momento em que a classe encontrar alguém que satisfaça sua necessidade de estima, de respeito, de autoridade: um autêntico mestre não pode ser recusado.

6. POR UMA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

A pedagogia que propomos durante todo esse estudo, não é limitada por nenhuma regra, por método ou técnica alguma, mas ela é fundamentada numa antropologia, o homem em relação, e orientada por uma atitude, a atitude dialógica.

Essa pedagogia parte do pressuposto de que existe a possibilidade no homem de desenvolver-se e crescer interiormente, de participar da construção de si mesmo e de uma comunidade cada vez mais humana, de conquistar sua liberdade na verdade. Por isso essa pedagogia, será uma *pedagogia*

1. *Id., ibid.*, p. 174.

do diálogo e uma pedagogia da liberdade. A liberdade conduz ao diálogo e o diálogo reconduz à liberdade. O problema da comunicação coloca-se portanto, desde o início, pois não existe propriamente uma “pedagogia” que ensine alguém a ser livre, nem a dialogar. Em consequência, uma pedagogia do diálogo e da liberdade só terá uma norma: a prática do diálogo e da liberdade. A liberdade é uma “prática da liberdade”, o diálogo é uma prática do diálogo. Tal pedagogia é possível.

Quando mestres e discípulos, ligados por uma igualdade ontológica, descobrem-se na mutualidade como pertencentes à mesma cultura, participantes da mesma história, responsáveis de si, do mesmo presente e do mesmo futuro, então, esta pedagogia pode ser traduzida em educação. Partem portanto de uma relação horizontal. Penso aqui na afirmação de P. Freire: “o diálogo nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. É por isso que apenas ele permite a comunicação”.¹ Certamente, numa classe numerosa, esta comunicação, esta mutualidade não será apenas difícil, mas muitas vezes impossível. Cada vez mais a instituição escolar compromete o verdadeiro diálogo, estruturada por relações hierarquizantes, orientada para fins puramente pragmáticos e rentáveis. Numa instituição que reclama uma “pedagogia da produção” não se poderá instaurar uma pedagogia do diálogo. Por isso o mestre, entendido aqui como o professor numa sala de aula, deve submeter-se dentro de tal instituição, a permanecer no nível informativo, em alguns momentos, educar, e raramente estabelecer um diálogo. A “intenção” do professor desempenhará em tais circunstâncias o papel essencial, “voltando-se” para seus alunos, tentando inverter essa situação. O encontro não depende da qualidade do ensino, nem da “simpatia” ou da seriedade dos alunos, mas deste contato humano inicial, se ele souber criá-lo na classe. Não existe uma didática do diálogo. Nenhuma “dinâmica” poderá “produzi-lo”. Não existem técnicas de diálogo. Mais do que tudo isso ele é, na verdade, uma atitude, a atitude dialógica.

1. Paulo FREIRE, *L'éducation: Pratique de la Liberté*, 2.^e ed., Paris, Cerf, 1973, p. 112.

O exemplo de uma atitude contrária, uma atitude anti-dialógica, nos é apresentado por P. Freire: “nós ditamos idéias, não as trocamos. Nós damos lições, não debatemos nem discutimos os assuntos. Nós trabalhamos *para* o aluno e não *com* ele. Nós lhe impomos uma ordem à qual ele não adere mas se acomoda. Nós não lhe fornecemos os meios de um pensamento autêntico, pois ao receber as fórmulas que lhe distribuímos, não faz mais do que armazená-las. Ele não as assimila, porque a assimilação não pode ser senão o fruto de uma pesquisa. E a pesquisa exige, daquele que a tenta, um esforço de recriação, uma reinvenção”.¹ Se a educação é um ato de amor ela é também um ato de coragem, coragem de dizer tudo o que deve ser dito, sem reservas, no uso de total franqueza. Uma sala de aula, um seminário, uma reunião de grupo, uma Escola enfim, deveria ser um lugar onde todas as questões podem ser colocadas, onde todas as intervenções tem valor e sentido, onde toda crítica é acolhida. Neste sentido compreende-se a preocupação de P. Freire em empregar o diálogo para a formação de uma verdadeira comunidade humana, através da educação: “a educação deveria fornecer ao homem os meios para a discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nesta problemática. Deveria adverti-lo dos perigos de seu tempo para que, conhecendo-os, ele pudesse reunir a força e a coragem de lutar em vez de ser levado a perder, apesar de tudo, seu *Eu*, submetido às vontades do outro. A educação deveria colocá-lo em diálogo constante com o outro, predispô-lo a constantes revisões, à análise crítica de seus *conhecimentos*, à uma certa revolta, no sentido mais humano do termo”.² Se uma comunidade humana ainda é possível é preciso começar pela Escola. “Se a crise da educação é a mesma crise de toda a civilização, afirma O. Reboul, é também uma das grandes responsáveis por esta crise e é através dela que deve chegar a solução”.³ Mas esta nova comunidade não será obra exclusiva de professores. É preciso que cada um comece por tomar à sua mão a educação de si mesmo, que consiste em assumir a responsabilidade de si mesmo. E isso é possível graças a uma pedagogia que elimine toda relação autoritária, através do amor e da ami-

1. *Id.*, *ibid.*, p. 101.

2. *Id.*, *ibid.*, p. 101.

3. Oliver REBOUL, *op. cit.*, p. 98.

zade, em suma, através de um diálogo posto a prova em cada pequeno encontro de todos os dias à partir da mais tenra idade.

Uma tentativa de aplicação de uma pedagogia do diálogo e da liberdade, sem que isso seja expressamente mencionado, nos vem de um movimento recente que se apresenta com o título de “*pedagogia institucional*”, pois partiu da análise sociológica das instituições. Ela é, no plano educativo, afirma H. Hartung, “o equivalente desta exigência de fraternidade que rompe hoje com a rigidez das estruturas sociais e desta aspiração espiritual que recoloca em questão nosso mundo materialista e racional”.¹ Superadas as barreiras burocráticas da instituição, o grupo de alunos caminha para uma *autogestão*. Ela tende a “substituir a ação permanente e a intervenção do professor por um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições que assegurem de maneira contínua a obrigação e a reciprocidade de permutas no grupo e fora do grupo.”² É natural que num grupo de adultos essa pedagogia tenha dado excelentes resultados.³ Inspirada de um lado nos trabalhos do psicoterapeuta norte-americano Carl Rogers e por outro no movimento da “escola nova” do francês Celestin Freinet, a pedagogia institucional assimilou as noções de “transparência” de “congruência” de “consideração positiva incondicional”, de “compreensão empática” para fundamentar uma pedagogia do desenvolvimento autônomo. Interessante observar que, embora essa Pedagogia seja muito recente, ela já era preconizada por J.-J. Rousseau: “em meio a esse grande fluxo de palavras nas quais vos excedeis constantemente, não existe, por acaso, uma que eles entendam mal?... Mestres, sejais zelosos, simples, discretos, reservados... Nada de belos discursos, absolutamente, nenhuma palavra. Deixai vir a criança: espantada pelo espetáculo, ela não deixará de vos questio-

1. Henri HARTUNG, *Les Enfants de la Promesse*, Paris, Fayard, 1972, p. 44.

2. A. VASQUEZ e F. OURY, *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971, p. 248.

3. Veja-se, por exemplo, a longa experiência do Centro Universitário de Cooperação Econômica e Social de Nancy, na França, e o trabalho da Universidade Operária de Zagreb, na Jugoslávia.

nar”.¹ O mestre não oferece preceitos e valores, mas deverá fazer com que seus discípulos os encontrem.

Tanto para o aluno como para o professor, a edificação da pessoa prossegue toda a vida. Trata-se portanto, inicialmente, de modificar essa relação autoritária, mantida por uma instituição para assegurar seus privilégios, hierarquizada, portadora de alienação, tanto para este como para aquele, portanto, oprimente. “Existe não sei o que de servil no rigor e na sujeição — afirmava Montaigne —, eu penso que o que não se pode fazer pela razão, pela prudência e habilidade, jamais deveria ser feito pela força”.² Trata-se de colocar em questão não apenas uma estrutura que não corresponde às exigências da hominização, mas igualmente de participar na edificação de uma nova, fundada no respeito do outro, situado num plano de rigorosa igualdade humana.

Existe uma ligação primordial entre a Educação e a Sociedade. A Educação é fator e produto ao mesmo tempo da Sociedade. Enganam-se aqueles que pensam ou vêem nos sistemas educativos apenas a expressão das forças de um regime estabelecido, como aqueles que pensam que para transformar uma sociedade basta implantar um novo sistema educativo. A escola não é uma ilha dentro de uma sociedade. É ilusório querer educar homens livres para uma sociedade dominada pelas desigualdades. Não posso ser livre sozinho. É preciso formar homens capazes de perseguir o ideal de uma sociedade cada vez mais humana: “é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade”. Certamente foi esta visão larga que levou J.-J. Rousseau a escrever ao mesmo tempo o *Emílio* e o *Contrato Social*. O primeiro passo a dar, escreve H. Hartung, “consiste nesta compreensão da igualdade ontológica dos seres e a aceitação de uma permuta onde cada um trará uma contribuição de um peso diferente mas permanecendo humanamente igual aos outros. Quanto às diferenças qualitativas, de qualquer maneira muito difíceis de se medir, elas sobressaem do encontro educativo por excelência: o silêncio. Ele supõe uma tomada de consciência de suas próprias fraque-

1. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile ou de l'Education*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, pp. 116-117.

2. Michel de MONTAIGNE, *Essais*, Paris, Garnier Frères, 1962, Livro II, Cap. VIII.

zas e o trabalho interior sobre si mesmo susceptível de as diminuir, senão de as fazer desaparecer”.¹ A autogestão proposta pela “pedagogia institucional” supõe esse trabalho de ascese interior, contribuição que a Escola, centro de reflexão da comunidade, pode trazer. Ela corresponde, por outro lado, ao princípio da democracia: o lugar onde “a autonomia de cada um e sua plena participação à decisão comum” (J.-J. Rousseau) encontra a possibilidade de manifestação.

Parafraseando J.-J. Rousseau, poderíamos dizer: “nada de belos discursos, voltai-vos para a criança numa atitude dialógica, deixai-a vir na vossa direção: espantados pelo espetáculo, ambos não deixarão de se questionar”. Dentro de tal pedagogia nada há a “ensinar”, há tudo a aprender. Permanece-se no essencialmente humano: a colocação de questões, a decisão da finalidade. Na verdade, a pergunta de Sócrates era também a sua resposta: “a virtude pode ser ensinada?”. Não existirá uma pedagogia, que não seja rotulada por nenhum lema, e que seja capaz de responder a Sócrates? “Ensinar” ao outro, desde que isso seja possível, não seria já monopolizar o direito da palavra, impor uma experiência, uma crença ou um saber? Mas, por outro lado, como posso ensinar a mim mesmo? Haverá uma oposição entre *instruir* e *instruir-se*? Parece-nos que a questão da comunicação docente, colocada já por Górgias, por Protágoras, por Ménon, é ainda o centro do discurso pedagógico. A falta de uma reflexão sobre esse ponto fundamental, em nossos dias, justifica a afirmação de G. Gusdorf: “a terrível insipidez da pedagogia e a ausência quase completa de interesse da sua literatura especializada, explica-se pelo desconhecimento da relação mestre-discípulo, que é o centro de todo ensino”.² Não existirá, então, uma pedagogia capaz de superar esta contradição, entre o que é ensinado e o que é aprendido? Se de um lado, “a virtude não pode ser ensinada” e por outro ela não pode ser aprendida de si mesmo, resta uma única atitude: a busca da virtude (da educação), mestres e discípulos juntos. Na verdade, nada se aprende sozinho, mas tudo se aprende em conjunto através do diálogo e do reconhecimento da liberdade de cada um.

1. Henri HARTUNG, *op. cit.*, p. 42.

2. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 239.

CAPÍTULO III

OS MEIOS

E

A RELAÇÃO MESTRE-DISCÍPULO

“A História da Humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe”.

H. G. WELLS

1. EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO

A educação, propriamente dita, é a auto-edificação da pessoa e o ensino ou a instrução é um meio, embora privilegiado, entre outros para tal auto-edificação. Por isso, “educação” e “instrução” não são noções idênticas. A instrução que envolve necessariamente o estudo e a aquisição de conhecimentos, está ligada a um domínio específico do saber ou de uma cultura geral; a educação, domínio de si mesmo, não se prende ao aspecto cognitivo, mas liga-se a uma “sabedoria de vida”, que permanece sempre incompleta. A educação¹ não se exerce necessariamente numa situação institucionalizada ou escolar. Ela implica, é certo, um panorama ou uma escola (skolê = lazer) no sentido clássico do termo, mas pode realizar-se fora dela.

Na verdade, esta distinção não pode ser concebida em termos radicais. Não se trata evidentemente de uma opo-

1. Note-se que em inglês *education* significa sobretudo ensino escolar. Por isso a *Philosophy of Education* ocupa-se apenas do ensino. Já em outros idiomas, faz-se uma nítida distinção entre essas duas noções, como é o caso do alemão (*Erziehung* e *Bildung*) e do holandês (*opvoeding* e *onderwijs*).

sição entre dois termos. Na instrução não há apenas instrução. A educação não se confunde com a instrução mas não são, por isso, realidades absolutamente distintas, “sua diferença, afirma O. Reboul, é sobretudo a de um gênero para com a espécie: a instrução é uma espécie da educação”.¹ Tudo o que a instrução importa de aprendizagem e de iniciação não tem por fim a formação de um técnico, de um crente ou de um especialista apenas, mas de um homem.

A história da educação mostra a crescente organização que exigiu o ensino, tornando-se mais complexo pela concorrência de numerosos meios que o sistematizaram em ordem à sua funcionalidade. Esses meios que por sua vez são meios para a educação, são, por exemplo, os métodos, os programas, as disciplinas, as divisões técnicas, etc. Aparece então a Escola, fazendo parte de uma complexa organização, como instrumento a serviço da educação. Nos povos primitivos de escasso desenvolvimento, toda a educação era recebida pela participação gradual e direta na vida social. As sociedades ganharam, aos poucos, tal complexidade que a participação direta da criança na vida adulta não se efetua a não ser através de instituições, “escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar”.²

A Escola, portanto, é também um meio e exerce uma função substitutiva. Passa a ser, contudo, peça importante na edificação da história de cada pessoa. “Cada homem tem uma história, ou melhor dito, cada homem é uma história. Cada vida se apresenta como uma linha de vida. O ensino é um aspecto do período ascendente desta história: assinala o crescimento mental, intrinsecamente ligado ao crescimento orgânico. Tem por função permitir uma tomada de consciência pessoal no ajustamento do indivíduo com o mundo e com os outros”.³

1. Oliver REBOUL, *op. cit.*, p. 13.

2. Anísio Spínola TEIXEIRA, “Esboço da Teoria da Educação de John Dewey”, Estudo Introdutório à obra *Vida e Educação*, 5.ª ed., São Paulo, Nacional, 1959, p. 13.

3. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 21.

O objetivo a ser atingido é a vinda ao mundo de uma personalidade. A inversão desse valor acarreta o completo malogro da utilização de qualquer meio educativo. Isto significa que o ensino, para lá de uma simples função epistemológica, em que se adquire um saber, “exerce uma *função espiritual*, correspondente a um acréscimo de significação. Qualquer aprendizagem técnica ou prática, ilumina este simples fato: um saber ou uma técnica não podem constituir-se como um sistema fechado, uma espécie de espaço neutralizado em que cada um penetre sem risco, deixando a personalidade no vestiário. Quer se trate de uma iniciação à pesca à linha, quer às matemáticas, quer à filosofia, qualquer nova informação é formação do ser humano ou corre o risco de ser deformação”.¹

O ensino de um saber ou de uma técnica fornece o ensejo para o encontro. A ação do professor, em quem se entrevê o mestre, exerce-se através destas condições materiais e técnicas, porém “serve-se delas muito mais do que as serve”, porque essas condições são ao mesmo tempo desnecessárias, pois se pode estabelecer a relação mestre-discípulo fora delas, e são insuficientes, pois pode haver ensino sem mestre. É verdade, por certo, que o emprego de horários, programas e disciplinas facilita e é necessário para efetuar, com eficiência, o ensino, ao menos na atual forma de escolarização, mas a educação realiza-se apesar dele e sem ele.

Qualquer método, em si, só oferece garantias ilusórias. Os melhores métodos jamais poderão salvar um mau professor, ao passo que os métodos mais grosseiros e arcaicos poderão dar os melhores resultados nas mãos de um professor respeitado e estimado pelos seus alunos. Mas alguns métodos são particularmente hostis à realização deste diálogo. Determinados textos escolares são publicados em edição dupla: livro do professor e livro do aluno. É uma forma de monólogo. O livro do professor, em que se fornecem explicações mais pormenorizadas e até a solução dos problemas colocados no manual do aluno, se for comprado por este, poderia perfeitamente substituir o próprio professor. Basta que retome o monólogo por própria conta. Isso faz parte de uma preocupação geral no ensino de hoje: quer-se

1. *Id.*, *ibid.*, p. 70.

reformular constantemente programas e métodos sem pensar que isto está longe de ser tudo e que, mesmo o conteúdo dos programas, não é essencial. Se a educação é uma busca de humanidade, esta deveria ser a maior preocupação.

Se, por um lado, o homem nasce completamente homem, por outro, sua humanidade, enquanto ser inacabado, está sempre por fazer, sempre a caminho. Será a educação, essa “segunda natureza”, que buscará dar ao homem um “acabamento” embora limitado. Uma educação acabada, portanto, parte do pressuposto de que seria possível fechar todas as possibilidades abertas pelo inacabamento próprio da natureza humana. A noção de *fim* aplica-se distintamente à instrução e à educação. Um homem que se *forma* engenheiro ou médico, certamente perseguiu esta finalidade. A educação visa, porém, completar o homem e constata-se que jamais chega-se a “acabar” o homem, por isso, como afirma J. Dewey, “o fim da educação é o de permitir a todo indivíduo de não interromper jamais a sua educação”.¹ No homem a essência e a existência são complementares. Afinal, nada mais é do que fazer de tal forma que a existência humana possa tornar-se a base da criação da essência humana.²

A educação parece estabelecer hoje uma grande desconexão entre meios e fins. Tudo é meio e nunca fim. “Claro que o professor de História ensina datas e o professor de Geometria demonstra teoremas, mas há uma outra verdade em causa para além destas verdades de pormenor, uma verdade humana de conjunto, que os programas e os exercícios põem em jogo, através dos próprios horários”.³ Qual a finalidade de ensinar alguém a resolver uma equação de segundo grau? “Há uma resposta tradicional para essa pergunta — diz A. N. Whitehead — a mente é um instrumento que se afia primeiro e depois se usa; a aquisição

1. John DEWEY, *Democracy and Education*, Toronto, Colliers-Mc-Millan, 1966, p. 100.

2. Bogdan SUCHODOLSKI, *La Pédagogie et les Grands Courants Philosophiques*, Paris, Scarabée, 1960.

3. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 163.

da capacidade de resolver uma raiz quadrada faz parte do processo de afiar a mente. Existe verdade suficiente nessa resposta para fazê-la viver através das épocas; mas apesar de sua meia verdade, ela encarna um erro radical que faz o possível para sufocar o talento no mundo moderno (...); é uma das concepções mais fatais, mais errôneas e perigosas jamais introduzidas na teoria da educação (...). Não se lhe pode adiar a vida até que tenha sido aguçada”.¹ Separaram-se os meios do fim. Permanece-se nos meios.

2. PROFISSIONALIZAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO

O desenvolvimento econômico e industrial trouxe exigências novas entre elas, a necessidade de mão-de-obra qualificada. A revolução industrial fez-se sentir também no ensino: passou a exigir dele a profissionalização e a especialização. A formação utilitária tornou-se assim imprescindível para qualquer um integrar-se numa sociedade. Nem se pode, absolutamente, questionar a necessidade do ensino técnico. A profissão é hoje elemento indispensável para a edificação da própria personalidade. E toda profissão exige o domínio de certo instrumental técnico. “Todo o homem tem o dever e o direito de achar o seu lugar, um lugar de sua conveniência, no conjunto geral das artes, dos serviços e das profissões. A determinação das aptidões, sua aplicação ponderada e sua promoção gradual é a função própria desta formação utilitária, cuja importância não cessa de aumentar na sociedade técnica e industrial de nosso tempo”.² Dentro desta sociedade um grande número de pessoas deve consagrar-se prioritariamente às tarefas técnicas e para isso é necessário que sejam preparadas da maneira mais apropriada.

O homem reduz cada vez mais o afrontamento direto com a natureza para transformar esta relação, sem deixar a experimentação, num confronto indireto, através da técnica. Com isso ele ganha em aquisição de conhecimentos e

1. Alfred North WHITEHEAD, *Os Fins da Educação e Outros Ensaio*, trad. Leônidas Contijo de Carvalho, São Paulo, Nacional/USP, 1969, p. 6.

2. Georges GUSDORF, *L'Université en Question*, Paris, Payot, 1964, p. 78.

capacidade técnica e tecnológica que aumenta de geração em geração. Porém, como observa M. Buber, “esta capacidade de experiência e de utilização se desenvolve no homem em detrimento de seu poder de relacionar-se, único poder que lhe permite viver no espírito”.¹ O que M. Buber condena não é a técnica, nem a especialização, mas a pura experimentação que obstacula o desenvolvimento total da vida íntima, o poder de relacionar-se. Uma disciplina ou especialização que se fecha ou se confina na sua tecnicidade perde seu fim e seu valor, tornando-se um *fator de alienação*. A ciência é obra humana e qualquer parte ou setor envia para a totalidade. “O cálculo elementar, a história, a análise gramatical não são apenas tarefas intelectuais, são provas e provocações pedidas e dadas a um ser humano. Assim, perante a insuficiência em cálculo ou em gramática, não basta recomeçar a explicação, melhorando os métodos próprios do cálculo e da gramática. É preciso, se se quiser estirpar o mal pela raiz, interessarmo-nos por uma vida pessoal e procurar na situação total da criança, quais podem ser os fatores de desadaptação que estão em jogo”.² Um erro de ortografia, ou uma carência matemática, são sinais, sintomas, que remetem para a apreensão do domínio pessoal no seu conjunto.

Embora na formação técnica o aspecto cultural não seja o elemento dominante, ele não pode ser esquecido. A educação para a profissão deve ser completada por uma educação geral. A técnica não deve sufocar a cultura. Note-se, contudo, que uma oposição radical entre especialização e “cultura geral” é vazia de sentido. Em vez de uma “cultura geral” ficaria melhor falar-se em cultura fundamental sem a qual o homem se perde na superespecialização. Ocorre, porém, que nem toda especialização fornece hoje esta cultura fundamental. Hoje, uma “cultura geral” não pode ser nem as “humanidades”, nem as “ciências humanas”, nem a “filosofia”. Ela deve fornecer os meios de sair de sua especialização, de a interrogar, de a atravessar, de libertar o homem de todo saber para “cultivar” nele o que é especificamente humano: interrogar-se sobre os fins.

1. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, pp. 40-41.

2. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, pp. 70-71.

A especialização pode, em vez de edificar uma personalidade livre, tentar construir um *tipo especial de pessoa* através de treinamento intensivo. “Idealmente — afirma G. F. Kneller — o indivíduo deveria usar qualquer carreira ou ocupação, primordialmente, como um meio para o exercício da liberdade e só secundariamente para compensações imediatas e tangíveis. Treinemos os estudantes, sem dúvida, para abraçarem determinadas carreiras, mas eduquemo-los ao mesmo tempo, de um modo mais genérico. E não comecemos demasiado cedo com o vocacionalismo”.¹

M. McLuhan, mais otimista e confiante nos meios eletrônicos, afirma que “a parcialização, a especialização e o condicionamento vão ceder lugar às noções de integralidade, de diversificação e sobretudo vai-se abrir caminho para o engajamento real de toda a pessoa”.² A especialização, porém, continua como uma das causas da *desintegração de personalidades*, de inflação pedagógica e de pedagogos e, talvez, a causa de número cada vez menor de mestres.

Sem que a maioria dos “pedagogos” tenha tomado consciência criou-se uma pedagogia “produtiva”. Uma pedagogia para a produção e para o consumo que alguns poderiam chamar de “pedagogia do desenvolvimento”, como se o desenvolvimento fosse um fim em si mesmo. É fácil observar-se que desde o ensino primário, atingindo portanto esta “graça de poder recomeçar” (Buber), o mundo de amanhã, o único objetivo perseguido por essa pedagogia é o desenvolvimento de todos os conhecimentos ou “informações úteis”, capazes de satisfazer com prioridade às necessidades da economia e do crescimento econômico, mito em nome do qual os economistas procuram mobilizar a opinião, sem levar em conta nenhuma finalidade humana, onde a pessoa é absolutamente suprimida. E alguns pedagogos desorientados em meio a uma inflação pedagógica galopante fazem o jogo inocente desta ideologia caindo num paradoxo facilmente verificável: criam-se ou toleram-se dentro de uma sociedade “leis” sem finalidade humana, porque elas são

1. George F. KNELLER, *Introduction to the Philosophy of Education*, New York, John Wiley & Sons, 1964, p. 70.

2. Marshall McLUHAN, *Mutations 1990*, texto francês de François Chesneau, Paris, Mame, 1969, p. 42.

“científicas” e “reais” e depois introduz-se um tipo de educação cuja componente essencial é a de preparar o homem para defender-se contra ela, contra a propaganda abusiva, contra as mensagens tentadoras dos meios de comunicação social, portanto, contra uma economia onde o “concorrente” e o “consumidor” que não seja “esclarecido”, será fatalmente esmagado. O homem que essa pedagogia quer “formar” deve cada vez mais aumentar suas informações sobre os complicados “mecanismos” da engrenagem econômica sem jamais chegar a dominá-los. E como a maior parte dos homens não chegará a “defender-se”, esta educação aumenta cada vez mais o número dos oprimidos e a distância entre eles. O maior perigo desta pedagogia é que ela transmite uma “ideologia da produtividade” e “performance” pessoal, caindo num individualismo competitivo, a antítese de uma sociedade convivial, de uma sociedade cristã, enfim, de uma sociedade humana.

Em lugar de procurar o que os une, os homens se opõem, se combatem, depois se matam em nome da emulação, da concorrência, da expansão econômica. “A fraternidade é substituída pela lei da selva. E não existindo nem aprofundamento pessoal, nem cooperação autenticamente amigável, os homens se apegam ao que é pesado, ao que custa caro, ao que é barulhento”.¹ A isso contribui essa pedagogia: para a construção de uma sociedade onde só o comprar e o vender, o produzir e o consumir, são consideradas atividades “realmente” significativas. Afinal, poderíamos perguntar: se aos homens não convém tal sociedade, com a mesma razão, em vez de procurar uma natureza explorada e dominada pelo homem, não poderíamos procurar a natureza fraternal? Não é a isso que M. Buber se refere quando fala da comunicação com a natureza e com as essências? “Ao nível de uma intersubjetividade ainda incompleta, afirma J. Habermas, nós podemos emprestar aos animais e às plantas, até mesmo às pedras, uma certa subjetividade e *comunicar* com a natureza em vez de *trabalhar* apenas, sem a menor comunicação”.² Em vez

1. Henri HARTUNG, *op. cit.*, p. 1.

2. Jürgen HABERMAS, *La Technique et la Science comme “Idéologie”*, Paris, Gallimard, 1973, p. 15.

dessa pedagogia da exploração é de uma pedagogia da comunicação que necessitamos, para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana.

Todo processo de produção econômica tem por objetivo o lucro, a renda e, dentro deste esquema, a pedagogia tem por fim formar bons produtores e bons consumidores, visando fornecer meios para tornar o homem mais rentável. Render mais com o mínimo de tempo, formando "pessoas" eficientes. "Mestres-escola e professores acabrunhados pelo aumento do número dos seus alunos e pela sobrecarga dos programas, são os promotores de uma espécie de fuga para a frente generalizada. É bem preciso que eles sigam o movimento, uma vez que se supõe que são eles que o dirigem. Sob impulso deles, a nossa civilização não sabe para onde vai, mas vai direita aí".¹ Parece que o cumprimento da programação não deixa tempo a esses professores incansáveis de tomar fôlego, de refletir sobre o fim para onde estão levando seus alunos, perdendo-se ambos na tecnicidade.

3. "MUTAÇÕES": PROFESSOR, ALUNO, ESCOLA

A técnica toma cada dia mais o lugar do homem em suas funções mecânicas e operações mentais, até onde não for exigida a especificidade humana. Desde a invenção da roda, que roubou ao pé a função de locomover-se em vista de maior eficiência, até as atuais sofisticadas "gerações" de computadores que controlam viagens espaciais, nota-se um crescente recuo do homem para os limites do que lhe é específico. Não é sem razão, portanto, que se pergunta: "*será que as máquinas substituirão os professores*"? A esta pergunta responde B. F. Skinner, que há muitos anos pesquisa melhores condições tecnológicas do ensino. Ao contrário, afirma ele, as máquinas de ensinar "são equipamento para uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor. Ao delegar certas funções mecanizáveis às máquinas, o professor emerge no seu próprio papel como um ser humano "*indispensável*".² A máquina exerce apenas um

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 236.

2. Burrhus Frederick SKINNER, *Tecnologia do Ensino*, trad. Rodolpho Azzi, São Paulo, Herder/USP, 1972, p. 54.

papel auxiliar na relação professor-aluno. No que lhe toca como papel informativo e verbal, esta relação pode ser substituída pela máquina, deixando todavia, de ser aquele instrumento privilegiado para o encontro educativo. É nesse sentido que pode ser entendida a afirmação de M. McLuhan: deve-se esperar uma profunda modificação no que concerne aos papéis de aluno e de professor, introduzidas pelos *media*.

Os *media* auxiliam o professor a ser mestre, deixando àqueles as tarefas propriamente instrutivas e de treinamento, e reservando a estes as tarefas propriamente educadoras. "O professor-informador e o aluno-ouvinte serão substituídos pelo professor-animador e o aluno-pesquisador, mutuação que já pode ser realizada amanhã, pois não exige investimentos com recursos materiais".¹ Embora já se note verdadeira mudança, mesmo sob a pressão (massagem) dos *media*, ela ocorre lentamente.

Espera-se que os *media* introduzam novas formas de aprendizagem, mas uma revolução nas formas de aprendizagem não é tão necessária quanto uma revolução no que toca a consciência do *verdadeiro papel de aluno e de professor*. Meios mais poderosos nas mãos de um professor-emissor ou informante serviriam apenas para fortalecer a posição artesanal da "Vontade de Poder" e nas mãos de um treinador, poderiam conduzir à formação de ótimos produtores ou consumidores, não de pessoas. Acima de tudo, essa renovação deve ser no sentido da maior responsabilidade e testemunho de verdade. Mas, se nos limitarmos a instrumentalizar o professor, a tarefa da educação fracassará como a própria tarefa de humanização. Seria deter-se nos meios sem querer alcançar o fim. Perdendo de vista este fim, todos os meios, incluindo disciplinas e programas, parecem reduzir-se à engorda de cérebros.

1. Lauro de OLIVEIRA LIMA, *Mutações em Educação Segundo McLuhan*, 4.ª ed., Petrópolis, Vozes, 1972, p. 27. Não se prevê realmente uma "mutação", no sentido estrito desse termo. Trata-se, aqui, de simples "mudança". Mutação implica uma alteração, um salto qualitativo e o aparecimento de um caráter anteriormente inexistente, substituição de finalidades. No que concerne aos papéis de aluno e de professor o que se prevê é uma evolução (mudança) quantitativa, relativa aos meios e não ao fim.

Uma revolução no papel de professor é apresentada por Neil Postman e Charles Weingartner,¹ através de 16 propostas, que, segundo eles, se postas em prática, poderiam “lançar as bases de uma nova educação”. Trata-se sobretudo de mudar a mentalidade de que o professor “sabe tudo”. A segunda proposta diz assim: “fazer com que os professores de Inglês ensinem Matemática, os professores de Matemática ensinem Inglês, os professores de Ciências Sociais ensinem Ciências Naturais e assim por diante”. E continuam: “um dos maiores obstáculos ao estabelecimento de um sólido ambiente de ensino é o desejo dos professores de meterem algo, que eles pensam saber, na cabeça de pessoas que não sabem. Um professor de Inglês que ensinasse Matemática dificilmente estaria numa situação propícia à realização desse desejo. Ainda mais importante, ele seria forçado a perceber a “matéria” como aprendiz, não como professor”. Certamente essa proposta, como a maioria delas, é “inexequível”, mas, fundamentalmente, ela revela que a atitude do professor não é a de “ensinar”, ou como dizem os autores acima citados “colocar algo que eles pensam saber na cabeça de pessoas que não sabem”, mas a de que estão sempre aprendendo. Tal medida colocaria os dois parceiros do diálogo pedagógico em pé de “igualdade” perante o campo de conhecimentos que iriam explorar conjuntamente e uma mudança de atitude por parte de ambos seria mais significativa do que uma nova forma ou uma nova técnica de aprendizagem.

Sem essa tomada de consciência do que é ser aluno, do que é ser estudante, a preconização de M. McLuhan não chegará a se realizar: “as crianças, mesmo as mais pequeninas, sós ou em grupos, pesquisarão por si mesmas soluções dos problemas, talvez, pela primeira vez apresentados como tais”.² E isso dependerá, ainda, do diálogo que se estabelecer entre o professor e o aluno, das condições da própria instituição, dos recursos de motivação utilizados, de uma tarefa de conjunto, da família, escola e sociedade. A mentalidade de *aluno diplomado*, de posse absoluta do saber

1. Neil POSTMAN e Charles WEINGARTNER, *Contestação: Nova Fórmula de Ensino*, trad. Alvaro Cabral, Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971, pp. 180-181.

2. Marshall McLuhan, *op. cit.*, p. 51.

é um anacronismo criado por uma mentalidade dogmática, refratária ao diálogo. A noção de diploma supõe um quadro de conhecimentos estáticos. “Como se sabe, é cada vez menor o período em que todos os conhecimentos são substituídos. O fenômeno de substituição atinge inclusive, as profissões, que desaparecem e nascem, diariamente”.¹ Este é um dos problemas que já está reclamando solução e que exigirá a reestruturação da própria escola e dos sistemas de ensino.²

Uma renovação no papel de aluno e de professor supõe uma renovação da *escola*. A escola, centro de reflexão da comunidade, é um lugar humano, enquanto é uma presença de homens que orientam a todo instante a tomada de consciência, visando uma aprendizagem de humanidade. Ela “não é um continente abstrato e geométrico; é um lugar humano concreto, em que o mestre se propõe e se impõe como mestre, não a um indivíduo ou a indivíduos, mas a uma classe a um grupo que possui uma realidade sociológica”.³ O encontro entre mestre e discípulo se situa dentro de um contexto social, dentro de uma comunidade. Todo o diálogo, toda a cultura, enfim, toda a verdade humana revela-se dentro de certa paisagem. A escola como recinto fechado não tem sentido. Ela não é um *local* mas um *acontecimento*, uma *atitude*. Estar na escola significa *ter a atitude da escola*.

Os verdadeiros profissionais formados pela Escola são *profissionais do humano*. Esta é a sua vocação: trabalhar para a harmonia humana. As técnicas aprendidas para o exercício das diversas profissões, — técnicos, juristas, pro-

1. Lauro de OLIVEIRA LIMA, *op. cit.*, p. 16.

2. “A necessidade de uma educação contínua que seja uma constância na vida humana e que permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma *educação permanente*, a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a investigar novas técnicas e novos métodos adequados” (Pierre FURTER, *Educação e vida: Uma Contribuição à Definição da Educação Permanente*, Petrópolis, Vozes, 1966, p. 131).

3. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 177.

fessores, médicos, engenheiros, etc. — remetem em última instância para a realidade humana total: toda a aprendizagem de um saber é uma vocação para o ser.

Mesmo que os meios eletrônicos possam realizar todas as tarefas programáveis, o colóquio do mestre com o discípulo continua a ser o lugar por excelência do conhecimento. Parece, à primeira vista, que este, se produz no solipsismo e que a comunicação e o confronto sejam um elemento secundário, “parece nascer monologicamente (...), mas ele não se efetua na conversação consigo mesmo”.¹

Os *media* não eclipsaram ou suprimiram a presença do mestre mas lhe deram um vigoroso impulso. Mesmo no ensino de massa estabelece-se uma relação de pessoa a pessoa, um “encontro a dois”, um colóquio bipolar entre o aluno isolado e aquele professor que para este aluno se tornou mestre.

4. PLANETARIZAÇÃO

Os meios de comunicação trouxeram a aproximação e o alargamento do horizonte geográfico. Desde a escrita, graças a esse novo equipamento técnico, a reunião e a confrontação dos testemunhos que de toda parte afluem para lá do horizonte imediato, alargou também o horizonte intelectual.

As extensões eletrônicas do homem permitem um “confronto de testemunhos” tão rápido e imediato que o planeta está se transformando numa “vila global”: “os novos meios ultra-rápidos de comunicação a grandes distâncias — rádio, telefone, televisão, — estão em vias de unir os povos do mundo inteiro, numa vasta rede de circuitos elétricos, suscitando uma dimensão nova no engajamento do indivíduo face aos acontecimentos”.² Em consequência nossa imagem do universo sofreu profundas mudanças. Temos a impressão de viver simultaneamente com todos os eventos do planeta e como esses eventos se referem a civilizações as mais diversas, o diálogo se impõe para uma convivência pluralista.

1. Martin BUBER, *Die Schriften Über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954, pp. 162-163.

2. Marshall McLuhan, *op. cit.*, p. 43.

Salta aos olhos, porém, que uma *visão planetária*, embora abrindo perspectivas empolgantes, pode também oferecer os instrumentos para uma uniformização “que estabelece a unidade planetária, não através de um diálogo pluridimensional, mas por uma banalização planetária (...). O sentido da mundialidade, ao invés de ser uma busca comum de unidade a ser construída, através de experiências diversas e de verdades fragmentadas, tornar-se-á uma vulgarização banal de uma civilização sem caráter”.¹

A planetarização verifica-se hoje não só nos veículos de comunicação que interligam todos os povos, mas também nas relações econômicas e nos esforços políticos, favorecidos por organismos como a ONU e a UNESCO, para manter a paz e a tolerância. A cooperação internacional tenderá a afrouxar os nacionalismos em favor de uma solidariedade planetária.

Tudo faz crer que as “profecias” mcLuhanas venham a se realizar: “uma rede mundial de ordenadores tornará acessível, em alguns minutos, aos estudantes do mundo inteiro, qualquer conhecimento. Então o cérebro humano não mais terá necessidade de desempenhar o papel de gaveta onde se guardam informações específicas, e a memória, mais aliviada, mudará de função (...). Isto reduziria ao nada todos os processos administrativos e suas conseqüências: programas estritos, horários regulamentados, e permitiria, enfim, aos professores, consagrar todo seu tempo à tarefa educadora”.² Não se pode, contudo, reduzir o problema da informação a um problema puramente técnico, como não se conseguirá o diálogo apenas pelo simples uso de meios ou veículos mais poderosos de comunicação. O alargamento do horizonte geográfico dá a ilusão de que a distância entre os homens foi suprimida. Na verdade os *media* pouco contribuíram para a verdadeira aproximação do diálogo autêntico. Os meios nos oferecem apenas o diálogo técnico, diálogo de acordos práticos, convencional, profissional e, muitas vezes, diálogo dissimulado e puramente verbal. O verdadeiro diálogo pode realizar-se sem os meios e apesar deles.

1. Pierre FURTER, *Educação e Vida: Uma Contribuição à Definição da Educação Permanente*, Petrópolis, Vozes, 1966, p. 18.

2. Marshall McLUHAN, *op. cit.*, pp. 49-50.

Nosso tempo é um tempo de meios. A preocupação pelos meios chegou a um *paradoxo* facilmente verificável em alguns veículos modernos de comunicação: temos hoje grande capacidade tecnológica e muitos meios para comunicar cada vez menos idéias significativas.

A comunicação não é um problema puramente técnico. Não se espere que a tecnologia possa trazer um ecumenismo da cultura, superando a diversidade de valores, o que seria, sem dúvida, muito perigoso, mesmo porque toda tecnologia carece por si de humanidade.

A crescente “racionalização” (Max Weber), com todas as suas exigências de linguagem e funcionalidade, infiltrou-se também na escola e em todas as formas de comunicação. Tudo, incluindo o ato educativo, é submetido a critérios tecnológicos, mensuráveis. Essa ideologia tecnocrática apresenta-se como sendo sem alternativa: não existe outra escolha. É o que não cessa de pregar o novo “espírito científico”, que integra “ciência-técnica-idústria-forças armadas-administração estatal”, e que procura convencer a todos da necessidade e irreversibilidade de uma “consciência tecnocrática”. “A lógica da funcionalidade — escreve R.A. Alves — ou melhor, a ideologia da funcionalidade, cria um novo homem: o homem “função” do sistema. A ideologia da funcionalidade determina a seguinte relação entre o sistema e o humano: a eficácia funcional do sistema é inversamente proporcional à participação crítica do homem”.¹ A técnica “incorporada” deixa de ser neutra. Ela tende a ser um sistema de dominação, dominação sobre a natureza e dominação sobre os homens, enquanto não é controlada por este, mas pela sua eficácia racional com relação a um fim. “Essa dominação, escreve H. Marcuse, perpetua-se e se estende não apenas graças à tecnologia mas *enquanto* tecnologia, e esta última fornece sua grande legitimação a um poder político que cresce e absorve em si todas as esferas da civilização”.² E esta legitimação é uma forma de ideologia em seu sentido mais legítimo. O menosprezo por este aspecto da técnica

1. Rubem A. ALVES, “Tecnologia e Humanização”, in *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, (8), II, setembro de 1968, p. 23.

2. Herbert MARCUSE, *One-Dimensional Man*, Boston, Beacon Press 1966, p. 159.

e da ciência tem levado “técnicos da educação” a propor um “humanismo científico” como ideal da educação, para responder aos “desafios” e as exigências do mundo atual, inspirado numa crença manifesta no poder do “método científico”, transpondo para a área da educação critérios das ciências “positivas”.¹ Não é de se admirar que neste nível a comunicação docente se transforme em técnica de persuasão. Os meios atuais servirão ao professor para exercer uma influência direta e poderosa sobre o aluno. A relação que então se estabelece em nada difere da relação escravo-senhor, como foi descrita atrás, pois se realiza na ordem da posse de um oprimido por um opressor.

A grande contribuição que os meios podem oferecer ao diálogo e ao progresso educacional não deverá nos eximir da reflexão sobre a sua ambigüidade. O equilíbrio da tecnologia só existe quando houver o equilíbrio humano que alimenta a tecnologia. Dispensando a presença humana poderemos chegar facilmente à “civilização” descrita por alguns autores,² cujas concepções já foram por demais discutidas para que seja necessário insistir.

Se a técnica produziu a unificação do mundo e os homens podem hoje contemplar-se uns aos outros num confronto de testemunhos, torna-se necessária também uma educação em plano internacional, para um “cidadão do mundo”, consciente de sua identidade. Então, planetarização não será uniformidade. Por certo, todas as crianças do mundo poderiam receber todo o ensino por uma “rede de circuitos elétricos”. Isto significaria também uma enorme poupança financeira para todos os países: bastaria financiar uma pequena equipe para que fizesse gravações radiofônicas, televisadas, etc. Porém, não é difícil de se compreender que tal “sistema” nunca seria a perfeição da educação, mas antes o seu fim. Isto porque o *essencial permanece oculto*.

1. É o caso, por exemplo, do recente Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, publicado pela Unesco/Fayard em 1972 com o título *Apprendre à Etre*.

2. Cf. *Adous Huxley* (“Brave New World”), *George Orwell* (“1984”), *François Triffaut* (“Fahrenheit 451”), *Jean Luc Goddard* (“Alphaville”). O “futuro” descrito nessas obras não é apenas o produto da fantasia, mas um dos mundos possíveis, resultado de uma decisão ou de uma omissão, dos homens do presente.

Todos os artifícios técnicos, todos os “recursos audiovisuais” não bastam para compensar a ausência do contato vital de pessoa a pessoa. “O professor não fala como um livro, é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstrata e ausente que os métodos audiovisuais, agora tão na moda, podem trazer aos alunos. O professor fala, mas a palavra docente não é apenas uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *na, com e para* a classe”.¹

5. MESTRES DE AMANHÃ

O mestre, como foi caracterizado, emerge em sua função de humanização, ou seja, de colocar a ordem no homem e no mundo. Em muitas épocas tem arcado também com a função de transmissor da cultura e guardião das tradições. Hoje, e muito mais amanhã, ele repartirá esta função com os meios de comunicação.

Hoje o aluno recebe desordenadamente uma incrível massa de informações e sugestões, fragmentadas pelos meios de comunicação. O mestre de hoje perdeu o poder de informar, para meios muito mais poderosos que ele; contribui apenas com uma pequena parcela, porém, devido à impessoalidade da informação recebida por esses veículos, a presença do mestre torna-se indispensável para dar um “rosto humano” a esta desordem proveniente da divulgação cultural de uma civilização em estado de mudança.

Todo novo veículo de comunicação ao mesmo tempo que oferece novas possibilidades de contatos humanos, torna a comunicação mais *impessoal*. Cria no homem a dificuldade na compreensão do significado, do valor e das circunstâncias em que a nova comunicação é feita. A comunicação oral exige a mutualidade da presença e o conhecimento do outro. Já a comunicação pela imprensa escrita, falada e visual exige um grau superior de cultivo mental a fim de poder compreender e absorver o sentido da informação recebida. A distância entre “transmissor” e “receptor” aumenta até desaparecer qualquer “pessoalidade”. Comunicar não é transmitir. É tornar comum uma coisa entre duas pessoas.

1. Georges GUSDORF, *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*, Paris, Payot, 1966, p. 43.

Não é dando uma coisa ao outro que me comunico mas “engravidando” a sua mente. Nesse sentido, educação é essencialmente comunicação.

Na desordem provocada pelos “media”, surge o mestre em sua *função integradora*. Mais do que um transmissor de cultura, tarefa que a Biblioteca de certa forma já exerce e os novos recursos tecnológicos, bem ou mal, podem realizar, o mestre é um estimulador e um mediador do estudante. Mais do que um conteúdo, cabe-lhe ensinar um “método”, a exemplo de Sócrates. É o que se pede ao professor e ao mestre de hoje e de amanhã, como se pedia aos sucessores de Sócrates: ensinar é a difícil arte de partejar espíritos.

Pedagogicamente “o meio é a mensagem”¹ significa sobretudo que conteúdo e método não são coisas separadas. A tese de M. McLuhan, cuja defesa não se fez em termos formais, coincide com a definição de educação de J. Dewey, “processo de reconstrução e reorganização da própria experiência”. Seria falso “preparar o educando para a vida” como se ele já não estivesse vivendo, como é falsa a afirmação de que o educando, pela sua “natureza imperfeita” (potência), seja uma miniatura de homem. O que os estudantes fazem é o que eles aprendem, na afirmação de J. Dewey e o que eles aprendem a fazer é a mensagem, afirma H. McLuhan. “Sócrates não tinha um enredo a comunicar e, portanto, nenhum programa de estudos. O seu ensino era, essencialmente, sobre o processo; o seu método era a sua mensagem”.² Sem cair no pragmatismo ativista a que pode dar lugar a doutrina de J. Dewey, é possível propor-se um “método”, uma atitude, sem permanecer no “processo” ou no meio sem finalidade.

— Por que Sócrates?

— Propor Sócrates como “modelo” do mestre é sem dúvida arriscar-se a propor igualmente um diálogo olímpico, eminentemente elitizante. Se bem que discordemos dessa interpretação, encontrada tão frequentemente, do filósofo grego, a maiêutica socrática é tomada aqui em sentido par-

1. Cf. Marshall McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964.

2. Neil POSTMAN e Charles WEINGARTNER, *op. cit.*, p. 53.

ticular, como a toma P. Freire. Os participantes do diálogo não serão certamente um grupo reduzido de aristocratas, mas um grupo de homens entre os quais se admite a liberdade de crítica como dado fundamental da vida humana, entre os quais todas as questões podem ser examinadas, onde todas as contribuições trazidas para o enriquecimento do diálogo são acolhidas. Diálogo é ainda tomar a sério, ser responsável pelo outro. O mestre de hoje, de amanhã, como o mestre da maiêutica, aprende em comum junto ao discípulo, pois ambos, são igualmente capazes de juízo crítico. Esta pedagogia eliminará então toda relação autoritária para cumprir sua principal tarefa: o diálogo, como em Atenas, o fundamento de uma verdadeira sociedade democrática.

— Por que um “método”?

— Não existe propriamente um “método” para a invenção, como não existe um “método” para se ensinar, mas a invenção pode ser estimulada por meio de uma pedagogia da imaginação e da criatividade, por meio de uma atitude de pesquisa e de crítica. É preciso hoje muita imaginação e muita criatividade para abrir perspectivas melhores para a educação de amanhã, para o mundo de amanhã. Certamente isso não será feito sem uma *pedagogia da unidade* que elimine o risco da alienação positivista ou dogmática da formação de especialistas. A atitude que defendemos aqui não é uma evasão da civilização técnica ou um contrapeso à formação científica. Ela faz parte essencial de toda formação, componente imprescindível do processo de humanização. Ela é uma *estética*, enquanto é capaz de fazer “sentir” o mundo, é uma *heurística*, enquanto favorece um trabalho criador e uma *prospectiva*, enquanto é capaz de forjar o futuro, de predizê-lo pelas decisões do presente. Não se trata, certamente de “inventar” um futuro estendendo as coordenadas do passado como fazem os “futurólogos” positivistas, mas imaginar a possibilidade melhor que podemos oferecer ao mundo de amanhã. “O passado, diz R. Garaudy, é o lugar do que está irrevogavelmente feito, o lugar dos projetos realizados, arrefecidos e cristalizados em fatos, onde um possível e somente um triunfou. Retrospectivamente, ele nos aparece portanto como o lugar da necessidade. Enquanto que o futuro é o lugar do que resta a fazer, o lugar de uma pluralidade de possíveis dos quais

nós somos responsáveis. É o lugar da liberdade. Entre esse passado fechado e esse futuro aberto, o presente é o tempo da decisão. O tempo do homem".¹ A temporalidade é a categoria fundamental de toda ação educativa.

Portanto, o que se exige do mestre não é que *saiba mais* em termos quantitativos, o que seria difícil de se verificar, mas exige-se que *seja mais*. Há de alguma forma um mistério intransponível no mestre que força o consentimento do aluno. Não se negam, contudo, as vantagens oferecidas pelos meios, no ensino: permitem ao professor ensinar mais do que sabe, ajudam a aumentar a própria produtividade e permitem um ensino individualizado, preocupação de antigos² e modernos,³ portanto um programa de acordo com as qualidades e oportunidades de cada um. Mas esses meios instalam-se na ordem do professor e não do mestre, mesmo porque o mestre impõe-se sem "meios", sem qualquer artifício.

A educação de um homem resume-se no seu próprio trabalho de edificação de uma personalidade que só ele pode encarnar, portanto um trabalho de nós próprios sobre nós próprios. Desta forma, facilmente poderá se estabelecer um critério válido para julgar do emprego de qualquer "meio" na educação: "tudo o que contribui para a edificação pessoal, tem pois valor positivo. Tudo o que é contrário a esta edificação pessoal deve ser considerado nulo e inexistente, ou melhor deve ser visto como um impedimento de ser, e por isso rejeitado enquanto tal". Qualquer afastamento do objetivo para permanecer apenas nos meios representa já um grave perigo. É claro que há programas e atividades especializadas, que precisam ser respeitadas, mas as verdades particulares repartidas não são senão figurações de uma verdade de conjunto, "a verdade do homem para o homem", que é a verdade humana.

1. Roger GARAUDY, *L'Alternative*, Paris, Robert Laffont, 1972, p. 147.

2. *Socrates*.

3. "Cada um avança mais ou menos segundo sua maneira de ser, seu gosto, suas necessidades, seus talentos (...), seu zelo e as ocasiões que tem de desenvolvê-los (...). Nenhum de nós mediu a distância que se pode encontrar entre um homem e outro homem" (Jean Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 70).

CAPÍTULO IV

DA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO À PEDAGOGIA DIALÉTICA

"Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo."

PAULO FREIRE

1. A PEDAGOGIA DO DIÁLOGO

O diálogo na educação é tão antigo quanto a educação.

Entre nós, porém, ele começa a ter maior importância a partir da Escola Nova. Os teóricos da Escola Nova procuraram consolidar suas posições anti-autoritárias, investindo contra a "escola tradicional" sustentada pela autoridade incontestada do professor. Os escolanovistas, ao contrário, buscavam construir relações "democráticas" na escola livre, criadora, espontânea, "sem medo da liberdade".

Muito contribuíram para a difusão das *teorias dialógicas*, o desenvolvimento da escola pública e as ciências da educação, notadamente da psicologia e da sociologia, que trouxeram uma nova compreensão da criança e da relação entre educação e sociedade.

De um lado, a psicologia educacional veio mostrar que a criança, ao contrário do que pensavam os antigos, é um ser completo, com suas exigências próprias, diferentes dos adultos. A criança não é uma miniatura do adulto. Por outro lado, a sociologia da educação trouxe a idéia da formação do homem para o exercício da democracia, colocando em questão a velha teoria de que a educação limita-se à influência da geração mais velha sobre a mais jovem.

Daí, não se poder falar hoje do diálogo na educação sem mencionar a *filosofia escolanovista*.

De início tinha-se uma compreensão ainda muito idealista do diálogo e da própria educação e uma visão “liberal” da igualdade de oportunidades educacionais e da “promoção humana” via educação.

Não se pode negar, ainda, a influência da fenomenologia (de uma corrente, pelo menos) fornecendo “fundamentos antropológicos” à nova prática pedagógica. É o caso da obra de Martin Buber, com o seu “princípio dialógico”¹ e mais tarde Georges Gusdorf com a fenomenologia da “relação mestre-discípulo”.²

Encontramos, assim, duas vertentes de pedagogia do diálogo: a *liberal*, fundada no desenvolvimento das ciências da educação e nos princípios da democracia liberal e a *religiosa* através da filosofia humanista cristã ou judaica e no existencialismo.

Até aqui o diálogo é compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas (o diálogo socrático), em igualdade de condições, na “reciprocidade”, como dizia Buber. Daí essa concepção ainda aristocrática do diálogo confrontar-se com as condições concretas da prática pedagógica e esbarrar com as desigualdades sociais e toda sorte de impedimento à realização do ideal dialógico.

Sob essas novas condições históricas a noção do diálogo toma uma forma também nova: entra em cena um novo dado, que é o dado *político* da relação educadora.

Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela Escola Nova, torna-se problemática para seus defensores, entre eles Anísio Teixeira.³

1. Veja-se *Eu e tu*, introduzido e traduzido por Newton Aquiles von Zuben (São Paulo, Moraes, 1977) e a conferência “Da função educadora”, in *Revista Reflexão*, n. 23, maio/agosto de 1982, pp. 5-23 (trad. de Moacir Gadotti e Mauro Angelo Lenzi).

2. *Professores, para quê?* Lisboa, Moraes, 2.^a ed., 1970.

3. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Melhoramentos, 4.^a ed., 1977. A primeira parte, que deu o título ao livro, é uma confe-

Como não podia deixar de ser, a Pedagogia do Diálogo é tão histórica quanto as outras e, portanto, em evolução. Seus principais defensores sofreram as influências do pensamento de sua época e das condições materiais de sua prática pedagógica. Ela cresceu em meio a períodos prolongados de guerras e de constantes perturbações que envolveram quase todo o mundo na primeira metade deste século, e no bojo de um movimento histórico-social de reação ao autoritarismo e da constatação do *fracasso da educação* diante das armas: a corrida entre a catástrofe e a educação, preconizada no início do século por H. G. Wells, havia sido vencida pela catástrofe.

Nesse contexto histórico, de fracasso da educação e de nova esperança surge uma nova sistematização, cuja maior figura é Paulo Freire.

Paulo Freire, herdeiro de Anísio Teixeira e da Escola Nova, nos oferece o melhor exemplo dessa nova compreensão do diálogo que supera os primeiros escolanovistas: ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo.⁴

Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com os seus opressores; ele insiste no diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador “neutro” ou “descomprometido”.⁵

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam a significação das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à organização das massas populares, que não leva ao fortalecimento dos oprimidos, é puro *verbalismo*.

rência pronunciada em 1953 na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Anísio Teixeira sofreu a influência do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), inspirador do movimento de renovação educacional em muitos países. Dewey é o grande inspirador dos métodos ativos.

4. Isso é particularmente evidenciado em *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970), ambos publicados pela Editora Paz e Terra.

5. Veja-se o primeiro capítulo de *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Esta é a dimensão política do diálogo em Paulo Freire.

Nisso ele supera o caráter até certo ponto ingênuo (místico) e romântico da visão dialógica buberiana e a concepção metafísica de Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social ao passo que o de Buber é o "face-à-face" individual e o de Gusdorf é uma relação privilegiada entre educador e educando (mestre-discípulo), que, "testemunhando entre si a verdade", se auto-reconhecem como homens.

Da mesma forma, Paulo Freire distancia-se de Carl Rogers⁶ cuja visão existencialista do diálogo e ponto de vista terapêutico centrado no paciente são bem conhecidos: é um *homem solitário* enfrentando a hostilidade do mundo.

Essas distâncias não o separam inteiramente destes autores, notadamente de Buber. Existe um ponto comum que é a *religiosidade*, expressa neles de forma diferente: o catolicismo de Freire, o hassidismo de Buber e o protestantismo de Gusdorf.

A Pedagogia do Diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e com os socialistas autogestionários.

Aqui o ponto de partida é a autogestão social. Assim, a formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica, visando a superação da dominação de classe.

Entre os principais autores desse pensamento pedagógico encontra-se Michel Lobrot, discípulo de Celestin Freinet; ambos são conhecidos, o primeiro pela sua *Pedagogia Institucional* e o segundo pela sua *Pedagogia do Trabalho*.⁷

Num primeiro momento a Pedagogia do Diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípulos; ela centrava-se, sobretudo, nas relações em classe. Agora é diferente: o diálogo visa atingir diretamente o coração das relações sociais, "a autogestão pedagógica tem por objetivo a autogestão social", insistia Lobrot.

6. *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Moraes, 1973 (o original é de 1961) e *De pessoa para pessoa: o problema do ser humano*, São Paulo, Pioneira, 1976 (o original é de 1967).

7. Na terceira parte do livro *Concepção dialética da educação*, tive oportunidade de expor algumas teses sobre a questão da não-diretividade e da autogestão que é abordada por esses autores.

As primeiras críticas à Pedagogia do Diálogo vieram dos positivistas que a julgavam impregnada de conceitos humanistas, pouco científicos. Ela se prestava muito pouco às pretensões quantitativas. Os economistas da educação que acabaram dominando os aparelhos burocráticos (entre nós sobretudo a partir das primeiras horas do regime militar) não estimularam (e até impediram) o desenvolvimento da pedagogia, limitando-se, freqüentemente, aos aspectos de supervisão, normatização e controle da "eficiência" dos sistemas. Dificilmente conseguiriam medir a eficácia do diálogo em sala de aula.

Por outro lado, a crítica à pedagogia dialógica foi também se exercendo no seu próprio interior, a partir da sua própria prática, superando-se gradativamente e esbarrando com seus próprios limites, tornando-se mais *dialética* do que *dialógica*. É um movimento lento de auto-superação, fruto do envolvimento prático e não de um mero exercício mental. Relendo hoje os capítulos anteriores, posso verificar essa ruptura-continuidade entre *Pedagogia do Diálogo* e *Pedagogia Dialética*, naquele momento influenciada pela corrente autogestionária francesa.

Parece-me que esse processo deu-se também em Paulo Freire: conservando o núcleo central de preocupação dessa pedagogia que era a busca de uma relação pedagógica não-autoritária, Paulo Freire constrói um modelo original dentro da concepção dialética da pedagogia "entrelaçando temas cristãos e marxistas".⁸

2. DIALOGO E CONFLITO: A PEDAGOGIA DIALETICA

Como vejo hoje, em 1985, a questão do diálogo na educação?

Eis a questão que me coloquei quando resolvi revisar e ampliar *Comunicação Docente*, relendo-o dez anos depois, já como um leitor crítico.

Seria, na verdade, a terceira vez que o faria de forma sistemática, pois já o havia feito prefaciando o livro *Educação e Mudança* de Paulo Freire, em 1979, e, no ano seguinte, com a publicação do livro *Educação e Poder*.⁹

8. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 69.

9. Nos itens 4 e 5 deste capítulo retomarei as análises e conclusões dessa obra.

Prefaciando Paulo Freire eu procurei mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseado apenas na *unidade* e na *reciprocidade*. Eu procurava dar uma interpretação dialética ao diálogo, isto é, unidade e oposição de contrários:

“Numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macroeducacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o *conflito*, a *suspeita*, do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto, do que da ação dialógica.

Não pretendo com isso condenar todo diálogo. O *diálogo*, porém, não pode excluir o *conflito*, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito.

Não podemos esperar que uma escola seja ‘comunitária’ numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista

do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes.

Até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante? A tradição humanista da nossa educação parece justificar tal hipótese. Nossa educação é sustentada por esses dois tipos de humanismo que, embora se combatam entre si, são ambos conservadores: o *humanismo idealista*, de um lado, lutando por uma educação pietista cujo ideal educativo conduziria ao obscurantismo da Idade Média, freqüentemente encabeçado pela escola particular e religiosa; por outro lado, o *humanismo tecnológico*, reduzindo toda educação a um arsenal de metodologias e de instrumentos de aprendizagem, despolitizando a grande massa da população, mais freqüentemente professado pelas escolas oficiais e burocráticas. Um se perde na contemplação dos ideais de uma sociedade 'humana', 'acima' da luta de classes; outro elimina todo ideal, substituindo-o pela técnica".¹⁰

Isso havia escapado aos pioneiros da Pedagogia do Diálogo: essa dimensão contraditória, o preto no branco, o oposto, o conflito, que uma *análise social marxista*, em particular, pode evidenciar.

Na prática do ensino, uma visão puramente unitária do diálogo faria desaparecer por completo as diferenças essenciais entre aluno e professor: essas diferenças não seriam valorizadas como unidade na oposição. Em vista disto pode provocar a frustração e o desânimo do professor que espera condições favoráveis para uma relação amigável, unitária, e encontra, ao contrário, uma realidade adversa. E a reação pode ser a oposta: "já que não é assim, então vamos voltar à escola autoritária!" Isso pode acontecer no momento em que não soubermos colocar corretamente a oposição que surge no próprio diálogo, isto é, o conflito das relações escolares que precisam ser trabalhadas. Na prática de ensino existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele.

10. Moacir GADOTTI, in Paulo FREIRE, *Educação e mudança*, pp. 12-14.

Procurei realçar não só a igualdade entre educador e educando, mas também as *diferenças*. A concepção tradicional de diálogo procura realçar demasiadamente a unidade, a igualdade, desvalorizando as diferenças. E o que ocorre na prática de ensino é que alguém ensina, que alguém aprende, que alguém provoca a aprendizagem etc. e que também há uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem. Parece que historicamente superamos a fase da imposição mecânica de conhecimentos pelo professor. Há exceções, evidentemente. No ato de conhecer e de pensar como o demonstrou o filósofo espanhol Eduardo Nicol¹¹ estabelece-se uma relação dialógica, existe sempre o outro: o conhecimento precisa de uma *expressão* e de uma *comunicação*, não é um ato solitário. Só que, como não é um ato de repetição, mas de criação, é também oposição e não apenas unidade é sempre conhecimento novo.

A partir do momento em que a pedagogia se colocou a questão da democratização das relações escolares, muitos caminhos foram percorridos.

A democratização da educação foi rapidamente entendida não apenas no seu sentido interno, qualitativo, mas também no sentido quantitativo, de acesso e de permanência da criança na escola.

A Pedagogia do Diálogo contribuiu para a democratização do ensino na medida em que, ao colocar a questão das relações democráticas entre professores e alunos e na própria instituição, pôs em evidência outras relações autoritárias, notadamente as relações burocráticas institucionais (intra-escolares ou relacionadas com os aparelhos educativos), e a divisão classista da escola reproduzindo a própria estrutura de classes da sociedade (relações extra-escolares).

Nesta prática, a Pedagogia do Diálogo evoluiu para o tratamento de questões relacionadas com a gestão institucional e a participação. As primeiras raízes humanistas e

11. *Los principios de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965. Nicol entende que além das dimensões histórica, lógica e gnosiológica do conhecimento, existe uma quarta que é a sua dimensão dialógica. É esta que dimensiona o *caráter social e interdisciplinar* do conhecimento, ultrapassando as barreiras regionais dos diversos saberes. Ao contrário do que pensava Descartes, o saber é uno, dirigido para o mesmo fim: não é divisível em regiões, domínios ou em disciplinas fechadas em si mesmas.

filosóficas foram se encontrando com a economia e a política, *dialetizzando-se* nesse processo.

Partindo da análise da *relação teoria-prática* na história da pedagogia, Schmied-Kowarzik procura mostrar essa evolução da Pedagogia dialógico-dialética, “de Aristóteles a Paulo Freire”. Não desenvolve, contudo, as questões da prática escolar propriamente dita nem da didática. Fica no plano da teoria da educação.

Em Paulo Freire ele destaca a característica “problematizadora” do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade. Segundo ele, Paulo Freire define a educação como a “experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (...), um momento da experiência dialética total da humanização dos homens”.¹²

Schmied-Kowarzik procura mostrar porque chama essa pedagogia de “dialética”, evitando uma interpretação que ocorre entre nós, segundo a qual a dialética se reduziria à lógica do conhecimento, a uma forma “rigorosa” de pensar, uma espécie de filosofia da linguagem. Schmied-Kowarzik procura evitar essa concepção da dialética baseada na lógica e defende a dialética marxista, com base na história e na prática. “Para ambos, Hegel e Marx, nos diz o autor, a dialética não é somente uma forma metódica de pensar, mas o próprio movimento do vir-a-ser histórico da humanidade — e até mais do que isto, o movimento do mundo em processo. A oposição básica entre ambos, entretanto, repousa na valorização diferenciada da teoria que compreende este movimento dialético. Para Hegel, a filosofia tem apenas a tarefa de recuperar à compreensão *a posteriori* um processo dialético de formação já concluído — no que se revela o caráter fundamentalmente afirmativo e também “burguês” desta concepção da dialética; Marx, ao contrário, atribui um papel basicamente crítico e revolucionário à teoria que compreende a história passada, para o que ela própria precisa incluir dialética e praticamente no processo ainda inconcluso de formação do homem.”¹³

Segundo essa concepção da dialética, é perfeitamente legítimo incluir nela a pedagogia de Paulo Freire. Paulo

12. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, p. 70.

13. *Idem*, p. 36.

Freire captou esse sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa, esse “papel crítico e revolucionário” que Marx atribuía à teoria.

As recentes classificações das correntes e tendências da pedagogia brasileira contemporânea não fazem justiça ao pensamento e à prática de Paulo Freire. Sua obra é estranhamente reduzida a um “escolanovismo”¹⁴ que, sem dúvida, ele soube superar sem negar seus conteúdos válidos.

3. DIALOGO E CONFLITO NA PRÁTICA DOCENTE

A prática nem sempre (ou quase sempre?) é como os teóricos a descrevem. A expressão popular: “na prática a teoria é outra”, esconde muitos ensinamentos, entre eles, o de que só com a prática os princípios teóricos ganham legitimidade e de que a prática (educacional também) é contraditória.

Algumas contradições práticas parecem evidenciar essa tensão entre diálogo e conflito, entre unidade e oposição tão própria do cotidiano escolar:

a) *Disciplina & Liberdade*

Todos nós professores sempre tivemos “problemas de disciplina”. Eles fazem parte da nossa prática de ensino e aprendemos com eles. Nenhum curso, nenhuma fórmula existe para evitá-los. Precisamos é tirar ensinamentos deles.

b) *Tolerância & Intransigência*

Como professores não podemos escapar a certos rótulos. Os alunos nos julgam, ora intransigentes, ora tolerantes. Alguns professores acabam se acostumando com o papel que lhes é atribuído, acabam se estagnando num lado ou noutro. São incapazes de manter a tensão dialética entre esses dois lados, distinguindo momentos diferentes do processo. Uns se comprazem em serem chamados de “bonzinhos” (tolerantes) e outros se comprazem em serem “exigentes”.

c) *Saber & Consciência*

Temos com frequência dicotomizado saber e consciência, competência técnica e compromisso político. Não fal-

14. Dermeval SAVIANI, “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, *in* Revista ANDE, nº 3, 1982, p. 60.

tam também aqui os rótulos: “professor-policial”, “professor-povo”.

Os exemplos poderiam multiplicar-se. A prática educativa é sempre muito mais complexa do que a teoria.

Neste contexto, as teorias pedagógicas sofrem distorções que podem levá-las a desfigurarem-se completamente. Por isso, por exemplo, sob a forma do “diálogo” podem esconder-se, na prática, a *complacência* e a *cumplicidade*, onde as exigências e o compromisso com o conteúdo caem por terra.

Por outro lado, o mesmo “diálogo” pode servir de pretexto ora para o absenteísmo, ora para uma forma “negativa” de dominação, o *aliciamento*, a *sedução*, com o objetivo de atingir um falso consenso, uma unidade sem tensões, um diálogo sem oposição, como vimos antes.

É porque a prática educativa é complexa e complicada que não temos um receituário “dialógico”. Aprendemos com a própria prática. O diálogo é refratário a toda sorte de institucionalização. Não pode ser alcançado artificialmente. Ele se caracteriza muito mais por um compromisso coletivo, comum. É uma obra coletiva em cuja construção tensões e conflitos, adversidades e divergências devem existir já que é um “momento da experiência humana”.

A *Pedagogia do Diálogo* contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade “natural” do mestre, desmistificando a idéia da superioridade moral de alguns homens sobre outros ou porque ocupam funções superiores a outros ou porque são mais competentes. A *Pedagogia do Diálogo* deu a grande arrancada, completada pela análise marxista, de desmistificação da *escola burguesa*, de sua pseudoneutralidade.

4. EDUCAÇÃO E PODER

A *Pedagogia Dialética* foi além da *Pedagogia do Diálogo* porque encarou diferentemente a questão das relações da educação com a sociedade, porque recolocou o tema do “poder” como tema central da pedagogia.

A questão da educação nunca esteve separada da *questão do poder*. Os que hoje insistem em considerar a edu-

cação uma questão técnica, e tentam desconversar os fundamentos políticos da educação, na verdade estão apenas ocultando atrás da “razão técnica” um projeto político. A educação sempre foi o prolongamento de um projeto político. Assim ela foi entendida por Platão, por Jean-Jacques Rousseau, por John Dewey e, entre nós, por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira.

A relação entre “educação e poder” acompanha o desenvolvimento de toda pedagogia. O que existe de novo em cada época é que essa relação é vista de maneira diferente e suscita novas questões. A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Esse processo é visto em cada época de forma diferente. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação. Por isso, a questão “educação e poder” é uma questão nova em cada época.

Recentemente, o que mais trabalhou a questão foi Paulo Freire. Ele a colocou em termos opostos aos pedagogos que o precederam.

Em Anísio Teixeira¹⁶ não encontramos uma análise da sociedade de classes, apesar de ter sido acusado pelo Deputado Fonseca e Silva, em 1956, de “autêntico intelectual marxista”.¹⁶ O movimento da Escola Nova, ao qual pertenceu, estava mais preocupado em propagar métodos como “método dos centros de interesse”, o “método dos projetos” etc. Os “escolanovistas” buscavam a “reforma” da sociedade, através da “escola pública”.¹⁷

Em Anísio vemos mais a necessidade de estender um privilégio para todos do que a superação e a destruição do privilégio. Anísio toma o efeito pela causa: a escola não forma o privilégio, mas *privilegia os já privilegiados* socialmente. Para ele, uma nova política educacional seria suficiente para superar o privilégio. Em vez de procurar uma solução política para os problemas educacionais, ele buscava uma solução educacional. Na verdade, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estavam por demais comprome-

15. Anísio TEIXEIRA, *A educação não é privilégio*, São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1977. Esta obra reúne trabalhos de Anísio, produzidos entre 1953 e 1957, e um anexo da Associação Brasileira de Educação (ABE).

16. *Idem*, p. 223.

17. *Idem*, p. 53.

tidos com a classe dominante da época para proporem verdadeiras soluções; propunham apenas “reformas”.

Paulo Freire trata da questão do poder a partir de um ponto de vista de classe oposto, do ponto de vista da classe oprimida; ele rejeita a neutralidade da educação e propõe uma reestruturação da educação, que viria passo a passo com a construção de uma nova sociedade. A sua “pedagogia do oprimido” é o projeto pedagógico de uma nova classe emergente. Por representar, na época, a “alternativa educacional”, foi afastado do país durante 16 anos. Partindo do seu “compromisso” com o oprimido, Paulo Freire foi o primeiro a mostrar toda a trama de relações pedagógicas, que se estabelecem entre o opressor e o oprimido. Paulo Freire não se limita a evidenciar a *contradição opressor-oprimido*; propõe uma “metodologia”¹⁸ para a sua superação.

Desconhecendo a complexidade do ato pedagógico, as pedagogias “modernas” têm centrado demasiadamente a educação numa relação bipolar educador-educando. E não escaparam a esse reducionismo as pedagogias mais atuais, que discutiram a diretividade e a não-diretividade na educação.¹⁹

Com as contribuições da ciência política, da economia e da sociologia, aos poucos, os sistemas educacionais vão sendo enfocados numa perspectiva nova e educando os educadores. A escola deixa de ser considerada aquela “ilha de pureza”, sonhada pelos educadores, que viam a educação como a “redentora da humanidade”. Num mundo em que os conflitos de classe são cada vez mais perceptíveis, a escola e a educação em geral não ficam alheias. A educação passa a ser o lugar da denúncia da educação²⁰ e a escola, uma instituição em conflito como as demais. O poder teme a escola, a universidade, principalmente, pelo seu potencial crítico e pela capacidade de mobilização social. Esse conflito é hoje extremamente visível no momento em que a escola, o aparelho escolar, organizado para reprodu-

18. Carlos RODRIGUES BRANDÃO, *O que é o método Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1981.

19. GEORGES SNYDERS, *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris, PUF, 1974.

20. Moacir GADOTTI, *A educação contra a educação*, Rio, Paz e Terra, 1981.

zir a ideologia dominante e as classes sociais, repensa a sociedade, unindo *lutas pedagógicas e lutas sociais*.

Há uma crise da educação (crise de finalidades), que não é apenas reflexo da crise da sociedade; a crise da educação é fruto dessa reeducação do próprio educador. De repente ele descobre que havia depositado muita confiança na escola, que havia ignorado o seu caráter de classe. O educador foi educado pela própria sociedade, na tomada de consciência das manifestações reais da sociedade de classes; exemplos disso são as greves e o inconformismo manifestado pelo voto em 15 de novembro de 1978, as lutas pela Anistia, pelo fim do Ato Institucional n.º 5, a luta pelas eleições diretas, a luta contra a censura, a luta pela liberdade de expressão e organização. O educador foi educado tanto na escola quanto nas ruas. Certamente não foi educado pelas reformas escolares.

Dai a necessidade do educador interrogar-se sobre a sua função nessa sociedade, sobre as finalidades de sua prática. Essa questão não se resume apenas em saber se o educador reproduz ou pode transformar a sociedade. A relação entre educação e poder é muito mais complexa. A trama de relações de poder dentro e fora da escola, na família e na sociedade é numerosa. Para compreender essas relações, é preciso responder à pergunta inicial: *o que é poder?*

Normalmente, quando se fala em poder, pensa-se logo no poder político, que “uns querem conquistar, outros combater, uns se resignam a ele, outros o temem ou detestam”.²¹ O poder pode ser definido como a capacidade, a potência, a virtualidade de realizar algum ato, mesmo que nunca venha a se realizar. O Poder “é o nome atribuído a um conjunto de relações, que formigam por toda parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, poder pátrio, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre etc. etc.)”.²²

Hegel dizia que a história do homem é a história da sua liberdade. Se aceitarmos essa tese, podemos dizer que o século XX representa, nessa história da liberdade, o sé-

21. Gérard LEBRUN, *O que é poder*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981, p. 9.

22. *Idem*, p. 20.

culo da descoberta dessa trama de poder, o século da atenção ao poder, à dominação, o século da consciência dos direitos, justamente no século onde eles formam mais desrespeitados.

É também o século das ciências do homem, das ciências sociais, como o século passado foi o século das ciências naturais. Não é ainda o século da criação de direitos, mas apenas da consciência e da defesa dos direitos humanos. O poder é descoberto e analisado, não apenas em seu caráter negativo, limitativo da liberdade, mas também em seu caráter positivo de possibilidade, de hegemonia, de projeto, de direção.

É nesse sentido que propus uma “pedagogia do conflito”,²³ uma prática da ação pedagógica, visando a superação das contradições. Como em Sócrates, a pedagogia tem dois momentos: o da descoberta da realidade contraditória (que ele chamava de “ironia”) e o da reconstrução ou criação de uma nova realidade (para Sócrates o momento da “maiêutica”). A educação sempre foi isso. O esquecimento dessa questão deve-se também a uma política e a uma filosofia da educação, interessadas em ocultar essa dimensão essencial da educação.

Se a liberdade é que faz o homem, e o homem é o resultado de muitas determinações, o homem torna-se homem (porque ele não nasce homem)²⁴ num processo de descoberta dessas determinações e de ação sobre elas. O “tornar-se” homem é a sua possibilidade, seu projeto, seu “poder” de ser homem. Passa, portanto, pelo conhecimento de suas contradições e pelo momento da liberdade, da libertação de suas próprias contradições.

Educação e processo de hominização são a mesma coisa. Por isso, *educação* não é apenas conscientização. É consciência de determinação, inserção num processo histórico e ação histórica, capacidade de se impor, de se autodeterminar, é portanto *poder*, “hegemonia”, como dizia Gramsci.²⁵ Numa perspectiva dialética é esta a tarefa da escola

23. Moacir GADOTTI, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, São Paulo, Ed. Cortez, 1980, p. 8.

24. Os relatos de crianças que foram criadas entre animais demonstram essa tese.

25. Antônio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 37.

“onde nenhuma verdade seja absoluta, onde as relações sociais possam ser questionadas e reformuladas, o que propiciará a formação de indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção histórica na sociedade; conseqüentemente, as suas práticas sociais poderão ser reformuladas”.²⁶

A formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos. A educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Se a educação fosse um processo espontâneo, “natural”, e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo.

Na perspectiva de uma educação visando a transformação, a *escola tem um papel estratégico*, na medida em que pode ser o lugar onde as classes revolucionárias podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência de classe necessária à sua organização revolucionária: “se a escola, pelo peso da sociedade e também por influência da própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, ela é, ao mesmo tempo, um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força”.²⁷ Há necessidade de uma educação e, sobretudo, de uma educação política. Consciência de classe significa domínio da teoria revolucionária e esta nasce da assimilação crítica das posições mais avançadas da cultura burguesa e da sua conseqüente superação. O trabalhador precisa hoje da escola, não da escola da burguesia. mas de uma escola crítica e criativa.

5. CONCLUSÕES

Para finalizar essa releitura dos capítulos iniciais devo ainda assinalar alguns pontos que foram desenvolvidos nesses últimos dez anos e que dão uma dimensão mais abrangente à *Comunicação Docente*, na perspectiva de uma concepção dialética da educação.

26. Sílvia T. TAURER LANE, *O que é psicologia social*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981, p. 50.

27. Georges SNYDERS, *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Moraes, 1977, p. 405.

a) *Dúvida e humanização*

Há certamente hoje uma centralização excessiva do poder de estado. O cidadão lhe transfere todo poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, "autorizando-o" a imiscuir-se em todos os domínios da vida.

A educação numa perspectiva emancipadora, compete formar a consciência crítica dessas relações opressivas de poder.

Para isso, indiquei uma metodologia "tradicional": a *dúvida*, a suspeita, porque ela rompe ao mesmo tempo com a demissão, o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o *dominador* (protetor) e o *dominado* (protegido). É verdade, a *dúvida* mete medo, angustia, porque é através dela que perdemos a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Mas é o preço que pagamos pela liberdade de construirmos nossa história própria.

b) *Educação e desequilíbrio*

Ao contrário do que Aristóteles pensava, o homem não é um "animal racional", isto é, o homem não está situado num universo, no qual tudo já está determinado e organizado (*cosmos*); o homem não é conduzido por uma finalidade (*telos*) que o predetermina.

Constituindo-se no processo de trabalho, sua vida não é uma linha reta numa direção já estabelecida.

Por isso, ao contrário da pedagogia tradicional (metafísica), tentei valorizar o desequilíbrio, os fracassos (esses mal-vistos da pedagogia atual), a desobediência, o desrespeito,²⁸ a divergência, a contradição. "A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se,

28. "Respeite o outro como ele é" diz a pedagogia tradicional. Para a pedagogia tradicional, conservadora, interessa conservar tudo como está, começando pelos indivíduos. Numa perspectiva transformadora, a educação visa modificar os indivíduos e não conservá-los como são.

impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio.”²⁹

c) *Tecnoburocracia e conservadorismo pedagógico*

O caráter básico do “sistema” de educação que temos é a “tecnoburocracia”. A *tecnoburocracia* não controla apenas os aparelhos do estado e a organização, como também impõe novas *crenças e valores*: supervaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão etc.

O poder no Brasil está formado por uma espessa camada de burocratas, que se fazem passar por técnicos, não habituados ao exercício do diálogo e da participação, ao debate livre e à crítica. Todo tecnoburocrata é conservador. Por isso, em qualquer regime autoritário estará sempre defendendo o poder constituído. Os tecnoburocratas concebem as coisas e fenômenos estaticamente, como funcionam hoje; estabelecem, por isso, normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos nas decisões políticas.

Não se trata, evidentemente, de condenar o progresso técnico e o planejamento educacional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a repressão. Trata-se, portanto, de denunciar a ilusão técnica e a coisificação da cultura, que isso acaba acarretando.

Com a tecnoburocracia escolar, a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa, freando o élan e a criatividade. O que predomina é a *razão técnica*. Por isso, diz-se que o sistema é tecnicista. A razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade.

A tecnoburocracia é uma forma de organização da sociedade, subentendida quando se fala em planejamento, modernização, racionalização do trabalho etc. Portanto, os fundamentos da tecnoburocracia estão além do sistema escolar. Seus fundamentos são políticos e econômicos. Os tecnoburocratas não aceitam discutir esses fundamentos.

29. *Educação e poder*, p. 70.

Não aceitam discutir valores, finalidades, ideologias. Para eles as ideologias são irracionais, expressão de paixões e interesses.

A tecnoburocracia reconhece a existência de *conflitos*, só que ela os considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema, que é preciso não revelar, mas camuflar e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperá-los para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. A escola tem que ser uma comunidade harmoniosa, imutável. Todo e qualquer problema ser equacionado e resolvido tecnicamente, administrativamente, e não pedagogicamente.

Portanto, dentro dessa concepção, o educador assume um caráter de *agente do controle*, defensor dos interesses do estado dentro da escola e não defensor dos interesses da população diante do estado. Predomina a mentalidade da *escola-empresa*. Como empresa ela deve atingir certos objetivos, através de certos meios. Existem padrões burocráticos a serem alcançados. Se o educador não consegue alcançá-los, isto é atribuído à "má administração" ou à não-aplicação das técnicas mais modernas. Todo o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos, confundidos normalmente com o preenchimento de todos os requisitos burocráticos. Interessa apenas a quantidade, a execução rigorosa do planejamento, a disciplina instaurada, o cumprimento dos horários etc. A *eficácia* é o seu único critério para a avaliação de um funcionamento adequado da escola.

Entretanto, como *a escola é um organismo vivo*, a rigidez e a inflexibilidade burocrática não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento, a legislação e a realidade.

A crise desse modelo de educação não é apenas interna à escola. Com a organização crescente da chamada *sociedade civil*, pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse modelo.

Vivemos uma época de plena crise do sistema educacional. Diante da organização da sociedade civil, o Estado já não tem condições de impor uma nova política educacio-

nal. O governo perdeu a legitimidade de todas as propostas, porque não usa do consenso para elaborá-las. Ao contrário, utiliza-se da força para impô-las. Perdeu o apoio de estudantes, professores e da sociedade. O caráter autoritário e antipopular de suas iniciativas acabou por dissolver completamente a pouca credibilidade que tinha diante dos educadores.

Hoje, as propostas alternativas em educação devem ser buscadas na sociedade civil organizada.

BIBLIOGRAFIA *

- AGOSTINHO — *De Magistro*, trad. e Notas de Ângelo Ricci, Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, 1956.
- ALVES, R.A. — “Tecnologia e Humanização”. In *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, (8), II, setembro de 1968.
- BABOLIN, A. — “La Relazione Come l’Apriori dell’Essere in Martin Buber”. In *Studia Patavina*, Padova, 1964, pp. 415-452.
- BINSWANGER, L. — *Grundformen und Erkenntnis Menschlichen Daseins*. Zurich, Niehans, 1941.
- BLOCH, M.A. — “Le Problème de la Communication des Valeurs et la Relation Maître et Elève”. In *L’Homme et Son Prochain* (Atas do VIII Congresso da Sociedade de Filosofia de Língua Francesa, Toulouse, 1956), Paris, P.U.F., 1956.
- BOURDIEU, P. e J.-C. PASSERON — *La Reproduction: éléments pour une Théorie du Système d’Enseignement*. Paris, Minut, 1970.
- BRAIDO, P. — *Principi di Filosofia dell’Educazione*. Roma, P.A.S., 1959.
- BREHIER, E. — *Histoire de la Philosophie*. Paris, Félix Alcan, 1929.
- BUBER, M. — *Die Schriften über das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1954.
— *La Vie en Dialogue*; trad. Jean Loewenson-Lavi. Paris, Aubier/Montaigne, 1959.
- BUYTENDIJK, F.J.J. — *Phénoménologie de la Rencontre*; texto francês de Jean Knapp. Paris, Desclée de Brouwer, 1952.
- CAPALBO, C. — “Estruturalismo e Educação”. In *Revista de Cultura Vozes*, (2), LXVIII, março de 1970.
- DESCARTES, R. — *Oeuvres et Lettres*; textos apresentados por André Bridoux. Paris, Gallimard, 1953.
- DE WAELHENS, A. — *La Philosophie de Martin Heidegger*. 3.^a ed., Louvain, I.S.P., 1948.
- DEWEY, J. — *Democracy and Education*. Toronto, Colliers-McMillan, 1966.
- FABER, W. — *Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das Erzieherische Verhältnis*. Düsseldorf, Henn, Ratingen b. (Beiträge zur Erziehungswissenschaft), 1962.
- FAURE, E. e outros — *Apprendre à Etre*. Paris, Fayard-Unesco, 1972.
- FERRY, G. — “Dépendance et Réciprocité”. In *Cahiers Pédagogiques*, Paris (81), março de 1969.

* Não inclui a bibliografia citada no capítulo IV.

- FREIRE, P. — *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967; trad. francesa (L'Education: Pratique de la Liberté), 2.^a ed., Paris, Cerf, 1973.
- FURTER, P. — *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*; trad. Teresa de Araujo Penna. Petrópolis, Vozes (Educação e Tempo Presente, 11), 1974.
- *Educação e Vida: Uma Contribuição à Definição da Educação Permanente*. Petrópolis, Vozes (Educação e Tempo Presente, 3), 1966.
- "Le Rôle de l'Éducateur comme Présence". In *Cahiers Pédagogiques*, Paris, (17), 15 de janeiro de 1960.
- *La Vie Morale de l'Adolescent: Bases d'une Pédagogie*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (Actualités Pédagogiques et Psychologiques), 1965.
- GARAUDY, R. — *L'Alternative*. Paris, Robert Laffont, 1972.
- GUSDORF, G. — *Mythe et Métaphysique: Introduction à la Philosophie*. Paris, Flammarion (Nouvelle Bibliothèque Scientifique), 1953.
- *La Parole*. Paris, P.U.F. (Initiation Philosophique), 1953.
- *Pourquoi des Professeurs? Pour une Pédagogie de la Pédagogie*. Paris, Payot (Bibliothèque Scientifique), 1963; Trad. João Bénard da Costa e Antonio Ramos Rosa (Professores, Para Quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia), Lisboa, Moraes, 1970.
- *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale*. 6 tomos, Paris, Payot (Bibliothèque Scientifique), 1966-1973.
- *Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines*. Publications de la Faculté de Lettres de Strasbourg, Belles-Lettres, 1967.
- *Signification Humaine de la Liberté*. Paris, Payot (Bibliothèque Scientifique), 1962.
- *Traité de Métaphysique*. Paris, Colin, 1956; trad. e Apresentação de António Pinto de Carvalho (Tratado de Metafísica), São Paulo, Nacional, 1960.
- *La Vertu de Force*. Paris, P.U.F. (Initiation Philosophique), 1956.
- *L'Université en Question*. Paris, Payot (Etudes et Documents), 1964.
- HABERMAS, J. — *La Technique et la Science comme "Idéologie"*. Paris, Gallimard, 1973.
- HARTUNG, H. — *Les Enfants de la Promesse*. Paris, Fayard, 1972.
- HEIDEGGER, M. — *Sein und Zeit*. Tübingen, Max Niemeyer, 1953.
- ILLICH, I. — *La Convivialité*. Paris, Seuil, 1963.
- *Deschooling Society*. New York, Harper & Row, 1970; trad. Lucia Mathilde Endlich Orth Petropolis, Vozes (Sociedade Sem Escolas), 1973.
- JASPERS, K. — *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin, Springer, 1925.
- JUDGES, A.V. — *The Function of Teaching: T.S. Eliot, Karl Mannheim, Jacques Maritain, Martin Buber, Sigmund Freud, William James, William Temple*. Londres, Faber & Faber, 1959.
- KEILHACKER, M. — *Der Ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Fribourg-en-Brigau, Herder, 1932.
- KIERKEGAARD, S. — *Point de Vue Explicatif de Mon Oeuvre*; trad. 8 ed. de P.H. Tisseau, Bazoges-en-Pareds, Vendée, 1940.

- KNELLER, G.F. — *Introduction to the Philosophy of Education*. New York, John Wiley & Sons, 1964; trad. Alvaro Cabral (Introdução à Filosofia da Educação), Rio de Janeiro, Zahar, 1966.
- LAO-TSEU — *Tao Tö King*; trad. Liou Kia-Hway. Paris, Gallimard (Idées, 179), 1969.
- LEENHARDT, M. — *Do Kamo: La Personne et le Mythe dans le Monde Mélanésien*. Paris, Gallimard, 1937.
- LEÔNICIO DA SILVA, C. — *Fundamentos de uma Educação Integral*. Petrópolis, Vozes, 1949.
- LEPARGNEUR, H. — *Liberdade e Diálogo na Educação*; Trad. Eliseu Lopes. Petrópolis, Vozes, 1971.
- LOBROT, M. — *La Pédagogie Institutionnelle: l'Ecole vers l'Autogestion*. 3.^e ed., Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- MALEBRANCHE, N. — *Entretiens sur la Métaphysique et sur la Religion*; ed. Paul Fontana. Paris, Colin (Les Classiques de la Philosophie), 1922.
- MARCEL, G. — *Journal Métaphysique*. Paris, Gallimard, 1935.
- MARCUSE, H. — *One-Dimensional Man*. Boston, Beacon Press, 1966.
- McLUHAN, M. — *Mutation 1990*; texto francês de François Chesneau. Paris, Mame, 1969.
- *Understanding Media: the Extensions of Man*. New York, McGraw Hill, 1964.
- MEHL, R. — "La Relation Maître-Disciple". In *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, (4), outubro-dezembro de 1961.
- MERLEAU-PONTY, M. — *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945; trad. Reginaldo di Piero (Fenomenologia da Percepção), Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- MISRAHI, R. — *Martin Buber: Philosophe de la Relation*. Paris, Seghers, 1968.
- MONTAIGNE, M. de — *Essais*. Paris, Garnier Frères, 1962.
- MORIN, E. — *Le Paradigme Perdu: la Nature Humaine*. Paris, Seuil, 1973.
- NEDONCELLES, M. — *La Réciprocité des Consciences*. Paris, Aubier/Montaigne, 1942.
- NEIL, A.S. — *La Liberté, pas l'Anarchie*. Paris, Payot, 1970.
- NORDAU, M. — *As Mentiras Convencionais da Nossa Civilização*; trad. e rev. de Joaquim de Araujo, 4.^a ed., São Paulo, Publicações Brasil, 1960.
- OLIVEIRA LIMA, L. de — *Mutações em Educação Segundo McLuhan*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- PANTILLON, C. — *A Propos de l'Acte Philosophique*. Genebra, EPSE, 1974 (mimeografado).
- PETRUZZELLIS, N. e outros — "Metafísica e Pedagogia". In *Il Problema Pedagogico* (Atas da X Convenção do Centro de Estudos Filosóficos entre Professores Universitários, Gallarate, 1954), Brescia, Morcelliana, 1955.
- PLATÃO — *Fédon*; trad. João Cruz Costa. São Paulo, Abril (Os Pensadores, III), 1972.
- POSTMAN, N. e C. WEINGARTNER — *Contestação: Nova Fórmula de Ensino*; trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971.
- REBOUL, O. — *La Philosophie de l'Education*. Paris, P.U.F. (Le Philosophe, 102), 1971.

- REDONDO GARCIA, E. — *Educación y Comunicación*. Madrid, C.S.I.C. 1959.
- RICOEUR, P. — *Histoire et Vérité*. Paris, Seuil, 1955; trad. F.A. Ribeiro (História e Verdade), Rio de Janeiro, Forence, 1968.
- “Reconstruir a Universidade”. In *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, (9), IV, outubro de 1969.
- ROUSSEAU, J.-J. — *Emile ou de l'Éducation*. Paris, Garnier-Flammarion, 1966; trad. Sérgio Milliet (Emílio ou da Educação), São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.
- SAMMARTANO, N. — *Il Rapporto Maestro-Scolaro come Problema Fondamentale della Pedagogia*. Mazara, SES., 1953.
- SARTRE, J.-P. — *L'Être et le Néant*. Paris, Gallimard, 1943.
- SCHERER, R. — *Philosophies de la Communication*. Paris, Sedes, 1971.
- SKINNER, B.F. — *The Technology of Teaching*. New York, Meredith, 1968; trad. Rodolpho Azzi (Tecnologia do Ensino), São Paulo, Herder/USP, 1972.
- SUCHODOLSKI, B. — *La Pédagogie et les Grands Courants Philosophiques*. Paris, Scarabée (Faits et Doctrines Pédagogiques), 1960.
- TEIXEIRA, A.S. — “Esboço da Teoria da Educação de John Dewey”. Estudo Introdutório à obra *Vida e Educação*, 5.ª ed., São Paulo, Nacional, 1959.
- “Mestres de Amanhã”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP-MEC, (92), XL, outubro-dezembro de 1963.
- TESTA, A. — *La Scuola del Dialogo*. Bologna, Cappelli, 1958.
- VASQUEZ, A. e F. OURY — *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Paris, Maspero, 1971.
- VERDONC, P.E. — “La Notion de Valeur Selon M. Georges Gusdorf”. In *Mélanges de Science Religieuse*, Lille, 1955, pp. 139-167.
- VOELKE, A. — “Un Philosophe de l'Expérience Vécue: Georges Gusdorf”. In *Révue de Théologie et de Philosophie*, Lausanne, (1), 1951, pp. 184-194.
- WHITEHEAD, A.N. — *The Aims of Education and Other Essays*. New York, MacMillan, 1966; trad. Leônidas Contijo de Carvalho (Os Fins da Educação e Outros Ensaio), São Paulo, Nacional/USP, 1969.
- WITTGENSTEIN, L. — *Tractatus Logico-Philosophicus — Logisch-philosophische-Abhandlung*, Frankfurt, Surkamp, 1966; trad. José Arthur Giannotti (Tractatus Logico-Philosophicus), São Paulo, Nacional, 1968.

COMPOSTO E IMPRESSO NAS OFICINAS DE EDIÇÕES LOYOLA
RUA 1822 N.º 347 — TELEFONE: 914-1922 — SÃO PAULO

O essencial na formação de um professor não é o que ele aprende. Tudo o que ele pode aprender não será capaz de produzir o encontro com seus alunos. A comunicação docente pode estabelecer-se sem recursos pedagógicos ou apesar deles, mas é apenas através dela que a relação professor-aluno torna-se educadora.