

RESENHA

A PEDAGOGIA E AS GRANDES CORRENTES FILOSÓFICAS

Bogdan Suchodolski,
Livros Horizonte, Lisboa, 1978, 126 páginas

Bogdan Suchodolski nasceu em 1907 em Sosnowiec, na Polônia. Doutor em Filosofia pela Universidade de Varsóvia, nela é professor titular de Pedagogia Geral e desde 1958, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas.

Seu trabalho reflete grande interesse pelas questões filosóficas embutidas na prática pedagógica. A busca da explicitação das relações entre a Filosofia e a Pedagogia é seu fio condutor.

Publicou, em polonês, três trabalhos que corroboram tal afirmação: para uma pedagogia à escala da nossa época; teoria materialista da educação, e educação para o futuro.

Algumas de suas obras foram traduzidas na Europa Ocidental. Em língua portuguesa, há o texto A pedagogia e as grandes correntes filosóficas (Livros Horizonte, Lisboa, 1978, 126 páginas), traduzido do francês, com prefácio de Maurice Debesse. Em espanhol, existe La Educación Humana Del Hombre (Editorial Laia, Barcelona, 1977, 531 páginas) e Fundamentos de Pedagogia Socialista (Editorial Laia, Barcelona, 1976).

Não parece tarefa simples uma leitura do quadro do pensamento pedagógico moderno, a partir das suas raízes filosóficas mais profundas. Autores e concepções, estas quase tantas quanto aqueles, multiplicam-se e inter cruzam-se num verdadeiro cipoal a partir do qual delineiam-se diversos quadros classificatórios. Estes quadros — a despeito de evidenciarem, quase sempre, uma falta de concordância quanto aos elementos fundamentais, e a despeito do privilegiamento em alguns dos aspectos que em outros são praticamente irrelevantes — têm, sem dúvida, um valor didático. Uma análise crítica da multiplicidade de critérios e posições pode contribuir para uma melhor compreensão da situação histórica que subjaz¹.

Kneller², ao considerar as Teorias Educacionais Contemporâneas, com finalidades puramente descritivas e abstenendo-se de considerações de natureza social, classifica-as em *Perennialismo*, *Progressismo*, *Essencialismo* e *Reconstrutivismo*.

Em Gilbert³, uma tentativa de sistematização é feita através da contraposição um tanto ingênua⁴ entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.

Em texto mais recente, Saviani⁵ analisa as correntes e tendências da Educação Brasileira a partir de uma visão histórica da atividade educacional, de suas interações com o social, e propõe um referencial teórico que se materializa no quadro classificatório: a) *concepção humanista tradicional*, b) *concepção humanista moderna*, c) *concepção analítica*, d) *concepção dialética*.

Suchodolski pretende dispor de um quadro mais sintético. O pensamento pedagógico, de Platão a Dewey, com todos os matizes, poderia ser entendido à luz da contraposição entre uma pedagogia da *essência* e uma pedagogia da *existência*. Fundamentando tal postura estaria a controvérsia filosófica entre a filosofia da *essência* e a filosofia da *existência*, com a suposta distinção entre o eu empírico do homem e o que seria sua *essência verdadeira*.

Alerta-nos ele, já no capítulo inicial, que um quadro classificatório teria que levar em conta não só a análise da problemática pedagógica mas também a análise das fontes sociais do desenvolvimento e da complexidade crescente dessa problemática. Ressalta que estes dois pontos de vista devem se completar.

E aí, Suchodolski nos surpreende pela primeira vez — fá-lo-á outras vezes, ao longo do texto —: segundo suas próprias palavras, "neste trabalho, limitar-nos-emos à análise da problemática renunciando à análise dos aspectos que a condicionam". (p. 16).

A partir deste pressuposto, inicia uma elucidativa "viagem" pelos meandros do pensamento pedagógico, começando com Platão, Aristóteles e Santo Tomás e alcançando Dewey, Durkheim e Freud, passando por Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Pascal, Kierkegaard, Santo Agostinho, Nietzsche, Stirner, Bergson, Decroly, Herbart, e tantos outros.

Todos esses autores e concepções de educação são considerados sob a ótica do esquema classificatório proposto. Embora algumas vezes haja uma matização acentuada, como por exemplo no capítulo "Existencialização da Pedagogia da Essência", esta aparece tendo um caráter de solução de compromisso, ou de reinterpretção dos "dogmas" analistas das correntes em tensão, que, uma vez mantidos, caracterizam uma não superação dos conflitos.

¹ Acreditamos, com Camus, em que "pode-se, às vezes, ver mais claro em quem mente do que em quem fala a verdade" (ALBERT CAMUS — *A Queda*, p. 94 - Editora Record, Rio de Janeiro).

² GEORGE KNELLER — *Introdução à Filosofia da Educação*, p. 53, Zahar Edit., Rio de Janeiro.

³ ROGER GILBERT — *As Idéias Atuais em Pedagogia*, Martins Fontes, Santos.

⁴ Dizemos "ingênua" pelo fascínio que o desenvolvimento tecnológico e sua utilização com fins educativos parece exercer sobre o autor ao longo do texto.

⁵ DERMEVAL SAVIANI — *Texto mimeografado, relatório final do Projeto Filosofia da Educação Brasileira*. Publicado com algumas modificações no livro *Inovação Educacional no Brasil*, organizado por Walter E. Garcia, Cortez Editora, São Paulo, 1980.

Esta "viagem" resulta plena de momentos esclarecedores. Por exemplo, a associação da secularização da vida, no Renascimento, com a crítica geral ao princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se; a aproximação do mundo da Natureza de Comenius do mundo das Idéias de Platão, através da explicitação de sua concepção de natureza; e, especialmente, no final da 1ª parte do texto, a determinação do papel que a *Teoria da Evolução* desempenhou no pensamento pedagógico, quando foi formulada, em meados do século XIX.

Aí se encontra um ponto importante do texto. A Teoria da Evolução teria sido um dos principais fatores de fortalecimento da pedagogia da *Existência*; em pouco tempo, porém, suas idéias centrais foram assimiladas pela pedagogia da *Essência*, que delas fez uso de forma sensivelmente diversa. Assim, enquanto para a pedagogia da *Existência* a ênfase nas teses evolucionistas é posta no processo de conhecimento, com uma conseqüente aproximação da psicologia da aprendizagem, na pedagogia da *Essência* é a evolução como produto que recebe todas as atenções, constituindo em programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade. E então, o plano lógico volta a predominar sobre o psicológico.

A 1ª parte do texto termina com a análise de mais uma tentativa de aproximação das concepções em conflito: uma corrente da pedagogia da *Existência* tenta fundamentar uma pedagogia da essência do grupo, onde, certamente, Durkheim poderia ser enquadrado. Assim, de certa forma, ressuscitava uma antiga teoria idealista que afirmava que a vida do indivíduo não é mais que ilusão quando comparada à sua vida real, que consiste em participar do mundo, ainda que um mundo ideal. Esta tentativa de um "existencialismo coletivo" conduziu os pedagogos da *Existência* a uma dualidade fundamental: de um lado, a vida humana concebida como uma trágica solidão do indivíduo, condenado a uma existência desprovida de sentido; de outro lado, a existência concebida como participação na vida "heróica" da nação, e em conseqüência, a assunção dos riscos potenciais que se materializavam durante o hitlerismo e o fascismo. À segunda parte do texto, reservam-se os "esforços contemporâneos para a solução do conflito".

Para que o pensamento pedagógico possa lograr a superação da antinomia entre a essência e a existência, configurada na 1ª parte do texto, pretende o autor que tanto a Educação como o sistema social sejam considerados "à escala do homem". Para explicitar tal ponto de vista, examina concepções que situam a criança como centro das questões pedagógicas, no sentido de que à Educação cumpria ser expressão da vida da criança. E questiona como se faria a passagem deste mundo infantil para o mundo do adulto, desta "república de crianças" para um Estado no sistema capitalista.

A sua análise do "mito tradicional do renascimento social através da Educação da nova geração" atinge em cheio o Bertrand Russel de *A Educação e a Ordem Social*⁶. Entretanto, a forma amistosa com que refuta Russel, censurando-o levemente por não concordar em subordinar a Educação a propostas de instituições ou correntes ideológicas, deixa entrever uma similaridade de

pontos de vista, mais tarde evidenciada⁷, no que respeita ao que parece fundamental na discussão que se trava: a esperança confessa de um futuro melhor, da expectativa de adultos criativos, tolerantes, críticos, a partir do desenvolvimento de tais padrões nas crianças, enfim, de uma educação moral.

Neste ponto, uma nova antinomia alimenta o debate. Trata-se da questão da contraposição do desenvolvimento, fator interno e espontâneo, à adaptação, fator externo e imposto.

A pedagogia americana, como não poderia deixar de ser, desenvolveu especialmente a teoria da educação do indivíduo através da adaptação às condições de vida dominantes. Russel volta a merecer a atenção do autor, ao evidenciar o conflito entre o indivíduo, educado de acordo com a educação moral antes pregada, e a sociedade vigente. Neste ponto, porém, há uma aparente divergência, uma vez que, segundo Suchodolski, Russel resolve o conflito "refugiando-se numa fé utópica na transformação da sociedade" (p. 94). E esta fé não se situaria muito distante de uma pedagogia do conformismo.

O conflito desenvolvimento x adaptação recrudescer, em nova roupagem, nas concepções de pedagogia do grupo social e de pedagogia da cultura. Na primeira, Durkheim aceita a tese idealista de Kant de que as categorias não provêm da realidade mas são dados "a priori" e intenta uma interpretação sociológica de tal pressuposto. Assim, propõe que o apriorismo das categorias refere-se à experiência individual mas estas teriam sido criadas pela sociedade. As formas de vida social condicionariam o modo como o indivíduo concebe a realidade bem como o modo de funcionamento do seu espírito.

A pedagogia da cultura, por sua vez, opunha-se à do grupo social ao preconizar que ao indivíduo caberia o direito de escolher os valores culturais mais compatíveis com os atributos da sua personalidade.

A despeito disso, seria uma simplificação exagerada identificar a pedagogia da cultura com a pedagogia do desenvolvimento; esta, segundo aquela, teria reduzido o desenvolvimento a um nível excessivamente naturalista, enquanto ele deveria ser considerado em nível superior, cultural e espiritual. Também não é factível a identificação da pedagogia do grupo social com a da adaptação, porque esta teria concebido a adaptação sob um ponto de vista individualista e utilitário.

Entretanto, não resta dúvida sobre o fato de que, a despeito dos novos avatares, o conflito fundamental entre as pedagogias da essência e da existência permanece sem solução.

Uma nova tentativa de superação surge com o essencialismo. Esta corrente da pedagogia da essência tenta formular uma concepção metafísica do homem exprimindo a convicção de que a sua essência não poderia

⁶ Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

⁷ Referimo-nos às propostas do autor, na 2ª parte do livro, referentes à Educação Moral.

ser concebida senão de modo supra-temporal. A análise do homem, a partir desta perspectiva, o estratifica em quatro níveis, hierarquizados: o psicobiológico, o social, o cultural e o metafísico. A verdadeira Educação deveria ocupar-se do último nível, o metafísico, o mais elevado.

J. Maritain explorou tal vereda sob o ponto de vista neotomista; Mainier fê-lo na perspectiva do personalismo católico. Também a pedagogia protestante desenvolveu concepções análogas. Entretanto, a pedagogia do essencialismo esbarrou num obstáculo fundamental: como passar de princípios, válidos em todo o lugar e sempre, para a ação, num dado lugar, num momento preciso?

Os que tentaram construir esta ponte foram acusados de trair a "vocação humanista" ou de descer do 4º nível em que a Educação deveria laborar; os que não trataram disto, mantendo-se numa torre de marfim, sofreram outro tipo de ataques, sendo que J. Benda e Merleau-Ponty falavam, neste sentido, em uma "traição dos intelectuais". Sartre, por sua vez, criticava duramente todos que tentavam formular julgamentos sobre a vida a partir de uma perspectiva supra-histórica.

E a luta continua. Mas o livro está acabando . . . Suchodolski procura, então, alinhar argumentos para tentar fugir da apatia. Mantenhamo-nos atentos porque teremos algumas surpresas.

O penúltimo capítulo elabora uma conclusão: da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida. Neste ponto, pretende-se demonstrar que o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, perde-se quando opta pela pedagogia da essência, perde-se quando tenta uma simbiose "em função das condições históricas e sociais existentes" (p. 117).

Até aí, tudo bem. Entretanto, a frase seguinte, de chofre, pretende uma conclusão que aparentemente não figurava entre os objetivos iniciais do autor⁸, como tal, não nos pareceu suficientemente elaborada ao longo do texto e, neste ponto, não teve um "parto normal". Diz ele: "A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche. . ." (p. 117).

Evidentemente, não se trata de concordar com esta afirmação ou de refutá-la; apontamos apenas para o fato de que as referências às fontes sociais das questões pedagógicas tiveram sempre um caráter periférico, ao longo do texto, e não se estruturavam de forma a permitir tal conclusão. Explicitamente Suchodolski renunciava a tal propósito neste trabalho. A práxis evidenciou, neste ponto, que a sua proposta inicial era inexecutável.

Desta conclusão ele parte para o último capítulo, onde pretende determinar as bases de uma *Educação Virada para o Futuro*, na perspectiva de um sistema social à escala do homem. Pretende que a pedagogia deve estar associada a uma atividade social que crie condições para que "a existência do homem torne-se a matéria-prima da sua essência" (p. 118). Defende que a existência presente não pode ser o único fundamento da Educação; o verdadeiro critério seria a realidade futura, ultrapassadas as

condições da sociedade burguesa. A necessidade histórica da realização deste ideal afastaria os fantasmas do fatalismo e da utopia, na medida em que a participação e o engajamento dos jovens, a participação do indivíduo, seria o motor desta necessidade e o objetivo final desta transformação.

Rejeitando soluções de compromisso, Suchodolski situa a Educação Virada para o Futuro em continuidade com a pedagogia da essência, no sentido de que pressupõe um ideal que ultrapassa o presente, mas ressalta a ruptura fundamental que consistiria no fato da sua pedagogia se caracterizar por um programa de ação, a partir do momento presente. Simultaneamente, a Educação Virada para o futuro situa-se em continuidade com a pedagogia da existência na medida em que seu ponto de partida é o homem historicamente situado, mas empreende uma ruptura ao destacar a necessidade de se caminhar rumo à edificação do futuro como um ideal a ser atingido.

Mas é ao pretender explicitar os fundamentos de sua pedagogia que Suchodolski nos surpreende mais seriamente. As propostas de "educar os jovens de modo a se tornarem verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor" (p. 120), de "facilitar o desenvolvimento interior dos jovens", a ênfase colocada na Educação Moral, "numa Educação que desenvolva e crie este *impulso do coração* imperceptível, de que fala a psicanálise com tanta parcialidade e erro, mas que é todavia um dos mais importantes fundamentos da dignidade humana que se opõe ao *fascínio da má conduta*" (p. 123), a dicotomia apresentada entre instrução e educação (p. 121), tudo isso, situa o autor, por paradoxal que pareça, relativamente próximo dos mais dignos representantes do pensamento idealista, que tão vigorosamente pretendeu combater.

Ao situar a tarefa mais importante da Educação como a transposição dos grandes ideais universais e sociais para a vida quotidiana e concreta dos homens, ele parece corroborar tal ponto de vista.

Ao destacar que até agora "cometemos o erro de menosprezar a vida interior do homem para insistir na efetivação de determinadas funções sociais" (p. 122), ele nos indica, no entanto, uma porta, uma luz no fim do túnel. Mas não nos parece que tenha caminhado em direção a ela, que tenha dado pistas concretas para uma superação do erro apontado.

E o livro se encerra deixando um vazio, um espaço enorme que o autor tão bem soube criar mas que, efetivamente tão pouco conseguiu preencher.

(Nilson José Machado)

⁸ Na p. 16, ele estabelece que renuncia à análise dos aspectos que condicionam a problemática pedagógica, pretendendo ater-se à problemática em si. Como era de se esperar, a tentativa revelou-se inviável.

⁹ Grifo nosso. Rousseau treme na tumba. Hobbes, penhorado, agradeça.